



## **Universidad de Granada**

Doctorado en Investigación Educativa para el Desarrollo del  
Currículo y de las Organizaciones Escolares

Tesis Doctoral

**Análisis de los principios, reglas e imágenes en el  
conocimiento práctico del profesorado universitario:  
estudios de caso en la Universidad de Yucatán**

Juanita de la Cruz Rodríguez Pech

Dirigida por:

Juan Bautista Martínez Rodríguez

Editor: Universidad de Granada.Tesis Doctorales  
Autora: Juanita de la Cruz Rodríguez Pech  
ISBN: 978-84-9125-212-2  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/40665>

## Presentación

El presente trabajo de tesis reporta una investigación realizada en torno al conocimiento práctico de dos profesores en una universidad pública mexicana. El estudio toma como marco referencial el paradigma del pensamiento del profesor, específicamente la perspectiva del conocimiento práctico personal del profesorado, que aquí se entiende como un tipo de conocimiento profesional que integra saberes teóricos y experienciales, así como aspectos personales y profesionales de las y los docentes; a partir de estas características, el conocimiento práctico del profesorado se asume como un saber especialmente útil en la práctica profesional, debido a su vinculación realista con las situaciones cotidianas de enseñanza.

Para llevar a cabo la investigación, se utilizó la metodología de estudio de caso, que favoreció el entendimiento de las prácticas docentes de dos profesores universitarios: Frida y Facundo, nombres ficticios de los maestros participantes; como estrategias de recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas y observaciones en el aula de clases. Los datos recabados acerca de la práctica docente y de las ideas que la sustentan, se analizaron mediante estrategias de análisis del discurso, así como otros procedimientos derivados de la revisión de la literatura sobre el tema. Esto permitió identificar los elementos estructurales de su conocimiento práctico, es decir, los principios de la práctica, las reglas prácticas y las imágenes, tal como se describen en los trabajos de Elbaz (1981) y Clandinin (1985) entre otros.

Los resultados de los estudios de caso muestran que la biografía personal y escolar de los profesores participantes resultó especialmente relevante para la conformación de los elementos de su conocimiento práctico, ya que en ellos se evidencian manifestaciones de las experiencias que forman parte de sus historias personales y trayectorias académicas. De igual manera, se encontró que las imágenes y los principios de la práctica son especialmente útiles para revelar las intenciones y los propósitos que los profesores persiguen en su docencia.

Los elementos identificados en el conocimiento práctico de la profesora y el profesor participantes muestran consistencia en torno a las distintas situaciones de la práctica que ambos profesores enfrentan de manera cotidiana. Estos

elementos están referidos a distintos ámbitos de contenido pedagógico, y parecen haberse conformado a partir de saberes académicos y experienciales, aunque estos últimos se muestran como más relevantes.

Finalmente, en la tesis se discuten algunas implicaciones de los resultados de esta investigación para la formación del profesorado universitario, destacando la necesidad de incorporar el análisis y reflexión sobre el propio conocimiento práctico, como condición para la mejora de la práctica y el desarrollo profesional docente.

## Contenido

### Presentación

#### **Capítulo I. El profesorado universitario: algunos datos para caracterizar su práctica y sus saberes. . . . . 10**

Introducción. . . . . 10

Condiciones del trabajo docente en la universidad. . . . . 11

    El acceso a la docencia universitaria. . . . . 11

    El proceso de convertirse en profesor. . . . . 15

    El profesorado en la universidad no es sólo docente. . . . . 17

El conocimiento profesional del profesorado universitario. . . . . 19

    El paradigma del pensamiento del profesor. . . . . 19

    Conocimiento teórico y práctica educativa: dos fuentes del saber para el profesorado. . . . . 22

    El conocimiento del profesorado. . . . . 26

    Los tipos de conocimientos del profesorado . . . . . 29

    Aspectos que intervienen en la formación del conocimiento del profesorado. . . . . 34

El conocimiento práctico como alternativa que reconcilia saberes. . . . . 37

A modo de síntesis. . . . . 39

#### **Capítulo II. El conocimiento práctico del profesorado. . . . . 41**

Introducción. . . . . 41

¿Qué es el conocimiento práctico del profesorado? . . . . . 42

¿Cómo es el conocimiento práctico del profesorado? . . . . . 46

¿Cómo se desarrolla el conocimiento práctico del profesorado? . . . . . 49

Perspectivas en el abordaje del conocimiento práctico del profesorado. . . . . 51

    El conocimiento práctico personal del profesorado. . . . . 53

    Elementos estructurales del conocimiento práctico personal. . . . . 56

    Los principios prácticos como elementos que definen propósitos e intenciones . . . . . 57

    Las reglas de la práctica: elementos que definen los modos de proceder. . 58

La imagen: elemento que expresa en forma global el conocimiento práctico del profesorado. . . . .	60
Contenido y orientaciones en el conocimiento práctico personal. . . . .	64
El conocimiento práctico y sus implicaciones para la formación del profesorado, 68	
Características de la formación deseable. . . . .	70
Un breve repaso por experiencias de investigación sobre el conocimiento práctico. . . . .	75

**Capítulo III. El proceso de investigación: contexto, intenciones y procedimientos. . . . . 80**

Descripción general de escenario de la investigación. . . . .	80
¿Por qué estudiar el conocimiento práctico en la universidad? intereses personales y profesionales a modo de justificación. . . . .	81
Preguntas y objetivos de investigación . . . . .	87
Procedimientos para aproximarse al conocimiento práctico del profesorado. . . . .	89
Estudios de caso para investigar el conocimiento del profesorado. . . . .	89
Elegiendo y accediendo a los profesores participantes. . . . .	90
Accediendo al campo y a los escenarios naturales de la práctica docente. . . . .	92
Procedimientos para explorar al conocimiento práctico. . . . .	93
Procedimientos para el análisis. . . . .	101
Revisión de los interesados. . . . .	105
¿Cuál es el punto de partida de la investigadora? . . . . .	107

**Capítulo IV. Frida y la enseñanza de aspectos sociales en el área de la salud: informe del primer caso. . . . . 111**

¿Quién es Frida? . . . . .	111
El nombre de Frida. . . . .	112
Generalidades sobre las clases de Frida. . . . .	113
El conocimiento práctico de Frida. . . . .	114
Primera configuración narrativa: La realidad social como marco referencial de la actividad docente. . . . .	115

La formación universitaria permite ver la realidad auténtica. . . . .	116
Dos posiciones ante la realidad: ser maestro o aprendiz. . . . .	121
El alumnado y el aprendizaje de las conexiones (causas y efectos) que operan en la realidad. . . . .	124
El alumnado y el conocimiento del contexto en el cual tienen lugar los fenómenos. . . . .	129
Los conocimientos que se adquieren en la escuela versus la realidad que se produce fuera de ella. . . . .	132
El profesorado y su papel de formador ante la realidad . . . . .	134
El profesorado debe mostrarle al alumnado cómo es la realidad . . . . .	135
El profesorado y el testimonio de la realidad. . . . .	139
Elementos en el conocimiento práctico de Frida acerca de los propósitos de la formación . . . . .	143
Segunda configuración narrativa: de la comprensión a la capacidad crítica. . . .	144
El contenido de la enseñanza son temas. . . . .	147
Contenido de la enseñanza: teórico o práctico. . . . .	151
El papel del profesorado ante el contenido. . . . .	154
La comprensión de los conceptos como primera intención. . . . .	156
Segunda intención: usar lo aprendido para referirse a la realidad. . . . .	168
La capacidad crítica como tercera intención. . . . .	177
El papel del profesorado en el proceso: la capacidad pedagógica . . . . .	186
El papel del alumnado: la disposición y condiciones para participar en el proceso de aprender. . . . .	193
El alumnado en el proceso de aprender. . . . .	193
La importancia de la atención . . . . .	196
Elementos del conocimiento práctico de Frida en relación con el proceso de aprender. . . . .	196
Tercera configuración: Intercambios en las relaciones y ambiente del aula. . . .	197
Los orígenes de un estilo de relación con el alumnado. . . . .	199
Estilo abierto y de confianza. . . . .	201
Aceptación de la condición del alumno como aprendiz. . . . .	212
Establecimiento de límites en la clase de Frida. . . . .	218
La atención como límite en las clases. . . . .	220

La intervención del alumnado en la construcción del ambiente del aula.	228
Consideración del alumnado en sus circunstancias personales. . . . .	231
Elementos en el conocimiento práctico de Frida acerca del ambiente del aula y sus relaciones con el alumnado. . . . .	234
Análisis del discurso de Frida. . . . .	235
El estilo discursivo de Frida. . . . .	235
Las posiciones discursivas. . . . .	236
Análisis de los espacios semánticos. . . . .	239
Conclusiones acerca del conocimiento práctico de Frida. . . . .	242

**Capítulo V. Facundo y la inducción a la carrera de rehabilitación: informe**

**del segundo caso . . . . . 245**

Quién es Facundo. . . . .	245
El nombre de Facundo. . . . .	246
Generalidades sobre las clases de Facundo. . . . .	246
El conocimiento práctico de Facundo. . . . .	248
Primera configuración narrativa: de preparatorianos a universitarios. . . . .	248
El alumnado de nuevo ingreso a la carrera: “vienen preparatorianos”. .	249
Reglas y regulaciones para transitar a la universidad. . . . .	256
El ambiente que resulta y los roles que se asumen. . . . .	264
El conocimiento práctico de Facundo acerca de su alumnado al inicio de la carrera universitaria. . . . .	272
Segunda configuración narrativa. Lo que traen y lo que se llevan: el cambio en las actitudes como propósito de la enseñanza. . . . .	273
El propósito de la enseñanza: la formación de actitudes. . . . .	275
¿Qué traen los estudiantes? El bagaje inicial para el cambio. . . . .	279
La experiencia humana de la discapacidad como objeto de estudio. . . .	283
Lo que se llevan: actitudes ante la discapacidad. . . . .	292
Actitudes ante la discapacidad: la postura humanista. . . . .	294
El conocimiento práctico del Facundo en relación con el aprendizaje y sus propósitos. . . . .	305



Tercera configuración narrativa. La capacidad de enseñar y la figura del docente:	
buenos y malos modelos. . . . .	306
¿Qué es la capacidad pedagógica y cómo se adquiere? . . . . .	308
La docencia que Facundo quiere practicar. . . . .	316
El estilo personal docente. . . . .	332
El conocimiento práctico de Facundo acerca de la capacidad de enseñar y estilo personal docente. . . . .	344
Análisis del discurso de Facundo. . . . .	344
Las posiciones discursivas de Facundo. . . . .	345
El estilo discursivo de Facundo. . . . .	348
Los espacios semánticos en el discurso de Facundo. . . . .	350
Conclusiones acerca del conocimiento práctico de Facundo. . . . .	352

**Capítulo VI. El conocimiento práctico de Frida y Facundo y los contenidos pedagógicos que representan. . . . . 354**

Introducción. . . . .	354
Los propósitos de la formación en la universidad. . . . .	355
Los propósitos de la enseñanza. . . . .	360
¿Qué significa aprender y cómo se aprende en la universidad? . . . . .	363
El aprendizaje esperado: comprensivo y significativo. . . . .	365
La capacidad pedagógica del profesorado universitario. . . . .	370
Las tareas del profesor ¿qué se hace con el contenido de la enseñanza? .377	
Enfoques para la docencia ¿hacia dónde miramos? . . . . .	380
Ambiente de aprendizaje y relaciones en el aula. . . . .	382
Estilo personal docente: ser profesor y ser persona. . . . .	387
Algo más acerca del conocimiento práctico de Frida. . . . .	389
Algo más acerca del conocimiento práctico de Facundo. . . . .	392
A modo de síntesis ¿cuál es el contenido pedagógico que conforma el conocimiento práctico? . . . . .	395

**Capítulo VII. ¿Qué ha dejado esta investigación? Conclusiones sobre el conocimiento práctico y sobre el aprendizaje obtenido. . . . . 399**

Introducción. . . . . 399

Conclusiones sobre el conocimiento práctico de Frida y Facundo. . . . . 399

¿Qué puede aprenderse de la manera en que se constituye el conocimiento práctico? Algunas implicaciones para la formación del profesorado. . . . 415

¿Qué puede aprenderse de la experiencia de investigación? Algunas implicaciones para la formación y práctica de la investigadora . . . . . 417

**Referencias . . . . . 421**

**Anexos**

1. Registros de observación de la práctica docente de Frida. . . . . (CD)

2. Registros de observación de la práctica docente de Facundo . . . . . (CD)

3. Guías de las entrevistas a Frida . . . . . (CD)

4. Guías de las entrevistas a Facundo . . . . . (CD)

5. Transcripción de las entrevistas a Frida . . . . . (CD)

6. Transcripción de las entrevistas a Facundo . . . . . (CD)

7. Diario de la investigadora. . . . . (CD)

## Índice de tablas y figuras

### Tablas.

1. Observaciones en las clases de Frida y Facundo. . . . . 95
2. Entrevistas con Frida y Facundo, duración y temas. . . . . 99

### Figuras.

1. La realidad social como marco referencial para la actividad docente. . . . . 115
2. Elementos del conocimiento práctico de Frida en relación con los propósitos de la formación universitaria. . . . . 144
3. El proceso de aprender y los actores involucrados en el conocimiento práctico de Frida. . . . . 146
4. Categorías en el conocimiento práctico de Frida: enseñar, aprender y actores implicados. . . . . 147
5. Elementos del conocimiento práctico de Frida acerca del proceso de aprender. . . 197
6. Actores y transacciones en el aspecto relacional de la práctica docente de Frida. . . 199
7. Elementos del conocimiento práctico de Frida acerca de las relaciones y el ambiente del aula. . . . . 234
8. Espacios semánticos del discurso de Frida acerca de la realidad. . . . . 240
9. Elementos centrales en el conocimiento práctico de Frida. . . . . 244
10. Roles para transitar de preparatorianos a universitarios, dentro del conocimiento práctico de Facundo. . . . . 250
11. Elementos del conocimiento práctico de Facundo en relación con su alumnado al inicio de la carrera. . . . . 272
12. Variaciones en la ideología sobre discapacidad, antes y después de aprender, dentro del conocimiento práctico de Facundo. . . . . 274
13. Elementos del conocimiento práctico de Facundo acerca del aprendizaje. . . . . 305
14. Estilos personal y de enseñanza en el conocimiento práctico de Facundo. . . . . 308
15. Elementos del conocimiento práctico de Facundo acerca de la capacidad de enseñar y el estilo docente. . . . . 344
16. Espacios semánticos en el discurso de Facundo. . . . . 351
17. Asuntos centrales en interacción, en el conocimiento práctico de Facundo. . . . . 352

## **Capítulo I.**

### **El profesorado universitario: algunos datos para caracterizar su práctica y sus saberes.**

#### **Introducción**

El ejercicio adecuado de cualquier profesión requiere de contar con una preparación académica y experiencial especializadas, cuyo grado de complejidad dependerá de la naturaleza de las funciones y tareas implicadas en la actuación profesional, del nivel de autonomía involucrado y del dominio de los saberes científicos y técnicos requeridos. Generalmente esta preparación supone el curso de estudios formales en una institución educativa, siguiendo un currículo de formación que incluya los principales aspectos teóricos y prácticos relacionados con las capacidades requeridas en la práctica profesional. Sin embargo, para poder decir que la formación está completa es necesario que incluya el terreno de la práctica como escenario de aprendizaje, de modo que las personas puedan hacer la transferencia de los conocimientos adquiridos, así como poner a prueba sus habilidades ante las situaciones más frecuentes del ejercicio profesional.

Esta descripción, bastante general por cierto, acerca de la formación profesional, permite identificar algunos elementos que parecen ser esenciales: (a) la existencia de un cuerpo de conocimientos especializados en los que el futuro profesional debe adquirir relativo dominio, (b) la existencia de situaciones de la práctica más o menos definidas e identificadas como constantes, y (c) la posibilidad de llevar a cabo programas de formación que preparen al alumnado para aprender cómo realizar la aplicación de los primeros a las segundas.

En síntesis, puede decirse que cualquier desempeño profesional implica saberes y prácticas, así como espacios de formación en los que se atiende la relación entre unos y otras, para asegurar el mayor éxito posible.

En este primer capítulo se presentan y discuten algunos asuntos relacionados con estas cuestiones (los saberes, las prácticas y la formación) puestas en contexto de la profesión docente y, de manera particular, de la docencia que se ejerce en el ámbito universitario; la intención es indicar los asuntos que han

servido como punto de partida para el desarrollo del presente trabajo de tesis, en el que la formación y el conocimiento del profesorado toman un papel central.

### **Condiciones del trabajo docente en la universidad**

Las condiciones de trabajo del profesorado en la universidad difieren de manera importante de aquellas que corresponden a las y los docentes de otros niveles educativos. De entrada, los requisitos para su acceso son distintos, al igual que sus procesos de desarrollo y formación; lo mismo podría decirse de las condiciones institucionales en las que tienen lugar sus prácticas de enseñanza. A continuación se describen algunas de estas condiciones, con la intención de mostrar un panorama general de cómo es el trabajo de los docentes en las universidades públicas mexicanas, que pueda servir como marco para abordar posteriormente la necesidad de ocuparnos de su conocimiento como aspecto fundamental de esta tesis.

#### **El acceso a la docencia universitaria**

Todavía se discute si corresponde al trabajo de los profesores el calificativo de 'profesión' o el de 'oficio' (Tardif, 2004; Allouf y Antelo, 2009; Vaillant, 2009), ya que la denominación en uno u otro sentido depende de diversos factores como la naturaleza del trabajo que se realiza, el reconocimiento social que se otorga, el tipo de formación asociada y los requisitos establecidos para ejercer la docencia, por citar algunos aspectos. De acuerdo con Marcelo (2009) "una de las claves de este debate se refiere a la forma como la propia profesión cuida o no la inserción de los nuevos miembros" (p. 3); por lo tanto, para lograr un mejor desarrollo de la docencia como profesión, es necesario el establecimiento de reglas claras de acceso, entre ellas, la formación requerida para ejercer la actividad de manera profesional.

En México, los requerimientos para ejercer la docencia difieren en función del nivel educativo en el que se desee enseñar. Por ejemplo, para obtener una plaza laboral como profesor o profesora en el nivel de educación básica se requiere contar por lo menos con estudios de nivel licenciatura, obtenidos en una

institución de educación normal (las cuales se encargan de la formación del profesorado especializándolo en los distintos niveles de escolaridad: preescolar, primaria o secundaria), o bien, contar con estudios universitarios en el campo de la educación. En éste último caso, las instituciones públicas o privadas son las que deciden el énfasis de la formación que ofrecen: ya sea general (frecuentemente llamada “ciencias de la educación”) o específica para algún nivel de escolaridad. Respecto de estas últimas instituciones, el Estado mexicano únicamente regula que los programas obtengan un registro de validez oficial, si es que no son impartidos por las universidades autónomas, en cuyo caso corresponde a éstas la decisión acerca del énfasis que proponen para la formación.

En contraste, para ejercer como profesor o profesora en una institución de educación superior, ya sea pública o privada, el requerimiento principal es contar con estudios de licenciatura en el área a enseñar y, preferentemente haber realizado estudios de posgrado.

Es pertinente señalar que en el sistema educativo mexicano, el nivel superior se refiere a las instituciones autorizadas para otorgar titulaciones de nivel licenciatura (pregrado) y grados de maestro y doctor (posgrado); este nivel está conformado por las Universidades, las Escuelas Normales y los Institutos Tecnológicos. Dentro de estas categorías existe tal diversidad que hace de este subsistema un ente heterogéneo: entre las universidades existen instituciones públicas y privadas, algunas son autónomas y otras están incorporadas a la Secretaría de Educación Pública; entre las escuelas normales existen instituciones urbanas, rurales e indígenas, así como preescolares, de nivel primaria y de nivel superior. Entre los Institutos Tecnológicos existen instituciones federales, descentralizadas, agropecuarias y regionales, por citar algunos casos. Debido a las limitaciones que plantea el acceso a toda esta variedad de instituciones, se decidió enfocar esta investigación de manera selectiva, por lo que se ha referido únicamente al profesorado de una universidad autónoma.

En diversas fuentes se ha destacado el hecho de que la docencia universitaria está más relacionada con el dominio de un cuerpo de conocimientos y la investigación respectiva, que con la capacidad pedagógica y didáctica del profesor (Grisales y González, 2009); esto tiene relación con las funciones que

desempeña el profesorado universitario, tradicionalmente diferenciadas en dos categorías: la docencia y la investigación.

En este punto, es conveniente señalar que las descripciones del párrafo anterior están referidas principalmente al profesorado universitario que ejerce la docencia en áreas distintas a la pedagogía y las ciencias de la educación; en otras palabras, recomiendo excluir de tales descripciones a los formadores de profesores y profesoras, por considerar que su situación es diferente al resto del profesorado universitario en varios sentidos, lo que amerita que deban tener un tratamiento aparte, del que no me ocuparé en esta tesis.

En cambio, al hablar de “profesorado universitario” me referiré aquí a las y los formadores de profesionales en las áreas de salud, ciencias exactas, ciencias sociales y humanas (con excepción de las ciencias de la educación), ciencias biológicas, las ingenierías y en general todas aquellas en las que la mayoría del cuerpo docente está conformado por profesionales que eligieron como opción para su formación inicial o de pregrado una carrera distinta a la de enseñanza o educación.

Una vez hecha esta aclaración, y para continuar describiendo las condiciones de acceso a la docencia universitaria, es preciso reconocer que la exigencia de estudios de posgrado parece estar relacionada con el interés de contar con profesores que posean capacidad para realizar investigaciones, mientras que el desarrollo de las capacidades pedagógicas parece relegado a un segundo plano, y queda bajo la responsabilidad del propio profesor (Monreal y Ruiz, 2009, p. 2) y sujeto a la voluntad de la propia institución para proporcionar oportunidades de formación docente a su profesorado.

Preciado, Gómez y Kral (2008) entre otros, han abordado el asunto del desequilibrio que existe en la atención que se otorga a la formación y al desempeño de ambas funciones en el caso del profesorado universitario. De igual manera, en diversos trabajos se ha destacado la insuficiencia de las condiciones en las que la mayoría de los profesores y profesoras universitarios se incorporan al trabajo docente, contando con el dominio del contenido como principal herramienta; sin embargo esta cualidad, así como el haber tenido una experiencia exitosa como estudiante, resultan insuficientes para encargarse de la formación profesional de otras personas, con todo lo que ello implica (Knight, 2006).

De lo anterior es posible concluir que la condición generalizada para ejercer la profesión docente en el nivel universitario es la posesión de un alto grado de estudios, ya que idealmente esto otorga al profesor o profesora el pleno dominio del contenido que habrá de enseñar; por lo tanto, a mayor grado de habilitación obtenido preferentemente a través de posgrados, son mayores las posibilidades de contratación y acceso a los beneficios que se otorgan a quienes se considera mejores profesores en el nivel superior, dando por hecho que un alto dominio del contenido a enseñar es equiparable con un alto dominio de la tarea misma de enseñanza.

Pese a lo anterior, las condiciones y enfoques actuales que adoptan las universidades han comenzado a exigir del profesorado no sólo un saber sabio (el saber científico en un área específica) sino un saber enseñado (el saber traducido de modo que pueda ser enseñado) cuya traducción implica la capacidad pedagógica y didáctica de quien enseña (Chevallard, 1991, citado por Grisales y González, 2009). Sin embargo, según las autoras citadas, estos aspectos no se consideran la base del ejercicio docente en el nivel universitario, lo que queda evidenciado insisto, en el tipo de requerimientos establecidos para el acceso a los puestos de docencia.

Adicionalmente, debe considerarse que el campo de la docencia universitaria se ha visto inundado de elementos conceptuales y metodológicos que demandan del profesorado capacidades adicionales a las que la propia disciplina de conocimiento les ha permitido desarrollar, pues se trata de capacidades que están más ligadas a la función misma de enseñanza que a la de investigación especializada. Actualmente, el profesorado universitario ha tenido que incorporar a su lenguaje términos propios del campo educativo, algunos de ellos relacionados con enfoques pedagógicos (por ejemplo se habla de enfoques por competencias, constructivistas y situados); otros están relacionados con procedimientos metodológicos para la acción docente (como la evaluación usando portafolios, la construcción y el uso de rúbricas, el aprendizaje basado en problemas y en casos). Además, las y los profesores hoy día están involucrados en funciones como la tutoría y la extensión de los servicios universitarios, se demanda de ella y ellos que sean innovadores en su docencia, y que traduzcan propósitos como la responsabilidad social y la formación para la vida, por citar algunos ejemplos.



Por lo anterior, cada vez se hace más apremiante la necesidad de formar pedagógicamente al profesorado universitario, porque como señalan Benedito, Ferrer y Ferreres (1995, citados en Bozu e Imbernón, 2009) “el profesorado de mayor nivel académico y científico es el peor formado pedagógicamente” (p. 78). Aunque la cita anterior se formula desde el contexto español, es válida para el caso del sistema educativo mexicano, en el que también ocurre que “el profesorado universitario accede a la docencia sin una preparación profesional específica. Este hecho repercute en la tarea docente, en las relaciones entre el profesorado y entre profesorado y alumnado” (Benedito, Imbernón y Félez, 2001, p. 2).

### **El proceso de convertirse en profesor**

La formación profesional del profesorado universitario ha sido objeto de estudio en numerosos trabajos de investigación educativa; una breve revisión de la literatura sobre el tema muestra que este asunto ha sido abordado desde los distintos aspectos que configuran el proceso de formación, mismo que ha recibido denominaciones como actualización, reciclaje, capacitación, perfeccionamiento, formación docente continua o permanente, e incluso desarrollo profesional docente (Vezub, 2009, p. 912).

Es preciso señalar que la formación de un profesor o profesora en general, es un proceso que incluye tanto acciones formativas intencionales como experiencias no intencionales pero que igualmente influyen en la formación docente (Serra, Krichesky y Merodo, 2009, p. 197). En relación con las etapas que conforman dicho proceso, es necesario reconocer que la información más difundida es aquella que describe las etapas del formación del profesorado no universitario, tal como sucede con las revisiones de Bullough (2000, citado por Vaillant, 2009) y Serra, Krichesky y Merodo (2009). A partir de tales trabajos, es posible concluir la existencia de cuatro etapas principales, mismas que se describen a continuación indicando las particularidades que se presentan en cada una de ellas cuando se refieren al profesorado universitario.

1. El proceso inicia incluso antes de la formación inicial, cuando el futuro docente es todavía un alumno o alumna. En esta etapa se construyen las expectativas

sobre el trabajo docente, se identifican los roles sociales asociados con éste y se construyen los intereses vocacionales.

En el caso de la mayoría del profesorado universitario, esta etapa se prolonga hasta los estudios universitarios, en los que, dedicados al estudio de una profesión distinta a la docencia, continúan acumulando experiencias y expectativas desde su posición como estudiantes.

2. La formación continúa con los estudios académicos o de formación inicial propiamente dicha. En esta etapa se desarrollan las capacidades tanto generales como específicas ligadas al ejercicio de la tarea docente. En el caso del profesorado universitario, esta etapa formativa es prácticamente inexistente, porque su formación inicial es distinta y se concentra en otros ejercicios profesiones.
3. Las prácticas de enseñanza y los primeros años de docencia representan la fase de transición a la vida profesional y el tercer estadio en el proceso de formación, en el cual ocurre la inserción al campo laboral. En el caso del profesorado universitario, esta etapa sí ha sido reportada en la literatura; de hecho, Kugel (1993), Nyquist y Sprague (1998) y Robertson (1999), citados por Feixas (2005) se refieren a ella como la primera etapa en la formación de la orientación pedagógica del profesorado, en la cual se presentan las dificultades y emociones negativas asociadas con el hecho de iniciarse en este campo profesional (p. 1).
4. La formación se prolonga más allá de las primeras experiencias docentes, en lo que se denomina una formación continua. En esta etapa los saberes son reconstruidos continuamente a partir de las necesidades contextuales y los cambios que operan tanto en el docente como en las instituciones escolares. En el caso del profesorado universitario, en esta etapa se producen dos momentos en la formación de su orientación pedagógica, pues transita desde la preocupación por la mejora de la enseñanza, hacia la preocupación por el aprendizaje del alumnado (Kugel, 1993; Nyquist y Sprague, 1998; Robertson, 1999; citados por Feixas, 2005, p. 2).

Al carecer de una formación inicial en la docencia, los profesores y profesoras universitarios se enfrentan desde el primer día de sus labores ante una serie de circunstancias para las cuales no han sido preparados de modo formal, pero que demandan de ellos una respuesta inmediata, toda vez que la función docente universitaria es de tal complejidad que exige de quienes la practican, una cierta capacitación en habilidades básicas, tanto de índole personal como instrumental (Bozu e Imbernón, 2009, p. 77). Es por ello que desde su inicio, las y los profesores universitarios suelen hallarse ante dificultades para manejar los diversos factores relacionados con la tarea de enseñar, tales como aspectos del contexto, del trabajo colegiado y las habilidades para propiciar el aprendizaje (Guzmán y González, 2008, p. 3). Ante la falta de una formación específica para la docencia y ante la necesidad de hacer frente a las distintas situaciones que se le presentan como parte de su práctica docente cotidiana, los profesores y profesoras terminan por conformar una teoría pedagógica personal, basándose en su propia experiencia como estudiante, la poca que han adquirido como profesor y la información que reciben de sus colegas (Bozu e Imbernón, 2009, p. 78) con el riesgo de que estas fuentes de conocimiento no sean siempre idóneas o que les lleven a reproducir una serie de creencias y prácticas que en realidad son poco efectivas, irracionales o que contravienen a los fines para los que supuestamente trabajan.

Por estas razones, la etapa de formación continua del profesorado merece una especial atención por parte de las universidades, puesto que a las y los profesores no se les exige contar con estudios iniciales o experiencias previas que los hayan capacitado para las tareas enseñanza; en consecuencia, se enfrentan a la docencia con los recursos formativos que han adquirido en la licenciatura y en el posgrado, y tomando como base sus propias experiencias como estudiantes, con las implicaciones que esto tiene para la práctica exitosa de la profesión.

### **El profesorado en la universidad no es sólo docente**

Los retos que enfrenta México en el siglo XXI requieren de una Universidad pública dispuesta a transformar, ampliar y hacer más eficientes sus funciones de docencia, investigación, extensión y gestión, impactando el desarrollo humano y

social (Universidad Autónoma de Yucatán, 2010). Estas funciones sustantivas se convierten en realidad gracias al trabajo de las y los académicos, a quienes se encomienda la tarea de transformar en hechos los discursos oficiales, las políticas y los planes de acción, a través de la puesta en práctica de sus capacidades profesionales por medio de su trabajo cotidiano en la universidad.

Por esta razón, aunque el presente trabajo de tesis se refiere de manera particular a una sola de las funciones del profesorado universitario (la docencia), debe reconocerse que no es posible su abordaje sin considerar que las prácticas de enseñanza se desarrollan en conjunto con actividades propias de las demás funciones que profesoras y profesores deben realizar.

Esto implica tener en cuenta que las funciones y tareas del profesorado universitario no están limitadas a la docencia sino que deben responder a la necesidad de ver realizados los planes de su institución en los ámbitos ya citados (investigación, gestión y por supuesto, la extensión). Además, las políticas sobre la evaluación del trabajo docente tienden a considerar la calidad en el desempeño según de la capacidad del profesorado para combinar tales funciones; es decir, se promueve la idea de que un buen docente es quien puede desempeñarse (en forma eficaz, eficiente y simultánea) en los ámbitos de docencia, investigación y extensión, considerando como criterios de análisis indicadores como la efectividad, eficiencia, suficiencia y actualización, entre otros (Martínez y Coronado, 2003).

Además de impartir docencia, investigar, gestionar y participar en programas de extensión, las y los profesores deben ofrecer tutoría a su alumnado, estar dispuestos a capacitarse continuamente e incorporar las innovaciones tecnológicas y metodológicas que se asocian con una práctica educativa de vanguardia; este hecho, al mismo tiempo que ofrece al profesorado diversidad de oportunidades para su desarrollo profesional, también puede plantearles dificultades relacionadas con las condiciones particulares en las que desarrollan su trabajo, especialmente si no cuentan con los espacios que les permitan acceder a una formación que repercuta en la profesionalización de su trabajo.

A manera de síntesis de este apartado, puede decirse que la docencia universitaria es una actividad profesional en la cual la mayoría de las y los practicantes se forman y desarrollan sobre el terreno de la práctica, es decir, se inician, aprenden y practican de manera simultánea, porque no han sido formados

originalmente para enseñar. A lo anterior se añade el hecho de que la práctica profesional de la docencia en las universidades públicas mexicanas se desarrolla en el marco de instituciones que tienen, además de la enseñanza, las funciones de investigación, gestión y extensión, todas ellas llevadas a cabo esencialmente por el profesorado. Por todo lo anterior, la formación continua y el desarrollo profesional del profesorado universitario adquieren especial relevancia.

### **El conocimiento profesional del profesorado universitario**

Las condiciones en las que se desarrolla el trabajo del profesorado universitario deben servir como punto de partida para enfocarnos en la necesidad de abordar el estudio de su conocimiento profesional, toda vez que a diferencia del profesorado de los niveles básico y secundario, la mayoría de las y los docentes universitarios acceden a la profesión sin contar con una preparación inicial previa que les ponga en contacto formal con los saberes teóricos y prácticos necesarios para el ejercicio de las tareas de enseñanza. Aunque lo anterior no es garantía de éxito aún en el profesorado que sí recibe una formación inicial de este tipo, el asunto del conocimiento profesional y las posibilidades de su desarrollo continúa siendo de interés para la investigación educativa, precisamente porque todavía quedan muchos temas por estudiar en relación con las prácticas del profesorado de todos los niveles, y más aún en el caso de las y los profesores universitarios, cuya formación inicial para la docencia es prácticamente inexistente. En lugar de ésta, se tiene una formación continua, que debe asumirse como una oportunidad para dotar al profesorado de las herramientas de conocimiento que favorezcan su desarrollo personal y profesional.

A continuación se abordarán algunos asuntos relacionados con el conocimiento profesional del profesorado.

### **El paradigma del pensamiento del profesor**

Desde los años 80's, en la literatura acerca de la formación del profesorado, cierto número de trabajos comenzaron a mostrar interés en el conocimiento que los profesores utilizan como parte de su labor cotidiana de enseñanza (Pérez Ferra,

2000, p. 184). Estos trabajos empezaron a preocuparse por las diferencias existentes en la naturaleza de los conocimientos, las formas en que se adquieren y los modos en que se manifiestan en la práctica de las y los profesores. Sin embargo, de acuerdo con Imbernón (2004) el origen de este interés se ubica años atrás, con el trabajo de Jackson “La vida en las aulas” publicado en 1968 y que tuvo una influencia determinante en el surgimiento de la línea de investigación que se interesó por las creencias, las teorías, los conocimientos personales y prácticos, en pocas palabras, las dimensiones no observables de la conducta del profesorado, interés que a partir de los años 70 se ha manifestado más plenamente en lo que se conoce como paradigma del pensamiento del profesor (p. 127).

En sus inicios, esta aproximación al estudio del desarrollo profesional del docente partía de una perspectiva cognitiva y postulaba que el pensamiento constituye un antecedente de la acción (Moreno, 2002, p. 24); sin embargo, recientemente se ha comenzado a considerar que el pensamiento y la acción tienen una relación dialéctica (Vázquez, Jiménez y Mellado, 2007, p. 378) pues si bien las acciones realizadas por el docente se originan en sus procesos de pensamiento, éstos a su vez resultan afectados por las acciones mismas.

En relación con este paradigma, diversos trabajos han reseñado su surgimiento, evolución y las tendencias actuales de la línea de investigación, tales como Cruz (2011), Jacobo (2006), Imbernón (2004) y Moreno (2002), quienes abordan la complejidad de este fenómeno, resultante de la diversidad de elementos y perspectivas que se ven involucradas en la relación entre pensamiento y acción.

Por ejemplo, Cruz (2011) afirma que el estudio del pensamiento docente surge en la década de los 70, en respuesta a las limitaciones del enfoque centrado en la observación de la conducta observable del profesor y al poco impacto que tuvieron estos estudios en el mejoramiento de la práctica docente; así, los estudios comenzaron a enfocarse en el aspecto cognitivo, atendiendo a diversos objetos como la toma de decisiones, el sistema de creencias, las teorías implícitas, entre otros (p. 21). Por su parte, Jacobo (2006) afirma que las investigaciones sobre estos temas fructificaron a partir de los años 80 y que han coincidido en reconocer el carácter heterogéneo y experiencial de los contenidos del pensamiento profesional del educador (p. 162); señala que si bien no existe consenso para

definir el conocimiento de los profesores, la mayoría de los trabajos coinciden en una postura cognitiva sobre el mismo, es decir, el pensamiento como antecedente de la acción. Finalmente, Imbernón (2004) señala que el estudio del pensamiento del profesor es en la actualidad un campo con entidad propia, que ha venido configurándose hasta definir mejor sus supuestos y premisas, hasta el punto de mostrar tendencias actuales en el enfoque, como la atención a la historia o biografía del profesorado (p. 128).

En concreto, el paradigma del pensamiento del profesor parte de las siguientes premisas fundamentales: “a) el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones y emite juicios de valor, que posee creencias y genera rutina propias en su desarrollo profesional, y b) los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta” (Imbernón, 2004, p. 128).

Este mismo autor se pronuncia por la necesidad de abordar la investigación sobre este tema con un enfoque más dialéctico, en el que la teoría y la práctica se conciben en una relación interactiva. Es precisamente el análisis de esta relación dialéctica entre pensamiento y acción lo que ha suscitado el interés de los investigadores en el estudio de los procesos de pensamiento y su relación con la acción concreta del profesorado: cómo se traduce el pensamiento, cómo se genera y cómo recibe influencias de la acción, dando como resultado trabajos como los de Pérez Gómez (2010) y Korthagen (2010) en los que se argumenta que el pensamiento docente es más que una simple acumulación de teorías que posteriormente son puestas en práctica.

Estos trabajos se han dado a la tarea de discutir la complejidad de la interacción entre el pensamiento y la acción docente, a través de una variedad de conceptos que, con distintos nombres, se relacionan con el conocimiento práctico del profesorado: conocimiento en acción, conocimiento basado en la experiencia, reflexión en y sobre la práctica, interrelación entre teoría y práctica, conocimiento tácito y conocimiento basado en la práctica (Cruz, 2011, p. 36).

Independientemente del término empleado, lo destacable aquí es el reconocimiento de la docencia como una actividad en la que el pensamiento y la acción se vinculan para dar lugar al conocimiento profesional, de modo que éste se concibe como conformado no sólo a través de saberes de tipo teórico, sino también de saberes experienciales o prácticos.

## **Conocimiento teórico y práctica educativa: dos fuentes del saber para el profesorado**

A diferencia de otros campos del ejercicio profesional, en donde la teoría es incuestionable como base para la actividad que desarrollan los prácticos, en el campo de la educación, la teoría y la práctica no siempre van de la mano. Por ejemplo, en campos profesionales como la medicina, el conocimiento teórico no sólo es indispensable para la práctica sino que la falta de un sustento teórico en el ejercicio de las actividades profesionales, puede incluso ser motivo de una mala práctica, meritoria de sanción. Ningún profesional de la medicina puede atreverse a innovar en sus prácticas, con base en fundamentos teóricos que no hayan sido debidamente probados, sin ser llamado excéntrico y sin arriesgarse a perder la licencia que le permite ejercer la profesión. Ciertamente el caso que he planteado como ejemplo tiene matices que lo hacen particular, por cuanto se refiere a una profesión ligada con la vida humana en uno de sus aspectos más vulnerables: la salud; sin embargo, si se analizan otros campos profesionales, es posible encontrar ejemplos similares, en los que la “buena práctica” es aquella que se apega a la teoría que ha sido reconocida y aceptada abiertamente por los miembros del colectivo profesional, mientras que la práctica que se aleja de esta teoría corre el riesgo de no ser aceptada y además, ser sancionada.

Evidentemente, un aspecto relevante en esta situación es la naturaleza del cuerpo de conocimientos al que me refiero como “teoría” y el grado de consolidación que se considera ha alcanzado: a mayor consolidación del cuerpo de conocimientos, es mayor su capacidad de funcionar como elemento regulador de la práctica. No pretendo ahondar aquí en el análisis de estas condiciones respecto de los demás campos profesionales, pues es claro que la naturaleza de las disciplinas que les sirven de base es un factor determinante en la manera en que se organiza y desarrolla el cuerpo de conocimientos. Lo que se pretende es evidenciar que la práctica educativa es de naturaleza diferente y por tanto, es necesario admitir las particularidades que se han producido en su interior, en cuanto a las relaciones entre la teoría y la práctica, no necesariamente como defectos, sino como problemáticas que reclaman una atención que no deje de lado las peculiaridades de este campo: en educación, la teoría y la práctica no siempre se articulan.



Chen (2009) define al conocimiento teórico del profesorado como el conjunto de saberes que “puede ser aprendido por medio de la lectura y asistencia a conferencias. Incluye: a) conocimiento acerca de la materia, b) contenido pedagógico, c) curriculum, d) teorías psicológicas y educativas” (p. 104). Pero esta teoría no siempre explica lo que sucede en la práctica, y no siempre es usada como fundamento de la práctica; a su vez, la práctica no siempre corresponde a la teoría; la práctica no siempre se basa en la teoría. Existe una distancia entre estos elementos, una “falta de continuidad entre lo que se sabe y lo que se hace” (Clará y Mauri, 2010, p. 132). Ciertamente, la práctica educativa se sirve del conocimiento que producen varias disciplinas, tales como la psicología y la sociología; sin embargo, y pese al grado de consolidación que pueda existir en esos campos de conocimiento, a decir de Coll (2010) “encuentran serias dificultades para incorporarse a la práctica, impregnarla y mejorarla” (p. 152).

Si se miran específicamente los saberes que son producto directamente del campo educativo, es decir, aquellos que son resultado de la investigación educativa, encontramos también que existe una distancia entre las propuestas y planteamientos que se derivan de tales resultados y la realidad de los escenarios educativos (Coll, 2010, p. 152). En resumen, se trata de dos elementos que se han presentado como contrapuestos, asociando la teoría con el pensamiento y la práctica con la acción.

La revisión de literatura que se ha realizado a propósito de esta tesis, permite concluir que la aparente oposición entre teoría y práctica educativas tiene su origen en distintas situaciones, todas ellas relacionadas entre sí:

1. Los teóricos y los prácticos de la educación están en lugares diferentes, haciendo cosas diferentes.
2. Los conocimientos generados por unos y otros son valorados también de manera diferente.
3. La formación que recibe el profesorado suele mantener o preservar esas diferencias.
4. El desarrollo curricular suele obedecer a racionalidades que estimulan esas diferencias.

Respecto de la primera de estas situaciones, Gimeno (2008) describe los lugares diferentes, distanciados e inconexos que ocupan los teóricos y los prácticos de la educación, y particularmente de la enseñanza; señala que las tareas de investigar, decidir y realizar son llevadas a cabo por distintos actores. Mientras que unos son los encargados de investigar y producir el conocimiento, otros son vistos como los receptores y consumidores de lo investigado. Además de las tareas que realizan, las diferencias entre unos y otros se relacionan con los problemas que identifican y atienden, las instituciones en las que se desenvuelven, las culturas y los lenguajes que emplean (p. 176-177). Pese a todas estas diferencias, se supone que ambos tienen finalidades semejantes: el mejoramiento de la enseñanza; no obstante, el distanciamiento y la separación notables que experimentan deriva en que unos y otros trabajan con esmero sin conseguir dichos fines, precisamente porque sus esfuerzos no son conjuntos.

En relación con la segunda situación, autores como Imbernón (2005) han señalado que en la dualidad teoría-práctica, el conocimiento teórico es el que se considera de más alto valor que el práctico, ya que procede de fuentes expertas que poseen la autoridad del conocimiento (investigadores, administradores y pensadores de la educación), mientras que a la práctica educativa se le concede un menor valor, ya que procede de la experiencia y se ubica en el ámbito de los practicantes, quienes no poseen autoridad sobre el conocimiento. Como consecuencia, prevalece un desdén por el valor de la información que el profesorado tiene de su propia práctica, lo que deriva en un desprecio por el conocimiento que se deriva de su experiencia así como una sobrevaloración del conocimiento aportado por los investigadores y científicos, pese a que es el profesorado quien mejor conoce la realidad de su profesión (Imbernón, 2005, p. 9). En este último punto coinciden Pozo, Martín, Scheuer, Mateos y de la Cruz (2010) al señalar que existe subordinación de la acción ante el pensamiento o simbolización, considerando a la práctica una mera aplicación del conocimiento (p. 180).

La formación que reciben las y los futuros profesores perpetúa estas diferencias (tercera situación). Como señala Martínez Bonafé (2004) el divorcio entre teoría y práctica educativa se origina en una formación en la que se abordan supuestos implícitos completamente alejados de la realidad (p. 131). González y

Fuentes (2011) agregan que la formación que reciben los futuros profesores está desvinculada de las exigencias de la realidad en la cual ejercen sus prácticas; como consecuencia, y ante la necesidad de asegurar el éxito en sus tareas, las y los profesores novatos recurren a las rutinas de otros y dejan de lado el conocimiento teórico que han conocido durante su formación, porque lo encuentran poco útil en comparación con el conocimiento experiencial, que se vuelve más relevante (p. 57); con esto, se concreta el distanciamiento entre un tipo de conocimiento y otro.

En términos similares se expresa Coll (2010) cuando afirma que el profesorado, así como los psicólogos y pedagogos, suelen acoger la teoría con desconfianza o desinterés, incrementando la distancia entre ambos tipos de saberes (p. 152).

Finalmente, en relación con el desarrollo curricular (cuarta situación), Elbaz (1983, citada en Johnson, 1984) afirma que la contraposición entre la teoría y la práctica educativas obedece a un modelo dominante en el desarrollo curricular en el cual los expertos poseedores del conocimiento valioso, definen el currículo con base en teorías y lo entregan a los profesores para que éstos sean quienes lo instrumenten. Tardif (2004) coincide con estas afirmaciones, al señalar que el profesorado es transmisor o portador del saber, mas no productor del mismo, puesto que no participa en la definición de los saberes disciplinares y curriculares que poseen y transmiten, ni siquiera en el caso de los formadores de otros profesores, ya que los saberes científicos y pedagógicos que enseñan no proceden de su práctica sino que son elegidos y producidos por la universidad (p. 32).

Las condiciones anteriormente descritas acerca de las diferencias y distanciamientos entre la teoría y la práctica educativas han derivado en dos posturas: una de ellas está a favor de entender esta separación como un problema, mientras que la otra está en contra.

Por un lado, autores como Sánchez y Mena (2010) aseguran que está de más señalar un problema en la separación entre conocimiento teórico y práctica educativa, ya que el primero corresponde al plano de las ideas mientras que la segunda corresponde al plano de la realidad. Vistos de este modo, el conocimiento teórico representa metas por alcanzar, por lo que resulta lógica la distancia que lo separa de la práctica (p. 192).

Por el otro, se asume que existe un problema porque la teoría y la práctica deberían estar mejor vinculadas en el terreno educativo (y no lo están), aunque todavía están a discusión los modos en que esta articulación debería darse. Inicialmente se asumía que la teoría debería guiar la práctica, y que esta debería basarse en la teoría, apegándose a ella como una forma de asegurar su efectividad; sin embargo, recientemente se ha empezado a considerar la necesidad de valorar el conocimiento que se genera de la experiencia como un saber tan valioso y útil como el otro.

En cualquier caso, a decir de Coll (2010) la situación no ha sido abordada como es debido, porque se ha considerado sólo como un asunto pragmático y de organización, en lugar de uno de orden epistemológico como debiera tratarse, ya que en la base del mismo está una manera incorrecta de entender las relaciones entre teoría y práctica educativa: se asume que la causa es una inadecuada traslación de la teoría a la práctica, de modo que la solución natural es el incremento del cuerpo de conocimiento con información cada vez más validada empíricamente, mejor organizada y presentada mediante acciones formativas más convenientes (p. 152).

El interés en el Conocimiento Práctico del Profesorado (CPP) como objeto de investigación parte precisamente de este asunto: la discrepancia entre los conocimientos teóricos y la práctica educativa, asumiendo que la articulación entre una y otra es necesaria, tal como parece ser, porque se trata de dos formas de conocimiento diferentes pero igualmente relevantes para el desempeño profesional de la docencia. De este modo, el conocimiento práctico del profesorado se concibe como una manera de favorecer el entendimiento entre la teoría y la práctica educativas.

Antes de referirme de manera más puntual al conocimiento práctico, es necesario abordar cómo debe entenderse el conocimiento del profesorado en términos generales.

### **El conocimiento del profesorado**

Según Verloop, Van Driel y Meijer (2001) los primeros estudios acerca del conocimiento del profesorado pretendían generar información acerca de las

conductas de enseñanza que derivaran en los mejores aprendizajes, con el fin de que estas conductas fueran incorporadas como contenido en la formación del profesorado (p. 441). Ben-Peretz (2011) constató lo anterior mediante una revisión de publicaciones relevantes acerca del tema, que le lleva a concluir que en los trabajos realizados en los 80's las investigaciones sobre el conocimiento del profesorado se centraban en su papel central como enseñante de materias, abordando el uso de principios y habilidades pedagógicas (p. 8). Sin embargo, en las últimas dos décadas esta línea de investigación ha sido cuestionada en cuanto al valor de sus aportaciones y, principalmente, por la visión fragmentada y mecanicista que ofrece del trabajo del profesorado, en menosprecio de la complejidad que es propia de la tarea docente (Doyle, 1990, citado por Verloop, Van Driel y Meijer, 2001, p. 441).

De acuerdo con Liston y Zeichner (2003) son dos las visiones acerca del conocimiento del profesorado que han predominado entre los estudiosos del tema: una denominada "sombria" y la otra "elogiosa" (p. 85); en la primera de ellas, la visión que se tiene del profesorado es la de sujetos carentes de conocimiento profesional, cuya actuación se basa en juicios personales y experiencias subjetivas limitadas, prescindiendo de una reflexión profunda (p. 86). En cambio, la visión elogiosa concibe al profesorado como poseedor de un conocimiento práctico y personal rico, permanente y confiable, concediendo relevancia a la práctica y a las experiencias personales como fuentes de saber, en contraste con la investigación y el conocimiento científico, que son privilegiadas desde la visión sombria. La visión elogiosa acerca del conocimiento del profesorado ha estado representada en los trabajos de autores como Elbaz (1983) y Connelly y Clandinin (1988) entre otros (citados por Liston y Zeichner, 2003, p. 86).

Definir con exactitud cuál es la naturaleza del conocimiento profesional docente no es tarea sencilla. No obstante, la revisión de la literatura que se ha realizado a propósito de esta tesis muestra una tendencia entre los autores a considerar que el conocimiento del profesorado es un conjunto de saberes que proceden tanto de fuentes experienciales y prácticas como de fuentes científicas y de investigación.

Por ejemplo, Tardif (2004) define el conocimiento del profesorado como "un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes

procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (p. 29). A partir de todas estas fuentes, el profesorado reúne un conjunto de conocimientos de los cuales dispone en un momento particular (Carter, 1990, citado por Verloop, Van Driel y Meijer, 2001).

Entender el conocimiento del profesorado como un saber plural implica reconocer que en él confluyen saberes que son variados en dos sentidos primordiales:

1. Se trata de conocimientos que corresponden a ámbitos o dominios diferentes. En relación con esto, Grossman y Richert (1988, citados por Ben-Peretz, 2011) señalan que los conocimientos profesionales del profesorado se refieren a dos dominios esenciales: los principios y habilidades pedagógicos, y las materias de estudio a enseñar (p. 8). En síntesis, el profesorado “sabe” de distintas cosas.
2. Los conocimientos corresponden a distintos tipos de cogniciones o representaciones del saber. Al respecto, Verloop, Van Driel y Meijer (2001) señalan que el conocimiento de los profesores incluye distintos tipos de cogniciones, desde opiniones hasta intuiciones, destacando con ello su naturaleza miscelánea (p. 446). En síntesis, el profesorado “sabe” de distintas maneras.

Un supuesto importante en el estudio del conocimiento del profesorado es que, por definición, el conocimiento subyace a las acciones de las y los docentes (Carter, 1990, en Verloop, Van Driel y Meijer, 2001, p. 445); esto no significa que todo el saber de que disponen intervenga en sus acciones, ya que los docentes pueden elegir, consciente o inconscientemente, usar o no ciertos conocimientos. Adicionalmente, las y los docentes establecen y mantienen diferentes relaciones con los saberes que poseen (Tardif, 2004, p. 29). En síntesis, se trata entonces de un cuerpo de conocimientos de naturaleza compleja, lo que ha motivado a los investigadores a analizar, discutir y tratar de explicar los tipos y formas que adopta el saber del profesorado, así como la manera en que impactan en sus prácticas (Verloop, Van Driel y Meijer, 2001, p. 446).

Lo anterior se produce en el marco de una preocupación por la formación del profesorado, que inevitablemente remite a cuestiones relacionadas con el tipo

de conocimiento que es necesario para la docencia, así como las mejores formas de adquisición y construcción de ese conocimiento por medio de programas formativos (González y Fuentes, 2011, p. 52).

### **Los tipos de conocimientos del profesorado**

Con la intención de dilucidar en parte dicha complejidad, diversos autores se han dado a la tarea de discutir y aportar acerca de los distintos tipos de saberes involucrados en el conocimiento del profesorado, su naturaleza y su relevancia dentro de la actividad docente.

Por ejemplo, González y Fuentes (2011) advierten una dualidad que se ha hecho presente en el estudio del conocimiento del profesorado; esto, dicen, se encuentra asociado con dos tipos de discursos presentes en el estudio del conocimiento para la enseñanza, derivados de diferentes conocedores y objetos conocidos: “un discurso práctico que representa el lenguaje de la acción, es particular, específico y situacional y se expresa mediante razonamientos narrativos; y un discurso de investigación, de carácter técnico y abstracto, independiente del contexto, y que se elabora de acuerdo a los cánones de la tradición científica” (Fenstermacher, 1994, citado por González y Fuentes, 2011, p. 50). Estos dos tipos de discurso corresponden a lo que previamente se ha señalado como saberes teóricos (asociados con la investigación) y práctica educativa (asociada con la acción).

Se distinguen también dos tipos de conocimientos relacionados con la enseñanza; el primero de ellos, denominado “conocimiento para la enseñanza”, se refiere al saber necesario para desarrollar una buena enseñanza (Darling-Hammond y Bransford, 2005, citados por González y Fuentes, 2011, p. 51); se trata de un saber que resulta de mayor interés para los investigadores que para los prácticos, y posee un carácter formal. En contraste, el segundo es el “conocimiento de la enseñanza”, que se deriva de la comprensión acerca de la tarea de enseñar, de modo que es más descriptivo que prescriptivo, es producido por la experiencia de los prácticos y puede usarse como guía y orientación ante situaciones concretas de la práctica (González y Fuentes, 2011, p. 51).

La dualidad representada en los dos tipos de saberes anteriores ha sido abordada por otras fuentes; con matices y términos distintos, parecen hacer

alusión a estas dos naturalezas distinguibles en el conocimiento del profesorado: por un lado, el saber o conocimiento que se obtiene con independencia de la experiencia del profesor y por el otro, el saber o conocimiento que está estrechamente vinculado con la práctica.

Tal es el caso de Avalos (2009) que parece coincidir con estas apreciaciones, ya que se refiere al saber científico y al saber práctico como dos tipos de conocimientos del profesorado que deben analizarse en cuanto a su naturaleza, para poder validar su articulación en la formación del profesorado. Por su parte, Marín (2005) se refiere al saber pedagógico y al conocimiento práctico como dos tipos de saberes localizados en la base del conocimiento de las y los profesores, pero que proceden de distintas fuentes y se refieren a distintos aspectos; el primero de ellos, se presenta asociado con los contenidos del currículo escolar mientras que el segundo, se asocia más bien con los procedimientos y contextos de la enseñanza (p. 68).

Verloop, Van Driel y Meijer (2001), establecen la distinción entre el “conocimiento base para la enseñanza” y el “conocimiento base personal”, señalando que el segundo de ellos se encuentra influenciado por ciertos rasgos del profesorado como sus experiencias individuales, su historia personal, su personalidad y el conocimiento que posee sobre las materias de estudio, entre otros.

Ampliando la distinción entre los diversos tipos de conocimientos, Eraut (1994, citado por Avalos, 2009), elabora una síntesis sobre el tema tratando de responder a la cuestión acerca del tipo de conocimiento que debiera ser parte de la formación docente; así, enlista cuatro formas de conocimiento: (a) conocimiento de proposiciones o teórico, (b) conocimiento práctico o surgido de la práctica, incluyendo el conocimiento de procedimientos; (c) conocimiento tácito o creencias, posturas ideológicas, y (d) conocimiento de destrezas o habilidades (p. 68).

Por su parte, Porlán y Rivero (1998) establecen una distinción entre dos ámbitos en el conocimiento profesional. Uno de ellos se inscribe en el plano de lo real y corresponde al conocimiento profesional dominante, es decir, el que realmente posee el profesorado; el otro, se inscribe en el plano de lo ideal, y corresponde al conocimiento profesional deseable o que debería poseer el



profesor. En el plano real, el conocimiento está descrito a partir de cuatro tipos de saberes; las descripciones que ofrecen Porlán y Rivero al respecto permiten asociar estos tipos de saberes con conocimientos y cogniciones que han sido igualmente descritos por los otros autores citados. A continuación se describe brevemente cada uno de ellos.

*1. Los saberes académicos.* El primero de estos tipos se refiere a los saberes que corresponden a las concepciones disciplinares del profesorado en relación con el currículo o las ciencias de la educación, generados principalmente en la formación inicial. Tardif (2004) se refiere a este conocimiento como “saberes profesionales” y los describe como aquellos que toman como objetos de saber al profesor y la enseñanza, coincidiendo en señalar que son transmitidos por las instituciones formadoras del profesorado a través de las ciencias de la educación (p. 29). En el caso del profesorado universitario, que carece de una formación inicial para la docencia, los saberes académicos suelen ser obtenidos mediante la formación continua o de especialización en el área educativa.

De acuerdo con Porlán y Rivero (1998) estos conocimientos suelen ser explícitos y organizados, y “suelen tener una escasa influencia en la actividad profesional debido a su aprendizaje descontextualizado y fragmentario, y constituyen eso que muchos profesores rechazan llamándolo despectivamente ‘la teoría’” (p. 60).

Tal como han sido descritos, los saberes académicos equivalen al discurso de investigación (Fenstermacher, 1994, en Gonzáles y Fuentes, 2011), al saber científico (Avalos, 2009), al saber pedagógico (Marín, 2005), al conocimiento para la enseñanza (González y Fuentes, 2011) y al conocimiento de proposiciones (Eraut, 1994, citado por Avalos, 2009).

*2. Los saberes basados en la experiencia.* El segundo tipo de saberes corresponden al “conjunto de ideas conscientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio de la profesión acerca de diferentes aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Porlán y Rivero, 1998, p. 60), entre los que se cuentan las cuestiones sobre el aprendizaje del alumnado, la metodología, la naturaleza de los contenidos, entre otros. En esta categoría, Porlán y Rivero (1998) citan a

autores como Elbaz, Clandinin y Connelly, y Tamir, al referirse a las creencias, principios, metáforas e imágenes de conocimiento personal que representan manifestaciones de este tipo de conocimiento.

Tardif (2004) denomina a estos conocimientos como “saberes experienciales” y los describe como “actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos” por lo que “no están sistematizados en doctrinas y teorías” (p. 37). A diferencia de los saberes académicos, los que están basados en la experiencia no poseen alto grado de organización interna, sino que son más bien de “sentido común” (Gil, 1991, y Gimeno, 1993, citados por Porlán y Rivero, 1998, p. 60). Avalos (2009) citando a Cochrane-Smith y Lytle (1999) señala que son tres los tipos de conocimiento que toman a la práctica como fuente del conocimiento: el conocimiento para la práctica, el conocimiento en la práctica y el conocimiento de la práctica, aunque no se establecen distinciones claras entre estos conceptos.

Tal como han sido descritos, los saberes basados en la experiencia parecen estar asociados con el discurso práctico (Fenstermacher, 1994, en Gonzáles y Fuentes, 2011), el saber o conocimiento práctico (Ávalos, 2009 y Marín, 2005) y el conocimiento de la enseñanza (González y Fuentes, 2011).

Es importante aclarar aquí que la distinción entre saberes académicos y experienciales como conocimientos marcadamente diferentes, no corresponde con las visiones que otros investigadores, entre ellos Elbaz, Clandinin y Connelly, tienen acerca del conocimiento práctico del profesorado, aunque parezca pertenecer a esta categoría. Como se verá más adelante, el conocimiento práctico se concibe como un tipo de saber que en realidad es integrador de varios tipos. De hecho, los mismos Porlán y Rivero (1998) después de clasificar los tipos de saberes dominantes, se refieren al saber deseable del profesorado como aquél que permite la integración y reconfiguración de otros saberes, y entre las manifestaciones de ese saber deseable, sitúan al conocimiento práctico profesional como una integración superior de otros saberes (p. 87).

Por ahora, cabe decir que hay cierto consenso en la existencia de dos tipos de saberes: uno de ellos corresponde al conocimiento estrechamente vinculado con la experiencia práctica y el otro está vinculado con los conocimientos que se obtienen con independencia de la práctica. El primero de ellos es el conocimiento

generado *por* los profesores acerca de la enseñanza y el otro es el conocimiento generado *para* los profesores acerca de la enseñanza.

3. *Las rutinas y guiones de acción.* Se trata de un tipo de conocimiento que el profesorado involucra para saber qué hacer y cómo actuar ante situaciones repetitivas, concretas y desarrolladas en contextos muy específicos (Porlán y Rivero, 1998) ya que corresponden a “esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula y que contienen pautas de actuación concretas y estandarizadas para abordarlos” (Bromme, 1988, Calderhead, 1988, Gimeno, 1993, citados por Porlán y Rivero, 1998, p. 61).

Para Lacourse (2011) las rutinas profesionales son generalmente implícitas y “constituyen una serie de procedimientos modulares puestos en marcha como un algoritmo de acuerdo con un arreglo relevante para el logro de la intención inicial” (p. 79). En este sentido, la descripción de Lacourse coincide con la de Porlán y Rivero; sin embargo, difiere en un aspecto importante: no se trata de un tipo de conocimiento diferente al saber experiencial, sino que de hecho, las rutinas profesionales constituyen un elemento del conocimiento práctico (Lacourse, 2011).

4. *Las teorías implícitas* (Argyris y Shön, 1976, Rodrigo, 1985, Marrero, 1993, y Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1994, citados por Porlán y Rivero, 1998). El último tipo de conocimientos se refiere a las teorías que son adoptadas por el profesorado sin que éstos sean conscientes de que lo han hecho, ya que no se percatan de ello. Por esta razón, Porlán y Rivero (1998) afirman que se trata “más bien de un no-saber que de un saber” (p. 62) que solo es posible evidenciar con la ayuda de otros, tales como compañeros, formadores o investigadores. Pérez Ferra (2000) advierte que las teorías implícitas pueden estar fundamentadas en la experiencia cotidiana (p. 184), pero esto no implica que se conviertan en creencias o pautas de acción concretas (Porlán y Rivero, 1998, p.63).

Para Liston y Zaichner (2003) el conocimiento social del profesorado es un tipo de saber que representa sus teorías implícitas, ya que corresponde a las “creencias, valores, supuestos de los profesores acerca del contexto político y social de la escuela y la escolarización” (Liston y Zaichner (2003, p. 85) que

corresponden a perspectivas y teorías implícitas, usadas por los profesores para justificar sus acciones y sobre los que se requiere una mayor reflexión. A decir, de los autores citados, se trata de un tipo de conocimiento que no ha sido abordado con la importancia que merece por parte de los investigadores.

Como conclusión de este repaso por distintos tipos del conocimiento es posible afirmar que el conocimiento dominante del profesor “es el resultado de yuxtaponer esos cuatro tipos de saberes, que son de naturaleza diferente, se generan en momentos y contextos distintos, se mantienen relativamente aislados unos de otros en la memoria de los profesores y se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales o pre-profesionales” (Porlán y Rivero, 1998, p. 63).

Esta variedad se ha visto reflejada en las investigaciones acerca del conocimiento del profesorado, en las que las etiquetas utilizadas dan cuenta del tipo de conocimiento o aspecto del mismo que ocupa el foco de atención de los distintos autores: conocimiento personal, sabiduría práctica, conocimiento orientado a la acción, conocimiento tácito y conocimiento basado en la reflexión sobre las experiencias (Verloop, Van Driel y Meijer, 2001, p. 446) lo que ofrece una idea acerca de la importancia relativa que han cobrado las investigaciones centradas en la experiencia y en la práctica como elementos relevantes en el saber profesional docente.

Es preciso reconocer que el análisis de la naturaleza del conocimiento de la enseñanza no escapa a condicionamientos, especialmente a aquellos relacionados con la concepción que se tenga de la propia tarea de enseñar, de sus aspectos éticos y morales, de las formas de investigarla, y de la manera en que el conocimiento, su sistematización y su uso se conciben desde perspectivas históricas y socio-culturales distintas (González y Fuentes, 2011, p. 50).

### **Aspectos que intervienen en la formación del conocimiento del profesorado**

Como ya se ha señalado, el interés por la investigación que permita definir el conocimiento del profesorado está inminentemente vinculado con el interés de aportar información a los programas de formación docente; por esta razón, importa no sólo cuál es ese conocimiento sino también cómo se genera, construye

y desarrolla (González y Fuentes, 2011, p. 53). Como señalan Verloop, Van Driel y Meijer (2001) “la principal cuestión relativa a la función de conocimiento del profesor en la formación docente es de qué manera este conocimiento puede ponerse a disposición, hacerse accesible a los futuros profesores” (p. 456).

En relación con las fuentes y orígenes del saber profesional, la descripción que se ha realizado acerca de los distintos tipos de conocimiento ha mostrado que pueden ser diversas, e incluyen tanto a los programas de formación profesional como a las experiencias prácticas cotidianas. Además, la manera en que los profesores novatos desarrollan y usan su conocimiento puede resultar muy ilustrativa en este asunto.

Concretamente, Schmidt y Knowles (1995, citados por Agrati y Gema, 2011) refieren cuatro ámbitos o niveles de influencia que intervienen cuando un profesor novato enfrenta situaciones cotidianas de la enseñanza: (a) su biografía personal y sus experiencias previas, (b) el medio ambiente de la clase, el contexto y los estudiantes, (c) el ámbito institucional, conformado por colegas, directivos y padres de familia, entre otros; y (d) la estructura de las dimensiones financieras, sociales y políticas de la escuela (p. 3).

De acuerdo con Vezub (2009) las situaciones y problemas que enfrentan los profesores novatos les demandan la construcción de un “conocimiento de oficio”, que según Angulo Rasco (1999, citado por Vezub, 2009) surge como resultado de la reflexión sobre la acción práctica, en la que confluyen saberes teóricos y la experiencia. Tal como Verloop, Van Driel y Meijer (2001) advierten, el conocimiento que el profesorado requiere no se opone al teórico o científico, sino que éste puede ser integrado en su conocimiento práctico (p. 446). La construcción del conocimiento profesional del docente implica entonces transitar desde el conocimiento de la enseñanza (aquél que es más bien académico) hasta el conocimiento para enseñar (aquél que está vinculado más estrechamente con la experiencia y la práctica) (González y Fuentes, 2011).

Buchmann (1987, citado por Liston y Zeichner, 2003) afirma que el conocimiento de oficio del profesor tiene bases importantes en “la imitación, la costumbre, el hábito y la tradición” (p. 87) ya que ante la falta de un bagaje experiencial (en el caso de los novatos) estas fuentes de saber parecen ser más seguras y exitosas.

Algunos otros trabajos sobre el tema ilustran acerca de los factores que intervienen en la conformación de tipos particulares de conocimiento. Por ejemplo, Marín (2005) plantea una serie de elementos que tienen influencia en la conformación de las creencias formativas del profesorado; si bien las creencias son sólo uno de varios componentes del conocimiento del profesor, los elementos que cita este autor podrían ser extensivos para otros tipos de saberes: “la experiencia docente e investigadora, las relaciones con los compañeros, la institución, la comunidad científica, el alumno, la ecología del aula, la historia de vida del docente, entre otros” (p. 3). Por su parte, Pérez Ferra (2000) aborda la conformación de teorías científicas por parte del profesorado, señalando que éstas “Son elaboraciones personales que conceptualizan los profesores a partir de una serie de experiencias de naturaleza cultural... Los problemas que ha de resolver el profesor y las experiencias con las que cuenta se nutren y nutren, respectivamente, su pensamiento, de naturaleza eminentemente cultural” (p. 185).

Este breve recuento es ilustrativo de la variedad de influencias que el profesorado recibe para la conformación de su conocimiento profesional; entre ellas, las experiencias prácticas se convierten en una fuente preponderante porque concentran distintas influencias a las que se han referido los párrafos anteriores. En este sentido, Avalos (2009) destaca a la práctica como una de las “vetas” indispensables en la conformación de propuestas de formación de los docentes.

Sin embargo, debe evitarse la inclinación a proclamar que el conocimiento que es verdaderamente relevante para el profesorado es únicamente de orden práctico, es decir, se origina sólo en la experiencia; de hacerlo, se estaría reduciendo la complejidad de su tarea a un mero saber hacer, lo que es por supuesto improcedente, toda vez que en el trabajo de enseñanza se reconoce la intervención de una capacidad de pensar y decidir, así como aportar moralidad a las intenciones (Pérez Ferra, 2000, p. 184). El reconocimiento que se le ha otorgado a la práctica como fuente valiosa de conocimiento tiene el mérito de haber reducido el énfasis que se concedía al conocimiento teórico y disciplinar, pero supone el riesgo de basar la actividad profesional en juicios y creencias que no siempre son los más adecuados, porque se asocian con tendencias sociales o ideológicas poco convenientes (Avalos, 2009, p. 71).

Por esa razón, aunque la práctica es esencial en el desarrollo del saber profesional, es insuficiente para generar conocimiento por sí sola, por lo que se necesita que el profesorado conecte la práctica con el conocimiento situacional y el saber académico o experto que procede de la investigación educativa (Cochran-Smith y Lytle, 2003, citados por Vezub, 2009, p. 13), así como la posibilidad de reflexionar críticamente acerca de los conocimientos que se ponen en juego (Avalos, 2009). Martínez Bonafé (2004) añade la necesidad de que el saber práctico, como conocimiento necesario para los educadores, se edifique “en la comprensión crítica del sujeto y de la cultura, y en una relación con la naturaleza basada en criterios de sustentabilidad” (p. 140).

Para concluir, es posible afirmar que la investigación acerca del conocimiento del profesorado ha aportado información valiosa acerca de la definición de estos saberes; las tendencias en este ámbito apuntan hacia una mayor inclusión de los aspectos sociales y personales en este conocimiento, pero aún queda por indagar más acerca de las oportunidades de formación que se ofrece a los futuros profesores en cuanto al desarrollo de estos saberes, así como los modos concretos en que el profesorado hace uso de su conocimiento profesional (Ben-Peretz, 2011, p. 3). En relación con esto último, en el siguiente capítulo de esta tesis se ofrecen algunas recomendaciones para la formación del conocimiento del profesorado, específicamente favorables para el desarrollo del conocimiento práctico, del que me ocuparé a continuación.

### **El conocimiento práctico como alternativa que reconcilia saberes**

El conocimiento práctico representa un elemento de integración entre la teoría y la práctica educativas (Chou, 2008, p. 539), ya que se trata de un tipo de conocimiento que tiende a vincular saberes procedentes de distintas fuentes, tanto académicas como experienciales. Según Verloop, Van Driel y Meijer (2001) el conocimiento práctico puede hasta cierto punto, integrar el conocimiento teórico o científico que los profesores han derivado de su formación (p. 446). En este mismo sentido se expresa Angulo Rasco (1999, citado por Vezub, 2009), cuando afirma que el conocimiento de oficio no está separado de la teoría, sino que se origina en la integración de saberes teóricos y experienciales.

En contraste con estas opiniones, se encuentran otras que presentan al conocimiento práctico como un constructo cuya pertinencia para resolver las divisiones entre teoría y práctica todavía es discutible.

De entrada, no todas las opiniones coinciden en cuanto a la precisión de lo que el conocimiento práctico representa como saber profesional. Así, mientras que los trabajos de Elbaz (1981), Clandinin (1985), John (2002) y Chen (2009) por citar sólo algunos, lo presentan como un objeto de estudio ya identificado y ante el cual los esfuerzos en investigación se orientan a definirlo y caracterizarlo cada vez mejor, en reseñas como las de Coll (2010), Sánchez y Mena (2010), y Pozo, Martín, Pérez et. al (2010) el conocimiento práctico aparece como un constructo aún confuso que requiere mejores definiciones respecto de su naturaleza como tipo de conocimiento, o bien, se plantea la necesidad de proponer otros conceptos que expliquen de mejor manera lo que el conocimiento práctico del profesorado pretende explicar.

De manera más concreta, Coll (2010) discute la posibilidad de que el conocimiento práctico sea una alternativa para reconciliar los saberes prácticos y teóricos, afirmando que su incorporación como concepto no resuelve la separación entre teoría y práctica de la que se ha hablado antes; por el contrario, dice el autor, el concepto de conocimiento práctico propicia que se siga manteniendo tal distanciamiento porque se asume la existencia de polos opuestos entre los que es necesario tender un puente que los una, lo que a fin de cuentas mantiene la idea subyacente de dos saberes separados, entre los que se debe transitar de uno a otro siempre en la misma dirección (de la teoría a la práctica) mientras que al conocimiento práctico le corresponde la tarea de eslabón (p. 154).

Pese a estas controversias, y quizá precisamente debido a ellas, la investigación acerca del conocimiento práctico del profesorado se hace aún más necesaria.

En la investigación que aquí se reporta se entiende al conocimiento práctico como un saber que supera la simple aplicación de las teorías que el profesorado conoce, ya que se trata de un conocimiento que para ser generado requiere de procesos intelectuales que van más allá de la transferencia, y que se parecen más a la integración y la construcción. Como integración, el conocimiento práctico se trata de una conjunción de conocimientos de distintos tipos y fuentes; como



construcción, implica una transformación del conocimiento en la acción práctica (Angulo Rasco, 1999, citado por Vezub, 2009) que dé como resultado la producción de saberes.

El conocimiento práctico es más que “una mera yuxtaposición de contenidos procedentes de las diversas fuentes, sino que implica una profunda tarea de reelaboración y transformación epistemológica y didáctica que puede realizarse en varios niveles” (Martín del Pozo, 1994, citado por Porlán y Rivero, 1998, p. 87).

De esta manera, el conocimiento práctico se asume en este trabajo de tesis como un tipo de saber que es más relevante para la práctica que los saberes puramente experienciales o los puramente teóricos, ya que se deriva de una construcción que el propio profesorado realiza; y al referirse a las y los docentes como sujetos que producen saberes, la investigación que se refiera a este tipo de conocimiento resulta de especial valor.

### **A modo de síntesis**

La docencia universitaria es una actividad profesional cuyas condiciones de acceso son marcadamente diferentes a las que predominan en la docencia en otros niveles educativos. La ausencia de una formación inicial especializada para las tareas de enseñanza, propicia que la mayor parte de los profesores y profesoras universitarios practiquen la docencia al mismo tiempo que aprender cómo hacerlo, amparándose en sus conocimientos disciplinares y en lo que han aprendido como estudiantes acerca de qué es la enseñanza y cómo se ejerce. Todo esto se desarrolla en contextos de alta exigencia, en los que el profesorado debe ser, además de buen docente, buen investigador, gestor y tutor, incorporando a su práctica discursos educativos cada vez más complejos.

En este escenario, la formación continua del profesorado cobra especial relevancia como oportunidad para permitirle desarrollar los conocimientos profesionales que le son requeridos. Sin embargo, abordar el asunto del conocimiento profesional docente implica reconocer las separaciones que han existido entre el conocimiento teórico y la práctica educativa, provocadas por varias situaciones, incluidas entre ellas la propia formación que el profesorado

recibe. Implica además, admitir que el conocimiento profesional del profesorado es en realidad una amalgama de varios tipos de saberes, algunos más académicos, otros más experienciales, unos implícitos y otros rutinarios.

La variedad presente en los saberes del profesorado implica la existencia de fuentes de conocimiento también variadas; entre éstas, la experiencia práctica destaca como el origen de aquellos saberes que parecen más vinculados con la realidad cotidiana de las y los docentes. La práctica es entonces un escenario importante de adquisición de conocimiento profesional, y es el escenario privilegiado para el desarrollo de un tipo de saber sumamente relevante dentro del conocimiento profesional docente: el conocimiento práctico del profesor.

En este marco de situaciones, el conocimiento práctico del profesorado se propone como una alternativa que integra los distintos saberes que conforman el conocimiento de las y los docentes, y que además tiene la potencialidad de constituirse como un saber mejor vinculado con las necesidades de respuesta que las situaciones reales le demandan.

## **Capítulo II.**

### **El conocimiento práctico del profesorado**

#### **Introducción**

No es del todo claro cuál es el momento exacto en el que comienza a manifestarse en la literatura educativa el interés por el estudio del conocimiento que sustenta la práctica del profesorado; para Ruohotie-Lyhty (2011) esto ocurre en la década de los setentas, mientras que para Sun (2012) los inicios se ubican en la década de los ochentas. En cualquier caso, lo que sí parece claro es que en la literatura estos trabajos se encuentran referidos a distintos términos tales como teoría del saber práctico, conocimiento práctico, modelos mentales, conocimiento pedagógico del contenido y teoría educacional subjetiva (Ruohotie-Lyhty, 2011, p. 367).

En términos generales, el conocimiento práctico es la forma genérica de referirse al “conocimiento que permite a los prácticos definir, construir, las situaciones concretas de su práctica” (Clarà y Mauri, 2010, p. 133). Pérez Gómez (2008a) establece la procedencia de este concepto como ligado al de sabiduría práctica, integrando virtud, habilidad práctica interpersonal y entendimiento deliberativo (p. 78). En un trabajo posterior, Pérez Gómez (2010) afirma que el pensamiento práctico está relacionado con la forma de intervenir en la realidad; esta forma de conocimiento no debe confundirse con la simple aplicación del conocimiento teórico, puesto que el conocimiento práctico se relaciona con los significados que las personas utilizan para dar sentido a su comportamiento (p. 39).

En el presente capítulo se abordará el conocimiento práctico como un tipo de saber sumamente relevante para el estudio y análisis de la docencia universitaria, ya que al estar ligado a las decisiones y actuaciones manifiestas, se convierte en un tipo de saber medular en la práctica y el desarrollo profesional del profesorado.

## ¿Qué es el conocimiento práctico del profesorado?

La revisión de la literatura que se ha realizado a propósito de este trabajo de tesis, ha permitido reunir una variedad de definiciones y descripciones que intentan clarificar el concepto de “conocimiento práctico del profesorado”. En algunos casos, los autores se refieren únicamente al término “conocimiento práctico” sin hacer referencia al sujeto de ese conocimiento, es decir al profesor o profesora, aunque parece obvio que se trata de un conocimiento vinculado a la práctica de la enseñanza. En otros casos, los autores son más explícitos y utilizan el término “conocimiento práctico del profesor” para referirse a este tipo de conocimiento; finalmente, se habla también del “conocimiento práctico personal”, término que refiere toda una perspectiva dentro del estudio del conocimiento práctico.

En cualquier caso, las diversas definiciones y descripciones encontradas son consistentes entre sí, ya que describen características comunes; las diferencias que se han detectado en las definiciones corresponden principalmente a los distintos énfasis que los autores otorgan al plantear su definición particular del término.

Así, por ejemplo, Martínez Bonafé (2004) afirma que el conocimiento práctico “es algo así como saber hacer las cosas bien en el desarrollo concreto y cotidiano de la práctica. Es un saber empírico, experiencial, práxico, que pone en relación el sentido de las cosas con la acción de realizarlas” (p. 1). Este primer significado del término comparte el sentido de “sabiduría práctica”, que le otorga Pérez Gómez (2008a), y el de “phronesis”, que señalan Gholami y Husu (2010).

Estas definiciones representan un buen inicio para dilucidar el significado del concepto porque brindan un sentido muy general del mismo; por lo tanto, pueden ser útiles para referirse el trabajo de las personas en cualquier ámbito profesional. Sin embargo, es necesario establecer el significado del conocimiento práctico en relación con la tarea docente; para avanzar en este sentido, es preciso referirse a las aportaciones de autores que se refieren concretamente al conocimiento práctico del profesorado y con esto, incluyen en sus definiciones y descripciones alusiones explícitas al trabajo de enseñanza.

Algunas de estas definiciones hacen énfasis en el origen de este tipo de conocimiento, es decir, en la fuente de la cual procede. Es el caso de Imbernón

(1998, citado por Jiménez, 2012) que afirma que el conocimiento práctico “es una parte del conocimiento pedagógico especializado, que se nutre de experiencias que derivan de la actividad profesional cotidiana” (240). Por su parte Fenstermacher (1994, citado por Chou, 2008) enfatiza que el conocimiento práctico del profesor es aquel que es generado por los mismos profesores, como resultado de sus experiencias docentes y de sus reflexiones sobre esas experiencias. Chou (2008) confirma esta idea al señalar que este tipo de conocimiento “es prácticamente conocido y producido por los profesores” (p. 531).

Connelly, Clandinin y He (1997) entienden que el conocimiento práctico del profesorado se deriva de la suma de sus experiencias personales, de modo que se trata de un tipo de saber que no es objetivo, sino construido por el profesor (p. 66). Gholami y Husu (2010), añaden que el conocimiento práctico del profesorado es resultado de la conversión que las y los docentes realizan de todos los conocimientos que han adquirido, con el fin de cumplir con las demandas prácticas de la enseñanza (p. 1520). Tal como estas descripciones sugieren, el conocimiento práctico es de cierta forma un “conocimiento de oficio”, pues se trata de un saber que el profesorado tiende a desarrollar motivado por las demandas de su contexto, y haciendo uso del bagaje de conocimientos teóricos y experienciales que ha acumulado (Vezub, 2009, p. 12).

Por lo anterior, puede concluirse que el conocimiento práctico del profesorado no es un tipo de conocimiento que simplemente se traslada o transfiere, sino que tiene su origen en la transformación que el docente realiza a partir de otros conocimientos, cuando tiene que hacer frente a situaciones prácticas.

Con esto, el terreno de la práctica aparece como un elemento indispensable para entender el significado del término. Contreras y Pérez (2010) reconocen esta característica al señalar que el conocimiento práctico es un tipo de saber pedagógico vinculado con la experiencia práctica en dos formas diferentes: “(a) el saber de la experiencia práctica y (b) la sabiduría que va conformando la experiencia y que orienta el pensar y vivir lo educativo” (p. 55). En el primer caso, los autores parecen referirse al saber-hacer o capacidad de actuar en la práctica, representando un tipo de saber que no siempre se traduce en enunciados o pronunciamientos pero que es sin duda resultado de la experiencia, como cuando

se reconoce que se sabe hacer algo porque se ha hecho antes. En el segundo, parecen referirse al saber acumulado que la misma experiencia otorga, el saber que es producto de haber vivido determinadas experiencias, y que puede traducirse en lecciones de vida o consejos, que el profesorado puede usar para sí o para otros.

En cualquier caso, se trata de un conocimiento que es producido por la experiencia y por lo tanto, se vincula con la práctica como sostén de la misma, de modo que como señalan Verloop, Van Driel y Meijer (2001) puede hablarse del conocimiento práctico como “el conjunto de conocimiento e intuiciones que subyacen las acciones del docente en la práctica” (p. 446). En este sentido, pareciera que el conocimiento práctico del profesorado es aquél que se descubre al indagar acerca de los motivos o razones por los cuales las y los docentes actúan; sin embargo, otras definiciones muestran que no sólo se trata de un conocimiento que actúa como base, sino de un conjunto de saberes que se movilizan de una manera que también puede manifestarse o evidenciarse. Es decir, el conocimiento práctico no sólo funciona como cimiento oculto de la acción, sino que también equivale al comportamiento manifiesto.

Este es el sentido que adoptan las definiciones propuestas por autores como Chen (2009) para quien el conocimiento práctico del profesorado es el conjunto de conocimientos realmente usados y/o representados (explícita o implícitamente) en la práctica de los profesores (p. 104). Al referirse al conocimiento práctico del profesorado como algo que es “usado”, ésta y otras definiciones parecen aludir al hecho de que se trata de un conocimiento que se manifiesta en la práctica y no sólo la sostiene. Elbaz (1981), es aún más clara en este sentido, al señalar que se trata de un conocimiento que los profesores tienen y usan de manera activa “para moldear la situación de trabajo y guiar la práctica de enseñanza”; abarca tanto el conocimiento de la práctica como el conocimiento mediado por la práctica (p. 46).

De esta manera, queda de manifiesto otro rasgo importante del conocimiento práctico del profesorado y es su naturaleza como herramienta de intervención, es decir, como elemento que las y los docentes usan de forma activa para dar forma a sus prácticas.

A esto se refieren Gholami y Husu (2010) cuando señalan que la función del conocimiento práctico es guiar las acciones del profesorado cuando se encuentran ante la pregunta crítica: "¿Qué debo hacer en esta situación particular?" (p. 1520).

En este mismo sentido se expresan Clarà y Mauri (2010) cuando afirman que se trata de un "conocimiento que permite a los prácticos definir, construir, las situaciones concretas de su práctica" (p. 133), al igual que Tamir (2005) que lo define como "reserva de información y habilidades que guía y conforma la conducta de una persona" (p. 2).

Esta última definición, agrega una distinción importante en la naturaleza del conocimiento práctico del profesorado, al especificar que se trata tanto de información como de habilidades. Con esto, Tamir comienza a aportar con su definición detalles acerca del contenido del conocimiento práctico del profesorado.

Otros autores han planteado definiciones que abundan en este mismo aspecto. Por ejemplo, Zanting, Verloop y Vermunt (2001, citados por Chou, 2008) afirman que el conocimiento práctico del profesorado es como "una amalgama de todas las cogniciones docentes, tales como el conocimiento declarativo y procedimental, las creencias y valores, que influye en su actividades de enseñanza pre activa, interactiva y post activa". También incluye "razones que subyacen a la enseñanza, las consideraciones, argumentos, motivos personales y el celo"(p. 529).

A partir de esta somera revisión de definiciones es posible concluir que el conocimiento práctico es el conjunto de saberes profesionales que el profesorado ha desarrollado a partir de su experiencia práctica y que al mismo tiempo son usados de manera recurrente sobre dicha práctica. De este modo, el conocimiento práctico del profesorado no sólo subyace a la práctica en la forma de motivos y razones, sino que también funciona como un recurso que da forma a la práctica, aunque no siempre sea reconocido abiertamente por el profesorado. Aún de manera implícita, actúa como una guía de la acción docente, porque se trata de un conocimiento variado al que el profesorado recurre cuando tiene que tomar decisiones acerca cómo proceder ante determinadas situaciones de la práctica.

## ¿Cómo es el conocimiento práctico del profesorado?

Independientemente de la definición que se tenga del conocimiento práctico, es posible identificar ciertos rasgos que lo distinguen y en los que parecen coincidir las distintas fuentes consultadas. Algunos autores, se han dado a la tarea de reunir tales características, como es el caso de Meijer, Verloop, y Beijaard (1999, citados por Chou, 2008) quienes a partir de las descripciones de Fenstermacher sobre el conocimiento práctico, concluyen que este: (a) es personal, lo que significa que es hasta cierto punto único en cada profesor; (b) es contextual, porque está definido a partir de la situación del aula y es adaptado a ésta; (c) está basado en la experiencia de manera reflexiva, ya que se origina y desarrolla mediante las experiencias en la enseñanza; (d) es principalmente tácito, ya que los profesores a menudo no lo usan para articular su conocimiento; (e) guía la práctica de enseñanza; y (f) está relacionado con el contenido de enseñanza (p. 531).

La síntesis anterior parece bastante completa, pues reúne características que otras fuentes también han destacado al describir al conocimiento práctico del profesorado. A continuación se plantean más detalles estos rasgos.

*1. Está orientado a la práctica o acción del docente.* La característica quizá más notable del conocimiento práctico del profesorado es su orientación a la acción o práctica docente. Son varias las fuentes que coinciden en señalar este rasgo; Clandinin (1985) por ejemplo, afirma que es experiencial y orientado a la práctica (p. 364). Esto ha quedado de manifiesto en las definiciones que lo vinculan fuertemente con la experiencia de enseñanza, pues en ésta encuentra tanto su origen como su meta; esto significa que la experiencia práctica es fuente de los saberes que el profesorado acumula en formas diferentes, pero al mismo tiempo, estos conocimientos son usados para intervenir en la práctica. Al respecto, Schön (1983, 1987) y Agryris y Schön (1987) citados por Pérez Gómez (2008a) señalan que el conocimiento práctico está vinculado a la acción de distintas maneras: es conocimiento en la acción, sobre la acción y sobre el conocimiento en la acción (p. 78). Con esto, podemos entender que se trata de un conocimiento que las y los profesores poseen, que han derivado de la experiencia y que continúan nutriendo y ampliando a través de la misma.



*2. Es situado, contextualizado y particular.* Este rasgo del conocimiento práctico del profesorado le viene dado desde su origen: las experiencias prácticas del docente. Desde este punto de vista, el conocimiento práctico está orientado a la acción vinculada a un tiempo y situación específica (Feiman-Nemser y Floden, 1986, citados por Gholami y Husu, 2010, p. 1520).

La docencia es una actividad profesional situada, es decir, condicionada por los contextos únicos y particulares en los que se desarrolla, lo que da lugar a tantas prácticas docentes como situaciones puedan concebirse. Como resultado, el conocimiento práctico es contextualizado y situado (Clarà y Mauri, 2010; Chen, 2009; Elbaz, 1981) lo que significa que se refiere a situaciones de enseñanza particulares, determinadas por variables relacionadas con el contenido de enseñanza y sus condiciones de transmisión (Jiménez, 2012, p. 240), las características personales del alumnado, las del propio docente, así como los marcos culturales de la institución y de la comunidad en los que se desarrolla la práctica de enseñanza, por mencionar sólo algunos aspectos.

*3. Es tácito e implícito pero evidenciable.* De acuerdo con Clarà y Mauri (2010) el conocimiento práctico es tácito, no verbalizable (p. 137); esto significa que el profesorado no suele expresarlo de manera abierta a través de pronunciamientos o enunciados. No obstante, como se trata de un conocimiento fuertemente vinculado con la práctica, es posible inferirlo de la misma; a esto se refiere Elbaz (1981) cuando señala que el conocimiento práctico del profesorado se manifiesta o evidencia a través del uso que el docente hace de él en el marco de las situaciones de enseñanza, de modo que la examinación directa de tales prácticas son la forma más plausible de evidenciarlo (p. 46). Clandinin (1985) también se refiere a este rasgo, al señalar que el conocimiento práctico puede ser hallado en la práctica ya que se revela mediante las “interpretaciones derivadas de la observación de la práctica a lo largo del tiempo” (p. 363). Pese a no ser claramente articulado y lógicamente definible, ejerce una potente influencia en la vida de los docentes (Clandinin, 1985, p. 383, citado por Sun, 2012).

*4. Es holístico e integrador.* El conocimiento práctico del profesorado es de carácter holístico (Clarà y Mauri, 2010) pues se trata de un tipo de conocimiento en el que, como ya se ha señalado, intervienen aspectos informacionales y

habilidades (Tamir, 2005, p. 2); convergen en él lo consciente e inconsciente, lo lógico y racional, lo emotivo y motivacional, de manera indisoluble y compleja (Pérez Gómez, 2010, p. 43). Es, como ya se ha dicho, una amalgama de distintas cogniciones y distintos momentos en la tarea docente (Zanting, Verloop y Vermunt, 2001, citados en Chou, 2008). Además de los elementos informacionales y procedimentales, el conocimiento práctico del profesorado tiene componentes actitudinales, en la forma de creencias, sentimientos y valores (Van Driel, Beijaard y Verloop, 2001, y Johnston 1994, citados por Ruohotie-Lyhty, 2011, p. 367).

En cuanto a los dominios de conocimiento sobre la enseñanza, abarca un amplio rango de asuntos, entre los que se cuentan el conocimiento de la materia de estudio, de la organización y gestión del aula, de técnicas instruccionales, de la estructuración de experiencias de aprendizaje, del contenido curricular, de las necesidades del alumnado, sus habilidades e intereses, del contexto social y la comunidad circundante, y de sus propias fortalezas y limitaciones como profesores (Elbaz, 1981, p. 47; Beattie, 1995, citado por Choi y Ramsey, 2009, p. 314).

En síntesis, puede decirse que el conocimiento práctico del profesorado se compone de conocimientos que corresponden a prácticamente todas las esferas o dominios del saber que son relevantes para la docencia como actividad profesional.

*5. Funciona como guía de la práctica y por lo tanto, es dinámico.* Puesto que el conocimiento práctico del profesorado tiene un carácter holístico, es posible que las y los docentes haga uso de él para atender los complejos problemas de la vida cotidiana (Pérez Gómez, 2010, p. 78). De esta manera, y puesto que ha surgido de las experiencias prácticas, se convierte en un elemento que guía al profesorado en las decisiones de enseñanza cotidianas. Esto conlleva la posibilidad de que el conocimiento práctico se modifique a partir de las experiencias, reconstruyéndose a medida que el profesorado obtiene aprendizajes y pone a prueba el conocimiento que posee, adaptándolo y ajustándolo a las nuevas necesidades que el contexto o la situación particular le plantea. Por esta razón, se dice que el conocimiento práctico del profesorado no es estático, sino que está abierto al cambio (Elbaz, 1981); se trata de un conocimiento tentativo y transitorio, más que fijo e inmutable

(Clandinin, 1985, p. 364), que requiere ser revisado continuamente para asegurar que continúe siendo veraz y útil para resolver problemas (Chen, 2009, p. 110).

*6. Se distingue del conocimiento teórico pero lo puede contener.* El conocimiento práctico es informado por el conocimiento teórico (Elbaz, 1983, citada por Johnson, 1984, p. 5). Pero a diferencia del conocimiento teórico, el conocimiento práctico realmente es “creído y practicado por los profesores en su trabajo, incorporado en sus acciones, dirigiendo su pensamiento y conducta” (Argyris y Schon, 1974, citados por Chen, 2009, p. 104). Sin embargo, esto no implica que se trate solamente de una aplicación del conocimiento teórico, sino que se refiere a formas de intervención en la realidad impregnadas con significado personal (Pérez Gómez, 2010, p. 39).

El conocimiento práctico puede contener conocimiento teórico (Van Driel, Beijaard y Verloop, 2001, citados por Ruohotie-Lyhty, 2011, p. 367), pero según Coll (2010) es un referente más inmediato para la acción que la teoría porque resulta de la construcción (p. 153); esto significa que el profesorado deriva el conocimiento práctico de sus experiencias, por lo que se convierte en una fuente de saber más cercana a la realidad que las teorías que conoce.

### **¿Cómo se desarrolla el conocimiento práctico del profesorado?**

Puede resultar obvio que el conocimiento práctico del profesorado se produce en respuesta a las necesidades prácticas específicas que se le presentan como parte de las situaciones de enseñanza, pero no debe pensarse por ello que se trata de un mecanismo por el cual las y los docentes simplemente eligen los segmentos de conocimiento que les parecen más prácticos en comparación con otros más teóricos (Elbaz, 1981, p. 53). El desarrollo del conocimiento práctico responde a dinámicas más amplias y complejas, en las que sin duda la experiencia juega un papel fundamental, que se ve acompañada por procesos como el análisis, la reflexión y la teorización práctica, entre otros.

Ruohotie-Lyhty (2011) afirma que el conocimiento práctico del profesorado “se desarrolla en un proceso de aprendizaje experiencial cuando los profesores interactúan con otros profesores y alumnos, y cuando adquieren una nueva

comprensión de la enseñanza” (p. 367); este proceso es para nada simple ya que la capacidad de actuar del propio individuo tiene una influencia importante en él (Ahearn 2004, citado por Ruohotie-Lyhty, 2011, p. 367). Lo anterior pone nuevamente de manifiesto que el conocimiento práctico es eminentemente un asunto individual, vinculado estrechamente con los modos particulares de percibir e interpretar las situaciones que llevan a su desarrollo.

Como señala Elbaz (1981) no existe un método único y especializado por el cual el profesorado amplía su conocimiento práctico, sino que varía dependiendo del empleo que se hace de la observación, la comparación, el ensayo y error, las habilidades investigativas (p. 53), que actúan como mecanismos empleados por el profesorado para analizar e interpretar sus experiencias. Además, la biografía personal tiene también un papel importante en este proceso (Pajares 1992, citado por Ruohotie-Lyhty, 2011, p. 367), así como la propia comunidad educativa que sirve de marco a la práctica profesional, por lo que su influencia también debe ser tomada en consideración (Coll, 2010).

En referencia a los procesos concretos por los cuales se desarrolla el conocimiento práctico, Elbaz (1981) señala que el más importante es el “proceso deliberativo” mediante el cual “se examina el conocimiento práctico en términos de su adecuación a problemas particulares” (p. 53); no obstante, la autora señala que la intuición y la reflexión son igualmente importantes para lograr lo anterior. De hecho, la reflexión parece ser uno de los procesos más relevantes, según se desprende de las aportaciones de otros autores como Chou (2008) quien encontró en su estudio que los profesores generaron su conocimiento práctico como resultado de sus experiencias y de sus reflexiones sobre esas experiencias (p. 539). Jiménez (2012) por su parte, también se refiere a la reflexión como parte del proceso de “teorización práctica” en la que el profesorado valida su conocimiento práctico a través de la revisión de su actuar y la valoración de sus experiencias (p. 241).

A decir de Castelló (2010) es necesario ampliar el análisis de los mecanismos que desarrollan el conocimiento práctico del profesorado, y analizar procesos más allá de la reflexión como mecanismo principal, para incluir perspectivas desde lo sociocultural, especialmente las comunidades de aprendizaje y aprendizaje situado (p. 146); con esto, se propone incluir en las indagaciones el

papel de la dimensión social en la modificación y desarrollo del conocimiento práctico, así como situar estos procesos en contextos profesionales que implican formas de enculturación.

Independientemente de los mecanismos para su desarrollo, Wyatt (2009) citando a autores como Sato y Kleinsasser (1999) y Mangubhai, Marland, Dashwood y Son (2004, 2005 y 2007), afirma que es posible reconocer cuándo el conocimiento práctico de un profesor se halla bien desarrollado, ya que presenta consistencia interna entre sus elementos, además de que éstos pueden ser de provecho tanto público como personal, y lo más importante, se advierte una sinergia entre el pensamiento y las prácticas (p. 2).

### **Perspectivas en el abordaje del conocimiento práctico del profesorado**

En el estudio del conocimiento práctico del profesorado se han tenido en cuenta tanto el paradigma del pensamiento del profesor como la epistemología constructivista, ya que por una parte se destaca la importancia de considerar el pensamiento docente como elemento relevante de la acción educativa, pero a su vez se tiene en cuenta una visión del profesorado como sujeto que construye y da forma a su realidad, y no sólo la interpreta o explica. En pocas palabras, se concibe al profesorado como “constructor de conocimiento pedagógico, de forma individual y colectiva” (Imbernón, 2010, p. 159).

Porlán y Rivero (1998) señalan que desde la perspectiva constructivista, el conocimiento del profesorado se genera a partir de su interacción con problemas o asuntos relevantes, que le llevan a cuestionarse si sus concepciones (sean éstas teorías personales, creencias, intereses o necesidades) se corresponden con las de otras personas o situaciones, facilitándole la interpretación de la realidad, o bien, se contraponen y funcionan como impedimentos para la acción. Estos contrastes producen la reestructuración y reconstrucción de significados, generando la evolución y cambio tanto de las concepciones del profesorado como de las conductas asociadas a las mismas (p. 51).

Clarà y Mauri (2010) han hecho un recuento de los distintos enfoques o perspectivas desde los que se ha abordado el estudio del conocimiento práctico; como resultado, identifican tres perspectivas diferentes, desde las cuales se ha

generado un conjunto de conceptos que buscan explicar su naturaleza y las relaciones que guarda con otros elementos, tanto del pensamiento del profesorado como de su realidad o práctica docente. Según los autores citados, tales perspectivas son:

1. La perspectiva del profesional reflexivo, en la que el conocimiento práctico se conceptualiza como “repertorio”, es decir, el conjunto de representaciones de situaciones vividas por un profesional y que están relacionadas con una práctica (Schön, 1987, 1988, citado por Clarà y Mauri, 2010, p. 133).
2. El enfoque de las teorías implícitas, desde el cual el conocimiento práctico se conceptualiza como “representaciones implícitas”, primer nivel de estructuración de las teorías implícitas consistentes en representaciones que reducen la incertidumbre ante situaciones concretas (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006, citados por Clarà y Mauri, 2010, p. 134).
3. La perspectiva del conocimiento personal del profesor. Aquí, el conocimiento práctico se conceptualiza a partir de varios constructos, como la “imagen”, la “regla de la práctica” y los “principios prácticos”, de los cuales el primero se considera fundamental en la representación de la experiencia individual que convierte el conocimiento en guía de la práctica (Clandinin y Connelly, 1988, citados por Clarà y Mauri, 2010, p. 135).

Esta última perspectiva, la del conocimiento práctico personal del profesorado, es la que se encuentra más representada en el trabajo de tesis que aquí se reporta. Además de los citados Clandinin y Connelly, Freema Elbaz (1981) es considerada un referente indispensable en los estudios que asumen esta perspectiva, debido al interés que sus trabajos manifiestan por la dimensión personal del conocimiento práctico, así como a las aportaciones que ha hecho en la caracterización del mismo a través de elementos estructurales y de otros aspectos como las orientaciones y dimensiones, mismos que se describirán más adelante.

## **El conocimiento práctico personal del profesorado**

De acuerdo con Clarà y Mauri (2010) la perspectiva del conocimiento personal del profesorado representa una evolución constructivista del paradigma del pensamiento del profesor (p. 135). Como se ha mencionado, se trata de una corriente que ha sido abordada en distintos trabajos publicados por Freema Elbaz, Jean Clandinin y Michael Connelly, principalmente.

Desde esta perspectiva, el conocimiento práctico personal se define como el “conocimiento personal que los profesores usan en su enseñanza” (Tamir, 2005, p. 4). Se trata de un “término diseñado para capturar la idea de la experiencia en una forma que nos permita hablar de los profesores como personas expertas y conocedoras” (Connelly y Clandinin, 1988, citados en Connelly, Clandinin y He, 1997, p. 666). Para estos autores, el conocimiento práctico del profesorado se encuentra mejor referido a través de este concepto, ya que expresa su naturaleza como un saber impregnado por todas las experiencias que conforman el ser de una persona (Clandinin, 1985, p. 362).

Clandinin (1985) expone que al agregar el término “personal” al constructo, se alude al hecho de que este conocimiento tiene un carácter individual, y se caracteriza porque “el conocimiento así definido participa en, y está incorporado con, todo lo que constituye a una persona. Es conocimiento surgido de las circunstancias, acciones y experiencias (padecimientos) los cuales en sí mismos tienen un contenido afectivo para la persona en cuestión” (p. 362).

Entonces, como “conocimiento” alude a un “cuerpo de convicciones, conscientes o inconscientes” (Clandinin, 1985, p. 362), y como “personal”, significa que ha surgido de la experiencia particular de un sujeto. Por esta razón, el citado autor advierte que se trata de un conocimiento que no es posible encontrar en el contenido de los textos o talleres de formación docente, sino que debe hallarse en la persona que actúa; por esto, la observación y la reconstrucción del significado personal y biográfico que las y los profesores hacen de su experiencia son herramientas indispensable para su estudio (p. 363).

Este enfoque en el conocimiento práctico del profesorado pone especial énfasis en la persona que actúa, entendiéndola como un ser individual, con una historia particular, que le ha llevado a reunir experiencias igualmente particulares,

de las cuales deriva el conocimiento que, de manera también personalizada, utiliza en su práctica, pues como señala Tardif (2004) el saber del profesorado “se adquiere en el contexto de una historia de vida y de una carrera profesional” (16).

Así, el conocimiento práctico personal es un enfoque en el que lo profesional y lo personal se diluyen, de modo que al decir que el conocimiento es fruto de la experiencia, en realidad nos referimos a la experiencia en general del individuo, entendiendo que ésta abarca todas las vivencias que conforman su historia, tanto profesional como personal (Clandinin, 1985, p. 362); esto implica que en el conocimiento práctico personal participan tanto el pasado, como el presente y el futuro de la práctica del profesor (Connelly, Clandinin y He, 1997, p. 666) y de su vida misma. De este modo, lo académico y lo laboral se mezclan con lo íntimo y lo privado de la vida del profesor o profesora, puesto que todas esas experiencias tienen relevancia en la conformación de conocimientos útiles para la práctica docente.

El carácter “personal” del conocimiento práctico tiene implicaciones en la manera de aproximarnos a su estudio y análisis. Clandinin señala que este conocimiento puede ser descubierto a partir de las acciones y del discurso del profesorado, pero para ello es necesario observar por largo tiempo la práctica e interpretarla, así como reconstruir los significados personales y biográficos de las y los profesores, a través de narrativas sobre sus experiencias (Clandinin, 1985, p. 363). Al estar estrechamente vinculado con las narrativas personales y profesionales, el conocimiento práctico personal no puede asumirse como un saber independiente u objetivo respecto de la historia personal (Clandinin, 1985, p. 383), sino que se trata de un saber fuertemente ligado a ésta.

A partir de lo anterior, Clandinin (1985) plantea algunas recomendaciones para las y los investigadores. Entre ellas, señala la necesidad de admitir la imposibilidad de asumir una postura neutral ante la realidad que se observa; por el contrario, debe reconocerse que el sujeto que investiga también tiene su propio conocimiento práctico personal, que interactúa en forma dialéctica con el del profesor o profesora que está siendo observado. Esto da como resultado un conjunto de datos e interpretaciones impregnados con el conocimiento práctico personal del observador, en un proceso de construcción conjunta de significados



en el que “ni el profesor ni el investigador salen igual, sin haber cambiado” (p. 365).

Clandinin (1985) afirma que el conocimiento práctico personal es uno de cuatro tipos de estudios que comparte el interés por el conocimiento del profesorado; el autor cita otras corrientes, tales como los estudios sobre el conocimiento teórico, los estudios acerca del conocimiento usado en la práctica y los estudios acerca de las epistemologías del profesorado. Sin embargo, el estudio del conocimiento práctico personal se distingue de estos porque pretende estudiar el conocimiento no sólo como contenido o estructura, sino también en su capacidad de ordenar la experiencia (p. 362). Esto significa que los estudios sobre el conocimiento práctico personal no sólo se interesan en el conocimiento que el profesorado pone en práctica, como objetos que se movilizan en la acción y que requieren ser identificados y descritos; se interesa sobre todo la manera en el que el profesorado usa el conocimiento como herramienta para ordenar su experiencia. Con esto, el conocimiento práctico personal se plantea como un elemento que podría ser involucrado favorablemente en la formación continua y el desarrollo profesional docente.

La perspectiva del conocimiento práctico “personal” del profesorado ha sido adoptada en buena medida como marco de referencia para la realización de esta tesis, debido a que ofrece un enfoque que representa todas y cada una de las características esenciales del conocimiento práctico, pero además otorga especial importancia a la historia personal del profesorado y en general a todos los aspectos de su ser individual, como asuntos que influyen de manera importante en la manifestación de los elementos de su conocimiento. Además, esta perspectiva ha guiado con éxito trabajos de investigación, como los de Sun (2012), Agrati y Gemma (2011), Chou (2008), Jhon, (2002), Black y Halliwell (2000) entre otros, aportando elementos estructurales relativamente claros; por ese motivo, se han usado como herramientas de indagación y análisis en los estudios de caso que aquí se reportan.

## **Elementos estructurales del conocimiento práctico personal**

Las principales aportaciones acerca de los elementos estructurales que conforman el conocimiento práctico personal, proceden de los trabajos realizados por Connelly, Clandinin y Elbaz, presentados a través de distintas publicaciones. Estas aportaciones han sido de utilidad para orientar la manera de acceder a su estudio y análisis en este trabajo de tesis, siguiendo el ejemplo de otros investigadores que los han tomado como referencia.

Para explicar la estructura del conocimiento práctico, Connelly, Clandinin y He (1997) señalan elementos como: “imagen, reglas, principios prácticos, filosofía personal, metáfora, ciclos, ritmos y unidades narrativas” (p. 668). Elbaz (1981) por su parte, identifica la estructura inherente del conocimiento práctico como integrada por tres elementos: reglas de la práctica, principios prácticos e imagen (p. 49).

La literatura revisada muestra algunos otros trabajos que se han apartado relativamente de estos elementos, procurando hacer aportaciones distintas; tal es el caso de Chen (2009) que al estudiar la estructura del conocimiento práctico del profesorado, identifica cuatro componentes:

1. Los sujetos. Se refiere con esto a que quienes poseen el conocimiento práctico son profesores (en el sentido de enseñantes) y no académicos (en el sentido de expertos que dictan la teoría).
2. La situación problema. Se trata de la situación que ha de ser resuelta por las y los profesores.
3. Reflexión en acción. Se refiere a la actividad que permite al profesorado obtener experiencia de la situación enfrentada, relacionando lo que han hecho con lo que han conseguido.
4. Las creencias. Es lo que se obtiene como conocimiento; se verifica en la práctica y guía las acciones futuras (p. 103).

Aunque Chen se refiere a los puntos anteriores como “componentes del conocimiento práctico”, la descripción que hace de ellos sugiere que no se trata de elementos del conocimiento sino de ingredientes de las situaciones de enseñanza que intervienen en el desarrollo o conformación del conocimiento práctico. Por

ejemplo, los sujetos, más que elementos del conocimiento práctico, vendrían a ser los actores en la situación de enseñanza; la reflexión en la acción, más que un elemento parece ser una actividad relevante para que el conocimiento práctico pueda producirse; la situación problema representa un aspecto esencial del contexto en el cual se produce el conocimiento práctico, mientras que las creencias representarían al conocimiento en sí.

Una propuesta aún más reciente es la de Sun (2012) quien describe el conocimiento práctico personal de un profesor como constituido por capas; como componente del conocimiento práctico, la capa “representa una jerarquía de las preocupaciones de los maestros. Cada preocupación está relacionada con las otras, aunque una de ellas puede volverse más dominante en el discurso” (p. 763).

Todas estas propuestas sin duda contribuyen a clarificar la estructura del conocimiento práctico del profesorado; sin embargo, en el trabajo de investigación que aquí se reporta se ha optado por el marco referencial que conforman las aportaciones de Elbaz (1981), Connelly, Clandinin y He (1997) en relación con los principios, las reglas e imágenes, como elementos estructurales del conocimiento práctico. Esta decisión obedece a que dichos elementos conforman una estructura simple, claramente diferenciada, lo que alienta su uso como herramientas para estudiar el conocimiento práctico. Además, estos elementos han sido tomados como marco de referencia en otros trabajos importantes acerca del conocimiento práctico, como los de Sun (2012), Agrati y Gemma (2011), Chou (2008) y John (2002).

A continuación se describen los rasgos principales de estos tres elementos, así como el sentido que cobran dentro del conocimiento práctico del profesorado.

### **Los principios prácticos como elementos que definen propósitos e intenciones**

Los principios prácticos son “enunciados amplios y más inclusivos que la regla. Incorporan propósitos en una forma deliberada y reflexiva... El enunciado de un principio enuncia, o al menos implica, la racionalidad que emerge al final de un proceso de deliberación sobre un problema” (Elbaz, 1981, p. 61). El principio funciona como una estrategia muy general y amplia, incorporando el conocimiento

del profesorado en relación con los propósitos de su enseñanza (Chou, 2008, p. 537).

Los principios de la práctica o principios prácticos pueden ser declarados de diversas maneras (Connelly, Clandinin y He, 1997). Por ejemplo, pueden enunciarse como conceptos, como sucedió en el estudio de Chou (2008) que encontró que un principio de la práctica era “el andamiaje”. También pueden adoptar la forma de enunciados que expresan una relación con la que el profesor o profesora está de acuerdo; por ejemplo Connelly, Clandinin y He (1997) mencionan en su estudio el principio de: “los estudiantes aprenden más cuando persiguen sus propios intereses” (p. 670).

Un análisis de los principios que el profesorado involucra en su práctica docente se encuentra en el trabajo realizado por Gholami y Husu (2010); en éste, los autores se refieren a las condiciones epistémicas de la práctica como fundamentos que los profesores utilizan para justificar sus actividades. En el contexto de este estudio, las condiciones epistémicas son los "principios universales" que los profesores toman como "garantías" para respaldar los razonamientos que dan acerca de lo que hacen. En otras palabras, “las garantías son principios universales y fundacionales implícitos en la mente de los profesores” (p. 1525) que se usan como bases o motivos para la acción del profesorado. Algunos ejemplos de los principios que encontraron son: “hacer lo mejor que se pueda” e “igualdad de oportunidades”. En estos últimos ejemplos queda manifiesta la naturaleza de los principios de la práctica como enunciados que expresan intenciones o finalidades en las tareas del profesorado.

### **Las reglas de la práctica: elementos que definen los modos de proceder**

La regla de la práctica es “un enunciado breve, claramente formulado, acerca de qué hacer o cómo hacerlo en una situación particular frecuentemente encontrada en la práctica. Una regla de práctica puede ser altamente específica... la regla de práctica guía la implementación metódica de los propósitos del profesor, mismos que pueden o no estar articulados” (Elbaz, 1981, p. 61).

Mientras que los principios adoptan la forma de estrategias generales, las reglas de la práctica son como estrategias más específicas y concretas, que el profesor utiliza como parte de un principio determinado (Chou, 2008, p. 537). De esto se infiere que las reglas de la práctica operan como concreción de los principios prácticos, ya que las primeras son más específicas y proporcionan orientaciones operativas para la ejecución de las tareas docentes (Chou, 2008).

Esto tiene implicaciones importantes para la investigación acerca el conocimiento práctico del profesorado, puesto que un análisis de la práctica docente que intente identificar y describir estos elementos, deberá estar atento a encontrar relaciones lógicas entre principios y reglas. Puede decirse que las reglas obedecen a la existencia de principios, de modo que si se detectan reglas en la práctica, es conveniente analizar a qué principios están respondiendo; del mismo modo, la identificación de principios prácticos propicia el análisis de las reglas de la práctica que están actuando para concretar esos principios. Así, reglas y principios se hallarán con mucha probabilidad casi al mismo tiempo al interpretar las acciones del profesorado.

Los ejemplos encontrados en los diferentes trabajos de investigación revisados muestran que, a diferencia de lo que ocurre con los principios, las reglas de la práctica tienden a enunciarse de una manera similar, en la que predomina el uso de un verbo generalmente en infinitivo. Algunos ejemplos de reglas de la práctica son: recordarle al estudiante que él tendrá toda la atención de la profesora después de que ella hubiera terminado de dar instrucciones a la clase completa (Elbaz, 1981); escuchar con atención las voces de los estudiantes (Connelly, Clandinin y He, 1997), y usar el trabajo en grupo para el aprendizaje colaborativo (Chou, 2008).

Estos ejemplos evidencian que las reglas de la práctica se refieren no a finalidades sino a modos de proceder en la acción, de ahí su orientación al uso de verbos, pues de esa manera se facilita expresar las formas de actuar para alcanzar los fines pretendidos. Como se ha señalado, las reglas permiten que los principios prácticos se hagan concretos, es decir, su función es concretar las intenciones expresadas mediante los principios de la práctica, a través de enunciados que le recuerdan al profesor o profesora lo que debe hacer y cómo debe hacerlo. La regla de la práctica se ordena a través de un principio; esto es posible porque el

principio es más general, inclusivo y por lo tanto puede agrupar numerosas reglas de práctica derivadas de, o relacionadas con, ese principio.

Por todo lo anterior, los principios y reglas de la práctica se presentan como estrechamente asociados, de modo que ante un principio, es posible establecer las reglas de la práctica con las que está vinculado (Chou, 2008, p. 534).

### **La imagen: elemento que expresa en forma global el conocimiento práctico del profesorado**

De acuerdo con Clará y Mauri (2010), la imagen es el elemento que mejor conceptualiza la perspectiva del conocimiento práctico personal (p. 135). De hecho, las imágenes son el elemento que aparece mejor y más ampliamente descrito en las fuentes consultadas sobre el tema, ya que han sido objeto de interés en distintos trabajos (Connelly, Clandinin y He, 1997; Sun, 2012; Gholami y Husu, 2010, y otros). Es posible que lo anterior se deba a que la imagen es considerada “la cualidad más reveladora para conocer al profesor” (Connelly, Clandinin y He, 1997, p. 670).

Para Elbaz (1981) las imágenes son el elemento menos explícito y más inclusivo. Son “breves enunciados metafóricos sobre cómo debería ser la enseñanza... sirven para guiar el pensamiento del profesor y para organizar el conocimiento en el área relevante” (p. 61).

Mientras que para esta autora las imágenes equivalen a las metáforas, para Connelly, Clandinin y He (1997) imágenes y metáforas son componentes distintos del conocimiento práctico, aunque presentan similitudes ya que, afirman, las primeras son más corporales mientras que las segundas son más lingüísticas (p. 671) aunque no ofrecen más explicaciones respecto de sus diferencias. Sun (2012) también hace esta distinción en su estudio acerca del conocimiento práctico de una profesora, en el que identifica tanto imágenes como metáforas; en este último caso, las segundas se derivan de las primeras.

Las imágenes tiene la cualidad de combinar en sí mismas los sentimientos, valores, creencias y necesidades del profesorado, originados en sus experiencias, su conocimiento teórico y sus vivencias de la cultura escolar (Elbaz, 1981, p. 61), revelando a su vez los juicios de valor que guían la práctica hacia ciertos propósitos.

Las imágenes tienen una dimensión tanto moral como emocional; respecto de la primera, Clandinin (1985) señala que la imagen no es neutral, sino que expresa un “deber ser” o estándar para la práctica del profesorado. Esto significa que la imagen es una expresión de lo que el profesor o profesora piensa que debería ser su persona, su enseñanza, o las condiciones de su práctica en general. De esta manera, la imagen opera para evidenciar la concordancia o discordancia de las prácticas reales con respecto a la imagen, es decir, ponen de manifiesto lo que está bien y lo que no.

Debido a estas características, la imagen es un elemento que condensa distintas cogniciones del profesorado, al igual que aspectos actitudinales e ideológicos que por lo general no son abiertamente reconocidos. Por eso, el estudio de las imágenes contribuye a entender cómo es el profesorado, cómo piensa de sí mismo y qué respuestas emocionales involucra en su práctica; de la misma manera, su análisis da una idea de cuáles han sido las experiencias del profesorado que le han llevado a conformar dicha imagen y a expresarla en sus acciones (Chou, 2008, p. 535).

Debido a que las imágenes pueden expresar la manera en que los profesores y profesoras se ven a sí mismos, son especialmente útiles para estudiar o representar este aspecto de la práctica (Chou, 2008, p. 534), a través de expresiones metafóricas que indican cómo conciben sus propias funciones y finalidades en relación con el trabajo de enseñanza.

Otra de las características destacadas de la imagen es su cualidad de abarcar tanto el pasado como el presente y futuro del profesorado. Esta es una noción desarrollada ampliamente por Clandinin (1985) en su estudio de las imágenes como componente del conocimiento práctico personal. El citado autor explica cómo es posible que la imagen se conecte al mismo tiempo con tres momentos en la historia individual: en primer lugar, la imagen recoge “hilos experienciales del pasado conectados significativamente con el presente. Y abarca intencionalmente el futuro, y crea nuevos hilos significativamente conectados conforme se experimentan situaciones, y se anticipan nuevas desde la perspectiva de la imagen” (p. 379). En otras palabras, las experiencias pasadas le permiten al profesorado conformar una cierta idea acerca de cómo debería ser su práctica actual; estas

ideas se expresan mediante la imagen, que también sirve para orientar y analizar las experiencias futuras, a medida que éstas van sucediendo.

Otro de los rasgos más notables de la imagen, expuesto por Clandinin (1985) es su capacidad de incluir en sí misma las esferas personal y profesional del profesorado. Estos ámbitos se identifican tanto en el origen de la imagen como en su contenido, que según este autor, expresa la "relación experiencial entre la formación de un profesor y su vida privada personal. La imagen captura, en su origen y función, aspectos de ambas esferas de la vida" (p. 372). Por esta razón, se dice que la imagen tiene la capacidad de actuar como "adhesivo que funde las diversas experiencias de una persona, tanto personales y profesionales" (Clandinin, 1985, p. 379). Según los hallazgos de este autor, la imagen procede de la vida personal pero afecta a la profesional; a su vez, la vida personal se ve influenciada por las prácticas de enseñanza que están siendo guiadas por esta imagen, de modo que la vida personal también cambia y se transforma. De este modo, en la imagen se vinculan tanto la vida privada como la profesional de las y los profesores.

Clandinin (1985) considera además que las imágenes son un elemento en el que pueden estar representados distintos dominios del saber del profesorado, por ejemplo, sus conocimientos sobre el proceso instruccional, sobre la materia de estudio y sobre sí mismos (p. 370).

En cuanto al origen de la imagen, Clandinin (1985) encontró en su estudio que éste se ubica en cuatro áreas de la experiencia: la experiencia profesional, el entrenamiento profesional, la propia experiencia como estudiante, y la vida privada. Esos orígenes personales y profesionales son vinculados en la práctica del aula por medio de la imagen (p. 373). Esto significa que la imagen tiene sus raíces en las experiencias personales y profesionales previas de las y los profesores, en su vida y su trayectoria; estos dos aspectos interactúan de manera reflexiva dentro de la imagen.

Así, la experiencia, lo que se vive en la enseñanza influye de manera importante en las imágenes que el profesorado construye acerca de su trabajo y los distintos aspectos del mismo (el contenido, el alumnado, las relaciones, los propósitos). Determinadas experiencias pueden generar una cierta imagen, pero a



medida que la experiencia cambia, o si otras experiencias se acumulan, la imagen también sufre transformaciones.

Dependiendo de las características del profesorado, las imágenes pueden resultar el elemento estructural que mejor defina y organice el conocimiento práctico, como sucedió en el trabajo reportado por Elbaz (1981) en el que la profesora que era sujeto de estudio tenía un estilo predominantemente intuitivo, de modo que las imágenes se convirtieron en elementos que ordenaban a la vez que sintetizaban su pensamiento. Algo similar ocurrió en el trabajo de Sun (2012), en el que la imagen identificada en la práctica de una profesora resultó tan dominante y recurrente que se convirtió en el eje articulador de la codificación de los datos, de los análisis y de la interpretación.

Al igual que los principios, las imágenes pueden enunciarse de distintas maneras; algunas veces simplemente se explican, por ejemplo cuando se dice que “la profesora vive en una imagen de tensión” (Connelly, Clandinin y He, 1997, p. 670); otras veces, adoptan la forma de creencias generales que contienen valores del profesorado (Gholami y Husu, 2010, p. 1522). En otras ocasiones, las imágenes se expresan como intenciones, como en el caso de Sun (2012) que encontró que la imagen predominante en una profesora era el deseo de que “todo marche suavemente”.

Generalmente, el enunciado de una imagen contiene la expresión de una relación metafórica entre dos objetos, indicada mediante las palabras “es” o “como”, tal cual se aprecia en los siguientes ejemplos de imágenes: el inglés *es* un lugar para esconderse (Elbaz, 1981), el profesor está cosiendo *como* un sastre (Chou, 2008), el aula *es como* el hogar (Clandinin, 1985), el maestro *es* un guardián de la paz (Black y Halliwell, 2011).

Los principios, las reglas y las imágenes se encuentran estrechamente vinculados entre sí, en la conformación del conocimiento práctico del profesorado; mientras que “la regla de práctica puede ser seguida metódicamente, el principio es usado reflexivamente” (Elbaz, 1981, p. 49). En relación con las imágenes, si bien son el elemento menos explícito de los tres, son el más inclusivo porque combinan sentimientos, valores, necesidades y creencias, para expresar el deber ser de la enseñanza, “captando en forma metafórica el propósito por el cual trabaja el profesor” (Elbaz, 1981, p. 62).

## **Contenido y orientaciones en el conocimiento práctico personal**

Los estudios realizados acerca del conocimiento práctico del profesorado han aportado una serie de aspectos del mismo que contribuyen a su mejor comprensión y estudio. Además de las características que ya se han citado y de los elementos estructurales, se han descrito también aspectos como su contenido y sus orientaciones.

Al referirse al contenido del conocimiento práctico del profesorado, las y los autores aluden a los distintos dominios o áreas sobre los cuales el profesor o profesora desarrolla este tipo de conocimiento; se trata, entonces de los asuntos implicados en la práctica docente en torno a los que el profesorado construye su conocimiento práctico.

Como ya se ha dicho, en el conocimiento práctico se hacen presentes tanto saberes informacionales como habilidades y actitudes, pero de manera particular, Elbaz (1981) afirma que el conocimiento práctico del profesorado contiene cinco categorías:

1. Conocimiento del profesorado sobre sí mismo.
2. Conocimiento del profesorado sobre su entorno (salón de clases, relación de profesores y administradores, aspectos políticos).
3. Conocimiento del profesorado sobre la materia de estudio (como cuerpo de conocimientos y como habilidades).
4. Conocimiento del profesorado sobre el desarrollo curricular (objetivos, necesidades de los estudiantes, materiales relevantes).
5. Conocimiento del profesorado sobre la instrucción (teorías del aprendizaje, métodos de enseñanza, procedimientos de evaluación).

Por su parte, Chen (2009) refiere que el conocimiento práctico del profesorado incluye: (a) conocimiento del contexto, (b) conocimiento relativo al caso, (c) conocimiento de la estrategia, (d) conocimientos sobre los actores, es decir, sobre los aprendices y sobre sí mismo, y (e) principios por los cuales los profesores entienden, interpretan y aplican el conocimiento teórico (p. 104). En esta propuesta, es notable que el último de los dominios a los que se refiere Chen corresponde a un elemento estructural según Elbaz (1981), esto es, los principios de la práctica.

La identificación de dominios de contenido en el conocimiento práctico ha sido de especial utilidad al momento de estudiar los elementos estructurales que lo conforman. Por ejemplo, en el trabajo de Elbaz (1981), las imágenes identificadas en el conocimiento de una profesora fueron examinadas en términos de cada una de las cinco áreas de contenido: el currículo, la materia de estudio, la instrucción, el medio ambiente y el conocimiento de sí mismo. En el trabajo de Clandinin (1985) la imagen del “aula como el hogar” que formaba parte del conocimiento práctico de una profesora fue también analizada para identificar cómo dicha imagen capturó tres de los dominios antes citados: el conocimiento del proceso instruccional, el conocimiento de sí misma como profesora y persona, y el conocimiento de la materia (p. 370).

Gholami y Husu (2010) también estudiaron el conocimiento práctico del profesorado con referencia a ciertos dominios de contenido, pero en este caso, fueron planteados con referencia a la pedagogía general; tales dominios fueron: el manejo de la clase, las estrategias de enseñanza, y el aprendiz, aprendizaje y enseñanza (p. 1521). Por su parte, John (2002) al estudiar el conocimiento práctico de formadores de docentes, identificó imágenes referidas a distintos dominios, principalmente la enseñanza y el aprendizaje, y la materia de estudio.

Los hallazgos anteriores permiten concluir que los estudios sobre el conocimiento práctico deben tener en consideración que los saberes del profesorado se refieren a diversos dominios de contenido. Por eso, en el estudio de los elementos estructurales del conocimiento práctico es importante considerar la manera en que se han constituido en torno a uno o varios de estos dominios de manera simultánea; según los rasgos que se han descrito acerca del conocimiento práctico, puede decirse que las y los profesores derivan su conocimiento a partir de las experiencias que viven al enfrentarse a situaciones en todos estos dominios. Al mismo tiempo, el conocimiento construido se utiliza recursivamente para dar forma a las prácticas que se refieren a estos mismos asuntos.

Por otra parte, la idea de que el conocimiento práctico del profesorado está marcada por una serie de orientaciones, procede de los estudios de Elbaz (1981); de acuerdo con éstos, son cinco las orientaciones del conocimiento práctico: situacional, teórica, personal, social y experiencial. Estas orientaciones se presentan de modo traslapado, ilustrando la manera en el que el conocimiento

práctico es tenido y usado por los profesores (p. 60). A continuación se describen brevemente cada una de ellas tomando como base las explicaciones que Elbaz (1981) realiza al respecto.

*1. Orientación situacional.* Se refiere al hecho de que el conocimiento práctico está dirigido a responder y tomar sentido en relación con las diferentes situaciones de enseñanza. De manera concreta, Elbaz (1981) explica que el conocimiento práctico tiene una orientación situacional porque ante una situación específica, los distintos tipos de conocimiento son usados según el aspecto de la situación que lo requiere (p. 55)

*2. Orientación personal.* Se refiere a la condición del conocimiento práctico como un saber que es usado de un modo personalmente significativo. Implica la "necesidad personal de integrar, ordenar y dotar de significado a la experiencia" (Elbaz, 1981, p. 58). La orientación personal se relaciona con el uso que el profesorado hace de su conocimiento práctico para interpretar y dar significado a sus experiencias personales. Esto se pone de manifiesto en la diversidad de percepciones que suelen presentarse entre distintos actores ante un mismo hecho, como manifestación del conocimiento práctico que han desarrollado en forma personalizada.

*3. Orientación social.* Se refiere por un lado al hecho de que el conocimiento práctico está conformado, condicionado y limitado socialmente, y por otro al hecho de que también tiene un rol activo en la conformación de escenarios sociales de enseñanza. Como Clandinin y Connelly (1988, citados por Chou, 2008) afirman, las y los profesores son personas más no individuos aislados, sino que siempre operan en relación con otros, en un contexto social. Elbaz (1981) explica que debido a la orientación social, el profesorado utiliza su conocimiento para modificar o generar una situación que le resulte satisfactoria para trabajar; es decir, interviene activamente en su escenario para conformarlo de una manera más adecuada para sí (p. 57).

*4. Orientación experiencial.* Se refiere a la condición del conocimiento práctico como estructurado y dirigido por las experiencias (Elbaz, 1981). La orientación experiencial parece estar relacionada con la manera en que se experimenta el trabajo docente y las situaciones vinculadas a él. En esto, interviene la perspectiva que el profesorado tenga respecto de ciertos factores,

como el tiempo, las demandas externas, los conflictos, etc., ya que influyen en el juicio que se hace sobre la propia experiencia, es decir, la manera en que una experiencia se valora como favorable, positiva, agradable o satisfactoria.

*5. Orientación teórica:* Se relaciona con la posibilidad de que el conocimiento práctico esté impregnado por alguna teoría, que también condiciona su uso. Elbaz (1981) explica que esta orientación permite determinar el uso que el profesor hace de su conocimiento teórico, la manera como lo entiende, lo selecciona y lo utiliza para construir su conocimiento práctico (p. 60).

Las distintas orientaciones del conocimiento práctico están implicadas unas en otras, es decir, se interrelacionan de modo que unas son la base para el desarrollo y manifestación de las demás (Elbaz, 1981). Al igual que sucede con los dominios del conocimiento práctico, las orientaciones han sido estudiadas por otros autores como Chou (2008), quien en su trabajo encontró evidencias de que la interacción de estas orientaciones es propicia para el aprendizaje de los profesores y dirige su trabajo.

Las orientaciones personal y social del conocimiento práctico intervinieron en el trabajo de investigación de Sun (2012), que produjo hallazgos acerca de las relaciones entre el conocimiento práctico, la identidad y la cultura del profesorado. El citado autor concluye que “el patrimonio cultural de los profesores tiene una fuerte influencia en la formación de su conocimiento práctico personal y su práctica docente” (p. 765); al igual, se puso de manifiesto cómo el conocimiento práctico de una profesora está fuertemente influenciado por los modelos sobre la educación y la buena docencia que proceden de su cultura nativa tradicional. Del mismo modo, encontró que la cultura forma lazos estrechos con la identidad dentro del conocimiento práctico, es decir, la identidad de la profesora incluye la pertenencia a una cultura, y esto se traslada también a su práctica profesional.

De lo anterior, se concluye que las orientaciones del conocimiento práctico del profesorado representan otro aspecto que puede ser de utilidad para el estudio de las prácticas docentes, ya que aportan categorías analíticas que merecen ser tomadas en cuenta por cuanto reflejan la complejidad que está presente tanto en el pensamiento como en la acción.

## **El conocimiento práctico y sus implicaciones para la formación del profesorado**

Una vez expuestas las características del conocimiento práctico, conviene a continuación plantear las implicaciones que el desarrollo de este tipo de conocimiento tiene en la formación inicial y continua de las y los docentes, toda vez que el estudio de este tema se plantea con la intención de hacer alguna contribución a la mejora de la formación del profesorado universitario. Antes de eso, presentaré una síntesis de las características que han predominado en la formación del profesorado, y que a decir de algunos autores, resultan ineficaces para desarrollar en las y los docentes los conocimientos que les permitan enfrentarse con éxito a la realidad de las tareas de enseñanza (Black y Halliwell, 2000).

Las razones son variadas, pero un aspecto que parece ser recurrente es el relativo a los modelos y enfoques que se han adoptado en los programas de formación. Por ello, se describen a continuación algunas de sus características.

*El modelo de racionalidad técnica.* Schön (1992 y 1998) y González (1995), citados por González y Fuentes (2011), señalan que este modelo se caracteriza por ofrecer una formación en la que la teoría se aprende separada de la práctica; esto produce una desarticulación entre las experiencias prácticas y los saberes teóricos que se supone deben ser útiles en determinadas circunstancias. Como consecuencia, cuando el profesorado hace frente a una situación, elige basarse en saberes experienciales adoptándolos más por costumbre y por seguridad, que por el análisis crítico que hace de ellos; de este modo, los saberes teóricos son descartados sin haber sido puestos a prueba (p. 57). Esto sucede porque los programas de formación no están convenientemente relacionados con las situaciones cotidianas y los problemas del profesorado, además de que se ignoran las concepciones que los docentes tienen al respecto (Tisher y Wideen, 1990, citados por Black y Halliwell, 2000, p. 103).

Estas condiciones de la formación perpetúan la división o separación entre la teoría y la práctica, además de que dejan de lado las aportaciones que el saber

teórico puede tener, ya que se evita la integración y el uso de la teoría como precursora de los saberes prácticos que en definitiva son necesarios.

*El modelo tradicional.* Sales (2006) hace una crítica de las condiciones actuales de la formación inicial del profesorado, señalando una serie de características de los programas de formación que la autora atribuye a un modelo tradicional. Tales características se relacionan con el hecho de que los programas se producen desvinculados de las situaciones reales de la práctica; pese a ello, se espera que produzcan un efecto “cascada”, es decir, se confía en que las y los profesores que han participado en actividades de formación, serán factores de cambio en sus centros de trabajo una vez que regresen a ellos, en una especie de contagio o multiplicación de lo aprendido. Además, se asume una relación causal lineal entre los programas y los cambios en las prácticas, es decir, se espera que los cambios se produzcan como consecuencia directa de los programas, sin considerar que la naturaleza compleja de las tareas docentes tiene un peso importante en los cambios que puedan producirse en la enseñanza (p. 4).

Adicionalmente, Sales (2006) destaca otras características del modelo tradicional de formación del profesorado: (a) no se forma a los y las docentes para trabajar en condiciones de incertidumbre, como corresponde a los contextos actuales de la práctica, cada vez más cambiantes, diversos y complejos, y (b) la formación se distingue por su abstracción, es decir, se enseñan ideales y principios generales, pero no se establece con claridad la relación de estos con la práctica, de modo que el futuro profesor desconoce qué es lo que debe hacer en concreto (p. 12).

En resumen, parece ser que el problema más importante en la formación es la enseñanza dissociada de los saberes teóricos y las experiencias prácticas, condición que impide la integración de conocimientos y se aleja de la realidad de las situaciones que las y los docentes deben enfrentar, pues éstas demandan intervenciones basadas en ambos tipos de conocimiento en forma simultánea.

## Características de la formación deseable

Una formación del profesorado que asuma como importante el desarrollo del conocimiento profesional de las y los docentes, debe reunir una serie de características que superen a las de una formación tradicional y de racionalidad técnica.

*1. Debe incorporar la noción del conocimiento práctico y por lo tanto, debe incorporar el análisis de la práctica.*

Esto significa incluir en la formación actividades que tengan la intención clara de propiciar que las y los docentes actuales y futuros sean capaces de desarrollar este tipo de saber, mediante la construcción de conocimientos a partir de la práctica. Para ello, es necesario en primer término que se otorgue valor a “la práctica y a la experiencia profesional como fuente de conocimiento, aprendizaje, espacio de indagación y reflexión para el desarrollo profesional, el cambio y la mejora de la práctica” (Vezub, 2009, p. 931); esto también implica reconocer que la formación ya no puede basarse únicamente en el conocimiento generado mediante la investigación, dado que “restringir la formación del profesorado a un conocimiento académico, formal y proposicional no es defendible ni teóricamente ni desde la perspectiva práctica” (González y Fuentes, 2011, p. 52).

Implica también incorporar en la formación las nociones que se han generado acerca de cómo aprende el profesorado y cómo construye su conocimiento pedagógico (Cochran-Smith y Lytle, 2002, citados por González y Fuentes, 2011, p. 52); por ejemplo, el desarrollo de la capacidad del profesorado para “renombrar sus experiencias, refundir sus conceptos y reconstruir su práctica del aula” (Chou, 2008, p. 539). En pocas palabras, debe aprovecharse todo aquello que hemos aprendido acerca de cómo el profesorado construye el conocimiento que es realmente relevante para su práctica.

Otra implicación importante es la señalada por Vezub (2009), en el sentido de que la formación debe incorporar nuevas maneras de entender la práctica, la cual ya no debe ser vista únicamente como equivalente a la tarea de enseñar dentro de un aula. Señala que es natural la preocupación acerca de que los profesores novatos ejerzan prácticas en escenarios reales sin haber completado la



formación; no obstante, propone que ésta se produzca mediante aproximaciones sucesivas, en las que el futuro profesor o profesora experimente con situaciones que paulatinamente se acerquen en intensidad y complejidad a las prácticas reales, implicando cada vez mayor número de dimensiones como la institución, el contenido, el trabajo con los pares, los problemas sociales, etc. Para esto, la observación en escenarios reales es una herramienta indispensable, dirigida a entrenar la mirada de las y los futuros profesores; esto debe estar respaldado por la planificación, la tutoría y el acompañamiento de los formadores, lo que naturalmente implica mayores recursos en tiempo y métodos de los que normalmente están disponibles (p. 18 y 19)

Por su parte, Martínez Bonafé (2004) plantea la necesidad de contar con espacios idóneos para que las experiencias prácticas permitan al profesorado generar nuevos significados (p. 140); Vezub (2009) se refiere también a este asunto señalando la importancia de los escenarios de la formación y añadiendo la necesidad de que en ellos se fomente la autonomía y la identificación de las propias necesidades, así como la conformación de redes y comunidades de practicantes (p. 931).

En términos más concretos, Korthagen (2010) ha propuesto un enfoque que denomina “realista” en la formación del profesorado, que parece ser integrador de las características que se han expuesto hasta aquí. Se trata de una formación en la cual la teoría se construye sobre la práctica, a través de formas de aprendizaje colaborativo y autónomo entre profesores; en dicha propuesta el aprendizaje se produce mediante experiencias basadas en reflexiones sistemáticas, la teoría y la práctica se integran a partir de las propias experiencias docentes e inquietudes de los futuros profesores, partiendo de una visión constructivista de la realidad.

*2. Debe orientarse a desvelar lo implícito, y para ello, debe ser auto analítica, reflexiva y crítica.*

En el desarrollo del conocimiento práctico es indispensable que el profesorado sea constructor activo de su conocimiento; por ello, el análisis y la reflexión sobre las propias prácticas y las teorías que se vinculan a ella son necesarias para la generación de los nuevos saberes. Al respecto de lo anterior, Shulman (1988, citado por González y Fuentes, 2011) propone que la formación

del profesorado se interese por hacer explícitos los conocimientos tácitos, debido a la importancia que estos tienen en la práctica docente. Esta conversión debe hacerse mediante la reflexión sobre la práctica y la reflexión sobre la comprensión teórica de la misma; de esta manera, el profesorado puede alcanzar nuevos entendimientos de su práctica y con ello, generar nuevos conocimientos (p. 53).

Para realizar el análisis de las propias prácticas docentes, Fuentes (1998 y 2009, citado por González y Fuentes, 2011) propone que el profesorado identifique los modelos curriculares que forman parte de su práctica, los compare con modelos alternativos y desvele las ideas que subyacen a sus acciones (p. 60).

El análisis de modelos e ideas subyacentes interpela a las concepciones que el profesorado se ha formado acerca de su propio trabajo, a través de la formación que ha recibido así como de las experiencias que ha acumulado tanto en lo personal como en lo académico. Al respecto de esto último, Martínez Bonafé (2004) advierte la importancia del papel activo de la biografía personal de los profesores en la reconstrucción crítica de sus experiencias (p. 140) es decir, en la recuperación de éstas para conformar nuevos saberes. Chan y Elliot (2004, citados por González y Fuentes, 2011) se refieren también a esto, y advierten que para provocar cambios en el pensamiento docente es necesario tener en cuenta las ideas previas del profesorado (p. 60).

La reflexión sobre la práctica puede entenderse como el “análisis que hace [el profesorado] de las características de su acción, así como de los procesos que personalizan su actuación” (Marín, 2005, p. 9). Es un elemento que permite al profesorado “analizar sus creencias formativas, determinar cuáles son las más susceptibles para cambiar y cuáles han de desaparecer (Carter 1998; De Vicente, 2000a; 2000b y Whitbeck, 2000, citados por Marín, 2005, p. 9). La reflexión sobre la práctica permite al profesorado descubrir sus teorías implícitas “para ordenarla, justificarla, fundamentarla, revisarla y destruirla si fuera preciso” (Imbernón, 2010, p. 170).

Vezub (2009) insiste también en la importancia de la reflexión, al señalar que la formación permanente del profesorado debe promover este tipo de pensamiento en relación con las prácticas, tradiciones y fundamentos de la acción, de modo que las y los docentes puedan cuestionar sus creencias, representaciones y formas de actuar (p. 932). De hecho, la investigación reflexiva propuesta por

Sañudo (2005) puede ser una herramienta útil en este sentido, especialmente si se dirige al análisis de las contradicciones existentes entre lo que se hace y lo que se dice respecto de cuatro grandes categorías: el profesorado, el alumnado, el contenido y la interacción, de modo que derive en la identificación de posibilidades de transformación orientadas a la mejora de la práctica docente. De esta manera, el profesor se convierte en un investigador activo en su aula (Marín, 2005).

Otra manera concreta de favorecer la reflexión como parte de la formación, es la realización de lo que Gholami y Husu (2010) denominan “enseñanza basada en el razonamiento” mediante la cual el profesorado reflexiona acerca de las razones que subyacen a sus acciones, de modo que pueda evaluar por sí mismo esos elementos; para ello, es necesario que las y los docentes produzcan discursos acerca de sus argumentos prácticos, es decir, las razones que sustentan sus prácticas (p. 1528).

Por su parte, Hagger y Hazel (2006, citados por Pérez Gómez, 2010) se refieren a la teorización práctica como un mecanismo que permite la reconstrucción del conocimiento práctico; esta estrategia formativa consiste en la reflexión del docente acerca de su propia práctica y acción a la luz de la teoría educativa, buscando derivar saberes a partir de la experiencia. En este mismo sentido se expresa Pérez Gómez (2010) al proponer la teorización práctica como una estrategia formativa que implique a los aprendices en teorizaciones acerca de su propio trabajo, en el marco de procesos y programas de investigación-acción cooperativas en contextos profesionales (p. 47).

Marín (2005) se ha dado a la tarea de señalar las consecuencias que la reflexión sobre la práctica tiene de manera particular para el profesorado universitario. Este autor afirma que la reflexión propicia (a) la capacidad para ver los problemas que se producen durante el acto educativo; (b) la capacidad de cuestionar situaciones educativas, sus habilidades y estrategias cognitivas; (c) el análisis de la situación para el desarrollo de habilidades comunicativas; (d) la capacidad de percibirse a sí mismo y a los demás, y (e) el aprender a vivir con cierto grado de incertidumbre (p. 9 y 10).

Finalmente en este apartado, Sales (2006) advierte que la formación del profesorado deber ser no sólo reflexiva sino crítica, ya que debe favorecer que las y los docentes tomen decisiones de forma autónoma, considerando las condiciones

plurales, cambiantes, diversas y complejas en las que se desarrolla su práctica, de modo que desarrollen también flexibilidad y tolerancia (p. 205).

### *3. Debe ser integradora de distintos tipos de saberes.*

De acuerdo con los postulados del pensamiento práctico, la formación del profesorado no debe reducirse al estudio de las teorías educativas pretendiendo que éstas guíen el pensamiento docente, dejando de lado sus teorías implícitas y personales (Pozo, Scheuer, Mateos, et. al. 2006, en Pérez Gómez, 2010, p. 46), y la forma en que éstas interactúan con su actividad en situaciones concretas; por el contrario, la formación debe incluir estrategias en las que sea posible unir la teoría con la práctica, en lugar de presentarlas de manera desvinculada.

Por esa razón, la formación del profesorado que pretenda el desarrollo del conocimiento práctico debe incorporar los distintos tipos de conocimientos que son necesarios para producirlo. Como señalan González y Fuentes (2011), la formación debe integrar el conocimiento de la enseñanza (es decir, el conocimiento descriptivo, generado por la experiencia), el conocimiento para la enseñanza (es decir, el conocimiento prescriptivo generado por la investigación) y la preparación necesaria para que el profesorado pueda continuar aprendiendo de su práctica (p. 61).

También es importante que la formación busque un equilibrio entre la formación disciplinaria, más asociada con los contenidos de enseñanza, y la pedagógico-didáctica, más relacionada con la actuación en el aula, sin descuidar la formación cultural y ciudadana del profesorado (Vezub, 2009, p. 932).

Una formación con las características deseables antes expuestas requiere además de la intervención de formadores de profesores interesados genuinamente en el desarrollo de las capacidades analíticas, críticas y reflexivas que favorezcan la construcción del conocimiento práctico. Por esa razón, las y los formadores de profesores deben ser conocedores de las maneras en que los docentes conciben las teorías y sus posibilidades (Elbaz, 1981, p. 68); al igual, deben ser hábiles para identificar los saberes que el profesorado expresa mediante sus prácticas y sus discursos, como una herramienta para apoyar el desarrollo del conocimiento práctico (Chou, 2008, p. 530).

Es indispensable que las y los formadores sean capaces de tomar conciencia de su propio conocimiento práctico y hacerlo explícito para modificarlo si es necesario (Medina y Domínguez, 1989, citados por Pérez Ferra, 2000, p. 187). Independientemente de la estrategia formativa que se adopte, la presencia de formadores más experimentados es indispensable para ayudar a las y los profesores a analizar su conocimiento práctico; incluso, es deseable que esto se produzca en el marco de una comunidad de practicantes (Gholami y Husu, 2010).

### **Un breve repaso por experiencias de investigación sobre el conocimiento práctico**

Como último tema de este segundo capítulo, se propone un breve repaso por algunos trabajos empíricos que se han abocado al estudio del conocimiento práctico del profesorado, desde intereses distintos pero unidos por la motivación de hacer aportaciones al tema que aquí se discute. Como se ha mencionado, los trabajos pioneros en el tema del conocimiento práctico personal son los de Elbaz (1981) y Clandinin (1985), cuyas aportaciones han servido como base para el desarrollo de otros trabajos.

Entre los más recientes se encuentra el de Sun (2012) que tomó como interés principal el estudio de las características del conocimiento práctico de dos profesores enseñantes de chino como lengua extranjera en escuelas secundarias de Nueva Zelanda, así como los factores que afectan dicho conocimiento. Haciendo uso de la metodología de estudio de caso, Sun llevó a cabo entrevistas cualitativas con los profesores y obtuvo grabaciones en video del aula, así como notas de campo y documentos del curso. Entre sus hallazgos, destaca la caracterización del conocimiento práctico personal como conformado por tres capas, en las que la tercera parecía ser el objetivo final de la práctica docente, mientras que la primera y segunda capas servían de soporte a la primera. Además, concluyó que el patrimonio cultural del profesor tiene influencia notable en la formación de su conocimiento práctico.

Otro estudio reciente es el de Hudson y Hudson (2011), quienes indagaron acerca del conocimiento práctico de un grupo de mentores experimentados así como las prácticas que realizaban para llevar a cabo un modelo de mentoría; el

estudio también incluyó a profesores principiantes-estudiantes, ya que se tenía la intención de averiguar cómo los mentores transmiten contenido pedagógico que ayuda a desarrollar y fundamentar las prácticas de los futuros docentes. Esta investigación recurrió al empleo de cuestionarios, grupos de enfoque grabados en audio y revisiones vía correo electrónico a los participantes, así como el análisis por categorías de aspectos comunes. Como resultado se encontró que las estrategias que los mentores empleaban correspondían a once categorías de prácticas de conocimiento pedagógico: planeación, implementación, horarios, preparación, estrategias de enseñanza, conocimiento del contenido, habilidades de interrogatorio, solución de problemas, manejo del aula, evaluación y puntos de vista.

Por su parte, Ruohotie-Lyhty (2011) llevó a cabo una investigación acerca del desarrollo del conocimiento práctico en profesores de lengua en los niveles secundario y de preparatoria, todos ellos novatos; aquí, se buscó conceptualizar el contexto y su influencia en el desarrollo profesional del profesorado. Por medio de un estudio longitudinal, se siguió a los profesores durante los primeros tres a cuatro años de trabajo, recabando información mediante ensayos reflexivos y entrevistas en profundidad. Usando el análisis del discurso como estrategia, se encontraron diferencias en el desarrollo del conocimiento práctico a partir de dos formas de percibir y conceptualizar el ambiente: quienes eran “enseñantes de lenguas” tenían una conceptualización dirigida a la asimilación de la cultura escolar existente, mientras que los “educadores de lenguas” desarrollaban sus prácticas partiendo de sus propias metas.

Agrati y Gemma (2011) por su parte, desarrollaron una investigación dirigida a averiguar la coexistencia de dos modelos en el desarrollo del conocimiento práctico de futuros profesores: (a) derivado de la historia personal y (b) propuesto por el profesor-mentor. El estudio involucró a 300 estudiantes para profesor de escuela primaria, de quienes se obtuvo información mediante el registro de la observación que hacían acerca de la práctica de su mentor, la escritura de memorias y la reflexión mediante entrevistas. La investigación concluyó la existencia de dos factores: un factor A, ligado al componente biográfico, y un factor B, ligado a un componente relacional con el mentor.

Otro estudio interesante fue el desarrollado por Gholami y Husu (2010), quienes optaron por una perspectiva epistemológica para analizar el conocimiento práctico del profesorado de primaria, enfocándose en los razonamientos que los profesores ofrecen como respaldo de sus prácticas. Para recabar los datos, recurrieron a observaciones en las clases y entrevistas posteriores de dos tipos: unas contenían preguntas enfocadas a los por qué, y otras estaban dirigidas a obtener el recuerdo estimulado. Los investigadores encontraron que los razonamientos que los profesores utilizan son de dos tipos: las creencias y las teorías en uso, y que los motivos que más sobresalían estaban relacionados con el contexto.

La investigación de Chen (2009) sobre el conocimiento práctico es también relevante; aquí, el interés principal estuvo en los componentes del conocimiento práctico, que se estudiaron con referencia a profesores del nivel básico. La observación en clases, las entrevistas y los análisis documentales, permitieron la identificación de cuatro componentes: el sujeto, el problema, la reflexión en la acción y la creencia.

Otro trabajo interesante es el desarrollado por Choi y Ramsey (2009) quienes indagaron acerca la influencia de un curso de enseñanza de las ciencias basada en indagación, en las creencias, actitudes y conocimiento práctico de catorce profesores de ciencia de escuela elemental que participaron en la formación. La investigación involucró encuestas previas y posteriores al curso, así como una combinación de datos cuantitativos obtenidos mediante una escala Likert de actitudes sobre ciencia, y cualitativos, obtenidos mediante entrevistas semi estructuradas, observaciones, planes de sesión y reflexiones escritas. Los resultados mostraron que el curso influyó notablemente en la expansión y construcción de las creencias de los profesores acerca de la enseñanza de las ciencias basada en indagación.

Otro estudio que siguió el método longitudinal, fue el llevado a cabo por Wyatt (2009) acerca del desarrollo del conocimiento práctico de una profesora de lenguas, a partir de la influencia de un programa de formación. Como estrategias de recolección de datos se emplearon entrevistas cualitativas semi estructuradas y datos observacionales en el escenario natural del aula, a lo largo de tres años. Los hallazgos mostraron que el conocimiento práctico de la profesora se incrementó

considerablemente durante el estudio y sus creencias se volvieron internamente más consistentes.

Chou (2008) por su parte, desarrolló una investigación enfocada en la estructura del conocimiento práctico personal de tres profesores de inglés como lengua extranjera, en el nivel de escuela elemental. El investigador optó por la metodología de estudio de caso, de corte cualitativo, recolectando información mediante entrevistas, observaciones, diarios personales y artefactos del aula. Sus hallazgos describieron los principios, reglas e imágenes que conforman el conocimiento práctico de los profesores participantes.

Estos son algunos de los trabajos más recientes que tomaron al conocimiento práctico como objeto de estudio. Otros trabajos menos actuales se han centrado en el conocimiento práctico de los formadores de profesores (John, 2002) y en las formas de representación que favorecen a la reflexión del profesorado sobre su conocimiento práctico (Black y Halliwell, 2000).

Esta sencilla muestra de trabajos, pese a ser reducida, evidencia algunos rasgos interesantes de la línea de investigación. En primer lugar, que los estudios se han centrado en el conocimiento práctico del profesorado de los niveles de educación básica (primaria y secundaria) o de los formadores de profesores, dejando de lado al profesorado universitario. En segundo lugar, se evidencia la tendencia al uso combinado de estrategias de recolección de datos, entre las que no pueden faltar la entrevista y la observación; esto resulta perfectamente comprensible, puesto que el conocimiento práctico demanda abordajes que favorezcan acceder tanto al pensamiento como a la conducta del profesorado. En tercer lugar, y aunque en esta breve reseña no es posible evidenciarlo, destaca la tendencia de los investigadores a ofrecer reportes de sus estudios en los que se privilegia la voz e individualidad del profesorado, mediante relatos descriptivos de sus hallazgos considerando las particularidades de los casos presentados. Con esto, se insiste en la necesidad de considerar al conocimiento práctico del profesorado como un tema de investigación cuyas principales aportaciones radican en el entendimiento profundo de la práctica docente, más que en el descubrimiento de reglas o generalidades que sean aplicables a un amplio rango de casos.



Finalmente, en distintos trabajos se insiste en la importancia de incluir en las investigaciones el análisis de los referentes culturales del conocimiento práctico del profesorado. Siendo la cultura indispensable para analizar y comprender las prácticas educativas, diversas opiniones se han manifestado por la necesidad de estudiar este tipo de influencias en la conformación de los saberes que las y los profesores desarrollan a partir de sus experiencias. Estas propuestas insisten en la necesidad de considerar que el pensamiento y la práctica docentes tienen implicaciones culturales y reciben el impacto de las condiciones sociales y políticas, ya que al fin y al cabo, el conocimiento práctico es una expresión de la realidad educativa.

A decir de Medina (2010) los estudios sobre el conocimiento práctico, junto con los estudios sobre profesores novatos y expertos, representan una de las líneas de investigación más prometedoras acerca del conocimiento profesional docente; sus aportaciones han permitido evidenciar que la práctica profesional de la docencia se caracteriza por la imprevisibilidad y por la imposibilidad de definir objetivamente las situaciones problemáticas implicadas en ella, requiriendo del profesorado actuaciones que no pueden estandarizarse (p. 46), por lo que se hace necesario dirigir la mirada hacia la comprensión de los mecanismos que profesoras y profesores emplean para realizar exitosamente sus tareas, involucrando distintas capacidades que han logrado derivar de su experiencia.

### **Capítulo III.**

#### **El proceso de investigación: contexto, intenciones y procedimientos.**

La revisión de las condiciones en las que se desarrolla la formación y práctica docente del profesorado universitario, así como los marcos conceptuales que se han presentado en los capítulos anteriores permiten, llegado a este punto, plantear el contexto, las intenciones y describir los procedimientos que se han seguido en esta investigación.

#### **Descripción general de escenario de la investigación**

Esta investigación se llevó a cabo en el marco de una universidad pública mexicana, que se asume como una institución educativa interesada en el desarrollo profesional de sus académicos; en el año 2012, esta universidad hizo pública una serie de cambios en su modelo educativo, que incluyen un compendio de características deseables en las y los académicos, mismas que configuran un perfil en el que se le asignan las funciones de facilitador(a), tutor(a), asesor(a), gestor(a) y evaluador(a) de los aprendizajes, lo que revela la complejidad del trabajo que se espera del profesorado. En dicho modelo se señala la necesidad de que el profesorado se corresponsabilice con la institución en el desarrollo de sus competencias profesionales, a fin de operar adecuadamente el modelo educativo; adicionalmente, se ha propuesto un perfil deseable de las y los docentes que incluye capacidades ligadas a la planeación didáctica, la metodología de enseñanza, la evaluación educativa, el trabajo con los colegas, las actitudes, su propia identidad, la investigación y la práctica reflexiva, entre otras (Universidad Autónoma de Yucatán, 2012). Para apoyar la implementación de este modelo, la universidad ha dispuesto un programa de habilitación de sus académicos, quienes deben tomar parte del mismo en forma paulatina, a medida que su facultad modifique sus planes y programas de estudio para adaptarse al nuevo modelo. Dicho programa consta de una serie de módulos a través de los cuales se espera que el profesorado adopte el modelo propuesto y todo lo que éste conlleva, con la expectativa de que su práctica se modifique a partir de su participación en el programa.

En relación con las condiciones de trabajo del profesorado, éstos se organizan en la citada universidad a partir de facultades, las que a su vez están agrupadas en campus de acuerdo con su área disciplinar: ciencias de la salud, ciencias sociales, ciencias exactas, ciencias agropecuarias y ciencias del hábitat. Además, se cuenta con un campus multidisciplinario, ubicado en una comunidad semi urbana, situada a 160 kilómetros de la capital del estado.

Según sus condiciones de contratación, el profesorado en esta universidad puede ser de alguno de dos tipos: (a) personal definitivo, también llamado “de base”, que son quienes han obtenido una plaza laboral mediante concurso de oposición abierto, y (b) personal interino o “de contrato”, profesores cuya relación con la universidad se rige por contratos semestrales consecutivos, con la expectativa de que puedan concursar por una plaza definitiva cuando se presente la oportunidad para ello. Según el número de horas dedicadas al trabajo en la universidad, se habla de profesorado de tiempo completo (que labora 40 horas semanales), profesorado de medio tiempo (20 horas semanales) y profesorado de asignatura, quienes acuden a la universidad sólo el tiempo requerido para impartir las clases que les son asignadas. Según la dedicación preferente a ciertas tareas, se habla también de profesorado de carrera, que son quienes están dedicados primordialmente a la docencia, y profesorado investigador, quienes tienen una marcada dedicación a la investigación y desarrollan su docencia principalmente en los posgrados.

Independientemente de la contratación, el tiempo asignado y la orientación, todos los profesores y profesoras se ven involucrados de algún modo en las cuatro funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación, gestión y extensión.

### **¿Por qué estudiar el conocimiento práctico en la universidad? intereses personales y profesionales a modo de justificación**

Mi trabajo como investigadora encargada de esta tesis se desarrolla en el marco de mis funciones como profesora en la universidad pública a la que me he referido en párrafos anteriores. Como parte de esta institución, estoy adscrita a una facultad de educación y al único campus multidisciplinario de la universidad,

lo que me ha permitido tener una convivencia cercana con colegas profesores y profesoras cuyas facultades pertenecen a campus distintos al mío. Adicionalmente, mi trabajo me ha involucrado en programas de formación continua del profesorado de distintos niveles; en el caso del profesorado universitario, he tenido oportunidad de participar como instructora para profesores de mi propia universidad y de otras instituciones públicas de educación superior.

Las interacciones que he tenido con profesoras y profesores universitarios cuya formación inicial es distinta a las ciencias de la educación, me llevó a plantearme el interés por abordar en esta tesis el asunto del conocimiento práctico, enfocándolo precisamente a este tipo de profesorado, porque considero que su formación y desarrollo puede tener un mejor tratamiento del que ha recibido, si se consideran las aportaciones que la investigación ha hecho al respecto.

Es desde este punto de vista que planteo a continuación los argumentos que respaldan mi intención de investigar el conocimiento del profesorado en general, y el conocimiento práctico en particular; para ello, me referiré a una serie de motivos e intereses que considero relevantes, intentando evidenciar cómo en esas motivaciones se entrecruzan aspectos de mi ser personal y profesional, ya que en congruencia con los postulados del conocimiento práctico personal, ambas esferas de la vida se mezclan al momento de conformar las intenciones por los cuales las y los docentes trabajamos.

Las razones que encuentro para justificar un estudio acerca del conocimiento práctico del profesorado se refieren a cuatro asuntos: (a) la revaloración del pensamiento docente, (b) el reconocimiento de la actividad profesional, (c) la formación del profesorado y (d) el desarrollo profesional del docente y el mejoramiento de la práctica.

En primer término, pretendo que los resultados de la investigación que he realizado representen mi contribución hacia un mejor entendimiento de cómo se produce la enseñanza del profesorado universitario en relación con su pensamiento. Mi experiencia de trabajo en la universidad pública me ha llevado a convivir con profesorado novato y experto; muchos de ellos han sido especializados en educación, pero muchos se enfrentan a la tarea de enseñar en la universidad en las condiciones a las que me he referido en el primer capítulo. En

éstos últimos pienso de manera particular cuando me cuestiono acerca de la forma en que desarrollan su trabajo y las fuentes que toman como base. Mi contacto con este tipo de profesoras y profesores me ha permitido escucharlos hablar en reuniones y en cursos de formación, expresando sus preocupaciones por encontrar maneras lógicas y adecuadas de realizar su trabajo; en esas conversaciones he percibido su necesidad de encontrarle “pies y a cabeza” a lo que hacen, especialmente cuando se les demanda adoptar nuevos enfoques, modelos o políticas para su trabajo. Los he escuchado igualmente ofreciéndose respuestas unos a otros, algunas de ellas lógicas y racionales, otras francamente incongruentes desde mi punto de vista, lo que me lleva a cuestionarme por qué el pensamiento de mis compañeros profesores y profesoras sólo se considera experto cuando se refiere a su disciplina. Me asombra la cantidad de respuestas que tienen para explicarme los fenómenos económicos, matemáticos, computacionales, legales, etc., pero la confusión que prevalece en ellas y ellos cuando tratan de explicarse a sí mismos por qué deben, por ejemplo, enseñar por competencias, o por qué deben, otro ejemplo, evaluar usando rúbricas.

El pensamiento del profesorado respecto de su tarea de enseñar es rico pero al menos en mi experiencia inmediata, no se considera relevante. He tenido la oportunidad de escuchar que “el profesorado que no estudió educación difícilmente entenderá de modelos y teorías educativas” como un pretexto para no explicarles el trasfondo de aquello que los supuestos “conocedores” del tema proponen como modelos a seguir. En conclusión, se considera al profesorado universitario un experto en su materia, pero incapaz de entender de cuestiones educativas profundas, siendo que a eso se dedica.

Por estas razones, que he respaldado también con opiniones de otros autores en el primer capítulo, considero pertinente y necesario abordar el estudio del conocimiento práctico, como una manera de evidenciar que este profesorado (el universitario) sí posee conocimiento, que este conocimiento es complejo, que no sólo se refiere a su disciplina, que aunque no lo expresen usando el vocabulario de las ciencias de la educación, sí se refiere a éstas, porque hablan de sus principios y sus reglas en sentido educativo, sentido que me he propuesto recuperar y exponer aquí con los términos apropiados, que evidencien que el pensamiento

docente también contiene conocimiento pedagógico y didáctico, fruto de sus experiencias y de lo que han aprendido con los años.

Otra de las razones que me parece prioritaria radica en la posibilidad de hacer contribuciones al reconocimiento de la docencia como una actividad profesional relacionada con un cuerpo de conocimientos propio. Como señala Clandinin (1985) una creencia muy difundida acerca del trabajo docente es que los profesores carecen de un cuerpo de conocimientos, más allá del dominio de las materias o asignaturas que enseñan; esto tiene impacto en el estatus profesional de la docencia en comparación con otras profesiones. Por esa razón, investigar acerca del conocimiento práctico personal del profesorado es una forma de contribuir a mejorar el estatus profesional de los practicantes, al reconocer y conceptualizar el conocimiento práctico personal como parte de los saberes profesionales, distintivos y especializados que se involucran en la enseñanza (p. 364).

Estas razones cobran especial relevancia al referirnos a la docencia en la universidad en donde los practicantes suelen estar más identificados con las disciplinas propias de las profesiones que enseñan y menos con la docencia. Recuperar el saber pedagógico especializado que este profesorado ha podido construir como conocimiento práctico, puede ser una buena oportunidad para que estos profesores reconozcan el saber que les ha dejado la experiencia y la formación que han recibido, y lo identifiquen como algo propio de la profesión que han decidido ejercer la mayor parte de su tiempo: la docencia.

Al reconocer el conocimiento práctico como el saber profesional que distingue al profesorado, las cuestiones relativas a los modos de preparar a los nuevos profesores en ese aspecto se tornan relevantes, lo que justifica que se tomen como objetos de estudio (Agrati y Gemma, 2011, p. 2). Por lo anterior, las investigaciones acerca del conocimiento práctico del profesorado resultan importantes también para la formación de las y los docentes, ya que si se pretende que ésta tenga algún impacto y alcance niveles de reflexión crítica, es necesario partir de la comprensión del conocimiento del profesor (Kincheloe, 2001) y de aquellos procesos que intervienen en la conformación de los modelos teóricos que involucra en su práctica cotidiana, obteniendo información más cercana a la realidad que viven y experimentan los docentes; con esto, las instancias

formadoras del profesorado, en sus etapas inicial y continua, pueden dotar de mayor pertinencia y relevancia a sus programas.

Los estudios sobre el conocimiento práctico del profesorado pueden contribuir a que los formadores de profesores entiendan mejor el trabajo de los prácticos y, de esta manera, intervengan en la formación de los futuros profesores mediante estrategias que los lleven a desarrollar su propio conocimiento práctico (Chou, 2008, p. 539). De esta manera, se estaría superando la formación tradicional, caracterizada por la mera transmisión de explicaciones sobre la enseñanza, para dar lugar a una formación enfocada en el desarrollo del propio entendimiento de lo que sucede en el aula (Freeman, 1996, citado por Chou, 2008, p. 539).

Esto cobra especial importancia cuando se trata de producir innovaciones en los modelos educativos de las instituciones, puesto que la simple declaración de intenciones resulta insuficiente para lograr el cambio y la mejora en el trabajo docente. Además, como señalan Brochbank y Mc Gill (2002, citados por Martínez, s.f), las teorías profesadas acerca del aprendizaje, aún en el plano institucional, no siempre concuerdan con los modelos teóricos implícitos de los profesores; sin embargo, éstos son los que suelen operar con más frecuencia (p. 104). Esto tiene especial relevancia para la universidad pública que ha sido escenario de este trabajo de investigación, pues como se ha señalado oportunamente, se trata de una institución que atraviesa actualmente por un período de adopción de un nuevo modelo educativo, que incluye una serie de características esperadas en el docente, descritas mediante un perfil que especifica sus funciones, dentro de un enfoque diferente al que se había estado promoviendo. Sin embargo, no basta con que el profesorado sepa qué se espera de ellos, para cumplir con esas expectativas; tampoco parece suficiente la participación en un programa de formación con enfoque tradicional. Es necesario que el profesorado asuma como propia la necesidad de producir innovaciones en su práctica en función del valor que otorgue a tales cambios, y esto necesariamente interpela a la esfera de su pensamiento, pues en él confluyen sus creencias, sus motivaciones, sus principios, sus finalidades y sus actitudes. En este sentido se expresan Verloop, Van Driel y Meijer (2001) cuando afirman que la investigación acerca del conocimiento del profesorado es relevante desde la perspectiva de la innovación educativa, pues son

los profesores quienes materializan o no las propuestas de innovación, en función del grado de adopción de los cambios propuestos (p. 453). Por esta razón, su actividad se vuelve por demás relevante, y si además asumimos que la actividad y el pensamiento del docente están estrechamente ligados, cobra relevancia también el estudio de su pensamiento en todos sus aspectos.

Finalmente, en relación con el desarrollo profesional docente, la relevancia de estudiar el conocimiento práctico y en particular sus elementos estructurales, radica en el uso que el profesor o profesora pueda hacer de los hallazgos para entender su propia práctica docente, y estar en condiciones de ampliarlo y usarlo efectivamente para sus propósitos (Elbaz, 1981, p. 68). Por esta razón, el conocimiento práctico debe entenderse como un asunto especialmente importante dentro del desarrollo profesional docente. Según la experiencia de Gholami y Husu (2010), el trabajo de investigación sobre el conocimiento práctico del profesorado brinda la oportunidad de que éstos identifiquen asuntos de su trabajo sobre los que no han reflexionado previamente, pero que el proceso de las entrevistas permite identificar como aspectos a mejorar en su práctica. Por esto, los citados autores aseguran que en el caso específico de su estudio, se encontró una utilidad relacionada con la reflexión y mejora de los docentes acerca de su práctica (p. 1528).

Para Sternberg y Caruso (1985, citados por Gholami y Husu, 2010) el desarrollo del conocimiento práctico es un factor clave en el éxito de un profesorado; el insuficiente desarrollo en este tipo de conocimiento puede dar lugar a la frustración y el agotamiento (p. 1520). Al respecto, es preciso recordar que los planes institucionales de desarrollo en las universidades suelen incluir aspectos relativos a la formación del profesorado, su habilitación y condiciones de contratación y permanencia en la institución; estudiar el pensamiento del profesorado, y en concreto su conocimiento práctico puede aportar una mejor visión acerca de la realidad de las y los profesores tal como ellos la experimentan, así como sus necesidades de desarrollo y crecimiento profesional, de modo que se posible contribuir a dotar de pertinencia los citados planes de formación, en beneficio del profesorado y por ende, de la propia universidad.



## **Preguntas y objetivos de investigación**

La presente investigación sobre el conocimiento práctico del profesorado universitario ha tenido la intención de responder a tres preguntas centrales; para cada una de ellas se han propuesto algunos objetivos:

Pregunta 1:

¿Cuáles son los elementos estructurales que constituyen el conocimiento práctico de dos profesores universitarios de una institución pública en Yucatán, México?

Objetivos:

- Analizar las situaciones de enseñanza y los distintos aspectos del pensamiento del profesor y profesora participantes en el estudio, que dan lugar a los elementos de su conocimiento práctico.
- Describir los principios, reglas e imágenes de la práctica que el profesor y la profesora participantes han conformado como parte de su conocimiento práctico.

Pregunta 2:

¿Cuál es el contenido del conocimiento práctico de los profesores universitarios participantes en el estudio y qué tipos de saberes se han integrado en este conocimiento?

Objetivos:

- Describir los elementos del conocimiento práctico que el profesor y profesora participantes han desarrollado en relación con los fines y objetivos de su docencia, las características de la buena enseñanza, el aspecto relacional de su práctica docente y la conformación de ambientes de aprendizaje.
- Analizar los saberes experienciales y académicos que se manifiestan como parte del conocimiento práctico del profesor y profesora participantes.

### Pregunta 3:

¿Cómo intervienen las biografías personal y escolar, la formación recibida y las experiencias prácticas, en la conformación de los distintos aspectos del conocimiento práctico del profesor y la profesora participantes?

#### Objetivos:

- Analizar la intervención de la biografía personal del profesor y profesora participantes en el establecimiento de principios, reglas e imágenes relacionados con los fines y objetivos del trabajo docente.
- Analizar la intervención de la biografía escolar del profesor y profesora participantes en la conformación de su conocimiento práctico acerca de la buena docencia.
- Analizar la intervención de las experiencias prácticas de los docentes participantes en la conformación de su conocimiento práctico acerca de las relaciones con el alumnado y el establecimiento de ambientes de aprendizaje.

Tal como las preguntas y objetivos indican, esta investigación se centró en las prácticas docentes de una profesora y un profesor universitarios, en una institución pública en Yucatán, México. Los capítulos cuatro y cinco de este informe abordan el trabajo de investigación realizado en torno a la primera pregunta y sus correspondientes objetivos, ya que en tales capítulos se describen los elementos del conocimiento práctico del profesor y profesora participantes; al igual, en esos capítulos se describen los principales indicios que, tomados de sus discursos y de las situaciones cotidianas de su enseñanza, se analizaron para concluir la existencia de tales elementos.

El capítulo seis del informe pretende abordar respuestas para la pregunta número dos y sus correspondientes objetivos, pues en él se describen los principales asuntos o temas de índole pedagógica que fueron abordados como parte del conocimiento práctico de los profesores participantes. Esta misma pregunta junto con la número tres, se abordan en el capítulo siete de este informe, en el que a manera de conclusiones, se analizan los saberes que participan en el conocimiento práctico así como las influencias que recibe para su conformación

Es importante advertir que estas distinciones en el capitulado y su contenido no son absolutas, sino que más bien se proponen con fines de organización del informe, pues a lo largo de los siguientes capítulos de la tesis se hace alusión continua a asuntos que son de interés para las tres preguntas y sus objetivos, toda vez que los elementos del conocimiento práctico, su contenido, los saberes implicados y sus influencias, se ponen de manifiesto en forma yuxtapuesta en la amalgama de situaciones que constituyen las prácticas de enseñanza.

### **Procedimientos para aproximarse al conocimiento práctico del profesorado**

Abordar el estudio del conocimiento práctico requiere tener en consideración los rasgos particulares de este tipo de saber, sus manifestaciones y sus fuentes. Por esa razón, este trabajo se orientó metodológicamente a partir de la información que los marcos teóricos revelaron acerca del conocimiento práctico y la manera de proceder para su estudio. A continuación se describen los métodos, estrategias y procedimientos seguidos, tanto para la recolección de datos como en el análisis e interpretación de la información recabada.

### **Estudios de caso para investigar el conocimiento del profesorado**

Por su naturaleza y características, el conocimiento práctico del profesorado requiere ser investigado a través de la experiencia directa y concreta de las y los docentes en situaciones cotidianas y en el marco contextual en el que desarrolla su práctica docente, ya que siendo el conocimiento práctico de naturaleza experiencial, la mejor manera de acceder a su estudio es a través de la experiencia directa del profesorado (Elbaz, 1981, p. 46).

Por otra parte, y en atención a los señalamientos de autores como Imbernón (2005) acerca de la necesidad de recuperar la voz del profesorado como vehículo para entender mejor la práctica docente, en el estudio del conocimiento práctico es primordial el relato del profesorado y de sus impresiones sobre su docencia, en sus propios términos.

En la búsqueda de un método que pudiera favorecer el estudio del tema sin perder de vista los rasgos antes citados, el método de estudio de casos, tal como se

describe en Stake (2005) y en Simmons (2011) resultó el más apropiado, por la oportunidad que ofreció de aproximarse al estudio en profundidad de los sujetos en su contexto; en el caso de esta investigación, era necesario abordar la tarea docente como la actividad compleja que es, estrechamente ligada al contexto en el que se desarrolla. Adicionalmente, el estudio de caso brindó la oportunidad de combinar la información procedente de diversas fuentes, condición indispensable para abordar el conocimiento práctico, pues se trata de un fenómeno que para ser descrito apropiadamente requiere de la integración de datos recabados acerca de la conducta y del pensamiento de las y los docentes; de este modo, el estudio de caso favoreció el contacto con el profesor y profesora participantes, posibilitando el acceso a su docencia en los escenarios naturales en los que ésta se desarrolla, así como a las ideas asociadas a estas prácticas.

Finalmente, es necesario destacar al estudio de casos como una perspectiva que se centra en lo particular e individual de los asuntos investigados; esto resultó de conveniencia en esta investigación sobre el conocimiento práctico personal del profesorado, pues permitió mantener en primer plano al sujeto y lo que tiene de particular, es decir, sus ideas y sus acciones.

### **Eligiendo y accediendo a los profesores participantes**

El conocimiento práctico del profesorado ha sido estudiado principalmente desde la experiencia de profesores de los niveles básicos (como en Elbaz, 1981; Clandinin, 1985; Chou, 2008; Chen, 2009) y de profesores formadores o mentores de otros profesores (como en John, 2002; Hudson y Hudson, 2011), pero pocos estudios se han dedicado a explorar este asunto desde la docencia en contextos universitarios. Sin embargo, si se propone el conocimiento práctico como una línea de investigación que pretende impactar en la formación que reciben los docentes, esta meta es pertinente también en el caso del profesorado universitario, que típicamente ha estado desprovisto de una formación inicial docente, así como de experiencias introductorias al campo educativo, pero de quienes se requiere actualmente un perfil profesional docente cuyas necesidades no siempre son atendidas.

Los estudios más relevantes dentro de esta línea de investigación, como los de Elbaz (1981), Clandinin (1985) y Chen (2009) han centrado su interés en las experiencias de profesoras y profesores expertos, por considerar que de esa manera es factible estudiar el conocimiento práctico que se ha conformado a través de las vivencias acumuladas. De lo anterior puede concluirse que el conocimiento práctico puede estar mejor constituido (aunque no acabado) en esos profesores.

Por las razones anteriores, los estudios de caso que aquí se reportan se centraron en las prácticas docentes de profesores universitarios experimentados, entendiendo por éstos aquellos docentes que han alcanzado una etapa de cierta madurez en su desarrollo profesional docente que les permita “justificar la razón de sus decisiones docentes y explicar las concepciones subyacentes a su práctica” (Feixas, 2005, p. 5); esta condición resultó de suma importancia en la presente investigación, en la que era necesario el diálogo con el profesorado para la exploración de su pensamiento. El tiempo en el cual se logra esta madurez es variable y para algunos autores abarca de los cuatro a los veinte años (Christensen et al., 1983, citados por Feixas, 2005) mientras que para otros va de los seis a los quince años (Unruh, 1989, citado por Feixas, 2005).

Encontrar profesores universitarios con estas características no es difícil, pero encontrar profesores dispuestos a brindar acceso total para que una persona desconocida presencie las condiciones en que realiza su práctica docente sí lo es. Son varias las razones que podrían citarse para ello, especialmente de índole cultural; muchos profesores y profesoras se rehúsan a hacerlo pensando que serán juzgados y evaluados, y si además creen que carecen de una formación pedagógica sólida (porque no estudiaron “para ser maestros”) la resistencia aumenta. No es sencillo que una profesora que sí estudió educación, obtenga acceso a la práctica docente de un colega que no conoce de antemano; sin embargo, para los fines de este estudio, era indispensable que eso fuera de ese modo.

Abordar con propiedad el estudio del conocimiento práctico del profesorado requería de mí como investigadora tomar una cierta distancia respecto del sujeto, de modo que yo pudiera acceder a su práctica con la menor cantidad posible de prejuicios y sesgos, aun considerando que esto no puede conseguirse del todo porque siempre existirán ideas y posturas presentes en quien

observa. Por esta razón, era aún más necesario que los sujetos participantes no tuvieran una historia previa y una práctica docente que fuera conocida para mí, ya que consideré que de esa manera estaría en mejores condiciones para aproximarme a sus prácticas y a sus ideas como quien descubre algo novedoso.

Antes de encontrar a los sujetos que participaron en mi estudio, envié correos a un par de profesores explicando mis intenciones y motivos, pero sobre todo, solicitando una oportunidad para hablar personalmente con cada uno de ellos; una profesora me rechazó sutilmente, mientras que otro profesor ni siquiera respondió a mi petición. No tuve éxito sino hasta que conseguí la intervención de un compañero profesor que intercedió como “portero”, recomendándome ante un par de colegas suyos, desconocidos para mí pero no para él. Con esta recomendación de por medio, logré acceso casi inmediato al consentimiento de Frida y Facundo, nombres ficticios de los dos profesores que participaron como sujetos y cuyos casos reporto en los capítulos siguientes.

En conclusión, puede decirse que ambos casos fueron seleccionados a partir de la disposición que el profesor y la profesora mostraron para participar en la investigación, permitiendo que su práctica fuera observada de manera continua y concediendo entrevistas para profundizar en los aspectos que estaban siendo observados; por lo anterior, estos casos resultaron accesibles por ser oportunos y cercanos, pero no por ello menos interesantes (Simmons, 2009, p. 53).

### **Accediendo al campo y a los escenarios naturales de la práctica docente**

Antes de presenciar la primera clase de Frida y de Facundo, acudí a una reunión con cada uno de ellos para presentarme personalmente, pues antes de eso sólo conocían mi voz por el teléfono y sabían de mí lo que el colega profesor que nos vinculó les había dicho al recomendarme.

El primer estudio de caso que realicé fue el de Frida; mi trabajo con ella tuvo lugar entre los meses de febrero y junio. El primer encuentro que sostuvimos tuvo lugar en su oficina dentro de la facultad; ahí pude explicarle las intenciones de mi trabajo y la participación que esperaba de ella en caso de que aceptara. A pesar de que formuló varias preguntas respecto de lo que yo haría, se mostró dispuesta e

incluso interesada en lo que el estudio de caso podría aportarle como una retroalimentación para su trabajo.

En términos similares se expresó Facundo. El caso de este profesor fue abordado entre los meses de agosto y diciembre; al igual que sucedió con Frida, tuve acceso a él gracias al contacto de un colega que ambos conocemos. En el primer encuentro que tuvimos, pude explicarle los propósitos de mi trabajo y lo que requería de su participación; aceptó de inmediato y también me dijo, en ese primer encuentro, que esperaba obtener información de mi estudio que pudiera ayudarle a mejorar su práctica.

Tanto Frida como Facundo me mostraron aspectos de su personalidad desde la primera vez que hablamos; el ambiente de sus respectivas oficinas y sus comentarios acerca de su trabajo me permitieron identificar algunas de sus particularidades. Del mismo modo, estos primeros contactos me mostraron algunas diferencias entre una y otro respecto de las posiciones que ocupan en sus centros de enseñanza, ya que mientras Frida me permitió el acceso a sus aulas sin tener que acreditarme formalmente ante alguna autoridad, Facundo me pidió que presentara ante su coordinadora académica una solicitud oficial que avalara mi presencia en sus clases y en general, en el edificio escolar en el que él trabaja.

### **Procedimientos para explorar al conocimiento práctico**

Atendiendo a la naturaleza del conocimiento práctico, fue necesario considerar para su estudio el empleo de la triangulación metodológica (Patton, 1990) como una manera de acceder a las dos formas básicas de manifestación del conocimiento práctico del profesorado: el pensamiento y la acción. Por esa razón, la estrategia general empleada en este estudio consistió en una combinación de observaciones no participantes y entrevistas semiestructuradas; estas estrategias permitieron un acercamiento comprensivo a las prácticas de enseñanza tal como se producen en su contexto, así como a los relatos que los profesores hacen de su práctica, expresados en sus propios términos.

La combinación de formas de representar el conocimiento práctico ha sido una estrategia seguida en diversos estudios, como los de Sun (2012), Agrati y Gemma (2011), Gholami y Husu (2010), Chen (2009), Wyatt (2009), Choi y

Ramsey (2009), Chou (2008), John (2002), Black y Halliwell (2000), y en el estudio clásico de Clandinin (1985); en todos ellos estuvo presente alguna forma de entrevista y de observación.

A continuación se describen estas estrategias y la manera en que se usaron en la presente investigación. Es pertinente señalar que ambos estudios de caso siguieron procedimientos similares en lo general, con algunas variaciones naturales derivadas de las particularidades del trabajo de cada profesor.

### *1. La observación no participante y su relevancia para entender las acciones.*

En la perspectiva del conocimiento práctico personal “las acciones son tanto la expresión como el origen del conocimiento personal del actor” (Clandinin, 1985, p. 361). Atendiendo a esta característica, este estudio de caso involucró la estrategia de observación no participante con el fin de obtener información acerca de las actividades que desarrollaban los profesores como manifestación de su conocimiento práctico. De esta manera, fue posible acceder a la práctica docente en su entorno natural y así registrar los eventos más relevantes que se produjeron en las clases de Frida y de Facundo, incluyendo tanto sus intervenciones como las de su alumnado, la manera en que se abordaron los contenidos en las clases y las estrategias didácticas que emplearon, entre otros aspectos.

En la tabla 1 se muestra un resumen de las sesiones que fueron observadas para cada profesor.

Las sesiones observadas tuvieron una duración y periodicidad variable. En el caso de Frida, las clases se produjeron tres días por semana durante el periodo señalado; tenían una duración también variable, ya que las clases correspondían a tres materias cuya duración era distinta: con los grupos de segundo y tercer año las clases duraban oficialmente una hora y media, mientras que las clases con el grupo de cuarto año duraban oficialmente tres horas.

En el caso de Facundo, las clases se produjeron sólo un día por semana; estas clases correspondían a una única materia, que tenía una duración oficial de tres horas semanales.

En ambos casos, ocurrieron situaciones extraordinarias que propiciaron que algunas clases se suspendieran o que se redujeran a un menor tiempo del



oficial, principalmente por los compromisos que el profesor y la profesora tenían que cumplir y que les impedían tener las clases completas.

Tabla 1.

*Observaciones en las clases de Frida y Facundo.*

	Periodo	Número de sesiones	Grupos de alumnado	Horas aproximadas
Frida	Febrero a junio	11	2° año (4° semestre)	16
		8	3 <sup>er</sup> año (6° semestre)	9
		6	4° año (8° semestre)	11
Facundo	Agosto a diciembre	12	1 <sup>er</sup> año (1 <sup>er</sup> semestre)	34

El procedimiento para realizar las observaciones fue relativamente similar en ambos casos: antes de iniciar cada clase, yo esperaba a Frida o a Facundo a las puertas de su salón; en cuanto la profesora o el profesor llegaba, procedía a ocupar un asiento vacío dentro del salón, ya sea al fondo del mismo o en un costado, según la disponibilidad de los asientos. Una vez adentro, me dedicaba a hacer anotaciones con lápiz y papel de todo cuanto ocurría en las clases, procurando registrar los eventos más relevantes con el mayor detalle posible, incluyendo los diálogos que se producían entre el profesor o profesora y su alumnado. Los registros de las observaciones fueron no estructurados, es decir, se trató de hacer una descripción abierta de todo cuanto sucedía en la sesión de clase, a modo de relato, con el mayor detalle y precisión que fuera posible.

Es pertinente comentar que en el estudio de caso sobre la docencia de Facundo, me animé a pedirle su autorización para grabar en audio las partes de la clase que me parecieran convenientes, para tener un registro más exacto de lo sucedido. Facundo no tuvo inconveniente en autorizarme esto, lo que dio como resultado que los registros de estas clases fueran más amplios que los de Frida. Analizando la decisión que tomé, reconozco que estuvo motivada por mi propia confianza para hacer esta petición al profesor, que quizá se había incrementado después de haber trabajado en el otro estudio de caso.

Al término de cada clase, abandonaba el salón junto con Frida o Facundo según fuera el caso y solíamos conversar en el camino hacia sus oficinas; los temas

de las conversaciones fueron variados ya que algunas veces nos referíamos a lo sucedido en la clase en términos generales (sin ahondar en detalles de lo ocurrido) y otras veces simplemente platicábamos acerca de la carga del trabajo que ella y él tenían. Estos momentos también fueron aprovechados para acordar las citas para realizar las entrevistas.

Las primeras clases y conversaciones con la profesora y el profesor constituyeron una especie de entrada al campo, ya que tuvieron como propósito identificar las intenciones, contenidos y estrategias generales de los cursos que impartían, las condiciones físicas y temporales en las que se desarrollaban sus clases, y las características generales de su alumnado. El énfasis principal de las observaciones estuvo en las actividades del profesorado; esto incluye las interacciones formales e informales que se producen con el alumnado, el abordaje que se hace de los contenidos de enseñanza e incluso, algunas situaciones imprevistas ajenas a la clase misma, pero que fueron relevantes para entender las circunstancias en las que tienen lugar las prácticas de enseñanza.

Todos los registros de las observaciones fueron revisados y transcritos con posterioridad a la clase, tan pronto como era posible; durante las transcripciones, solía completar las anotaciones con detalles de información que podía recordar, de modo que los relatos fueran aún más precisos. El conjunto total de registros de observación de las clases de Frida se presenta como Anexo 1 de este trabajo, mientras que el Anexo 2 recoge los registros correspondientes a las clases de Facundo.

La información obtenida mediante las observaciones se utilizó para planear las entrevistas que posteriormente se realizaron con cada profesor. Para ello, se realizó un análisis preliminar de esta información con el procedimiento siguiente:

1. Una vez completados los primeros registros de observación, procedí a la lectura detallada de cada documento, al mismo tiempo que realizaba anotaciones al margen del texto, que contenían insights, comentarios y otras ideas.
2. A continuación se recopilaron las anotaciones al margen del texto, para tratar de identificar algunas constantes o patrones que pudieran revelar características destacadas de la enseñanza de cada profesor.

3. Posteriormente, se establecieron relaciones entre esas anotaciones, identificando su pertenencia a lo que parecían ser asuntos más amplios; así, surgieron algunas categorías iniciales y asuntos más específicos dentro de cada categoría. Por ejemplo, en el caso de Frida se identificó la categoría general “estrategias de enseñanza” y asuntos más específicos como las diversas estrategias que tuvieron lugar en sus clases, por ejemplo la exposición, la observación en el campo y las mesas redondas.
4. A continuación, procedí a derivar de las anotaciones ya categorizadas, una serie de cuestionamientos que debían resolverse en las entrevistas posteriores con cada profesor; de esta manera, obtuve listas de asuntos y preguntas que sirvieron como guías para las entrevistas que se realizaron posteriormente.

Finalmente, y en relación con las observaciones realizadas como estrategia en estos estudios de caso, es pertinente reconocer que mi intención de ser una observadora no participante en las clases de Frida y Facundo obedeció a mi pretensión de mantener una postura neutral en las situaciones que habría de observar, así como al propósito de enfocar mi atención completa a la observación de cada profesor en sus actividades. Sin embargo, la experiencia obtenida en esta investigación me lleva a afirmar que mis intenciones iniciales eran poco realistas, pues de ningún modo conseguí ser una observadora neutral ante lo que sucedía, ya que a cada clase que asistí, llevé conmigo un bagaje de conocimientos y experiencias que se constituyeron en un marco de referencia para mi observación.

Dicho bagaje influyó sin duda en las decisiones que tomé acerca de los relatos que finalmente se lograron en cada caso, pues en ellos se refleja mi visión de lo acontecido, filtrada por la importancia que concedí a las distintas situaciones que observé; esto a su vez está en función de mis propias ideas acerca de la enseñanza y de lo que es relevante en ella.

Tampoco pude mantener mi atención completa en el profesor o profesora, pues en distintas ocasiones tuve que dejar a un lado mis notas para hacer otra cosa en la clase; por ejemplo, Frida me involucró en algunas actividades que me sacaron de mi observación y en el caso de Facundo, en distintas ocasiones me vi hablando con algunos de sus estudiantes, ya sea porque querían saber qué era lo que yo hacía en sus clases, o simplemente porque me involucraban en sus conversaciones.

## *2. Las entrevistas cualitativas y su importancia para aproximarse al pensamiento.*

Las entrevistas cualitativas son especialmente útiles para obtener del profesorado relatos acerca de su biografía, pero además permiten que éstos revelen sus pensamientos y sentimientos; al entrevistador, le da oportunidad para sondear y discutir temas con los entrevistados (Sun, 2012, p. 762).

Adicionalmente, el uso de entrevistas permite reconstruir acciones pasadas del profesorado en relación con sus vivencias de enseñanza, así como estudiar representaciones sociales personalizadas, tales como normas, imágenes y creencias (Alonso, 1995). Por estas razones, la entrevista cualitativa resultó especialmente útil en estos estudios caso, en los que se ha pretendido comprender los significados que Frida y Facundo le atribuyen a sus experiencias vividas, como una forma de reconstruir su conocimiento práctico.

Las entrevistas con el profesor y la profesora tuvieron lugar en distintos momentos a lo largo de los estudios de caso; su duración también fue variable. En el caso de Frida, dos de las entrevistas tuvieron lugar en su oficina y una de ella se realizó en una sala de juntas contigua; todas se realizaron cerca del mediodía y solían concluir a hora de salida de la profesora a las 3 pm. En el caso de Facundo, todas las entrevistas se realizaron en su oficina, por la tarde; solían concluir a la hora de salida del profesor a las 7 pm. En la tabla 2 se presenta una síntesis de la duración de las mismas y de los temas generales abordados en ellas.

En la realización de las entrevistas con Frida y Facundo se pretendió mantener un diálogo reflexivo en lugar de un simple interrogatorio, ya que mi intención era tener acceso a sus pensamientos y lo que estos revelaban acerca de su conocimiento práctico; para lograr lo anterior, procuré hacer evidente el genuino interés que tuve de comprender las prácticas de estos profesores, evitando que se sintieran enjuiciados o evaluados. Traté de tener especial cuidado en esto, ya que ambos profesores hicieron uso ocasional de frases como “tú debes saber más de eso...” y “ustedes conocen más de esas cosas...” (aludiendo al hecho de que yo soy una supuesta experta en educación y ellos no), o frases como “¿y eso está mal?” o “tú me dirás si es correcto” (intentando obtener de mí algún juicio de valor acerca de su práctica o de sus ideas).

Cuando esto sucedía, procuré insistir ante ellos en las finalidades de mi trabajo, que básicamente se refieren a la comprensión de sus prácticas y su pensamiento, y no a la evaluación de los mismos. Con esto, intenté mantener una postura a favor del valor que el conocimiento de estos profesores tiene, porque ha sido construido a través de su experiencia y de sus saberes, y por tanto es relevante para sus prácticas.

Tabla 2.

*Entrevistas con Frida y Facundo, duración y temas.*

	Entrevistas	Duración	Temas generales abordados
Frida	Primera	90 min.	Trayectoria escolar, inicios en la docencia, actualidad y expectativas.
	Segunda	60 min.	Propósitos y contenidos de las materias, estrategias de enseñanza, estudiantes en particular.
	Tercera	90 min.	Estrategias de enseñanza, uso de ejemplos, relación con el alumnado, ambiente del aula.
Facundo	Primera	90 min.	Trayectoria escolar, inicios en la docencia, actualidad y expectativas.
	Segunda	105 min.	Propósitos y contenido de la materia, reglas del salón; alumnado, conducta y actitudes.
	Tercera	75 min.	Estrategias de enseñanza, recursos didácticos, estudiantes en particular, actitudes deseables.
	Cuarta	95 min.	Estrategias de enseñanza, estudiantes en particular, trabajos escritos, actitudes deseables, relación con el alumnado

El momento de realización de cada entrevista estuvo en función de la disposición de tiempo que Frida y Facundo ofrecieron para realizarlas, considerando los demás asuntos que tenían que atender. Las entrevistas con Frida

se realizaron en la quinta, octava y décima semanas después de haber iniciado las observaciones; las entrevistas con Facundo se realizaron en la cuarta, décima, decimotercera y decimoquinta semanas después de haber iniciado las observaciones.

La primera entrevista tuvo intenciones similares en cada caso: obtener el relato del profesor o profesora acerca de su trayectoria académica antes de iniciarse como docente, los comienzos de su docencia en la universidad, y las perspectivas actuales y futuras sobre su trabajo. Para realizar estas primeras entrevistas se contó con una guía previamente diseñada con la intención de que fueran semiestructuradas, sin embargo durante el desarrollo de las mismas, las guías se usaron en forma flexible, conforme los relatos de los profesores así lo requerían.

Las entrevistas posteriores se refirieron a aspectos particulares de las prácticas de enseñanza de cada profesor; el propósito en ellas fue dialogar con Frida y Facundo acerca de las situaciones más relevantes observadas en las clases, con énfasis en las motivaciones, razones y en general, su pensamiento al respecto.

El conjunto de guías propuestas para las entrevistas con Frida se presentan en este trabajo como Anexo 3, mientras que las guías propuestas para dialogar con Facundo se presentan como Anexo 4. Estas guías se prepararon a partir del análisis preliminar de los registros de observación, siguiendo el procedimiento que se describió en el apartado anterior.

Las guías sufrieron ajustes conforme ciertos asuntos se fueron resolviendo durante las entrevistas, y a medida que otros asuntos aparecieron en las observaciones que seguían produciéndose. De este modo, las observaciones y las entrevistas quedaron intercaladas y se ajustaban unas en función de las otras, pues así como las entrevistas estaban guiadas por los asuntos más relevantes detectados mediante las observaciones, éstas últimas también se nutrían de la información recabada durante las entrevistas, ya que me permitían enfocar la observación de la clase en función de los asuntos que la entrevista me había revelado como importantes.

Respecto de lo anterior, y debido a que el énfasis de las entrevistas estuvo en función de la selección que hice de los asuntos más relevantes de la docencia de cada profesor, parece evidente que el contenido de las entrevistas estuvo

influenciado por mis propias suposiciones acerca de lo que era importante y lo que no, y de lo que valía la pena dialogar con Frida y con Facundo. Nuevamente, se trata de una manifestación de mi bagaje experiencial y de saberes, de los que no me es posible prescindir al ser una docente entrevistando a otros docentes.

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, con el consentimiento de Frida y Facundo. Después de realizar cada entrevista, éstas fueron transcritas en forma literal hasta donde fue posible, para poder preservar el lenguaje natural con el que se produjeron, registrando también cuanto fue posible las pausas, risas y tonos presentes en la conversación. La transcripción se revisó varias veces, con apoyo de la grabación de audio, hasta lograr la versión más concreta y detallada posible.

Uno de los aspectos más satisfactorios del trabajo de campo realizado para estos estudios de caso fue la interacción que tuve con Frida y con Facundo. Considero que con ambos profesores logré establecer buenas relaciones, fruto de la disposición y apertura que ella y él mostraron desde el inicio. Por eso y para preservar este tono en las relaciones, fue imprescindible mantener respeto hacia sus espacios y horarios de trabajo, ajustándome a sus tiempos disponibles y manteniéndome sensible a las expresiones de cansancio o incomodidad que ella y él pudieran haber manifestado; con esto pretendí que se sintieran a gusto y no amenazados con mi presencia. De igual manera, procuré ofrecerles mi ayuda en lo que ellos consideraran necesario, como una forma de retribuir a su disponibilidad. Sólo Frida requirió mi ayuda en un par de ocasiones, en los que me pidió que acompañara a sus estudiantes mientras ella tenía que abandonar el salón por unos momentos.

### **Procedimientos para el análisis**

En concordancia con los propósitos del estudio de caso, y en virtud de la naturaleza compleja, dinámica y contextual del conocimiento práctico, el análisis de los datos se realizó desde el paradigma cualitativo de investigación; esto significa entre otras cosas, que el tratamiento de los datos buscó aproximarse a la realidad de las prácticas de enseñanza tal como son percibidas por la profesora y el profesor participantes. Además, las categorías de análisis emergieron de los

propios datos; con esto intenté obtener una representación de los elementos del conocimiento práctico que fuera auténtica, es decir, que se apegara lo más fielmente posible a las prácticas de enseñanza tal como el profesor y la profesora las manifiestan.

De manera particular, y en virtud de que los datos recabados proceden de los relatos del profesorado acerca de su práctica, así como de relatorías o descripciones acerca de lo acontecido en las aulas de clase, el análisis involucró algunas de las estrategias propuestas por Conde (2010) para realizar análisis del discurso. Desde este enfoque, la información obtenida mediante entrevistas y observaciones constituyó el conjunto de textos que se analizaron con el fin de identificar en ellos la estructura que les da sentido, a través de la identificación de conjeturas pre analíticas y el análisis de configuraciones narrativas como estrategias principales. A continuación se describen los pasos seguidos para realizar este análisis:

1. Una vez obtenidas las transcripciones de las primeras entrevistas, se procedió a la lectura detallada de las mismas, así como de los registros de observación con los que ya se contaba hasta el momento. Esta primera lectura trató de ser global o integral, es decir, no se buscó segmentar el escrito en categorías analíticas, sino que se tuvo la intención de comprender el sentido de las ideas vertidas en él, tal como describe Conde (2010) que debe realizarse la lectura comprensiva y globalizadora (p. 114). Todos los textos fueron leídos en el orden en el que se produjeron.
2. A la par que estas lecturas se realizaban, procedí a escribir anotaciones al margen de los textos; estas notas o insights se referían a ideas diversas, desde observaciones y comentarios, hasta referencias a otros textos y posibles interpretaciones del contenido.
3. A continuación se procedió a la elaboración de conjeturas pre analíticas, entendidas como los juicios hipotéticos surgidos de la conexión de una serie de indicios, bajo el supuesto de la existencia de relaciones de sentido entre ellos (Conde, 2010). Para facilitar la elaboración de conjeturas, organicé los insights por temas, agrupando aquellos que correspondían al mismo asunto, por ejemplo: reglas del salón, ideas de la buena docencia, etc.; de este modo,



fue posible releer las anotaciones ya agrupadas y plantear una o más conjeturas que explicaran en forma preliminar la idea principal contenida en cada asunto o tema. El planteamiento de conjeturas analíticas resultó ser una estrategia particularmente conveniente para la identificación de los elementos del conocimiento práctico (principios, reglas e imágenes) de cada profesor, ya que:

- así como las conjeturas pre analíticas suponen juicios hipotéticos derivados de la conexión de indicios en los datos, la existencia de ciertos principios, reglas o imágenes de la práctica es, inicialmente, un supuesto que se infiere de los indicios recogidos del discurso y las observaciones de cada profesor.
  - Tal como las conjeturas pre analíticas requieren ser validadas a partir de los demás indicios que se recojan, los principios, reglas e imágenes de la práctica que se identifican en el conjunto de textos, deben ser confirmados mediante el análisis del total de datos obtenidos.
4. Como resultado del paso anterior, se logró un conjunto de enunciados que explicaban en forma preliminar la práctica de cada profesor respecto de los distintos asuntos descritos en los textos.
  5. A continuación, se procedió a organizar las conjeturas tratando de desarrollar una secuencia lógica de enunciados, que reflejara a su vez la lógica o sentido general presente en los textos analizados. Esto permitió hacer ajustes en las conjeturas, para que pudieran participar de la secuencia, de modo que algunas fueron rechazadas y otras ampliadas, según se ajustaban o no a la descripción preliminar de la práctica docente que estaba siendo generada.
  6. Una vez hecho esto, se procedió a la revisión de las conjeturas y de los insights agrupados por temas, para tratar de identificar lo que parecieran ser los principios, reglas e imágenes de la práctica, en una primera versión; como ya se dijo, en este trabajo los principios, reglas e imágenes de la práctica fueron inicialmente conjeturas pre analíticas que posteriormente se confirmaron, a medida que el análisis siguió su curso. Para realizar esta tarea, se atendió a las recomendaciones de autores como Chou (2008) y Clandinin (1985) en cuanto a la relevancia de las imágenes como posibles

articuladoras de los otros elementos del conocimiento práctico; además, se prestó especial atención a las expresiones metafóricas que el profesor y la profesora hacían respecto de sus prácticas, como indicios de posibles imágenes. De igual manera, se siguieron las descripciones de Chou (2008) y Elbaz (1981) respecto de las diferencias y relaciones entre los principios y reglas de la práctica, de modo que fueran adecuadamente identificados según su generalidad y/o particularidad, así como la función que tenían dentro del pensamiento y la práctica de cada profesor.

7. Con estos primeros elementos como guía, se procedió al análisis del resto del grupo de textos (entrevistas y observaciones) conforme se iban produciendo hasta completar el trabajo de campo. Para esto, se procedió a realizar la lectura de los demás textos, procurando encontrar indicios que apoyaran o refutaran las conjeturas (principios, reglas e imágenes) que parecían haberse encontrado; de igual manera, fue posible identificar conjeturas adicionales, relacionadas con temas o asuntos que no se habían expuesto en las entrevistas o en las clases hasta ese momento. Esta tarea representó una especie de validación de las conjeturas, según las recomendaciones que se establecen en Conde (2010, p. 130).
8. Una vez hecho esto, se logró identificar los principios, reglas e imágenes que más se sostenían, es decir, aquellos para los cuales se hallaron más indicios de su presencia en los textos. Para verificar lo anterior, se agruparon los principios, reglas e imágenes con los insights y extractos de textos que los respaldaban, para conformar tablas y cuadros como representación de las relaciones entre ellos.
9. En este punto, se procedió a la identificación de las configuraciones narrativas que permitieran describir mejor cada conjunto de textos. Esta estrategia consiste en el análisis de los textos para encontrar en ellos las dimensiones que lo organizan de manera esencial, y que al mismo tiempo responden a los propósitos de una investigación (Conde, 2010, p. 168); la identificación de configuraciones narrativas permite mostrar cómo los discursos están organizados en torno a múltiples dimensiones, ya sea temporales o temáticas. Esta tarea contribuyó a precisar los principios, reglas e imágenes, ya que fue necesario definir con claridad los elementos del

conocimiento práctico que estaban expresados en las distintas configuraciones.

Los pasos anteriores permitieron obtener las configuraciones narrativas y los elementos del conocimiento práctico de la profesora y el profesor participantes; con esta información, se procedió a la elaboración de los informes correspondientes.

En este punto, es necesario reconocer que el análisis de los datos es un elemento más en este estudio que ha sido impregnado por mis condicionantes como investigadora, pues aunque se pretendió que las categorías emergieran de los propios datos, he sido yo quien las hizo emerger. Como parte de estos análisis, busqué en los datos la estructura que les diera sentido, pero es innegable que en esta actividad participaron mi pensamiento y mis experiencias, como herramientas desde las cuales interpreto y organizo la información, estableciendo el sentido de las prácticas docentes a partir de las lógicas que encuentro más claras y relevantes.

De este modo, los relatos acerca de las prácticas docentes de Frida y de Facundo no sólo describen su conocimiento práctico, sino que también revelan la manera en que yo he representado la docencia de estos profesores, influenciada por mi propio entendimiento de la docencia en general y de mi docencia en particular.

### **Revisión de los interesados**

Con el fin de obtener una revisión por parte de los interesados, en este caso Frida y Facundo, se procedió a realizar una última entrevista con cada uno de ellos, en la que se les dio a conocer los resultados más relevantes sobre su estudio de caso. Esto además correspondió al interés que ambos profesores manifestaron desde el inicio del trabajo de campo, acerca de obtener de este estudio información que les pudiera ser de alguna utilidad para mejorar su trabajo.

La entrevista de revisión con Frida tuvo lugar en el mes de octubre, mientras que la de Facundo se realizó en el mes de febrero; en ambos casos, la información se les presentó haciendo uso de un recurso audiovisual, que les permitiera conocer en primer lugar las bases teóricas que usé para este estudio. Consideré importante que ellos conocieran las generalidades del conocimiento

práctico como concepto, así como los elementos (principios, reglas e imágenes) que conforman su estructura según la propuesta teórica que se ha seguido en esta tesis, para que pudieran comprender de mejor manera los resultados que habría de presentarles. Al igual, les informé acerca de los términos en los que se reportaría la metodología empleada en su estudio, de modo que me referí al estudio de caso, al tipo de observación, al tipo de entrevista realizada y a las generalidades del procedimiento seguido en el análisis.

A continuación, procedí a mostrarles los elementos de su conocimiento práctico que se obtuvieron como resultados de los análisis. Presenté y comenté con ella y él cada uno de los principios, reglas e imágenes, explicando cuáles fueron los indicios de su discurso y de sus prácticas que me llevaron a identificarlos.

Tanto Frida como Facundo se mostraron a favor de los elementos que identifiqué en su conocimiento práctico; ambos coincidieron en opinar que se veían reflejados en esos elementos y que consideraban que sí representaban lo que ellos hacían y pensaban. Como es natural en ellos, se mostraron incluso divertidos con la información que les presenté, especialmente Frida, que reía cuando le mostraba mis conclusiones y decía: “¡es verdad!... ¡es verdad!” para confirmar mis interpretaciones.

Frida aprovechó la ocasión de esta entrevista para confirmarme sus ideas respecto de sus propósitos como profesora y usó como argumentos algunos eventos recientemente ocurridos en sus clases, que ya no pude presenciar. Facundo opinó que la información que le mostré le había dejado algunas ideas para pensar y me habló de algunos cambios que se habían producido en su trabajo desde la última vez que nos vimos; también me dijo que esperaba ver en mi informe algo más de crítica hacia su trabajo, porque le parecía que todo era “color de rosa”.

Ambos pidieron que les enviara copia de la presentación que usé, para que pudieran revisarla con detenimiento posteriormente; en ambos casos, les pedí que mi hicieran llegar sus comentarios al respecto. Las dos entrevistas fueron grabadas en audio.

## ¿Cuál es el punto de partida de la investigadora?

Dice Clandinin (1985) que en los estudios sobre el conocimiento práctico del profesorado es imposible entrar al aula del profesor como un observador neutral y pretender hacer un relato de su realidad, sino que más bien se llega a todo esto como una persona con un conocimiento práctico propio que interactúa con el de los participantes (p. 365). Por estas razones, y aunque siempre es importante identificar los propios puntos de partida del investigador, el abordaje de esos asuntos en esta tesis convierte dicho ejercicio en algo indispensable.

Como se ha señalado en párrafos anteriores, es preciso reconocer que los datos recabados y la interpretación que ofrezco de ellos en el reporte que he realizado contienen mucho de mi persona y mi pensamiento, y están influenciados por mi presencia en las aulas de clases en las que Frida y Facundo enseñaron e interactuaron con su alumnado durante estos estudios de caso.

Por otra parte, teniendo yo misma una práctica docente con estudiantes de licenciatura como los de Frida y Facundo, fue inevitable pensar en algún momento en cuestiones como ¿cómo habría yo actuado en su lugar? O ¿cómo suelo hacer yo esas actividades?; pese a que la revisión de mis notas me servía para eliminar ese tipo de sesgos, estoy consciente de que esto no es posible del todo, pues permanecen ocultos detrás de las interpretaciones y de los análisis que se realizaron de estas prácticas.

Es innegable también que mis capacidades como entrevistadora influyeron en los relatos que obtuve de estos profesores, y que la negociación de significados que tuvo lugar durante las entrevistas generó un resultado particular y único, que habría sido diferente si otra investigadora los hubiera entrevistado. Los asuntos en los que nos detuvimos más o menos a dialogar, estuvieron en función de las decisiones que tomé acerca de lo que era o no relevante; además, la conducción de las entrevistas estuvo mediada por las expresiones de mi lenguaje y este es producto de mi formación y de mis experiencias, de modo que aunque traté de utilizar términos que fueran comprensibles para los profesores, es muy probable que el discurso de estos profesores resultara influenciado por el mío propio.

En suma, el discurso que presento como relato en los estudios de casos, es en realidad mi discurso acerca de las situaciones observadas, de los diálogos

sostenidos y de las prácticas interpretadas a la luz de mi propio conocimiento práctico. Por estas razones, me propongo a continuación hacer un breve recuento de los puntos de partida que, como investigadora, estimo que han influido en el trabajo de tesis que presento.

Al abordar esta investigación acerca del pensamiento práctico del profesorado universitario, me reconozco como una profesora universitaria que comparte los marcos institucionales de Frida y Facundo, aunque no trabajamos en las mismas facultades y no nos conocíamos antes de este estudio. Considero que esta condición supuso más ventajas que desventajas, ya que me permitió entender los términos en los que estos profesores se expresaban en relación con las demandas de sus trabajos, me permitió comprender las dinámicas y políticas a las que están sujetos, así como platicar con ellos de los acontecimientos institucionales más relevantes que nos afectan a todos y que se produjeron en los tiempos en los que tuvimos contacto; al hacer esto, logré empatizar con ellos en estos asuntos.

Reconozco también una diferencia importante con estos profesores, en el hecho de que mi formación inicial y de posgrado se ha centrado por completo en el campo de la educación. Esto también influyó en mi percepción de sus prácticas y de su pensamiento, al igual que condicionó probablemente la conducta y relatos de Frida y Facundo, pues en distintos momentos del estudio me dejaron ver que pensaban que yo era una profesora más experta que ellos, debido a mi formación inicial.

Me reconozco también como una persona cercana en edad a Frida y Facundo; por esta razón, los relatos de su biografía escolar me remitieron a circunstancias que resultaron familiares, pues los tres crecimos y estudiamos en la misma época y en la misma ciudad, aunque en zonas diferentes.

Como docente, desarrollo mis tareas de enseñanza con estudiantes del nivel licenciatura, tal como Frida y Facundo lo hacen; esto también me llevó a identificarme con ellos. Sin embargo, mis prácticas se enmarcan en una comunidad pequeña, perteneciente a una zona semi urbana, que deriva en diferencias culturales importantes entre el alumnado, ya que las y los estudiantes de Frida y Facundo viven y estudian en una ciudad grande y más compleja.

Me reconozco también como alguien que ha tenido la experiencia de intentar formar a otros profesores y profesoras universitarios; esto significa que

he sido profesora de profesores como Frida y Facundo. Antes de iniciar este trabajo de tesis, yo pensaba que el problema de la formación del profesorado universitario era que los profesores no tenían acceso a buenos programas, que les permitieran conocer las mejores teorías y aplicarlas de forma realista en su trabajo cotidiano; en síntesis, podría decir que mi pensamiento respecto de este asunto estaba influenciado por los modelos técnicos y tradicionales que describí en el capítulo 2. Al fungir como instructora de otros profesores y profesoras, procuraba ser empática ante sus circunstancias y valorar la experiencia que los años les habían dado; presentía que esa experiencia les había formado y les había dado ciertos conocimientos pero no de tipo pedagógico o especializado, sino simplemente saberes experienciales, pero no en el sentido de un conocimiento práctico como tal. Evidentemente, este pensamiento sufrió transformaciones a medida que me involucré en este estudio.

En relación con mi propio conocimiento práctico, resulta difícil plantear en este momento cuáles son sus elementos, ya que eso requiere de análisis profundos que aún no he realizado. Lo que puedo decir de momento es que mi biografía escolar y mis experiencias docentes se han desarrollado casi en su totalidad en escuelas públicas, de modo que mi conocimiento práctico ha tenido esos escenarios para su formación. Al reflexionar sobre el conocimiento práctico que he creído identificar en Frida y Facundo, he logrado identificar algunos principios y reglas en mi pensamiento, aunque es necesario que sean validados en mi práctica.

Por ejemplo, mientras observaba a estos profesores, me di cuenta de que secretamente reprobaba sus preocupaciones por la planificación didáctica; cuando alguno de ellos me manifestó su necesidad de elaborar planeaciones precisas para cada una de sus clases, traté de ocultar mi desagrado por una conducta que considero sobreestimada. En contraste, me complacía secretamente enterarme de que alguno de ellos había hecho a un lado los planes oficiales en favor de decisiones basadas en su experiencia.

Hubo otras situaciones en las que la docencia de estos profesores me remontó a actividades que he dejado de practicar, porque las considero poco útiles, y hubo momentos durante las entrevistas en las que ellos me atribuían rasgos que debido a mi formación creían que poseía (como el de usar juegos y actividades lúdicas en mis clases) pero que en realidad no me describen.

Tomar conciencia de cómo los veo a ellos y por qué, y de cómo ellos me ven a mí y sus motivos, ha sido una experiencia de autoanálisis enriquecedora, que me lleva a identificar algunos posibles elementos dentro de mi conocimiento práctico: “el profesor debe ser un pensador de la educación, más que sólo un ejecutor de tareas; por eso, aprender a educar implica desarrollar posturas ante lo que se ve y lo que se hace” y “para aprender un contenido, el alumnado debe hacer algo que involucre su uso, más que sólo leerlo o entenderlo” (posibles principios de la práctica); “las planeaciones curriculares son meras propuestas, que deben contener directrices generales más que prescripciones rígidas” y “al preparar una clase, lo importante no es qué hará el profesor, sino qué hará el alumnado” (posibles reglas prácticas).

Finalmente, debo mencionar que mi formación y experiencia como profesora me han llevado a tener un enfoque de la educación como una actividad profesional en la que, idealmente, el profesorado debe abordar el currículo mediante la investigación (Stenhouse, 2003) pues de esa manera se profesionaliza como docente a través del mejoramiento de la práctica y el desarrollo de su pensamiento; igualmente, estoy a favor de que la labor educativa se afronte a través de miradas crítica de las racionalidades que subyacen a las prácticas, como una manera de desvelar las ideologías que se reproducen a través de ellas (Kemmis, 1998). Estas son dos posturas que probablemente han intervenido en mi trabajo de observar e interpretar las prácticas de enseñanza de Frida y de Facundo, pues expresan mis ideales acerca del pensamiento del profesorado, y como tales suelo involucrarlas en los análisis que hago de mi docencia y la de otros.



## Capítulo IV.

### **Frida y la enseñanza de aspectos sociales en el área de la salud: informe del primer caso.**

#### **¿Quién es Frida?**

Frida es una profesora de tiempo completo de una universidad pública en Yucatán, México, en la cual trabaja desde hace diez años; al momento de la realización del estudio de caso tenía 39 años de edad.

Esta profesora cursó la licenciatura en nutrición en la misma facultad en la que ahora se desempeña como docente. Antes de estudiar esta carrera, Frida cursó durante un año estudios en la carrera de antropología, en la misma universidad pública; estos estudios estuvieron motivados por un interés inicial que ella tenía por el campo de la arqueología. Sin embargo, decidió no continuar en esta carrera y en cambio, ingresó a la licenciatura en nutrición, debido a la inclinación mayor que sentía hacia el campo de la salud.

Al concluir sus estudios de licenciatura, y después de haber tenido algunas experiencias de investigación en el área de salud comunitaria, Frida decidió estudiar un posgrado en Desarrollo Rural (maestría) y posteriormente, en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable (doctorado). Ambos posgrados los obtuvo en centros públicos de investigación científica, en México.

Su trabajo académico en la universidad comenzó haciéndose cargo de las tareas de gestión de un departamento en el año 2004. Sus actividades aumentaron paulatinamente: primero se sumaron las tareas de docencia y luego las demás, de modo que al momento del estudio de caso, realizaba actividades propias de las cuatro funciones sustantivas: docencia, investigación, gestión y extensión.

Frida pertenece a un cuerpo académico, que en el sistema de educación superior en México “es un conjunto de profesores-investigadores que comparten una o más líneas de estudio, cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos” (Secretaría de Educación Pública, 2013, p. 11). Frida también participa en proyectos de investigación y además, continúa realizando la gestión del departamento que tuvo a su cargo desde su ingreso a la universidad.

Durante el período en que se llevó a cabo el trabajo de campo, Frida participó en una convocatoria de promoción que le permitiría pasar de la categoría de profesora asociada a profesora titular; esto significa que presentó su solicitud de promoción respaldada por el conjunto de las evidencias de su trabajo en los últimos años, es decir, los productos de su actividades en las áreas de docencia, tutoría, investigación, gestión y extensión. Frida consiguió esa promoción como resultado de este proceso.

En el período en el que se llevó a cabo el estudio de caso, Frida impartía tres cursos en la licenciatura en nutrición; adicionalmente, tenía la responsabilidad del programa de prácticas profesionales de esa misma carrera.

Además de ser profesora universitaria, Frida es esposa y madre de dos niñas y de un niño; la menor de sus hijas cursa el preescolar y los otros dos la escuela primaria.

### **El nombre de Frida**

“Frida” es el nombre ficticio que esta profesora eligió para sí misma en este estudio de caso; antes de elegirlo, yo le había asignado un nombre distinto pero cuando supo de él, me pidió que lo cambiara por “Frida”. Esta elección no es casual, sino que responde a la admiración que esta profesora tiene por Frida Kahlo, pintora mexicana de la primera mitad del siglo XX. Frida Kahlo representa para muchas mujeres la imagen de una mexicana con ideas adelantadas a su época, con una sensibilidad especial y orgullosa de su origen; en las imágenes populares de esta pintora se le ve siempre ataviada con trajes típicos.

Frida, la profesora, es una persona que se muestra como alguien preocupada e interesada por los asuntos de las mujeres, pues según sus propios relatos, se ha dedicado a la investigación sobre la alimentación desde una perspectiva de género; además, se manifiesta interesada por los asuntos relacionados con las comunidades indígenas de su región. De cierto modo, podría decirse que el nombre que Frida eligió para sí misma no es casual; por el contrario, parece ser un indicio importante de sus rasgos de personalidad, sus intereses e incluso, la manera en que se percibe a sí misma.

## **Generalidades sobre las clases de Frida**

Al momento de realizar este estudio de caso, la profesora estaba trabajando con tres grupos diferentes de alumnado, pertenecientes a tres grados distintos de la carrera de nutrición: segundo, tercero y cuarto. Los cursos que Frida trabajó con estos grupos pertenecen a una línea o eje dentro del currículo de la licenciatura en nutrición que prepara al alumnado en cuestiones sociales relacionadas con la misma; las materias que ella impartían eran: Aspectos demográficos de la alimentación (segundo año, en lo sucesivo “Demografía”), Sociología latinoamericana (tercer año, en lo sucesivo “Sociología”) y Nutrición de la comunidad (cuarto año, en lo sucesivo “Nutricom”).

Los programas oficiales de estos cursos son de dominio público desde el sitio web de la universidad (<http://www.medicina.uady.mx.>), y fueron consultados en este estudio de caso como referentes para entender mejor el currículo que la profesora estaba desarrollando mediante su docencia.

En cuanto a la estructura de las clases de Frida, éstas no siempre siguieron un mismo patrón; algunas veces la profesora tomó registro de la asistencia de sus estudiantes pero en otras no lo hizo. Regularmente, las clases iniciaron con el saludo de la profesora y en seguida, tenía lugar alguna conversación entre ella y el alumnado, sobre algún tema ajeno a la clase del día, por ejemplo lo que hicieron el fin de semana o cómo les fue algún examen. En las primeras clases que presencié, Frida llevó al salón una jarra con café caliente para compartir con sus estudiantes. Estos momentos duraban unos minutos y a continuación, Frida anunciaba lo que se haría en la sesión.

El desarrollo de la clase también fue variado; algunas veces consistió en una exposición por parte de la profesora, otras veces se trató de exposiciones por parte del alumnado, en otras consistió en alguna actividad a realizar en grupos pequeños; en algunas clases se presentaron videos y películas, que después eran comentados. En varias ocasiones las clases fueron continuación de otra previa; cuando esto sucedía, la profesora hacía un repaso breve de lo que se hizo en la anterior, para anunciar cómo se continuaría en la presente. Por lo general, en las clases no se tenía una sola actividad sino que se combinaban, por ejemplo: exposición de la profesora seguida de tarea en grupos, o exposición del alumnado

seguida de observación de algún vídeo, o mesas redondas seguidas de exposición de la profesora.

Frida destinó algunas sesiones para la realización de trabajos del alumnado; por ejemplo, cuando la profesora asignaba algún proyecto, les permitía a las y los estudiantes trabajar en ello por un tiempo considerable de la clase, después del cual debían mostrarle sus avances.

Una regularidad en las clases de la profesora fue la participación del alumnado, quienes intervenían de diversas maneras ya sea exponiendo el tema de la clase, reportando los resultados de alguna tarea o ejercicio, o simplemente haciendo preguntas y comentarios cuando la profesora se encargaba de la exposición.

Al finalizar las clases, Frida solía indicar los asuntos pendientes para la próxima sesión, y despedía a sus estudiantes.

### **El conocimiento práctico de Frida**

Los análisis realizados sobre la práctica docente de Frida permitieron la identificación de un conjunto de principios prácticos, reglas de la práctica e imágenes que parecen estar conformando su conocimiento práctico.

El conjunto de la información recabada en este estudio de caso, permitió identificar tres configuraciones narrativas, que se consideran centrales para describir la práctica docente de Frida; tales son:

1. La realidad social como marco referencial de la actividad docente (primera configuración).
2. Un proceso para aprender: de la comprensión a la capacidad crítica (segunda configuración).
3. Intercambios en las relaciones y ambiente del aula (tercera configuración).

La descripción de cada una de estas configuraciones involucra un conjunto de categorías relacionadas entre sí por su afinidad, tanto en el discurso como en la práctica de Frida. A partir de éstas, se ha logrado identificar los rasgos más sobresalientes del conocimiento práctico de la profesora.

### Primera configuración narrativa: La realidad social como marco referencial de la actividad docente

El discurso del cual parte esta primera configuración narrativa, es fundamentalmente un discurso acerca de la realidad social en la cual tienen lugar los problemas de alimentación y nutrición que se toman como referentes para la formación del nutriólogo, dentro de la actividad docente de Frida. Este discurso parece estar configurado a partir de dos dimensiones:

1. La condición en la que se encuentran las personas en cuanto al proceso de formación, es decir, como maestro o como aprendiz. Por tanto, en esta dimensión son dos las categorías implicadas: (a) aprendices, y (b) profesorado.
2. Las características de la realidad tal como se muestra o se percibe por las personas. Aquí, las dos categorías en cuestión son: (a) la realidad auténtica, y (b) la realidad engañosa.

En el discurso y la práctica de Frida ambas dimensiones aparecen combinadas, de modo que el alumnado, siendo menor en edad y en formación, sólo alcanza a percibir la realidad engañosa y parcial; por su parte, el profesorado como adulto formado es capaz de percibir la realidad auténtica y amplia. La figura 1 muestra una representación gráfica de estas dimensiones.

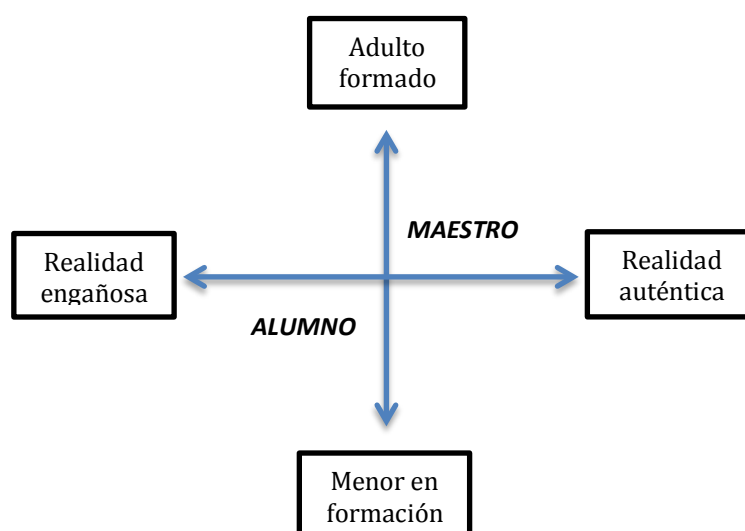


Figura 1. La realidad social como marco referencial para la actividad docente.

Esta visión de la realidad social y de las posibilidades de acceso a ella tanto por el alumnado como por el profesor o profesora se producen en el marco de una cierta concepción que Frida parece tener respecto al papel de la formación profesional que las y los alumnos reciben en la universidad.

### **La formación universitaria permite ver la realidad auténtica**

A lo largo del discurso de Frida y de sus prácticas docentes, repetidamente aparece la metáfora de la visión como equivalente a la razón, y de los ojos como el canal principal de percepción de la realidad. Expresiones como “ver más allá”, “ver el mundo”, “visión de la vida”, “abrir la visión”, “lo que vemos”, “ver lo que pasa” y “panorama” aparecen frecuentemente como parte de su explicaciones y descripciones en relación con su trabajo de enseñanza.

Esta metáfora de la visión está estrechamente asociada con las ideas que Frida tiene acerca de la realidad y sus posibilidades de ser percibidas por los sujetos. Así, dentro del conocimiento práctico de Frida, la realidad auténtica aparece como aquella que se percibe en forma amplia y cuyas causas son evidentes al espectador. En contraste, la realidad engañosa es aquella que se percibe sólo de manera parcial o limitada, y cuyas causas permanecen ocultas o veladas ante el espectador.

La metáfora de la visión se completa entonces de la siguiente manera: antes de su formación el alumnado es incapaz de reconocer por sí mismo las circunstancias que determinan la realidad; por eso, durante las experiencias formativas, Frida procura “mostrar” la realidad, para que al cabo de éstas, el alumnado esté en posibilidad de “ver” o entender por sí mismo aquello que es necesario para intervenir desde su papel como nutriólogo. En suma, parece ser que dentro del conocimiento práctico de Frida, está presente la imagen: aprender es como abrir los ojos ante la realidad.

En concordancia con esta imagen, el conocimiento práctico de Frida se guía por una serie de elementos que se refiere al efecto que la formación académica tiene en las personas, particularmente los alumnos y alumnas, en el sentido de que les permite ver la realidad de un modo diferente al que tenían antes de aprender. La formación en la universidad brinda a las personas la posibilidad de percibir su

realidad de manera auténtica, advirtiendo las causas y consecuencias que operan en la realidad compleja.

De acuerdo con este rasgo del conocimiento práctico de Frida, los fenómenos de la alimentación y nutrición humana tienen lugar en una realidad social compleja, en el que operan distintas fuerzas: políticas, económicas, educativas, culturales, entre otras; los problemas de salud que atañen a las y los nutriólogos están influenciados por las conexiones entre esas distintas variables. Sin embargo, en su estado inicial, las y los estudiantes no son capaces de reconocer cómo están operando dichas fuerzas, debido a que se trata de causas que no siempre son evidentes, especialmente para quien no ha entrenado su visión para percibir las. Como consecuencia, parece ser que para Frida, el alumnado tiende a percibir la realidad de manera parcial y reducida, porque aún es incapaz de entender los fenómenos más allá de los datos inmediatos que de ella conocen. La visión que las y los alumnos tienen de la realidad antes de su formación no corresponde a una realidad auténtica, sino a una versión falsa o engañosa de la misma, que es resultado muchas veces de la falta de conocimientos, pero también de la incapacidad para analizar críticamente su entorno.

Para superar este estado inicial, el alumnado debe aprender a reconocer dichas conexiones, entendidas como las causas reales de los fenómenos. Esto vendría a representar un primer principio de la práctica de Frida, según el cual la formación que el alumnado reciba en la universidad debe provocar ese cambio en el entendimiento sobre la realidad, de modo que se vuelvan capaces de percibir su complejidad y de este modo, situarse en una mejor posición para intervenir en los problemas de salud que corresponden a su interés profesional. La formación que reciben las y los futuros nutriólogos en la universidad debe tener este propósito.

Este elemento del conocimiento práctico de Frida encuentra respaldo en una serie de indicios provenientes tanto de su práctica como de su propio discurso, que dan cuenta de su visión de la realidad social, del estado inicial de su alumnado, así como de los propósitos que esta profesora le asigna a la educación. Como señala Elbaz (1981) el conocimiento práctico se vincula con la práctica, la experiencia y la dimensión personal del profesor (p. 61). En el caso de Frida, algunos de los indicios que a continuación se relatan dan cuenta de dichas experiencias y dimensiones.

Para Frida, las condiciones de salud en general, y de alimentación y nutrición en particular, están influenciadas por una serie de factores que van más allá de las condiciones biológicas del organismo humano. Por ello, para Frida los profesionales de la salud no pueden ni deben formarse sólo como profesionales desde el punto de vista biológico, sino que su formación académica debe incluir también el aspecto social. Esta fue una de las primeras ideas que Frida me reveló acerca de su práctica, a través de una conversación que sostuvimos después de una de sus clases:

Le digo a Frida que trato de entender de qué van sus clases, qué es lo que pretende en ellas con los muchachos, por eso me apoyo en los programas de curso que bajé del sitio web, para ir comprendiendo las materias. Ella me dice que de lo que se trata es de que los nutriólogos no sólo se formen como profesionales biomédicos sino sociales, que aprendan a desarrollar su juicio crítico. *“Por eso hago estas actividades”* en referencia a la mesa redonda que acaba de realizarse en la clase (Diario de la investigadora, 14/02/2014).

Esta visión del nutriólogo como profesional social puede tener su origen en las propias experiencias que Frida ha tenido en el campo práctico, pero de manera especial, parece estar relacionada con la formación académica que esta profesora ha obtenido a lo largo de su vida. Destacan particularmente las experiencias formativas que ha tenido en instituciones y programas con un marcado enfoque social. Una de esas primeras experiencias tuvo lugar incluso antes de iniciar los estudios de licenciatura en nutrición, cuando Frida ingresó a la carrera de antropología, impulsada por un interés que había tenido en la niñez:

*Y a mí era, me fascinaba explorar. Que esa otra parte de mí, de... ahí te voy a contar: que explorar, y no “cuando yo sea grande, yo voy a ser arqueóloga”, ¿no? porque eso quiero, quiero explorar, y todo eso, desde muy chica...*

*Y bueno, luego, le digo a mi hermana, “oye sabes qué, yo tenía mi otra opción antes de entrar a estudiar medicina” le dije, “yo quería estudiar antropología, yo quiero ser arqueóloga, quería ser arqueóloga” (Frida, Entrevista 1, 13/03/2014).*

Los estudios en la carrera de antropología se produjeron durante un año, en la facultad del ramo de la misma universidad en la que Frida trabaja actualmente.



Posteriormente, y ante el interés alternativo que tenía por el área de la salud, Frida interrumpe el curso de sus estudios de antropología para ingresar a la carrera de nutrición. Sin embargo, como ella misma refiere, la experiencia que obtuvo en dicha carrera fue determinante en su vida ya que le produjo contactos sociales con individuos muy diferentes a quienes hasta ese entonces habían sido parte de sus compañeros y en general, de su mundo social.

*Entro a la facultad de antropología... otra cosa; era un mundo diferente para mí, ¿por qué?, porque el grupo con el que a mí me tocó era un grupo totalmente diferente en forma de pensar, este... ¿cómo te explicaré?, los veía yo raros, así, todos así hippiescos, y dije: "no puede ser, yo estar acá, o sea, nada qué ver conmigo". Yo pues venía de un colegio de monjas, pues de una educación ¿no?, no digo que ellos no tengan la educación, pero es diferente; gente mucho más grande que yo. Y entonces eso para mí fue así como que un choque de adaptarme al grupo, pero pues me adapté rápido (Frida, E1, 13/03/2014).*

Durante su etapa como estudiante de antropología, Frida fue conformando sus ideas en relación con la madurez y lo que significa convertirse en adulto, que al parecer se asocian con la capacidad de ver la realidad de un modo diferente al que se tiene en la niñez, como resultado de los contactos con otras personas y de los nuevos aprendizajes que se obtienen de esto:

*Totalmente, te cambia el chip. Y entré y todo, estuve un año en antropología; me la pasé muy bien, ahora sí que maduré, maduras, fue una etapa de madurez. Conoces pues otras formas de pensar, la gente, de por qué está pensando algo que para mí es malo, pero para ellos está bien ¿no? Entonces es mí, el choque de... como el choque de dos mundos, de cómo la gente es tan libre y no le preocupa. Entonces para mí era algo así que marcó mi vida, marcó mi vida totalmente porque yo cambié mi forma de pensar. O sea, ya no era la niñita de papá y mamá, sino que ahora sí ¡puf! [como una explosión] vamos a cambiar, ¿no? (Frida, E1, 13/03/2014).*

Es posible que estas experiencias en la vida de Frida, en las que se identifica un estado inicial y una transformación en el modo de pensar ante la realidad, se encuentren en el origen del principio que aquí se comenta y de la importancia que Frida le otorga a la educación como vehículo para producir tales cambios en la visión del alumnado.

Durante los estudios de la carrera de nutrición, las experiencias en la carrera de antropología continuaron influyendo en Frida, al permitirle descubrir su inclinación por el ejercicio de la nutrición en los ámbitos sociales y comunitarios, áreas de estudio que le suscitaban mayor interés que el área clínica, a pesar de ser ésta la que comúnmente se asocia con la nutrición como profesión del área de la salud:

*Es cuando yo entro a nutrición y me quedó acá, pero me llevo muchas cosas de las ciencias sociales, de la antropología, y... eso ha marcado mi vida porque... en el sentido de que siempre me gusta hacer, no soy clínica, yo soy más del área social, de las ciencias sociales, entonces yo cuando entré y vi en el plan de estudios, ya había revisado en el plan de estudios que había las optativas de ciencias, de comunitaria, de nutrición comunitaria, pues yo ya sabía a dónde me voy a ir, "yo aquí me voy a ir". Y veía las asignaturas del área social de nutrición y dije "bueno va a estar padre porque entonces yo voy a mezclar la cuestión de biología con la cuestión social", entonces para mí, era lo... eso era lo que yo buscaba, un "click", una mezcla de las dos cuestiones (Frida, E1, 13/03/2014).*

De esta manera, los estudios de licenciatura de Frida se desarrollaron, según ella asegura, con un marcado interés por esta área:

*Entonces yo estaba muy feliz y contenta, porque empezaban a tocar asignaturas que... dónde yo estaba feliz, me sentía a gusto porque las dominaba, tal cual ¿no?, dominaba yo esos conceptos, esas... esas... todo lo que... pues tenía qué... intervenías en esa parte social, pero además como hacíamos prácticas y era en contacto con las comunidades, pues yo estaba yo fascinada, porque me gustaba a mí indagar sobre las costumbres, sobre las tradiciones, sobre lo qué piensa la gente, y ¿por qué esto está así?, ¿porque esto está asado?, y ¿qué tiene qué ver con la alimentación? (Frida, E1, 13/03/2014).*

Como resultado de esta identificación de intereses, la formación de Frida se enfocó en etapas posteriores, en el estudio y la investigación de los asuntos que vinculaban las cuestiones de salud con sus referentes sociales, como lo expresa al referirse a sus estudios de maestría:

*Pero yo también tenía la expectativa de estudiar una maestría y una maestría no clínica...*

*Y era en desarrollo rural, lo que yo quería de la parte comunitaria. Desarrollo rural más pero enfocado a la parte rural, de la comunidad rural, ¿no? Y también me interesaba, bueno ya que empiezo a ver todas las asignaturas, la parte de mujer rural, la parte de género. Y me perfilo un poco allá en esa parte. Combiné cosas de nutrición con cosas de género y con cosas de la parte de desarrollo sustentable, de esas cosas (Frida, E1, 13/03/2014).*

Los estudios de maestría de la profesora tuvieron lugar en un centro de investigación social, de carácter público, ubicado geográficamente muy cerca de la capital de México, por lo que tuvo que trasladarse y cambiar su lugar de residencia durante esos años.

Siguiendo esta misma línea de interés, su siguiente etapa de formación tuvo lugar en sus estudios de doctorado; al igual que la maestría, esta etapa se desarrolló en un centro de investigaciones sociales. En esta ocasión, el lugar físico fue el estado de Chiapas, en concreto en el municipio de San Cristóbal de las Casas, escenario crucial del levantamiento encabezado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, el 1° de enero de 1994. Si bien en esta ocasión Frida no tuvo que trasladar su residencia a ese estado, no es difícil suponer que las ideologías que confluyen en un contexto social, cultural y político tan particular como ese, han tenido influencia en el centro de investigación y por ende, en la formación que Frida recibió en él, además de las constantes visitas y estancias de estudio, que indudablemente producen contactos con la realidad y crean visiones de la misma que Frida parece haber incorporado a sus propias experiencias y formas de pensar acerca de su trabajo como docente.

Podría decirse que la suma de estas influencias educativas formales ha ido conformando la visión de Frida acerca de la manera en que los factores sociales operan como fuerzas subyacentes a los problemas de nutrición y alimentación que sus alumnos están preparándose para atender en el futuro próximo.

### **Dos posiciones ante la realidad: ser maestro o aprendiz**

En el conocimiento práctico de Frida, el alumnado se identifica como un aprendiz, como un menor de edad o incluso como un niño, cuya formación no está completa, que carece de criterios para juzgar la realidad y que por lo tanto, es incapaz de intervenir en ella de manera apropiada. En contraste, el maestro se

caracteriza por ser adulto y maduro, que ha sido formado y cuenta con criterios para juzgar la realidad, lo que le permite intervenir en ella de manera correcta.

Estas características se evidencian en distintos segmentos del discurso de Frida, en los que se aprecian las posiciones que ocupan el maestro y el alumnado en la combinación de estas dimensiones:

*... ¡vean el mundo niños, o sea, no se cierren nada más a esto!...  
Y la idea es eso, que ellos puedan crearse y formarse ese criterio de la vida...  
O sea que tengan un panorama más amplio ellos, de que el país está así por esto, por esto y por esto... (Frida, E1, 13/03/2014).*

*No te lo vengán a contar, esa es la realidad de la vida y de lo que pasa en estas áreas (Frida, E2, 03/04/2014).*

El alumnado o “niños” tienen una visión cerrada e inmadura, incapaz de apreciar la realidad completa o “amplia”, que les permitiría apreciar correctamente la realidad del país (“está así por esto”). Al ser incapaces de juzgar la realidad por sí mismos, con sus propios “criterios de la vida”, los “niños” son susceptibles de dejarse influenciar por la información que reciben de otras personas; por eso Frida espera que “no te lo vengán a contar”, es decir, que la realidad sea conocida por ellos mismos y no por las descripciones que de ella hagan terceras personas.

Este elemento del conocimiento práctico de Frida se ve reforzado a través de las interacciones que tiene con sus estudiantes, especialmente con el grupo de segundo año, que son quienes tienen el menor avance en la carrera entre todos los grupos que Frida atendía. Las situaciones que se viven durante las clases con ese grupo, y las conductas que las y los estudiantes adoptan durante las mismas, podrían estar contribuyendo a construir el conocimiento práctico en este sentido, como ocurrió durante una clase en la cual los estudiantes debían elegir un mercado de la ciudad, para hacer una observación de campo:

*Frida: El equipo 1, que son Julia, Ana, Laura, Rosa, ¿a qué mercado van a ir?  
Las alumnas empiezan a describir el sitio diciendo “el que está por...” La maestra se da cuenta de que no tienen certeza y dice: ¿San Benito? ni siquiera conocen los mercados. El equipo 1 va a ir a San Benito. Otro alumno pregunta: ¿Cuál es ese. La maestra responde: ¿Ni siquiera saben? ¡jóvenes, conozcan su ciudad! (Demografía, 26/02/2014).*

En su calidad de “menores”, los alumnos y alumnas parecen carecer de información sobre los mercados que hay en su comunidad, lo que Frida destaca con la exhortación al final del párrafo. En otras ocasiones, es la imposición de una cierta disciplina en el aula la que suscita interacciones entre Frida y el alumnado, mismas que podrían contribuir a conformar la idea del alumno como “niño”:

Mientras los alumnos del equipo se preparan, escucho que Frida dialoga con un alumno:

Alumno: *Me regaña Ud. mucho*

Frida: *Porque no obedeces* (Demografía, 05/03/2014).

El diálogo anterior se desarrolló en un tono cordial e incluso de broma entre los dos interlocutores; no obstante, el uso de ciertos términos por parte de ambos, resulta de interés, por cuanto deja ver las posiciones que cada uno asume en la relación. Por una parte, el alumno parece creer que está “en la mira” de la profesora y que las llamadas de atención de Frida son “regañones”; Frida por su parte, parece aceptar tácitamente que proporciona tales regañones, pero aludiendo una buena razón para ello. Aquí, el alumno se hace acreedor a “regañones” por no “obedecer” las llamadas de atención de la profesora, en un intercambio que evoca las maneras en las que se disciplina a un niño pequeño.

En contraste con la visión del alumnado acerca de la realidad, la profesora es una persona adulta formada e informada, con un criterio que le permite incluso aseverar cuál es la realidad auténtica que prevalece:

*¡Claro, claro! Sí. Véanlo, esto es lo que está pasando....*

*O sea, mostrarles, “esto es lo real, esto estamos viendo ahorita”. Porque yo les decía, “voy a invitar a una persona, un amigo mío que vivió con los zapatistas” ¿por qué? ¿cuál es la intención? De que conozcan cuál es la realidad de la vida* (Frida, E1, 13/03/2014).

Aquí, la profesora puede decir con total conocimiento que “esto es real”, porque conoce la realidad y porque ha tenido experiencias formativas que le han permitido apreciarla cabalmente, como el contacto con personas que han estado inmersos en conflictos sociales (su amigo que “vivió con los zapatistas”). Es importante notar aquí, que cuando Frida considera la posibilidad de invitar a esta persona a su clase, no lo hace como estrategia de ocultamiento de la realidad por

terceras personas (“que no te lo vengan a contar”) sino como una forma de acceder a la realidad por medio de alguien que la ha vivido y que transmitirá la información sin engaños ni falsedades, como aquí se asume que lo hará su amigo.

Dentro del conocimiento práctico de Frida, ella sí puede apreciar la realidad considerando sus causas, ya que no le son ignoradas; por el contrario, conoce cuáles son y cómo operan; posee una información que el alumnado desconoce y que no les permite apreciar la realidad de las cosas:

*Vean, esto es lo que pasa con un diabético, vean el pie de esta persona, ¿por qué le pasó esto?, ¡Ah! por esto, esto y lo otro (Frida, E1, 13/03/2014).*

*Y que la alimentación está así por esto, por esto y por esto. O sea no nada más no hay producción de alimentos porque... hay sequía. No, no, nada más es eso ¿no? Sino no hay eso porque... no hay... el gobierno no... está invirtiendo en... la producción de alimentos.*

*Cuando hablas de campesinos, no son cualquier campesinos. Los apoyos que da el gobierno... a los campesinos, no son los campesinos pobres... son los campesinos tipo empresarios... (Frida, E2, 03/04/2014).*

Su discurso sobre los campesinos y los apoyos que reciben resulta muy ilustrativo en este sentido, porque el común de las personas podría pensar que la causa más obvia de la escasez de alimentos es la sequía. Sin embargo, el conocimiento de la realidad que Frida ha desarrollado le permite ver causas más allá de los fenómenos naturales al problema de alimentación (la sequía), encontrándolas en aspectos no biológicos, sino políticos (la discriminación en los apoyos que da el gobierno), como se relata en el extracto.

Como resultado de esta contraposición en las figuras del maestro y el aprendiz, se deriva una serie de características del conocimiento práctico de Frida, en las que se destacan los roles y expectativas que se otorga a cada una de estas figuras dentro de su práctica y que a continuación se describen.

### **El alumnado y el aprendizaje de las conexiones (causas y efectos) que operan en la realidad**

La realidad es compleja y sus porqués no siempre son evidentes. Como se ha señalado, parece ser que para Frida los alumnos y alumnas sólo tienen una

visión parcial de la realidad ya que únicamente perciben lo que de inmediato se les presenta, como quien está encerrado en una burbuja y sólo alcanza a ver dentro de los límites de ésta:

*Y entonces... darles, ponerles en una bandeja las cosas que existen, que muchas veces ellos viven en su mundo de burbuja y no se dan cuenta de la realidad de la vida y de las cosas (Frida, E2, 03/04/2014).*

Salir de esa burbuja implica ver más allá de lo evidente, advirtiendo de un modo más auténtico la realidad y sus causas. Por eso, el alumnado debe entrenarse en la habilidad de percibir la realidad en toda su complejidad, considerando todas las variables y cómo están operando. Para Frida esta es la visión que los alumnos y alumnas deberían desarrollar:

*O sea que tengan un panorama más amplio ellos, de que el país está así por esto, por esto y por esto. Y que la alimentación está así por esto, por esto y por esto. O sea no nada más no hay producción de alimentos porque... hay sequía. No, no, nada más es eso ¿no? Sino no hay eso porque... no hay... el gobierno no... está invirtiendo en... la producción de alimentos (Frida, E2, 03/04/2014).*

*Yo creo que el objetivo final es que ellos visualicen, ¿sí?, visualicen que... tenemos que, tienen que tomar en cuenta todas esas variables para poder, primero, conocer cuál es el... ambiente de salud, de nutrición y alimentación, cómo está repercutiendo en nuestra sociedad, y ¡qué voy a hacer como nutriólogo! (Frida, E2, 03/04/2014).*

Lograr esta visión de la nutrición humana les permitiría comprenderla como un fenómeno que involucra diversos aspectos que es necesario tener en cuenta para orientar la acción profesional, si se quiere intervenir eficazmente en los problemas:

*Pues claro que lo tienes que saber, porque cuando tú des un plan de alimentación tienes que tomar en cuenta que es pobre, tienes que tomar en cuenta que además es una... familia que tiene diez hijos, tienes que tomar en cuenta que... viven en una comunidad, tienes que tomar... ¡por eso!, por eso tienen que saber todo eso. Tienen que tomar en cuenta además, que de repente... no tiene acceso a determinados alimentos, no tiene disponibilidad de determinadas cosas (Frida, E2, 03/04/2014).*

La pobreza, el número de hijos, el contexto y los servicios, se presentan aquí como algunos de los elementos de la realidad que intervienen en una problemática, y que van más allá del desconocimiento de un plan de alimentación (realidad aparente), pero que el alumnado en formación podría pasar por alto, como parte de su visión limitada (“dentro de una burbuja”) de las cosas.

Como consecuencia, el primer paso para intervenir como profesional en los problemas de un campo es ver, darse cuenta, abrir los ojos; comienza a surgir aquí la imagen que antes se ha planteado como parte del conocimiento práctico de Frida: aprender es como abrir los ojos. Con los ojos abiertos es posible intentar soluciones e intervenciones efectivas, porque éstas se producen cuando se atiende a las causas reales y no a las aparentes.

Es necesario conocer para intervenir; el qué hacer tiene que estar informado o sustentado en el conocimiento de la realidad. Esta parece ser una regla de práctica que se hizo presente en distintos momentos en las prácticas de enseñanza de Frida, con los tres grupos con los que trabaja. Con el caso del grupo de 2º año, la profesora comienza a trabajar bajo esta regla a través de preguntas sencillas que formula a sus estudiantes, en las cuales les pide que generen conclusiones sobre los hechos que observan acerca de situaciones y datos muy específicos, como cuando Frida y sus estudiantes analizaban las características demográficas de las distintas regiones del estado:

En otro momento, se expone un dato curioso en la demografía, lo cual la maestra aprovecha para preguntar a sus alumnos: *¿Ustedes cómo se explican eso? ¿A qué creen que se debe?* Algunos alumnos hacen conjeturas para intentar responder, pero ella no da por buena alguna respuesta, sino que les insiste para que formulen otras explicaciones posibles (Demografía, 12/02/2014).

A partir de este tipo de preguntas, Frida inicia a sus estudiantes en la formulación de inferencias a partir de datos concretos, procurando que las ideas generadas por el alumnado no sean simples repeticiones de aquellos datos.

La petición expresa de “decir una conclusión” es otra manera en la cual Frida induce a sus estudiantes a hablar de una realidad en términos de las causas ocultas. Por ejemplo, al abordar en clase el asunto de la alimentación y sus



determinantes culturales, Frida pide a su alumnado que expresen conclusiones al finalizar cada uno de los temas que ellas y ellos presentaron en la clase:

Frida: *¿A qué conclusión llegan?, el equipo expositor. Párense, paradas; su conclusión... sobre todo el tema que expusieron.*

Ana: *Que algunas culturas no están explicando los tabúes de por qué comen cierto tipo de carne.*

Frida: *¿Qué otra cosa Isabel?*

Isabel: *Que hay ciertos factores económicos y políticos que influyen.*

Frida: *Exactamente.*

Isabel sigue con su conclusión, argumentando cómo las cuestiones políticas se apoyan en cuestiones religiosas para prohibir el consumo de ciertos alimentos.

Frida: *OK. Ese es el punto al que quería llegar. Que las cuestiones políticas, económicas e incluso demográficas, que no tanto religiosas, son las que influyen para prohibir. Muy bien chicas (Demografía, 12/03/2014).*

En estas interacciones, Frida suele señalar explícitamente aquellas ideas que se acercan más al tipo de conclusiones que espera, como en este caso en el que sus alumnas parece que logran identificar los determinantes sociales en el consumo de diferentes alimentos.

En los grupos de tercer y cuarto año, la regla de reconocer la realidad auténtica se pone de manifiesto de manera más evidente a través de opiniones más explícitas en ese sentido, tanto por parte de Frida como de sus propios estudiantes, quienes se muestran más familiarizados con las conclusiones y juicios que intentan desvelar causas y consecuencias que no siempre son obvias. Aquí, algunas de las intervenciones de Frida identifican abiertamente cuáles son los velos que cubren la realidad, como cuando se refirió a los medios de comunicación y la veracidad con la que presentan la información:

En otro momento de la clase, menciona que no siempre los medios de comunicación masiva, reflejan fielmente lo que sucede en el mundo, y añade: *Habría que preguntarle a la gente que vive ahí, qué es lo que está pasando (refiriéndose al caso de Venezuela). Como pasó con los estudiantes de Ciudad Juárez ¿recuerdan?, que decían que después de todo, Cd. Juárez no es así como la presentan en los medios... no es tan así (Sociología, 21/02/2014).*

Con esta misma intención, Frida tiende a manifestar sus propios juicios y conclusiones acerca de la información que se aborda en clase, como cuando al finalizar el tema de alimentación y cultura, se dirigió a su alumnado con comentarios de cierre:

*¿Qué les pareció la lectura de Marvin Harris? Todos los temas son muy interesantes, les puedo asegurar que muchas [de las] cosas [que el libro expone] no conocían; trae una gran variedad de las cuestiones sobre la comida...*

*Son temas interesantes, temas que nos sorprenden. Es importante el aspecto que tienen otros países y otras culturas; que para mí puede ser repugnante, pero para otros es parte de la cultura. Y eso es lo que mucha gente no entiende, que es parte de la cultura (Demografía, 19/03/2014).*

En este caso, la conclusión de Frida parece un intento de modelar el tipo de pensamiento que espera de su alumnado, la conclusión a la que quiere que lleguen junto con ella.

Algunas de las intervenciones que el alumnado tiene en las clases muestran indicios de cómo sus juicios y opiniones acerca de la realidad han comenzado a tratar de desvelar la realidad auténtica:

El alumno continúa exponiendo e intercalando sus explicaciones con preguntas que dirige a sus compañeros. Por ejemplo, les dice: *piénsenlo, ustedes creen que los bichos son sucios y por eso no los comemos, o porque no los comemos es que son sucios. ¡Piénselo!*

Termina la exposición. Frida dice: *fue una excelente expedición, muy buena exposición.* Pide aplausos para el equipo (Demografía, 19/03/2014).

Este tipo de intervenciones son aprobadas abiertamente por la profesora, posiblemente porque responden favorablemente a sus expectativas acerca de cómo deben comenzar a pensar sus estudiantes. Al mismo tiempo, le confirman que “abrir los ojos” ante la realidad es un cambio posible de operarse en el alumnado.

Algunos de los diálogos que Frida sostiene con sus alumnos y alumnas durante las clases, muestran también cómo en la interacción con esta profesora, las ideas iniciales acerca de la realidad sufren modificaciones, como sucedió en una clase con el grupo de cuarto año:

Frida: *¿Por qué creen ustedes que el gobierno está queriendo trabajar en proyectos con la universidad?*

Karla: *Porque ya vieron que hay muchas cuestiones de nutrición y obesidad.*

Frida: *¿Y tú crees realmente que es por eso? ¡No! Hay algo más.*

Alicia: *No, es por relaciones de poder, son cuestiones de poder.*

Frida: *Hay muchas cosas más allá, no es tan así, hay muchos intereses.*

Alberto: *Porque no quieren quedar mal ante organismos internacionales.*

Ana: *Porque saben que a nivel mundial van a quedar mal si no lo hacen.*

Raúl: *Porque es parte de sus metas.*

Frida: *Es parte de los compromisos que tienen que cumplir. No están preocupados realmente.*

Frida insiste en que es necesario ver las cosas con otros ojos, con pensamiento crítico (Nutricom, 11/04/2014).

En este diálogo, se parte de una aparente “ceguera” inicial por parte del alumnado; ante la cuestión “¿por qué el gobierno quiere trabajar en proyectos con la universidad?” Karla supone una causa noble (“ya vieron que hay muchas cuestiones de nutrición y obesidad”), lo que en cierto modo confirma la idea de la profesora en cuanto a la tendencia de las y los estudiantes a entender los problemas con cierta ingenuidad (“en su mundo de burbuja”). Frida hace evidente su intención de que encuentren las razones que se ocultan detrás de las causas aparentes. Es explícito también el convencimiento que Frida tiene de que “hay algo más” “hay muchas cosas más allá” que su alumnado no alcanza a ver, pero que después de varios intentos comienzan a notar, lo que se evidencia cuando empiezan a incorporar términos como “relaciones de poder” para describir las causas de los fenómenos.

### **El alumnado y el conocimiento del contexto en el cual tienen lugar los fenómenos**

Para Frida, el nutriólogo es un profesional que debe tener plena consciencia de que los problemas de salud ocurren en un contexto que hay que mirar atentamente para poder comprender. La intervención ante los problemas es la meta del profesional, pero no es posible llegar a ésta sin considerar el conjunto de circunstancias en el cual tienen lugar los problemas:

*Todas estas cuestiones que de alguna manera son problemas, pero yo cómo voy a solucionar parte de esos problemas, como nutriólogo, desde mi perfil, desde lo que yo sé....*

*...y para poder hacer todo eso, tengo qué conocer todo el panorama, si no, no lo voy a poder hacer. Nos quedaríamos cortos si nada más tomáramos en cuenta una partecita nada más (Frida, E2, 03/04/2014).*

Esta referencia al contexto y su importancia se observa con frecuencia en las prácticas de enseñanza de Frida. De manera explícita, la observación directa del entorno ha sido parte importante de algunas de las estrategias de enseñanza de esta profesora, tal como sucedió con la “Observación de mercados”, que se presenta aquí a modo de ejemplo:

*Lo siguiente que vamos a hacer es, ya con los equipos, van a ir el fin de semana a un mercado a observar. Tiene que ser un mercado MERCADO, de la colonia [barrio]. No un supermercado. El de Santiago, Lucas de Gálvez... mercados grandes, no mercaditos. Una alumna pregunta: ¿Puede ser el de la Alemán? Frida responde: No, tiene que ser grande.*

*Frida: El equipo 1, que son Julia, Ana, Laura, Rosa, ¿a qué mercado van a ir? Las alumnas empiezan a describir el sitio: el que está por... La maestra se da cuenta de que no tienen certeza y dice: ¿San Vicente? ni siquiera conocen los mercados. El equipo 1 va a ir a San Vicente. Alguien pregunta: ¿Cuál es ese? La maestra responde: ¿Ni siquiera saben? ¡jóvenes, conozcan su ciudad!*

*...  
Frida: Ahorita van a diseñar una guía de observación. ¿Qué es eso de una guía de observación? ¿Qué creen que es eso? Un alumno responde: Los puntos a observar. Frida: Los puntos importantes a observar ¿Cómo qué? ¿Qué puntos observarías de un mercado? Distintos alumnos aportan respuestas: Los productos... los precios... la variedad de productos... la gente que va a comprar... la infraestructura.*

*...  
La maestra interrumpe el trabajo de los equipos para revisar el avance: Equipo 1, ¿qué puso en su guía de observación? Una integrante del equipo lee y dice: Vamos a observar tres puntos: tiempo, lugar y persona. Frida: Fíjense qué interesante... Muy bien. Ante un determinado aspecto les dice: A ver, en esto de las personas, sería bueno que observaran también si hay niños trabajando en el mercado.*

*Cuando el equipo termina de leer su guía, la maestra dice: Bien, bastante bien, pero les falta indagar más. ¿Eso es todo, hay algo más? Continúa con los otros equipos, pidiendo que lean sus guías...*

*Les dice: Recuerden que ustedes van a observar, pueden distribuirse en todo el mercado y luego hacer un cambio. Por ejemplo, uno dice ‘yo quiero observar a*

*los carniceros', y se queda un rato ahí. Si ustedes se quedan a observar a los carniceros, se impresionarían.*

Los alumnos preguntan: *¿Por qué? ¿Por la higiene?* Frida: *Por todo. La higiene, el trato, especialmente con las mujeres, con las amas de casa. Sería ideal que fueran desde temprano, para ver la dinámica que opera en el mercado; hasta los músicos, ¿por qué creen que hay músicos en el mercado?*

Les recomienda observar más allá de sus narices, observar otras cosas del contexto del mercado. Frida: *¿Qué cambios se han suscitado? ¿Qué se vende ahora de nuevo? Yo me acuerdo que antes en el mercado de Chuburná, no vendían flores; ahora venden flores. Los fines de semana se pone un tianguis afuera del mercado ¿creen que afecta eso al mercado? ¿Cómo?* (Demografía, 26/02/2014).

Ciertamente, esta actividad realizada por Frida y su alumnado expone de manera específica el interés que esta profesora le concede al conocimiento del contexto como base para el entendimiento de la realidad, así como la forma en que explícitamente involucra a sus estudiantes en actividades que los llevan a explorar ese contexto.

En otras ocasiones, las actividades no implicaron la observación directa en escenarios reales, pero igualmente se percibió en ellas el interés de que los alumnos y alumnas comiencen a pensar en términos del lugar físico, la sociedad y la cultura, entre otros aspectos del contexto en el que se desenvuelven. En estos casos, las preguntas que Frida dirige a su alumnado así como sus propios comentarios, permiten apreciar la importancia que la profesora otorga al conocimiento del contexto para entender los fenómenos, y el interés que ella tiene de que su alumnado reconozcan esta importancia:

En su comentario, señala cómo hay tribus de África que viven de la naturaleza: *¿pero qué estamos haciendo con la naturaleza?* Habla de la importancia de la relación del ser humano con la naturaleza, de la importancia de relacionar esto con la alimentación para entender el trasfondo religioso: *A veces no lo tomamos en cuenta cuando vamos a investigar a una cultura que no conocemos* (Demografía 10/03/2014).

La profesora reconoce abiertamente esta intención:

Investigadora: Veo que tu materia de ahora y la que tuviste en la mañana están muy ligadas.

Frida: *Sí claro. Eso es lo que se busca, que el alumno piense, que diga “esto está bien... esto no se puede hacer”... porque piensan que lo que ven sobre los programas, se puede hacer todo, pero en nuestro contexto no funciona... que se den cuenta de lo que pasa* (Diario de la investigadora, 14/02/2014).

### **Los conocimientos que se adquieren en la escuela versus la realidad que se produce fuera de ella**

Dentro del conocimiento práctico de Frida, y pese a la importancia que le otorga al conocimiento del contexto, éste resulta insuficiente para comprender los problemas y abordarlos con un enfoque profesional. Se requiere además, ser capaz de vincular los conocimientos especializados con las circunstancias de la vida real a los cuales se refieren dichos conocimientos, es decir, implica la capacidad de usar los saberes aprendidos para analizar la realidad.

Esta parece ser una regla de la práctica, que en cierto modo vincula el interés por el conocimiento del contexto con el de la necesidad de mirar la realidad auténtica, puesto que los conocimientos especializados que las y los estudiantes adquieren a su paso por la universidad, funcionan como una herramienta para precisar esa mirada.

Frida tiene el interés de que sus alumnos y alumnas vinculen sus conocimientos, especialmente los nuevos, con las situaciones de la vida fuera de la escuela en las cuales son aplicables. Algunas de las instrucciones que Frida da a sus estudiantes son explícitas en cuanto a esta intención:

La maestra va al frente de la clase y pide a los alumnos que van a continuar exponiendo los demás temas, que no se *queden sólo con lo del libro* [no se limiten a presentar la información ahí contenida], sino que investiguen [busquen información] sobre aquello que no entiendan o para ubicar mejor la información en el momento actual, averiguando sobre casos y ejemplos actuales para enriquecer la información (Demografía, 05/03/2014).

El uso de ejemplos es otra estrategia a la que se recurre siguiendo esta regla. Ya sea por parte de Frida o del alumnado, es frecuente en las clases la alusión a situaciones de la vida diaria fuera del aula, en las cuales se evidencian los fenómenos que se estudian como contenido en las clases:

En otro momento, vuelve a pedir a los alumnos que planteen ejemplos, esta vez sobre globalización cultural. Los alumnos dan algunos ejemplos y ella plantea otros, muy concretos, por ejemplo les dice: *Mi bolsa es de henequén, es hecha por artesanas yucatecas pero preferimos comprar de marca [marcas costosas]*. Esto motiva a que los alumnos den más ejemplos de este mismo tipo de situaciones (Demografía, 14/02/2014).

Varias de las tareas que se asignan también incluyen esa intención, como cuando Frida pidió a sus alumnos y alumnas resolver un cuestionario sobre Geopolítica:

*A ver este equipo: investigar tres acontecimientos que tengan que ver con la geopolítica a nivel internacional. Estos dos equipos: investigar tres acontecimientos... a nivel nacional; pero tienen que ver que no sean los mismos ejemplos, se tienen que poner de acuerdo. Este otro equipo: investigar tres acontecimientos... a nivel local, del estado, si es que existen* (Sociología, 04/04/2014).

En las clases de Frida se abordan temas de sociología, economía, cultura e incluso política. Tratándose de una carrera del área de la salud, la intención de esta profesora es que su alumnado encuentre sentido a esos temas, el sentido que ella como investigadora sabe que poseen, pues son herramientas que contribuyen a entender mejor una realidad en la que los problemas no están solamente determinados por los factores biológicos:

*Y que tengan esa reflexión porque de alguna manera has visto que de repente les hago preguntas donde ellos reflexionan "ah, sí maestra, porque fíjense que esto y esto pasó... y cuando yo fui a tal cosa...". O que se den cuenta, "a ver, los restaurantes de comida, ¿eso creen?... es parte del capitalismo, la globalización, la incorporación de otros alimentos, de otros productos". Entonces el hecho de que por ejemplo... estemos consumiendo ese tipo de productos, ¿qué es lo que está pasando? Porque, un poquito por allá* (Frida, E2, 03/04/2014).

## **El profesorado y su papel de formador ante la realidad**

En estrecha relación con los rasgos del conocimiento práctico que se han descrito anteriormente, parece ser que Frida ha desarrollado una visión de ella misma como profesora y su papel ante la realidad en la cual se producen los fenómenos de alimentación y nutrición que interesan en la formación del nutriólogo. Esta visión se basa en la idea de que ella como profesora posee mayor dominio de la información y conocimiento de la realidad que el alumnado, por eso les puede ofrecer una perspectiva más auténtica de la misma y ayudarles a desarrollar la suya propia, en lo que aparenta ser un principio importante para su práctica.

Según este principio del conocimiento práctico de Frida, el profesorado posee conocimientos sobre la realidad y experiencias de vida que el alumnado no ha adquirido; por esta razón, está en posibilidad de aportar esos conocimientos y experiencias como parte de las materias que enseña.

Esto no sólo se manifiesta en las actividades que se realizan en las clases de Frida, sino también en las cuestiones relativas a los programas de sus cursos. De hecho, este pensamiento le ha servido para resolver un problema que se le presentó durante el tiempo en que se realizó la investigación, en el que le fue asignado un curso de cuya selección de contenidos ella no participó, y con la que no estaba completamente de acuerdo:

Me comenta que hay una materia nueva para ella que le está costando trabajo preparar. Más bien, dice que le cuesta relacionar la materia con el área de nutrición (Demografía, 12/02/2014).

Me dice que considera que tiene demasiada información que a su alumnado no les servirá. Me dice que ella piensa cambiarle cosas pero hasta el próximo año (Diario de la investigadora, 12/02/2014).

Se trata del curso de Sociología, que no fue diseñado por Frida sino por otro profesor, y aunque ella tenía en mente algunos cambios, estos debían esperar porque el período escolar ya había comenzado. No obstante lo anterior, la profesora estaba tomando decisiones sobre la marcha del curso, acerca del contenido que debía incluirse:



*Entonces, a mí se me hizo muy... rígido; entonces yo le estoy poniendo cosas de lo que yo hago, de lo que sé, de lo que puede aplicar al tema (Frida, E3, 15/04/2014).*

Otra de las maneras en que este principio se hace evidente en las prácticas docentes de Frida es lo que ella llama “el testimonio”, es decir, relatos sobre la realidad que se refieren a distintos acontecimientos que han sido parte de su historia personal, y que utiliza durante sus clases como herramienta para facilitarle a los alumnos y alumnas el conocimiento sobre situaciones y hechos que aún no han experimentado pero que requieren aprender.

Dentro del conocimiento práctico de la profesora, este testimonio también es útil para que sus estudiantes aprendan cómo usar la información para mirar la realidad. En conclusión, puede decirse que para Frida el profesor es una vía para conocer la realidad, mediante el testimonio de la misma que puede ofrecer.

### **El profesorado debe mostrarle al alumnado cómo es la realidad**

Como se ha señalado con anterioridad, el conocimiento práctico de Frida contienen la idea de que el alumnado requiere aprender a entender la realidad compleja en la cual tienen lugar los problemas de la alimentación y nutrición humanas; sólo así estará en posición de intervenir ante esos problemas. Pero para que esto sea posible, alguien tiene que guiar al alumnado en su conocimiento de la realidad y en la comprensión del entramado complejo de sus causas.

El profesorado tiene una visión más entrenada que la del alumnado y puede ver la realidad auténtica; por eso, los maestros y maestras pueden ponerle el conocimiento “en bandeja” es decir, mostrarle aquello que está oculto ante sus ojos.

*Y entonces... darles, ponerles en una bandeja las cosas que existen, que muchas veces ellos viven en su mundo de burbuja y no se dan cuenta de la realidad de la vida y de las cosas (Frida, E2, 03/04/2014).*

Al mostrarle al alumnado cómo es la realidad, el profesorado se distingue de otras fuentes de información en dos aspectos: primero, ponen al alcance del alumnado los hechos para que sean ellos y ellas quienes los interpreten, en lugar de indicarles cómo tiene que pensar al respecto. Segundo, la versión de los hechos

que el profesorado muestra al alumnado es auténtica y confiable, no está tergiversada a propósito para producir una visión distorsionada.

Esta parece ser la tarea pedagógica más elevada del profesorado, dentro del conocimiento práctico de Frida; tarea dentro de la cual pueden inscribirse otras más específicas y que se asocia con lo que parecen ser una regla de práctica importante para esta profesora. Esta regla implica que el profesorado debe poner al alcance de las y los alumnos todos los hechos y conocimientos que se requieren para comprender los fenómenos.

*[Que] No te lo vengán a contar, esa es la realidad de la vida y de lo que pasa en estas áreas. Es un poquito por allá. Trato de ajustarme a los objetivos, a las unidades, pero de repente no puedes quedarte nada más con lo que está en tu programa ¿no? porque dices “esto lo tienen que saber”... Trato en todas las asignaturas, poner ese “plus”: la realidad (Frida, E2, 03/04/2014).*

Del extracto anterior se advierte que para Frida la realidad no es un elemento inherente a los programas de estudio; por eso, considera que al introducir referentes de la realidad en sus cursos, está otorgándoles un valor adicional al aprendizaje. En términos de Frida se trata de un “plus” que ella puede aportar desde su función como profesora. La intención concreta es la de conectar al alumnado con la realidad que existe fuera de la escuela y para ello introduce en sus clases contenidos como el “Programa Hambre Cero Brasil”, artículos de investigación sobre la cuestión del género, vídeos sobre geopolítica, así como numerosos ejemplos que se refieren a situaciones reales. Esta intención es plenamente reconocida por Frida:

*O sea, mostrarles, “esto es lo real, esto estamos viendo ahorita”... Pero quiero que lo vean, que es una realidad, y eso nada más lo van a lograr, pues aplicando en ese escenario, que vean que ese es el escenario real y esto es lo que está pasado, por esto, esto, esto... (Frida, E1, 13/03/2014).*

Al referirse a su docencia, Frida señala que espera que ésta les muestre a sus estudiantes el mundo real, los problemas reales. La expresión “ver más allá de sus narices” ha aparecido repetidamente como parte de su discurso. Parece ser un interés importante en la conceptualización que ella tiene de su enseñanza.

*La docencia me gusta, me gusta dar... o sea, ¡vean el mundo niños, o sea, no se cierren nada más a esto! Abran, abran su visión, tengan otra visión de la vida, de los problemas, que eso es importante, que no viva en una burbuja... O sea eso, eso es mi preocupación, más de que yo te baje o no de peso ¿me entiendes? esa es mi preocupación, que vean más allá de sus narices, los muchachos. Eso es lo que, lo que... lo que trato de transmitirles (Frida, E1, 13/03/2014).*

Según esta regla de la práctica, cuando el profesorado le presenta los hechos y la información que requiere para entender la realidad, el alumnado puede sacar sus propias conclusiones sobre la misma, sin esperar que otros le digan cómo es ésta, es decir, logra captarla por sí mismo.

Como ya se ha señalado, un interés presente en la docencia de Frida es que sus estudiantes puedan contrastar la información que aprenden en la escuela, con los hechos presentes en la vida real.

*¡Claro, claro! Sí. Véanlo, esto es lo que está pasando. Eso es lo que yo quiero. Y a lo mejor lo mismo pasará con la parte clínica... Pero tiene que ser una realidad, un contraste con lo que le estoy enseñando en un salón de clase con lo que hay afuera (Frida, E1, 13/03/2014).*

La observación de esta regla sirve de guía en varios momentos de la práctica docente de Frida, como cuando abordó con sus estudiantes el tema de la pobreza, usando como herramienta didáctica la película “Los Olvidados” de Luis Buñuel:

*Frida: Hoy vamos a entrar al tema de la pobreza. Y antes de entrar a este tema, siempre les presentamos a los alumnos este vídeo. Se trata de la película "Los olvidados" de Luis Buñuel.*

*Les pide a los alumnos que tomen nota de las situaciones que se viven en la pobreza, y las actividades y acciones de las personas ante la pobreza, que la vamos a ver como la causa de todas las causas. Les dice que es una película fuerte, que tiene escenas fuertes (Nutricom, 14/03/2014).*

Para Frida, esta película es un retrato fiel de la realidad en cuanto a la pobreza que se vive en México, incluso en el momento presente. Por esa razón, la incorporó en una de sus clases, sin cortes ni ediciones:

*Yo lo que... busco con esa película es precisamente... introducir a los chicos a que conozcan que la pobreza va más allá de ¿no? Que... por qué, cómo se comportan los pobres, ¿no? qué características tienen los pobres, por qué hacen lo que hacen los pobres. La película es fuerte, pero te da un panorama de la pobreza del... de los años 50, entonces también analizamos ¿es muy lejano los años 50 a lo que vivimos actualmente en México? (Frida, E3, 15/04/2014).*

Esta película sirvió para que Frida y sus estudiantes comentaran acerca de las características de la pobreza, llegando incluso a presentar experiencias directas y personales en relación con este fenómeno, como cuando algunos de ellos comentaron sus historias familiares:

*Alumna: pero es que es así, así sigue, como dicen, la realidad supera a la ficción. Un alumno habla de su historia familiar de pobreza; otra alumna también comenta sobre un caso en su familia. El primer chico habla de las carencias que sus familiares pasaban, al punto de racionar la comida para nueve personas (Nutricom, 14/03/2014).*

Los vídeos fueron usados en distintas ocasiones durante las clases como recursos didácticos para mostrar la realidad que el alumnado no puede ver por sí mismo al estar dentro del aula. Otro caso similar ocurrió en el curso de Sociología:

*Se inicia la proyección del vídeo. La canción es "Latinoamérica". En él se muestran escenas alusivas a la letra de la canción. No se trata del vídeo oficial de la misma, sino de una recopilación de imágenes unas fijas y otras en movimiento, algunas imágenes muestran mensajes de protesta contra el bloqueo de E.E.U.U. a Cuba; otras imágenes muestran el campo y campesinos latinoamericanos; también se muestran imágenes de indígenas. La letra de la canción es de protesta y se refiere a las características (positivas y negativas) que distinguen a la región de Latinoamérica, vista como un todo. Las imágenes del vídeo ilustran la letra (Sociología, 04/04/2014).*

Esta regla de la práctica es la base para otras intenciones que Frida tiene como parte de su docencia, las cuales se describirán más adelante en este trabajo al hablar de los principios, reglas e imágenes asociadas al desarrollo del pensamiento o capacidad crítica del alumnado, a los cuales Frida se refirió en varias ocasiones durante las entrevistas que sostuvimos.

En general, la postura que el alumnado adopta dentro del conocimiento práctico de Frida, parece nutrirse con las actitudes que los propios estudiantes adoptan ante las situaciones de la realidad que les demandan un cierto conocimiento. Como resultado del trabajo que Frida realiza durante sus clases, parece ser que sus alumnos y alumnas han comenzado a identificarse a sí mismos con esta posición de aprendices, incluso en su necesidad de descubrir la realidad auténtica:

Frida: *¿Algo más que quieran retomar, que les llamó la atención? Esto que estamos mencionando es como lo más importante. ¿Algo más?*

Alumno: *Pues sí, que leamos y que no nos vean la cara, porque no nos damos cuenta...*

Este comentario provoca una sonrisa en Frida (Sociología, 02/05/2014).

Este tipo de comentarios satisface en cierto modo las expectativas de Frida, por cuanto los alumnos y alumnas se reconocen a sí mismos como carentes de una visión adecuada (“no nos damos cuenta”) y con la necesidad de hacer algo al respecto (“que leamos” “que no nos vean la cara”). Se trata entonces de una adopción del discurso de Frida por parte de su alumnado, que a la vez confirma las ideas que esta profesora tiene sobre ellas y ellos, dentro de su conocimiento práctico.

### **El profesorado y el testimonio de la realidad**

La razón por la cual se otorga al profesorado el papel de enseñante, es por la posición ventajosa que tiene ante la realidad en comparación con la posición que el alumnado ocupa. A diferencia de los estudiantes, el profesorado posee más información sobre teorías, hechos y acontecimientos, pero además ha tenido experiencias directas sobre el terreno de la realidad en la cual los alumnos y alumnas tendrán que intervenir en el futuro.

Dentro del conocimiento práctico de Frida, el profesorado expone el contenido porque lo domina y porque tiene mayor experiencia que el alumnado. Al usar la exposición como estrategia didáctica, el fin que Frida persigue es lograr que el alumnado conozca la información y la comprenda, pero para que esto suceda, deben usarse más que sólo los textos que proceden de las fuentes de

información. Se necesitan ejemplos tomados de la realidad y lo ideal es que estos sean parte de las experiencias; de ese modo, Frida cree que puede hacer que la información sea más clara para el alumnado.

Investigadora: Entonces el dominio, ese es un punto clave para decidir “esto es algo que yo expongo o esto es algo que ellos pueden a lo mejor exponer, que ellos pueden trabajar”.

Frida: *Sí, sí. ¡Y hay otros que no! o sea... en el grupo de 4º hay temas que sí yo tengo que exponer, que sé que son... que están... no están... no es que no estén al nivel de ellos, sino que no tienen la experiencia, todavía.* (Frida, E2, 03/04/2014).

Frida reconoce que el alumnado podría obtener mediante investigación el conocimiento que se requiere abordar en la clase; podría incluso hacer una buena exposición del mismo, pero no tendría la experiencia suficiente para ilustrarla con los ejemplos que, a decir de Frida, son importantes para que la información sea comprensible.

Frida: *yo me he llevado sorpresas de chicos de... semestres menores que hacen unas exposiciones y una investigación relacionada con algún tema donde no están muy familiarizados, que la hacen excelentemente bien.*

Investigadora: En cuanto al manejo de la información, ¿pero en cuanto a ilustrar eso con ejemplos?

Frida: *No, eso sí... yo prefiero... hay temas que sí, yo soy la que tengo que darlos. Por ejemplo el tema de la metodología de IAP, es un tema que no manejan; no tienen la experiencia, no, todavía* (Frida, E2, 03/04/2014).

El dominio del tema podría lograrse mediante esfuerzos conscientes de investigación y estudio por parte del alumnado, pero sólo la experiencia puede proveer conocimientos sobre la realidad, y esta es la fuente de los ejemplos testimoniales que Frida aporta. Son testimoniales porque son de primera mano, es decir, proceden del contacto directo de la profesora con los fenómenos a los cuales se refiere el contenido que se estudia en la clase.

Investigadora: Sobre todo muchos ejemplos de tu vida, de la investigación que hiciste, de la tesis.

Frida: *De mi vida, de lo mío, de lo que he hecho* (Frida, E2, 03/04/2014).

Este parece ser un elemento clave de su enseñanza: la posibilidad de dar testimonio es decir, dar fe de un hecho; su experiencia le permite asegurar a sus estudiantes la existencia de una realidad que ellas y ellos no han experimentado todavía pero que ella sí. Frida habla abiertamente de esto, al referirse al abordaje de ciertos contenidos como algo que es imprescindible que ella misma exponga ante su alumnado.

*Porque es un tema que no dominan, o sea que no dominan, que yo tengo más la experiencia en esa parte, que les puedo dar testimonio de... o sea, ejemplos de lo que ha habido al respecto... no sé (Frida, E2, 03/04/2014).*

Frida llama a estos ejemplos “testimonios” porque proceden de su propia vida y experiencia, y a través de ellos, las y los estudiantes pueden anticipar las situaciones que encontrará en la realidad:

*Son como el testimonio que yo estoy dando, de poner el ejemplo de tal concepto de tal cosa que se está hablando, yo ya la hice, y eso, eso es real. Eso es real. Eso te puede pasar, como parte de lo que estás haciendo (Frida, 15/04/2014).*

Los relatos testimoniales abundan en las clases de Frida y se usan con la intención de general de acercar a las y los alumnos a la realidad que ella conoce y ha experimentado. En términos más específicos, los testimonios tienen diversos propósitos. Algunos de ellos se usan como parte de sus explicaciones, para ilustrar conceptos abstractos específicos.

En la diapositiva se mencionan los términos información cuantitativa y cualitativa. Frida pregunta: *¿A qué creen que se refiere la información cualitativa?* Nadie responde. Ella continúa: *a ver, cuando yo hacía mi estudio me pasaba que no me era suficiente la información...* y va dando ejemplos sobre cómo procedió en la investigación que realizó (Demografía, 24/02/2014).

En este caso, el testimonio se usó para mostrar una situación en la cual el contenido abstracto (“qué es la información cualitativa”) se hace presente de manera concreta, con la intención de que el alumnado lo reconozca con mayor facilidad.

En otros casos, los testimonios se usan para dar a conocer situaciones a las que los estudiantes podrían enfrentarse en su vida presente y futura.

Frida explica: *por ejemplo, yo... voy a hablar de lo que hice cuando estudie la maestría. Comienza un relato sobre su clase de metodología de investigación; dice que al comienzo del curso les dijeron: bueno chicos, ya entraron, cuando terminen la materia ya deben tener su protocolo de investigación* (Demografía, 09/04/2014).

El testimonio anterior es producto de sus experiencias de vida como estudiante, y se usó en la clase para explicar cómo podían iniciar un estudio cualitativo a partir de las cuestiones de investigación, así como la importancia de elegir un tema que esté acorde con el propio interés y no el del asesor de tesis. Otros testimonios, sirven para revelar sus intereses personales ante el objeto de estudio:

Frida cuenta anécdotas sobre sus experiencias de trabajo comunitario. Platica sobre una época de su vida como estudiante, en la cual según ella dice, pasaba mucho tiempo en la comunidad *“porque me encantaba, lo hacía porque me gusta mucho. Mis papás casi no me veían, porque me pasaba horas en la comunidad. Hasta a mi novio le decía ‘si quieres verme, vamos a la comunidad’, y lo llevaba.* Los muchachos se “enganchan” con este tipo de relatos que hace la profesora, ya que plantea varias situaciones interesantes, hechos ocurridos que son parte de su experiencia y de lo que ha vivido en la comunidad (Nutricom, 21/02/2014).

Este testimonio en particular fue usado en la clase para explicar a las y los estudiantes cómo es el involucramiento que se produce en el investigador al dedicarse a realizar estudios sobre nutrición comunitaria.

Muchos de los testimonios que Frida usa en clases se refieren a situaciones problemáticas que suelen presentarse en el trabajo profesional; en estos casos, los testimonios sirven también para ilustrar la manera en que pueden resolverse.

La maestra continúa su exposición del tema, intercalándolo con sus relatos. En un punto, la diapositiva contiene información acerca de la importancia del facilitador en su rol de gestor en la comunidad; entonces, comienza a narrar una situación vivida en una comunidad, que involucraba la construcción de un templo, como parte de las prioridades que la propia



comunidad manifestó; sin embargo, esta situación se alejaba del propósito que tenían los nutriólogos en esa comunidad. Les pregunta: *¿Por qué creen que sucedió esto, por qué pasó?* Continúa explicando con más detalle cómo se presentó el problema, cómo se desarrolló, cómo fue manejado por parte de los estudiantes que participaban en el proyecto, y posteriormente, cómo se resolvió el problema...

Frida relata situaciones que revelan cómo la idiosincrasia de la comunidad debe prevalecer por sobre la de los facilitadores, para tener éxito en la intervención comunitaria. Por ejemplo, cuenta que, cuando los estudiantes llegaban a la comunidad para trabajar, esperaban que los habitantes acudieran a la cita a la hora estipulada; sin embargo, se sorprendían al ver que las personas, principalmente señoras, llegaban hasta 45 minutos después. *Y es que las señoras no están acostumbradas a que, les dices a una hora y a esa hora van. No. Ellas esperaban a otras personas, porque ahí así se acostumbra, que la señora llega con su vecina, no llegan solas. Y todo eso lo tienen que respetar. Al principio los alumnos se sacaban mucho de onda y decían ¿qué hacemos?, pero ni modos, así es esto. Las personas que trabajan en la comunidad lo saben* (Nutricom, 21/02/2014).

Estos testimonios contienen información que, como la propia Frida dice “las personas que trabajan en la comunidad lo saben”, es decir, se trata de conocimientos derivados de la experiencia en un campo de terminado que los estudiantes aún no han tenido la oportunidad de desarrollar, pero que Frida asume como importantes y probables en un futuro próximo.

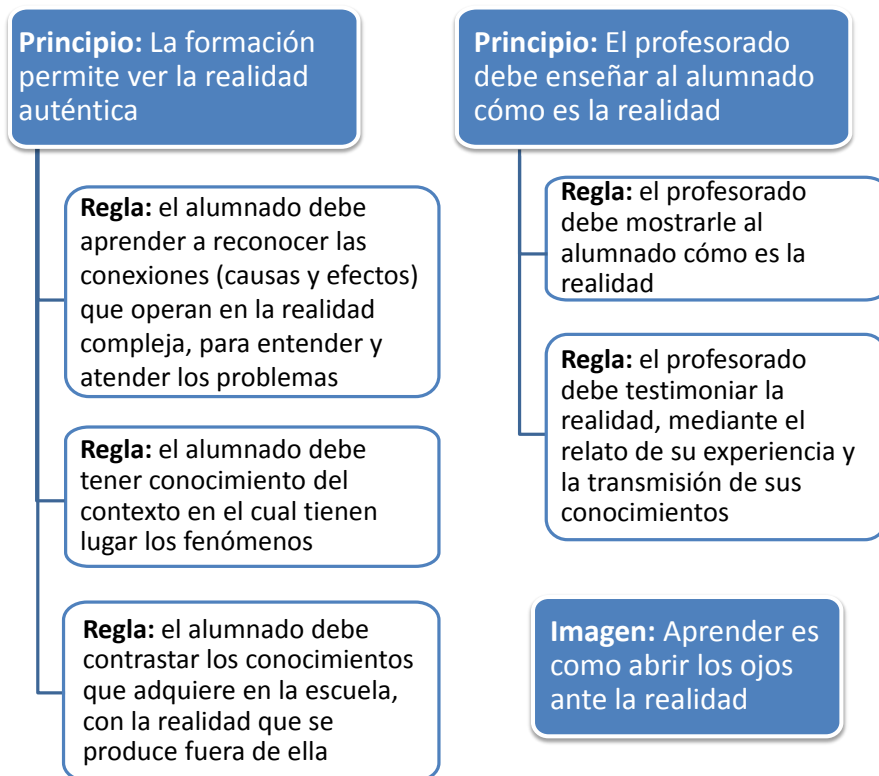
En suma, podría decirse que los testimonios son un mecanismo que Frida utiliza para acercar la realidad al salón de clase: ante la imposibilidad de llevar a sus estudiantes al terreno de la realidad en el momento mismo de la clase, Frida opta por “traer” al aula esa realidad, a través de los testimonios de vida que ella ha recopilado gracias a su experiencia, y que le permiten mostrar a su alumnado un segmento de esa realidad.

### **Elementos en el conocimiento práctico de Frida acerca de los propósitos de la formación**

La reconstrucción que se ha hecho de la práctica y el pensamiento de Frida en relación con los propósitos que parecen guiar sus tareas de enseñanza, permiten concluir que el conocimiento práctico de esta profesora está conformado

por una serie de principios prácticos, reglas de la práctica e imagen, que representan la estructura del mismo en esta primera configuración narrativa.

Estos elementos se presentan en la figura 2.



*Figura 2.* Elementos del conocimiento práctico de Frida en relación con los propósitos de la formación universitaria

### **Segunda configuración narrativa: de la comprensión a la capacidad crítica**

La práctica docente de Frida y el discurso que a ella se asocia se articulan en torno a una serie de metas o intenciones relacionadas con el aprendizaje de las y los estudiantes; a partir de éstas, se configura lo que parece ser una secuencia lógica que encadena dichas intenciones y traza una especie de camino que el alumnado debe seguir para alcanzar el desarrollo de sus capacidades para mirar la realidad, según las características que ésta adopta dentro del conocimiento práctico de Frida y que se han descrito en los apartados anteriores

Dicha secuencia lógica sería la siguiente:

1. El alumnado debe llegar a comprender los conceptos, hechos y teorías que constituyen el contenido de los programas de enseñanza.
2. Después de comprenderlos, alumnos y alumnas deben usar los conceptos, hechos y teorías para aplicarlos a las situaciones que acontecen en la vida real; es decir, debe establecer relaciones entre los contenidos que se estudian en clase y los acontecimientos que ocurren fuera de ella.
3. Como resultado de este uso, el alumnado debe ser capaz de emitir juicios y opiniones críticas acerca de los fenómenos que acontecen en la realidad, en especial aquellos que se relacionan con los asuntos de salud y nutrición.

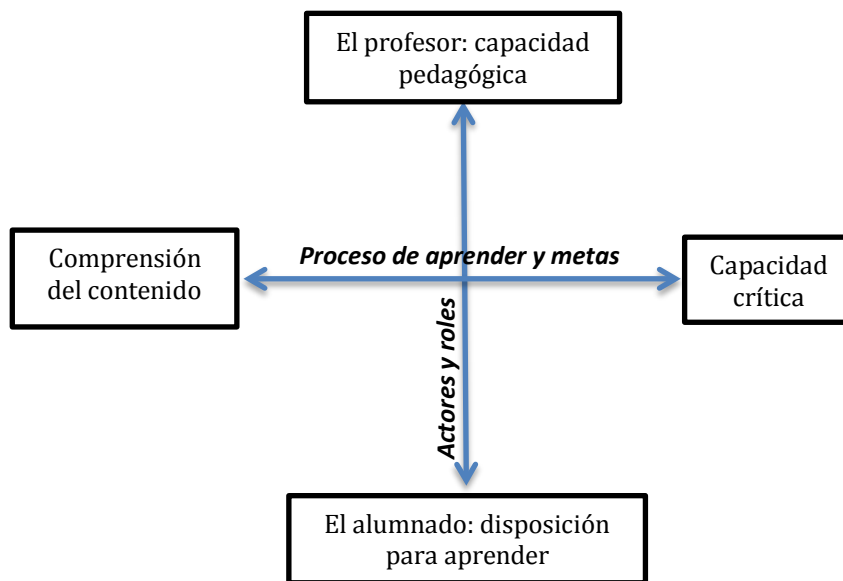
Estas intenciones conforman lo que podría considerarse un proceso que, dentro del conocimiento práctico de Frida, debe seguirse para avanzar en el aprendizaje.

Adicionalmente, el análisis de la práctica y el discurso de Frida muestra también la existencia de otras dimensiones que están más relacionadas con el profesorado y el alumnado, en su calidad de actores de dicho proceso; en este caso, el conocimiento práctico de Frida se articula en torno a los comportamientos esperados de unos y de otros en el recorrido a través de las tres metas mencionadas.

En síntesis, la práctica y el discurso de Frida se configuran entorno a dos dimensiones:

1. Las intenciones encadenadas, como un proceso que va de la comprensión de conceptos a la capacidad crítica. Ésta dimensión incluye las categorías de: a) comprensión del contenido, b) uso de la información, y c) capacidad crítica.
2. Los actores en ese proceso, que incluye las categorías de: a) la capacidad pedagógica del profesor o profesora y b) la disposición del alumnado para aprender.

Como resultado de la intersección de estas dimensiones, es posible representar la configuración del discurso de Frida, mediante los elementos que se muestran en la Figura 3.

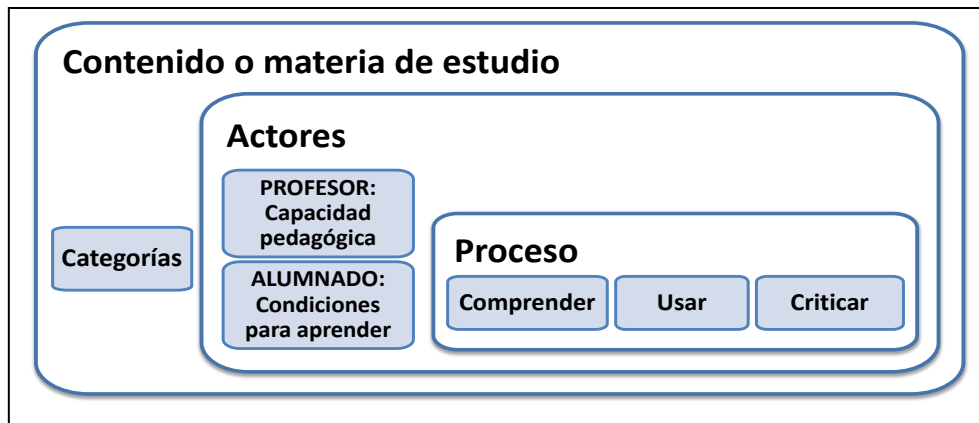


*Figura 3:* El proceso de aprender y los actores involucrados en el conocimiento práctico de Frida.

De acuerdo con este esquema, los cuadrantes superiores representan lo que para Frida sería la capacidad pedagógica del docente, como la actuación que permite el logro de las intenciones que van desde la comprensión hasta la capacidad crítica. Por otra parte, en los cuadrantes inferiores de la figura se concentra la disposición al aprendizaje del estudiante, que dentro del conocimiento práctico de Frida se traduce en la atención y la intención, como condiciones indispensables para transitar de la comprensión de los conceptos a la capacidad crítica.

Es importante aclarar que todo ello se produce en el marco de una cierta concepción que Frida tiene acerca del contenido como objeto de estudio en sus materias; estas ideas forman parte también del conocimiento práctico de esta profesora, ya que se ponen de manifiesto en sus prácticas de enseñanza, influyendo en su actuación y en la manera en que conduce a sus estudiantes a través del proceso de aprender.

Con todo lo anterior, se tiene ya el conjunto de categorías que serán descritas en esta sección del informe, referentes al conocimiento práctico de Frida acerca del enseñar y aprender, y que se muestran en la figura 4.



*Figura 4. Categorías en el conocimiento práctico de Frida: enseñar, aprender y actores implicados.*

Es importante aclarar que este proceso tiene lugar en un marco de relaciones e interacciones entre la profesora y los estudiantes, conformando un ambiente de aprendizaje que por su importancia dentro de este estudio de caso, será tratado en categorías de análisis adicionales a éstas, y que se describirán posteriormente.

A continuación, se presenta el informe correspondiente a la segunda configuración narrativa; el hilo conductor del informe serán las intenciones previamente enunciadas, dentro de las cuales se establecerán las actuaciones de Frida como profesora y de su alumnado, en el marco del contenido de la enseñanza, tal como esta profesora lo concibe dentro de su conocimiento práctico.

### **El contenido de la enseñanza son temas**

La observación de la práctica docente y los relatos de Frida sobre la misma, permiten suponer la existencia de una noción según la cual el contenido de su enseñanza consiste en el conocimiento que es necesario aprender para entender la realidad circundante y cuya organización corresponde a tópicos o temas. La importancia de su abordaje como parte de la formación académica de las y los estudiantes a su paso por la universidad, radica precisamente en su relación con los problemas o asuntos propios del campo profesional del nutriólogo.

Dentro del conocimiento práctico de Frida, el contenido parece ser el elemento curricular que funciona como eje articulador de los programas, como se

advierte en las indicaciones que Frida da al inicio de una clase con el grupo de segundo año:

*Nos quedan como 4 clases, de las cuales el miércoles vamos a ver género y religión. Nos quedan dos temas. En esos temas vamos a aplicar las mesas de debate. Hoy no vamos a ver ningún tema (Frida, Demografía, 30/04/2014).*

*Vamos a empezar a ver lo de la metodología cualitativa, que si bien no vamos a ver todo hoy, sí vamos a ver algunas cosas para empezar (Frida, Demografía, 09/04/2014).*

De acuerdo con Schwab (citado en Posner, 2005) el currículo puede atender en su organización a principios relacionados con el aprendiz, el tema de estudio, los profesores y el medio. En el caso de la práctica docente de Frida, parece ser que el contenido o tema de estudio es el lugar común que se toma como referente para organizar las tareas de enseñar y aprender; su cobertura marca el desarrollo y avance del curso en sí mismo, a la vez que indica la estrategia para su abordaje.

Es por esa razón, que Frida habla de los temas para referirse a lo que se ha estudiado y lo que falta por estudiar (“ver”). Este tipo de expresiones son comunes en el profesorado de nivel superior, especialmente en los programas diseñados en función de contenidos disciplinares cuya organización es claramente distinguible, como en el caso de las ciencias exactas y naturales. Desde una visión academicista del currículo, el desarrollo del mismo se centra en los temas como contenido de enseñanza. Su cobertura, es decir su abordaje en el espacio de la clase, equivale a su enseñanza y, desde una visión eficientista, equivale también a su aprendizaje por parte del alumnado.

Esta visión parece ser parte del conocimiento práctico de Frida, toda vez que en sus prácticas y discursos equipara el abordaje de los temas con la enseñanza y aprendizaje de los mismos, de modo que si un tema se aborda en clases, se da por hecho que ha sido enseñado y aprendido. Esto se puso de manifiesto, por ejemplo, en una expresión que Frida usó en una clase después del abordaje del tema “Diagnóstico”:

*¿Ya vieron todo lo que tienen que tomar encuentra para el diagnóstico y la interpretación? Luego de la interpretación ¿qué sigue? (Frida, Nutricom, 11/04/2014).*

Para Frida, una vez que el tema ha sido abordado en la clase, los alumnos y alumnas ya saben (“ya vieron”) lo que tienen que hacer para realizar un diagnóstico, porque la clase se refirió a ese tema. Es importante aclarar que la sesión de ese día no estuvo enfocada en el desarrollo de habilidades para diagnosticar, sino en la presentación de la información que es parte de ese tema. Esto mismo se evidenció en otros momentos de la clase y sobre otros asuntos:

Frida pregunta: *¿Qué elementos deben tener para plantear un objetivo?* Ningún alumno le responde. Frida: *Estoy viendo si están atentos.* Los alumnos se ríen.

Frida: *A ver, ¿Cuáles son?* Los alumnos mencionan varias características: medibles, precisos, factible, motivantes. La exposición continúa... Las demás características deseables para los objetivos son sólo mencionadas, sin ser explicadas. La exposición termina y Frida dice que eso de los objetivos es una cuestión básica, y que se deben tener muy en cuenta todas esas cuestiones. Frida dice: *Ya que tenemos los objetivos, ¿qué sigue?* (Nutricom, 11/04/2014).

Un contenido se considera aprendido cuando la información respectiva se ha abordado en la clase. Una vez hecho esto, es posible continuar hacia el abordaje de otro tema; al igual, debe ser posible para el alumnado usar lo aprendido en otras circunstancias:

*Vamos a ver hoy lo de los proyectos... Eso que vamos a ver les va a servir también en la materia de experiencia en el trabajo, si ustedes van a hacer materiales educativos, por ejemplo. Vamos a empezar con el diagnóstico. A ver* (Frida, Nutricom, 11/04/2014).

Este aspecto de su conocimiento práctico le ha planteado a Frida algunos problemas, ya que al suponer que el alumnado ha obtenido el aprendizaje como consecuencia del abordaje en clases de cierta información, ha tenido que comprobar por sí misma que esto no siempre es así, como cuando en la siguiente clase sobre este mismo tema (“los objetivos de un diagnóstico”), las y los

estudiantes fueron incapaces de plantear sus propios objetivos dentro de un proyecto de diagnóstico.

Cuando este tipo de cosas sucede, Frida atribuye la deficiencia en el aprendizaje a la incapacidad del alumnado para usar algo que ya sabe, dejando de lado la posibilidad de que el problema radique en la enseñanza y su organización en torno a contenidos en lugar de aprendizajes, como quizá resultaría más eficaz en este caso.

Otra característica que asume el contenido dentro del conocimiento práctico de Frida, y que evidencia una vez más su importancia como elemento organizador, consiste en que las sesiones de clase no están establecidas en función de los objetivos de aprendizaje sino de los temas. Y dado que los temas son un conjunto de información que puede segmentarse, las clases vienen a ser esos segmentos en los que se abordan distintos trozos del tema en cuestión.

Esto marca una diferencia importante con otros tipos de articulación didáctica, por ejemplo aquellas que están articuladas en torno a estrategias (problemas, proyectos) o en torno a propósitos (aprendizajes por lograr) en las que las unidades temporales (sesiones de clase) se pueden organizar y vincular entre sí por su asociación al proceso o a la secuencia de objetivos pretendidos. En cambio, en la práctica docente de Frida, las sesiones de clase están determinadas por el tema y su estructuración, disponiendo para ello los segmentos de información según sea posible su cobertura en el espacio temporal de la clase. Incluso si un tema se interrumpe, basta con identificar el punto en el cual la información dejó de presentarse, para continuar informando desde ese punto en una clase posterior, como sucedió en una clase con el grupo de segundo año:

El equipo que va a exponer se prepara. Una alumna va al frente del salón. El tema es el mismo que el equipo dejó inconcluso el miércoles pasado... Al frente ya está la chica que expondrá. La maestra pregunta: *¿dónde se quedaron?* [en la exposición del tema]. La alumna recuerda el punto que quedaba por exponer, y comienza con su presentación desde ese punto (Demografía, 10/03/2014).

Dentro de la práctica docente de Frida la información puede segmentarse, pero para aprenderla hay que conocerla toda. Si un tema se ha incluido en el programa debe abarcarse en su totalidad, como se evidencia en lo sucedido en esta



misma clase:

La exposición de los alumnos se ha desviado un poco hacia el color de la piel de los grupos humanos y las desventajas de unos sobre otros, especialmente de aquellos de piel blanca; esto ya no parece tener mucha relación con el tema central. Cuando termina de exponer el alumno que ha tocado este tema, Frida pregunta: *¿Qué falta de esto de lacto fobia y lacto filia?*

Alumna: *Es que creo que ya entendimos esto.*

Frida: *¿Cuántas diapositivas faltan? ¿Y luego qué tema sigue?*

Alumno expositor: *"Bichitos".*

Frida: *Bueno, termina (Demografía, 19/03/2014).*

Lo que ocurrió en esta clase es interesante, porque tanto Frida como las y los estudiantes parecen percatarse de que el propósito de la información puede haberse cumplido aún sin que se haya abarcado el tema en su totalidad, pues ya han entendido el punto o tesis que se quiere demostrar. No obstante, aquí se advierte nuevamente el peso del contenido como elemento curricular que actúa como eje de lo que sucede en la clase, ya que sin importar que el propósito parezca haberse alcanzado, la profesora indica que la exposición de la información debe continuar hasta haber sido completada.

### **Contenido de la enseñanza: teórico o práctico**

Dentro del conocimiento práctico de Frida, el contenido de la enseñanza puede ser de naturaleza teórica o práctica. Ambos tipos de contenido están involucrados en los cursos que esta profesora imparte, por lo que se ha referido a ellos de manera directa y en distintas ocasiones, como "la teoría" o "la práctica" permitiendo evidenciar algunos de los rasgos que le atribuye a cada tipo de contenido.

El contenido que Frida identifica como teórico es variado e incluye el abordaje de conceptos, información sobre hechos y por supuesto, teorías propiamente dichas; en general, parece ser que el contenido teórico es aquella información que se aprende pero que no se usa de modo inmediato, sino que tiene un uso posterior:

A continuación les dice: *¿Trajeron sus encuestas?, les dije que las trajeran,*

*¿recuerdan? Hoy vamos a empezar con la teoría, vamos a empezar propiamente la Unidad 2 (Demografía, 19/02/2014).*

La teoría que se estudió en clase acerca de las encuestas se refirió a la información acerca de su propósitos, características, usos y construcción como parte de una investigación; cuando este tema se abordó en la clase, los alumnos no estaban realizando un proceso de investigación que involucrara encuestas, pero según el programa oficial del curso, estaba previsto que las usaran como parte del trabajo final.

En contraste, dentro el conocimiento práctico de Frida el contenido práctico implica una acción o ejecución sobre la base de la teoría previamente aprendida. En la misma clase sobre el tema de encuestas, se evidenció esa concepción:

Señala que esta información van a usarla posteriormente de un modo práctico, para hacer una encuesta que les permita recabar datos sobre la alimentación en una comunidad. Menciona cuál será la probable comunidad y comienza a mencionar algunos rasgos de lo que será el trabajo. La información teórica se advierte lejana en tiempo de la práctica en la cual se usa (Demografía, 19/02/2014).

Parece ser que para Frida la práctica es un “hacer” contrario a la teoría, que es más bien un objeto de conocimiento y no de acción. Como se entiende de la situación antes descrita, la acción y el conocimiento están asociados, por cuanto el conocimiento es usado como un recurso para la acción; sin embargo, la teoría y la práctica no siempre se abordan de manera conjunta durante el proceso de aprender, como se evidenció en la clase con el grupo de segundo año:

En otro momento Frida comenta: *Si esto no les queda claro ahora, lo van a entender después, cuando lo hagamos de manera práctica.* Nuevamente vuelve a advertirse la separación entre la información y su uso. La maestra lo hace evidente e incluso reconoce que eso podría generar dificultades para comprender la información (Demografía, 19/02/2014).

De lo anterior puede concluirse que ante un contenido práctico, al alumnado le corresponde un “hacer”, mientras que ante un contenido teórico, le corresponde “entender”. Se advierte también que para Frida, el aprendizaje de la

teoría puede estar complementado con la práctica, por cuanto la ejecución que esta última implica puede contribuir a lograr un mejor entendimiento de la teoría con la que está relacionada.

Esta idea de la teoría como algo que debe “entenderse” funciona en forma constante como una guía de acción para Frida, especialmente cuando se enfrenta a situaciones que evidencian las dificultades de sus estudiantes para comprender un determinado contenido, como ha sucedido por ejemplo, en las clases del grupo de tercer año:

En un momento, cuando las risas nerviosas evidencian que los alumnos no están entendiendo lo que exponen, la maestra les formula preguntas: *¿Qué significa eso? Explíqueno bien. ¿Qué ventajas y desventajas tiene?* El manejo que hacen los alumnos de la información me parece escueto.

Probablemente ella se percata de que tal vez no está teniendo sentido para la clase, ya que dice: *Es que esto lo van a entender cuando veamos lo del neoliberalismo y la globalización, porque ahí vamos a ver lo de las grandes potencias. Por eso ahora como que no se entiende mucho; de hecho, hay una gran discusión todavía sobre estos conceptos* (Sociología, 14/02/2014).

El contenido del curso que Frida tiene con el grupo de tercer año ha sido un asunto problemático para esta profesora, pues como se ha mencionado, se deriva de decisiones que otros profesores tomaron sobre el programa. Para Frida, la selección y organización del contenido no favorecen el aprendizaje de los alumnos, lo que se hizo evidente en más de una ocasión.

De la observación de la práctica de Frida se desprende que la mayor parte del contenido que aborda en sus clases es de tipo teórico; por esa razón, en este informe se recogen y analizan más evidencias acerca de cómo esta profesora se ocupa de la enseñanza de lo que ella considera teoría, mientras que la práctica tiende a aparecer sólo como una referencia, como una evocación de situaciones potenciales y no como un objeto de aprendizaje.

Esta manera de entender la teoría como un contenido que debe “entenderse”, es fundamental para comprender el sentido que cobran otros aspectos del conocimiento práctico de Frida, en especial lo que se refiere a la primera meta dentro del proceso lógico de aprendizaje que parece que esta profesora concibe: la comprensión. Dentro del presente análisis, esta meta ocupa una categoría por sí misma, por lo que se describirá posteriormente con detalle.

## El papel del profesorado ante el contenido

Al igual que para muchos profesores y profesoras universitarios, la condición que le permitió el acceso a Frida a la docencia fue el dominio del contenido asociado a la profesión que deseaba enseñar. Ella incluso admite que a su ingreso, carecía de experiencia en ciertos aspectos de la docencia, pero no en el contenido:

Investigadora: ¿Cómo te fue el primer año que ya estuviste propiamente como profesora, acá?

Frida: *No me fue bien, no me fue muy bien* (ríe).

Investigadora: ¿Por qué?

Frida: *Porque... por mí misma... como... pues no inexper... no de inexperta en cuanto a los contenidos sino en cuanto a la parte del trato, el trabajar con el grupo, sí tenía yo un poco de conflicto con los grupos. Con ese, con un grupo* (E1, 13/03/2014).

Aunque nunca antes había enseñado en la carrera de nutrición, Frida no se veía a sí misma como inexperta en los contenidos, posiblemente porque considera que quien ha estudiado la carrera y tiene además un posgrado, posee los conocimientos suficientes para enseñarlos. Por ello, las dificultades que ella encuentra en sus primeros años de docencia en la universidad, las interpreta como asociadas a las circunstancias en las que se produce su práctica, en este caso, a las características del grupo de estudiantes que tuvo a su cargo.

Pero fuera de estas dificultades, el contenido y su dominio no han supuesto un problema para Frida, excepto en los casos en que, como se ha señalado, las decisiones sobre el contenido son tomadas por otras personas, dando como resultado una selección de temas con la que ella no está de acuerdo, como sucede con la materia de Sociología.

Cuando Frida se refiere al contenido de sus cursos, se expresa en términos de un conocimiento o un saber; para referirse al acto de enseñar, emplea verbos como “dar” y “mostrar”:

*Esos elementos los deberíamos de conocer y saber nosotros los nutriólogos, pero más enfocarnos a la parte de la producción de alimentos, más a la parte de estas cuestiones de... estadísticas, por ejemplo el sobrepeso y obesidad, el consumo de alimentos, por ahí, por ahí. Lo que se les da, lo primero que se les*

*muestra es cosas generales y luego yo más o menos con ejemplos los voy aterrizando esa parte (Frida, E2, 03/04/2014).*

Para Frida, enseñar es “dar” una información, un conocimiento; es decir cómo es, de qué trata:

La clase consistió en que la profesora expuso el procedimiento de una investigación cualitativa. Fue de carácter informativo; no se trabajó en el uso, aplicación o puesta en práctica de la información. Pienso que de todas maneras, este contenido no se lleva a la práctica en el curso, porque sus alumnos no realizan una investigación desde el paradigma. Quizá por eso sólo requieren enterarse (Demografía, 09/04/2014).

Parece ser que para Frida, cuando los profesores “dan” el contenido, el alumnado ya lo sabe, es decir, lo han aprendido. Esto significa que dentro del discurso y la práctica de Frida, siempre que el profesor realiza el acto de enseñar, el alumnado experimenta el proceso de aprender:

*El objetivo de esta unidad, de este semestre es que ellos puedan formular un proyecto, un proyecto de alimentación, un proyecto de nutrición, en función de lo que ellos ya saben, en función de estas herramientas que ya les dimos de qué son las metodologías participativas, de que... por ejemplo el tema de la pobreza, el tema por ejemplo... de la educación o el tema este del modelo ecológico de campo, la parte de por qué tienen tales o cuales conductas los pobres (Frida, E2, 03/04/2014).*

Parece ser de tal modo, que por eso asume que un tema que se ha visto (enseñado) en clases, equivale a un contenido que ha sido aprendido por las y los estudiantes:

Los chicos continúan atentos a la exposición pero están pasivos, ya que sólo escuchan, sin intervenir. Frida continúa con el relato y vuelve al tema principal de su tesis; habla del escenario donde realizó la investigación, y de algunas características de ese escenario. Hace esto porque en la diapositiva, la información señala que el escenario es un punto importante dentro de la fase preparatoria. Frida: *¿Ya vieron más o menos como va saliendo la idea de la investigación? Bueno.* (Demografía, 09/04/2014).

Investigadora: ¿Hay algún curso en especial en el que se les enseña eso? (me refiero a cómo exponer adecuadamente).

Frida: *Sí, en primero, en el curso de... ¿cómo se llama? Tienen uno en el que ven eso... cómo escribir bien.*

Investigadora: ¿Será como de comunicación?

Frida: *Sí, de Comunicación, oral y escrita. Ahí les deben enseñar todo eso. Pero de todas maneras, yo se los sigo reforzando. A lo mejor no me corresponde... (Diario de la investigadora, 10/03/2014).*

En resumen, dentro del conocimiento práctico de Frida, a ella como profesora le corresponde proporcionar el contenido que el alumnado debe aprender; para ella, enseñar equivale a mostrar a las y los estudiantes en qué consiste los conceptos, hechos, teorías, situaciones y demás información que esté incluida en los programas. Evidentemente, esto debe hacerse de un modo que resulte conveniente; Frida se ha referido a esto como la capacidad pedagógica, misma que como categoría particular dentro de este análisis, se describirá posteriormente.

Antes de abordar ese asunto, conviene describir la secuencia de metas o intenciones educativas que parecen ser parte del conocimiento práctico de Frida.

### **La comprensión de los conceptos como primera intención**

La primera de las intenciones que se identifican como parte de la lógica procesual antes descrita, se refiere a la comprensión del contenido que se estudia en las materias de Frida. Como ya se ha planteado, en el caso de la práctica docente de Frida este contenido es mayoritariamente de orden teórico y se constituye sobre todo por conceptos, información sobre hechos y teoría propiamente dicha.

En función de la naturaleza teórica del contenido, tal como Frida parece concebirla, su primera intención parece ser que el alumnado logre la comprensión de ese contenido. Esta intención ha sido expresada de forma explícita por Frida:

*¿Cuándo yo expongo?, pues darles a conocer esto nuevo, esta información que a lo mejor no saben, pero también busco que entiendan... “¿sí entendieron lo que es la participación comunitaria? a ver fulanito... ¿lo entendiste?” Porque yo necesito saber si eso que les estoy dando a conocer lo están entendiendo. “A ver dame un ejemplo. ¿Lo entendiste? A ver los que están conversando allá,*

*¿que están conversando? ¿de la clase? A ver explícame tal cual”, o sea tratar. (Frida, E2, 03/04/2014).*

De las tres intenciones que aparecen en la práctica docente de Frida, parece ser que ésta es prioritaria. Esto no debe confundirse con la prioridad de su trabajo educativo en general, que como ya se ha dicho, parece ser el desvelamiento de la realidad auténtica ante sus alumnos y alumnas. La comprensión como intención principal de su tarea de enseñanza, significa que esta es la meta a la cual dirige la mayoría de sus esfuerzos cotidianos en el aula.

En síntesis, se diría que no es su principal intención pedagógica, pero sí su principal intención didáctica. Esta conclusión se deriva especialmente de la observación de sus prácticas docentes con los diferentes grupos que atendió durante el estudio de caso.

Parece ser que la comprensión o entendimiento al que se refiere Frida, es semejante a la capacidad de caracterizar un objeto, que en este caso se traduce en enunciar qué es o en qué consiste un concepto, un hecho o una teoría:

*Frida: Se habla aquí de cuestiones de historia, de transformación en los patrones de cultura ¿qué creen que fue detonante en estas transformaciones?*

*Alumno: La agricultura.*

*Frida: A ver, explícalo.*

*Alumno: que apareció la agricultura y los hombres dejaron de ser nómadas.*

*Frida: ¿Sólo eso? ¿Qué más?*

*Alumno: No. La agricultura y... [continúa ampliando su explicación] (Demografía, 26/03/2014).*

Como se advierte en este extracto, cuando Frida pide a sus estudiantes explicar algo, espera obtener una información que caracterice aquello que se está estudiando; en este caso, pretende que digan en qué consiste la agricultura como detonante de la transformación en los patrones de cultura (el hecho estudiado).

En ocasiones, las clases de Frida se refieren no ha hechos sino a conceptos teóricos preestablecidos, cuyos significados debe comprenderse tal como han sido formulados, sin distorsión:

Frida: *...si es un concepto, algo que tienen que "así debe de ser", ¡ahí sí! [no lo admite si es erróneo], pero cuando es una opinión que dan acerca de algo que... que sí tiene qué ver, pero no es algo que... ¿cómo te diré?*

Investigadora: Distorsione completamente tus conceptos.

Frida: *Que distorsione, pues yo así "ah, bueno, esa es tu opinión. Va, está bien"* (E2, 03/04/2014).

En el siguiente extracto se muestran tres preguntas que fueron la base para el estudio del tema de Geopolítica, en la clase con el grupo de tercer año. Se refieren a conceptos y en ellas se evidencia la precisión que demandan como respuesta:

1. *¿Qué es la geopolítica?*
2. *¿Qué diferencia hay entre la geopolítica y la geoeconómica?*
3. *¿Tiene relación la geopolítica con el modelo de Globalización? (Sociología, 04/04/2014).*

Para Frida, la comprensión del contenido se manifiesta principalmente mediante el lenguaje; es decir, si el alumnado puede explicar adecuadamente los conceptos, hechos o teorías, está evidenciando la comprensión que ha obrado en su pensamiento, como ella misma recomienda:

*...hazle preguntas para ver si lo entiende, para ver si está entendiendo qué es por ejemplo el Neoliberalismo; si lo está entendiendo qué es realmente ¿es un modelo? ¿Y cómo ha afectado? ¿Y cómo se ve? (Frida, E2, 03/04/2014).*

En caso contrario, o ante la ausencia de tales manifestaciones, Frida considera que no se ha logrado la comprensión:

*... porque hay unas [alumnas] que ni hablan porque estoy segura que no entienden nada de lo que les estoy diciendo, aunque me digan que sí. (Frida, E2, 03/04/2014).*

Para Frida, un rasgo que distingue a la comprensión es la posibilidad de manifestarse mediante explicaciones sin necesidad de recurrir a la información almacenada en la memoria de manera literal. Es decir, dentro del conocimiento práctico de Frida, entender y comprender son opuestos a la memorización, de modo que si un alumno se expresa en los mismos términos textuales en los que la



información fue formulada, no está comprendiendo sino “repitiendo” la información que leyó o escuchó.

Esta condición se hizo evidente en numerosas ocasiones durante las clases, especialmente cuando las y los estudiantes tuvieron a su cargo la presentación de un determinado tema; en estos casos, debían exponer la información usando recursos audiovisuales como apoyo, pero evidenciando la comprensión alcanzada sobre el tema asignado. Cuando los estudiantes fueron capaces de hacer esto, la profesora elogió abiertamente la conducta:

*Estuvo bien, sintetizada, me gustó, fue muy larga, no leyeron [sino que] explicaron y así se debe hacer (Frida, Demografía, 19/03/2014).*

La exposición de estos miembros del equipo es similar a la de los primeros que expusieron en esta clase...

Frida me comenta: *¿Ves cómo expone este equipo? ¿Que no sólo lee? Le digo que sí, que sí noto la diferencia con los demás equipos. Termina la exposición. Frida dice: fue una excelente exposición, muy buena exposición. Pide aplausos para el equipo (Demografía, 19/03/2014).*

Dentro del conocimiento práctico de Frida, cuando el alumno o alumna repite lo que ha leído, evidencia falta de comprensión de la información, porque no es capaz de decir en qué consiste sin recurrir a la información textual que se tiene de ese contenido:

La exposición de este tema termina y la maestra dice: *Todo lo leíste, traten de no leer solamente, sino de explicar, con sus propias palabras. No leer la diapositiva. Acuérdense ¿para qué es el recurso? [las diapositivas]. Un alumno dice: de apoyo. Frida dice: muy bien (Demografía, 10/03/2014).*

[Por eso les digo] *A ver, ¡no lean las diapositivas! Si ya leyeron, y ya entendieron la lectura, sólo te va a servir como una guía lo que tú estás... poniendo en la diapositiva, y que algunos grupos he notado que de plano no les funcionó, o sea no les funcionó porque copiaron y pegaron lo que estaba en el texto, tal cual. Lo leyeron... no, no. (Frida, E2, 03/04/2014).*

Como se advierte en los extractos anteriores, Frida desapruueba abiertamente la conducta de memorizar en lugar de explicar, y recurre a otras estrategias, generalmente la formulación de preguntas, para obtener de las y los

estudiantes las evidencias de comprensión que no ha conseguido, como sucedió en otra de las clases con el grupo de segundo año:

Frida: *¡No lean!, sólo están leyendo textualmente.*

Alma: *No todas* [quiere decir que no todas las del equipo hicieron eso]

Frida: *No, pero tú sí* [señala a la última de las expositoras]. *¿A qué conclusión llegan?, el equipo expositor. Párense, paradas; su conclusión... sobre todo el tema que expusieron.*

Ana: *Que algunas culturas no están explicando los tabúes de por qué comen cierto tipo de carne.*

Frida: *¿Qué otra cosa Isabel?*

Isabel: *Que hay ciertos factores económicos y políticos que influyen.*

Frida: *Exactamente.*

Isabel sigue con su conclusión, argumentando cómo la cuestión política se apoya en cuestiones religiosas para prohibir el consumo de ciertos alimentos (Demografía, 12/03/2014).

Adicionalmente, dentro del conocimiento práctico de Frida, comprender implica poder referirse a los conceptos, hechos o teorías evidenciando un pensamiento claro y preciso, tal como la propia profesora señala al referirse a lo que espera como parte del aprendizaje:

*Claridad en los conceptos, claridad en cada una de las teorías, claridad en lo... por ejemplo en la de Sociología ¿qué pasó en cada uno de los sexenios?, para mí sí es muy importante que lo sepan, porque en cada etapa esa es parte de la construcción de los sucesos ¿no? que ya son parte de la historia y cómo han repercutido, pues eso lo tienen que saber* (Frida, E2, 03/04/2014).

La comprensión es una meta que guía continuamente la práctica docente de Frida, y la lleva a emplear ciertas estrategias didácticas para lograrlo, entre las que destacan:

1. El uso recurrente de ejemplos, cuya fuente es mayoritariamente su propia experiencia.
2. La formulación de preguntas dirigidas a las y los estudiantes en diferentes momentos de la clase.

Respecto de la primera de estas estrategias, la observación de la práctica docente de Frida aporta numerosas evidencias sobre el uso de ejemplos para favorecer la comprensión del contenido que se aborda en la clase:

Menciona algunos ejemplos acerca de cómo la consideración del lenguaje empleado en la encuesta es importante al momento de recopilar datos. Continúa su exposición y plantea otro ejemplo acerca de un programa asistencial del gobierno y de cómo se podría tener un propósito relacionado con dicho programa, y en el cual la encuesta podría ser una herramienta. Prosigue explicando los usos de la encuesta, ilustrando con ejemplos cada uno de esos usos.

...

La maestra decide continuar con la clase y le pide a otro alumno que lea la información contenida en la siguiente diapositiva. Al terminar, ella dice: *Vamos a detenernos en este punto*, y lo amplía planteando un ejemplo de cómo se ilustra esa información a través de una situación que ella misma vivió mientras recogía información como parte de su tesis de doctorado (Demografía, 19/02/2014).

La propia experiencia es una fuente recurrente en los ejemplos que Frida construye y utiliza en las clases; ella parece recuperar con cierta facilidad estas experiencias para plantearlas como ejemplo, otorgándoles además el valor de ser testimoniales:

*Al momento lo... lo relaciono, porque cuando veo así como que veo que no lo entienden "a ver, un ejemplo de eso es que, cuando hice tal cosa en tal lugar... o mi experiencia en la comunidad cuando trabajé tal cosa... pasó esto, esto y esto. Eso es ¿ya lo entendieron" O sea, algo así.* (Frida, E3, 15/04/2014).

El uso de ejemplos es constante en aquellas clases en las que Frida recurre a la exposición magistral como estrategia para informar o dar a conocer el contenido bajo estudio, y en las que por ende, la profesora posee el control sobre el flujo de la información y su ritmo. Sin embargo, este recurso se usa también en otro tipo de interacciones, como cuando la exposición está a cargo de los propios estudiantes:

Los alumnos comienzan con su exposición y en cierto momento, la maestra los interrumpe para decir: *esto es lo más importante*, y le pide al equipo expositor que de un ejemplo. Intentan dar uno, pero ella no se conforma e insiste: *No, dame un ejemplo concreto, de aquí de Yucatán*. Entonces formulan un ejemplo relacionado con los celulares y el Facebook; este ejemplo le parece mejor a la maestra, quien aporta otro que consiste en una situación vivida durante un proyecto estudiantil que tuvo lugar en una comunidad cuando ella era estudiante de la carrera (Sociología, 14/02/2014).

En estos casos, los ejemplos se solicitan a los estudiantes o bien, es Frida quien los aporta para favorecer la comprensión del contenido que se expone.

En otro momento, vuelve a pedir a los alumnos que planteen ejemplos, esta vez sobre globalización cultural. Los alumnos dan algunos ejemplos y ella plantea otros, muy concretos, por ejemplo les dice: *Mi bolsa es de henequén, es hecha por artesanas yucatecas pero preferimos comprar de marca* [en alusión a que los yucatecos prefieren productos de marcas costosas en lugar de productos similares hechos de manera artesanal por los habitantes de las comunidades mayas]. Esto motiva a que los alumnos den más ejemplos de este mismo tipo de situaciones. (Sociología, 14/02/2014).

Cuando llega el punto de la "Coordinación intersectorial" Frida da un ejemplo de un programa real y cómo requirió la intervención de varios profesionales. El ejemplo es sobre la elaboración de mermeladas, en donde participan el ingeniero químico, el nutriólogo, el de mercadotecnia, el de administración (Sociología, 11/04/2014).

El uso de ejemplos ha sido objeto de reflexión durante las entrevistas que se sostuvieron con Frida; en éstas, la profesora reconoció abiertamente que el uso de ejemplos es una estrategia estrechamente ligada a la comprensión y que su uso recurrente en las clases tiene esa intención:

*Un ejemplo de esto... o sea, como para amarrar el tema, para amarrar el tema o el... concepto que estoy viendo en ese momento. Como para que lo entiendan mejor* (Frida, E3, 15/04/2014).

Dentro del conocimiento práctico de Frida, el uso de ejemplos es una estrategia eficaz para lograr la comprensión por parte del alumnado, acerca del contenido que se enseña:

Frida: *Entonces siento que con los ejemplos vas enriqueciendo más la clase, pero también lo van comprendiendo. Y se les hace más fácil.*

Investigadora: O sea, el ejemplo favorece la comprensión más que solamente verlo.

Frida: *Sí. El ejemplo favorece 100 % la comprensión. Así es como yo lo he... me funciona, pues* (E3, 15/04/2014).

Destaca aquí el grado de efectividad que Frida le atribuye a esta estrategia, lo que explica su uso frecuente en las clases. Pero además de la eficacia, pueden

existir otras razones, como el “gusto” que le produce la reacción que estos ejemplos provocan en su alumnado:

Frida: *Mucho. Fíjate que mucho me funciona cuando... porque lo que trato cuando yo expongo, a mí... cuando yo expongo me gusta dar muchos ejemplos.*

Investigadora: Sí, eso igual ya lo vi, muchos ejemplos.

Frida: *Para que les quede claro el concepto (E2, 3/04/2014).*

Resulta interesante que los ejemplos se empleen no sólo por su eficacia, sino también por la satisfacción que le produce a Frida su uso (“me gusta dar muchos ejemplos”). Explorando un poco más sobre este respecto, surgen diversas evidencias que parecen apoyar el hecho de que el uso de ejemplos le resulta satisfactorio por el efecto que produce en los estudiantes, que no es sólo de comprensión o “claridad” en las ideas como Frida dice, sino también de generar el interés y captar la atención de su auditorio:

*A mí me funciona mucho eso, porque luego el estudiante dice: “¡Ay! ¿De veras maestra?, pero cuéntenos, ¿qué pasó?” como que se clavan en lo que estoy diciendo, se clavan (Frida, E3, 03/04/2014).*

Investigadora: *A tus alumnos... a mí me parece que les gusta.*

Frida: *Les encanta.*

Investigadora: *Les gusta lo de los ejemplos, les llama la atención... preguntan, te empiezan a hacer preguntas, cosa que a veces en una exposición no siempre...*

Frida: *Oiga maestra ¿y cómo qué...?*

Investigadora: *En parte, pon tú la curiosidad a lo mejor, también obviamente el interés que les genera.*

Frida: *¿Y cómo hizo cuando... hizo tal cosa? (E3, 03/04/2014).*

La observación de las sesiones de clase aporta numerosas evidencias acerca de la conducta que manifiesta el alumnado ante el uso de ejemplos como estrategia de enseñanza; tales evidencias permiten analizar el efecto que este elemento del conocimiento práctico de Frida tiene en ellos y ellas, los cuales no parecen ser siempre acordes con las ideas que esta profesora tiene.

Como se ha mencionado, el uso de ejemplos persigue dos propósitos primordiales: favorecer la comprensión y capturar el interés del alumnado. En general, Frida parece estar convencida de que esta estrategia redundará en un

aprendizaje óptimo de sus alumnos y alumnas, como sucedió en una clase con el grupo de segundo año, durante el repaso del tema abordado en la clase previa:

*¿Se acuerdan que yo puse ejemplos de eso? El ejemplo sobre cuestiones de sexualidad, de enfermedades de transmisión sexual, de violencia ¿se acuerdan? (AD, 24/02/14).*

La respuesta afirmativa a estas preguntas le indicó a Frida que el contenido de la clase había sido comprendido, y por lo tanto, era posible continuar con el siguiente tema. Es probable que los ejemplos hayan sido significativos para el alumnado, porque son interesantes y algunos hasta graciosos, pero esto no garantiza que el contenido al que se referían haya sido comprendido. No obstante, Frida tomó las respuestas de sus estudiantes ante los ejemplos como sinónimo de comprensión, por lo que no recurrió a otro tipo de pruebas para recabar evidencia de que dicha comprensión se había producido. De este modo, puede decirse que algunos de los eventos durante las clases parecen contradecir la idea que Frida sostiene y utiliza en clases, pues a pesar de que la profesora se esmera en ofrecer ejemplos, no se asegura de que todos y cada uno de las y los estudiantes se beneficie de esa estrategia.

En cuanto al segundo propósito que persiguen los ejemplos (capturar el interés del alumnado), la observación de las clases de Frida aportó numerosas evidencias que respaldan este elemento de su conocimiento práctico. Fueron diversas las ocasiones en que los alumnos y alumnas expresaron abiertamente su interés por escuchar los ejemplos que Frida aporta a la clase, solicitando incluso más relatos o más detalles de los que la profesora había planteado inicialmente.

Los alumnos se muestran interesados en esta parte del relato y le piden que les explique más concretamente cómo ella procedería para formular preguntas escabrosas, por ejemplo sobre sexualidad (Demografía, 19/2/2014).

No obstante el interés que suscitan, estos ejemplos podrían estar siendo relevantes para los estudiantes no por el contenido curricular que involucran, sino por la información de otro tipo que proporcionan. Como se ha señalado, los ejemplos que esta profesora plantea en clase, suelen abundar en detalles y

referencias concretas a la situación, pero son estos mismos rasgos los que podrían estar provocando el interés del alumnado, funcionando como distractores respecto de la información central. Esto sucedió en la clase con el grupo de segundo año, en la cual Frida explicó con ejemplos cómo abordar preguntas delicadas en una encuesta.

Los alumnos se ven muy interesados y alguien hace una pregunta: *¿Y no lo oían sus esposos?* [lo que las mujeres respondían]. Frida responde: *No. Íbamos a verlas cuando ellos no estaban* [presentes] (Demografía, 24/02/2014).

Al parecer, el interés de la alumna que formuló la pregunta estaba en un detalle del relato: cómo los encuestadores lograban evadir la presencia del esposo de la mujer encuestada, siendo que las preguntas se referían a la vida sexual de ambos. Esta información no estaba vinculada directamente con el concepto que Frida pretendía enseñar (en este caso, la empatía o manera de tratar temas delicados en una encuesta). Al parecer, la profesora no se percató de lo que la pregunta representaba y en qué medida estaba asociada con el propósito de aprendizaje que se perseguía con el ejemplo.

Parece que Frida pasa por alto la posibilidad de que la información que resulta de interés para el alumnado dentro de un ejemplo, no siempre es la misma que interesa al profesorado; esto no significa que la información que interesa al alumno no sea relevante, pero lo sucedido en las clases de Frida puede mover a la reflexión acerca de que el interés manifiesto en la conducta del alumnado y la cantidad de preguntas que puede suscitar un ejemplo quizá sean insuficientes para afirmar que todo ejemplo es un recurso que sirve a los fines que la profesora persigue.

Otra de las estrategias que Frida utiliza para favorecer la comprensión es la formulación de preguntas. Con esto, la profesora pretende precisar la información que considera de interés, así se trate de un concepto o de una teoría:

Frida inicia los comentarios diciendo algo o haciendo una pregunta concreta. A veces se dirige a una persona específica para hacerle la pregunta o pedirle su opinión. En otras ocasiones, formula preguntas abiertas o pide simplemente "más opiniones".

Por ejemplo, empieza diciendo que la lectura habla de términos como el patrón alimentario y las prácticas alimentarias. *A ver Ricardo, ¿qué es para ti el patrón alimentario? ¿Cómo defines el patrón alimentario? ¿Qué dirías que es? Porque si yo quiero estudiar el consumo en un grupo tiene que quedar muy claro cuál es la diferencia entre el patrón y las prácticas.* El alumno le responde diciendo en términos sencillos qué es el patrón alimentario; en su respuesta se refiere a las conductas que se siguen como parte de la alimentación y que se repiten. Frida parece estar de acuerdo con la respuesta y le vuelve a interrogar: *¿Y qué herramientas usarías tú para estudiar el patrón alimentario?* El chico responde mencionando algunas herramientas, como el recordatorio. Frida pregunta nuevamente, tomando como base la respuesta del alumno: *¿Cuál [herramienta] nos serviría más para estudiar el patrón alimentario? ¿El recordatorio? ¿Cuál piensas tú?*

...

*Pero bueno, volviendo al punto, ¿y las prácticas? ¿A qué me refiero cuando hablo de prácticas alimentarias? ¿Cuál es la diferencia entre patrones y prácticas alimentarias? ¿Son términos que se manejan mucho, y que debemos manejar como nutriólogos, pero también los antropólogos... a ver Diana, dime qué entiendes tú por prácticas alimentarias (Demografía, 26/03/2014).*

La formulación de preguntas ha sido empleada también en combinación con el uso de ejemplos, compartiendo la misma intención:

Los ejemplos que Frida propone son muy claros y concretos [esta es una apreciación personal], están relacionados con la alimentación y con las comunidades. En otro momento dice: *¿Qué significa hablar de familia y de grupo doméstico?, porque no es lo mismo... Como los alumnos no saben la respuesta, ella lo explica, una vez más con ejemplos (Demografía, 19/02/2014).*

Las preguntas dirigidas a las y los alumnos han sido utilizadas en todos los grupos y en distintos momentos, pero de manera especial, cuando se trata de un contenido que se percibe como complejo o difícil de entender, como sucedió en la clase con el grupo de tercer año:

Cuando el *clip* termina, Frida dice: *Está interesante, ¿no? Un poco complejo de entender, pero a ver ¿qué es la geopolítica?* Se escucha a algunos alumnos decir que no entendieron todo lo que la persona dijo.

Frida: *A ver, ¿qué es? ¿Qué entendieron?*

Alumna: *Pues yo entendí que es como unas regiones se apoderan de otras.*

Otra alumna pide la palabra para dar una respuesta similar.



Frida: *A ver, ¿qué pudiera ser un ejemplo? En el vídeo se dijeron varios.*

Alumna: *No entendí eso que dijeron de los E.E.U.U. y que se extendió al bloque de... no entendí.*

Otra alumna: *Yo solo entendí una cosa, sólo se me quedó lo del 11 de septiembre.*

Otro alumno: *sí, eso.*

Parece que Frida se da cuenta de la confusión que prevalece; continúa formulando preguntas como para tratar de que sus alumnos digan qué entendieron y como para verificar su comprensión. Algunos abiertamente dicen que no han entendido (Sociología, 04/04/2014).

En algunas ocasiones, la formulación de preguntas se presenta con una doble intención: favorecer la comprensión pero también verificarla. En estos casos, las respuestas que el alumnado aporta le permiten a la profesora corroborar el entendimiento que han logrado respecto del contenido, porque en la medida en que las y los estudiantes se refieren a los conceptos y teorías tal como Frida espera que lo hagan, ella se asegura del grado de comprensión alcanzado. Frida se ha referido expresamente a esta intención:

*Cuando se hace una lectura comentada, yo generalmente tengo una serie de preguntas qué hacerles acerca de la lectura, para saber si entendieron la lectura... algunos elementos importantes que tengo qué extraer de la lectura, cómo los comprenden, los conceptos, ¿los entendieron, no los entendieron?, ¿qué creen que es un hábito, qué es una costumbre, qué es una tradición? son cosas diferentes (Frida, E3, 15/04/2014).*

Pese a tener esa doble intención, la formulación de preguntas se presenta aquí como evidencia asociada a la intención de lograr la comprensión, porque Frida emplea las preguntas dirigidas como parte de esa meta.

En suma, la mayoría de sus esfuerzos de Frida como enseñante se dedican a favorecer la comprensión del contenido; además, esta meta dirige varias de las estrategias didácticas que emplea, como la exposición por el profesor, la exposición por el alumno y las lecturas comentadas.

Es posible que los alumnos y alumnas de Frida hayan comenzado a entender la importancia que tiene esta intención y que para ellos, se convierte en una capacidad que debe ser demostrada. Así se advierte en algunos diálogos, como cuando sus estudiantes de tercer año estaban interesados en averiguar cuál

sería la naturaleza de las preguntas contenidas en un examen que sustentarían próximamente en la clase de Frida:

En este momento, la profesora les avisa que el próximo viernes tendrán el examen de la unidad.

Alumno: *¿Todo lo de Neoliberalismo y Globalización?*

Frida: *Sí. Todo lo que hemos visto.*

Alumna: *¿Usted va a mandar la información que está bien?*

Frida: *Los documentos ustedes ya los tienen. Estudien de sus controles de lectura. Obviamente no les voy a preguntar "¿qué dijo Fulanito?" sino...*

Alumna: *Ideas principales.*

Frida: *Ideas principales (Sociología, 14/03/2014).*

Parece ser que los alumnos y alumnas tienen la creencia de que hay cierta información que es más correcta que otra, por eso solicitan "la que está bien", para estudiar de ella. Por su parte, Frida parece darse cuenta de lo que sucede, porque aclara que no hará preguntas que deban responderse con base en la memorización de la información ("¿qué dijo Fulanito?"). Incluso antes de que Frida termine la frase, una de sus alumnas da signos de haber entendido la intención del examen: verificar la comprensión de "ideas principales" y no de información textual.

### **Segunda intención: usar lo aprendido para referirse a la realidad**

La segunda de las intenciones que aparecen en la práctica docente de Frida, consiste en que, una vez que el alumnado ha llegado a comprender los conceptos y las teorías, sea capaz de usarlas mediante la aplicación de sus conocimientos. Esta meta parece dirigir algunas de las estrategias y recursos que se utilizan en la clase, como la formulación de preguntas, el uso de ejemplos, la presentación de testimonios por parte de Frida y la realización de mesas redondas.

Las metas 1 y 2 se pueden ejecutar por separado, relacionadas entre sí, pero no en forma simultánea sino en secuencia: en un primer momento es posible e incluso necesario, aprender el concepto o teoría, mientras que en otro, se privilegia el uso de conocimiento para mirar la realidad. El uso más complejo que se le puede dar al contenido aprendido es la formulación de opiniones críticas acerca de las situaciones observadas en la realidad; por la importancia que tiene este uso dentro de la práctica docente de Frida, será descrito como una tercera

intención, a la cual corresponde una categoría de análisis especial. A continuación, se describen las características del conocimiento práctico de Frida en relación con la segunda meta, denominada como el uso del conocimiento aprendido.

Después de haber logrado la comprensión del contenido, se espera que el alumnado sea capaz de usarlo. Por esta razón, dentro del conocimiento práctico de Frida, comprender la información es indispensable para alcanzar habilidades superiores, especialmente el uso de esa información.

El uso de información que Frida espera, se refiere principalmente a la posibilidad de establecer relaciones entre el contenido aprendido y las situaciones sociales, de salud y alimentarias en las cuales dicho contenido tiene aplicación:

*De hecho esos elementos los deberíamos de conocer y saber nosotros los nutriólogos, pero más enfocarnos a la parte de la producción de alimentos, más a la parte de estas cuestiones de... estadísticas, por ejemplo el sobrepeso y obesidad, el consumo de alimentos, por ahí, por ahí. Lo que se les da, lo primero que se les muestra es cosas generales y luego yo más o menos con ejemplos los voy aterrizando esa parte. (Frida, E2, 03/04/2014).*

Es interesante el uso que hace Frida de la expresión “aterrizar” como sinónimo de aplicación del conocimiento, lo que sugiere que sin esa intervención, la información estaría “volando” es decir, se ubicaría en un plano de ideas abstractas cuya relación con los fenómenos no sería evidente, o no estaría al alcance del estudiante.

Este interés de Frida se ha puesto de manifiesto es forma más clara cuando se refiere a los contenidos de la materia de Sociología, que imparte al grupo de tercer año. Se trata de un curso cuyos contenidos no fueron seleccionados por ella sino por otro profesor, teniendo ahora el reto de impartir la materia bajo esos lineamientos:

*Me comenta que hay una materia nueva para ella (Sociología) que le está costando trabajo preparar. Más bien, dice que le cuesta relacionar la materia con el área de nutrición (Demografía, 12/02/2014).*

*Porque no está aterrizado [el programa de Sociología]. Porque quien hizo esta parte, yo no tuve chance de reformularla, va más enfocada a la parte sociológica, no lo articula con las cuestiones de nutrición (Frida, E2, 03/04/2014).*

Puede decirse entonces, que esta profesora parte de una problemática que consiste en el diseño deficiente del contenido del programa de Sociología, ya que los temas que el programa propone no están seleccionados y organizados desde la perspectiva del campo profesional del nutriólogo, lo que deriva en dificultades del alumnado para usar el conocimiento que se aprende en situaciones reales en las que tiene aplicación.

Esta idea parece confirmarse con los eventos que tuvieron lugar durante algunas de las clases, en las cuales los alumnos y alumnas manifiestan tales dificultades, como sucedió durante el estudio de la “Teoría de la Modernización”:

Los alumnos del equipo exponen por turnos (1 o 2 diapositivas por persona); Frida se ubica en una silla vacía en medio del salón y escucha atentamente pero sin interrumpir. Lo que veo y escucho de la exposición me hace pensar que los alumnos tienen poco dominio del tema. No me parece que estén entendiendo lo que dicen; parece que sólo repiten lo que leyeron y lo que está escrito en las diapositivas. El resto de los alumnos de la clase no hacen preguntas, sólo escuchan a sus compañeros. Si veo la clase únicamente por su contenido, no sabría que está siendo impartida en una carrera del área de la salud, porque el contenido es sobre teoría económica o social [no estoy segura] pero no se hace referencia o se vincula con el campo de la salud.

Al final de su exposición, los alumnos presentan una diapositiva que contiene un ejemplo, pero no lo saben explicar. Frida nuevamente dice: *Más adelante cuando veamos el caso de China...* [y me doy cuenta de que el contenido entonces no está ordenado, o la secuencia no favorece a la comprensión] (Sociología, 14/02/2014).

La exposición que hacen estos estudiantes durante la clase, parece confirmar las dificultades que tienen para usar la información haciendo referencia a situaciones reales.

Para responder ante este problema, y guiándose por este elemento de su conocimiento práctico (la necesidad de vincular lo que se aprende con la realidad) Frida ha optado por incorporar ella misma los contenidos que considera, permitirán a sus estudiantes relacionar los conocimientos que aprenden con los asuntos que interesan a la formación profesional:

*Así. No le pude cambiar absolutamente nada. Lo que yo he hecho en esa signatura es ir metiéndole unos contenidos que se relacionen con la alimentación (Frida, E2, 03/04/2014).*

Cuando el vídeo termina, Frida vuelve a comentar con los alumnos acerca de las preguntas que deben responder; les pide que sus respuestas se enfoquen en la cuestión de la salud y alimentación, ya que lo que han visto en el vídeo se enfoca más en el asunto económico (Sociología, 07/03/2014).

Adicionalmente, esta profesora se encarga de expresar abiertamente ante sus alumnos y alumnas el interés por el manejo aplicado de conceptos teóricos asociados a las situaciones de salud y alimentación en las cuales tienen aplicación:

*Una alumna pregunta a Frida: En su clase ¿qué definición de geopolítica vamos a manejar? Frida dice: La del territorio, pero en nuestro curso nos vamos a enfocar en las problemáticas que se derivan de esto. Uno de los recursos que ha estado en conflicto es el agua (Sociología, 02/05/2014).*

Evidentemente, la aplicación que se logre del contenido no depende únicamente de la selección y organización que se haga de éste en el currículo. Para Frida, se requiere además que el estudiante dirija sus esfuerzos conscientes para la realización de dicha tarea, siendo ésta una capacidad que, según esta profesora, no todos ellos poseen:

*Y hay algunos que de plano no saben nada. O sea, no. Hay unos que de plano... hay unos que no... no lo saben relacionar o no buscan como relacionarlo. Aunque no es algo que hayan vivido ellos, que hayan visto, que hayan leído, que hayan escuchado ¡Incluso en el mismo Facebook!, en el mismo Facebook hay información que tiene que ver con lo que hacemos en la asignatura. ¡Hasta con eso lo pueden relacionar! O sea, a lo que voy... sí hay cosas muy teóricas, pero esas teóricas cómo las han vivido, qué han escuchado, qué han leído, ¿me entiendes? (Frida, E2, 03/04/2014).*

Dentro del conocimiento práctico de Frida, la aplicación del conocimiento parece algo sencillo de conseguir, pues basta con mirar al propio entorno (lo “vivido... escuchado... leído... el Facebook”) para encontrar situaciones de aplicación. Este elemento de su conocimiento práctico parece confirmarse en ciertas ocasiones, cuando los alumnos y alumnas responden favorablemente a sus

expectativas introduciendo información que han obtenido de su entorno para plantearlo en el contexto de la clase:

Continúa la exposición, ahora con dos alumnas que son del mismo equipo pero que hablan de Antropofagia. La alumna que toma el primer turno hace una introducción amplia del tema. Comenta el contenido general de lo que leyó e incluso menciona que buscó en Internet datos y casos actuales sobre canibalismo (Demografía, 05/03/2014).

Pese al reto que supondría para cualquier persona encontrar referencias de la práctica del canibalismo en su entorno cercano, estas alumnas lo logran recurriendo a fuentes de información populares, tal como Frida espera que sean capaces de hacerlo en casos similares.

No obstante lo anterior, Frida se percata de las dificultades que tienen algunos alumnos y alumnas para hacer esta aplicación, aunque su práctica docente no abunda en actividades que se dirijan de manera estructurada al entrenamiento en el uso del conocimiento adquirido. Sin embargo, sí es posible encontrar indicios de cómo esta intención dirige ciertas actividades que esta profesora realiza con sus estudiantes.

La película termina. La maestra comenta que es muy interesante. Dice que *hay partes de la película que nos muestran la influencia de la globalización, la ideología de las personas; esas partes sería bueno que las comenten, que las reflexionen* [en la tarea de análisis que pidió como parte de esta actividad]. Luego pregunta: *¿Tienen algún comentario?* (Sociología, 07/03/2014).

Frida da a conocer abiertamente sus intenciones a sus alumnos, pidiéndoles que vinculen los conceptos que son objeto de estudio (la globalización en este caso) con las situaciones en las que se observa la aplicación del concepto (la historia relatada en la película). Además del término “reflexión”, ha usado otros como “análisis” y “profundización” para indicar a su alumnado el tipo de pensamiento que espera puedan practicar al aplicar un determinado contenido:

*Ellos [sus compañeros] trajeron un audio, pero como les dije, no puede quedarse nada más en “ah, el audio” y ya, sino que hay que profundizar y analizar qué nos están presentando, así que presten mucha atención al tema* (Frida, Sociología, 02/05/2014).

Al igual que cuando promueve la comprensión de la teoría, Frida recurre a la formulación de preguntas y al planteamiento de ejemplos para propiciar en sus clases la aplicación del conocimiento. Cuando se usan ejemplos, algunos se solicitan como parte de tareas de aprendizaje, como sucedió en una clase de Sociología dedicada al tema de la Geopolítica:

(Instrucciones para realizar la tarea):

*A ver este equipo: investigar tres acontecimientos que tengan que ver con la geopolítica a nivel internacional. Estos 2 equipos: investigar tres acontecimientos... a nivel nacional. Pero tienen que ver que no sean los mismos ejemplos [que encuentren ambos equipos] se tienen que poner de acuerdo. Este otro equipo: investigar tres acontecimientos... a nivel local, del estado, si es que existen.*

(Preguntas que los alumnos deben responder):

- 1. Describe la importancia que ha tenido la geopolítica a nivel Latinoamérica; ahí pueden mencionar a países como Cuba, Colombia.*
- 2. ¿De qué manera los acuerdos internacionales han intervenido en los acontecimientos de la geopolítica? Acuérdense de lo que ha sucedido en...*
- 3. Analiza cómo se han transformado los escenarios de la geopolítica.*
- 4. Identifica en el proceso alimentario (me refiero a todo, desde la producción, la comercialización) cómo intervienen estos elementos de la geopolítica. Da ejemplos. Me refiero a cómo ingresan los productos.*
- 5. Aquí vemos lo de Monsanto, lo de los transgénicos. Eso [es lo que] tienen que investigar, no sólo en Internet, vayan al periódico, a la hemeroteca. Algunas cosas son actuales y otras son pasadas (Sociología, 04/04/2014).*

En estas instrucciones se advierte también la intención de vincular los contenidos sociológicos, en este caso el tema de la geopolítica, con los asuntos propios del campo de actuación de los nutriólogos, como son las cuestiones de alimentación y el proceso alimentario.

La formulación de preguntas se usa también con estos fines. Al igual que cuando promueve la comprensión de la teoría, Frida formula preguntas en distintos momentos durante las clases:

La maestra escucha atentamente y hace preguntas ocasionales tales como *¿Y esto para qué nos sirve?* Después de escuchar la respuesta de sus alumnos, la maestra formula una conclusión: *entonces, a nivel de salud, esta información es importante (Demografía, 12/02/2014).*

En estos casos, las preguntas tienen la intención de hacer que las y los estudiantes generen conclusiones a partir de la información que se está presentando, conclusiones que espera se vinculen de manera especial con los temas de salud y nutrición, como se evidencia en diferentes sesiones de clase:

En otro momento, Frida comenta sobre los cambios que se han producido en la sociedad y en las familias. Pregunta: *¿Ustedes creen que afecta esto a las prácticas y los hábitos?* Varios alumnos responde a la vez: *Sí*. Frida dice: *a ver, Diana, explícame cómo*. Diana relata su explicación haciendo referencia a los cambios que se han suscitado en la dinámica de su familia y en cómo se han modificado las prácticas y hábitos a raíz de esto (Demografía, 26/03/2014).

Luego de escuchar algunos ejemplos más, dice: *Ahora bueno, eso ¿cómo se relaciona con la nutrición?* Se escuchan respuestas casi inmediatas, y se repite una palabra: *¡Monsanto!* (Sociología, 04/04/2014).

Adicionalmente a estas dos estrategias, Frida hace uso del modelamiento, es decir, muestra o modela directamente cómo usar el concepto o teoría que está siendo estudiado para referirse a situaciones en las que tiene aplicación:

La actividad continúa con comentarios sobre la lectura. La maestra dirige los comentarios haciendo preguntas a los alumnos y también emitiendo comentarios. Por ejemplo, relata algunas prácticas y hábitos que se tenían en su familia cuando ella era niña. A partir de ese relato, hace notar la diferencia entre los términos práctica y hábito. Los alumnos también comentan sobre sus propias situaciones familiares. Una alumna comenta: *ah, entonces las prácticas son “cómo hacían el jugo” y el hábito es que “siempre lo tomaban”*. Frida dice: *así es* (Demografía, 26/03/2014).

La forma como esta alumna interpreta el ejemplo que Frida propone, parece confirmar la expectativa de la profesora, en el sentido de que el uso de este recurso (ejemplos) es eficaz para enseñar conceptos y sus aplicaciones, favoreciendo la comprensión del alumnado.

Además, este recurso parece tener notoria eficacia en las clases de Frida, ya que suele propiciar que más de un alumno quiera seguir el modelo que la profesora propone, para formular su propio ejemplo del uso del concepto estudiado, como sucedió en otra de las clases de Sociología:



Frida cuenta una anécdota relacionada con los conflictos por el uso del agua. Esta experiencia se deriva de lo que vivió en el Estado de México, cuando vivió ahí durante sus estudios de maestría. Les dice: *No sé si han tenido oportunidad de ir a una hacienda y han visto cómo se distribuye el agua. El agua a nivel territorial ha sido un conflicto.*

Una de las alumnas expositoras aporta el ejemplo de una situación acontecida en la región geográfica de la cual ella es originaria (esta alumna es de otro estado del país). Ella describe un conflicto que tuvo lugar entre tres estados vecinos; cuenta qué ocurrió, a qué se debió y cómo se resolvió

En su explicación intercala una pregunta: *Todo esto ¿ha afectado en la migración? A ver ¿por qué? ¿Por qué migran las personas?* Una alumna responde. Frida la escucha y luego sigue explicando, y esta vez, incluye referencias a las maquiladoras, como ejemplo de la situación que está explicando [la industria maquiladora es un fenómeno local, es cercano y relativamente conocido en nuestro contexto]. A partir de este ejemplo, un chico habla de un documental que vio recientemente y que se relaciona con el tema, tocando un caso real de la explotación que realiza una empresa trasnacional (Sociología, 02/05/2014).

Frida considera que los alumnos y alumnas pueden encontrar situaciones en las cuales aplicar los conceptos que estudian en clase, en las propias situaciones de su entorno cotidiano; los extractos anteriores muestran cómo el ejemplo de Frida inspira a sus estudiantes a mirar precisamente su entorno cercano y empezar a usar sus conocimientos para referirse a él. Al proponer sus propios ejemplos, los alumnos y alumnas corroboran la expectativa de Frida, en cuanto a que este recurso funciona efectivamente para enseñarles a aplicar el conocimiento.

No obstante lo anterior, una consideración que surge de la observación de la práctica docente de Frida en cuanto al uso de ejemplos como estrategia, es la posibilidad de que los estudiantes incorporen como relevante la forma y no el fondo de los ejemplos. Esto significa que probablemente el alumnado imite a Frida al plantear ejemplos, adoptando los mismos aspectos formales (el tipo de situaciones, el contexto, los objetos referidos, por citar algunos) que usa la profesora, satisfaciendo con ello sus expectativas.

Pese a los esfuerzos de Frida, es posible que los conceptos centrales que intenta enseñar pasen desapercibidos dentro de los ejemplos, como posiblemente sucedió en una clase con el grupo de segundo año:

La idea fundamental del comentario que ha hecho la profesora, es que cada alimento es una cuestión cultural y lo que cada grupo consume depende de la cultura y de las ideas. Continúa comentando acerca de otras costumbres que son controversiales; en este momento, la maestra ya está al frente del salón y comenta sobre una situación ocurrida recientemente en su familia, en la que algunos de sus miembros se vieron involucrados en una celebración tradicional extranjera. Frida dice que le pareció que estaba *fuera de contexto, nada qué ver*. Los alumnos toman esto como ejemplo y comienzan a comentar sus opiniones acerca de otras celebraciones extranjeras que han sido adoptadas en nuestro país recientemente (Demografía, 12/03/2014).

Aunque los ejemplos que Frida aportan parecen motivar al alumnado a plantear los suyos, esto no garantiza que se están produciendo las intenciones de la profesora. Podría significar simplemente que han entendido la estructura y tipo de ejemplos que Frida espera, y que los ejemplos que ellos aportan buscan satisfacer esta expectativa.

Parece ser que los alumnos y alumnas han empezado a captar las intenciones de Frida respecto del uso de los contenidos aprendidos. Así lo han manifestado en algunas de sus intervenciones en clase, en las que empiezan a hacer conexiones analíticas entre el contenido que aprenden y las situaciones que observan:

Alumno: *Pero en China, me gustaría ver cuál es su índice de mortalidad. ¿Ellos no se enferman? ¿o de qué se enferman? No engordan, tienen una dieta muy estricta.*

Frida: *Esas cosas son lo que ustedes necesitan ver, analizar, esas cuestiones* (Demografía, 10/03/2014).

Este tipo de intervenciones por parte del alumnado resulta importante para construir estos elementos del conocimiento práctico de Frida, ya que a medida que ellos muestran transformaciones en las ideas y juicios que expresan, van confirmando las metas e intenciones que esta profesora tiene, especialmente si en sus intervenciones muestran indicios de crítica, tal como Frida espera.

### La capacidad crítica como tercera intención

La tercera de las intenciones que se observa en el conocimiento práctico de Frida, se espera como resultado de haber logrado las metas 1 y 2, siendo la primera de ellas fundamental. De acuerdo con el análisis del discurso de Frida, esta es la meta de mayor alcance en términos de aprendizaje y la que se encuentra más estrechamente vinculada con los principios y reglas del conocimiento práctico de Frida acerca de la realidad y la posición que su alumnado ocupa ante ella.

En su discurso, Frida se ha referido a esta meta con distintos términos: capacidad crítica, pensamiento crítico, análisis crítico o simplemente “crítica”; en cualquier caso, parece ser que se trata de una capacidad que como ya se ha dicho, depende del conocimiento previo de las bases teóricas, que en el caso del conocimiento práctico de Frida, se refiere a la comprensión del significado y características de un concepto, teoría o hecho.

*Que el alumno haga... conozca las teorías pero que también tenga ese análisis crítico de la situación, de cómo se está, como está influyendo esta cuestión... a nivel... del capitalismo, del neoliberalismo, en las cuestiones de alimentación y nutrición, en las cuestiones de salud incluso (Frida, E2, 03/04/2014).*

La crítica de la realidad observada, es posible cuando los alumnos y alumnas han logrado la comprensión y cuando pueden relacionar los conceptos teóricos con las situaciones en las cuales tienen aplicación:

*Sí, porque ya tienen más bases, ya vieron políticas... tienen un poquito más de... producción, selección, preparación, consumo de alimentos, o sea tienen un poquito más de bases...*

*Cuando el chavo analiza algún aspecto, por ejemplo, que yo hable del capitalismo y que me haga esa relación con las cuestiones de su perfil como nutriólogo. Que empiece a hacer ese análisis crítico (Frida, E2, 03/04/2014).*

Inicialmente, Frida se refirió a la capacidad crítica como la expresión de opiniones acerca de la realidad, previo conocimiento de la teoría:

*Ahora sí que es una crítica, yo lo pondría... yo lo tendría como “conózanlo y denme su opinión, y cómo ha afectado en las cuestiones de nutrición y alimentación y el proceso alimentario con ese tipo de teorías, con este modelo capitalista que tenemos, cuáles son las miras a futuro de esto que está*

*pasando actualmente, dónde vamos a parar como país” ¿me entiendes?*  
(Frida, E2, 03/04/2014).

Sin embargo, cuando fue necesario precisar las características de la capacidad crítica, Frida aportó algunos rasgos adicionales:

*¿Capacidad crítica? que pueda dar una opinión de algo, de algo que es muy relevante, que tiene que ver con los contenidos de la asignatura. Por ejemplo, si voy a hablar del... no sé... lo que acabamos [de estudiar] los tabús en la alimentación y por ejemplo... lo que les dije, para ellos lo ven... tú puedes ver que comer culebra es algo horrible, pero tú tienes que entender que para ellos es un manjar... y para ti no, porque cada quien tiene su cultura. Me acuerdo que había dicho un niño “es que no tienen cultura”, ¡todos tenemos cultura!*  
(Frida, E2, 03/04/2014).

De acuerdo con esta descripción, una opinión manifiesta la capacidad crítica cuando el alumno o alumna que la emite es capaz de establecer una relación entre el contenido que aprende en la clase (“los contenidos de la asignatura”) y los fenómenos a los que se refiere en la vida real, en particular a aquellos relacionados con la alimentación y la nutrición (por ejemplo, “los tabús en la alimentación”). Sin embargo, al parecer se trata de algo más que sólo la aplicación del contenido a una situación real, ya que debe considerar el contexto al cual se aplica (en este caso, la cultura en la que se produce el tabú).

Dentro del conocimiento práctico de Frida, parece haber una cierta implicación en cuanto a que la crítica deseable es aquella que es relativa, porque entiende la realidad como ligada a las circunstancias en las que se produce el hecho que está siendo juzgado (“porque cada quien tiene su cultura”), evitando considerar las situaciones como absolutamente buenas o malas.

*Frida: Ajá, es una opinión crítica, pero no por dar “es aberrante”, o sea, es aberrante para ti, pero para esa gente no, y eso es que hay que respetarlo.*

*Investigadora: Ah, entonces la opinión crítica en tu caso, por lo que estoy entendiendo, implica la consideración del contexto ¿no?*

*Frida: Claro (E2, 03/04/2014).*

Este es un rasgo importante del tipo de pensamiento que Frida intenta lograr en sus estudiantes: la consideración del marco de referencia de los otros

sujetos. La opinión crítica debe tomar en cuenta que el hecho observado se produce en una cultura y por lo tanto debe juzgarse dentro del marco de referencia de esa cultura.

Como respuesta a esta intención que parece prevalecer dentro del conocimiento práctico de Frida, durante las sesiones de clase fue posible encontrar evidencias de cómo el alumnado incorpora esta forma de pensamiento en las opiniones que emite:

Frida se dirige a todo el equipo: *¿Qué te deja todo esto de la lectura? Porque es muy interesante pero ¿qué te deja?* En su respuesta, una alumna se remite a la importancia de entender el porqué de la alimentación, de no sólo juzgar el por qué se prefiere tal o cual consumo, sino entender las razones. La maestra aprueba esta respuesta y hace la misma pregunta a otro miembro del equipo (Demografía, 10/03/2014).

El razonamiento que esta alumna manifiesta a través de su respuesta, satisface la expectativa de la profesora respecto del cambio que espera producir como resultado del aprendizaje, entendido aquí como la capacidad de comprender los motivos detrás de las conductas humanas como necesaria para emitir opiniones críticas sobre las mismas. Al mismo tiempo, funciona como una confirmación de que dicho aprendizaje es posible y por tanto, merece perseguirse como fin de la enseñanza.

Adicionalmente, Frida espera que las opiniones críticas estén respaldadas con argumentos:

Frida: *No es nada más decir “no estoy de acuerdo”, ¿por qué no estás de acuerdo?*

Investigadora: Como muchos podrían pensar: “ah, estoy criticando, estoy diciendo que pienso”.

Frida: *Pero no es, no es... ¿por qué, por qué lo estas criticando? ¿en qué te basas para decirlo? ¿Me entiendes? es un poquito es por allá. O sea, dame tu opinión, pero si yo doy un criterio, tengo que sustentar porque estoy dando ese criterio. Ese es lo que yo pienso que es* (E2, 03/04/2014).

Como se ha señalado, la capacidad de emitir opiniones y juicios críticos se basa en el conocimiento teórico, pero debe superar la información que las fuentes

escritas aportan, para convertirse en algo que el propio alumnado exprese, como un juicio al que ha llegado por sí mismo:

*Que sean críticos, que analicen lo que están leyendo. “No me repitan lo que leíste” (Frida, E3, 15/05/2014).*

Algunos de los alumnos y alumnas de Frida parecen haber comprendido esta intención, ya que incluyen en sus intervenciones este tipo de opiniones y juicios:

De pronto, toca el turno de exponer a un alumno quien primero dice: *Mi parte la voy a exponer haciendo referencia al caso de México; a mí desde pequeño me enseñaron acerca del desarrollo sustentable y yo pensaba que México era así, pero ya vi que no;* y entonces comienza a exponer. Cada uno de los puntos que lee en su diapositiva, le sirve para poner un ejemplo de una situación nacional, o al menos para hacer referencia a alguna situación de nuestro contexto en donde se evidencia aquello que se está presentando; por ejemplo, señala que *el desarrollo sustentable se caracteriza por la participación en la inversión pública*, explicando a continuación cómo se manifiesta la presencia o ausencia de ese rasgo en nuestro país (Sociología, 14/02/2014).

Este tipo de intervenciones parece confirmar la expectativa que la profesora tiene respecto de la capacidad de su alumnado para emitir juicios críticos, afianzando así este elemento de su conocimiento práctico.

La capacidad de emitir opiniones críticas aparece como una intención muy clara en el discurso de Frida; sin embargo, en la observación de su práctica docente se muestra más bien como una intención oculta (no explícita). Son pocas las estrategias didácticas que se dirigen expresamente a lograr esta intención; se resumen en el modelamiento y las mesas de discusión.

En el primer caso, es frecuente que Frida actúe como modelo a seguir, emitiendo ella misma juicios y opiniones críticas acerca de diversas situaciones que se toman como referente en clases:

*Realmente este modelo tiene muchas cosas disfrazadas... La parte del campo no era algo que el gobierno quería incrementar en esa área. El gobierno quería desaparecer esa área del Colegio de Posgraduados en Desarrollo Rural... Parte de esas reformas que han comentado, ¿por qué creen que*

*actualmente, cada determinado tiempo, empiezan las reformas y aumentan los impuestos?*

...

*Algunas reformas pueden beneficiar al país y otras no... La clase media es la que va a mantener la economía. El pobre va a seguir siendo pobre. Parte de las reformas, sí les van a afectar, pero a los que más afectan es a la clase media (Frida, Sociología, 14/03/2014).*

Frida vuelve a comentar y a hacerlo, expresa sus juicios sobre la situación, como cuando dice: *el conflicto, lejos de ser algo positivo es algo negativo... Esas cuestiones nos están afectando a los hijos ¿y a los hijos de nuestros hijos, que mundo les vamos a dejar?, es un poquito la reflexión de este tema (Sociología, 02/05/2014).*

Al referirse a este tipo de intervenciones, Frida no parece estar consciente del efecto que produce como modelo de pensamiento, pero sí admite que formula ese tipo de juicios esperando provocar opiniones por parte de sus estudiantes:

Investigadora: *¿Por qué sueltas tú la crítica?*

Frida: *Para que... ellos me den su opinión de lo que piensan, de lo que yo estoy diciendo, si están de acuerdo (E2, 03/04/2014).*

Probablemente la única estrategia estructurada que se dirige al desarrollo de la capacidad de emitir opiniones críticas, sea lo que Frida denomina “mesas redondas”, actividad que consiste en la realización de un panel entre el alumnado en relación con un tema asignado por la profesora, y con base en la lectura de una serie de documentos que ésta misma propone para ese fin:

Los panelistas toman su lugar y uno de ellos, el presentador, asume su rol y comienza a hablar; primero presenta el tema a tratar y luego presenta a cada uno de los panelistas, refiriéndose a ellos como “especialistas” miembros de algún organismo, o experto en algún tema; los presenta a todos como “licenciados”. Posteriormente, el moderador hace la introducción del tema, relatando los antecedentes...

Se sigue la misma dinámica: los panelistas hablan por turnos, respondiendo a las preguntas que les hace el moderador; en ocasiones, más de un panelista pide la palabra para hablar del mismo tema, ya sea para ampliar la información o mencionar otros datos. No se trata de una mera exposición, sino que los alumnos explican y realmente parece que comentan sobre el tema (Nutricom, 14/02/2014).

La realización de “mesas redondas” persigue más que sólo ganar información sobre un tema; se dirige a reflexionar y discutir sobre el mismo. Esto se logra, como la propia Frida explica, a partir de la selección de un tema que presente varias facetas y en las que sea posible polemizar al respecto, como fue el caso del programa de alimentación “Hambre Cero Brasil”.

*Entonces es un tema que... que tiene un punto para ir discutiendo en el sentido, cuando son temas que sé que van a causar polémica, son esos lo que voy a poner en mesa redonda... entonces ahí lo que quiero que reflexionen, la organización, el compromiso, el compromiso, la estrategias, todo eso. Las estrategias de cómo lo van hacer, de cómo lo hizo. “Y ahora jóvenes, a ver”, el debate va a ir en función “¿y puede esto ser... puede suceder esto en México?”, ahí es donde empieza el debate (Frida, E2, 03/04/2014).*

Esta estrategia está en concordancia con la intención de desarrollar la capacidad de opinar críticamente, porque acierta en algunos de los rasgos que Frida ha mencionado: los alumnos deben usar como base la información teórica, deben plantear sus propias opiniones sobre el tema, deben hacer una crítica a la situación actual y deben sustentarla con argumentos.

*Frida: Porque es una forma de que primero que lean nuevamente, que... lleguen a contradicciones en lo que leen con lo que es la realidad de la situación.*

Investigadora: Ahí como que más a hacer contraste.

*Frida: Que debatan, eso es lo que me interesa. Porque yo puedo estar de acuerdo pero ella no. Y que haya ese... el hecho que yo no estoy de acuerdo en una opinión no significa que voy a odiar a tal o cual persona o voy a... sino que “ok, pues es tu opinión, si es eso lo que tú están pensando” (E2, 03/04/2014).*

En términos de la efectividad de la estrategia, podría decirse que se logran las intenciones de Frida, ya que la formulación de opiniones y juicios críticos es una constante en esta actividad:

En las respuestas que se generan por el panel en esta parte de la actividad, se incluyen críticas al sistema de gobierno (en materia de nutrición) y a la manera en la que se implementan los programas de asistencia social en este mismo rubro en México.

...



Los alumnos continúan con su dinámica de preguntas y respuestas. Las preguntas que los alumnos del público formulan a los panelistas requieren una respuesta crítica, por ejemplo preguntan: *¿Se podrían implementar estos programas en México? ¿Qué aconsejan para dar seguimiento a los programas de asistencia que existen en México?*

...

Esta actividad ha dado pie a que los alumnos externen sus opiniones sobre políticas en México, principalmente sobre el tema de la alimentación, aunque también han incluido opiniones sobre otros temas sociales que ellos consideran relacionados, tales como la educación y la economía (Nutricom, 14/02/2014).

Las opiniones y juicios críticos que los alumnos y alumnas expresan, contribuyen a la conformación de este elemento del conocimiento práctico de Frida, ya que le confirman que es posible para el alumnado incorporar este pensamiento en sus descripciones y análisis sobre la realidad, lo que convierte a esta tercera intención en una meta factible, cuyos resultados son evidentes en el discurso de las y los estudiantes.

Un rasgo adicional en la concepción que Frida tiene de la capacidad de formular críticas, se relaciona con la disposición y voluntad que los alumnos manifiestan para realizar esta tarea. Esto significa que para Frida, la capacidad crítica depende en gran medida del interés que el alumnado tenga por criticar lo que les rodea, como una inclinación natural que puede incluso provenir de su propia personalidad. Con base en esta idea, Frida cataloga a ciertos grupos de estudiantes como más o menos hábiles para la crítica.

*Frida: Sin embargo... depende también del grupo. Hay grupos que son muy... hay grupos que... les gusta ese tipo de temas, hay grupos que no. Y estos grupos son buenos [los grupos que tiene ahora].*

Investigadora: Y estos grupos en particular, como que se prestan para esta forma de...

Frida: *Para debatir* (E2, 03/04/2014).

Este elemento del conocimiento práctico de Frida, se ve fortalecido notablemente en el grupo de tercer año, quienes muestran un claro interés por abordar asuntos polémicos y que motiven a la crítica. Estos alumnos y alumnas no ocultan su entusiasmo cuando saben que en la clase se abordará un asunto con esta intención, o cuando se incorporan elementos de este tipo, como sucedió

previo a la presentación del vídeo “Latinoamérica” tomado de la red social virtual You Tube con base en una canción de un dueto musical que suele abordar temas de protesta y que es muy popular actualmente entre los jóvenes:

*Frida: Para iniciar con esto, vamos a ver dos vídeos. Uno de ellos es de Calle 13. Los alumnos se emocionan y se escuchan expresiones como: ¿cuál? ¿Cuál? Ellos mismos mencionan varios títulos: la de "El Aguante", la de "La Bala". Alguien incluso comienza a cantar una parte de una canción, y otro alumno dice: ¡Sí, esa, esa! La maestra no dice qué de canción se trata. Solo advierte que deberán prestar atención (Sociología, 04/04/2014).*

Dado que la capacidad crítica está basada en el conocimiento previo, la observación de la práctica de Frida registra más evidencias en las clases que acontecen en tercer y cuarto año de la carrera, donde como la propia profesora ha dicho, los alumnos cuentan con más bases teóricas. Frida se ha expresado acerca de estos grupos como “más críticos” que el grupo de segundo año; al igual, considera que tienen mayores habilidades para desarrollar esta capacidad:

*Los de Sociología, sí. Y... los de también, los de... Comunidad, bueno creo, creo que sí hay un avance en ese sentido (Frida, E2, 03/04/2014).*

Parece que los estudiantes han logrado entender la intención de Frida en este sentido, ya que en sus clases, especialmente con los dos grupos mencionados, no es raro escuchar críticas aún fuera de las llamadas “mesas redondas”. Incluso, es probable que las y los estudiantes estén identificando a Frida y sus clases como propicias para externar sus críticas al sistema:

*Los chicos continúan con su exposición. Mientras hablan, expresan ideas y opiniones propias, que creo que no están contenidas en el texto base: Peña Nieto no está cambiando, sólo está siguiendo lo que antes iniciaron, no sé para qué... El comercio aumentó, pero sólo benefició a los grandes productores, no a los pequeños...*

*Un alumno comenta: Hay que sacarlos [a las empresas extranjeras] y quedarnos con su maquinaria. Hay que hacer algo maestra. ¡Esa es su área! (Sociología, 14/03/2014).*

En un momento, una alumna advierte: *Mi opinión va a sonar un poco comunista [al parecer, asume que esto puede no ser bien visto]. La profesora no reacciona de algún modo particular, sino que la deja hablar y*

opinar. La crítica le toca al gobierno pero también a la ciudadanía por su responsabilidad en las situaciones que se están criticando (Nutricom, 14/02/2014).

Este último comentario en particular, parece que surge de una cierta idea que la alumna tiene respecto de la clase de Frida como un espacio en el que se pueden emitir todo tipo de juicios, incluso aquellos que pueden ser contrarios a la ideología dominante.

Frida ha empezado a notar estos avances, y reconoce este tipo de conductas como manifestación de la capacidad crítica que busca:

Investigadora: Hay un muchacho en 6°, que no sé si lo has notado... él empieza a hacer justamente esas conexiones, que ahorita con lo que tú me comentas, sí ya entendí que es más o menos lo que hay que hacer... de hecho la primera vez que lo oí exponer, dijo algo así: "Yo todo lo que voy a exponer lo voy a relacionar con lo que he visto".

Frida: *Sí, sí es el mismo.*

Investigadora: quería conversar contigo para corroborar que es a lo mejor eso lo que estás buscando.

Frida: *¡Claro! ¡Claro, eso es lo que quiero!* (E2, 03/04/2014).

De acuerdo con el discurso de Frida, las tres metas anteriores se logran en el orden descrito: es poco probable que un alumno o alumna llegue emitir juicios críticos si no ha comprendido cabalmente los conceptos y teorías; de la misma manera, es poco probable que use la información si antes no la comprende.

Un rasgo importante de la práctica de Frida es que, como se señaló anteriormente, sus esfuerzos de enseñanza conscientes están más dirigidos al logro de la primera de las metas. Las otras permanecen como importantes en su discurso, pero no se evidencian con la misma importancia en sus prácticas. Esto parece explicarse por la siguiente razón: parece ser que para Frida la enseñanza consiste en abordar un contenido, y ese contenido debe sobre todo, comprenderse (meta 1).

## **El papel del profesorado en el proceso: la capacidad pedagógica**

Dentro del conocimiento práctico de Frida, su actuación como profesora está estrechamente ligada con las metas antes descritas, en el marco de la naturaleza que atribuye al contenido de su enseñanza.

Como ya se ha señalado, parece ser que la tarea principal de su enseñanza consiste en abordar el contenido teórico (conceptos, hechos y teorías propiamente dichas) que es materia de estudio en sus cursos. Pero al hacerlo, debe encargarse de poner la información (conocimientos) a disposición de las y los estudiantes, de un modo que resulte adecuado para favorecer la comprensión del significado y las características de ese contenido, como base indispensable para el uso posterior que se le debe dar a los mismos. La práctica docente de Frida y su discurso aporta numerosos indicios de estos elementos de su conocimiento práctico.

Como se ha señalado anteriormente, para Frida el dominio del contenido que es objeto de enseñanza es esencial para dedicarse a la docencia; sin embargo, es insuficiente para hablar de una buena enseñanza. De acuerdo con su propio relato, Frida se dio cuenta de esta necesidad desde sus épocas como estudiante, al observar a sus propios profesores:

*Entonces yo criticaba mucho a los maestros en el sentido de que no tienen pedagogía. Porque sí, había maestros que sabían mucho, pero no saben dar clase...*

*No, no, no, les falta, les faltaba... y esta parte de la pedagogía, porque sabían muchísimo pero no sabían cómo dar clase (Frida, E1, 13/03/2014).*

Frida parece tener claro que la habilidad para enseñar o capacidad didáctica (“pedagógica” en sus términos) es diferente del dominio sobre el contenido de enseñanza. Parece que también le resulta clara la manera en que el comportamiento de un profesor evidencia esta falta de capacidad, a través de algunas situaciones que la propia Frida describe, y que considera prácticas inadecuadas:

*Yo criti... esa crítica de que entran y “tan, tan, tan”...ajá. “Bla, bla, bla”. Y eso no, no; a mí me fastidiaba...*

*...porque sólo te daban “léelo, léelo, léelo, léelo...” ajá, y nunca se hacía nada con lo que leíamos, nada más él explicaba y explicaba y explicaba, ¿me*

*entiendes?. Y en ese entonces no había proyector, eran acetatos. O exponías con tus rota folios. Y eran muy pocos los maestros que hacían actividades o dinámicas en el salón.*

[El profesor dice:] *“¿Entendieron algo? ...No sé qué... ah, qué bien”. Ya.* (Frida, E1, 13/03/2014).

Esta crítica de Frida al profesorado que tuvo en la carrera, deja entrever algunos de los rasgos que por oposición, parecen ser necesarios para enseñar adecuadamente:

1. Procurar una clase que resulte amena y entretenida para los alumnos (“Bla, bla, bla.. a mí me fastidiaba”).
2. Instar al alumnado a hacer algo con la información adquirida (“nunca se hacía nada con lo que leíamos”).
3. Realizar actividades instruccionales que involucren al alumnado (“eran muy pocos los maestros que hacían actividades o dinámicas”).
4. Asegurarse de que las y los estudiantes comprendan la información que estudian (“¿entendieron algo?... Ya”).

Estos y otros rasgos parecen conformar el conocimiento práctico de Frida en cuanto a la capacidad deseable para la enseñanza, ya que se han puesto de manifiesto en diversos indicios recogidos tanto de sus prácticas docentes como de su propio discurso durante las entrevistas.

En principio, las clases deben ser amenas y entretenidas, no aburridas para el alumnado. Dentro del conocimiento práctico de Frida, esto se consigue incorporando estímulos adicionales a la propia voz e imagen del profesor, ya que como ella misma ha comentado, una clase en la que el docente sólo habla, resulta “fastidiosa” (aburrida). Para evitar esto, Frida incorpora a la clase elementos que estimulen canales sensoriales diversos, tanto visuales como auditivos, mediante el uso de vídeos, archivos de audio y películas:

*La próxima clase vamos a hacer una actividad con unos vídeos que vamos a ver sobre estos mismos temas* (Frida, Sociología, 21/02/2014).

Luego se dirige a todo el grupo: *Hoy vamos a ver una película ¿se acuerdan que les dije?* Se escucha a un alumno que dice en voz baja: *¡Eh!...* La maestra les da las indicaciones de la tarea: después de ver la película, deberán

entregar un reporte de una cuartilla, que contenga un análisis—reflexión acerca de la película; deberán tratar de vincular los aspectos vistos en la clase con lo que verán en la película (Sociología 28/02/2014).

Frida: *Vamos a escuchar lo que dice este académico sobre la Geopolítica. A continuación, muestra un vídeo en el que un hombre está hablando de la geopolítica, su definición, sus orígenes, su evolución, así como algunas situaciones en las que se ha manifestado recientemente (Sociología, 04/04/2014).*

Adicionalmente, Frida solicita y permite que sean los propios alumnos y alumnas quienes incorporen información proveniente de diversas fuentes, así como otros elementos que aporten variedad a la clase:

*Siempre ellos tienen que exponer, pero además, ¿si te diste cuenta?, sí tienen que exponer pero no nada más quedarse con lo que dice la lectura; tiene que tener un “plus” su exposición y lo ves que, cuando se los dije empezaron a buscar vídeos, llevaron los grillos y estaban así como que se alucinaban (Frida, E2, 03/04/2014)*

Frida llama la atención de todo el grupo: *Ahora sus compañeros van a presentar un audio que trajeron, pero después les van a hacer preguntas. Yo les dije que podían traer ya sea una presentación, un audio o vídeo (Sociología, 02/05/2014).*

Las reacciones de los alumnos y alumnas ante esta incorporación de estímulos variados parecen confirmar la idea de Frida, en cuanto a que éstos son valorados como elementos que hacen atractivas las clases y que son, por lo tanto, deseables:

Alumno expositor: *Antes de empezar, vamos a hacer una dinámica.*

Alumna: *¿De integración grupal?*

Alumno expositor: *Sí.*

Alumna: *Tú debes darnos Economía [se refiere a otra de sus clases].*

Frida: *¡Hay chicos, cómo son! (Demografía, 19/03/2014).*

Tal como Frida señaló, suele pedir a los estudiantes que aporten información adicional a las clases, consiguiéndolas en diversas fuentes. Los alumnos y alumnas no parecen tener inconvenientes para complacer la petición de Frida; por el contrario, muestran cierto esmero en cumplir con esta encomienda, al

aportar información mediante vídeos descargados de la Internet, segmentos de programas televisivos, e incluso, trayendo a la clase objetos reales:

Las alumnas dicen que han traído un vídeo ilustrativo de su tema, y la maestra les pide que lo muestren ahora, antes de terminar esta clase. Las alumnas siguen sus indicaciones y reproducen el vídeo (Demografía, 05/03/2014).

Los chicos retoman la exposición; el expositor en turno dice: *¿Alguno de ustedes NO ha comido un bicho?* Unos alumnos y alumnas levantan la mano. El chico dice: *¿Tú no? ¿Tú no?* Entonces toma la bolsa y comienza a repartir insectos a sus compañeros. La maestra se pone de pie con su tableta electrónica y me dice: *voy a tomarles fotos.*

Los alumnos parecen divertidos con la situación. Toman los bichos y los miran, mientras esperan a que todos tengan el suyo.

Frida toma fotos a distintos alumnos y alumnas, mientras sostienen los insectos; a uno le dice: *cómelo, cómelo, sostenlo*, y le toma una foto mientras el muchacho se mete a la boca el insecto. Un alumno dice: *ahora usted.* Entonces Frida se come un insecto mientras un alumno le toma fotos. Los alumnos festejan (Demografía, 19/03/2014).

Estas reacciones de agrado y disposición por parte de los alumnos y alumnas, pueden estar contribuyendo a conformar el conocimiento práctico de Frida, en cuanto a la importancia de la incorporación de diversos estímulos como parte de una clase para hacerla interesante y como ella misma dice “dinámica”, a diferencia de las clases que ella experimentó en su época como estudiante.

Frida también parece estar muy interesada en que sus estudiantes hagan algo más con la información además de escucharla o leerla. Como ya se ha mencionado, el uso o aplicación del conocimiento se constituye en una meta dentro del conocimiento práctico de Frida, pero además, se incorpora como parte de las conductas que ella cree evidencian la habilidad didáctica de un docente. Este “hacer algo” se traduce en las llamadas “actividades y dinámicas” que la profesora esperaba de sus propios profesores. Como consecuencia, en sus clases las y los estudiantes se involucran en actividades con propósitos variados, tales como la comprensión y organización de la información:

La maestra da las instrucciones de la actividad a todo el grupo: *Yo les dejé unas preguntas relacionadas con el Neoliberalismo. Para que no sea sólo pregunta y respuesta, quiero que me plasmen en el rota folio las ideas más*

*relevantes. Puede ser como un mapa conceptual. Quiero que hagan síntesis. Por equipos, porque lo hicieron los equipos ¿No? [responder a las preguntas]. Luego lo vamos a ir discutiendo. Corre tiempo. No se distraigan (Sociología, 14/03/2014).*

En ocasiones, las actividades que se realizan dentro del aula les permiten a las y los estudiantes realizar alguna aplicación de la información que han conocido previamente:

*Van a hacer un pequeño ejercicio de hacer un cuestionario para un tema de nutrición, o cualquier otro tema. Elaboren 15 preguntas para su cuestionario. Les voy a dejar la diapositiva sobre los tipos de preguntas, que creo que es la que más les va a servir. ¿Nunca han participado en una investigación que incluya cuestionarios? Los alumnos responden que no. Sigue: No importa, el caso es que empiecen (Demografía, 24/02/2014).*

Otra de las formas en las que Frida involucra a los estudiantes es por medio de preguntas dirigidas a obtener de ellos y ellas información que contribuya a la exposición de un determinado tema:

*Da inicio a su exposición preguntando a los alumnos: ¿Qué es una encuesta? Dirige la pregunta a dos alumnos: ¿Mario?, ¿Luis? Con base en las respuestas que obtiene, formula nuevas preguntas: ¿Qué diferencias puede haber entre una encuesta y una entrevista? Esto le sirve también para ir definiendo [precisando] los conceptos principales del tema: Una encuesta es una herramienta para obtener información; cada herramienta va dirigida a un cierto grupo (Demografía, 19/02/2014).*

De este modo, el alumnado participa en la clarificación de conceptos; además, tiene oportunidad de mostrar algunos de sus conocimientos previos sobre el tema:

*A ver, díganme sus respuestas, con base en lo que saben, lo que ustedes ya conocen... ¿qué es la participación comunitaria? Todos los grupos leen sus respuestas; la maestra escucha sin desaprobado o corregir alguna respuesta. Después de oír todas las respuestas, Frida pregunta: Entonces ¿cuál es el punto central de la participación comunitaria? Alumnos: que la comunidad participa.... Frida: en conclusión, es que la comunidad se involucre y también que proponga cómo atender sus propias problemáticas (Nutricom, 21/02/2014).*



Como Frida ha dicho, el dominio del contenido y su experiencia en los temas de la clase determinan que ella deba exponer el contenido en varias ocasiones a lo largo de los cursos; sin embargo, y tratando de ser congruente con las críticas que ella misma ha formulado, procura que los alumnos intervengan también en esas exposiciones:

La maestra comienza explicando la información contenida en una diapositiva. Conforme lee, hace pausas para insertar sus comentarios y hacer preguntas a los alumnos. Por ejemplo, lee una definición de participación comunitaria:

Frida: *Es un proceso... ¿qué es un proceso, por qué dice eso?*

Un alumno: *Porque es una serie de pasos.*

Frida: *Así es. Es un proceso mediante el cual los individuos... o sea, las personas. Yo quitaría 'individuos' y aquí pondría 'personas'.*

Y así continúa explicando el concepto (Nutricom, 21/02/2014).

Frida: *¿Qué es la evaluación? Esta presentación la voy a tomar de un curso ¿quién entró a ese curso? Tú, ¿verdad?, le dice a un alumno. ¿Te acuerdas que ahí vimos algo de la evaluación?*

Alumno: *Sí.*

Frida: *Pues dime tú qué es, qué es para ti.*

El chico da una respuesta. Frida continúa y a medida que avanza, pide a algunos alumnos que lean ciertas partes de la información, mismas que posteriormente ella explica (Nutricom, 11/04/2014).

Finalmente, como parte de la capacidad pedagógica, parece importante para Frida asegurarse de que las y los alumnos hayan comprendido la información que se aborda en la clase. Una vez más, este rasgo de su conocimiento práctico está vinculado con la primera de las intenciones que han aparecido dentro de su práctica docente. Por lo tanto, esta capacidad se expresa mediante las preguntas que ella formula y que le sirven para verificar la claridad con la que los estudiantes pueden referirse a los conceptos, teorías y hechos que se estudian:

Muestra la información en una diapositiva y dice: *“Si ven esta imagen, ¿qué sería la información primaria y cuál sería la secundaria?”* La imagen contiene un gráfico en donde los tipos de información “primario” y “secundario” se ilustran sólo con fotos, por eso quiere que los alumnos infieran de qué se trata cada categoría (Demografía, 19/02/2014).

Frida: *A ver chicos, vamos a continuar. Guarden sus teléfonos. Vamos a hacer un repaso de la clase pasada, ¿qué fue lo que vimos? Vimos la encuesta. A ver Julia ¿qué es una encuesta?* Julia responde vacilante, pero la maestra proyecta una diapositiva que contiene la información, así que Julia se apoya en ella para responder (Demografía, 24/02/14).

Frida está fomentando estas mismas cualidades didácticas en sus estudiantes, especialmente cuando se les asigna la exposición de un tema, pues señala y elogia abiertamente las conductas de sus alumnos que coinciden con estas características. Pese a que sus estudiantes no están formándose para ser docentes, esta profesora espera que al hacerse cargo de la exposición de un tema en la clase, puedan manifestar cualidades que propicien que sus demás compañeros conozcan y comprendan la información presentada:

Frida: *Estuvo bien, sintetizada, me gustó, fue muy larga, no [solo] leyeron [sino que] explicaron y así se debe hacer; pusieron figuras [imágenes], interactuaron con sus compañeros y eso está muy bien.*

...

La exposición de estos miembros del equipo es similar a la de los primeros que expusieron en esta clase; sus diapositivas contienen poco texto, tienen varias imágenes y gráficos que resumen la información; al igual, interactúan con los alumnos que escuchan por medio de preguntas como: *¿Ustedes creen que es así? ¿Por qué? ¿A qué se debe?*

...

El alumno continúa exponiendo e intercalando sus explicaciones con preguntas que dirige a sus compañeros. Por ejemplo, les dice: *piénsenlo, ustedes creen que los bichos son sucios y por eso no los comemos, o porque no los comemos es que son sucios. ¡Piénselo!*

Termina la exposición. Frida dice: *fue una excelente exposición, muy buena exposición.* Pide aplausos para el equipo (Demografía, 19/03/2014).

De este modo, Frida aprueba las intervenciones de sus alumnos y alumnas que fomentan la comprensión (“explicaron y no sólo leyeron”), evitan el aburrimiento de sus compañeros involucrando estímulos a canales sensoriales diversos (“pusieron figuras” trajeron bichos para comer a la clase) y que implican la participación de la clase (“interactuaron con sus compañeros”).

### **El papel del alumnado: la disposición y condiciones para participar en el proceso de aprender**

Derivado de los elementos del conocimiento práctico de Frida que se han descrito con anterioridad, surge el papel que esta profesora otorga a la participación del alumnado dentro del proceso de aprender, definido por la consecución de las metas 1, 2 y 3 que se han mencionado.

De la misma manera que el profesorado involucra su capacidad pedagógica en este proceso, los alumnos y alumnas involucran condiciones y capacidades para la consecución de las metas. Estas características son parte importante del conocimiento práctico de Frida, pues contribuyen a conformar la visión que esta profesora tiene de sus estudiantes y que funciona como guía de su práctica.

### **El alumnado en el proceso de aprender**

Para aprender el contenido que se aborda en las clases, los alumnos y alumnas tienen que ponerse en contacto con la información, apropiándose de ella mediante la comprensión de los conceptos, teorías y hechos que en ella se describen, como un paso previo al uso de esa misma información así como al desarrollo de la capacidad crítica.

La apropiación de la información por parte del alumnado ocupa gran parte de las clases de Frida, para lo cual esta profesora dispone de estrategias didácticas. Entre éstas, destacan dos actividades: la lectura (los alumnos y alumnas se apropian del contenido leyendo las fuentes de información que la profesora recomiende) y la exposición (alumnos y alumnas escuchan activamente la exposición que se hace de un determinado contenido).

Tal como se ha descrito con anterioridad en este informe, dentro del conocimiento práctico de Frida, conocer la información, recordarla y sobre todo comprenderla, es equivalente a aprenderla; pero para ello, es indispensable entrar en contacto con dicha información, y la lectura es un medio privilegiado para ello, posiblemente porque las fuentes escritas que han sido seleccionadas para el curso, concentran la información que se considera más relevante para su transmisión y que los alumnos deben conocer.

Durante las entrevistas con Frida quedó de manifiesto la importancia que esta profesora concede a la actividad lectora, como una vía para obtener conocimiento sobre un tema. También se puso de manifiesto su relevancia por sobre otras estrategias didácticas, ya que algunas de éstas se basan en la lectura, propician la lectura o pretenden comprobar si los alumnos y alumnas han obtenido información mediante la lectura.

Un ejemplo de lo anterior es la exposición de temas por parte de las y los estudiantes; cuando esta estrategia se implementó en las clases de Frida, tuvo como supuesto la lectura previa de los estudiantes expositores:

Frida: *Y es una estrategia que siempre me ha funcionado y la de las exposiciones siempre me funciona.*

Investigadora: Esta de la exposición de los alumnos, cuando dices que te da resultados ¿a qué te refieres?

Frida: *A que lean.*

Investigadora: Tu propósito con esta estrategia es...

Frida: *Es que lean. Claro.*

Investigadora: Eso es lo que estás buscando.

Frida: *Sí que lean y ahora, dime [que puedan explicar] (Frida, E2, 03/04/2014).*

La lectura aparece como fundamental para que alumnos y alumnas logren hacer una correcta transmisión del contenido a sus compañeros, por medio de la exposición que hagan del mismo, y puesto que la exposición es el medio por el que el alumnado no expositor obtendrá la información, es fundamental que la transmisión sea correcta.

*Porque además yo les pido... ok, les doy la información, les doy información, la tienen que leer, pero aunque se dividan, porque yo les dije "aunque se dividan, todos tienen que saber todo", o sea no nada más tú, que te tocó exponer del capítulo 1 a la página tal, y si no llega la persona... la parte que le toca exponer, pues simplemente no tiene calificación el grupo; porque si uno del grupo no expone... o sea, deben de saber lo que están exponiendo, todos. (Frida, E2, 03/04/2014).*

El interés de Frida en que "todos tienen que saber todo" parece relacionarse con su idea de que la lectura otorga el "saber" o conocimiento pretendido; por lo tanto, si el alumnado sólo lee el segmento de información que

expondrá, limitará su conocimiento a ese segmento y la estrategia será fallida porque no “sabrán” la información. El discurso “todos tienen qué leer” parece ser parte de lo que un buen maestro hace: asegurarse de que todos los alumnos estén aprendiendo (en este caso leyendo, porque si no leen no saben, es decir, no aprenden), tal como explica Frida respecto de la preparación de las mesas redondas:

Investigadora: ¿Todos tienen que leer. Todo el grupo?

Frida: *Todos tienen que leer porque después el público les va a preguntar a ellos y ellos tienen que dar sus respuestas.*

Investigadora: ¿Y los que están de público también tienen que leer?

Frida: *Claro, sí, todos van a leer* (Frida, E2, 03/04/2014).

Como se ha señalado previamente, dentro del conocimiento práctico de Frida el aprendizaje de habilidades superiores como el análisis, el debate, la relación de la información con una situación real y la capacidad de emitir opiniones críticas, se originan a partir de la comprensión del contenido. Por ello, la actividad lectora que se espera del alumnado es aquella que deriva en la comprensión de lo que se lee. Por tanto, la lectura está en la base de esas otras habilidades:

*Cuando son las mesas redondas, tienen qué leer si no, no tienen bases para discutir. Cuando discuta tiene que ser en función de lo que ya han leído; te das cuenta cuando empiezan a decir “nada que ver” [sus ideas no están relacionadas con la lectura] (ríe) o sea, cosas de la vida cotidiana, pero que no estás retomando la parte de la teoría que te di* (Frida, E2, 03/04/2014).

Según Frida, en algunas ocasiones la lectura puede ser ocasión para que los alumnos y alumnas comiencen a establecer contraste entre la información que reciben y lo que ocurre en la realidad. Esto sucede especialmente con las lecturas que el alumnado realiza como parte de una “mesa redonda”, estrategia didáctica en la que se privilegia el debate y la opinión crítica:

Frida: *Porque es una forma de que primero que lean nuevamente, que... lleguen a contradicciones en lo que leen con lo que es la realidad de la situación.*

Investigadora: Ahí como que más a hacer contraste.

*Frida: Que debatan, eso es lo que me interesa. Porque yo puedo estar de acuerdo pero ella no (Frida, E2, 03/04/2014).*

De esta manera, la lectura se convierte en parte importante del papel que corresponde al alumnado en el proceso de aprender. Leer es una actividad fundamental para que el aprendizaje se produzca, porque antecede a la comprensión y a las demás habilidades que se persiguen como metas.

### **La importancia de la atención**

La atención es una condición que, dentro del conocimiento práctico de Frida, es necesaria para que se produzca el aprendizaje; por esa razón, esta profesora espera que los alumnos y alumnas estén atentos a lo que sucede en la clase la mayor parte del tiempo. Ya sea que se esté presentando una información, que se esté haciendo una explicación o cuando estén realizando alguna tarea encomendada por la profesora, Frida espera que sus estudiantes mantengan su atención y que eviten las distracciones.

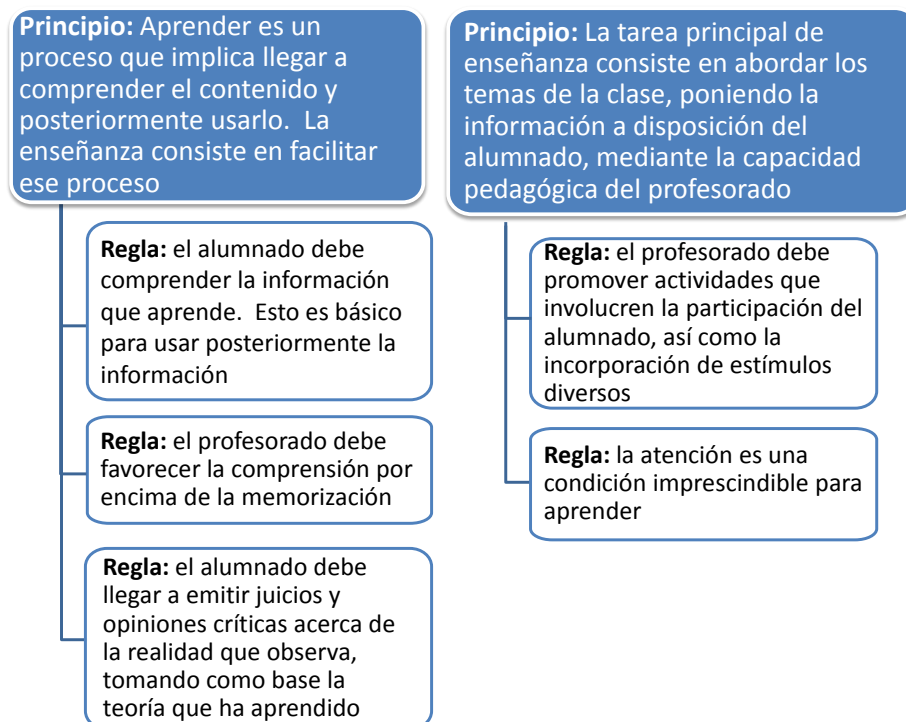
Al mismo tiempo, la atención se constituye en parte importante del ambiente de aprendizaje que se ha establecido en las clases de Frida, ya que dentro del conocimiento práctico de esta profesora, es una condición que está relacionada con el respeto y las consideraciones que deben existir entre los asistentes a la clase. Por esta razón, la atención será tratada en este reporte de manera más amplia dentro de la configuración narrativa que se ha definido para abordar precisamente esos asuntos dentro del conocimiento práctico de Frida: el ambiente de la clase y las relaciones entre los participantes.

### **Elementos del conocimiento práctico de Frida en relación con el proceso de aprender**

A partir de las categorías que se han presentado en esta sección, es posible identificar algunos de los elementos del conocimiento práctico de Frida, que operan en sus prácticas docentes y se manifiestan en su discurso. Tales elementos se muestran en la figura 5.

Como se observa, en el caso de esta configuración narrativa el conocimiento

práctico se constituye a partir de principios y reglas de la práctica, ya que no fue posible identificar alguna imagen relevante.



*Figura 5.* Elementos del conocimiento práctico de Frida acerca del proceso de aprender.

### **Tercera configuración: Intercambios en las relaciones y ambiente del aula**

En esta tercera configuración narrativa, el análisis del conocimiento práctico de Frida se centra en las relaciones que la profesora establece con el alumnado, así como en el ambiente que se crea en el aula como consecuencia de tales relaciones. A partir de la observación de la práctica docente de Frida así de como la información que esta profesora proporcionó durante las entrevistas, fue posible identificar los rasgos que caracterizan a dichas relaciones, y que pueden catalogarse como condiciones que los actores involucrados (profesora y alumnado) aportan y obtienen de ellas.

El análisis que corresponde a esta sección del informe, está estructurado a partir de dos dimensiones:

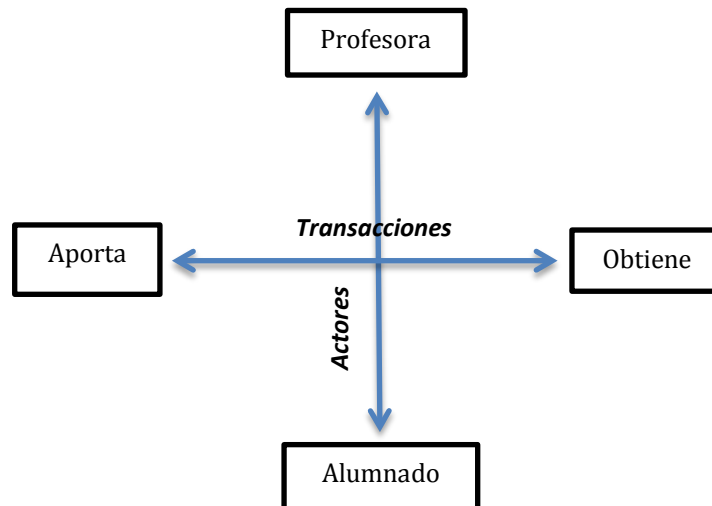
1. Los actores implicados en la relación. Esta primera dimensión se refiere al rol que desempeñan dentro de la relación: (a) Frida, como profesora, asume una serie de acciones y decisiones acerca del aprendizaje de las y los estudiantes y de sus tareas de enseñanza; (b) el alumnado tiene también un rol, definido por las acciones y decisiones que les están permitidas.
2. El tipo de transacción que se establece. Esta segunda dimensión se refiere a la manera en que los actores (Frida y el alumnado) proceden en la relación, ya sea (a) aportando condiciones al ambiente de la clase, o (b) obteniendo de la misma ciertos beneficios que les permiten alcanzar los fines que persiguen en la relación.

La combinación de estas dimensiones y las categorías que se incluyen en ellas permiten establecer una serie de mecanismos que operan en esta relación, así como los rasgos que unos y otra aportan o reciben, como parte del establecimiento del ambiente del aula. En la figura 6 se ilustran las dimensiones, las categorías y cómo se establecen dentro de esta tercera configuración narrativa.

Esto significa que de la misma manera en que Frida aporta una serie de rasgos y condiciones para que la relación funcione, el alumnado parece estar dispuesto a aportar ellos mismos otros atributos. Consecuentemente, Frida y los estudiantes obtienen otras condiciones, que son favorables a sus propósitos, estableciéndose así una especie de pacto entre los actores. Las condiciones que unos y otra aportan o reciben, parecen haber sido aprendidas a lo largo del tiempo y a través de las experiencias previas que han tenido desempeñando estos roles.

El análisis de estas dimensiones y categorías, permite identificar algunos principios, reglas e imágenes que parecen ser relevantes dentro del conocimiento práctico que esta profesora ha construido en torno a las relaciones con su alumnado y el ambiente del aula en las que se producen.





*Figura 6.* Actores y transacciones en el aspecto relacional de la práctica docente de Frida.

Es importante aclarar que el presente no intenta ser un estudio sociológico de las relaciones en el aula. La intención es más bien presentar algunos rasgos que caracterizan la práctica docente de Frida, a partir de los cuales es posible asumir la existencia de principios, reglas e imágenes relacionados con el aspecto relacional de su docencia. Con este fin, se describen a continuación algunas situaciones que aportan evidencia de la existencia de tales rasgos, y que permiten analizar la manera en la que intervienen para guiar la práctica de esta profesora.

### **Los orígenes de un estilo de relación con el alumnado**

Frida se describe así misma como una profesora cuyos rasgos de personalidad determinan en gran parte las relaciones que establece con sus estudiantes, a la vez que influyen en la manera en que ha logrado conformar el ambiente que predomina en sus clases. Desde los primeros contactos que establecí con la profesora con motivo del estudio de caso, ésta se refirió a las relaciones que establece con sus estudiantes como algo en lo que ella se mostraba “tal como es”.

El camino que Frida ha recorrido para conformar su estilo de relaciones con el alumnado no ha estado exento de cambios y ajustes. En palabras de la

propia profesora, ha evolucionado desde ser una profesora intransigente a alguien que concede más espacio a la voz del alumnado. Este cambio parece derivado de las experiencias que Frida ha tenido a lo largo de su trayectoria como docente en la universidad. Según ella misma relata, la figura docente que tomó como modelo durante sus primeros años, se caracterizaba por la rigidez:

*Y también veía un poco... cómo la daba otro profesor en ese entonces, veía mucho la... ¿cómo te diré? la rigidez del programa, entonces [decía] yo no quiero que sea así. ¿No? Yo no quiero ser así cuando dé clase. Cada uno tiene su propio estilo (Frida, E1, 13/03/2014).*

Aunque en este extracto de la conversación Frida se refiere a la rigidez como un atributo del programa de estudios, sus palabras siguientes aluden al estilo de enseñanza que observó en el profesor que tomó como modelo, estilo que esta profesora dice abiertamente no compartir: “yo no quiero ser así”.

Este abierto rechazo a un estilo docente rígido pudo estar motivado tanto por la incompatibilidad con la personalidad de Frida, como por los resultados que obtuvo en sus primeras experiencias docentes en la universidad, en su trato con los primeros grupos de estudiantes con los que trabajó. Como se ha señalado con anterioridad, Frida no reconoce haber tenido dificultades importantes en sus primeros años como docente, porque dominaba el contenido que debía enseñar; sin embargo, admitió que el tema de las relaciones con los estudiantes pudo haber sido problemático en ese entonces:

Investigadora: ¿Cómo te fue en el primer año que ya estuviste propiamente como profesora, acá?

Frida: *No me fue bien, no me fue muy bien (ríe).*

Investigadora: ¿Por qué?

Frida: *Porque... por mí misma... como... pues no inexper... no de inexperta en cuanto a los contenidos sino en cuanto a la parte del trato, el trabajar con el grupo; sí tenía yo un poco de conflicto con los grupos. Con ese, con un grupo.*

Investigadora: ¿Lo ubicas entonces más en cuestión de habilidades de manejo del grupo, que de contenido?

Frida: *Sí.* (E1, 13/03/2014).

Una estrategia que resultó eficaz para resolver el problema que se le presentaba, consistió en un cambio en lo que Frida denomina su “propia actitud” ante los estudiantes:

*Frida: Pero luego cambié mi actitud porque, porque también era una cuestión de actitud mía. Una actitud de ser muy... querer ser muy demasiada rígida, no darle oportunidad al estudiante a que externe por qué no lo parecen las cosas ¿no? No darles a veces por su lado, sino sólo lo que yo digo, eso es lo que tiene que ser.*

Investigadora: ¿Al cambiar de actitud, disminuyen tus problemas? ¿Esos problemas qué tenías?

*Frida: Por supuesto, totalmente. Era otro grupo además, y dije: no me va a pasar lo mismo que me pasó (E1, 13/03/2014).*

Es probable que los rasgos que distinguen actualmente el comportamiento de Frida en su trato con las y los estudiantes se hayan originado en estas primeras experiencias. Al comprobar que asumiendo una actitud menos rígida y más abierta (“darle oportunidad... que externe por qué no le parecen las cosas”) obtenía mejores resultados en su relación con sus estudiantes, fue construyendo el estilo que ahora exhibe y que de forma consciente e intencionada le evita padecer los mismos problemas que enfrentó en sus primeros años (“no me va a pasar lo mismo”).

En la actualidad, el estilo docente de Frida incluye una serie de rasgos que podrían asumirse como aportaciones que esta profesora hace al establecimiento de relaciones con el alumnado y al ambiente del aula. La apertura, la confianza en el alumnado, el interés por sus condiciones personales, la aceptación de su condición de aprendices, la guía y dirección que proporciona, son algunos de esos rasgos, mismos que serán descritos a continuación.

### **Estilo abierto y de confianza**

Uno de los rasgos más notables que Frida aporta a la relación con sus estudiantes es lo que esta profesora denomina “apertura” en el trato y la comunicación. En la práctica docente de Frida, esto se traduce principalmente en el acceso que les brinda a información que corresponde a su vida privada, por ejemplo: situación familiar, gustos personales, intereses y experiencias pasadas.

Como la profesora dice, esto sucede porque ella no “pone barreras” en su comunicación con las y los estudiantes, sino que les permite acercarse a su persona, incluso más allá de las cuestiones académicas.

Frida: *Yo les he dado mucha apertura en ese sentido. O sea, no soy una maestra rígida, en ese sentido ¿me entiendes?*

Investigadora: *¿En el sentido de qué? ¿De que te pregunten, o que te pregunten de cualquier cosa?*

Frida: *No, que pregunten de la clase, o sea de la clase. Claro...*

Investigadora: *Pero también te preguntan de otras cosas.*

Frida: *Cosas muy personales [risa].*

Investigadora: *Por ejemplo te preguntan...*

Frida: *Sí, sí, de repente. Pero no me molesta...*

Investigadora: *¿A dónde fuiste? Y sus hijos ¿no pidieron ir? cuando te fuiste a Chiapas.*

Frida: *[Risa] No me molesta que lo pregunten. No me molesta.*

Investigadora: *No, porque yo creo que si te molestara no te lo preguntarían.*

Frida: *¡Ah, claro!... No les pongo barrera, o sea soy, ahora sí... (E3, 15/04/2014).*

Es posible que haya sido la propia Frida quien dio la pauta para establecer este estilo de comunicación con sus estudiantes; por ejemplo, ha sido ella quien ha llevado un poco de su vida familiar al aula:

Espero afuera del salón y veo llegar a la maestra con su hija, una niña pequeña de unos cuatro o cinco años de edad. La niña va caminando y llorando detrás de ella. Me saluda y le digo: *hoy has traído compañía* y me dice: *Sí*. Entra al salón y saluda sus alumnos: *Buenos días, ¿trajeron su cuestionario?* Se le ve un tanto inquieta, supongo que es por la niña, que se ha quedado afuera del salón y sigue llorando (Demografía, 26/02/2014).

Frida llega a la clase junto con su hija. Esta vez, la niña llega muy bien, no llora. Entra al salón y saluda a los alumnos. La niña se queda en la puerta. Una alumna de la primera fila la ve y le dice: *¡Hola!* (Demografía, 26/03/2014).

Frida es madre de tres niños en edad escolar; junto con su esposo, se encarga de enviarlos diariamente a la escuela. En más de una ocasión durante el período de observación, Frida tuvo que llevar momentáneamente a su hija más pequeña al salón de clases, antes de acompañarla a su escuela, ubicada cerca de la Facultad. De esta manera, Frida se mostró ante sus alumnos y alumnas en su rol

de madre, dejándoles ver algunas de las implicaciones que este rol tiene para una mujer trabajadora, como es ella.

Adicionalmente, fueron diversas las ocasiones en las que Frida hizo referencia a distintos aspectos de su vida personal durante las clases, a través de comentarios relacionados con el contenido que se estudiaba. Anécdotas de su niñez, de su juventud o de su vida actual, fueron parte de algunos de los relatos que Frida ofreció como testimonios de la realidad:

[Durante el reporte de la actividad “Visita a mercados de la localidad”, mientras sus estudiantes explican lo que hallaron. Hablan de los olores desagradables que se perciben en el mercado]:

La maestra pregunta: *¿Y nadie vomitó?* (sonríe). Los alumnos y alumnas le dicen que no. Entonces ella les cuenta que cuando era niña su mamá la llevaba al mercado, pero el olor le provocaba náuseas por lo que, según dice, en cada visita al mercado ella devolvía el estómago...

Frida sigue comentando que conoce ese mercado, que va a comprar flores ahí: *Yo conozco a las marchantes que hay ahí, son dos señoras que venden flores. Si le compro a una, se molesta la otra...*

El equipo en cuestión comienza su relato, diciendo que estuvieron en el mercado del barrio de Santiago. *¡Ese me encanta!*, dice Frida... (Demografía, 05/03/2014).

Frida se muestra ante sus alumnos y alumnas como una persona con gustos e intereses propios, y con experiencias similares a las que ellos podrían tener. Este tipo de conversaciones fueron iniciadas por la misma Frida en algunas ocasiones; en otras, fueron los estudiantes quienes toman la iniciativa, quizá porque se han percatado de que tienen esa posibilidad con la profesora. Esto da como resultado conversaciones informales entre Frida y el alumnado:

Otro alumno le dice: *¿Qué cuentan los chiapanecos?* Frida les habla sobre su visita a la comunidad de San Juan Chamula...

Durante esta clase, Frida les habló de las experiencias que tuvo en la comunidad que visitó, algunas bastante personales, como el hecho de que bebió el *Pox* (bebida alcohólica tradicional). Enseñó fotos de su viaje y también les enseñó el título (grado) que fue a recoger en esa ciudad (Demografía, 05/03/2014).

Uno de los alumnos siente curiosidad por la procedencia de la jarra en la que la maestra llevó el café. Le pregunta: *¿Dónde compró su jarra? Ya sé, fue a la Riviera Maya y la trajo en su bolsa* [en tono de broma, sugiere que la

jarra es similar a las que se usan en los hoteles y restaurantes]. Frida dice: *¡No! Mi mamá me la regaló cuando nació mi última hija, porque la bebé tenía que tomar leche de fórmula y yo necesitaba tener agua caliente para el momento de preparársela* (Sociología, 07/03/2014).

Frida regresa al salón y dice: *hay calor, ¿verdad?, ¿no tienen calor?* Va al fondo del salón para intentar abrir una ventana. Una alumna le hace una observación sobre su atuendo: *Maestra, se cambió de zapatos* [esta alumna ya había visto a Frida ese mismo día, en otra clase]. Frida le responde: *¡Ay sí!, los otros ya no los aguantaba; ya me acostumbré a usar sandalias así, abiertas* [señala mis zapatos] *y los que traía estaban así* [hace un ademán con las manos] *cerrados* [hace un gesto de desagrado] (Nutricom, 21/02/2014).

Al hablar con Frida acerca de este tipo de conversaciones, admite abiertamente que en ellas revela algunos aspectos de su persona. Al referirse a sus motivaciones para hacerlo, involucra términos como confianza y apertura, mismos que parecen caracterizar la idea que tiene sobre sí misma en las relaciones con su alumnado:

*Para empezar, creo que es... yo soy así, es mi personalidad. Y me gusta hacerlo para... para ganar la confianza de los alumnos, y a veces lo hago ¿cómo te diré?... espontáneamente. No, no es algo que yo esté planeando hacer... Si hay la oportunidad... es válido hacerlo... para mí, a lo mejor para otro maestro, no. A otro maestro no le gusta que le pregunten cosas personales, no le gusta. Pero esta soy yo, esta soy yo. Esta soy yo, así soy, es mi forma de ser, y en cualquier momento que tu tengas alguna situación tienes toda la confianza, yo te voy a escuchar de lo que te suceda ¿me entiendes? Es un poquito como la apertura del profesor. Es un poco eso. No, no lo hago por... para que le caiga bien, no.* (Frida, E3, 15/04/2014).

En conclusión, para Frida la apertura es un rasgo de su estilo docente y al mismo tiempo, es una aportación que ella hace al establecimiento de relaciones con el alumnado. A decir de la propia profesora, esto le permite obtener la confianza de sus estudiantes.

Al respecto de esta última, y a partir de lo observado en su práctica docente, puede decirse que se trata de una condición que Frida obtiene de los alumnos, pero también es un aporte en su relación con ellos. De hecho, la confianza es reconocida

por esta profesora como un atributo del ambiente que ha logrado conformar en el aula de clases:

*Es un ambiente llevadero, es muy llevadera la clase ¿no? De repente hay mucha confianza, en la clase, mucha confianza... sin que esta sea de faltarle al respeto al maestro (Frida, E3, 15/04/2014).*

En esta descripción que Frida hace de su clase, además de la confianza, destaca el carácter de la misma como “llevadera” es decir, tolerable. Es posible que al usar este término, la profesora no esté consciente de su significado, que implicaría que la clase es un sitio desagradable para los alumnos y alumnas; más bien parece indicar que se trata de un ambiente en el que es fácil estar. Además, destaca el atributo de “mucha confianza” como opuesto al “respeto”, lo que se infiere del añadido que hace en su descripción (“...sin que esta sea de faltarle al respeto”). De cierto modo, Frida revela aquí ideas preconcebidas sobre el espacio de la clase, según las cuales la presencia de una condición (la confianza), dificulta la presencia de otra (el respeto) porque si se establece mucha confianza con el alumnado, estos pierden el respeto por el profesor; y si el profesor desea obtener respeto, no debe permitirse mucha confianza con el alumnado. Estas ideas suelen derivarse de las primeras experiencias docentes o de prejuicios de otros profesores que han fracasado al establecer relaciones armónicas con el alumnado. Sin embargo, también se revela la creencia de Frida de que sus clases han logrado superar esas supuestas contradicciones; aparentemente, esto le ha permitido sustituir sus ideas iniciales por otras en las que es posible lograr un ambiente de aula que contenga ambos atributos: confianza y respeto.

Según se deriva de los datos recabados, la confianza que prevalece en las clases de Frida parece estar vinculada con dos de las acepciones del término: (a) la expectativa que se tiene en los estudiantes en cuanto a su honestidad para actuar, y (b) la familiaridad en el trato que la profesora otorga a sus alumnos y alumnas.

En cuanto a la primera de las acepciones, las evidencias muestran que la confianza en el alumnado no está libre de reservas, sino que Frida la otorga según su juicio y en función de las circunstancias. Por ejemplo, cuando la profesora revisó los resultados de una tarea previamente asignada en la clase de Sociología,

estuvo dispuesta a confiar en la palabra de los alumnos y alumnas que no llevaron a la clase los productos de la misma:

Frida: *¿Trajeron algo para presentar?*

Alma: *Hicimos una presentación pero creo que no la trajimos. Ese día sí (el viernes pasado) pero ahora no.*

Frida: *¿Nadie trajo la presentación?*

Los alumnos le dicen que no.

Frida: *¿A quién le correspondía traerlo?*

Rosa: *A mí.*

Frida: *Vamos a hacer una cosa, mándamela a mi correo, porque ya la próxima semana voy a cerrar con la Unidad 4... (Sociología, 02/05/2014).*

En circunstancias como la anterior, se suele desconfiar del alumnado bajo el supuesto de que la falta de evidencia física de la tarea realizada equivale al incumplimiento de la misma; además, si la tarea no hubiera sido hecha, la opción de enviarla posteriormente les daría la oportunidad de realizarla fuera del tiempo establecido por la profesora. Pese a esto, Frida se muestra confiada en que los estudiantes no mienten, y asume que la tarea sí fue realizada pero olvidada, tal como ellos le dicen. Este tipo de demostraciones de confianza suele tener como base la experiencia anterior del profesorado en circunstancias similares: es probable que la conducta previa de este grupo de estudiantes haya generado en Frida la creencia de que son confiables en cuanto a la realización de sus tareas.

En contraste, un ejemplo de cómo la confianza en el alumnado es otorgada con reservas por parte Frida, tuvo lugar en una clase de la materia de Demografía, cuando la profesora entregó a los estudiantes las pruebas escritas que habían sustentado; éstas habían sido previamente calificadas y corregidas:

Empieza a nombrar a los alumnos y van hasta su escritorio para tomar su examen. Frida les dice: *acá, acá, no me vayan a hacer chafa* [quiere que revisen cerca de ella el examen, para que no vayan a alterar el resultado intencionalmente], *sólo denle una ojeada* (Demografía, 10/03/2014).

Frida muestra aquí su desconfianza en la conducta del alumnado, al suponer que éstos pueden alterar intencionalmente el resultado de la prueba (“hacer chafa”). Es posible que las reservas de la profesora estén asociadas con la relevancia concedida a la acción implicada; así, decide confiar en el caso de las



tareas, pero desconfía en el caso de las calificaciones, probablemente porque considere que una situación es más relevante que la otra para el resultado final de su materia. Además, es posible también que Frida comparta una perspectiva de la evaluación según la cual ésta funciona como un espacio de poder y un mecanismo de control sobre los estudiantes; si a esto se asocia la idea de que el alumnado estaría dispuesto a cometer fraude si encuentra la oportunidad para ello, la calificación de exámenes se convierte en un asunto delicado, en donde el profesorado no debe ceder toda su confianza.

En contraste, la confianza entendida como el trato cercano y familiar entre las personas, sí es una condición que Frida aporta al ambiente de sus clases sin muchas reservas y sin aparentes restricciones sobre las circunstancias en las que se produce. Esta familiaridad conlleva otros atributos, como la cortesía y la amabilidad:

La maestra Frida llega al salón, saluda y pregunta a los alumnos: *¿Trajeron su taza?*; ha traído café para todos. Le contestan: *¿Era en serio?*, a lo que ella responde: *Sí. Yo no miento, ¿no la trajeron?* Por los murmullos que se producen, entiendo que los alumnos no trajeron sus tazas. Ella les comenta que el café que ha traído es una mezcla de tres granos: chiapaneco, oaxaqueño y otro que no escuché (Demografía, 19/02/2014).

Algunas de las clases de esta profesora tienen lugar a las siete de la mañana; en más de una ocasión, Frida tuvo la cortesía de llevar al salón una jarra de café para compartir con los estudiantes. Aunque el “momento del café” ocupó algunos minutos dentro de su clase, a Frida no pareció importarle en aras de contribuir a crear el ambiente llevadero al que se ha referido. Además, este tipo de gestos muestran a la profesora como una persona empática ante sus alumnos, sensible a su necesidad de mantenerse despiertos y atentos a esa hora de la mañana.

Como parte del trato familiar que aporta a sus clases, Frida permite que en las mismas se produzcan risas y bromas. Parece ser que para esta profesora no es necesario suprimir las risas para mantener un ambiente de respeto; esto contradice la idea de que este tipo de conductas exhiben la pérdida del control del alumnado por parte del profesor. En las clases de Frida, las risas se producen no por falta de respeto, sino por la familiaridad que se ha establecido:

El ejemplo genera algunas risas entre los alumnos, pero Frida no los reprende sino que sigue enfocada en relatar su ejemplo... cuando los alumnos ríen, ella lo permite, pero inmediatamente logra enfocar su atención al tema de la clase. Al igual, ayuda a este propósito el hecho de que los ejemplos sean muy concretos y se refieran a situaciones ocurridas en la comunidad, lo cual parece ser del agrado de los alumnos. Incluso en algún momento, Frida también bromea sobre las situaciones que describe, por lo singulares que resultan, pero inmediatamente retoma una postura seria en cuanto al tema, y los alumnos la siguen en esta actitud (Demografía, 19/02/2014).

En diversas ocasiones, las risas y las bromas fueron iniciadas o motivadas por la propia Frida, a través de sus relatos y comentarios. Aquí se constata lo que ella describe como su particular “forma de ser” y que se manifiesta en las interacciones que como investigadora tuve con ella fuera de las situaciones de clase. Frida suele mantener un estado de ánimo alegre, tal como se reveló en todas las ocasiones en que nos vimos por motivos de este estudio. Este es el estado de ánimo que por lo general exhibe en sus clases; al parecer, el alumnado ha asimilado que éste es un rasgo que predomina en su profesora, por lo que no restringen sus deseos de bromear con ella cuando surge la oportunidad:

Los chicos retoman la exposición; el expositor en turno dice: *¿Alguno de ustedes NO ha comido un bicho?* Algunos alumnos y alumnas levantan la mano. El expositor dice: *¿Tú no? ¿Tú no?* Entonces comienza a repartir insectos a sus compañeros. La maestra se pone de pie con su tableta electrónica y me dice: *voy a tomarles fotos.* Los alumnos parecen divertidos con la situación. Toman los bichos y los miran, mientras esperan a que todos tengan el suyo. Frida toma fotos a distintos alumnos y alumnas, mientras sostienen los insectos; a un alumno le dice: *cómelo, cómelo, sostenlo,* y le toma una foto mientras el alumno se mete a la boca el insecto. Un chico le dice: *Ahora usted.* Entonces Frida se come un insecto mientras un alumno le toma fotos. Los alumnos festejan. A mí también me toca un insecto (Demografía, 19/03/2014).

Las chicas continúan su exposición y al terminar, toca el turno al tema de la evaluación. Esta parte le corresponde a Frida, y mientras ella prepara su archivo para proyectar, los alumnos se organizan y hacen “la ola” a manera de juego. La maestra sólo sonríe (Nutricom, 11/04/2014).

Frida amplía la información de las diapositivas comentando sobre esos mismos eventos. Habla del atentado terrorista ocurrido en 2001 en los EUA: *Yo me acuerdo que en ese entonces... ese año apliqué para una maestría, me acuerdo que estaba en el Centro [de Mérida], y todo mundo veía los televisores para ver qué sucedió. ¿Se acuerdan ustedes qué hacían?* Un alumno responde: *Estaba en la primaria.* Todos ríen cuando alguien dice: *Yo también estaba en la maestría.* La maestra también ríe, pero al igual que en otros casos que he presenciado, retoma rápidamente el tema y la atención de los alumnos (Sociología, 21/02/2014).

Ya sea iniciadas por Frida o por los estudiantes, las risas y bromas que se producen en las clases no parecen afectar la atención al tema que se desarrolla; por el contrario, la profesora se muestra siempre en control de lo que sucede, ya que sólo necesita elevar un poco la voz, para acallar las risas de los estudiantes y hacer que retomen una postura cuando así lo requiere:

La estudiante hace la introducción al tema y cuando presenta a sus compañeros como panelistas expertos, lo hace diciendo: *la Secretaria de Estado..., o la esposa del presidente de EUA.* Todos ríen ante esta presentación; la alumna aludida saluda en inglés: *Hi.* La maestra también ríe y dice: *A ver, ¡ya!* [para acallar las risas], e inmediatamente regresan a la actividad (Sociología, 21/02/2014).

Es posible que los momentos de bromas y risas sean vistos por las y los estudiantes como oportunidades para relajarse, dentro de una clase que saben requerirá su atención. Parece también que es parte del pacto asumido entre Frida y el alumnado: se les permite bromear, pero sin que esto les desvíe del propósito de las actividades de la clase. Esta concesión parece tener su origen en la idea que la profesora tiene de las características de su alumnado, que al ser jóvenes requieren ese tipo de ambiente para sentirse a gusto en una clase.

Me dice que ella piensa que como están chavos [son jóvenes], no va a tocar temas serios. *“Mira, hablamos de sociología, de economía, de política... y así todos serios [con rigidez], no van a querer hablar. Yo quiero que sientan que pueden opinar”...* Me dice que sabe que los temas pueden llegar a ser pesados y por eso lleva así la clase (Diario de la investigadora, 21/02/2014).

Adicionalmente, el ambiente de familiaridad que se establece en las clases de Frida propicia que algunos alumnos y alumnas estén dispuestos a compartir sus historias personales, proponiéndolas como casos de aplicación o de análisis en relación con los contenidos estudiados en la clase:

La maestra regresa y les pregunta: *¿Qué les pareció chicos, la película?* Entonces Norma dice: *yo les digo que quedé deprimida.* Frida: *sí, es que está muy fuerte.* Frida les pide que comenten sobre la película, entonces una alumna habla de la vida de un familiar suyo, muy cercano, que fue muy dura y de pobreza. La maestra escucha atentamente este relato y al final dice: *qué fuerte... gracias por compartirlo* (Nutricom, 14/03/2014).

La chica relata su explicación haciendo referencia a los cambios que se han suscitado en la dinámica de su familia y en cómo se han modificado las prácticas y hábitos a raíz de esto. Después de ella, otros alumnos piden la palabra para comentar sus propios casos. Como parte de estos comentarios se mencionan datos de sus familias: quiénes son, qué hacen, cuántos miembros son e incluso cómo son. Por ejemplo, dicen: *mi hermano ya se casó pero todavía come en mi casa... Mi papá es muy vacilador... Como mi mamá trabaja... Cuando comemos platicamos, y yo ya no me entero de muchas cosas porque no como con ellos* (Demografía, 26/03/2014).

La disposición de los estudiantes para hablar en clase de su vida personal y familiar, parece confirmar la expectativa de Frida en cuanto a que su alumnado se siente a gusto en sus clases debido a la confianza y familiaridad que prevalece en ellas; con esto, se ve reforzado su conocimiento práctico acerca de las condiciones que favorecen el establecimiento de un ambiente apropiado en el aula.

Como resultado del establecimiento de estas condiciones, el alumnado obtiene a cambio un trato amable y afectuoso, y en el que en ocasiones se rompe con la monotonía de una clase convencional:

La maestra regresa cerca de las 7.45 am. Saluda con un “buenos días” muy animoso y pregunta si han conseguido un cable [el que se necesita para proyectar desde la computadora] y pregunta qué equipo falta por exponer. Ha traído una jarra con café para todos y les dice: *“Aquí está el café”*. Varios muchachos se levantan de su asiento con su propia taza y van hacia el escritorio de la maestra. Ella les dice: *¡Feliz día a todos! Que lo disfruten con sus amigos, con sus novios!* Mientras terminan de servirse café, vuelve a preguntarles qué equipo falta por exponer (Sociología, 14/02/2014).

Cuando la maestra Frida llega al salón, saluda a los alumnos. Como trae en la mano algo de comer, se muestra considerada y les dice: *me la acaban de dar* [obsequiar] *allá abajo, ¿ustedes ya comieron?* Los alumnos le responden que no. Entonces les dice: *bueno, vamos a tener la actividad y luego pedimos la pizza* (Nutricom, 14/02/2014).

Esta última viñeta se refiere a una clase que Frida tuvo con el grupo de cuarto año de la carrera; podría decirse que el ambiente de familiaridad está más afianzado con este alumnado que con los de otros grupos, al punto que estos estudiantes se muestran proclives a iniciar interacciones amistosas con la profesora, incluso más allá de los límites de la clase:

Carolina: *Maestra ¿se va a hacer algo después de la clase?*

Frida: *¿Qué vamos a hacer? No sé, díganme.*

Alumnos: *¡Playa!*

(Se refieren a que quieren ir a algún sitio después de la clase, como despedida temporal antes de las vacaciones; Frida me comentó previamente que quieren ir a la playa y la invitaron a ir con ellos, pero los planes aún no son claros).

Frida: *No sé, luego lo vemos.*

[Cuando la clase termina...]

Frida: *Eso es todo jóvenes, pasen felices vacaciones, pórtense bien. ¿Y qué van a hacer?* (en referencia al plan que tenían al principio de la clase)  
*¿Les veo en algún lugar?*

Alumna: *¿Sí va a ir, o nos va a plantar?*

Frida: *¡No!, sí voy ¿dónde van a estar? Les veo ahí* (Nutricom, 11/04/2014).

Con base en estas evidencias puede afirmarse que, dentro del conocimiento práctico de Frida, la confianza es un atributo relevante para el establecimiento de un ambiente que resulte agradable y llevadero para el alumnado. Por ello, es una condición que esta profesora tiene especial interés en mantener:

Investigadora: Te preguntaba yo, [por] qué te interesa mantener ese ambiente.

Frida: *Sí, porque es la calidez de la clase, el no perder... pues que esa armonía perdure. Ese diálogo con los alumnos, la confianza, es importante.*

Investigadora: *¿Eso es bueno para que se desarrolle bien tu clase? Es preferible un ambiente así, que uno más...*

Frida: *Bueno, totalmente* (E3, 15/04/2014).

Frida es contundente al referirse a la bondad que atribuye al ambiente de confianza que ha logrado establecer con su alumnado; incluso, se refiere a la clase como dotada de “calidez”, característica que corresponde a una relación entre personas cercanas, y que se opone a la frialdad o indiferencia que se presenta en las relaciones en las que no hay interés por el otro.

Parece ser que Frida ha conseguido en sus clases el equilibrio entre un ambiente llevadero y la seriedad que necesita para discutir los temas que le atañen. En su clase se habla de política, de economía, de problemas sociales y de salud, de pobreza, de marginación y de ideologías, temas que podrían ser considerados como aburridos por personas jóvenes, pero que Frida logra abordar en sus clases, manteniendo a sus alumnos y alumnas enfocados, dentro de un ambiente relajado y ameno.

### **Aceptación de la condición del alumno como aprendiz**

En la primera configuración narrativa que se presentó como reporte en este estudio de caso se señaló el papel que Frida otorga al alumnado dentro de su conocimiento práctico. Según los principios, reglas e imágenes descritos en dicha configuración, la figura del alumno se muestra como un aprendiz menor de edad, en contraste con la posición que ocupa la profesora como persona adulta formada. Como podría esperarse de un conjunto de elementos relacionados entre sí, estos componentes del conocimiento práctico de Frida se encuentran vinculados con aquellos relacionados con el ambiente de la clase y las relaciones con los estudiantes, descritos en esta tercera configuración narrativa.

En concordancia con la citada visión acerca del alumnado, surge una condición que puede considerarse como parte de lo que esta profesora aporta al ambiente de la clase: la aceptación de su condición como aprendices y la tolerancia ante los errores que puedan cometer dentro de su proceso de aprender. Esto quedó de manifiesto en más de una ocasión durante las clases de Frida:

El contenido que muestran los alumnos contiene varios errores de escritura, principalmente en relación con los nombres de las localidades que integran la región que están describiendo (la mayoría de los nombres están en lengua maya); por ejemplo, escribieron Uaya en lugar de Uayma;

Chasikin, en lugar de Chacsinkin. La maestra no señala estos errores, pero después de que se presentan varios, los señala y pide a los alumnos que tengan más cuidado (Demograffa, 12/02/2014).

Frida se muestra tolerante ante los errores que los estudiantes cometen, pero no los ignora del todo, sino que los señala sólo cuando parecen muy notorios o repetitivos. Además, se muestra poco exigente con los resultados que los alumnos y alumnas obtienen en las actividades de aprendizaje que se realizan en el salón de clase:

Durante el repaso de los temas vistos la clase pasada.

Frida: *A ver chicos, vamos a continuar. Guarden sus teléfonos. Vamos a hacer un repaso de la clase pasada, ¿qué fue lo que vimos? Vimos la encuesta. A ver Julia ¿qué es una encuesta?* Julia responde vacilante, pero la maestra proyecta una diapositiva que contiene la información, así que Julia se apoya en ella para responder...

Frida: *¿Qué era esto, se acuerdan?* Los alumnos intentan responder. Esta vez la maestra no exige que sean precisos, en cambio, da ella misma la respuesta a lo que preguntó. Cuando los alumnos responden con acierto, ella dice: *¡Ok, exactamente! ¿Se acuerdan que yo puse ejemplos de eso?* (Demograffa, 24/02/2014).

La tolerancia ante los errores de sus estudiantes parece incrementarse cuando Frida interactúa con los alumnos y alumnas que cursan los años más avanzados de la carrera, es decir, con los grupos de tercero y cuarto años, según se observó en algunas de las clases:

Los chicos comienzan a exponer; casi al inicio, uno de ellos menciona un elemento que está en su diapositiva "Archivos del proyecto" y le pregunta discretamente a su compañera expositora: *¿te acuerdas a que se refiere?* Ella dice que no, él dice que tampoco, y dice al resto de sus compañeros que les mentiría si les dijera que sabe a qué se refiere, porque en realidad no recuerda. Se producen risas discretas, pero Frida no sanciona lo que ha ocurrido, ni siquiera lo comenta.

Frida interviene para repetir lo que se acaba de exponer... Cuando llega al punto que los expositores no recordaban a que se refería, Frida pregunta a todos: *¿A que creen que se refiere con esto?* Le dan varias respuestas y todas las da por buenas. Permite que los alumnos sigan exponiendo

La exposición continúa. La información es bastante detallada. La mayoría de los chicos están atentos, pero los que no lo están, miran sus celulares de manera discreta. La exposición deriva en que los alumnos más bien están leyendo la información que tienen en las diapositivas; esto es algo que Frida me ha dicho que no le gusta que los alumnos hagan. La diapositiva contiene mucha información a modo de texto (Nutricom, 11/04/2014).

Las conductas descritas en esta última viñeta fueron abiertamente desaprobadas por Frida cuando se presentaron en el alumnado que cursa el segundo año de la carrera; además, cuando los alumnos y alumnas de este último grupo conversan entre ellos mientras el expositor habla, leen las diapositivas en lugar de explicarlas y usan diapositivas saturadas de información textual, han merecido señalamientos categóricos por parte de la profesora. Sin embargo, cuando conductas similares se presentan en el grupo que cursa el último año de la carrera, parecen pasar desapercibidas para Frida.

En síntesis, puede decirse que Frida es aún más tolerante de los errores que sus alumnos y alumnas cometen, conforme éstos avanzan en la carrera. Es probable que las experiencias previas de esta profesora le hayan enseñado que, pese a esos errores, los estudiantes logran alcanzar las metas de aprendizaje; también es posible que considere que sus esfuerzos para corregir a las y los estudiantes, deben ser más abundantes en las etapas iniciales de la carrera. En cualquier caso, Frida tiende a corregir los errores con benevolencia:

Es el turno de otra alumna para exponer; mientras lo hace, empieza una frase diciendo: *En mi caso, en los países europeos, la alimentación... ¿por qué se ríe?* Frida le explica: *Porque... a ver ¿por qué dices "en mi caso"? o sea ¿vives en Europa?* Todos ríen, incluso la alumna, quien señala: *¡No! Quise decir, en la parte que voy a exponer.* Frida nuevamente le explica: *Sí, pero dices "en mi caso"... y hablas de Europa. Yo dije, ¡vive en Europa! No, mira, tengan cuidado, no es por molestar, pero pueden mejorar su exposición.* A continuación, les da algunos ejemplos de qué expresiones no deben usar cuando se está exponiendo. Al terminar, les dice: *Continúa mi amor* (Demografía, 10/03/2014).

En más de una ocasión, Frida se dirigió a sus alumnos y alumnas usando el apelativo "mi amor", que podría tomarse incluso como afectuoso, pero también como parte de la costumbre en nuestra cultura de referirse así a los hijos.



A partir de la aceptación de su condición de aprendices, el alumnado obtiene de Frida la guía y dirección requerida para subsanar los errores que puedan cometer:

Un alumno interviene para responder, pero su respuesta no contiene una definición como la pregunta demanda, sino más bien ejemplos. El alumno divaga, su respuesta no es concreta. Frida se da cuenta y le dice: *Pero yo sólo te pregunté qué estudia la geopolítica.* El alumno dice: *Se lo estoy explicando.* Se producen risas de los demás alumnos. Frida: *Aprendan a responder. Si les preguntan ¿qué es? Respondan así. Ahora, si les dicen “con ejemplos” entonces con ejemplos. A ver, para ti, ¿qué es la geopolítica?* (Sociología, 02/05/2014).

En un momento determinado, la expositora utiliza una palabra que Frida considera no apropiada (no es formal o correcta). Le pide a la alumna que repita la frase en la que usó dicha palabra: *¿cómo dijiste? ¿Y eso que significa? ¿Y cómo se dice correctamente? ¡Tengan cuidado! no vayan a decir eso en un congreso, ¿eh?* La alumna dice que precisamente fue en un congreso escuchó esa palabra, pero Frida insiste en que no es correcta y vuelve a recomendar no usarla en eventos académicos (Nutricom, 11/04/2014).

Los alumnos y alumnas obtienen la guía de Frida para mejorar su desempeño en tareas sencillas, como las que se describen en las dos viñetas anteriores, que se refieren a circunstancias en las que se requiere una mejora en la comunicación para intervenir en las clases. Además, se presenta también en situaciones más complejas, en las que alumnos y alumnas deben llevar a cabo un procedimiento involucrando sus capacidades; este fue el caso de la realización de las “mesas redondas”, actividad que Frida emplea para propiciar la discusión del alumnado en torno a ciertos temas:

La maestra corrige: *Tú le debes responder; no puede volverse un debate sólo entre él y tú, porque no se acabaría. Tú no le puedes preguntar a él; sólo das tu opinión. Si quieres le puedes decir ‘fuera del evento lo podemos discutir’. Y es que las preguntas en realidad van al final de la mesa; ahorita estamos rompiendo un poco con el esquema de la mesa redonda. La idea es que discutan, pero con base en lo que leyeron, céntrense en lo que leyeron.* Aquí, la maestra permite que la actividad sea un poco más informal; no los obliga a realizarla sin errores, sino que los instruye. Les explica cómo se debe hacer, aunque en este momento no logren hacerlo exactamente como ella dice (Sociología, 21/02/2014).

Esta situación tuvo lugar durante la mesa redonda que los estudiantes de tercer año realizaron por primera vez con Frida. En lugar de reprenderlos por los errores que cometían, la profesora los señalaba e indicaba la forma correcta en la que debían proceder; en los hechos, la actividad fue ocasión para que el alumnado aprendiera cómo realizar la técnica, por lo que la intención de ejercer la capacidad crítica quedó en un segundo plano. De acuerdo con Frida, esto sucedió porque la actividad no tenía un carácter evaluativo:

Investigadora: Porque esa [mesa redonda] del Neoliberalismo, me llamó la atención porque te decía que en esa estrategia, como que los muchachos todavía no la han practicado mucho. Y como que cometían algunos errores, pero...

Frida: ¡Muchos!

Investigadora: Ajá, pero no pasa nada, porque tú les dices...

Frida: *No pasa nada porque, yo no les estoy evaluando con la mesa redonda. Es una actividad que estamos haciendo. Si yo les evaluara con la mesa redonda, ¡ah! entonces voy a tomar nota de cómo están interviniendo, qué están diciendo, si están diciendo pura barrabasada o no, cómo están captando la idea, cómo es la intervención de cada uno, cómo siguen el... cuál es el hilo conductor de la mesa redonda* (E3, 15/04/2014).

La revisión de las pruebas escritas representó otra oportunidad para que los estudiantes obtuvieran guía y dirección por parte de Frida, ante los errores que cometieron y las dificultades que tuvieron para responder correctamente:

La maestra continúa comentando con algunos alumnos acerca de sus impresiones sobre el examen... Frida: [ustedes son] *muy chistosos* [porque] *me ponían en la respuesta "tasa", pero cuando en la siguiente les preguntaba, me daban otra respuesta... no sé si no lo entendieron.* Algunos alumnos parecen no comprender a qué se refiere la maestra en este comentario.

Frida continúa y les señala otros errores que cometieron: *me pusieron de uno en uno, pero yo les pedí el análisis general.*

Una alumna le pregunta: *¿Por qué está mal esta respuesta?* La lee en voz alta y la maestra le da la respuesta correcta. La alumna insiste: *Ah, pero ¿por qué?* Frida: *A ver, ¿quién le dice por qué?* Uno de los alumnos explica la razón, y la maestra dice: *Exactamente.*

Los alumnos que están junto a la maestra, entregan sus pruebas y algunos siguen preguntando el porqué de sus resultados [por qué fueron consideradas erróneas sus respuestas]. Frida platica con quienes le hacen

estas preguntas y les explica: *es que aquí no me pusiste... ¿ustedes se acuerdan de qué era lo más importante?* Lee en voz alta la pregunta en cuestión, para explicarle a quién lo pide, cómo debería haber sido entendida la pregunta.

También les hace preguntas para ayudarlos a pensar como ella esperaba que lo hicieran al responder la pregunta: *¿Y cómo sería? ¿Qué habría más? ¿Hombres o mujeres?... No está mal, pero esto que pusiste... Esto es lo que quería... Lo que quiero es que aprendan a leer...* (Demografía, 12/03/2014).

Estas interacciones ponen nuevamente de manifiesto algunos rasgos del ambiente de la clase que se han señalado con anterioridad: los alumnos y alumnas parecen percibir la apertura que esta profesora tiene para dar toda la información que requieren sobre la prueba y los errores cometidos. Además, debido al tono en el que se desarrolló la conversación, la intención de los estudiante no parecía estar dirigida a conseguir que la profesora cambiara el resultado de la prueba, sino que tenían un interés genuino en entender por qué se habían equivocado.

La guía y dirección que el alumnado obtiene de Frida, presenta una peculiaridad: al parecer, una vez que los alumnos y alumnas muestran un mejor desempeño en la tarea, Frida tiende a proporcionarles menos guía y dirección, dejándolos proceder por sí solos, como sucedió precisamente en la “mesa redonda”:

La actividad ya fluye mejor; los muchachos tienen un poco más de orden. Frida ha abandonado su lugar junto a los panelistas y se ha ido al escritorio; revisa algo en la computadora, pero se nota que sigue prestando atención, ya que se ríe de las bromas ocasionales que hacen los muchachos. La maestra interviene poco, una vez que la mesa ha tomado cierto ritmo (Sociología, 21/02/2014).

Esta disminución en la guía y dirección se hace aún más evidente cuando se compara entre sí a los grupos de estudiantes de diferentes años, mientras realizan actividades similares. Por ejemplo, la actividad de “mesa redonda” contó con más intervenciones de Frida cuando se realizó en el grupo de tercer año, que cuando se realizó en el cuarto. En éste último:

Antes de iniciar la actividad, Frida les dice algunas cosas para animarlos a sumir sus roles, tales como: *Muy bien, ya están al frente... ustedes dirigen la actividad... adelante... todos los demás, atentos* (Nutricom, 14/02/2014).

Esta fue la única intervención que tuvo Frida durante la actividad, en el grupo de cuarto año. Evidentemente, estos estudiantes tienen más experiencia realizando las mesas redondas, por lo que Frida parece entender que sólo necesita dar las instrucciones esenciales para su realización, dejando casi por completo la actividad en manos del alumnado.

En conclusión, puede decirse que Frida está dispuesta a otorgar dirección, pero cuando así lo considera, consiente que los alumnos realicen intentos autónomos; no exige perfección a la primera, sino que se muestra paciente ante los errores naturales que se producen mientras se aprende. Frida hace evidente que esta tolerancia está en su pensamiento mientras desarrolla su práctica:

*La próxima clase vamos a hacer una actividad con unos vídeos que vamos a ver sobre estos mismos temas. Me pareció muy buena la intervención; de repente se desviaban pero es parte de cómo van aprendiendo a hacer la mesa panel (Sociología, 21/02/2014).*

### **Establecimiento de límites en la clase de Frida**

Hasta aquí, se han descrito algunas de las características del ambiente en las clases de Frida: la confianza marca las relaciones y propicia intercambios informales, bromas y risas; el trato familiar que se observa entre profesora y alumnado es constante, así como la tolerancia ante los errores que se cometen. Con estos rasgos, las clases de Frida podrían pensarse como espacios poco formales y sin límites, pero no son tales.

Más bien sucede que, haciendo del aula un contexto que no es del todo rígido, Frida ha establecido límites y estos son una condición que también aporta al ambiente de las clases. Aquí, los límites se entienden como aquello que le está permitido hacer y no hacer al alumnado.

Investigadora: [Los estudiantes] Cometan errores, se equivocan. Yo lo que noto es que tú, corriges: “¿sabes qué? eso no está bien”. Pero cuando he visto que tú... los sancionas. ¿Identificas cuándo es?

Frida: Sí.

Investigadora: ¿Cuándo? A ver si es lo mismo que yo vi...

Frida: *Los sanciono cuando estoy dando un tema que es interesante y están conversando.*

Investigadora: Sí.

Frida: *“A ver niñas”... lo saben.*

Investigadora: Sí. Ahí es donde he visto más. Sobre todo, la distracción... en tu clase si quieren hasta... pueden cometer un error, se pueden equivocar y no pasa nada.

Frida: *Sí, sanciono mucho eso.*

Investigadora: Pero ¿cuándo sí vas a ver que la maestra...? “A ver. Ya”... el límite... es si no están prestando atención. La falta de atención.

Frida: *La falta de atención. Porque yo les presto atención... o sea... no hagas lo que no te gustaría que te hagan. Como dando ese mensaje (E3, 15/04/2014).*

La atención es uno de los límites que están muy claros para esta profesora, y que manifiesta a su alumnado constantemente. Aún dentro del ambiente relajado y poco rígido de sus clases, para Frida es reprobable que el alumnado distraiga su atención.

*“Yo les digo: pueden comer en el salón, no es problema para mí, pero atiendan (Frida, E1, 13/03/2014).*

*O sea, la maestra es buena onda, pero cuando va a dar su clase, le gusta que la veas y que la atiendas. Y se los digo, les digo: “dejen de conversar o los voy a sacar”. Que no lo hago (risa) pero es una forma de decir: soy muy buena onda, pero me gusta que atiendas lo que yo estoy diciendo. O sea, es un ambiente de armonía hasta cierto punto; de armonía, de llevar la clase bien, de... no ser tan rígida y ser tan cuadrada. Creo que en los tres [grupos] es un ambiente bastante accesible, bastante tranquilo, bastante... (Frida, E3, 15/04/2014)*

Esta última descripción de Frida respecto de los límites en sus clases (lo que se permite y lo que no) contiene elementos interesantes que se refieren a la propia descripción que la profesora hace de sí misma, como “buena onda” pero sin ser permisiva, porque demanda atención total del alumnado como señal del respeto que obtiene de ellos. Insiste también en calificarse como “no tan rígida” ni “tan cuadrada”, como atributos que al parecer identifica como rasgos indeseables en el profesorado.

En síntesis, la atención y el respeto mutuo que se deriva de ésta, son los límites que parecen ser más importantes en la clase de Frida, por lo que esta profesora establece intencionalmente tales atributos, y espera obtenerlos de su alumnado.

## La atención como límite en las clases

Como se ha descrito previamente en la segunda configuración narrativa, el interés de las prácticas organizadas de enseñanza de Frida se centra en el contenido informacional y en la necesidad de que el alumnado comprenda dicha información, para poder usarla posteriormente; por ello, resulta lógico que dentro del conocimiento práctico de esta profesora, la atención sea una condición importante para el desarrollo de sus clases. Al mismo tiempo, se trata de una condición que el profesorado debe ser capaz de conseguir, como parte de su capacidad pedagógica.

Dentro del conocimiento práctico de Frida, el profesorado debe lograr captar y mantener la atención del alumnado, ya que la atención es una condición necesaria para aprender. El origen de lo que parece ser una regla de práctica para Frida, se encuentra probablemente en la construcción de la imagen docente que ella realizó durante su infancia, cuando aprendió que enseñar era una tarea que implicaba ser atendido y escuchado por otros:

Y, a mí me encantaba, este... darles clase a los niños, a mis primos; desde chiquita, me gustaba mucho...

Entonces yo los sentaba. *"Bueno, hoy, hoy vamos a... hoy les voy a dar clase"*. *"¿De qué nos vas a hablar? que no sé qué"*. *"Bueno, pues entonces, les voy a hablar..."* Yo era la sexóloga, o sea, nada qué ver. Yo les hablaba del aparato reproductivo, y qué pasaba, y que no sé qué. De la naturaleza... (Frida, E1, 13/03/2014).

Al parecer, Frida identifica como un logro importante el hecho de conseguir que otros niños permanecieran quietos y atentos a lo que ella les decía, pese a ser también una niña en ese entonces:

*... pero aquí lo interesante era cómo los niños me prestaban atención, y a mí me gustaba enseñarles, me gustaba esa parte* (Frida, E1, 13/03/2014).

Esta profesora identifica a la capacidad de obtener la atención de otras personas, como una cualidad que es parte de la docencia, y que ella poseía desde entonces:

*Y ahí era una, una parte de mí que, que me gustaba ¿no? que estén quietos y que yo les pudiera enseñar, y que puedan aprender algo (Frida, E1, 13/03/2014).*

Parece ser que desde temprana edad, Frida comenzó crearse ciertas expectativas acerca de la docencia: enseñar consiste en hablar y que otros te escuchen, si lo hacen con atención, entonces aprenderán algo. Ella lograba obtener esa atención y según se aprecia en su relato, tiende a destacar esto como una cualidad que no parece requerir de un entrenamiento, porque que ella la poseía de una forma natural, ya que podía conseguir la atención de otras personas incluso como parte de un juego.

Captar la atención es también una cualidad que ella no percibía en todos sus profesores durante sus estudios de licenciatura:

*... esa crítica de que entran y “tan, tan, tan”...ajá. “Bla, bla, bla”. Y eso no, no; a mí me fastidiaba. No, no, no puedes mantener a un alumno... bueno al menos a mí, que hable, hable un profesor, y... te duermes (Frida, E1, 13/03/2014).*

Parece ser que para Frida, cuando el profesorado no tiene capacidad suficiente para enseñar (“pedagogía”, en sus términos) su actividad principal consiste en hablar de manera aburrida, monótona y sin despertar el interés ni capturar la atención del alumnado (“Bla, bla, bla”). En estas condiciones, los alumnos y alumnas no hacen más que ser receptores pasivos de la información que el profesor da a conocer mientras habla. Ella se muestra convencida de que esta forma de proceder es inadecuada para lograr los fines de aprendizaje. Quizá por ello, para Frida una cualidad del buen enseñante es precisamente lograr que los alumnos y alumnas presten voluntariamente su atención al profesor, y esto se logra haciendo algo más que sólo hablar, o incluso hablando, pero de un modo que resulte atractivo para el alumnado.

La observación de la práctica docente de Frida muestra numerosos indicios acerca de la importancia que esta profesora otorga a la atención que obtiene del alumnado, a través de distintas acciones como la formulación de preguntas y el uso constante de ejemplos detallados, pero es especialmente notable cuando Frida reprende los alumnos y alumnas que ella considera no están atentos durante la clase:

Siguen el repaso. Siguen leyendo y recordando la información. Frida continúa indicando quién debe leer. Una chica tiene la cabeza apoyada en la paleta del asiento: *A ver nena, lee tú, para que despiertes*. Dice esto con energía, pero sin agresividad.

Prosigue con indicaciones: *Les di unos documentos para que fotocopien; es lo que vamos a usar esta unidad... ¡A ver!, ¿qué dijo Karla?* [la nombra porque parecía no estar prestando atención]. Karla responde: *Que vamos a aplicar una encuesta*. Frida dice: *¡No, no eso dije!, les voy a decir por correo qué documentos van a leer* (Demografía, 24/02/2014).

Las alumnas siguen explicando los resultados de su visita al mercado; en ese momento, la maestra se da cuenta de que un alumno no les está prestando atención, así que le dice:

Frida: *¡A ver! ¿Qué dijo tu compañera?*

Alumno: *¿A mí?*

Frida: *Sí, a ti. ¿Qué dijo?*

Alumno: *¿Ella?*

Frida: *Deja de estar chismorreando.*

Alumno: *Es que estamos viendo lo de la presentación.*

Frida: *Eso todavía. Ahorita [después] me lo van a mostrar* (Demografía, 05/03/2014).

Mientras lee y comenta las cualidades de la película, intercala una llamada de atención.

Frida: *María, te voy a cambiar de lugar, pásate ahí junto a Norma... está chismeando con el novio.*

Ana: *Solo me dijo "salud" porque estornudé.*

Frida: *No a ti [me refiero], a los novios [creo que no son novios en realidad].*

María se levanta y cambia de sitio (Nutricom, 14/03/2014).

Para Frida, la atención que le presten los alumnos y alumnas es un asunto de gran relevancia, que incluso puede provocarle serios disgustos cuando no está presente; sus comentarios durante las entrevistas confirman esto:

Investigadora: *Y es esto que tú me decías, la atención es muy importante para ti, que te estén prestando atención.*

Frida: *Sí, que presten atención y que entiendan lo que les estoy diciendo.*

*Porque a mí me desagrada mucho que yo esté exponiendo, que les esté platicando y estén conversando. No me gusta, odio eso.*

Investigadora: *Incluso si otros muchachitos están exponiendo y tú estás atrás...*

Frida: *También les llamo la atención. Sí, porque los distraen. Por eso les digo*



*“a ver ¿qué estas conversando? a ver, cuéntanos que estás conversando ¿es de la clase o es de otra cosa?” (E3, 15/04/2014).*

Según Frida, si los alumnos y alumnas no atienden a la clase, no podrán comprender la información que se presenta en ella. Dentro del conocimiento práctico de Frida, dar a conocer un contenido en la clase equivale haber sido aprendido; por eso, si el alumnado no está atento a la información que se presenta, no es posible que la conozca y menos que la comprenda, porque en el abordaje que se hace de la misma radica la claridad que se necesita para alcanzar la comprensión. Esto también es válido cuando se trata de actividades que la profesora asigna a los estudiantes, en las cuales espera que la atención se concentre sólo en aquello que corresponde a la tarea encomendada:

En otro momento, cuando se suponía que sus alumnos ya deberían estar trabajando en la tarea encargada, al darse cuenta de que unas alumnas no lo hacen les dice: *¿Ya terminaron de hacer su guía? Están en el chisme, está bueno el chisme!* [se muestra a disgusto con lo que sucede]. Se levanta de su asiento al frente del salón y va hacia donde están los equipos para ver lo que hacen (Demografía, 26/02/2014).

Frida pide más opiniones; una chica pide la palabra para comentar y mientras lo hace, unos alumnos platican entre sí. Parece que hablan del mismo tema, pero se concentran en ellos y no prestan atención. Frida lo nota y les dice:

Frida: *A ver, presten atención.*

Alumna: *Es que estamos hablando de lo mismo.*

Frida: *Sí pero, cuando uno esté hablando, todos los demás tienen que escuchar porque si no, se pierden el hilo de lo que se está diciendo, y si están discutiendo ustedes algo del mismo tema, los demás nos lo perdemos* (Demografía, 26/03/2014).

Para Frida, la falta de atención se caracteriza por la distracción del alumnado hacia actividades que son irrelevantes para los propósitos de alguna actividad de aprendizaje específica, o incluso de la clase en general.

*Bueno, hay una falta de atención cuando ni siquiera están haciendo nada... Cuando yo noto que están conversando, [les digo] así: “¿ya terminaron?, porque veo que están conversando otra cosa” “Sí, ya maestra” “A ver, muéstramelo. Ah, ok”. Cuando se hacen ese... bueno tú debes saber, cuando los*

*pones por equipos, de repente corres el riesgo a que se desvíen totalmente del tema ¿no? corres el riesgo (E3, 15/04/2014).*

Para Frida la atención es algo más que la simple pasividad y el silencio del alumnado. Estas conductas no siempre son evidencia real de atención, por lo que esta profesora se dice capaz de distinguir entre la atención aparente y la auténtica:

Investigadora: Porque igual pueden estar muy atentos, aparentemente.

Frida: *Sí pero están volando, están volando [distráidos]. Están muy atentos pero no están atendiendo a lo que estoy diciendo, sus ojos están en las diapositivas pero su mente está en otro lado (E2, 03/04/2014).*

De igual manera, la actividad y el cuchicheo entre los estudiantes no siempre evidencian una falta de atención, a menos que esto les impida realizar la tarea encomendada:

Investigadora: O sea, el hecho de que conversen y platicuen no es problema, porque están haciendo [algo].

Frida: *No es problema... siempre y cuando ¿cómo te diré? estén haciendo la tarea, pero la estén entendiendo y estén... lo que deben de hacer también en ese momento es discutir el contenido del tema, no hablar de su viaje y de sus cosas (E3, 15/04/2014).*

La observación de la práctica docente de Frida muestra que esta profesora tiene distintas reacciones ante la falta de atención del alumnado. Según ella misma explica, las diferencias en sus reacciones dependen de la gravedad de la falta, y esta a su vez depende de qué tanto se afecta el aprendizaje de sus estudiantes:

Investigadora: Eso de la atención, es lo que te quería preguntar ¿en qué casos te parece que es algo grave? Porque veo que hay algunos casos en los que ellos conversan, pero no es así como que...

Frida: *Para mí eso no es grave; mientras comprendan la actividad, y lo hagan, y lo expongan y capten el contenido, para mí es suficiente (E3, 15/04/2014).*

Sin embargo, las evidencias obtenidas en las clases muestran lo que parece ser una tendencia a reaccionar en forma negativa a la falta de atención, dependiendo del grupo de alumnos en el cual se produzca la conducta. En concreto, las reprimendas a la falta de atención ocurren con menos frecuencia en

los grupos de tercer y cuarto año, y son más frecuentes en un grupo en particular, el de segundo año:

En esta clase he visto con mayor frecuencia que la maestra ha recurrido a alzar la voz para llamar la atención de los alumnos. Incluso en un momento dijo: *A ver ustedes, no están atendiendo, a ver ¿de qué están hablando?* Esto lo ha dicho con evidente tono de reprobación hacia la conducta de sus alumnos. En otro momento, cuando se suponía que sus alumnos ya deberían estar trabajando en la tarea encargada, al darse cuenta de que unas alumnas no lo hacen les dice: *¿Ya terminaron de hacer su guía? Están en el chisme, está bueno el chisme!* [se muestra a disgusto con lo que sucede]. Se levanta de su asiento al frente del salón y va hacia donde están los equipos para ver lo que hacen...

En este momento se dirige a un chico: *¿Qué es eso? A ver, muéstramelo.* El alumno le dice que es una historia clínica. Frida le dice: *¿Y estamos viendo historia clínica? No, ¿verdad? A ver... ya hasta me perdí de lo que iba a decir...* (Demografía, 26/02/2014).

Frida: *Vemos el vídeo y luego lo de la vaca sagrada. A ver, sh, ¿comieron lengua hoy?* [se refiere a que hablan demasiado]. *A ver ¿qué es?* [de qué hablan].

Alumna: *De lo de la vaca sagrada, le estoy explicando cómo es.*

Frida: *Es muy interesante...* [deja que los alumnos hablen], *a ver, Raúl ¿de qué hablas? Así lo voy a hacer cuando estén exponiendo, me voy a poner a conversar* (Demografía, 10/03/2014).

Durante las entrevistas realizadas con la profesora, ella reconoció estas diferencias en sus reacciones ante la falta de atención del alumnado:

Investigadora: *Pero ¿sabes que me di cuenta? a no ser, tú dime cómo lo ves, que creo que pasa más en 4° [semestre], que en 6° y 8°.*

Frida: *Sí, sí.*

Investigadora: *¿A qué crees que se deba, a qué lo atribuyes? Son ellos o eres tú, o son ambos.*

Frida: [Ellos] *Conversan, son más platicadores, y no sólo pasa conmigo, pasa con... y porque ya me lo han dicho "ay, no te pasa que con..." sí, le dije. Y otra maestra [me dijo]: "ese grupo conversa mucho" Sí pasa mucho porque además... los grupos generalmente... pura mujer. Hay dos o tres que son muy platicadoras, muy pero muy platicadoras. Entonces sí... como te dije, el grupo... hay grupos que son muy... se cuadran y hay otros que no. Y en ese grupo, sí* (E3, 15/04/2014).

En este diálogo con Frida, se revela lo que parece ser una predisposición acerca del grupo, en cuanto a que es particularmente propenso a la distracción y por lo tanto, requiere de reprimendas constantes ante su conducta. La fuente de esta predisposición parece ser la propia experiencia de Frida, pero esta parece nutrirse también de las opiniones que otros profesores tienen de estos mismos estudiantes. Se advierte además una idea importante que opera en su juicio, respecto a considerar que las alumnas tienen a distraerse más que los alumnos, porque hablan constantemente entre ellas durante las clases. El origen de esta idea puede ser la propia experiencia de Frida con las alumnas; sin embargo, sus reacciones no son iguales ante similares conductas de las alumnas de otros grupos, sino que ocurren de manera especial con las de segundo año. En síntesis, parece que opera aquí una combinación de supuestos: los alumnos de los años menos avanzados, especialmente si son mujeres, tienden a distraerse más durante las clases.

En contraste, en los grupos de tercer y cuarto año, las conductas que podrían indicar una falta de atención son más toleradas o incluso ignoradas por la profesora:

Unas chicas que se han quedado dentro del salón, se sientan en el piso para hacer la tarea. Primero, platican sobre qué ideas van a poner en la hoja; al mismo tiempo, platican sobre otras cosas...

Las alumnas que están adentro, trabajan y también platican. Una de ellas comienza a contarles lo que hizo la tarde de ayer, cuando vio a una amiga y platicaron del novio de ésta:

Alumna 1: *Estuvo buena la plática, fuimos a cenar.*

Alumna 2: *¿Qué cenaron?*

Alumna 1: *Sushi.*

Alumna 3: *Pensé que fuiste a su casa.*

Alumna 1: *No. Fuimos a comprar para llevar y dijimos "ah, nos quedamos"*

Alumna 2: *Entonces ¿qué ponemos?*

Alumna 3: *Política Neoliberal el México.*

Y así continúan, intercalando en la conversación tanto ideas sobre la tarea que están realizando, como asuntos personales o ajenos a ella (Sociología, 14/03/2014).

Este diálogo que tuvo lugar entre alumnas de tercer año, parece similar a otros que se han producido entre las alumnas del segundo año y que Frida ha

reprobado abiertamente. En cambio, aquí la profesora pareció no darle importancia a lo que sucedía, lo que puede ser un indicio de que su reacción se guía más bien por el grupo de alumnas en el que se produce la distracción y no por la conducta en sí misma.

Como la propia Frida ha dicho, la distracción o falta de atención es reprochable en su clase, porque opera en contra del aprendizaje de los estudiantes; por ello, el profesorado debe asegurarse de propiciar la atención del alumnado y reprenderlos cuando se distraigan. Este parece ser un elemento más dentro de su conocimiento práctico, pues funciona como una guía que dirige sus acciones dentro del salón de clases.

Sin embargo, en ocasiones esta guía se pone a prueba, cuando las reacciones de los alumnos contradicen la regla. Por ejemplo, es posible que los estudiantes demuestren estar atentos de forma genuina, y pese a ello no consigan comprender el contenido de las clases; por otro lado, es posible que su conducta revele distracción, pero que posteriormente sean capaces de demostrar aprendizajes. Algo similar ocurrió en una clase con el grupo de estudiantes de segundo año, quienes suelen recibir más reprimendas por parte de Frida:

*Frida: Bueno, les estaba diciendo de mi clase de Metodología. A ver ¡Alfredo! no te duermas. Anda a lavarte la cara mi amor, para que despiertes.*

*Alfredo se niega a hacerlo y argumenta: No estoy durmiendo.*

*Frida: ¡Cómo no! si te estoy viendo.*

*Alfredo: Sólo tengo cerrados mis ojos, pero estoy escuchando, es que me arden.*

*Frida: Por eso, ve a que te laves.*

*Alfredo: No, porque me van a arder más.*

*Frida decide no seguir con la discusión (Demografía, 09/04/2014).*

La reacción del alumno ante la orden de Frida fue de abierto desacato, porque no estaba de acuerdo con el juicio de la profesora (“No estoy durmiendo”) y porque según él, estaba atento a la clase de otro modo (“estoy escuchando”). En cierta forma, la reacción de Alfredo desafía el supuesto de Frida: si un alumno no muestra signos evidentes de atención, significa que no está aprendiendo el contenido. En esa ocasión, cuando la clase terminó, Alfredo fue el único de los alumnos que se acercó a pedir más información sobre la clase, pretendiendo tener acceso a la fuente original y al recurso audiovisual que Frida usó. Es posible que

estas pretensiones signifiquen interés por parte del alumno; podría también significar que, tal como Frida cree, Alfredo no estuvo atento a la clase y por eso necesitaba tener más información. En cualquier caso, este tipo de situaciones representan una oportunidad para que Frida continúe construyendo y reconstruyendo su conocimiento práctico, incorporando principios y reglas que resulten pertinentes ante eventos cuyo significado no es tan obvio.

### **La intervención del alumnado en la construcción del ambiente del aula**

A partir de lo observado en las clases de Frida, puede decirse que el alumnado no tiene injerencia para decidir el contenido que se aborda, tampoco lo tiene en cuanto a las actividades principales que se realizan en ellas. En cambio, puede intervenir para:

1. Aportar contenidos adicionales a la clase, como ejemplos o información complementaria, principalmente relacionada con datos locales acerca del tema de estudio.
2. Presentar una parte de la información que la profesora ha decidido abordar en la clase; esta es la intención de la actividad denominada “exposición por parte del alumnado”, y que ha sido descrita con anterioridad.
3. Elegir los medios de presentación del contenido y de los resultados de algunas tareas previamente asignadas por la profesora: en forma oral, usando apoyos audiovisuales, a través de vídeos, de audios, usando objetos reales, entre otros medios.
4. Expresar ideas y opiniones propias acerca del contenido de la clase. Dichas ideas no se convierten en parte esencial del contenido de estudio y generalmente son aceptadas, a menos que estén en franca oposición con las ideas que la profesora quiere transmitir.
5. Modificar a través de sus peticiones algunas de las decisiones que Frida ha tomado respecto del desarrollo de la clase.

En suma, puede decirse que el alumnado tiene cierto grado de intervención en las decisiones de la clase, pero sin llegar a afectar los aspectos esenciales de la misma.

En cuanto a la conformación del ambiente del aula, las aportaciones más relevantes de los alumnos y alumnas se relacionan con la atención que prestan, su disposición para participar en las actividades propuestas por la profesora, y el acatamiento de las instrucciones y condiciones que ésta establece. A cambio de esto el alumnado obtiene, además de lo que ya se ha señalado (confianza y trato familiar de la profesora, guía y dirección, tolerancia ante los errores que comete al aprender) algunos otros beneficios. Por ejemplo, el alumnado obtiene de Frida la aceptación de algunos de los cuestionamientos que le realizan ante decisiones que la profesora ha tomado:

(Un alumno se acerca a la profesora al final de la clase)  
 Parece que ha replanteado su duda y escucho que la maestra le explica, pero no alcanzo a oír todo lo que dicen; sin embargo, percibo un tono cordial y amable entre ambos. No me parece que la maestra se ofenda o asuma una actitud defensiva porque el alumno le haya pedido nuevamente una explicación [podría entender que el alumno no ha quedado satisfecho, que la maestra no fue el todo clara, o que su respuesta no es del todo convincente]; al contrario, la maestra sonrío y se muestra muy amable al interactuar con este alumno (Demografía, 19/02/2014).

Frida: *Norma, ustedes van a pasar primero.*

Norma: *Maestra, siempre nosotros pasamos primero* [en tono de resignación].

Otro alumno: *Ya es personal* [en tono de broma].

Frida: *Ja, ja. No es cierto. A ver, ya sé quién va a pasar. Ustedes* [señala a otro equipo, que se sienta al fondo] *ustedes van a pasar primero* (Sociología, 14/03/2014).

En la clase de Frida se aceptan las preguntas que formulan las y los estudiantes, aun cuando en éstas expresen su desacuerdo con algo que la profesora ha dicho o hecho. Los alumnos y alumnas parecen dispuestos a emitir sus opiniones ante situaciones con las que no concuerdan, como ante el hecho de exponer sus resultados siempre “de primero”. Por otra parte, y con base en la confianza y apertura que Frida les ha otorgado, el alumnado tiene en las clases un espacio para expresar sus ideas y opiniones con cierta libertad:

Los miembros del panel se muestran con libertad para decir lo que quieran. Opinan sobre cuestiones económicas e incluso se dicen cosas como “*eso se debe o no se debe hacer*”, “*México debería...*”, o “*no debería...*”, y al hacerlo,

ninguno voltea a ver a la maestra para obtener su aprobación o ver su reacción.

Aquí, los alumnos han dicho frases como: *“hay que sacar a los E.U.A de México, cerrar fronteras, no comprar sus productos”*, frases que pueden sonar radicales, pero ante las cuales la maestra ni se inmuta; los deja opinar y hasta cierto punto, especular [ya que ese tipo de planteamientos no son del todo realistas]. La maestra no restringe las respuestas de este tipo (Sociología, 21/02/2014).

En su exposición, el alumno en turno hace un juicio sobre los chinos; dice: *son unos hipócritas en su alimentación porque no toman leche por ser asquerosa, ¡pero sí comen bichos!* Frida se ríe del comentario (Demografía, 19/03/2014).

A pesar de que durante la actividad los alumnos han formulado algunas aseveraciones que en lo personal yo cuestionaría (porque no me parecen correctas o verídicas), ella no interviene para señalarlas o corregirlas, sino que deja que la actividad transcurra (Nutricom, 14/02/2014).

Las opiniones contenidas en estas viñetas, que podrían considerarse como osadas, se produjeron en los tres grupos de alumnos y alumnas con los que Frida trabaja; la reacción de la profesora suele ser similar en todos los grupos: permite que el alumnado se exprese, sin descalificar sus ideas. Según Frida, esta libertad para opinar tiene una intención reconocida:

Frida: *Pero... sí les doy apertura. “Dilo, dilo, ¿qué es lo que estás pensando?”  
¡Aunque esté mal!*

Investigadora: ¿Por qué?

Frida: *¡Porque quiero saber qué es lo que piensa!...*

Investigadora: Que no les de pena hablar.

Frida: *Claro, si lo que yo quiero es que hablen, no estén callados nada más.*

Investigadora: Sí porque si a la primera vez que hablo me van a decir que está mal...

Frida: *¡Lo callo así de horrible! No vuelve a hablar (E2, 03/04/2014).*

Para Frida, las intenciones detrás de su conducta son: (a) conocer las ideas que el alumnado tiene respecto a los contenidos de la clase, y (b) alentar a los estudiantes, para que continúen emitiendo opiniones en el futuro. No obstante, es posible que además de lo anterior, la profesora esté consiguiendo establecer un ambiente propicio para desarrollar la habilidad crítica que tanto le interesa.



## Consideración del alumnado en sus circunstancias personales

De la misma manera en que está dispuesta a revelar aspectos de su vida personal y familiar, Frida propicia que sus estudiantes hablen de ellos mismos y de su vida más allá de sus clases. Ocasionalmente, la profesora les hace preguntas directas con esta intención:

Frida: *¿Y cómo pasaron su fin de semana? ¿Fueron a algún lugar? ¿A dónde fueron?*

Alumnos y alumnas: A Cozumel... A Campeche.

Frida: [A Andrés] *¿Y cómo es que fuiste a Campeche? ¿Tienes familiares ahí?*

Andrés: No. Pero fui pasear. A comer.

Arturo: *¿Y usted a dónde se fue?*

Frida cuenta que estuvo en San Cristóbal de las Casas (Chiapas), y que también visitó otras comunidades cercanas. Menciona San Juan Chamula y Zinacatán. Dice que fue a recoger su título [grado] de doctorado, ya que ahí lo estudió [en San Cristóbal].

Arturo: *¿Y con quién fue?*

Frida: *Con una de mis hijas* (Demografía, 05/03/2014).

Este interés por la vida personal de sus estudiantes es admitido abiertamente por Frida, como un rasgo más dentro de su estilo particular como docente:

Frida: *Porque también es valioso conocer a los alumnos, conocer qué piensan, qué hacen, a qué se dedican. No es la barrera del "tu maestro y tu alumno, y no me interesa lo que te pase. No me importa... si vives solo, o... no tienes amigos" ¿me entiendes? Yo soy muy... ¿cómo te explicaré? no chismosa, me gusta saber qué... qué pasa con ellos, cuál es su situación ¿me entiendes?*

Investigadora: Sí, sí te entiendo.

Frida: *Eso es lo que a mí... ¿Por qué a Claudia le compro dulces? porque ya sé que ella hace dulces, porque se lo pregunté, porque lo vi. Fulanito de tal, es así o asado por esto y esto. Los vas conociendo y eso es parte de conocer a tus alumnos. Qué hacen. Por ejemplo, esa niña muy callada... "oye hija, qué, no sé qué". O sea, tratar de preguntar, por qué es así. Es como la empatía también. Lograr esa empatía con los alumnos* (E3, 15/04/2014).

Parece ser que dentro del conocimiento práctico de Frida un buen profesor conoce a sus alumnos y se interesa por sus personas; un profesor que es indiferente ante ellos, no es un buen profesor. Es posible que este sea un discurso que la profesora haya aprendido en su trayecto como docente, y que ahora reproduzca en su práctica. En cualquier caso, esta cualidad le da a su alumnado la oportunidad de recibir un trato que tiene en consideración sus circunstancias personales:

Cuando el alumno termina de exponer, Frida dice: *A ver, antes de que empiece esta parte [de la exposición], les voy a dar dos minutos para que se levanten, vayan al baño, porque esta parte ha sido muy larga* (Demografía, 19/03/2014).

Frida ha dicho abiertamente que intenta hacer que sus clases no resulten aburridas ni cansadas para el alumnado; al parecer, esto le permite mantenerse sensible ante las señales que sus alumnos y alumnas emiten en ese sentido. Además, aprovecha algunos momentos de la clase para platicar con algunos de ellos, cuando sabe que están afrontando problemas o cuando infiere que están siendo afectados por alguna situación:

Mientras terminan de acomodarse, la maestra platica con sus alumnos.

Frida: *¿Oye, y cómo te fue con aquello?* [alude a algún asunto que tenían pendiente].

Alumna: ¡Ah, bien!

Frida: *Me tienes que contar luego.*

Frida: *¿Y a ti qué te pasa? ¿Qué tienes?* [a un chico que ella ve desganado. Su tono indica ¡vamos, despierta!].

Alumno: *Tengo sueño* [sonriendo] (Nutricom, 14/02/2014).

Frida: *¿Y qué tanto entra en el examen?* [de otra materia] Una alumna le responde mencionando las unidades que se evaluarán.

Frida: *¿Por qué tanto?*

Karla: Maestra, ¡es que no hay tiempo!

Frida: *Es muy extenso ¿verdad? Y ustedes, ¿ya estudiaron?* [se dirige a otras alumnas] *Seguro ya lo saben todo.*

Luisa: No, que va.

Frida: *Tú te ves muy tranquila.*

Sonia: No maestra, luego me pongo nerviosa.

María: Así pasa, luego se te olvida todo.

Frida: *Es que dicen que si estudias mucho, se te confunde todo, se te olvida.*

Karla: Pero cuando ves el examen, se te acuerda (Demografía, 09/04/2014).

Ya adentro [del salón] y mientras coloca el equipo de cómputo, les pregunta:

Frida: *¿Cómo están?*

Alumnos: Bien... cansados...

Frida: *Ustedes siempre están cansados.*

Carolina: Es que nos explotan maestra. Ayer fuimos a nuestras prácticas y ya que estamos ahí, nos dicen que nos tenemos que quedar doble turno. ¿Sabe a qué hora llegue a mi casa? Casi a las 5 pm.

Frida: *¿Pero no les avisaron antes?*

Carolina: No. Y ellas [las trabajadoras del lugar] quieren que les hagamos su trabajo. Nos hacen dar siete orientaciones [alimentarias] en dos horas. ¡No se puede! Ellas no quieren trabajar, no les interesa la comunidad (Nutricom, 14/03/2014).

Al interesarse por las circunstancias que atraviesan sus alumnos y alumnas más allá de la clase, Frida se muestra ante ellos como una persona empática, capaz de entender sus dificultades y tomarlas en consideración. Según la profesora, esta manera de interactuar se establece desde la primera sesión de clases de cada curso:

Frida: *Yo en la primera clase presento "a ver ¿cuáles son tus expectativas de la clase?" Conocer un poquito, precisamente de... de conocerlos. ¿Qué te gusta? no sólo les pregunto de las expectativas de la clase, sino 3 cosas importantes: cuáles son tus pasatiempos favoritos, qué te gusta hacer... por ejemplo si... vives con tu familia o vienes de otro lugar... ¿me entiendes? cosas de ese tipo.*

Investigadora: Eso desde la primera clase.

Frida: *Eso es clave en la primera clase.*

Investigadora: ¿Y tú les cuentas de tu vida desde esa primera clase, les platicas algo?

Frida: *Sí, porque yo también entro en la dinámica ¿me entiendes? "Ah, pues yo soy fulanita de tal... tengo tantos hijos"... bromeo con ellos (E3, 15/04/2014).*

El relato de Frida acerca de la actividad que realiza con sus alumnos y alumnas, permite apreciar el interés que tiene esta la profesora por establecer relaciones con los estudiantes en las que ella "también entra en la dinámica", lo que resulta congruente con otros atributos que se han descrito respecto del ambiente del aula, tales como la confianza, la apertura y el trato familiar.

## Elementos en el conocimiento práctico de Frida acerca del ambiente del aula y sus relaciones con el alumnado

Hasta aquí, se han descrito las condiciones o atributos que tanto Frida como su alumnado aportan al ambiente del aula y a las relaciones que establecen entre ellos. Como se ha dicho, de todas ellas se obtienen también condiciones que favorecen a los propósitos de unos y otros: Frida aporta confianza y obtiene respeto, aporta apertura y obtiene dirección y control sobre los eventos de la clase; los alumnos y alumnas aportan su atención y obtienen de Frida tolerancia ante los errores que cometen; aportan información de sí mismos como personas, y obtienen de ella un trato familiar y cordial.

A partir del análisis de estas transacciones y la forma en que operan en la práctica docente de Frida, es posible identificar algunos elementos del conocimiento práctico de esta profesora, vinculados con el ambiente del aula y las relaciones que establece con el alumnado, mismos que se presentan en la figura 7.

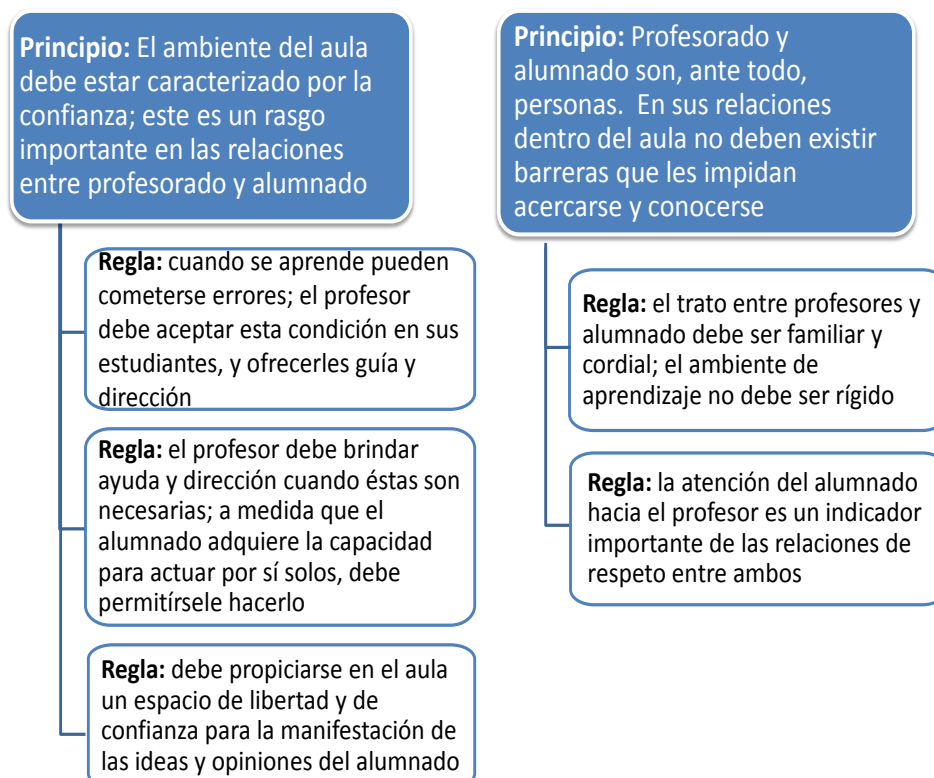


Figura 7. Elementos del conocimiento práctico de Frida acerca de las relaciones y el ambiente del aula.

## **Análisis del discurso de Frida**

Lo que se presenta a continuación es el resultado de realizar el análisis del discurso en el que Frida se refiere a su visión de la realidad, y del que se han tomado evidencias para argumentar la presencia de los elementos del conocimiento práctico antes descritos. Este discurso se ha denominado en este trabajo el “Discurso sobre la realidad” y ha sido elegido porque en él se manifiestan ideas que sirven como base para entender los demás elementos del conocimiento práctico de esta profesora.

### **El estilo discursivo de Frida**

El uso abundante de metáforas relacionadas con el “ver” y “mirar” la realidad, simplificó la tarea de la investigadora al tratar de identificar la imagen asociada a la práctica docente de Frida, precisamente por el carácter metafórico que las imágenes tienen dentro del conocimiento práctico. Sin embargo, este mismo hecho (el uso repetido de metáforas) sugiere un estilo discursivo según el cual el objeto referido es poco conocido para Frida.

Podría decirse que en este caso, el objeto al cual esta profesora trata de referirse es el aprendizaje de habilidades de orden superior, como la toma de decisiones, la investigación y la resolución de problemas, dentro de las cuales están implicados también un determinado sistema de valores y una postura ética que se asumen cuando la persona interviene con su actuación profesional en una realidad determinada. Esto, en suma, podría ser a lo que Frida se refiere con “abrir los ojos a la realidad”.

Es probable que Frida no se refiera a estos aprendizajes en estos términos y sí lo haga con las metáforas de “ver” y “mirar” la realidad, porque desconozca el amplio sistema de categorías que los educadores y pedagogos utilizan para referirse a la diversidad de aprendizajes y contenidos que es posible abordar como parte de los procesos de enseñanza. Incluso, es posible que Frida no los identifique como aprendizajes, toda vez que en la escuela típicamente se aprende a memorizar, si acaso a comprender, las teorías y conceptos de una determinada disciplina.

Es probable que este paradigma sobre la educación, casi exclusivamente centrada en el dominio cognoscitivo del aprendizaje, haya sido abordado más frecuentemente en su formación como docente, aunque parece evidente que sus prácticas de enseñanza están transitando hacia otro tipo de metas de aprendizaje, para las cuales el vocabulario que proponen los enfoques tradicionales empieza a resultar insuficiente.

En cuanto a la relación de Frida con el objeto que describe en sus discursos, se advierte una implicación fuerte, toda vez que sus relatos y descripciones sobre estos asuntos, son amplios, detallados y específicos, llegando incluso a enfatizar ciertos términos con la entonación y acento de su voz, especialmente cuando se refiere a la realidad, y lo que es real:

*Lo que pasa en Venezuela es **real**. O sea, hay represión. No es para volverlos, que se vuelvan aguerridos y demás, pero para que sepan que **hay** las problemáticas y eso cómo va a influir en las personas, cómo va a influir hasta en la parte de la nutrición, la parte de estas cuestiones que hablábamos de la industria alimentaria ¿no? de los productos industrializados, cómo permea en las comunidades rurales, enfocando nada más a esa parte, y como van modificando su cultura alimentaria y todo lo demás. Pero quiero que lo vean, que es una realidad, y eso nada más lo van a lograr, pues aplicando en ese escenario, que vean que ese es el escenario **real** y esto es lo que está pasado, por esto, esto, esto... (Frida, E1, 13/03/2014).*

### **Las posiciones discursivas**

En su discurso acerca de estos primeros dos principios prácticos y las reglas e imágenes asociadas, Frida adopta distintas posiciones discursivas. Cuando ella habla, lo hace desde su posición como socióloga, como nutrióloga, como profesora y sobre todo, como persona adulta madura.

Esta última posición parece estar vinculada con la condición en la que ella misma se percibe respecto de sus alumnos: como una persona que ya posee una formación a la que su alumnado todavía aspira. Frida habla como una persona adulta que ha ya “abierto los ojos” y que conoce la realidad, como quien ha logrado mirar los fenómenos de una manera que sus estudiantes aún están en proceso de lograr. De acuerdo con los principios prácticos que se han presentado previamente, esta visión se asocia con la madurez que se obtiene al crecer y que

ella misma experimentó en su vida, cuando estudió antropología por un breve tiempo.

Aunque esta no es la única posición discursiva que se evidencia, sí parece ser la más dominante.

*Pero sí, la docencia me gusta, me gusta dar... o sea, ¡vean el mundo niños!, o sea, no se cierren nada más a esto. Abran, abran su visión, tengan otra visión de la vida, de los problemas, que eso es importante, que no viva en una burbuja.*

*Los problemas hay, a nivel económico, a nivel social, a nivel político, y tienen que crearse un criterio de lo que están viendo. O sea eso, eso es mi preocupación, más de que yo te baje o no de peso ¿me entiendes? esa es mi preocupación, que vean más allá de sus narices, los muchachos. Eso es lo que, lo que... lo que trato de transmitirles (Frida, E1, 13/03/2014).*

Frida se refiere a sus estudiantes como niños aunque evidentemente no lo son; por el contrario, son adultos y es casi un hecho que todos tienen la edad reglamentaria en México para serlo (18 años). Sin embargo, su expresión destaca la posición en la que ella percibe que se encuentran ante la vida y ante ella: como menores y como inmaduros, con una visión limitada de la vida y de los problemas, que no va “más allá de sus narices”, es decir, de lo inmediato. Esta visión tiene que ser sustituida por “otra”, en la cual sean capaces de tener un “criterio ante lo que ven”, que en su discurso parece significar que poseen los conocimientos suficientes para distinguir lo que es correcto de lo que no.

Frida tiene un gran interés y preocupación porque sus estudiantes “vean el mundo”, en una expresión que sugiere que ella ya lo ha visto, es decir, ha logrado desarrollar una perspectiva de la realidad más acorde con la madurez y condición de persona adulta que ella posee; desde esa perspectiva, ella se ha percatado de que los problemas “hay” es decir, existen, y son de diverso orden: social, político, económico.

Es notorio que los ámbitos problemáticos (en el texto “niveles”) a los que ella se refiere no incluyen el ámbito biológico o médico; más bien son de otros órdenes, aquellos que conciernen a la vida humana en su dimensión relacional. Por esta razón, el discurso de Frida adopta en ocasiones la posición de una Socióloga, más que la de una Nutrióloga, como cuando abiertamente dice:

*...no soy clínica, yo soy más del área social, de las ciencias sociales (Frida, E1, 13/03/2014)*

Otra de las posiciones desde la cual se produce el discurso de Frida es la de una profesora universitaria que posee una formación de alto nivel en los asuntos que enseña:

*O sea que tengan un panorama más amplio ellos, de que el país está así por esto, por esto y por esto. Y que la alimentación está así por esto, por esto y por esto. O sea no nada más no hay producción de alimentos porque... hay sequía. No, no, nada más es eso ¿no? Sino no hay eso porque... no hay... el gobierno no... está invirtiendo en... la producción de alimentos (E2, 3/04/2014).*

Frida se refiere a estos asuntos como quien posee la autoridad de conocimiento en el tema, otorgada por unos estudios de posgrado orientados a la investigación de estos fenómenos. Además, en otros extractos, esta profesora parece reconocer la influencia que puede tener en sus estudiantes, más allá de los contenidos de la enseñanza:

*No es para volverlos, que se vuelvan aguerridos y demás, pero para que sepan que hay las problemáticas y eso cómo va a influir en las personas, cómo va a influir hasta en la parte de la nutrición... (Frida, E1, 13/03/2014).*

Puede decirse que el discurso de Frida se produce también desde su posición como “formadora” más que simplemente “enseñante” de un conjunto de contenidos, reconociendo que su influencia puede llegar a las actitudes de sus alumnos. Desde esta posición discursiva, se advierte en Frida una identificación ideológica con las corrientes críticas del pensamiento educativo, según las cuales la formación de las personas tendría que proveerlas de la capacidad de entender y juzgar su realidad, como una forma de deshacerse de los mecanismos de opresión que impiden ver las injusticias e inequidades que operan en el mundo.

Existe una serie de discursos de Frida en los cuales se posiciona también como practicante de la profesión que enseña, es decir, como nutrióloga. Es el caso de los discursos en los que se refiere a sí misma como proveedora de testimonios para su alumnado. El hecho mismo de poder ofrecer un testimonio implica que Frida se ve a sí misma como testigo de los hechos diversos a los que el testimonio



se refiere, y siendo que se trata de hechos relacionados con la práctica de la profesión, el testimonio que ofrece es de quien ha experimentado los distintos problemas que dicha práctica implica, es decir: el practicante de la profesión, el nutriólogo.

*pero los ejemplos son para que... sepan que eso puede pasar, saben que esto que dice aquí en la teoría pasa, a mí me ha pasado, yo lo he hecho así o asado, a mí me ha funcionado de tal manera, también ustedes lo pueden hacer, lo pueden vivir, lo pueden... ¿me entiendes? Siento que con los ejemplos se enriquece mejor la clase, porque no es lo que me está diciendo el papel, es algo que... también ya lo he hecho, y te lo voy a transmitir a ti alumno, algo que yo ya he vivido y que he hecho ¿me entiendes? (Frida, 15/04/2014).*

No obstante lo anterior, en algunos momentos de su discurso Frida se mantiene a distancia de sus estudiantes, como quien se sabe en posesión de una mayor formación en ese ámbito:

*Yo creo que el objetivo final es que ellos visualicen, ¿sí?, visualicen que... tenemos que, tienen que tomar en cuenta todas esas variables para poder, primero, conocer cuál es el... ambiente de salud, de nutrición y alimentación, cómo está repercutiendo en nuestra sociedad, y ¡qué voy a hacer como nutriólogo! (Frida, E2, 03/04/2014).*

Aunque al principio se refiere a ella y su alumnado como “nosotros” (tenemos) de inmediato se separa de ellos para destacar que son las y los estudiantes quienes tienen que desarrollar las capacidades que ella al parecer ya posee; posteriormente vuelve a ponerse de su lado al hablar en primera persona, posiblemente porque cuando los estudiantes lleguen a “visualizar” la realidad como ella espera, ya estarán ambos (profesora y alumnado) en condiciones similares.

### **Análisis de los espacios semánticos**

El discurso de Frida sobre la realidad se articula en torno a dos espacios semánticos, que se muestran en la figura 8. Los términos de ambos espacios se han resaltado en negritas en los extractos que posteriormente se presentan como evidencia:



Figura 8. Espacios semánticos del discurso de Frida acerca de la realidad.

1. El primer espacio semántico es el de la experiencia, que se encuentra asociado con la posición de la profesora como adulta formada. En este espacio se inscribe lo que la maestra ha hecho, ha vivido, lo que le ha pasado, lo suyo, en lo que puede dar testimonio.

*...sepan que eso puede pasar, saben que esto que dice aquí en la teoría pasa, a mí me ha pasado, yo lo he hecho así o asado, a mí me ha funcionado de tal manera...*

*...no es lo que me está diciendo el papel, es algo que... también ya lo he hecho, y te lo voy a transmitir a ti alumno, algo que yo ya he vivido y que he hecho ¿me entiendes? (Frida, E3, 15/04/2014).*

En este mismo espacio semántico del discurso se encuentra lo que el alumnado no domina y lo que aún va a vivir, como opuesto a la experiencia de la profesora:

*...no se los digo por presunción de tal o cual ¿me entiendes?, no por presunción, sino porque es parte de lo que ellos en algún momento cuando terminen su carrera lo van a hacer... lo van a vivir (Frida, E3, 15/04/2014).*

El término “experiencia” es el que contiene la mayor carga simbólica y se vincula con el “testimonio” en cuanto que la experiencia es precisamente el contenido que se puede testimoniar, que se puede transmitir. La “experiencia” a su vez es lo que Frida asume que el alumnado no posee aún, pero se produce en situaciones que, según su discurso, son posiblemente las mismas que las y los estudiantes “van a vivir”.

2. El segundo de los espacios semánticos es precisamente el de la realidad de la vida. En éste, Frida se refiere a aquello que está sucediendo, el panorama que el alumnado debe ver, debe visualizar.

*O sea, mostrarles, “esto es **lo real**, esto estamos **viendo** ahorita”...*

*...¿cuál es la intención? De que conozcan cuál es **la realidad de la vida**. Lo que pasa en Venezuela es **real**. O sea, hay represión (Frida, E1, 13/03/2014).*

Este es el espacio del mundo, del ambiente en el que se presentan los problemas y para lo que se requiere saber, conocer y tener criterios para solucionarlos.

*...tienen que tomar en cuenta todas esas variables para poder, primero, **conocer** cuál es el... **ambiente** de salud, de nutrición y alimentación, cómo está repercutiendo en nuestra sociedad (Frida, E2, 03/04/2014).*

En el discurso de Frida, este espacio semántico no está situado en alguno de los cuadrantes de su configuración narrativa, sino que estaría ubicado como coincidiendo con el eje de la realidad; está asociado con la figura del alumnado como menor de edad en proceso de formación, ya que en el discurso de Frida es quien aparece como el agente, “niño” o “muchacho” que debe llegar a conocer la realidad.

*¡vean el mundo **niños**, o sea, no se cierren nada más a esto! Abran, abran su **visión**, tengan **otra visión** de la **vida**, de los **problemas**...*

*... esa es mi preocupación, que **vean** más allá de sus narices, los **muchachos** (Frida, E1, 13/03/2014).*

En este espacio semántico del discurso de Frida, el término “realidad de la vida” es el que tiene la mayor carga simbólica, porque atrae todo lo que se considera como “lo real”, “la realidad”, “lo que pasa”. La realidad de la vida es precisamente aquello que el alumnado tiene que “ver”, “visualizar”; esto es posible porque esta realidad está en el “mundo” de fuera de las y los estudiantes y es parte del “panorama”, por lo tanto es perceptible. En la realidad están los “problemas”; la realidad de la vida demanda a su vez la adquisición de “saberes” y de “criterios” adecuados para intervenir por medio de la “solución” de problemas.

## **Conclusiones acerca del conocimiento práctico de Frida.**

El conjunto de configuraciones narrativas desde las cuales se han planteado los principios, reglas e imágenes del conocimiento práctico de Frida, permiten identificar una serie de asuntos que parecen los más importantes dentro del pensamiento y la práctica de esta profesora, ya que articulan a casi todos los elementos de su conocimiento:

*1. La realidad.* Es el marco de referencia de la práctica de Frida y del aprendizaje de su alumnado; entender la realidad auténtica debe ser la meta de la formación y a ella debe contribuir el profesorado. El conocimiento de la realidad marca la diferencia entre aprendices y maestros; éstos últimos deben favorecer mediante sus capacidades pedagógicas, la comprensión, la aplicación y la capacidad de emitir juicios críticos ante la realidad. De este modo, la enseñanza puede lograr el paso de un estado a otro de conocimiento, de modo que los problemas de nutrición lleguen a atenderse por profesionales conscientes de los condicionamientos sociales en los que se producen.

*2. Enseñar y aprender.* Son dos asuntos indispensables para lograr obtener visiones auténticas de la realidad, y son dos ámbitos que corresponden diferenciadamente a los actores involucrados en el proceso: alumnado y profesora. A los primeros les corresponde atender y entender, así como aplicar el conocimiento y usarlo para criticar la realidad. A la profesora le corresponde el papel de testimoniar la realidad y favorecer que el alumnado alcance las metas de aprendizaje esperadas. Esto demanda capacidades pedagógicas que incluyen no sólo dominio de los contenidos de enseñanza, sino también habilidades para mostrar ese contenido a las y los estudiantes, en formas que éstos encuentren agradables.

*4. Las relaciones entre actores.* Enseñar y aprender a conocer la realidad son procesos que han de llevarse a cabo en un marco de relaciones basadas en el respeto y la confianza, pues tanto profesores como alumnado son personas y tienen intereses asociados. El profesorado debe mostrarse con naturalidad ante su alumnado, pues de esa manera ellas y ellos percibirán la apertura que requieren para expresar sus opiniones y juicios críticos; esto implica que el profesorado acepte la condición de su alumnado como aprendices y les ofrezca la guía necesaria en sus esfuerzos por aprender.

Cuando Frida conoció los resultados de su estudio de caso, reconoció que uno de los aspectos más relevantes de su práctica es la intención de hacer que su alumnado entienda que los problemas de salud y nutrición, no pueden ni deben entenderse con independencia de los factores sociales y políticos que los condicionan:

*A lo que quiero llegar con ellos es que traten de ver que lo que están estudiando tiene una lógica y que no lo pueden separar de la realidad social, porque va a repercutir. Por qué hay pobres, por qué hay desnutridos, por qué hay obsesos, por qué, y todo eso tiene que ver con las políticas públicas ¿me entiendes? no lo podemos separar (Frida, 31/10/2014).*

De igual manera, insistió en que estos aspectos de su docencia están vinculados a su personalidad y su ideología respecto de la realidad; en términos del conocimiento práctico, podría decirse que sus intereses personales están siendo integrados con los profesionales o educativos:

*A mí me gusta la libertad, a mí no me gusta seguir reglas personales y del contexto social en que vivimos, del contexto a nivel de aquí de la universidad... no tratando de ser una persona negativa, porque tu puedes romper las reglas porque eres rebelde... ... sino darte cuenta de lo que hay y ver las cosas positivas, las cosas negativas, de por qué pienso así, por qué no me gusta... porque no quiero pensar igual que el resto de la gente... Creo que también lo trae la persona, lo ha adquirido a lo largo de la vida y lo proyecta porque... es tu forma de... también va incluida la persona (Frida, 31/10/2014).*

En sus comentarios, Frida se revela como una persona que ha conformado un pensamiento autónomo y “libre”, desde el cual trata de actuar y manifestarse ante los acontecimientos de orden social que observa. Esta manera de ser y de actuar va con ella a sus clases y está presente en sus interacciones con su alumnado.

Para concluir, la figura 9 ofrece una síntesis de estos elementos; en ella se intenta mostrar en forma gráfica algunas de las relaciones más relevantes en el conocimiento práctico de Frida, reflejando su complejidad y la interacción de unos elementos con otros.



Figura 9. Elementos centrales en el conocimiento práctico de Frida.

Aunque la figura muestra relaciones armónicas y aparentemente bien coordinadas entre sí, el conocimiento práctico de esta profesora no está exento de contradicciones, algunas de las cuales ya se han descrito en este capítulo. Esto no significa que Frida deje de considerarse experta en el trabajo que realiza, más bien evidencia que su conocimiento práctico está en continua actualización y reconstrucción, a medida que acumula más experiencias y saberes.

## Capítulo V.

### Facundo y la inducción a la carrera de rehabilitación: informe del segundo caso.

#### ¿Quién es Facundo?

Facundo es un profesor universitario de tiempo completo desde hace 8 años, cuando comenzó a prestar sus servicios en una universidad pública mexicana; en el transcurso del presente estudio de caso, celebró su cumpleaños número 38. Cursó la licenciatura en rehabilitación en la misma facultad en la que ahora se desempeña como docente. Antes de estudiar esta carrera, cursó por dos años la de enfermería general en una escuela privada, que abandonó cuando tuvo la oportunidad de ingresar a la universidad pública ya que esta era su principal aspiración.

Cuando concluyó los estudios de licenciatura, Facundo trabajó durante dos años como asistente en el centro de investigaciones de la universidad, dentro de un proyecto de salud de adultos mayores; su trabajo en este proyecto le hizo destacar ante los académicos de la facultad, porque lo fue invitado a trabajar como profesor de tiempo completo en el año 2006. Desde sus inicios, el trabajo de Facundo en la universidad incluyó las funciones de docencia, tutoría y gestión, al ser nombrado responsable de la gestión de un área de apoyo dentro de la carrera. Después de 6 años de trabajo ininterrumpidos, Facundo comenzó a realizar estudios de posgrado en una universidad privada, para obtener una maestría en ciencias del deporte.

Durante el tiempo en que se realizó el estudio de caso, Facundo tenía además otros empleos como docente en instituciones privadas de educación superior; de todos sus centros de trabajo actuales, la universidad pública es la más importante y representa el empleo al que dedica más horas semanales, 40 en total, de las cuales 3 corresponden a la impartición de una materia a un grupo de primer año de la licenciatura en rehabilitación; el resto del tiempo lo dedica a planear y evaluar dicha materia, así como a supervisar al alumnado de último año de la carrera que realizan su servicio social obligatorio en distintas unidades receptoras, algunas de ellas ubicadas en comunidades fuera de la ciudad. Por esta razón, la función de supervisión ocupa un tiempo considerable en el trabajo de Facundo, pues debe desplazarse hasta cada unidad receptora para trabajar con los estudiantes de manera periódica.

Hasta la fecha en que se elabora el presente informe, Facundo no cuenta con una plaza laboral definitiva en la universidad, por lo que su contratación es como “interino”; esto significa que cada semestre se celebra un contrato de trabajo entre él y la universidad. En estas condiciones, Facundo se encuentra impedido para participar en convocatorias de promoción hacia otras categorías y niveles dentro su puesto como profesor, así como del beneficio de optar por estímulos a su desempeño que pudieran incrementar sus ingresos.

Facundo es soltero y padre de dos niñas en edad escolar. Es aficionado al deporte y se entrena con regularidad para participar en carreras y maratones en su tiempo libre.

### **El nombre de Facundo**

“Facundo” es el nombre ficticio que este profesor eligió para sí mismo en este estudio de caso; sugirió este nombre después de conocer el que inicialmente le había asignado, porque dijo que el que yo había elegido no tenía algún significado relevante para él. En cambio, el de Facundo es un nombre que le gusta mucho y que de haber tenido un hijo varón, lo habría usado para nombrarlo.

Más que el nombre en sí mismo, las razones de la elección son reveladoras de la personalidad de este profesor, pues aluden a un motivo personal, relacionado con su vida familiar. Esta no fue la única vez en que Facundo procedió de esa manera; de hecho, los relatos que proporcionó en las entrevistas contenían variadas referencias a su vida personal y familiar. En otras palabras, cuando Facundo relataba los eventos de su trayectoria escolar o profesional, solía hacer alusión a situaciones personales y familiares que ocurrieron a la par de esos eventos, como condicionándolos o enmarcándolos.

### **Generalidades sobre las clases de Facundo**

El estudio de caso sobre la práctica docente de Facundo se realizó con referencia a las clases que sostuvo con un solo grupo y acerca de una materia denominada “Conceptualización en rehabilitación” (en adelante “Conceptos”) que fue impartida a un grupo de estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de rehabilitación.



El programa oficial de esta materia está alojado en el sitio web de la universidad (<http://www.medicina.uady.mx>.) y al igual que en el estudio de caso de Frida, fue consultado para entender mejor las características del currículo que este profesor se encargó de desarrollar mediante su docencia.

Las clases de Facundo solían comenzar con el saludo del profesor hacia su alumnado; a continuación, procedía al pase de lista llamando a las y los estudiantes por sus apellidos. Este momento de la clase se aprovechó en ciertas ocasiones para que el alumnado entregara al profesor la tarea que éste hubiera asignado previamente, de modo que conforme eran mencionados en la lista, se aproximaban al escritorio del profesor para entregar su trabajo.

A continuación, Facundo mostraba a su alumnado el plan de la sesión mediante la proyección de un archivo; para revisar este plan, solía pedir a algunos estudiantes que leyeran los objetivos de la sesión y explicaran qué habían entendido de ellos. El profesor también comentaba al respecto, y luego comenzaba la actividad del día.

La mayor parte de las clases involucraron algún tipo de exposición, generalmente a cargo del profesor; estas exposiciones solían estar acompañadas de recursos audiovisuales así como de preguntas formuladas por Facundo para que su alumnado tuviera participación en las mismas. Este esquema varió considerablemente en algunas clases, por ejemplo, las que se desarrollaron a manera de taller de habilidades prácticas en los temas de Kinesiología y Kinesioterapia; en estas clases, el profesor realizó demostraciones de masajes y vendajes, y posteriormente supervisó la ejecución del alumnado en estas mismas tareas. Otra variación se produjo cuando el alumnado y el profesor realizaron una visita de campo a una unidad de salud, por lo que tuvieron que abandonar las instalaciones de la facultad para trasladarse en transporte público a otra zona de la ciudad.

Por lo regular, las clases de Facundo terminaban con una serie de intervenciones de su alumnado, motivadas por la pregunta “¿qué te llevas de la clase?”, que el profesor dirigía a ciertas personas para conocer su opiniones.

## **El conocimiento práctico de Facundo**

Los análisis realizados acerca de la práctica docente de Facundo, permitieron identificar los elementos que conforman su conocimiento práctico. Para una mejor descripción de todos éstos, he recurrido a plantearlos a partir de tres configuraciones narrativas, que corresponden a las tres áreas de la práctica docente del profesor que más se destacaron tanto en su discurso como en sus actividades de enseñanza, observadas directamente en el aula de clases:

1. De preparatorianos a universitarios: el trabajo con alumnos de nuevo ingreso (primera configuración narrativa).
2. Lo que traen y lo que se llevan: el cambio en las actitudes como propósito de la enseñanza (segunda configuración narrativa).
3. Capacidad de enseñar y el estilo docente: buenos y malos modelos (tercera configuración narrativa).

Dentro de cada una de estas configuraciones ha sido posible identificar también algunas dimensiones y categorías analíticas; a partir de éstas, se detallan los rasgos del trabajo docente de Facundo, así como la manera en que los elementos de su conocimiento práctico se evidencian a través de su discurso y de su trabajo en el aula de clases.

### **Primera configuración narrativa: de preparatorianos a universitarios**

En el momento en que se desarrolló el estudio de caso que aquí se presenta, el Facundo tenía como principal tarea de enseñanza el desarrollo de un curso dirigido estudiantes de primer año de la carrera de rehabilitación; esta es una condición esencial para entender a cabalidad el trabajo docente del profesor, así como los elementos de su conocimiento práctico que fueron identificados mediante el estudio. Por esa razón, esta configuración se describe en primer lugar, ya que aporta datos que favorecen el entendimiento de los demás rasgos que distinguen el trabajo de Facundo.

Básicamente, este profesor parece asumir con su docencia la misión de introducir a su alumnado de nuevo ingreso al ámbito universitario, por medio de una serie de prácticas de enseñanza que les permitan transitar desde un estado inicial de

preparatorianos (pues habían concluido el bachillerato apenas unos meses antes) hacia uno de estudiantes universitarios. Durante ese tránsito, Facundo y su alumnado parecen adoptar roles mediante los cuales uno conduce y otros se dejan conducir; uno establece condiciones y otros se adaptan a ellas. Al final, unos y otros logran mantener relaciones armónicas y al parecer, agradables para todos.

Para describir esta primera configuración narrativa, se han tenido en consideración las siguientes dimensiones:

1. El estadio o etapa que se manifiesta mediante el comportamiento del alumnado. En el discurso y prácticas de Facundo se establece la distinción entre el comportamiento inicial de “preparatoriano” (categoría 1) y el comportamiento de “universitario” hacia el cual el profesor desea conducirlos (categoría 2).
2. Los roles que parecen adoptar el alumnado y el profesor en sus relaciones, desde los cuales hacen aportaciones para conformar el ambiente del aula. El análisis del conocimiento práctico de Facundo muestra la presencia de un rol de hijo, asumido por las y los estudiantes (categoría 1) y un rol de padre, asumido por el profesor (categoría 2).

En síntesis, es a partir de las aportaciones de ambos actores que los comportamientos de los estudiantes son modificados a partir de las intenciones del profesor, de introducirlos a un determinado estilo, como parte de sus primeras experiencias escolares en la universidad. Esta primera configuración se representa mediante la figura 10.

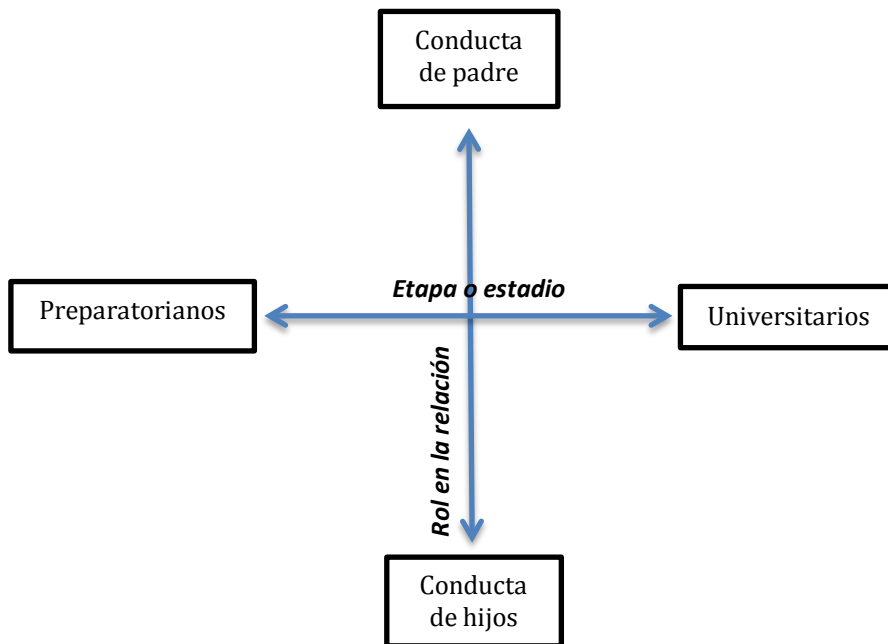


Figura 10. Roles para transitar de preparatorianos a universitarios, dentro del conocimiento práctico de Facundo.

### **El alumnado de nuevo ingreso a la carrera: “vienen preparatorianos”**

El trabajo con alumnos y alumnas de nuevo ingreso a la carrera no es desconocido para Facundo; por el contrario, refiere haber tenido esta experiencia en numerosas ocasiones a lo largo de su trayecto como docente en la universidad. Como resultado de sus experiencias, este profesor ha construido un conocimiento acerca de los rasgos que sobresalen en el alumnado de primer año, según el cual éstos llegan a la universidad manifestando un comportamiento que podría calificarse como adolescente, con ciertas expresiones de inmadurez que Facundo asocia con la etapa de escuela preparatoria que acaban de concluir:

*Y otra, pues bueno... hasta a veces lo sigo viendo hoy día ¿no? vienen... quiero decir muy... no sé si la palabra es inmaduro, no lo sé, pero vienen muy preparatorianos, muy hasta secundarios, por decirlo ¿no? muy acelerados, eh... como que... tal vez no respetan mucho los reg... las reglamen... los reglamentos, las reglas, les cuesta mucho (Facundo, E1, 11/09/2014).*

Esto se evidencia en la necesidad de los y las estudiantes de contar con indicaciones precisas sobre ciertos aspectos de la clase que Facundo considera que ya no es necesario establecer:

*Porque sí me preguntaban: “Profe, ¿qué libreta... qué formato, qué libreta vamos a llevar?”, una... pasta dura, no sé. “Mira, puedes tomar libreta del periódico, ningún problema, apunta lo que consideres” “Profe, la bibliografía”. Híjole... “¿De qué bibliografía va a salir el examen?”... O sea, quieren... quieren el libro y cuánto cuesta (Facundo, E3, 13/11/2014).*

Es posible que el calificativo de “inmaduros” sea atribuido por Facundo a su alumnado a partir de ciertos rasgos que son claramente observables durante las clases, por ejemplo, la tendencia a mostrar una conducta lúdica, ruidosa, hiperactiva, que aparenta una falta de disciplina:

Mientras tanto, los alumnos y alumnas conversan entre sí. Se escucha la voz de una alumna, que canta. Una alumna se acerca al profesor y le pregunta algo. Alguien grita. Hay mucho ruido. Facundo dice: *A ver, pasaré lista y conforme lo haga, me traen su trabajo, ¿ok?* Los alumnos y alumnas dicen: *Sí*. Una alumna aplaude tres veces, parece ser que es la misma que ha estado cantando a ratos (Conceptos, 11/09/2014).

Estos comportamientos son comunes en tanto la clase no ha comenzado y cuando se intenta retomarla después de un receso. Cuando el profesor tiene que ausentarse momentáneamente del salón, el alumnado suele adoptar un comportamiento que difícilmente tendrían si Facundo estuviera presente, pues serían llamados al orden:

La ausencia de Facundo se ha prolongado más de 5 minutos. Los estudiantes hablan, discuten, ríen fuertemente. Algunos salen y regresan, del baño al parecer. Unas personas están de pie, otros están sentados; unas alumnas toman plumones y escriben en el pintarrón: *Vamos a Tequila. Vamos a\_\_\_* y dibujan unos vasos con bebidas (Conceptos, 25/09/2014).

Adicionalmente, los alumnos y alumnas muestran otro rasgo que podría contribuir a esta imagen que el profesor tiene de “preparatorianos” o adolescentes, y es el hecho de que manifiestan cierto interés en evitar la clase. Aunque esto no ocurre todos los días, a lo largo del período que duró el trabajo de campo fue posible recoger

diversas evidencias en este sentido: las y los estudiantes tratan de terminar la clase antes del tiempo estipulado, sugieren al profesor extender el tiempo destinado a los recesos, e incluso, proponen que la clase no se lleve a cabo:

Facundo pregunta: “¿Qué hora es?” Una alumna le responde: “las 2 y cuarto”; la chica ríe porque ha dicho una mentira [la clase termina a las 2]. Facundo dice: “Ya no les creo nada”; otra persona la indica la hora correcta y el profesor dice: “nos quedan 4 minutos”. Una alumna sugiere que sea: “para ir al baño” (Conceptos, 18/09/2014).

Facundo: *Vamos a hacer una actividad; tenemos 1 hora y media.*

Alumna: *¿Cómo? Si terminamos a la 1.*

Facundo: *Sí, cómo no. ¿A qué hora termina la clase?*

Alumnado: *A la 1.*

Facundo: *¡A las 2!*

Alumnado: *No se sabe sus horarios...*

Paula a Facundo, antes de iniciar la clase: *Estamos conscientes de que está cansado, y nosotros también; podemos sacrificar nuestro estudio para que descanse. Sólo nos manda el archivo y nosotros...* (Conceptos, 02/10/2014).

Se escucha que alguien llama a la puerta; es una profesora que llama al maestro. Este le dice: “Estoy en clase”, pero finalmente tiene que salir para hablar con ella. Mientras está afuera, Marina dice: “Pasen las diapositivas”, con la intención de acelerar la presentación y terminarla más pronto (Conceptos, 13/11/2014).

Las peticiones que hace el alumnado para evitar la clase suelen ser formuladas en tono de broma, pero no por ello dejan de revelar la intención que está detrás. Habitualmente, Facundo reacciona ante estas manifestaciones de manera cordial, sin enojarse e incluso a veces también responde en tono de broma. Por lo regular, las peticiones de los estudiantes fracasan porque el profesor las ignora, después de reír un poco con el intento:

Facundo: *Tengo una actividad pendiente con ustedes.*

Alumna: *Tae, tae...* (empieza a cantar la tonada que Facundo les enseñó anteriormente).

Facundo: *No. No “tae, tae”.*

Se producen muchas risas.

Alumnado: *¡Break, break!*

Facundo: *Tampoco break.*

Alumna: *Debe ser un break para cada tema.*

Se producen más risas.

Facundo: [Formen] *Dos equipos de 10 [personas cada uno] (Conceptos, 02/10/2014).*

En algunas ocasiones, las peticiones del alumnado dan la pauta para una negociación con el profesor, aunque ésta no siempre es real sino simulada, como sucedió en una de las clases en la que el tiempo de receso pactado resultó ser el mismo que Facundo había propuesto desde el inicio:

Varias personas dicen a la vez: *“¡Break, break, break!”* pidiendo un descanso. Lo dicen varias veces; se escuchan más voces de alumnas que de alumnos. El profesor accede a la petición y negocia el tiempo que durará el receso:

Facundo: *¿5? [minutos].*

Alumnado: *¡10!*

Facundo: *¿4?*

Finalmente, el profesor accede a dar sólo 5 minutos para el receso (Conceptos, 02/10/2014).

Generalmente, las intenciones del alumnado de evitar la clase se ven frustradas, pero el humor con el que el profesor reacciona ante ellas y la disposición que muestra para negociar en algunos momentos, parece tener un efecto positivo en las relaciones entre Facundo y su alumnado, ya que se mantienen en un tono de amabilidad y respeto.

Otro de los rasgos que quizá el profesor asocia con una conducta adolescente es el hecho de que los alumnos y alumnas son particularmente propensos a las risas, a producir comentarios que las generen y a aprovechar las circunstancias que las puedan provocar para hacer bromas, como sucedió durante una actividad evaluativa al final de una clase, en la que el profesor organizó una especie de competencia entre sus estudiantes para determinar cuál de tres equipos respondía en forma correcta y rápida a una serie de preguntas relacionadas con el tema del día:

Se producen muchas risas, por las carreras que los alumnos y alumnas emprenden para responder, porque con la prisa no escriben en forma legible sus respuestas, porque quienes aciertan hacen comentarios triunfalistas y los que pierden hacen comentarios lastimeros. En fin, que la actividad es muy propicia para el relajo (desorden, falta de seriedad, barullo) (Conceptos, 18/09/2014).

En general, este grupo de estudiantes suele hacer bromas con mucha frecuencia; al parecer, Facundo considera inofensivas estas manifestaciones, de modo que las tolera y además, participa en ellas con relativa asiduidad:

Mientras las alumnas preparan su presentación, alguien habla de la memoria USB de Laura. Marina dice: *“Tiene miedo de que veamos una foto de Toño”*. Varios estudiantes ríen al recordar lo sucedido con Toño y Laura en una clase anterior. Rebeca sigue con la broma y dice: *“Cuenta la leyenda que si bajas una foto de Toño le entra virus a tu máquina”*. Facundo bromea también y dice: *“Se dice, se dice...”*. Rebeca insiste: *“Cuenta la leyenda, no sé si sea cierto, Laura ahorita nos va a comprobar”*. Se producen más risas (Conceptos, 13/11/2014).

En clase, Facundo se refiere a la manera correcta de desplegar una cama de masaje. Recomienda que la ajusten según su estatura y muestra la forma de medir la altura adecuada. Aquí, algunos alumnos bromean acerca de los casos de las personas que son muy bajas de estatura: *“El de Laura, no le va a poner patas”*. Se producen risas. Facundo dice: *“Una colchoneta”* (Conceptos, 27/11/2014).

Lo anterior revela un atributo de la personalidad de Facundo que, como se verá más adelante en este informe, parece contribuir al establecimiento de un determinado ambiente de relaciones en el aula de clases.

Adicionalmente a estas conductas, los estudiantes esperan del profesor recompensas y premios ante su buen comportamiento, y se entusiasman ante la idea de romper el esquema tradicional de la clase, tal como se puso de manifiesto en diversos momentos:

Quien responda correctamente y en primer lugar, gana. *“¿Qué? No sé, luego lo vemos”* dice Facundo. Una alumna dice: *“Una salida... que nos lleve a X'matkuil”*. Facundo responde: *“No y no”* (Conceptos, 18/09/2014).

Alumna: *¿Qué ganamos?*

Facundo: *Reconocimiento.*

Alumna: *Un paquetazo [una bolsa de frituras].*

Facundo: *No, no pueden comer... La próxima semana es la única que voy a permitir que comamos.*

Alumnado: *¡Uh!, [exclamación de alegría] (Conceptos, 25/09/2014).*

Al escuchar que el profesor tendrá que salir, el alumnado dice: *“¡Eh!”*. Facundo dice: *“No, [que la clase no se suspende] vuelvo en 5 minutos. Tú [señala a Javier] te encargo”*. Le hace un gesto indicándole que debe vigilar a sus compañeros,



pero parece un poco en broma. El profesor sale del salón; los alumnos empiezan a conversar entre sí, haciendo mucho ruido (Conceptos, 25/09/2014).

Pese a estos comportamientos, parece ser que Facundo no considera que este sea un grupo de alumnos con quienes resulte difícil trabajar. Quizá puede deberse a que estos estudiantes son personas graciosas pero también amables; han sido así incluso conmigo, a quien no conocían y de quien sabían que sólo estaría por un tiempo en su clase. Me saludan sonrientes dentro y fuera del salón, me han cedido asientos y en general se muestran como personas francas, simpáticas y divertidas. Por todo ello, resulta comprensible que Facundo se sienta a gusto en este grupo, al punto de manifestar abiertamente que el contacto con ellos mejora su estado de ánimo:

*Yo... no es por ser pesado ni mucho menos, me agrada mucho trabajar con primer año, con primero, me motiva mucho. Vengo aplatanado [desanimado, desalentado] y sí me levantan, fuerte (Facundo, E4, 27/11/2014).*

Es posible que algunos estudiantes también se hayan percatado del efecto que tienen como grupo en el ánimo de este profesor, ya que abiertamente han manifestado que perciben que Facundo los considera personas gratas y que disfruta las clases con ellos, tal como él mismo ha dicho:

*Alumna: Maestro, ¿somos el único grupo al que le da clases, de primero?*

*Facundo: Sí.*

*Alumna: ¡Ah!, entonces somos sus favoritos. Cuando no nos dé [clase] va a llorar sangre.*

Se producen otros comentarios similares, que generan risas (Conceptos, 02/10/2014).

Aunque disfrute del trabajo con estos estudiantes, parece que Facundo considera que su conducta debe ser modificada, de modo que adquieran paulatinamente rasgos más formales así como un comportamiento más ordenado y regulado, propio de estudiantes de nivel universitario. Para ello, el profesor asume un papel de tutor o modelador del comportamiento, a través de una serie de reglas e indicaciones explícitas acerca de cómo deben conducirse en ciertas circunstancias. Al hacer esto, Facundo generaliza sus creencias respecto del comportamiento y las

necesidades de sus estudiantes, dejando de lado las manifestaciones de conducta de muchos de ellos y ellas, que no necesariamente tienden a los rasgos adolescentes de los demás.

De este modo, el conocimiento práctico de este profesor tiende a uniformar la visión que tiene del alumnado, sin prestar atención a los casos particulares de estudiantes que quizá no requieran modificar su comportamiento para mostrarse como Facundo espera.

### **Reglas y regulaciones para transitar a la universidad**

Como parte del conocimiento práctico de Facundo, el alumnado de primer año de la carrera de rehabilitación requiere de reglas de comportamiento explícitas, impuestas de manera externa, mediante las cuales pueda regular su conducta para que ésta se asemeje a la de un universitario y no a la de un preparatoriano. El establecimiento de reglas es una tarea que le corresponde al profesorado; por eso, Facundo las plantea a sus estudiantes desde el primer día de clases. Las reglas que este profesor ha dispuesto son: (a) no deben comer dentro del salón de clases, (b) si desean salir del salón, deben levantar la mano para que el profesor lo autorice, (c) no se permite el uso de teléfonos celulares, a menos que sea para buscar información o revisar documentos de la clase, y (d) el trato debe ser respetuoso, sin palabras altisonantes y sin usar apodos para referirse unos a otros.

Este conjunto de reglas, que Facundo llama “internas del salón”, parecen ser aceptadas por el alumnado, ya que se apegan a ellas la mayor parte del tiempo:

Una alumna le pide permiso para salir al baño. Facundo dice: “Claro”. La alumna va y regresa rápidamente...

En medio de la explicación, una alumna pide discretamente permiso para salir del salón a atender una llamada telefónica... (Conceptos, 21/08/2014).

La alumna que tiene permiso de salir por lactancia dice: “Maestro, ¿puedo salir?”; el profesor le responde: “Por supuesto” (Conceptos, 06/11/2014).

Siempre que se producen estas situaciones, los y las estudiantes hacen la solicitud en forma respetuosa; a cambio, obtienen del profesor una respuesta que es siempre amable y afirmativa. Podría decirse que la aceptación de la petición que se

formula está garantizada desde el momento en que se realiza, por lo que la regla se advierte más bien como una forma de manifestar respeto hacia la figura del profesor y su autoridad dentro del salón de clases.

El discurso de Facundo parece reiterar que este es el verdadero sentido de las reglas establecidas: las solicitudes siempre serán concedidas, si se emiten de manera apropiada y respetuosa:

*“Ok, les había comentado, volvemos a lo mismo del reglamento interior ¿sí? Alimentos, lo que les había comentado. No es ‘ya no’, es: no. Solamente agua y ¿teléfonos? si tienes una urgencia, una llamada... ningún problema ¿sale?”* Una alumna pregunta: *“¿Le preguntamos o sólo salimos? para no interrumpir”.* Facundo le dice: *“Infórmanos, pues ¿sale?”* Luego, continúa con sus explicaciones sobre el tema (Conceptos, 06/11/2014).

*Yo se los dije... sí. No estoy en contra del uso de la tecnología, al contrario... lo aplaudo y lo utilizo pero nada en exceso, ahí vienen los usos y abusos de la tecnología ¿sí?, y eh... Pues sí, con todo respeto, si tienes una llamada importante, lo que fuese, llamada o mensaje, hasta el día de hoy me siguen levantando la mano: “Profe, ¿puedo salir?” “Sí, adelante”. Ningún problema (Facundo, E2, 23/10/2014).*

Dentro del conocimiento práctico de Facundo, es importante que las reglas no sólo sean dictadas por el profesorado, sino que éstos deben asegurarse de su cumplimiento, aplicando sanciones cuando sean infringidas, tal como ha sucedido en algunas clases:

Facundo dice: *“Les envié...”* De pronto, interrumpe su frase y señala a unas alumnas que están próximas a mí, les dice: *“Tres... uno, dos, tres celulares, uno, dos, tres... ahí les hablan allá afuera. Uno, dos, tres... salgan, les hablan allá afuera”.* Una alumna dice: *“Sí, está bien, está bien”.* Las alumnas señaladas han sido sorprendidas por el profesor haciendo uso de sus teléfonos celulares cuando la regla del salón indica que no deben hacerlo; la sanción que Facundo aplica consiste en pedirles que se retiren del salón por unos momentos. Facundo les dice: *“Ah ¿viste? lo dije la vez anterior... se... los... dije ¿o no? Se los dije. El primer día, ¿qué acordamos el primer día? ¿Qué acordamos el primer día?”* Una de las alumnas dice: *“Que nada de celulares”...* Facundo continúa hablando de esto mismo: *“Que no estoy... se los dije, no estoy en contra de la tecnología, todo mundo la necesitamos, pero ahorita, ahorita no. En su momento vamos a utilizarlo y mucho. Entonces cuidado, cuidado con eso. Por respeto a un servidor, a todos nosotros, a su espacio, se los había dicho:*

*conocimientos, habilidades, actitudes ¿sale?... (Conceptos, 06/11/2014).*

Ana ha salido del salón para ir a buscar agua al parecer, ya que lleva consigo su botella; sin embargo, no pidió permiso al profesor. Cuando éste ve que ella sale, le hace un ademán de “adiós”, pero sin que la alumna lo note, como destacando que ha salido sin siquiera decirle adiós. En seguida, Facundo le pide a una alumna que cierre la puerta. Parece que los alumnos han notado lo que sucedió, porque la puerta no se había cerrado por completo hasta ese momento. Facundo dice: “*Lo siento*”. Unos instantes después, Ana intenta regresar al salón, toca a la puerta pero Facundo ordena que no se le abra (Conceptos, 13/11/2014).

Los extractos anteriores muestran algunos rasgos que son comunes en la manera en que este profesor aplica sanciones ante el incumplimiento de reglas. En primer lugar, las estudiantes involucradas son sorprendidas por la sanción, pero la aceptan sin protestar. Además, es posible notar que el comportamiento de Facundo es sutil pero firme, ya que en vez de decir: “salgan del salón”, opta por la frase “les hablan allá afuera”, que aparenta ser más amistosa, menos dura y más benevolente, considerando que ya de por sí las alumnas tendrán que pagar un costo por su conducta (perderse una parte de la clase). Finalmente, se advierte la intención del profesor de hacer reflexionar al alumnado acerca de la conducta que está siendo castigada (“por respeto a todos nosotros”), de modo que éstos se convenzan de que la sanción ha sido aplicada por necesidad y no por disfrute del profesor (“lo siento”).

Para Facundo es importante que las reglas sean sancionadas y no sólo dictadas, ya que de esa manera el alumnado aprende a regular su conducta conforme a la regla:

Facundo: *Yo creo, no creo, te puedo... bueno, creo asociarlo al hecho de que... hay que... una cosa es lo que se dice y otra cosa la que se hace. Pusimos reglamento interior, se los dije una y otra vez, bueno; desde la vez pasada que tuve que invitar a salir a 3 personas por el celular... todos se... [guardaron los celulares] yo ya me di cuenta. Y precisamente una de las que se salió... pues las que invité a salir del salón, me dijo: “Profe, invítelas a salir” antes de iniciar la clase porque dije: “Celulares, ya” “Profe, invítelas a salir”, como diciendo: o sea, a mí me lo hizo ¿no? “No te preocupes... en su momento, en su momento”. Y sí vi que tenían sus celulares pero me acerqué y estaban viendo exactamente el PDF. Si fuera otra cosa, te prometo que vas para afuera. Los quiero mucho pero por lo mismo los voy a sacar; los*

*aprecio mucho, pero por lo mismo los voy a sacar. Y desde ese momento he visto cambios.*

Investigadora: Como que tuvo un efecto...

Facundo: *Sí. Llevar a cabo, no solamente dejarlo así* (E3, 13/11/2014).

Facundo: *Pero pues se paró y se fue...*

Investigadora: Sí. Ni un ademán.

Facundo: *“Cierra” ... pero “Cierra”. Ni modo... Por eso, deja... ciérrale... cierra. Te puedo asegurar que no lo va a volver a hacer... quiero pensar. Y bueno, creo que se está modificando... en cuanto a eso* (E3, 13/11/2014).

Este profesor se muestra convencido de que la demostración de su autoridad al aplicar la sanción ha tenido efecto en otros alumnos y alumnas, ya que después de eso, evitan faltar a las reglas o bien, están atentos para denunciar a quien las incumple. Este es al parecer el cambio de conducta que Facundo espera producir en el alumnado.

Adicionalmente a estas reglas de comportamiento en el aula, Facundo ha establecido una serie de indicaciones precisas que el alumnado debe observar en la elaboración, presentación y entrega de los trabajos escritos que el profesor solicita durante el curso y que tienen la finalidad, según el mismo ha dicho, de evaluar el aprendizaje. Facundo denomina a este conjunto de reglas “formato”.

*“¿Pero qué va a tener?”, esto va a tener... para evitar problema: carátula, índice, inferior derecha, número de página, justificado, Arial, creo que Arial o Times, no me acuerdo que les dije; me gusta mucho el Arial pero también tolero el Times... espacio uno y medio entre párrafo, la, la, la, todo este rollo y este... justificado...*

*En un formatito para evitar problemas, en este formatito, por favor que esté en carpeta, en un folder carta, manila, color manila; y engrapado porque si no se me puede... a mí se me ha extraviado, no me gustaría que se extravíen* (Facundo, E4, 27/11/2014).

Según lo que el propio Facundo señala, la observación de estas reglas de formato obedece a la necesidad de unificar la apariencia de los trabajos escritos toda vez que, sin esa regla de por medio, el alumnado le entregaría trabajos con una variedad de apariencias y sin el aspecto formal que se espera en un trabajo académico universitario. Pese a que las reglas de formato se han establecido en forma precisa, no siempre son cumplidas por las y los estudiantes; ante ello, Facundo expresa

abiertamente su inconformidad, haciendo evidente las faltas cometidas, pero sin penalizarlas:

Facundo: ¡Javier!

Javier: *Presente.*

Facundo: *¿Qué pasó con la portada? ¿El formato?*

Al parecer, Javier entregó la tarea con una portada que no sigue las condiciones de forma que el profesor envió como instrucciones a los alumnos.

Facundo muestra ante el resto de la clase la portada de Javier y dice:

Facundo: *¿Esta es la portada que mandé?*

Javier: *Perdón.*

Otro alumno dice que hizo algo similar en la portada de su trabajo [no siguió el formato indicado].

Facundo: *¿Tú también?*

Alumno: *¿Y si le puse el escudo de la universidad?*

Facundo: *Eh... lo discutiremos. Les di un formato para que todos me entregaran algo uniforme (Conceptos, 11/09/2014).*

Por lo que pudo observarse, el “formato” es una más de las reglas que este profesor establece para modificar el comportamiento “preparatoriano” de su alumnado, caracterizado por el uso de una tipografía vistosa pero informal, de ilustraciones inapropiadas y en general, de una presentación que Facundo considera inaceptable en un trabajo académico universitario, según él mismo describe:

*Yo son muy abierto, te lo prometo y dejo que entreguen... a su nivel; unos me lo entregaban en hojas recicladas, otros en hojas amarillas... amarillas, amarillas; otros en... en letra comic, con colores, y con fondos de Hello Kitty, no sé. Por eso igual y me quedé así: pérame ¿y cómo voy a evaluar esto? ¿Me explico? a ver ¿en dónde estamos? y empecé a recibir, bueno, lo recibo porque respeto tu autonomía y todo este rollo, tu creatividad, pero bueno, a este nivel de universidad... decidí en su momento, bueno... todos parejos, ahí está el formatito (Facundo, E4, 27/11/2014).*

Es interesante hacer notar que el profesor alude a un supuesto problema que se produciría debido a la ausencia de un formato: la imposibilidad de evaluar el aprendizaje (“¿cómo voy a evaluar esto?”) dada la variedad de apariencias en los trabajos entregados. Es posible que el profesor se refiera con esto a la dificultad que enfrentaría al intentar aplicar un criterio de evaluación uniforme ante un grupo de trabajos que son diferentes en apariencia y rasgos formales; también es posible que

para Facundo, el formato sea una representación de la calidad del contenido que en él se expresa y de su pertenencia al nivel educativo al cual corresponde, de ahí la insistencia en preguntar “¿en dónde estamos?”.

Aunque el alumnado parece aceptar la autoridad del profesor al imponer este formato, algunas voces lo han cuestionado, aunque siempre en tono de broma, como suelen ser los intentos de las y los estudiantes por evitar la clase:

Facundo: *Les di un formato para que todos me entregaran algo uniforme.*

Alumna: *Todos somos diferentes.*

Facundo: *¡Ah!*

Alumno: *Buena ésa.*

Facundo: *Bofetada con guante blanco.*

Se escucha un tono firme pero no agresivo. Facundo parece admitir que han usado una expresión suya en su contra (Conceptos, 11/09/2014).

En otras ocasiones, los y las estudiantes intentan convencer amable y sutilmente al profesor, para que admita una falta a la regla sin penalizarla:

Al ver que no ha podido conseguir una carpeta [el profesor pidió cada trabajo en una carpeta diferente], Rebeca opta por hacer una solicitud al profesor: “Maestro... maestro, ¿no es más fácil meterlo, los dos en una carpeta?” Rebeca se ríe de su propia solicitud. Roberto trata de apoyarla: “Es mejor, es mejor... sí”. Otra alumna dice: “¿Podemos entregar los dos en una carpeta?” (Conceptos, 06/11/2014).

Cuestionado al respecto de las razones que justifican la existencia de las reglas de formato, Facundo señala como argumento la necesidad de apegarse a un acuerdo previamente establecido con los estudiantes, aunque al parecer el formato no ha surgido de un convenio. Finalmente, es posible concluir que todo se reduce a una cuestión de respeto hacia el profesor, a las reglas que ha establecido y a su autoridad para dictarlas.

Facundo: *...vamos a hacer una cosa: te di el formatito, aquí está, cúumplelo, nada más, no pasa nada; cúmplolo ¿sí? para que estemos uniformes, por así decirlo...*

Investigadora: Aquí el punto entonces es que a ti te gusta que ellos sigan una instrucción que tú les has dado.

Facundo: *En este caso sí, claro* (E4, 27/11/2014).

Adicionalmente a las reglas anteriormente descritas, que pueden considerarse oficiales porque han sido dictadas de manera explícita en algún momento de la clase, existen otras reglas más implícitas, mediante las cuales el profesor trata de transmitir sus expectativas sobre el orden y respeto que espera del alumnado en su clase:

En ese momento, se dirige a una alumna que está en las primeras filas: *“A ver, apaga eso [el celular] no me gusta. Y siéntate bien, tú también, por favor”*. La alumna en cuestión estaba sentada en una silla, con las piernas apoyadas en el asiento de otra (Conceptos, 03/09/2014).

En el extracto anterior, se aprecia la presencia de estos dos tipos de reglas: por un lado, la regla explícita de no usar el celular en el salón, y por otro, la regla implícita de que los estudiantes deben sentarse correctamente. Facundo realiza con relativa frecuencia este tipo de exhortaciones a sus estudiantes, a veces de manera verbal y otras mediante su lenguaje corporal (gestos, miradas). Principalmente, les pide que se mantengan atentos a la clase, que permanezcan en silencio mientras otra persona interviene, que mantengan posturas apropiadas mientras están sentados, que retornen a tiempo al salón después de los recesos e incluso, que ocupen los asientos que les correspondan para poder iniciar o retomar la clase:

A la 1:30 de la tarde, Facundo sale al pasillo y llama al alumnado: *“¡Ya niños!”*. Estos regresan al salón y ocupan sus lugares. Para acelerar este proceso, Facundo dice con voz potente: *“¡Nos sentamos ya! ¡Vamos a continuar en equipos! Nos quedan como 30 minutos”* (Conceptos, 18/09/2014).

Facundo: *“¡Ya, voy a pasar lista... ya saben, sentados! Conforme pase lista... escuchan su nombre. Silvia y colaboradoras... por favor, sentados”*...

Facundo se acerca a una alumna mientras habla para hacerle notar que no debe seguir escribiendo en su computadora porque la clase ha comenzado. La alumna nota la intención del profesor, sonrío al verlo y cierra la computadora (Conceptos, 06/11/2014).

Mientras hace estas preguntas, el profesor se desplaza por el salón y mira a Karla y Silvia; la primera de ellas tiene una pierna encima de otro asiento, así que Facundo la mira y le dice: *“El pie...”* indicándole que debe bajarlo (Conceptos, 04/12/2014).



Como puede apreciarse en las viñetas anteriores, se trata de indicaciones hasta cierto punto elementales, pues se refieren a conductas que típicamente se aprenden desde las primeras etapas de escolarización. Por esta razón, cuando el profesor pone en evidencia esos comportamientos, se producen momentos semejantes a los que podrían observarse en un aula de escuela secundaria; parece ser que el alumnado también se percata de este símil, como pudo notarse en ciertas ocasiones cuando Facundo reprendió a unas alumnas por conversar cuando la clase ya había iniciado:

Al iniciar la clase, el profesor saluda a sus alumnos; parece notar que un par de alumnas conversan demasiado entre sí y les pide que se separen. Facundo dice: *“Son terribles ustedes ¿por qué?”* Mientras obedecen a la indicación, una de las alumnas le dice: *“¿No que éramos callados? Me siento en secundaria, ¿por qué me separa?”* (Conceptos, 03/09/2014).

En este momento se escuchan unas risas entre las alumnas. Facundo dice: *“¿Todo bien?... ¿qué está sucediendo ahí?”*. La alumna que ríe culpa a una compañera que apodan la Güera: *“Es la Güera... es la Güera”*. Facundo dice: *“A ver, siéntate allá por favor, hasta allá... hasta allá”* e indica a la Güera dónde debe cambiar de sitio. Varias personas se ríen y repiten: *“Es la Güera”*. Esta dice: *“¡Ay maestro!”*, pero obedece la indicación y se cambia de sitio, en medio de las risas de otras personas. Antes de ocupar su nuevo asiento, regresa a su lugar; Facundo le pregunta: *“¿A dónde vas?”* a lo que la alumna responde: *“Mis lentes, ¡si no, no veo!”* (Conceptos, 06/11/2014).

Cuando se le cuestionó acerca de la necesidad de recordarles a sus estudiantes cómo deben comportarse en estos casos, Facundo afirmó que es preciso hacerlo ya que de lo contrario el alumnado exhibiría conductas inapropiadas. Esto significa, en términos del comportamiento de los estudiantes, que si el profesor no les pidiera que entraran al salón, ellos y ellas se quedarían afuera por tiempo indefinido, y si no les pidiera que hicieran silencio, permanecerían hablando entre sí mientras la clase transcurre.

De lo anterior, se concluye que dentro del conocimiento práctico de Facundo, los estudiantes necesitan una figura de autoridad, de respeto y esa figura es el profesor. Por esa razón, es importante que los y las estudiantes perciban su presencia, incluso si no está físicamente en el aula; en tales casos, alguien debe representarlo, de modo que continúen experimentando su autoridad y de ese modo, mantengan la conducta que espera de ellos:

Al escuchar que el profesor tendrá que salir, se escucha al alumnado decir: “¡Eh!”. Facundo dice: “No, [que la clase no se suspende] *vuelvo en 5 minutos. Tú [señala a Javier] te encargo*”. Le hace un gesto indicándole que debe vigilar a sus compañeros, pero parece un poco en broma (Conceptos, 25/09/2014).

El profesor sale del salón. Antes de hacerlo, se dirige a una alumna y le dice: “*¿Te los encargo... 2 minutos? Sí, por favor*”. La alumna asiente sonriendo y el profesor sale. Sólo está fuera un minuto y regresa (Conceptos, 06/11/2014).

Todo lo expuesto hasta este momento revela algunos de los indicios que han contribuido a conformar el conocimiento práctico de Facundo en relación con el alumnado de primer año de la carrera, aportándole a una visión de los mismos como “preparatorianos” o adolescentes. De lo anterior, se concluyen dos aspectos importantes dentro del pensamiento de este profesor: primero, que los estudiantes son incapaces de regular su propia conducta, por lo que necesitan que el profesorado establezca reglas claras, haga un seguimiento constante de la observación de esas reglas y otorgue sanciones en caso de incumplirlas; segundo, que tales reglas y regulaciones de conducta deben buscar preservar el respeto a la situación de clase pero sobre todo, al profesor como figura de autoridad dentro de la misma, como muestra de que el alumnado está adquiriendo un comportamiento más acorde con el nivel universitario en el que se encuentra.

### **El ambiente que resulta y los roles que se asumen**

A pesar de que las reglas de comportamiento dentro del salón de clases han sido planteadas y frecuentemente recordadas por el profesor, y de que éste se asegura de corregir continuamente los comportamientos que le parecen inapropiados, entre ambos actores (profesor y alumnado) prevalecen buenas relaciones interpersonales, lo que deriva en un ambiente de aula que podría calificarse como agradable o positivo.

Son varios los elementos que convergen para que esto sea posible. Uno de ellos es la disposición de los propios estudiantes para aceptar las reglas que les son impuestas, y aún en los casos en los que pretendan que estas reglas sean exceptuadas, dirigen sus peticiones de manera sutil, nunca agresiva y en un tono que les asegure mantener las buenas relaciones que han establecido con el profesor.

Adicionalmente, las y los estudiantes buscan acercarse al profesor, conocer aspectos de su vida más allá de la escuela, y enterarse de sus gustos y aficiones. Por esta razón, es común que inicien conversaciones con Facundo en este sentido:

Una alumna le pregunta a Facundo: *Maestro ¿cuándo es su cumpleaños?*

Facundo: *12 de diciembre.*

Rebeca: *¡Ah! Lupito [el 12 de diciembre en México es día de la virgen de Guadalupe].*

Silvia: *¿Cómo le decían cuando era chico?*

Paula: *¿Le podemos decir...? [propone varios diminutivos].*

Facundo les sigue el juego y bromea con ellas acerca de sus sobre nombres.

Silvia: *¿No tiene otro nombre?*

Facundo: [No] *Soy pobre* (Conceptos, 13/09/2014).

Facundo parece tomar con agrado estos acercamientos de las y los estudiantes, aunque admite que no está interesado en revelar todos los aspectos de su vida personal, porque no lo considera apropiado:

Facundo: *En su momento los break, los descansitos, no sé si te has fijado, a veces me quedo allá y a platicar... que no sé qué. Ellas me preguntan... tal vez no lo escuchas porque estás del otro lado haciendo tus apuntes, me preguntan: ¿Y tiene novia?*

Investigadora: Quieren conocer mucho de tu vida, esa impresión me da.

Facundo: *Ja, ja, ja, sí...*

*No es que los corte ni mucho menos sino que... por dos cosas ¿no? trato de poner límites de... límites, no voy a ser pesado ni mucho menos, no, no, no, al contrario, me encanta la fiesta y todo este rollo. Se puede a veces mal interpretar... la verdad, y no me gustaría caer allá. Yo me puedo llevar con todo el mundo pero... tranquilo, no pasa nada* (E4, 27/11/2014).

El profesor plantea como argumento el temor a la “mala interpretación” que podría tener su conducta, es decir, la confusión que puede generar en el alumnado respecto al tipo de relación que tiene con ellos. Al parecer, Facundo está muy interesado en continuar siendo una figura de autoridad y respeto, por eso distingue entre el “llevarse con todo el mundo” (algo propio de su papel como docente) y “caer allá” (en interpretaciones que propicien confusiones con su rol).

En reciprocidad al trato amable y respetuoso que recibe de sus estudiantes, este profesor suele dirigirse a ellos y ellas en el mismo tono: amable y respetuoso.

Pero además, muestra disposición para aplicar de manera flexible las reglas que él mismo ha prescrito, cuando los alumnos y alumnas se lo solicitan, considerando las circunstancias implicadas en la petición. Esto se puso de manifiesto en distintas ocasiones durante las clases observadas, incluso desde el segundo día cuando Ana, una estudiante embarazada, interrumpió la clase con el timbre de su celular:

En este momento, se escucha levemente el timbre de un celular. Facundo se da cuenta:

Facundo: *¿Suena un teléfono?*

Alumna dice: *Sí, el mío* [lo saca de su bolsa].

Facundo: *Ningún problema... hay que consentirla.*

Esta alumna presenta un embarazo avanzado; parece que por eso Facundo ha dicho que hay que consentirla (Conceptos, 21/08/2014).

La flexibilidad en la observación de las reglas del salón también se puso de manifiesto en otras ocasiones, que involucraban la salida temprana de la clase y la introducción de alimentos al salón:

Facundo les dice que pueden salir por 3 minutos para comprar cosas de comer: *“Va a ser la primera y única vez que les voy a permitir que introduzcan alimentos”*. Esto es, porque van a ver la película. *“Y cuando vamos al cine nos sentimos más en confianza y en ambiente”* [si comen mientras ven la película]. Al oír esto, varios de los alumnos salen de prisa del salón. Pasados unos minutos, regresan con cosas de comer y beber (frituras, golosinas, agua, refrescos) (Conceptos, 23/10/2014).

Eva: *Maestro, ya nos podemos ir para...* [esta alumna había pedido permiso para retirarse unos minutos antes de que la clase termine para llegar a tiempo a otro edificio de la universidad, en donde tendrían un examen].

Facundo: *Ah, los del examen ¿quiénes son?*

Varias personas levantan la mano, Facundo las mira y les dice: *“Éxito”*.

Facundo: *Sí, yo sabía que tenían examen de inglés... los que tengan que irse por examen, adelante.*

Las personas que han levantado la mano salen del salón (Conceptos, 04/12/2014).

Adicionalmente, este profesor suele prestar atención a los rasgos particulares que detecta en las y los estudiantes de modo que, en distintos momentos de la clase, hace evidente que está al tanto de quiénes son y cómo son. Este parece ser un aspecto que contribuye de manera importante en el mantenimiento de las buenas

relaciones que ha logrado establecer con su alumnado; para que esto sea posible, Facundo se encarga de obtener información sobre ellos desde los primeros días de clases, en los que se interesa por averiguar aspectos de sus estudiantes más allá de lo académico:

El profesor escucha la presentación de cada estudiante y hace comentarios al respecto. Por ejemplo, el alumno “nuevo” dice que le gusta escribir poemas; al escucharlo, Facundo dice: *“Hay poetas, bailarinas, basquetbolistas...”* Se refiere al parecer a las aficiones que otros alumnos y alumnas mencionaron en la clase pasada...

A continuación, toca el turno de la alumna “nueva” para presentarse. Facundo la escucha y hace comentarios sobre los gustos y aficiones que la alumna menciona. Por ejemplo, la alumna dice: *“No me gusta la banda”* [la música de banda], a lo que Facundo comenta: *“No gusta la banda, el reguetón, ¿qué más dijeron? La bachata”* en referencia a otros géneros musicales que alumnos y alumnas señalaron como no gratos. Cuando la alumna dice: *“No me gustan las películas de terror”*, Facundo comenta: *“Ya somos varios”* [a los que no gusta ese tipo de películas] (Conceptos, 21/08/2014).

Facundo no sólo escucha lo que sus estudiantes dicen en el momento en que hablan, sino que posteriormente recuerda lo que han dicho; de esta manera, hace evidente ante el alumnado que la información que revelaron de sí mismos resultó importante para el profesor.

Además, este profesor parece tener la habilidad de identificar ciertos rasgos de sus estudiantes que revelan sus fortalezas o limitaciones durante el aprendizaje, como sucedió en algunas clases:

Investigadora: Había una chica que estaba en la mesa más cerca de mí, que de pronto empezó a actuar como monitora, no sé si...

Facundo: *Eva.*

Investigadora: ¡Ajá! Mientras tú no estabas, ella daba las indicaciones.

Facundo: *Es característico de ella. Ella es la líder, ella es la jefa de grupo* (E4, 27/11/2014).

[Refiriéndose a Javier, quien titubea cuando habla en clases]

*Sí lo veo nervioso, a veces veo como que no, no ordena sus ideas, o no ordena lo que quiere decir; le daría unos 3 segunditos: “respira, ordena lo que piensas, que tienes en tu mente y luego lo comentas”, porque a veces, se oye muy feo pero... como que cantinflea, cantinflea. Y bueno, ok* (Facundo, E4, 27/11/2014).

Con esta información, Facundo sabe en qué tipo de tareas puede involucrar a sus estudiantes, ya que si son buenos monitores como Eva, puede confiar en ella la supervisión de otros estudiantes; y si tienen algunas dificultades como Javier, procura darle más oportunidades para opinar y hablar en la clase.

Por otra parte, existe un elemento que parece crucial para el establecimiento de las buenas relaciones entre Facundo y el alumnado; es lo que el profesor denomina “entendimiento de los códigos” que son propios de los estudiantes:

*Eh... entiendo mucho de sus códigos; entiendo mucho de sus códigos. No sé si te das cuenta que a veces, entre lo que fuese temas, lo que fuese... digo un comentario, digo un comentario y se ríe un grupo; lo refuerza otro. Ya sé a lo que se refiere, entiendo varios códigos de los muchachos. ¿Por qué entiendo eso? porque llevo varios años trabajando con esos grupos, y entran preparatorianos... (Facundo, E2, 23/10/2014).*

Según lo que ha dicho el profesor, los códigos de los estudiantes equivalen a los términos y sentidos que involucran como parte del lenguaje propio del grupo al que pertenecen, ya sea por su edad (jóvenes) o por su ocupación (estudiantes). Para Facundo, entender ese lenguaje significa entender los términos que usan, descifrando sus expresiones de modo inmediato, captando las intenciones y sentidos subyacentes. Entender los códigos implica también hacer uso de los mismos para comunicarse con el alumnado en sus propios términos; esta parece ser la explicación al por qué Facundo utiliza cierto vocabulario para referirse a sus estudiantes:

Investigadora: *¿Tú te has dado cuenta de que les dices “niños” y “niñas”?*

Facundo: *A veces...*

Investigadora: *A lo que voy es eso, que me gustaría que comentaras, el término específico niñas, que refiere a una persona...*

Facundo: *Mujer.*

...

Investigadora: *¿Y por qué les dices niños y niñas?*

Facundo: *Muy buena pregunta.*

Investigadora: *¿Por qué crees que te refieres a ellos de esa manera? ¿Te nace? ¿De cariño?*

Facundo: *Porque... hace... hace rato hablábamos de códigos. A veces, no sé si has escuchado, pero unas veces me dicen Profe... Fac... Facu... Te digo porque, afuera me lo dicen: Profe, Fac, Facu... ¿cómo me han dicho? y... derivados. Y tal vez por ese tipo de... de... de... acercamiento y de terminología; en primera, soy malísimo para [recordar] los nombres. Yo*

*se los dije tengo [distintos grupos] aquí, aquí... no, no, se me van los nombres. Pero me acomoda decir "niñas", y yo no lo percibo como... algo despectivo-agresivo...*

Investigadora: Entonces es más como para... hablarles un poquito en su lenguaje, en su canal, en la forma como ellos se...

Facundo: *En su ambiente, en su... en su contexto* (E2, 23/10/2014).

Destaca en este diálogo que, contrario a lo que podría suponerse, el profesor no usa los términos "niños" y "niñas" para referirse a sus estudiantes como menores de edad, sino que lo hace porque cree haber entendido que esa es una forma habitual en que los estudiantes se refieren unos a otros. Parece que Facundo no se ha equivocado con el uso de este término, porque efectivamente, sí forma parte del lenguaje que usan sus estudiantes para hablar de sí mismos:

*Eva: Es que anatomía y en fisio, cuando nos piden hacer algo, sólo nos ponemos... las niñas se ponen el suéter aquí, eso hice en la mañana, me lo amarro y me quito la bata, y queda cubierto la parte de acá* (Conceptos, 27/11/2014)

Por eso y para compartir ese lenguaje, Facundo usa esas expresiones; tal como el mismo señala, las y los estudiantes no parecen incomodarse o inconformarse con esos apelativos. Posiblemente, la manifestación más evidente y directa del entendimiento de códigos por parte del profesor, está en el uso de términos coloquiales que Facundo considera son propios del lenguaje juvenil de su alumnado; este lenguaje es usado por el profesor para comunicarse en situaciones formales e informales:

En cada caso, el profesor pregunta: *"¿Qué onda con el aire?... ¿Qué onda con el suelo?... ¿Qué onda con el agua?"* Se entiende aquí que está preguntando qué relación tienen esos elementos con la salud y la enfermedad (Conceptos, 25/09/2014).

Ahora, se muestra un vídeo sobre la Declaración Alma Ata. Se producen bromas entre los estudiantes acerca de la calidad del vídeo, que no es muy buena. También bromean acerca de los subtítulos, ya que están en portugués... Facundo dice: *"Me gusta la música, está buena la rola"*. Se refiere a la música de fondo del vídeo (Conceptos, 02/10/2014).

Hablan también sobre el cumpleaños de una de las alumnas, Luisa. Facundo pregunta: *"¿Dónde es la fiesta hoy? ¿Dónde es la fiesta... el festejo, el guateque, el*

*bailongo?”* Los demás compañeros bromean acerca de que la fiesta de cumpleaños será infantil... (Conceptos, 13/11/2014).

Adicionalmente y conforme el estudio de caso avanzó, surgió un significado adicional para el “entendimiento de los códigos”; éste se refiere a la posibilidad de detectar los intereses o preferencias del alumnado en cuanto a temas y canales de información:

Facundo: *Una vez te dije, yo escucho los códigos de los chavos... a su manera, y más o menos ya percibo: ¡ah!, va por allá.*

Investigadora: Qué les gusta, ¿no? qué les atrae.

Facundo: *Sí. Claro.*

Investigadora: Y en este caso, [son] tal vez un poquito más visuales.

Facundo: *Sí, sí. No sé si tú has escuchado por allá: “¿cuándo nos trae una película?”* (E3, 13/11/2014).

Facundo hace uso de este “entendimiento de los códigos” para introducir en sus clases asuntos que considera pueden ser de interés para el alumnado, no tanto en el aspecto académico, sino porque se refieren a situaciones cotidianas que el profesor cree que son propias de la etapa de vida por la que atraviesan:

Otra alumna interviene para relatar un caso similar que le aconteció, y dice: *“A mí me pasó que, el 14 de febrero yo fui al centro... porque me gusta ir al centro”* Facundo dice: *“No fuiste sola”*. Dice esto en tono de broma y con cierta picardía, ya que al parecer la alumna se estaba refiriendo a la cita que tuvo el 14 de febrero para celebrar la fecha. Este comentario provoca algunas risas de la alumna, del profesor y de los demás estudiantes...

*“Otra cosa es que nos da miedo acercarnos a las personas con discapacidad”*.

Para ejemplificar esta situación, el profesor se refiere a otras situaciones en las que también se tiene temor de acercarse a otros, *“como acercarnos a alguien que nos gusta”*. Esto suscita bromas entre los alumnos y alumnas, quienes señalan de manera discreta a una de sus compañeras. Facundo parece darse cuenta de estas señales entre el alumnado y dice: *“A ver ¡cuéntamelo todo!”* (Conceptos, 03/09/2014).

El entendimiento de los códigos de los estudiantes le permite a Facundo contribuir con las bromas y el tono divertido que se produce de manera habitual entre el alumnado:



Una de las alumnas, al hablar de su caso, cuenta que la atendieron por una enfermedad rara, que incluso llegó a conocerse en China. Al oír esto, otra alumna le pregunta: “¿Qué? ¿Fuiste a China?”; una tercera alumna le aclara: “¡No! ¡Su caso!”. Facundo dice: “¿Ella es china?”. Hace esta última pregunta como bromeando acerca de la confusión que generó el comentario de su alumna (Conceptos, 02/10/2014).

Aquí, Facundo entiende de inmediato la broma y el motivo de ésta (la confusión que generó el comentario desproporcionado) y para tomar parte, aporta otro comentario aún más desproporcionado que el anterior, provocando las risas de sus alumnos y alumnas. El entendimiento de los códigos, aunado al carácter bromista de Facundo, lo presentan ante las y los estudiantes como un profesor perceptivo y abierto, que inspira respeto pero al mismo tiempo, confianza y familiaridad.

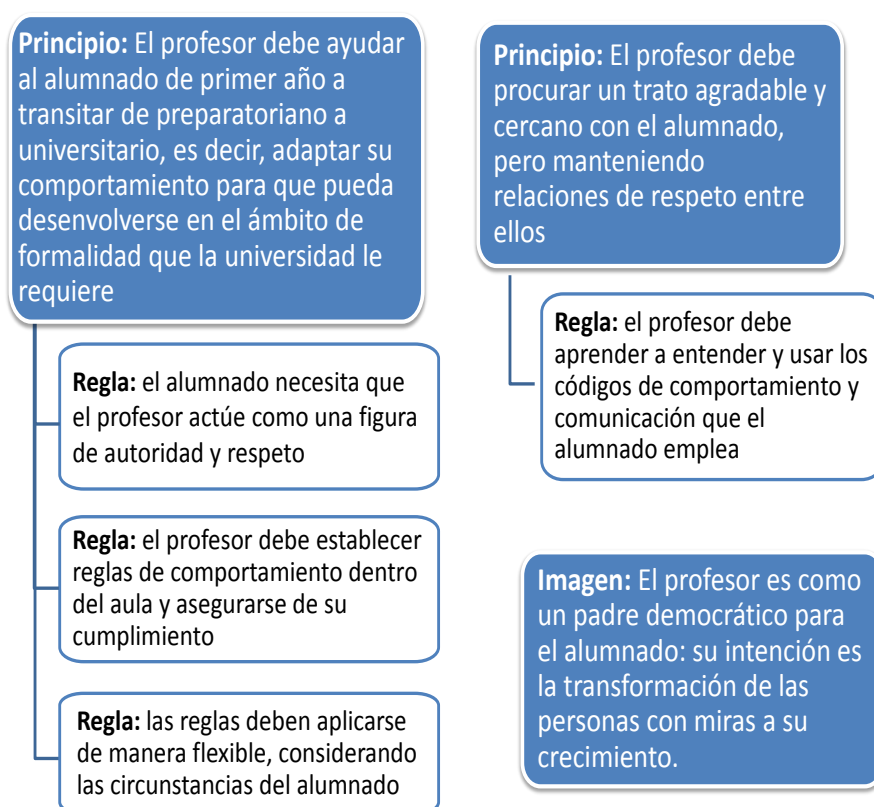
Con todo lo anterior, podría decirse que en el conocimiento práctico de Facundo está presente la siguiente imagen: el profesor es (o debe ser) como un padre para sus estudiantes, pero un padre cuyo estilo de crianza no es autoritario ni permisivo, sino democrático. Esta imagen surge a partir de diversas evidencias que se han recogido:

1. El alumnado al igual que los hijos, aceptan la autoridad del profesor (padre) para establecer reglas y sancionarlas cuando no se cumplen.
2. Las relaciones entre el alumnado (hijos) y el profesor (padre) son respetuosa y amistosas.
3. El profesor (padre) busca establecer buenas relaciones con el alumnado (hijos) procurando que no se confunda con una relación de amigos.
4. El profesor (padre) es benevolente en la aplicación de sanciones y es flexible en atención a las circunstancias de sus estudiantes (hijos).
5. El profesor sabe quiénes son y cómo son sus estudiantes (hijos); los conoce e identifica por sus rasgos.
6. Al profesor (padre) le interesa comunicarse con sus estudiantes (hijos) en los mismos términos que usan, como parte de sus códigos habituales.
7. Al profesor (padre) le interesa que sus estudiantes (hijos) modifiquen su conducta y se transformen para transitar al siguiente estadio o etapa en sus vidas (de preparatorianos a universitarios).

Esta imagen muestra una visión generalizada de Facundo acerca de sus estudiantes, ignorando la probabilidad de que algunos alumnos y alumnas no sólo no requieran la figura paterna y de autoridad que el profesor representa, sino que incluso puedan sentirse incómodos con el papel que el profesor asume ante ellos. Esto demuestra que el conocimiento práctico de Facundo no es inmune a posibles contradicciones sino que requiere ser puesto a revisión de manera constante.

### **El conocimiento práctico de Facundo acerca de su alumnado al inicio de la carrera universitaria**

Con base en lo que se ha descrito en este primer bloque de análisis sobre la docencia de Facundo, es posible afirmar que el conocimiento práctico de este profesor, está conformado por los elementos que se muestran en la figura 11.



*Figura 11.* Elementos del conocimiento práctico de Facundo en relación con su alumnado al inicio de la carrera.

## **Segunda configuración narrativa. Lo que traen y lo que se llevan: el cambio en las actitudes como propósito de la enseñanza.**

Una vez que se han establecido los elementos del conocimiento práctico de Facundo en relación con el alumnado de nuevo ingreso y su introducción a la universidad, conviene ahora preguntarse por los propósitos que este profesor persigue en su docencia, mientras desarrolla el curso con estos estudiantes.

El análisis de la práctica docente del profesor revela su intención de provocar cambios en las actitudes e ideas que el alumnado de primer año trae consigo al momento de acceder la carrera de rehabilitación. Desde el conocimiento práctico de Facundo, la naturaleza del objeto de estudio y de la profesión misma demandan una ideología que contrasta con la que el alumnado de primer año muestra en sus inicios. Aunque entiende que no es posible producir una transformación completa en sólo unos meses, parece que Facundo cree que al menos es factible incidir en las y los estudiantes, de modo que adopten actitudes e ideas que los sitúen en un mejor punto de partida para el estudio de la carrera.

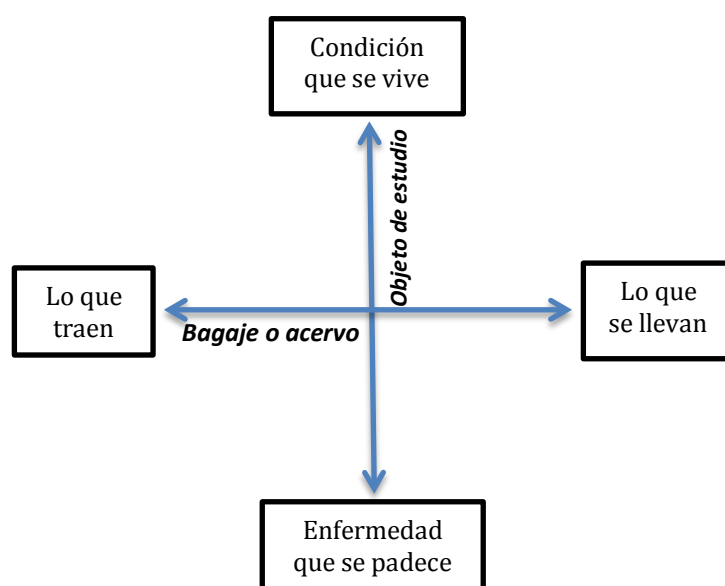
Por lo anterior, Facundo ha desarrollado un conocimiento práctico relativo a los propósitos de su docencia, que involucra aspectos como la conceptualización de la discapacidad, las actitudes deseables en los y las estudiantes, la naturaleza de la profesión, ideas acerca del aprendizaje y cómo se evidencia en el alumnado. Al igual que en los análisis presentados en la sección anterior, la idea de “cambio” o “transformación” del alumnado se encuentra presente en esta segunda configuración narrativa, pero se exhibe de un modo más claro, explícito y reconocido por este profesor, como una parte esencial de los propósitos de su enseñanza.

Para describir los resultados del análisis en cuanto a esta segunda configuración narrativa, se proponen las siguientes dimensiones y categorías:

1. La primera dimensión se refiere al bagaje o acervo que contiene la ideología del alumnado; en el conocimiento práctico de Facundo se distingue el bagaje de “llegada”, representado en las ideas y actitudes del alumnado al inicio de su formación (categoría 1) y el bagaje “que se llevan”, representado en las ideas y actitudes que el profesor desea infundir (categoría 2).
2. La segunda dimensión se refiere a la naturaleza del objeto de estudio, es decir, la discapacidad y la postura del estudiante ante ésta. En el discurso y las

prácticas de Facundo se advierte el interés de abandonar una concepción de la discapacidad como una enfermedad que requiere de conmiseración (categoría 1), para alcanzar una concepción de la discapacidad como una condición de vida que requiere la actuación solidaria (categoría 2).

En síntesis, en este segundo bloque del informe del caso de Facundo se describe cómo el acervo inicial del alumnado contiene actitudes e ideas asociadas con la concepción de la discapacidad como enfermedad y situación de lástima; este bagaje debe ser transformado para incorporar una visión de la discapacidad como condición de vida que demanda la solidaridad. Este cambio o transformación representa el aprendizaje que el profesor desea producir. La figura 12 ilustra en forma gráfica las dimensiones y categorías de esta segunda configuración narrativa.



*Figura 12.* Variaciones en la ideología sobre discapacidad, antes y después de aprender, dentro del conocimiento práctico de Facundo.

A continuación se describen estas dimensiones y categorías, enfatizando en los elementos del conocimiento práctico de Facundo que se identifican en su discurso y en sus prácticas docentes.

## El propósito de la enseñanza: la formación de actitudes

Para describir apropiadamente la conformación del conocimiento práctico de Facundo en torno a los propósitos de su docencia, es necesario exponer aquí la manera en que tales propósitos se vinculan con el contenido y objetivo del curso que este profesor enseñaba al momento del estudio de caso. El programa oficial de la materia estipula que el estudiante debe analizar los principales conceptos relacionados con la rehabilitación; para lograrlo, se propone el estudio de un total de 16 temas entre los cuales están los conceptos de salud y enfermedad, educación especial, cultura y discapacidad, modelos de rehabilitación y derechos humanos.

Facundo afirma que el contenido de su curso es “variado” y así parece ser, debido a la amplia diversidad de temas que se abordan; además, este profesor refiere que varios de esos temas son objeto de estudio de otros cursos, simultáneos o posteriores al suyo, en los que se abordan con mayor profundidad y amplitud. En apariencia, el curso de Facundo no es más que una breve introducción hacia los variados temas que serán objeto de estudio a lo largo de la carrera de rehabilitación, lo que limita el abordaje de los mismos a una simple revisión de conceptos con la promesa de que posteriormente serán ampliados, profundizados y llevados a la práctica.

Con este panorama ante sí, Facundo analiza la propuesta oficial de su curso e identifica que el objetivo es “corto” en cuanto a su alcance, mientras que el contenido es “variado y cargado”, por la diversidad de temas que prescribe y el escaso tiempo disponible para abordar cada uno, toda vez que varios de esos temas requerirían ser objeto de estudio de un curso completo:

*Definitivamente pues, es, es corto, es corto, y este, por lo mismo he tratado, bueno de res, creo que de respetar lo... lo establecido en el papel ¿no?, pero también trato de ahondar un poco más. O sea ponerse analizar nada más, un par de términos o de conceptos... bueno, se puede...*

*¿Cómo describiría el contenido? Variado y cargado. Muy variado y muy cargado...*

*... repetido, porque se comparte con otras materias, y ya me da hasta... no temor, pero sé que me van a decir: “¿Otra - vez, - maestro?” Porque por ejemplo, hay temática de historia de la fisioterapia, historia de la rehabilitación, que ya lo vieron, sé que ya lo vieron. Sé que tienen materia de terapia ocupacional, y vemos terapia ocupacional. Hay una materia de trastornos de movimiento, que*

*ven kinesioterapia, kinesiología, también lo tenemos. ¿Sí me explico? Entonces, no quisiera volver a caer en: “Ya- lo- vimos” (Facundo, E2, 23/10/2014).*

A partir de estas reflexiones, Facundo concluye que el propósito oficial del curso no describe los aprendizajes que realmente se logran en sus clases, aunque en un principio le resultaba difícil explicitar cuáles son los propósitos que sí se alcanzan:

*Facundo: Bueno. Tenemos un contenido, un concepto, profundizamos sobre él, lo aprendemos, y este... escucho, escucho posturas de cada uno, llegamos a un acuerdo. Para mí eso posiblemente sea...*

*Facundo: Pero para mí sería muy breve ¿no? O sea está bien... que sí halla un proceso de análisis y reflexión, y este... pero ir un poco más allá...*

*Investigadora: ¿Pero a qué se llega entonces?...*

*Facundo: Sí, sí, sí te entendí. No quedarme en análisis, analizar, sino lo que le sigue. Si te has dado cuenta, yo les recalco cada dos, tres veces que los veo, [la] parte educativa, educación es bastante amplio y hoy todavía se los reforcé ¿no? (E2, 23/10/2014).*

Inicialmente, este profesor sólo podía identificar que había algo que “le sigue” al análisis y que en sus clases efectivamente se trabajaba con esa intención, pero no podía señalar con precisión cuál era ese siguiente estadio; pese a ello, su discurso comienza a mostrar indicios de los verdaderos propósitos que persigue en el curso. Tales indicios se derivan del uso que Facundo hace de los términos “parte educativa” como un aspecto “bastante amplio” que desea recalcar a su alumnado.

Según el discurso que Facundo utiliza en sus clases, el aspecto educativo al que se refiere es el bagaje o acervo que las personas traen consigo y que han obtenido gracias a sus experiencias formativas; a partir de ese bagaje, las personas son capaces de mirar y experimentar las cuestiones de salud de cierta manera. Para Facundo, este aspecto educativo es algo complejo, difícil de cambiar, y representa un primer indicio de que sus propósitos como docente en este curso pertenecen a un ámbito no sólo informativo, sino más bien formativo.

El segundo y más contundente indicio se produjo durante las reflexiones suscitadas en las entrevistas. En una de éstas, Facundo se refirió al comentario realizado por una alumna, Rocío, en una clase reciente; en ella, Rocío habló de la reacción emocional que experimentó al ver una película y la marcada diferencia con

las reacciones que tenía ante esos mismos hechos, antes de estar en el curso de Facundo:

*Cuando empezamos en esta materia, escuchar 'lisiado' me daba X [le resultaba indiferente]. Pero ahora, oírlo en la película, me da ¡ghh! [enojo, irritación] (Rocío. Conceptuación, 23/10/2014).*

Facundo recordó este comentario durante la entrevista que sostuvimos y lo usó para referirse a sus propósitos, en un marcado contraste con la meta oficial del curso.

*Para mí se cumplió, tal vez, el objetivo de la materia. ¿Sí? Porque bien me lo dijeron: "Profe al principio de la materia escuchábamos los conceptos de etiquetas, de discapacitados, de lisiados, de la, la, la, etiquetas, estigmas. Y hoy día..." me lo dijeron ¿no? hoy día, "estoy leyendo y veo los conceptos, en una película... y vemos que siguen utilizando estos conceptos ¿no? un poco, algo arcaicos, ya no utilizados, y nos sentimos ya agredidos" (Facundo, E2, 23/10/2014).*

Facundo afirma abiertamente que en este comentario se ve cumplido el objetivo de su materia, pero es obvio que no se refiere al objetivo oficial de "analizar conceptos", sino a uno que él pretende y que va "más allá" o "que le sigue". En sus propios términos, el objetivo de su materia se cumple cuando en la clase una persona reconoce que ha sufrido un cambio en su propia postura o reacción ("oírlo en la película, me da ¡ghh!") ante un asunto relacionado con la discapacidad (en este caso, la terminología empleada) de modo que lo que antes se entendía o percibía a partir del bagaje de "persona común", contrasta con la manera en que ahora se entiende o percibe ese mismo asunto, a partir del nuevo bagaje que está adquiriendo como "estudiante de rehabilitación".

Con base en lo anterior, el propósito de Facundo en cuanto a su docencia en este curso parece estar vinculado con el cambio de actitudes que espera se produzca en el alumnado, de modo que adopten una postura más propia de un estudiante de licenciatura en rehabilitación, en comparación con la que tenían antes de su ingreso. Este propósito contrasta en gran medida con el objetivo oficial del curso y aún más con la propuesta de contenidos, que parece estar más enfocada al conocimiento de conceptos, modelos y enfoques vinculados con la carrera.

Es importante insistir aquí en que el propósito relacionado con la formación de actitudes sólo fue reconocido por Facundo a partir de las conversaciones y reflexiones ocurridas durante las entrevistas, ya que inicialmente él consideraba que su curso tenía un escaso o nulo componente actitudinal, e incluso, tenía dificultades para decirle a los estudiantes cómo es que ese aspecto de la formación integral se encontraba representado en su materia:

*Y fíjate que en la primera [clase]... que buen... fíjate, es algo que tal vez no me he sentado a pensar bien, pero en su momento se lo dije a los muchachos: los conocimientos las habilidades... los conocimientos los adoptas en el salón, en el aulas y todo este rollo; los conocimientos, las habilidades psicomotrices en su momento, en otro tipo de materias, etc., frente a paciente ¿qué se yo? Pero las actitudes son verdaderamente difíciles de medir ¿sí? (Facundo, E2, 23/10/2014).*

Cumplir este propósito de enseñanza, considerando la naturaleza del contenido que ha sido diseñado para esta materia, se convierte en un reto para Facundo, quien para afrontarlo decide abordar el curso usando estrategias que de manera explícita introduzcan a su alumnado en los conceptos, modelos y enfoques que el temario propone, porque es lo que oficialmente es requerido del profesor. Sin embargo, a lo largo de este estudio de caso fue posible identificar que Facundo hace un abordaje de actitudes en forma implícita, impregnando el estudio de los contenidos oficiales con la ideología y postura que él considera importante para generar el cambio que desea ver en el alumnado.

Como se ha comentado, este cambio se produce a partir del estado inicial de los estudiantes; dentro del conocimiento práctico de Facundo, el acervo inicial del alumnado se caracteriza por un conjunto de saberes obtenidos en su mayoría de una manera empírica, es decir, por experiencias directas e indirectas con la discapacidad, la enfermedad y cuestiones relacionadas, tales como la pobreza y las condiciones de salud de la población mexicana. El análisis de la práctica docente de Facundo muestra que estos saberes representan un punto de partida importante para el profesor, dentro del proceso de cambio que aspira lograr.



### **¿Qué traen los estudiantes? El bagaje inicial para el cambio**

Dentro del conocimiento práctico de Facundo, el bagaje o acervo de conocimientos que traen consigo los alumnos y alumnas que llegan al primer año de la carrera de rehabilitación está constituido por un conjunto de ideas preconcebidas sobre la discapacidad, así como por las emociones y actitudes derivadas de la percepción que estos estudiantes tienen acerca de los asuntos que implican la discapacidad o la necesidad de una rehabilitación.

Este acervo es producto de las experiencias que sus estudiantes han vivido, ya sea de manera directa o indirecta en torno a la discapacidad, sea esta temporal o permanente; en algunos casos, el bagaje procede también de experiencias educativas más o menos formales, como estudios académicos previos, prácticas de voluntariado, etc. Para Facundo, su alumnado es rico en estas experiencias, por eso se encarga de indagar acerca de este bagaje desde los primeros días de clase:

*Una de las primeras dinámicas que yo hago con los muchachos es precisamente hacer una evaluación diagnóstica, aunque no les digo evaluación diagnóstica porque se van a "frikear". ¿Qué experiencia tienes en la discapacidad? ¿Qué has escuchado? ¿Qué has vivido? Y la gran mayoría me ha dicho que, bueno en primero me han dicho que: "bueno, yo presenté para medicina y no pude... segunda vez qué presenté para rehabilitación... en ese tiempo yo estuve un año en el CRIT de voluntariado, me gustó mucho (Facundo, E2, 23/10/2014).*

El interés del profesor por averiguar estas cuestiones permanece a lo largo del curso; esto se evidencia en las preguntas que Facundo dirige a su alumnado al iniciar el abordaje de algún nuevo tema, en las que se observa la intención de indagar acerca de sus antecedentes sobre todo en términos de sus experiencias de vida, como sucedió cerca de la mitad del curso, cuando realizaron ejercicios prácticos de colocación de vendajes:

Facundo: *¿Qué han visto? ¿Qué han sabido? ¿Qué han escuchado? ¿Qué han experimentado? En cuanto al vendaje rígido.... Empezamos a ver algo ¿no?*

Alumnado: *¡No!*

Facundo: *¿Qué han visto? ¿Quién lo ha... lo ha tenido? ¿A quién se lo han aplicado? (Conceptos, 04/12/2014).*

Dentro del conocimiento práctico de este profesor, vivir la discapacidad significa haberla experimentado, incluso de manera indirecta. Por eso está interesado en averiguar de qué manera han experimentado sus estudiantes la discapacidad:

*... la mitad me dijo que algún familiar, y...o... incluso ellos mismos han estado en situación vulnerable de discapacidad, llámese eh... parcial o temporal, inmovilizados, fracturados, poli traumatizados, etc. Y entonces eso sí lo, sí lo, sí lo tomé en cuenta, sí lo he tomado en cuenta. Hay personas, bueno... no en este salón, en otros salones, donde tienen hermanos con discapacidad, hijos... Hermanos. No hijos, y hermanos con discapacidad, o gente muy muy allegada con discapacidad; entonces sí... sí la viven, sí la viven, la han vivido (Facundo, E2, 23/10/2014).*

Para Facundo, todas estas experiencias son valiosas por que otorgan al alumnado un saber que, aunque todavía no es especializado, es particularmente importante en este curso, en el que es necesario abordar contenidos introductorios a la carrera de rehabilitador pero sin contar con el tipo de antecedentes que ya poseen los estudiantes más avanzados. Para este profesor, las experiencias y el saber de las y los estudiantes son conocimiento previo, antecedentes o puntos de partida para el abordaje de contenidos más especializados, como el mismo reconoce:

Investigadora: ¿Por qué te resulta importante hacer esta actividad con ellos?

Facundo: *Para conocer su histórico, el histórico, de dónde vienen y para dónde vamos, con qué llegan, con qué llegan y pues, cómo partimos, y de qué partimos.*

Investigadora: Partes entonces de su experiencia de vida, más que de sus conocimientos previos.

Facundo: *Pues es, es, es un conocimiento previo, histórico....*

*Y vienen para... con, desde mi punto de vista si te soy muy sincero, vienen con mucha riqueza, mucha riqueza de experiencia (E2, 23/10/2014).*

Considerando lo anterior, el conocimiento práctico de Facundo incluye la idea de que el conocimiento con el que inicia el estudio de esta carrera el alumnado de primer año es variado, importante y relevante:

*... y empezaron ¡blum!, ¡blum! "Sí que yo...", "Yo esto..." y "Yo lo otro..." y "Mi familia...", "Mi vecino...", "ABC...", "Ya no camina...", "No se pudo embarazar...", "Le dio Síndrome de Down...", "Cuando llegó... cuando nació le dijeron esto...", "Se*

*divorciaron porque tuvo discapacidad...”... Tienen mucho de dónde los muchachos. Tienen mucho (Facundo, E2, 23/10/2014).*

Estos antecedentes le sirven a Facundo para iniciar a su alumnado en el aprendizaje de los conceptos especializados que son materia de estudio en su curso; apelando a estos antecedentes, el profesor logra que ellos y ellas se involucren en la clase aportando comentarios derivados de sus experiencias. Al hacer esto, les permite tomar parte de la clase en un plano en el que les resulta factible hacerlo, aún sin conocimientos especializados sobre el tema:

Un alumno interviene para hablar de un caso reciente, ocurrido entre sus amistades, de una enfermedad fulminante. Así se continúa, revisando más enfoques sobre la salud...

Se toca el tema de las personas con discapacidad que no salen de sus casas. Facundo pregunta: *“¿Conocen a alguien así?”*. Una alumna dice: *“Sí, cerca de mi casa...”* y sigue con el relato del caso que conoce (Conceptos, 21/08/2014).

Las preguntas que Facundo formula en sus clases parecen apropiadas para el nivel y tipo de conocimientos previos que las y los estudiantes poseen, ya que no les demandan saberes especializados sino conocimientos de vida, por lo que no se les presentan como difíciles o frustrantes; quizá es por eso que los alumnos y alumnas se muestran dispuestos a responder e intervenir con notoria frecuencia en la clase:

La clase continúa. Facundo pregunta: *“¿Alguien ha estado en un hospital, hospitalizado?”*. Varios alumnos y alumnas intervienen para relatar sus experiencias de hospitalización. Una de las alumnas, al hablar de su caso, cuenta que la atendieron por una enfermedad rara, que incluso llegó a conocerse en China (Conceptos, 02/10/2014).

El profesor sigue comentando las conceptualizaciones y enfoque sobre la salud. Da ejemplos para referirse a la noción cultural. Pregunta a los alumnos y alumnas: *“¿Qué actividad laboral podría no afectarse si la persona carece de una extremidad inferior?”* Se hace un momento de silencio, después del cual, distintos alumnos y alumnas comienzan a mencionar algunos puestos de trabajo: *“Mostrador... docente... cocinero”...*

Algunos estudiantes mencionan como ejemplos a personajes públicos, como actores de TV o deportistas (Christopher Reeves, futbolistas). El profesor dice que conoce de esas situaciones (Conceptos, 21/08/2014).

Facundo suele tomar como válidas estas respuestas, es decir, les otorga valor para referirse al tema que se aborda en la clase. El profesor hace notorio este reconocimiento mediante su lenguaje verbal y también de manera no verbal, es decir mediante los gestos y la atención que presta a los comentarios de sus estudiantes, así como por la aprobación que otorga prácticamente a todos los comentarios que escucha, mostrándolos como interesantes y relevantes. De esta manera, permite que el propio alumnado se reconozca como poseedor de un saber (no importa que sea empírico y no científico) que puede ser valioso en la etapa inicial de su formación.

Otra manera en la que Facundo toma ese saber previo como base, es después de presentar los conceptos de interés o bajo estudio; aquí, el profesor pide al alumno o alumna que recurra a su saber previo para identificar la relación de tales conceptos con las situaciones vividas. De esta manera, el alumnado nuevamente advierte que posee un saber que está relacionado con el concepto especializado que el profesor presenta en clase.

[Revisando los niveles de atención y prevención en salud] *“¿Cómo creen ustedes que podemos prevenir el desarrollo de ciertas enfermedades? ¿Qué estrategias?”* Aquí, algunos estudiantes piden turno para intervenir y aportan ideas como: *“Averiguar las causas de la enfermedad... Mejorar la educación de las personas... Mejorar los servicios sanitarios... Identificar las anormalidades... Proporcionar información...”* El profesor suele estimular más respuestas con frases como: *“Bueno... Sí... ¿Qué más?... ¿Quién da más?...”* (Conceptos, 25/09/2014).

Los comentarios continúan. Facundo pregunta al alumnado: *“Aquí y ahora, ¿cómo están nuestros accesos para personas con discapacidad, para este edificio?”* Algunos alumnos y alumnas dicen: *“Mal, muy mal”*, y comienzan a señalar los problemas que han detectado, como barreras de acceso. Mencionan lugares concretos y los describen (Conceptos, 03/09/2014).

En síntesis puede decirse los alumnos y alumnas de Facundo acceden a la carrera con un conocimiento rico, producto de sus experiencias cotidianas relacionadas con la salud-enfermedad y la discapacidad. Para este profesor, tales conocimientos son materia prima en el abordaje de contenidos más especializados en el primer año de la carrera y por lo tanto, deben ser reconocidos, valorados y aprovechados como insumo.

Sin embargo, pese al valor que concede a las experiencias del alumnado como antecedentes o saber previo, en el conocimiento práctico de Facundo se reconoce que tales conocimientos no siempre están asociados con actitudes e ideologías deseables, según lo que este profesor considera apropiado para un estudiante de esta carrera. Por el contrario, admite que sus estudiantes llegan al curso con ideas que a veces son contrarias a las nociones de solidaridad e integración que, como se verá más adelante, intenta promover.

Investigadora: ¿Con qué ideas vienen?

Facundo: *Sí, definitivamente de... de minusvalía, de... de paternalismo, otorgarles todo. Eh... .. llegan también con la idea de que... pueden hacer muy poco... las personas con discapacidad. Que tenemos la obligación de darles. Eso sí lo he escuchado. Entre otras cositas.*

Investigadora: Igual algunas ideas como...

Facundo: *Pobres, pobrecitos. Etiquetas, estigmas (E2, 23/10/2014).*

Investigadora: ... A veces los escucho hablar en términos de “ellos” y “nosotros” ... muy marcado. “Ellos – nosotros”.

Facundo: *Mm, sí. Sí, aún tienen. Bueno, es que es... es que es...*

Investigadora: Es verdad que son “ellos” y somos “nosotros” pero el manejo que hacen del lenguaje en ese momento, como que se destaca esa diferencia.

Facundo: *Como que segrega...*

Investigadora: ¿Qué pasa allá?

Facundo: *Pues aún creo que no se ha... no tienen... esa concepción como de integración. Aún no, no se llega... aún no, es muy pronto, creo yo que, que conciben todo lo que es integración (E2, 23/10/2014).*

A partir de este reconocimiento, el profesor se plantea incidir en el cambio de actitudes e ideologías de su alumnado. Para continuar describiendo cómo se produce el desarrollo de esta intención, es importante ahora referirse a los rasgos que distinguen el pensamiento de este profesor en relación con el objeto de estudio de su profesión, a saber: la experiencia humana de la discapacidad.

### **La experiencia humana de la discapacidad como objeto de estudio**

Dentro del conocimiento práctico de Facundo, el alumnado llega al curso que éste imparte con un cúmulo de saberes producto de su experiencia con la

discapacidad, saberes que son continuamente evidenciados durante las clases porque son valorados por este profesor como antecedentes o conocimientos previos. El análisis de las evidencias recabadas en torno a estos saberes de “llegada”, permite concluir que se encuentran asociados a una conceptualización de la discapacidad como un padecimiento que genera sentimientos de lástima o conmiseración hacia las personas que la sufren.

Esto se pone de evidencia de manera recurrente en las clases de Facundo a través de las emociones que los propios estudiantes expresan, sobre todo en los primeros días de clase, cuando se plantean casos, se describen situaciones o se muestran imágenes de personas con alguna discapacidad. La tristeza, el pesar y en general, la afectación del sentimiento en sentido negativo, parecen ser algo constante entre el alumnado:

Una alumna comenta: *“Ay maestro, yo lloro con todo eso”*. Parece decir que las historias de ese tipo la conmueven hasta las lágrimas. Facundo dice: *“Al final, vamos a ver uno que está... ¡uh!”* Parece decir que el vídeo al que se refiere es más “fuerte” o conmovedor...

El vídeo de ‘Cuerdas’ trata de la integración de un niño con discapacidad, al parecer PCI, en un aula regular. El corto es muy conmovedor, ante lo cual se escuchan comentarios entre los alumnos y alumnas acerca de que posiblemente llorarán con la historia, porque varios de ellos, especialmente las alumnas, dicen que ya lo han visto y han llorado. En efecto, durante la proyección del mismo, se escuchan exclamaciones de ternura, e incluso el profesor en un momento dice: *“¡Cómo es la inocencia!”* [de los niños] (Conceptos, 03/09/2014)

Facundo: [La película] *Se llama Mi Pie Izquierdo*.

Alumna: *¿Vamos a llorar?*

Facundo: *Se llama Mi Pie Izquierdo ¿Falta alguien más?* (Concepto, 23/10/2014).

La pregunta de la alumna pone de manifiesto una creencia: las historias o relatos que involucran la discapacidad son tan conmovedores que pueden propiciar el llanto de quien las escucha. Este tipo de reacciones se producen con frecuencia cuando el profesor relata experiencias suyas o de personas conocidas que han tenido situaciones de discapacidad. Al hacer estos relatos, Facundo acostumbra describir en forma detalladas las emociones que se producen en las personas involucradas

(paciente, familiares, amigos) lo que al parecer, lleva a sus estudiantes a imaginarse de una manera más vívida la situación que se está presentando:

Ahora, Facundo habla de otro caso, el de una persona que atiende a un hijo suyo con discapacidad, y cuyos demás familiares la abandonaron. Plantea la situación de esta persona como algo dramático, ya que refiere circunstancias de violencia y abandono. Los estudiantes se muestran atentos al relato, y conmovidos. Facundo dice *“Ponte en sus zapatos, hay que ser empáticos”* (Conceptos, 21/08/2014).

En estos relatos, así como en otros momentos de su interacción con las y los estudiantes, Facundo suele expresar abiertamente su opinión acerca de la discapacidad como una condición o situación difícil e impactante:

Algunos estudiantes mencionan como ejemplos a personajes públicos, como actores de TV o deportistas (Christopher Reeves, futbolistas). El profesor dice que conoce de esas situaciones. Les dice que a esos “casos difíciles” son a los que van a tener que enfrentarse...

Facundo: *“este tipo de situaciones impactan, y en algún momento tendrán que enfrentarse a estas situaciones”* (Conceptos, 21/08/2014).

Platicando con el profesor acerca de las reacciones emocionales de su alumnado, admite que estas se producen como consecuencia natural del contacto con la situación de discapacidad. Facundo considera que brindar atención a personas con discapacidad implica vivir situaciones que son difíciles de afrontar en el plano emocional, en otras palabras, el trabajo con personas que requieren rehabilitación por una discapacidad genera sentimientos y emociones en el alumnado, como reacción inevitable.

Facundo: *Pero hablar de discapacidad es pérdida, es dolor, es pobreza es... prácticamente hablar casi casi negativamente. Y no es que nos pongamos a llorar, no, sino que... duele, duele en su momento...*

Investigadora: Y sí, tú expresamente les has dicho: “esto lo vamos a vivir”, “esto lo van a tener ustedes qué vivir”. Inclusive te refieres a eso como “situaciones difíciles”.

Facundo: *¡Sii!, por supuesto* (E2, 23/10/2014).

A partir de esto, se descubre una intención detrás de estos relatos y en general de aquellos otros recursos didácticos (imágenes, vídeos) que el profesor utiliza para

presentar situaciones que involucran la discapacidad: enfrentar a las y los estudiantes ante los sentimientos y emociones que invariablemente produce el contacto con la discapacidad; así, podrán conocer de antemano lo que habrán de enfrentar y estarán preparados para ello:

Investigadora: Has hecho algunos relatos durante la clase, de... casos que conoces, o situaciones; describes con mucho detalle, la persona, la situación, cómo fue, cuándo fue... ¿por qué haces esos relatos? ... ¿con estas características, con este detalle?

Facundo: *Tal vez porque así, en su momento me enseñaron; no propiamente en la materia, porque tal vez la materia ni se llamaba así, pero la manera en que me la enseñaron... fue muy vivencial, y... sí... yo... y siempre les toco temas, no sé si te has dado cuenta, muchas veces toco temas... muy "delicadones", como muerte, sexualidad, y toda esta cosa, porque en su momento me lo enseñaron, y de esa manera. La persona que me dio clase a mí, se le acababa de morir, por ejemplo su hijo, y el mejor aprendizaje del... quién te puede enseñar mejor de la pérdida de un hijo que la persona que acaba de perder un hijo (E2, 23/10/2014).*

De acuerdo con Facundo, este elemento de su conocimiento práctico se deriva de sus propias experiencias de aprendizaje como estudiante de esta misma carrera; adicionalmente, se revela una creencia importante: sólo la experiencia directa con la situación puede enseñar sobre los aspectos emocionales que se involucran.

Facundo: *Son esos que sí tienen que vivirlo; eso sí tienen que vivirlo...*

Facundo: *...creo que fue Piojo, se me acercó y que me dijo: "Profe... yo ese tipo de... de experiencia, ese tipo de sensaciones de discapacidad, en verdad quiero percibir las pero no sé cómo". Yo dije: en su momento te va a llegar, a través del ensayo y error, de experiencia, cuando entrevistes a un paciente, cuando percibas lo que ya más o menos te está dando a entender, cuando tú lo escuches, podrás entender un poco lo que está viviendo.*

Investigadora: ¿A qué se refería?, ¿a qué quiere tener la experiencia de tratar con un paciente?

Facundo: *Ajá. Sí.*

Investigadora: ¿O a qué quiere sentir...?

Facundo: *Ambas, ambas.*

Investigadora: Quiere sentir esa emoción que ve que...

Facundo: *Esa empatía... Esa empatía (E2, 23/10/2014).*



La mejor manera de comprender la experiencia humana de la discapacidad es vivirla, pero es obvio que esto no siempre es posible ni deseable; entonces puede recurrirse a la forma indirecta. Escuchar y conocer lo que otros han vivido es una manera en la que Facundo aprendió a comprender las emociones asociadas a la discapacidad, y dado que es inevitable que tales emociones se produzcan, es importante que el trabajo del profesorado contribuya a que su alumnado anticipe la complejidad de estas situaciones y se enfrente a ellas con conocimiento de causa.

*O sea, así, así lo aprendí. Y no sé si sea correcto o incorrecto pero... si de algo les sirve a los muchachos... que... escuchen, no oigan, escuchen, atiendan, no a mí, que yo puedo ser un paciente... pues va a ser algo significativo para su aprendizaje, y van a poder tal vez, tener una herramienta para en el momento de hacer una entrevista, escuchar con atención... y entender mejor las, las, las situaciones ¿no? Y les digo, se van a enfrentar a eso y a mucho más...*

*Claro. Y te digo, y lo único que puedo hacer es llevar esas experiencias, que yo he vivido, y que fueron sumamente frescas, fue este fin de semana; y sacarlos de aquí, y moverlos a una unidad donde se atiende a grupo vulnerable, adulto mayor, mucha persona con discapacidad, a niño sano... grupos de autoayuda de diabetes, hay visitas domiciliarias de rehabilitación, pacientes en rehabilitación, muchísimos otros conceptos y contextos ¿no? Pero tal vez por eso, y aparte pues porque a mí, a mí, ya te dije que así, así me enseñaron y... tal vez se me hace... una herramienta que se me hace fácil de utilizarlo, y guiarla. Yo no me había dado cuenta porque lo estoy relatando, pero que tú me dices que eres una externa, y ves que tienen atención, pues... ¡qué bueno! que estén escuchando (Facundo, E2, 23/10/2014).*

Al tener esta finalidad (ayudar al alumnado a anticipar las emociones que experimentará) el profesor hace un reconocimiento claro del profesional de la rehabilitación como un ser humano cuyas emociones se ven afectadas por el contacto con el dolor y el sufrimiento de otro ser humano. Por ello, la formación que Facundo está interesado en promover con su enseñanza implica el análisis de las propias actitudes ante la discapacidad.

El alumnado debe identificar de antemano las emociones que el contacto con la discapacidad le produce, ya que debe estar preparado para encontrarse con ellas no sólo en su vida profesional futura, sino en las situaciones más inmediatas que le requerirá el estudio de esta carrera, como las prácticas supervisadas y el servicio social, entre otras instancias.

Sin embargo, el trabajo de Facundo da un paso más allá del reconocimiento de las emociones, porque siendo estas de índole negativo (pesar, tristeza, lástima) conducirían a abatirse con ellas. Por el contrario, este profesor se interesa por promover un cambio en la conceptualización del alumnado, que derive en un cambio también de las emociones que a ella se asocian.

Con su trabajo, Facundo intenta que sus estudiantes modifiquen la conceptualización de la discapacidad como “una situación que se padece y se sufre”, al estilo de una enfermedad, y adopten una más acorde con la idea de ser “una condición que se vive”:

Facundo: *Hoy les dije, hablar de PC, parálisis cerebral, no es enfermedad. Hasta el día de hoy está en controversia. Parálisis cerebral infantil tipo atetósico; no es una enfermedad, no se contagia con esputo, con saliva, con bacteria, virus.*

Investigadora: Y tampoco se cura.

Facundo: *Tampoco, no hay, no hay una pastillita.*

Investigadora: De hecho, leía hace poco, que igual es incorrecto decir que una persona “padece” o “sufre” discapacidad. Porque no es...

Facundo: *Ahí volvemos, y ahí se va a armar. Ahí se va a armar el debate, para allá vamos.*

Investigadora: No lo padece, no lo sufre, no es una enfermedad, es una condición.

Facundo: *No se padece, no se sufre, es una condición y aparte se vive (E2, 23/10/2014).*

Una parte importante del cambio que este profesor pretende producir, radica en el manejo de una terminología adecuada por parte del alumnado, para referirse a la discapacidad. Este es un asunto que el profesor aborda con sus estudiantes desde las primeras sesiones de clase; al hacerlo, Facundo evita proponer una terminología en forma dogmática y en cambio, plantea una propuesta y escucha los motivos de los y las estudiantes:

A continuación, se inicia en la clase una controversia acerca del uso del término “capacidades diferentes”. Facundo dice: *“No estoy de acuerdo con ese término”*. Algunos alumnos y alumnas dicen que piensan que no es correcto porque todos tenemos capacidades diferentes. Una alumna da un ejemplo que podría sonar razonable para defender el concepto de “capacidades diferentes”. Facundo la escucha atentamente; no le da la razón, pero tampoco desapruueba su idea. Otros estudiantes continúan manifestándose en contra del término,

pero Facundo vuelve a retomar la visión de la alumna que está a favor de usarlo. Luego el profesor dice: *“yo opino que lo correcto es decir persona con discapacidad. No les digo que adopten la mía [postura]. Es un tema rico para discutir”* (Conceptos, 21/08/2014).

De este modo, propicia que el alumnado se atreva a manifestar sus opiniones, algunas concordantes y otras discordantes, para finalmente llegar a la conclusión de que es un tema abierto a discusión. Sin embargo, en la clase de Facundo sí hay términos que no son aceptables para referirse a las personas con discapacidad y son aquellos en los cuales la condición sustituye a la persona: discapacitado o discapacitada, inválido o inválida, y otros que también sustantiven el adjetivo. Así, cuando algún estudiante recurre al uso de alguno de esos términos, Facundo se apresura a señalar y corregir la falta cometida:

Cuando el vídeo termina, Facundo pide a los alumnos y alumnas que digan qué les ha parecido más relevante en él. Los estudiantes comienzan a opinar. El profesor escucha y aprovecha para señalar y corregir lo que él considera un uso incorrecto de términos como “discapacitado”. Dice: *“De ahora en adelante vamos a decir ‘con discapacidad’. No [diremos] ‘normal’ sino ‘común’...”*

Un alumno levanta la mano pidiendo la palabra, para comentar sobre este asunto; Facundo le dice: *“Te escucho”*. El alumno comienza a hablar y al hacerlo dice *“...discapacitado”*; Facundo lo corrige: *“con discapacidad”*. El alumno repite: *“con discapacidad”* (Conceptos, 03/09/2014).

Facundo: *¿Qué secuelas creen que puede tener una enfermedad crónica degenerativa?*

Alumna: *Que quede inválido.*

Facundo: *¿¿Que quede qué?! Dice esto como para hacer notar el uso de un término incorrecto* (Conceptos, 25/09/2014).

Después de las primeras clases, son los propios alumnos y alumnas quienes se muestran atentos al uso correcto o incorrecto que ellos mismos hacen de estos términos, haciendo evidente cuando se produce un uso inapropiado:

Toño se equivoca una vez más al plantear las conclusiones de su equipo, cuando dice: *“La RBC no tiene el suficiente apoyo en Latinoamérica, no se apoya mucho a las personas discapacitadas...”* Se escucha a varias personas exclamar: *“¡Igh!”*, en reconocimiento de que la expresión usada por Toño es sumamente inapropiada, indebida. Facundo dice: *“¡Sopas!”*, para destacar la equivocación.

Los alumnos ríen, pero Toño tarda un poco en notar el motivo de la exclamación de sus compañeros, ya que pregunta: “¿Qué?”; un compañero le dice: “*Con discapacidad*”, entonces Toño corrige y dice: “*Con discapacidad*” (Conceptos, 13/11/2014).

Dentro del pensamiento de este profesor, la terminología representa un aspecto clave en el cambio que espera producir, porque aunque pudiera parecer que se trata de una simple cuestión de voluntad o decisión (sustituir en el lenguaje unos términos por otros), en realidad el uso de una cierta terminología es parte del bagaje que el alumnado ha adquirido a lo largo de su historia de vida, por lo que se convierte en un aspecto que no es tan sencillo de modificar, pero que es significativo una vez que se logra:

En este momento, noto que el profesor ha hecho como si anotara algo en una hoja, mientras alguno de sus alumnos habla. Me doy cuenta que lo ha hecho dos veces, la primera cuando un alumno dijo “discapacitado” y la otra cuando otro alumno dijo “minusválido”. Los alumnos y alumnas también se dan cuenta de esto y murmuran entre sí; parece que se han dado cuenta de la terminología que usan sus compañeros. Facundo dice: “*Sí, sí pasa*” [el uso de esos términos aunque en la clase se ha dicho que no son correctos], “*pero eso tiene qué cambiar*”. Dice que esto sucede porque tenemos un historial formativo [desde el cual tenemos arraigado el uso de esos términos] (Conceptos, 11/09/2014).

Además de la corrección en el uso del lenguaje, Facundo incluye en sus clases ciertas nociones acerca de la discapacidad que parecen contribuir a conformar la concepción que pretende infundir en sus estudiantes. Tales nociones son la pérdida, la vulnerabilidad, la pobreza y el dolor humanos; para este profesor, la experiencia humana de la discapacidad está estrechamente vinculada con estos asuntos, así que son rasgos que los y las estudiantes deben incorporar a su concepto de discapacidad.

La primera y quizá más importante de estas nociones es la de pérdida. Para Facundo, discapacidad es pérdida, en diferentes sentidos:

*Me dicen de pérdidas de un hijo... pérdidas de un... un miembro, elementos o partes de una... yo no soy mujer obviamente, pero trato de ponerme en los zapatos, veo cómo está sufriendo... esa parte de... de la pérdida funcional, de estructura anatómica, pues tienen que vivirla...*

*Y les dije: "Ojalá y se habrá una materia de pérdida, de duelo, de muerte, lo que sea en rehabilitación", porque nosotros trabajamos con pérdidas funcionales, sensoriales, de vida también, y lo tenemos que vivir y nadie nunca nos prepara para esto, y que bueno que exista en su momento...*

*Hablar de... discapacidad y de... discapacidad es pérdida (Facundo, E2, 23/10/2014).*

El trabajo del rehabilitador implica estar en contacto con personas que han sufrido pérdidas y por ende, se desarrolla en contextos en los que el dolor humano se hace presente, al igual que otras emociones y sentimientos negativos. Pero dentro de la conceptualización que Facundo intenta promover, la exposición al dolor humano no debe conducir a la conmiseración sino a la comprensión del dolor ajeno y a la empatía con las personas que lo experimentan:

*Pero hablar de discapacidad es pérdida, es dolor, es pobreza es... prácticamente hablar casi casi negativamente. Y no es que nos pongamos a llorar, no, sino que... duele, duele en su momento...*

*...pero el fin último no es que... se pongan a llorar, sino que sean más humanos y más sensibles (Facundo, E2, 23/10/2014)*

Otros rasgos que caracterizan a la discapacidad son la vulnerabilidad y la pobreza, puesto estos dos atributos suelen estar presentes en los grupos que experimentan condiciones de discapacidad. Para Facundo, la pobreza llama a la solidaridad, mientras que reconocer la vulnerabilidad implica dotar a las personas con discapacidad de una mayor participación en los asuntos que le atañen directamente, especialmente en los de orden público:

*"Otra cosa que igual llama la atención es el factor pobreza, los costes de la atención de la discapacidad son altos. Las personas con discapacidad son grupos vulnerables: sufren pobreza, son niños, son adultos mayores"...*

*"Por lo general van de la mano, pobreza y discapacidad"... (Conceptos, 18/09/2014).*

*... si vamos a hablar de derechos de las personas con discapacidad, bueno, en la toma de decisiones ¿quién es el mejor? Él, la persona con discapacidad. Yo sé lo que necesita mi grupo vulnerable, tú tal vez no. Tú lo ves por fuera, yo lo estoy viviendo. Es un papel primordial (Conceptos, 13/11/2014).*

Estos rasgos de la discapacidad son incorporados en las clases como parte de la concepción que este profesor pretende infundir en sus estudiantes: la discapacidad es una condición de vida que no sustituye a la persona (terminología) pero que implica dolor derivado de la pérdida; esto conlleva necesariamente a las personas a experimentar emociones negativas, ante las cuales el estudiante no puede permanecer indiferente, pero tampoco compadecerse, sino empatizar; por ello es deseable que comience a prepararse para vivir estas situaciones. Además, la discapacidad es una condición que, debido a la vulnerabilidad y pobreza de las personas que la experimentan, demanda el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Con todo esto, parece que Facundo intenta mostrar a sus estudiantes cómo son las situaciones que se abordan en la profesión del rehabilitador, misma que les demandarán una serie de actitudes que es preciso formar desde los primeros años de estudio de la carrera.

### **Lo que se llevan: actitudes ante la discapacidad**

El objetivo de aprendizaje del curso de Facundo se refiere al análisis del contenido conceptual que es básico para el estudio posterior de la profesión de rehabilitador. Como se ha señalado, cuando este profesor analiza este objetivo, se muestra inconforme con el nivel de análisis que el programa oficial propone, porque lo considera “corto”, es decir, inferior a lo que debe perseguirse según sus intenciones:

Investigadora: Porque cuando dice “analizar”, tú como profesor ¿qué entiendes que tenías que hacer? Si siguieras el objetivo tal como dice.

Facundo: *Bueno. Tenemos un contenido, un concepto, profundizamos sobre él, lo aprendemos, y este... escucho, escucho posturas de cada uno, llegamos a un acuerdo. Para mí eso posiblemente sea.*

Investigadora: Analizas. Pasas al siguiente concepto.

Facundo: *Pero para mí sería muy breve ¿no? O sea está bien... que sí haya un proceso de análisis y reflexión, y este... pero ir un poco más allá.*

(Después de varios comentarios)

Investigadora: Pero ¿a qué se llega entonces? (E2, 23/10/2014).

Como también ya se ha señalado, el análisis de lo que sucede en las clases y las conversaciones sostenidas durante las entrevistas, revelaron que existe un

componente actitudinal en el curso de este profesor; aunque no está declarado explícitamente en el currículo oficial, Facundo se encarga de abordar este componente a la par del contenido oficial, de manera un tanto implícita, mediante la identificación de ideas, emociones y actitudes que el alumnado posee al inicio de su formación y que deberán transformarse hacia una conceptualización más apropiada de la discapacidad como experiencia humana.

Con todo lo anteriormente expuesto, puede concluirse que una meta importante en la enseñanza de este profesor es incidir en las actitudes del alumnado en torno a la discapacidad y la manera en que se posicionan ante ésta. Pese a que el curso no menciona explícitamente esa intención, el discurso y las acciones del profesor parecen contenerla como meta implícita; para ello, se trabaja desde las actitudes que los y las estudiantes tienen de inicio, hacia las actitudes que son deseables en el estudiante y futuro rehabilitador, según la visión que Facundo tiene de ambos. Ese cambio, en las propias palabras del profesor, equivale al aprendizaje:

Facundo: *Bueno, está modificando. Y les dije, no, pues habrán... se los dije en su momento, pues, somos educadores en salud. Y la educación es una palabra verdaderamente amplia, ¿sí? Y el aprendizaje se dio y me dio muchísimo gusto, porque ya... esa modificación o cambio de conducta es aprendizaje.*

Investigadora: Sí, por supuesto.

Facundo: *Y eso es lo que yo busco en esta materia.*

Investigadora: ¿Cómo le llamas a eso?

Facundo: *Aprendizaje (E2, 23/10/2014).*

El análisis de los términos “educadores en salud” y “educación como palabra amplia” usados por Facundo, revelan que el cambio al que el profesor se refiere prioritariamente es aquél que se produce en el pensamiento y la postura de sus estudiantes en cuanto a la discapacidad. Como ya se ha comentado, este profesor alude a esos términos para referirse a los procesos y productos de una experiencia formativa más que informativa, en otras palabras, la educación para Facundo es aquello que transforma el pensamiento y genera cambios en las actitudes y posturas del estudiante ante las cosas, en este caso, las cuestiones sobre discapacidad. Por esa razón, la considera una palabra “amplia”, por cuanto detecta su complejidad más allá de la escolarización.

De acuerdo con lo recabado en las entrevistas y en las sesiones de clase, parecen ser dos los ámbitos a los que se refiere el cambio en las actitudes que Facundo espera como aprendizaje; el primero de ellos se relaciona con las actitudes ante la discapacidad, mientras que el segundo se refiere a las actitudes ante la profesión del rehabilitador.

Es evidente que esas actitudes no se consiguen únicamente con la materia que Facundo imparte y tampoco parece ser esa su intención; más bien, parece que el profesor pretende dotar de un trasfondo actitudinal al aprendizaje de los contenidos conceptuales de su curso, como una especie de iniciación del alumnado a la carrera. A continuación se describen con más detalle estos dos ámbitos de actitudes y la manera en que se manifiestan en la práctica de Facundo.

### **Actitudes ante la discapacidad: la postura humanista**

Las actitudes que Facundo pretende contribuir a desarrollar en sus estudiantes a través de su materia, parecen englobarse en una postura o visión humanista de la discapacidad; esto significa que en la práctica de este profesor, las actitudes que promueve convergen hacia el entendimiento de la discapacidad como experiencia humana compleja.

Como ya se ha señalado, dentro del conocimiento práctico de Facundo parece relevante que las y los estudiantes estén preparados para vivir situaciones que involucren dolor, pérdida, vulnerabilidad y pobreza, porque son atributos que por lo general forman parte de la condición de discapacidad en el ser humano. En congruencia con lo anterior, los estudiantes y futuros rehabilitadores o rehabilitadoras deben conducirse en todo momento con un sentido humanista que, dentro del conocimiento práctico de Facundo, consiste en la capacidad de entender y valorar la experiencia humana de la discapacidad con todo lo que conlleva, especialmente sentimientos y emociones, y desde la propia óptica de las personas que viven la condición.

En concordancia con lo anterior, Facundo promueve en sus clases el entendimiento del ser humano que vive con discapacidad como una “persona” antes que un “paciente”, con todo lo que ello implica:



*Pero sí le doy... peso a eso, a eso. No vamos a trabajar con sillas sino con seres humanos y desde el punto de vista pues humanista, ahí reflejarnos ¿no? La calidad y la calidez de la atención; la calidez lleva conocimiento ¿sí? Ten mucho respeto por el cuerpo del paciente, que tiene nombre y apellido (Facundo, E4, 27/11/2014).*

En la viñeta anterior destaca el interés de Facundo por establecer la diferencia entre el trato que merece un objeto inanimado y el que merece una persona: calidad y calidez. Estas ideas contrastan con algunas visiones populares que se tienen acerca del personal de salud, especialmente el médico, en el sentido de que han llegado a deshumanizar al paciente, aislando en cierta medida el aspecto biológico del social, para concentrarse únicamente en el padecimiento o enfermedad.

Por el contrario, para Facundo el paciente no es sólo eso: “paciente”. Es una persona cuya condición de discapacidad es compleja y por lo tanto no puede ni debe ser desligada de las otras condiciones que conforman su humanidad:

*Fíjate que, para mí es algo importante. Es... para mí debe tener un peso... el entender... en donde estamos, a qué es lo que se están metiendo, en donde están aquí y ahora, y que no... tomen a las personas con discapacidad [como] aisladas, [sino que entiendan] que no son “pacientes”, [sino que] que tienen nombre, apellido y que tienen, como lo sigo reiterando ¿no? tal vez la parte humanista que es la que me agrada ¿no? Tienen nombre y apellido, tienen familias, también [les] duele, también tienen su corazoncito, también tienen sentimientos; les reitero lo que dicen los autores, no son asexuados, etc., etc. (Facundo, E2, 23/10/2014).*

Dentro del conocimiento práctico de Facundo, las personas con discapacidad deben ser vistas como tales en todas sus dimensiones: familiar, laboral, cívica, sexual, emocional, por mencionar sólo algunas. Entender la experiencia humana de la discapacidad implica mirar todas esas dimensiones; por tal razón, este profesor aprovecha las oportunidades que se le presentan para destacar este hecho ante sus estudiantes, ayudándoles a desarrollar esa visión por medio del análisis de las distintas esferas de la vida de una persona con discapacidad, como sucedió en una de las clases, después de ver la película “Mi pie izquierdo”, de 1989:

Preguntas que Facundo formula al alumnado después de ver la película:  
*Vemos cómo utilizan los conceptos un tanto despectivos [para referirse a las personas con discapacidad] ¿Qué conceptos utilizan?*

*¿Qué sucede en la etapa de desarrollo [adolescencia], qué hace el protagonista para pertenecer a un grupo?... ¿Qué pasó ahí?  
 ¿Cómo fue la reacción de la mamá, en la parte religiosa? Recuerden que hay mitos y realidades sobre la sexualidad. Las personas con discapacidad no son asexuadas. ¿De quién se enamora?... ¿Cómo fue?... ¿Cómo lo tomó él?... ¿Y luego que hizo él?  
 ¿Cómo era la integración con los vecinos?... ¿Y qué más pasó?  
 ¿Cómo fue el final?... ¿Qué pasó con la cuidadora? (Conceptos, 23/10/2014).*

Como se advierte en la viñeta, sus preguntas reflejan la intención de ofrecer una visión de la discapacidad como una experiencia humana compleja que involucra más que sólo el aspecto médico, biológico o fisiológico.

Además de estas oportunidades, Facundo propone que en lo posible, el alumnado conozca la experiencia de la discapacidad a través de la visión de las personas que viven esta condición; por ello, incorpora relatos y descripciones que proceden de estos actores:

El vídeo en reproducción consiste en el relato de un joven que tiene una discapacidad motriz; una voz en *off* relata lo que parecen ser los pensamientos del joven ante su condición, así como su interés por los deportes. El vídeo contiene escenas de personas practicando deportes, con y sin discapacidad...

El vídeo en cuestión consiste en una persona que habla sobre las barreras existentes en la sociedad para las personas con discapacidad; se refiere principalmente a las barreras físicas o de infraestructura. La persona que habla parece que ha tenido o tiene una discapacidad auditiva; habla con fluidez (Conceptos, 03/09/2014).

En estos casos, más que perseguir una exposición científica del tema de la discapacidad, el profesor busca el relato de vida y la experiencia directa. Además, Facundo suele insistir en que la experiencia humana de la discapacidad sólo puede conocerse mediante el contacto directo con las personas que la viven:

Facundo: *“Todo esto lo van a aprender estando con pacientes”; les platica que tendrán que ir a una unidad de rehabilitación para aprender esas cosas...*

Claudia: *Me llamó la atención que dicen que es imposible que sepamos cómo ellos [las personas con discapacidad] se sienten; podemos comprender, pero no sentir realmente.*

Facundo: *Sí, sí. Muy bien. Es muy difícil comprender lo que están pensando, pero más o menos podemos entender lo que viven* (Conceptos, 03/09/2014).

Además de esta visión humanista, hay otras actitudes que tampoco están prescritas en el currículo oficial, pero que el profesor reconoce abiertamente como parte de sus intenciones educativas:

Investigadora: ... No llorar, no conmiseración, no lástima y no pena.

Facundo: *Claro. Por supuesto.*

Investigadora: Definitivamente no, entonces ¿qué?

Facundo: *Tal vez no emoción sino actitud: empatía, solidario, autodidacta, bueno... Empático y solidario, humano... humano. Si no entendemos el contexto de lo que están viviendo va a ser muy difícil que percibamos ¿sí? en qué está girando la problemática de la discapacidad...*

Facundo: *Humano, empático. Sensible, por supuesto que sí...*

Investigadora: Que si yo te preguntara abiertamente: “bueno tú, Facundo, ¿qué actitudes tienes ante la discapacidad?” ¿Qué me contestas?

Facundo: *Híjole. Las más positivas posibles.*

Investigadora: Ah, pero ¿cuáles son?

Facundo: *Ser solidario. Quiero pensar que lo entendió así. ¿Sí? Y pues bueno, creo que solidario trato de ser, empático también, y es... trato de ser atento... y humano.*

Investigadora: Atento.

Facundo: *Atento, atento, atento a ti; atención, a ti. Atento y... ser humano. Humano* (E2, 23/10/2014).

Como puede apreciarse de estos extractos, el atributo “humano” es recurrente. De hecho, siempre que Facundo fue cuestionado acerca de las actitudes deseables en el futuro profesional de la rehabilitación, el humanismo se hizo presente, pero además, enlistó otras actitudes como la empatía, la solidaridad, la sensibilidad, la atención; a esto se suma la integración, que junto con las anteriores pudo ser evidenciada en distintos momentos durante las clases, como una actitud explícita y deseable:

Solidaridad:

*No los tratemos de ‘pobrecitos’ [a las personas con discapacidad]. Para nada. Cuidado* (Conceptos, 23/10/2014).

Atención y solidaridad:

*Ahí volvemos a lo mismo, eso son propuestas internacionales pero nosotros tenemos que tomar, todo lo propositivo y llevarlo a cabo; se ha avanzado un poco, falta mucho, nos falta mucho pero por eso estamos acá ¿sí? si no hacemos un cambio, un grano de arena difícilmente podemos avanzar. Esos cambios van a ser magníficos si le metemos un poquito más de iniciativa, de gusto, de investigación, de acción participativa ¿va? (Conceptos, 13/11/2014).*

Solidaridad e integración:

Facundo: *Estamos hablando de que la RBC está encaminada al beneficio de la sociedad, y entre esto obviamente las personas con discapacidad que siempre han estado fuera, en desventaja, y si... una política en salud, toma de decisiones, documentos y reglamentos y derechos humanos y demás, ¿quiénes deben de estar inmersos en la toma de decisiones?*

Alumnado: [murmurando] *las personas con discapacidad.*

Alumno: *Todos los individuos.*

Facundo: *¿Y entre ellos?*

Alumnado: *Las personas con discapacidad (Conceptos, 13/11/2014).*

Atención, solidaridad, respeto:

Facundo interrumpe un par de ocasiones a Javier para hacer comentarios que precisan lo que se está diciendo; por ejemplo, se refiere a la importancia de no sólo contar con buenas ideas y programas de intervención bien elaborados, sino que debe partirse de las necesidades de la población, quien es la que realmente da la pauta de “entrar o no entrar”. Les dice que en IAP verán las estrategias que se requieren para acercarse a la comunidad e indagar sus necesidades, y de esa manera proponer programas que no sólo sean planteados “desde fuera”, sino a partir de la comunidad, y la visión que esta tiene de sus necesidades “desde dentro” porque “ellos saben qué está sucediendo” (Conceptos, 13/11/2014).

Debido a que la formación de actitudes se hace de una manera implícita en las clases de Facundo, y que hasta antes de las entrevistas no eran reconocidas abiertamente por el profesor, éste no se ha planteado un método ex profeso para este fin. En cambio, en sus clases emplea estrategias que se relacionan más con el aprendizaje de conceptos; sin embargo, cuando este profesor enseña ese contenido, enseña también el trasfondo actitudinal que lo acompaña, mediante su propia conducta, sus actitudes y discurso, que están impregnados de una fuerte carga de actitudes. De esta manera, Facundo comienza a modelar las actitudes de sus

estudiantes, pasando de unas que son propias del común de las personas, a unas que son propias de un estudiante con sentido humanista.

Para Facundo este cambio representa el aprendizaje, y en las propias palabras de este profesor, equivale a lo que el alumnado se lleva o lo que una situación de aprendizaje le deja; por eso, suele formular las preguntas “¿qué te llevas?” y “¿qué te deja?” al finalizar sus clases:

*Facundo: Trato de que al final durante el cierre, pues bueno, me digan ¿qué te llevas?, ¿qué aprendiste hoy? Dos, tres palabras, lo que tú quieras decirme, pero... qué te llevas de... de hoy (E2, 23/10/2014).*

Con estas preguntas, Facundo intenta que las y los estudiantes analicen y reflexionen acerca de todo lo acontecido en la clase. La memorización de un contenido es insuficiente porque se requiere que el alumnado se percate de la utilidad que tiene lo aprendido en su futuro, es decir, en el bagaje o acervo que han empezado a acumular:

*Investigadora: ¿Y cuando haces esa pregunta?, porque sí lo he notado... casi en todas, no sé si en alguna quizá no haya sucedido, pero casi en todas... ¿qué te llevas de la clase?... en realidad ¿qué significa para ti?...*

*Facundo: Que aprendizaje, o sea, qué aprendizaje te llevas y prácticamente para qué te va a servir para tu perfil.*

*Investigadora: Eso es lo que te gustaría que te contestaran ellos ¿no? Qué aprendí hoy y eso para qué me sirve. Eso es el “qué te llevas”...*

*Facundo: Sí...*

*Investigadora: Finalmente en tu clase, se logra más que sólo analizar conceptos.*

*Facundo: Sí, y... también te has dado cuenta que sí les pregunto, bueno, ¿qué te llevas? ¿Qué entendiste? ¿Por qué? ¿Cuál es tu experiencia? Por eso, les pido tipo ensayos eh... para conocer qué es lo que se llevan pues, el aprendizaje. Análisis y reflexión de lo mismo, y no quedarnos nada más allá (E2, 23/10/2014).*

Podría decirse que, dentro del conocimiento práctico de este profesor, el aprendizaje es un cambio producido en el alumnado y además, la toma de consciencia sobre ese cambio; esto es lo que el profesor valora de manera especial cuando revisa los trabajos que sus estudiantes realizan con fines de evaluación, ya que espera que

ellos y ellas le manifiesten las modificaciones que han sufrido sus actitudes iniciales ante la discapacidad y que sean capaces de reconocer esos cambios en ellos mismos:

*Desde el primero, desde el primero, sí vi este... ciertos ahí... .. ¿cómo te puedo decir?, eh... observaciones de ellos, que como es ensayo decían: “es que yo antes veía a las personas así y ahora me doy cuenta que no se les debe de llamar así, y ya he modificado algunas cosas” y bueno, qué bueno que ya has modificado y la, la, la, todo este rollo...*

*Y sí me lo han puesto, sí me lo han puesto, no recuerdo quienes ¿no? pero sí, sí, sí. “Ya lo veo de manera diferente...” (Facundo, E4, 27/11/2014).*

De todos los cambios que el alumnado pueda manifestar como producto o resultado de su aprendizaje, parece que Facundo valora de manera especial aquellos que se vinculan con el sentido humanista, en concordancia con lo que anteriormente se ha expuesto acerca de las actitudes deseables para este profesor:

*¿Qué más? Algunos continúan utilizando algunos conceptos pues que no se deben, y ahí se lo pongo, lo subrayo, y ya no lo vuelven a repetir; eso es en general ¿eh? en general. Y muchos en resumidas cuentas... han cambiado ese tipo de ideas, de concebir a... al grupo vulnerable como “pobrecitos”, ¡ah bueno!, son seres humanos con nombre y apellido...*

*... han sido varios, varios que me... que me ponen al finalizar, o antes o en conclusiones... que este... que... que ya respetan más a las personas con discapacidad, que... ya cambiaron la manera de... ver... que antes pensaban que eran... no productivos, o... con algunos mitos, y la realidad te dice otra cosa...*

*Ya no etiquetan, ya no estigmatizan... esperan... de las personas, que sean respetadas, bueno, una serie de cosas muy ricas, muy ricas. Las toman ya como per - sonas con alguna discapacidad, personas tal cual y algunos me ponen ejemplos, algunos me ponen ejemplos (Facundo, E4, 27/11/2014).*

Los cambios, el aprendizaje o lo que el alumnado “se lleva” completan el trayecto que inicia con lo que los alumnos “traen” de experiencias y saberes, que representan los antecedentes con los que acceden al estudio de la materia de Facundo. Como consecuencia de lo que aprenden en el curso, sus estudiantes “se llevan” aprendizajes o cambios que se convierten en un nuevo bagaje o acervo.

Adicionalmente, existe otro ámbito de actitudes en las cuales también parece haber algún interés por parte del profesor: aquellas relacionadas con el ejercicio de la

profesión. Aunque para los estudiantes de primer año el ejercicio profesional es una realidad aún lejana, parece haber un interés de Facundo por sentar las bases para la construcción de una identidad profesional a través de la formación de actitudes elementales que, por su puesto, se nutren también de la conceptualización de discapacidad que intenta desarrollar y de las actitudes que promueve hacia las personas con discapacidad.

Como parte de estas actitudes profesionales elementales, Facundo promueve el respeto al paciente como idea esencial desde los inicios de las prácticas escolares, en las que el alumnado tiene que manipular o tocar a otras personas, por ejemplo al aplicar técnicas de masaje:

*La manipulación es con-la-ma-no. Por lo mismo tienen que tener total respeto... por el paciente, llámense quien sea, sea quien sea. ¿Sí? Y también se recomienda obviamente, como es una parte clínica, digamos que... invasiva, que tú vas a estar en contacto total de tus manos con el cuerpo de otra persona. Se los dije la vez pasada, total respeto, total, total... (Conceptos, 27/11/2014).*

En este mismo tipo de situaciones, la desnudez parcial de las personas es un asunto que Facundo considera delicado y motivo de mucho respeto; por ello, trata de infundir estas actitudes en su alumnado, aun tratándose de pequeñas prácticas en el salón de clases, como ocurrió cuando algunos estudiantes tuvieron que ofrecerse como modelos. En éstas ocasiones, se puso de manifiesto en forma muy clara la intención del profesor de preservar el ambiente del aula como un sitio de respeto, evitando que los estudiantes que aceptaron desvestirse parcialmente se sintieran expuestos:

De pronto, Paula pide permiso al profesor para salir a atender una llamada telefónica. Facundo le dice: *“¿Sabes qué?, mejor contesta aquí, porque no quiero que abran la puerta”*. Paula dice: *“Es que está dañado mi teléfono y sólo funciona con altavoz”*. Facundo: *“Entonces te vas a tener que quedar un ratito allá”*. Dice esto porque al parecer no desea exponer a sus alumnos que tienen la espalda descubierta. Paula desiste de la llamada...

Una alumna ha salido del salón y al volver, el profesor le dice: *“Ya no estén saliendo, última persona que sale del salón”*...

La actividad termina a las 12:45; el profesor indica que los alumnos varones salgan del salón para lavarse las manos y de esa manera, puedan dejar a las

alumnas para que se vistan en privacidad. Facundo también sale del salón (Conceptos, 27/11/2014).

Este fue un asunto en el que las actitudes del profesor contrastaron de manera especial con las actitudes de su alumnado, pues al parecer éstos y éstas se muestran menos pudorosos de lo que Facundo supone; mientras él hace intentos por evitarles la exposición, ellos y ellas no tienen reparos en participar como modelos de masaje y desvestirse parcialmente si es necesario:

Facundo: *Se puede aplicar a cualquier persona, cualquiera. Niño, adulto, adolescente... Pueden ser dos varones, ¿por qué lo digo?, porque se descubran por completo.*

Rebeca: *No importa, maestro, como en anatomía.*

Eva: *Es que anatomía y en fisio, cuando nos piden hacer algo, sólo nos ponemos... las niñas se ponen el suéter aquí, eso hice en la mañana, me lo amarro y me quito la bata, y queda cubierto la parte de acá. Lo único que se te ve es la espalda.*

Facundo: *Perfecto, eso es lo que vamos a necesitar. Tal vez sea una chica aquí, y un varón acá. Quien desee... (Conceptos, 27/11/2014).*

*Y yo con todo respeto, les decía: "por favor, niñas, ya saben... no... con todo el respeto". "No se preocupe maestro..." "Bueno, yo nada más decía" (Facundo, E4, 27/11/2014).*

El respeto también se promueve en relación con otros aspectos de la práctica del rehabilitador, tales como la integridad física del terapeuta al realizar actividades propias de su ejercicio profesional, por ejemplo el vendaje y el masaje, en las que los estudiantes deben aprender desde etapas tempranas a preservar posturas bio mecánicas correctas:

El profesor se mantiene atento a corregir la postura de los masajistas: *"Espacio... no te vayas a lastimar, espacio". "Lo indicado... quédate ahí como ejemplo... están muy separados, mientras más pegados mejor. Aquí están desperdiciando un montón de energía, y te va a pasar la factura después" (Conceptos, 27/11/2014).*

De la misma manera, este profesor trata de infundir respeto por el espacio de trabajo y por los procedimientos que deben seguirse en las distintas actividades profesionales ejercidas, de modo que sea fácilmente distinguible que quien las realiza,



involucra conocimientos y técnicas específicas y responsables. Al hacer esto, Facundo revela la intención de sentar las bases para la construcción de la futura identidad profesional de su alumnado:

*Tal vez aún no saben en lo que están, no les pesa la identidad profesional, la imagen. ¿Sí? Y yo se los digo mucho en tutoría, tal vez me voy a alejar un poquito pero para aterrizar, tal vez porque me importa mucho eso de su identidad; no es nada más “acuéstate y vamos a ver qué onda” ¡Pérate!, hay un protocolo, un proceso para decir... (Facundo, E4, 27/11/2014).*

También regaña a unas alumnas que se han sentado ligeramente sobre las mesas: *“No se sienten, no se sienten. Recuerden, les dije que es su espacio, es su área de trabajo” (Conceptos, 07/11/2014).*

Finalmente, se advierte la intención de infundir respeto y apego a un determinado lenguaje, propio del rehabilitador, que contraste con el lenguaje común y al mismo tiempo manifieste la identidad profesional de quien lo usa:

*Por eso les dije: “No vamos a sobar a nadie, no somos sobadores, vamos a aplicar masaje, es masoterapia” (Facundo, E4, 27/11/2014).*

*Lucy: En el taller que tuvimos. Nos lo pusieron en el tobillo y cuando lo tienes ni siquiera puedes mover el tobillo, está súper rígido, o sea... como que te compones.*

*Facundo: ¿Cómo que qué?*

La expresión de Lucy genera risas entre los compañeros.

*Lucy: Es que sí, te compones... no podía doblar mi pie.*

Se producen murmullos y comentarios entre el alumnado.

*Facundo: ¡Una de las características del funcional, es que es inhibitorio!... de los movimientos que queremos disminuir, limitar. Pero también es restrictivo. En este caso fue rígido y total; no podías hacer ningún movimiento... está bien.*

Dice esto último mostrando a su alumnado los términos en los que ha debido expresarse Lucy para describir las sensaciones producto del vendaje (Conceptos, 04/12/2014).

Facundo asegura que estas actitudes vinculadas a la profesión son un sello distintivo de la universidad en la cual trabaja, lo que ha podido comprobar gracias a su experiencia como docente en otras escuelas de nivel superior:

*De la parte profesional... es fundamental... es fundamental, lo veo en otras universidades. Sí, por... por algo les dije: tengan mucho cuidado con la ropa, las muchachas, todo este rollo... por protocolo, por cuidado... porque para mí, el tocar a una persona implica mucho respeto, tengo que pedirte permiso que te voy a tocar, te voy a indicar qué voy a hacer... hay una serie de pautas que hay que cumplir, que tal vez ahorita para ellos no les caiga el veinte. Son jóvenes. Me dijeron: "Profe, estamos acostumbrados... ¡no! nos levantamos... [la ropa]" Y yo: "¿qué me perdí?" Bueno, en otras escuelas... si aquí se fueron un poquito light, allá, en otras están... werever tomorrow, o sea, no importa ¡blum! [se desvisten con facilidad] ¡Pérate! ¿Sí me explico? (Facundo, E4, 27/11/2014).*

Este profesor considera que muchas de estas actitudes se han "perdido" entre las y los estudiantes, es decir, han dejado de manifestarlas con la misma frecuencia e intensidad con que antes lo hacían, posiblemente porque han dejado de fomentarse o bien, porque las nuevas generaciones de estudiantes y egresados les han restado importancia:

*Y algo que nos han fomentado desde muy atrás, y he visto que las generaciones han cambiado... los tiempos, los tiempos cambian, es preocuparnos y ocuparnos por la atención del paciente, no solamente: "acuéstate a ver qué onda". Desde presentarte, de decirle la terminología, "¿no entendiste? vamos a aterrizarla..." un montón de cosas que hay que... ver para la atención de calidad y calidez, que se ha perdido. Yo he visto que se ha perdido. En algunos pocos continúa, en algunos que han salido de aquí, continúa...*

*Y esas son cosas que... me gustaría seguir fomentando; están en primer año, entonces... pues están en primer momento, primer trampolín para empezar en eso. Tal vez: "ah... no pasa nada, nosotros hacemos esto..." bueno, está bien, ha cambiado un poquito las cosas. Pero eh... esa parte profesional... sí hay que cuidarla mucho (Facundo, E4, 27/11/2014).*

Como se ha señalado, el abordaje que Facundo hace de estas actitudes con su alumnado no es explícito; por lo tanto, en la clase no se observan estrategias dirigidas en forma intencionada a provocar estos cambios en ellas y ellos. Lo que este profesor consigue se debe en gran parte a sus propias actitudes y lo que manifiestan de sí mismo, de su pensamiento y de su manera de conducirse en su profesión, por lo que puede decirse que la enseñanza de actitudes se produce mostrándose él mismo como modelo a seguir.

## El conocimiento práctico del Facundo en relación con el aprendizaje y sus propósitos

Se ha insistido en que Facundo inicialmente no identificaba el conjunto de actitudes que estaba promoviendo en su curso; por el contrario, suponía que éste estaba centrado principalmente en contenidos de tipo conceptual. Sin embargo, el análisis de su discurso y las evidencias recogidas en su práctica docente muestran que, dentro del conocimiento práctico de este profesor, la formación de actitudes tiene un lugar importante. En síntesis, los elementos del conocimiento práctico de Facundo que se han puesto de manifiesto, vinculados a los propósitos de su trabajo docente se muestran en la figura 13.

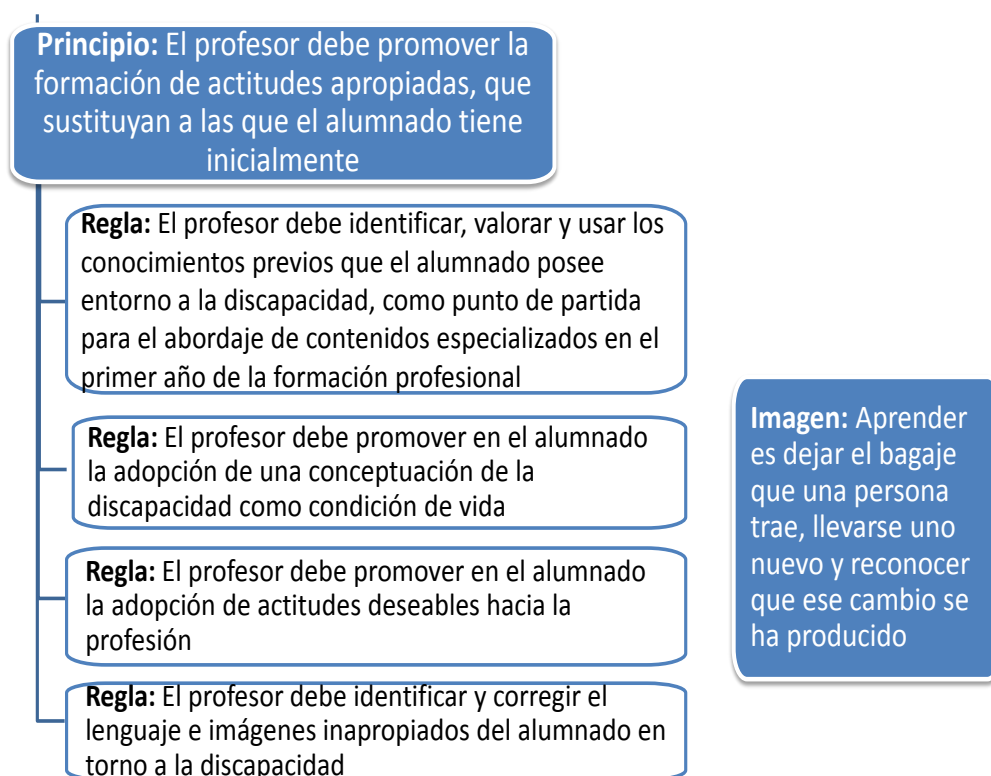


Figura 13. Elementos del conocimiento práctico de Facundo acerca del aprendizaje

Es pertinente señalar que, al igual que ocurre con los elementos de la primera configuración narrativa, algunos de los elementos en esta segunda configuración se

basan en ideas generalizadas de Facundo sobre su alumnado y sus características.

Esto evidencia que aunque Facundo lo intenta, no siempre logra tener conocimiento de todos y cada uno de sus estudiantes, sino que se basa en las respuestas de la mayoría de ellos y ellas; por ejemplo, en la práctica, el profesor no se dedica a comprobar las ideas previas de todos sus estudiantes, sólo de aquellos que eligen participar con más frecuencia en las clases, manifestando de este modo su pensamiento acerca de la discapacidad y las demás cuestiones que interesan al profesor. Lo mismo puede decirse de las actitudes de los nuevos profesionales, que según el conocimiento práctico de Facundo, no son del todo deseables. Esto deja de lado a aquellos estudiantes que no comparten las posturas (ideas, conceptos y actitudes) de la mayoría, pero que por distintas razones no se plantean ante Facundo y por lo tanto, no se ven representadas en este principio, reglas e imagen.

### **Tercera configuración narrativa. La capacidad de enseñar y la figura del docente: buenos y malos modelos**

Finalmente, el tercer bloque de elementos que constituyen el conocimiento práctico de Facundo se relaciona con lo que este profesor ha construido en torno a las buenas prácticas de enseñanza. Se trata de un conjunto de principios y reglas que este profesor ha desarrollado a lo largo de su trayectoria, primero como estudiante y luego como docente, acerca de la enseñanza y su deber ser, incluyendo la figura del maestro.

Se identifican tres fuentes en la construcción de estos elementos del conocimiento práctico:

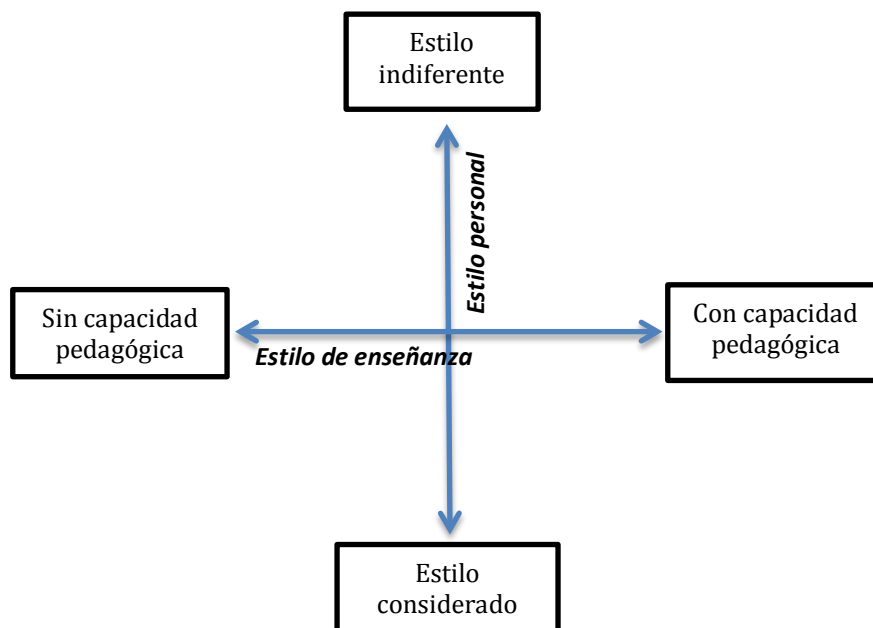
1. La etapa de formación profesional de Facundo como rehabilitador, durante la cual pudo observar a sus propios profesores y profesoras, y vivir sus propias experiencias formativas.
2. La etapa de formación continua, vigente hasta la fecha, y que se caracteriza por la participación de Facundo en diversos cursos de formación pedagógica y didáctica, que han tenido lugar a partir de su ingreso como profesor a la universidad.
3. La etapa de formación como posgraduado en ciencias del deporte, más reciente, durante la cual ha observado nuevamente a un profesorado y ha tenido una nueva experiencia como estudiante.

Todas estas etapas han aportado elementos para conformar el conocimiento práctico que hoy se manifiesta en su docencia, pues a partir de lo aprendido en ellas ha desarrollado ideas, estilos y prácticas concretas.

En términos generales, el análisis de estos elementos muestra que el conocimiento práctico de Facundo acerca de la buena docencia se construye a partir de modelos; algunos de ellos son ejemplares y otros representan la antítesis. Todos estos aspectos se presentan a continuación con base en el análisis del discurso del profesor y de las evidencias recabadas mediante la observación directa de su práctica docente. Con esto, se ha logrado conformar una configuración narrativa que incluye las siguientes dimensiones:

1. La primera dimensión se refiere al estilo de enseñanza, caracterizado por las estrategias, métodos y formas de proceder en general; en el análisis del discurso y la práctica docente de Facundo se evidencia un interés por superar el estilo de enseñanza ejercido por su profesorado de licenciatura (categoría 1) y ostentar un estilo de enseñanza que demuestre la capacidad pedagógica que ha adquirido (categoría 2).
2. La segunda dimensión se refiere al estilo personal del profesor, caracterizado por el trato hacia el alumnado; en el discurso de Facundo se muestra la distinción entre el estilo personal ejercido por su profesorado de licenciatura, más bien indiferente y rígido (categoría 1) y el estilo personal que intenta mantener ahora con sus estudiantes, más bien considerado y flexible (categoría 2).

La figura 14 presenta en forma esquemática las relaciones entre estas dimensiones y categorías.



*Figura 14.* Estilos personal y de enseñanza en el conocimiento práctico de Facundo.

Como se observa, esta tercera configuración narrativa destaca por la presencia de un antes y un después tanto en los métodos de enseñanza descritos por el profesor, como en los rasgos del docente que se reflejan en su trato personal hacia el alumnado. La idea general de esta configuración es la sustitución de modelos indeseables por otros más acordes con las expectativas del profesor acerca de su práctica docente.

### **¿Qué es la capacidad pedagógica y cómo se adquiere?**

El conocimiento práctico del profesorado se construye a partir de sus experiencias pasadas y actuales; la historia y la trayectoria de las y los docentes aportan vivencias que posteriormente son incorporadas como parte de los principios, reglas e imágenes de su práctica. En esta tercera configuración narrativa acerca del conocimiento práctico de Facundo, la experiencia vivida por este profesor cobra especial relevancia, pues ha contribuido a definir las ideas acerca de las buenas prácticas de enseñanza y del estilo personal del docente que este profesor quiere manifestar en su práctica.

Por lo anterior, conviene comenzar esta sección del informe haciendo referencia a algunos aspectos de la trayectoria académica de Facundo, quien al hacer un recuento de sus años de escolaridad primaria, secundaria y preparatoria, se describe así mismo como un alumno cuyo desempeño era superior al promedio, destacando en áreas de estudio como la matemática y la química. Esta buena trayectoria se ve truncada momentáneamente cuando Facundo no consigue ser admitido a la carrera de medicina, pese a sus esfuerzos y dedicación; no obstante, el interés de este profesor por el campo de la salud lo lleva a prepararse de manera temporal en un campo relacionado (enfermería) antes de intentar nuevamente ingresar a la universidad, esta vez con el interés por la carrera de rehabilitación.

Pese a que ésta última carrera no había sido contemplada inicialmente por Facundo como una opción profesional, en cuanto el profesor conoce la oferta formativa de este programa de licenciatura, descubre su inclinación por la misma:

*Estaba ofertada la Licenciatura en Rehabilitación, y este, Nutrición y Medicina. Nutrición sí sé que es, medicina igual, ¿qué será rehabilitación? Yo quiero algo... pero no sé qué, ¿sí? algo que me llenara....*

*Bueno, vamos a ver qué onda es Rehabilitación, y entré a la plática y me enamoré, me enamoré de la plática (Facundo, E1, 11/09/2014).*

Es interesante aquí el uso que el profesor hace de un verbo asociado con sentimientos y emociones profundos (enamorar), normalmente dirigidos a otros seres humanos. Facundo asegura que se enamoró de la carrera de rehabilitación, y la información recabada en este estudio de caso parece confirmar que aún continúa experimentando tales emociones.

Pese al recién descubierto interés y a las cualidades de Facundo como estudiante, el primer año de estudios de la carrera de rehabilitación resultó ser una experiencia que él mismo describe como pesada, cargada y cansada. A partir de estas experiencias, Facundo comenzó a distinguir y a enjuiciar algunos rasgos de la formación que recibía:

*Facundo: Y en ese entonces... los profesores te re... te atiboraban de información pero... te quedas así, "bueno y por..." la verdad, te quedas así ¿esto? ¿Qué tiene qué ver? Y ahí fue cuando dije: no, es demasiado. Ahí sí dije, me están exigiendo demasiado para el contenido este; sólo es un objetivo. Como... 12 libros. No le entendíamos, no le entendía a muchas cosas...*

Facundo: *Y este... ah, pues sí, eso fue lo que sí me marcó, en su momento. ¡Pérate! el contenido está muy, mucho muy cargado, muy extenso; no le encuentro la relación, en mu... de los 12 libros, tal vez 2 puede ser, ¡pero los demás...!*

Investigadora: O sea era excesiva la cantidad de información que había que aprender, para una meta de aprendizaje que para ti era muy específica y muy particular.

Facundo: *Sí, exacto, exacto (E1, 11/09/2014).*

A partir de estas experiencias, este profesor comenzó a notar la relación que guardan los contenidos y objetivos de un curso, poniendo en tela de juicio las decisiones del profesorado en relación con estos elementos curriculares. Además, reconoce el efecto que estas decisiones tienen en el alumnado: producen cansancio y agotamiento por el estudio de un contenido excesivo.

Además de esto, Facundo califica a los procedimientos que empleaba la mayoría de sus profesores y profesoras como poco adecuados, porque implicaban costos extraordinarios para el alumnado en cuanto a tiempo y esfuerzos, ya que por ejemplo, debían estudiar a partir de textos escritos en idiomas poco conocidos para los estudiantes, debían estudiar sin descanso durante varias horas al día, o someterse a evaluaciones que entrañaban estrés físico y emocional:

*Y aparte había libros en portugués, en francés, en italiano, artículos... ¡Dios santo, espérate! Presentamos inglés, ¿portugués? más o menos, pues más o menos [es igual] al castellano, español ¿no? pero lo demás, ¿francés? ...*

*... Ahí fue cuando... sí saqué un 74 y estaba condicionado ¿lo aprobabas? mañana presentas el [examen] práctico. Entonces, terminando de uno, síguete estresando, vete a estudiar, no duermas porque mañana hay práctico a las 7 de la mañana. Y todos así [estresados]. Y fue cuando yo empecé a tomar Coca Cola, yo nunca he tomado Coca, nunca me ha gustado, jamás. Pero para evitar que me duerma, me echaba 2 litros de Coca...*

*No, sí me costaba, porque no estaba tan tirado... la carga, la carga estaba intensa y este... aprobarlo sí era un logro ¿eh? Aprobar era un logro. Te digo, yo nunca había sacado 70, jamás; saqué 74 y ¿qué? casi, casi lloro porque, de felicidad, de felicidad, porque lo logré. “¿74? mañana hay [examen] práctico”; ¡pérate! Pues ni modos... (Facundo, E1, 11/09/2014).*

Como el propio Facundo reconoce, todas estas experiencias contribuyeron a modificar tanto sus hábitos de estudio como sus expectativas en relación con su propio desempeño, pues empezó a conformarse con obtener calificaciones apenas



aprobatorias, pero que para él representaban un logro mayor del que el número en sí mismo indicaba.

En términos generales, este profesor califica el programa de licenciatura que cursó como rígido, y le atribuye dicho carácter por estar asociado con el perfil médico:

Investigadora: ¿Cómo era ese programa, qué recuerdas?

Facundo: *Era más rígido, era más rígido, mucho más rígido.*

Investigadora: ¿En cuanto a qué?

Facundo: *Contenidos. Contenidos. Tipo perfil médico...*

Investigadora: Pero ¿por qué, a qué te refieres con perfil médico? ¿Los contenidos que veías?

Facundo: *Los con... la carga. Por decir, porque estos libros los llevaban todos los estudiantes de medicina, los tres tomos y como formábamos parte de la facultad de medicina también los veíamos. Y está muy pesadito, está pesadito ese libro ¿eh? Sí está pesadito; en comparación con el que llevan ahorita, que ya es un volumen el que llevan ahorita, está sumamente entendible (E1, 11/09/2014).*

Aunque Facundo vincula el “perfil médico” del programa que estudió con el tipo de contenidos que tenían como objeto, la descripción que hace de las prácticas de enseñanza del profesorado remite a pensar que ese perfil médico no sólo se refería al contenido si no también al carácter que en el contexto mexicano suele adoptarse en la formación de los médicos: sumamente exigente, físicamente desgastante, con grandes volúmenes de información por aprender.

Los relatos que Facundo hace en relación con las prácticas de enseñanza que observó en la mayoría de sus profesores y profesoras, muestran en éstos una serie de rasgos que él mismo desapruaba, al presentarlos como defectos más que como cualidades ejemplares:

*Si somos muy estrictos, o sea, constructivista no era; o sea es: “Esto para mañana... y ahí nos vemos”. Y este... y órale ahí te va. El pase de lista “¿estudiaste?” “Sí”. Una serie de preguntas, “bueno, te quedas”. ¿Estudiaste? Sí. ¿Fallaste? Salte (Facundo, E1, 11/09/2014).*

Facundo hace alusión al enfoque constructivista como referente para la práctica del profesorado, porque es el enfoque que comúnmente se promueve como

idóneo en su medio universitario. A partir de la descripción que realiza sobre la clase, es posible inferir que en ellas se privilegiaba la memorización por sobre la comprensión, ya que responder a las preguntas sobre el tema daba derecho a permanecer en la clase; además, se insinúa el trato rudo o poco amable del profesorado (“te quedas”, “salte”) y su poco interés por asegurarse de que los estudiantes comprendieran la información que debían estudiar (“...y ahí nos vemos”).

En otros relatos, Facundo hace refiere más concreta a las capacidades didácticas del profesorado, en contraste con el dominio que poseían sobre el contenido de enseñanza:

*Y pues nos daba un neurólogo; te habla a un nivel... bastante alto, estábamos en primer año. ¿Sí me explico? Y te aporreas impresionante y yo ¿de qué me está hablando? Y tenías qué hablar, estaba explicando, o le atiendes o lees, o sea... ¿qué? y apuntar y subrayar y marcar, como podías. Y estaban muy intensos sus exámenes. Y este... pues no le quita que sea un buen neurólogo pero la bronca es que, la parte de... enseñanza (Facundo, E1, 11/09/2014).*

Facundo destaca como una característica indeseable de su profesor la falta de capacidad para considerar el nivel de comprensión de los estudiantes y sus antecedentes (primer año de la carrera) como un elemento de peso en la docencia; al igual, hace evidente su incapacidad para conectarse con los intereses del alumnado (él era médico neurólogo, ellos no), la falta de capacidades didácticas (“¿de qué me está hablando?”) y las dificultades que supone todo lo anterior para el alumnado (“o le atiendes o lees”).

Los relatos de Facundo acerca de su profesorado contienen descripciones de otros casos, en los que se manifiestan rasgos indeseables como la incapacidad para producir interés y aprendizajes perdurables en el alumnado:

*También tuvimos ahí una materia, no recuerdo la materia, la verdad, pero la maestra sí. Una materia [maestra] que sabe mucho, sabe mucho, y digo mucho es mucho, de su... materia, es parte... social, humanista, de investigación... pero... no nos llamaba, no nos motivaba, no nos iluminaba, no nos motivaba, pues. Muy cargada, pero cargadísima la materia y... como que cumplíamos nada más, y no nos llevábamos el aprendizaje ¿no? Y a volver a estudiar por tu cuenta; y la cosa es que es una investigadora fuerte, muy fuerte, pero... (Facundo, E1, 11/09/2014).*

Las viñetas anteriores permiten inferir que para Facundo no basta que el profesorado posea dominio del contenido, si se pretenden ejercer buenas prácticas de enseñanza. En el caso de esta última profesora, era también necesaria la capacidad de motivar o interesar al alumnado (“no nos iluminaba”); sin estas cualidades, no era posible “llevarse” un aprendizaje, es decir, producir aprendizajes que fueran permanentes por su relevancia.

Entre el profesorado que participó en la formación de Facundo como licenciado en rehabilitación, destaca la figura de María, profesora de anatomía que Facundo recuerda como poseedora de características que la hacían distinguirse entre el resto del profesorado:

Facundo: *Esta... la, maestra María Suárez, médico del deporte, egresada de la facultad. Solamente porque... bueno, porque lo veo, y en su momento ya lo entendí; ella estudió una especialización en docencia en la Facultad de Educación...*

Facundo: *Vi como la pedagogía tiene muchísimo qué ver en la manera de... el proceso de enseñanza aprendizaje.*

Investigadora: *¿Ella les daba clase diferente, a los demás otros profesores?*

Facundo: *Totalmente. Otro rollo. De plano, ves la diferencia (E1, 11/09/2014).*

Esta profesora se ha convertido en un modelo a seguir para Facundo. Ella destaca entre los demás por haber adquirido una formación que se evidenciaba en su manera de enseñar (“ves la diferencia”). Según Facundo, la formación que María obtuvo en la Facultad de Educación le dio “pedagogía” es decir, habilidades para enseñar de manera tal que se favorezca el aprendizaje. Los demás profesores y profesoras carecían al parecer de estas habilidades, por lo que María se distinguía claramente del resto.

Al indagar acerca de las habilidades de enseñanza que María demostraba, surgen algunos rasgos interesantes, que muestran lo que para Facundo es deseable en el profesorado:

Facundo: *... había mucho, mucha retroalimentación, ahí empezaba, medio empezábamos a utilizar las tecnologías de la información, empezábamos. ¿Qué más? era muy innovadora; no me, no me cansaba, me agradaba mucho.*

Investigadora: *¿Te gustó?*

Facundo: *Sí claro, la metodología, el método que utilizaba. En comparación a otros que de plano es... uh.*

Investigadora: Ah, bueno, el caso de María, específicamente.

Facundo: *Sí, solamente ella* (Facundo, E1, 11/09/2014).

El discurso de Facundo revela algunas de las características de la enseñanza de María: retroalimentaba el aprendizaje y usaba tecnologías, su docencia era innovadora y agradable. Facundo refiere que su método de enseñanza era algo notable, y aunque no describe con exactitud en qué consistía dicho método, sí revela algunas de sus estrategias:

*... me ponía objetivos del día, el tema, todo este rollo; “vamos a ver esto, vamos a dividir la clase”. Y desde entonces, me agradó mucho. “El tema es esto, se va a dividir, se estudia esto ¿dudas?” etc. Nos juntábamos en equipo, todo ese rollo. Estructurado, planeado, organizado. En comparación... aparte pues utilizábamos esqueletos, todo este rollo. Y pues tenemos el esqueleto aquí en la mano, ¿no? El libro, pues ahí lo ves, pero lo tienes aquí. “A ver, Facundo, a ti te toca esto”. Bueno, pues a describirlo “pla, pla, pla, pla”, pues ya te identificas, lo tocas, lo ubicas. Me sirvió mucho* (Facundo, E1, 11/09/2014).

María realizaba planeaciones didácticas y las hacía evidentes en sus clases, planteaba objetivos y temas, conducía las actividades de la clase siguiendo una organización previa, involucraba a sus estudiantes en actividades grupales y usaba recursos didácticos acordes con el contenido que enseñaba. Al parecer, Facundo detectó en su método de enseñanza una intención y un procedimiento que eran coherentes entre sí, y que además respondían a una planeación o diseño previo. Por si fuera poco, el método resultaba efectivo ya que Facundo sí aprendía (era capaz de hacer descripciones anatómicas con soltura) y se percataba de lo que obtenía (“me sirvió”).

Adicionalmente, María mostraba rasgos personales que también son apreciados por Facundo como deseables:

*La maestra María, sí te reforzaba, en tu mismo examen: “muy bien, esta pregunta, excelente”. Lo recuerdo porque no se me olvida. O sea “muy bien tu exposición, muy bien en las... tus respuestas de la segunda parte del examen, enfócate más en esto”. O sea, había una motivación, te reforzaba, había retroalimentación con ella; con los demás no. ¿Sí? O sea, a la bendición de Dios, a ver cómo te va, y ahí te va* (Facundo, E1, 11/09/2014).

María evidenciaba lo que parece ser un trato más personalizado y menos frío con sus estudiantes, ya que motivaba, reforzaba y orientaba el desempeño; parece ser que estas cualidades fueron muy apreciadas por Facundo, ya que también se refiere a ellas al hablar de Mauricio, otro de sus profesores que aunque no destaca tanto como María, ha quedado en la memoria de Facundo como un buen docente:

*Así como la maestra María, hubo otro más, antropólogo, Mauricio. ¡Bárbaro, bárbaro! O sea, no, no le puedo poner ni un tache, imposible ¿no? Magnífica la manera en... como ofrece la clase, las dinámicas, las estrategias... bien. Pero bueno. Muy buen profesor, muy buen antropólogo, muy buen amigo (Facundo, E1, 11/09/2014).*

María y Mauricio destacan por sus habilidades didácticas pero también por sus cualidades personales (“las estrategias... bien”, “buen amigo”). Al parecer, estos dos aspectos son esenciales para distinguir al profesorado que posee capacidades pedagógicas de quienes no, pues tanto unos como otros son descritos en los relatos de Facundo a través de sus métodos y actitudes, aunque con rasgos opuestos. En estos mismos relatos, la capacidad pedagógica aparece como algo que tiene su origen en la formación especializada que los buenos profesores y profesoras habían obtenido:

*... la diferencia, ya una vez que probé, la... la enseñanza... pues bueno con el perfil de la docente que era médico pero tuvo una especialización, una especialidad, ves la gran diferencia ¿no? y eso me empezó a llamar la atención, la pedagogía, el proceso de enseñanza aprendizaje, todo este rollo, y este... como son las cosas, dónde vine a parar (Facundo, E1, 11/09/2014).*

Por lo anterior, puede decirse que dentro del conocimiento práctico de Facundo la capacidad pedagógica es el conjunto de saberes que posee un docente y que se evidencian en la manera en que asume las tareas de enseñanza. La capacidad pedagógica se distingue por el uso de métodos que favorezcan el aprendizaje del alumnado y que provoquen que el proceso de aprender sea agradable y accesible para los mismos, considerando sus circunstancias; además, la capacidad pedagógica implica la presencia de ciertas actitudes en el profesorado, mediante las cuales brinde un trato humano y personal al alumnado. Dentro del conocimiento práctico de Facundo, todos estos atributos se obtienen principalmente a través de la formación especializada en el campo de la educación.

## La docencia que Facundo quiere practicar

Las experiencias de Facundo como estudiante de licenciatura parecen haberle ayudado a conformar dos ideas importantes que funcionan como guías de su docencia: (a) debe evitarse imponer al alumnado condiciones tan arduas, que conviertan su paso por la escuela en un pesar y (b) para dedicarse a las tareas de enseñar se requiere contar con capacidad pedagógica. Al parecer, este profesor asume que ambas ideas están relacionadas entre sí, de modo que a falta de capacidad pedagógica del profesorado, es mayor la tendencia a imponer condiciones arduas al alumnado, mientras que cuando se está en posesión de esas capacidades, las condiciones que se imponen son más humanas y menos pesadas.

Estos dos aspectos han sido determinantes en la docencia de Facundo desde sus inicios, pues cuando fue invitado a trabajar por primera vez como docente en la universidad, la falta de capacitación pedagógica y el deseo de evitar repetir en sus posibles estudiantes los malestares que él experimentó, fueron la principal razón para que expresara abiertamente sus temores y la necesidad de recibir la capacitación que requería:

*... me invitan a participar a la licenciatura. "¿Será que yo...? Pero no tengo la..." yo sí lo pensé, "no tengo el perfil", porque yo lo viví, no me gustaría, ¿sí me explico? Hacer padecer a un estudiante... como yo lo viví...*

*Y sí lo pensé ¿eh? Sí lo pensé...*

*Y me lo dijeron varias veces ¿eh? Dije "¡na! No. No, no es mi perfil". Y sí lo dije: "no es..." se los dije: "si me capacitan... puedo acceder" (Facundo, E1, 11/09/2014).*

Es interesante aquí que, a diferencia de la creencia arraigada de que el profesorado universitario sólo requiere el dominio de su materia para acceder a la docencia, Facundo piensa que ese dominio le impide tener un "perfil docente" si no está acompañado de las capacidades pedagógicas respectivas. Pese a sus reservas, Facundo accedió a la docencia y en tanto comenzó a recibir capacitación especializada para enseñar, recurrió al modelo de María como fuente de ideas para guiar su proceder:

Investigadora: Cuando te planteaste que tenías que dar una clase, ¿alguien te dijo cómo?

Facundo: *No.*

Investigadora: Tú decidiste cómo.

Facundo: *Sí.*

Investigadora: *¿Con base en qué?*

Facundo: *En base a los antecedentes de mi maestra María.*

Investigadora: Ajá. O sea, pensaste ¿qué haría María en este caso?

Facundo: *O cómo vi esa clase, cómo me enseñó. Y busqué estrategias (E1, 11/09/2014).*

En la actualidad, la práctica docente de Facundo muestra signos de que las dos ideas antes mencionadas aún continúan dirigiéndolo, tanto en su relación con su alumnado como en las formas de proceder en la docencia. Aunque no puede decirse que posea un método de enseñanza específico, este profesor realiza continuamente acciones que evocan las buenas prácticas docentes que identificó en María; su intención es superar con éstas las prácticas indeseables que experimentó a través de otros profesores:

*... aprendí, el hecho de que, como empecé a detectar que no soy, no soy... pedagogo, pero... no por no serlo voy a continuar... de la manera arcaica, muy tradicional, a hacer lo mismo...*

*No me gustó como me enseñaron, vamos a cambiarlo, hay otras maneras (Facundo, E3, 13/11/2014).*

Por ejemplo, Facundo suele hacer evidente ante el alumnado la planeación que ha preparado para cada clase, ya que muestra a sus estudiantes los objetivos, el contenido y el plan de actividades a realizar en la sesión. Esto sucede por lo regular al inicio de la mayoría de las clases que observé durante el estudio de caso; con esto, parece evidenciar su interés en demostrar que su docencia está organizada, planeada y estructurada:

Ahora, muestra en la pantalla de proyección un documento que parece contener la planeación de la clase; se muestran datos como el tema, el objetivo general y la fecha. Facundo se refiere a dicho objetivo como el objetivo del tema. Luego pregunta: *“¿Cuál fue el primer tema? ¿Revisaron?”* Se escucha que alguien en voz baja dice: *“Salud”*, a lo que el profesor responde diciendo en voz más alta: *“¡Salud!, Salud y enfermedad”*. Facundo señala a la pantalla de proyección para mostrar el objetivo y dice: *“Tenemos que verlo en 4 horas”* (Conceptos, 21/08/2014).

El profesor presenta los temas y subtemas: Interpretación de la discapacidad, e Ideología y actitud ante la discapacidad. Hace comentarios generales acerca de los temas. Enuncia también los objetivos específicos, según se leen en el archivo que proyecta (son 5 objetivos). Dice que esta clase y la siguiente, tendrán actividades para lograr esos objetivos. Los lee y comenta uno a uno. Los alumnos escuchan atentos. Enuncia también las actividades a realizar según este plan (Conceptos, 11/09/2014).

Al ser cuestionado acerca de la utilidad práctica que tiene mostrar en cada clase el plan de sesión, Facundo justificó su acción refiriéndose a la utilidad que tiene para él la planeación didáctica:

*Sí, es lo ideal. Bueno, yo empecé aplicarlo porque... Te súper orienta, te guía, le das el objetivo de la sesión o del tema. Te orienta, las indicaciones de clase, cómo lo vamos a llevar, cómo se va a dividir, qué vamos a hacer, etcétera, ¿no? Pues... obviamente es una súper ayuda. Ya tienes planificado, planeado todas las actividades (Facundo, E3, 13/11/2014).*

Sin embargo, Facundo dice que esta estrategia forma parte de las conductas que son periódicamente evaluadas por sus estudiantes al realizar a la evaluación docente. De este modo, evidenciar la planeación didáctica es parte de una buena práctica docente, según se asume en su institución a través de los instrumentos de evaluación:

*Facundo: Entre otras cosas a mi... me pareció buena oportunidad llevarlo a cabo, en primera por el ejemplo que me dieron; definitivamente me pareció muy adecuado para el nivel licenciatura, y eh... otra es porque cuando se hace evaluación docente... hay... un ítem: "preparaste... hubo... explicaste la sesión... el objetivo... diste el reglamento... el primer día" por ejemplo; cosas que yo les he dicho. "Vimos el programa de estudios" "Asistió puntualmente" "Pasó lista".*

Investigadora: ¿Eso le preguntan a tus alumnos, si lo haces?

Facundo: *Me califican, ¡eh! Aquí nos evalúan (E3, 13/11/2014).*

En relación con los procedimientos que utiliza en las clases, Facundo pocas veces recurre a la memorización como prueba o evidencia de que el estudiante está involucrado en la misma; por el contrario, parece que prefiere centrarse en la comprensión que el alumnado logra respecto de los contenidos. Para asegurarse de esto, solicita comentarios y sobre todo, pregunta directamente: ¿qué entendiste?:



A continuación, el profesor muestra en una diapositiva la definición de Historia natural de la enfermedad y le pide al alumnado que tome nota; luego se muestra otra pantalla y Facundo pide a una alumna que lea lo que está ahí y luego comente lo que entendió. Posteriormente, el profesor hace otros comentarios o amplía la información.

Después, se muestra otra diapositiva; otra alumna lee en voz alta y luego responde a la misma pregunta que hace el profesor “¿Qué entendiste?”... Esta es la misma dinámica que se sigue en la clase, a menos que el profesor formule una pregunta para sus alumnos: “¿Cómo creen ustedes que podemos prevenir el desarrollo de ciertas enfermedades? ¿Qué estrategias?” Aquí, algunos estudiantes piden turno para intervenir y aportan ideas como: “Averiguar las causas de la enfermedad... Mejorar la educación de las personas... Mejorar los servicios sanitarios... Identificar las anormalidades... Proporcionar información...” (Conceptos, 25/09/2014).

Este profesor asegura que en definitiva no le interesa la memorización porque “Esto no es anatomía, la anatomía es aquí y en China, no cambia y esto pues tal vez, como el histórico, va cambiando poco a poco...” (Facundo, E4, 27/11/2014). En lugar de esto, parece estar más interesado en averiguar si el alumnado comprende la información, es decir, si puede otorgarle el mismo sentido o intención con el que ha sido formulada:

*En su momento cuando... leemos, yo a veces me incluyo, a veces me incluyo, leo... tu-tu- tu-tu ... ya leí. Vuelvo a leer, no lo entendí. Tiqui-tiqui-ti... vuelvo... no lo entendí. Vuelvo a leer... más o menos. ¿Sí me explico? A veces la información está clara... para mí, o para ti, o para quien... pero quiero... no sé, quiero ver si para ti, compartes lo mismo ¿no? (Facundo, E3, 13/11/2014).*

La comprensión o entendimiento es importante para Facundo y por eso procura que ocurra en su clase; esto contrasta con las prácticas de enseñanza de muchos de los profesores y profesoras que tuvo en la licenciatura, quienes sólo parecían interesados en obtener evidencias de la memorización:

[Habla de que a veces el alumnado da una respuesta que manifiesta que han entendido erróneamente un concepto]

Investigadora: ¿Y qué haces? ¿Qué hace uno en ese caso? Le digo: ¿qué entendiste? Y me doy cuenta que entendió algo completamente alejado de lo que... del sentido.

Facundo: *Tal vez tratar de orientarlo y... aterrizar lo que... a lo que debe ser ¿sí? tal vez orientarlo a lo que... bueno... tú entendiste esto, no digo que esté*

*mal, porque no está mal, es lo que entendiste porque así lo percibiste. Pero pues bueno...* (E3, 13/11/2014).

El entendimiento o comprensión parece ser importante también para su alumnado, ya que identifican cuando ésta deja de producirse en la clase como una señal de que la docencia está siendo inadecuada; con esto, parecen reforzar la idea de Facundo acerca de que su docencia es efectiva porque sus alumnos “le entienden”:

Facundo: *¿Ya vieron esto? Con otro profesor.*

Varios alumnos y alumnas: *No. Nunca entendemos nada.*

Facundo: *Y esto ¿lo están entendiendo?*

Varios alumnos y alumnas: *Sí. Hay una gran diferencia.*

Esta última frase la dice alguien en voz baja; no sé si Facundo lo alcanza a escuchar.

Facundo: *Ah bueno, menos mal. Me preocuparía* (Conceptos, 02/10/2014).

Parece ser que un aspecto clave para que la comprensión se produzca radica en el hecho de que Facundo, a diferencia de muchos de los profesores y profesoras que tuvo, muestra consideración por el tipo de conocimientos que sus estudiantes poseen como antecedentes cuando acceden a su materia; esto es particularmente importante porque se trata de estudiantes de primer año de la carrera. Como ya se ha descrito en otra sección de este mismo informe, Facundo plantea sus explicaciones con una terminología y sencillez que la hacen accesible para la mayoría de sus estudiantes pero además, propicia que éstos respondan a preguntas o formulen comentarios con base en sus experiencias y saberes previos, aunque no sean especializados:

El profesor vuelve a formular la pregunta; varios alumnos y alumnas levantan la mano para dar su respuesta. Facundo los escucha y dice: *“Va bien, va bien...”* *“¿Quién más?”* *“Nada errado”* y *“¿Algo más?”*. Mientras los alumnos y alumnas hablan, el profesor escucha con atención y mira directamente a la persona. La mayoría de las opiniones del alumnado se refiere a la Historia Natural de la Enfermedad, como el cambio o evolución que han sufrido las ideas y perspectivas del ser humano respecto de la enfermedad; la interpretación que han dado los alumnos tiene un sentido más social y cultural que biológico. Alguien incluso dice que se refiere a cómo el tratamiento de las enfermedades ha cambiado con el tiempo...

Muestra otra diapositiva, a partir de la cual se generan nuevamente comentarios por parte del alumnado, pero otra vez pareciera que es debido a que el contenido es sencillo y accesible para ellos, ya que se habla de los factores ambientales que determinan la salud y la enfermedad; se mencionan elementos como el aire, agua, suelo. En cada caso, el profesor pregunta: “¿Qué onda con el aire?... ¿Qué onda con el suelo?... ¿Qué onda con el agua?” Se entiende aquí que está preguntando qué relación tienen esos elementos con la salud y la enfermedad. Ante esas preguntas, las respuestas del alumnado son breves, y se escuchan varios al mismo tiempo (Conceptos, 25/09/2014).

Después de las primeras semanas de clase en la materia, Facundo comienza a solicitar de su alumnado respuestas y comentarios que se derivan de los conocimientos que el profesor sabe que están adquiriendo en otros cursos simultáneos:

Facundo pregunta: “¿Qué beneficios traería al adulto mayor?”. Les pregunta también qué movimientos están realizando, esperando descripciones en las que apliquen conocimientos previos de anatomía: “¿Y qué movimiento hace el hombro allá?”. Los alumnos tardan en dar una respuesta correcta, así que Facundo dice nuevamente: “¿Qué movimiento...? Los voy a reprobar en anatomía. Para aterrizar anatomía, cuál es el movimiento de las fibras anteriores del deltoides ¿qué tipo es?”. Los alumnos ríen, pero no son capaces de dar la respuesta correcta; sólo murmuran, pero no están seguros. Facundo insiste: “Si contraemos las fibras anteriores del deltoides, ¿qué movimiento?” Facundo repite una vez más la pregunta, y se escucha a varios alumnos probar sus respuestas: “¿Extensión?... ¿Elevación?” (Conceptos, 13/11/2014).

Facundo: ¿Quién se ha esguinzado el tobillo? Con confianza, levanten la mano. Una... dos... tres... cuatro... cinco. ¿Cómo es el mecanismo de lesión del tobillo? Esa es la respuesta fisiológica ¿Cuál es el mecanismo? Biomecánico.

Los estudiantes tardan un poco en comprender la pregunta.

Facundo: ¿Cómo se presenta el esguince?

Eva: Como que se... ¿qué pasa? Se dobla... para afuera.

Facundo: No, no para afuera, [se dice] “inversión forzada”. Y el hematoma es todo esto ¿sí o no? Automáticamente qué inicia. La etapa de...

Alumnado: Inflamación (Conceptos, 27/11/2014).

Parece que los estudiantes responden bien ante este tipo de solicitudes; según lo visto en la clase, la mayoría de ellas y ellos se esfuerzan por responder e involucrarse, y aunque cometen errores, parecen complacidos de realizar en esta clase la aplicación de otros aprendizajes. De esta manera, el alumnado se involucra

en la clase aportando información, lo que podría contribuir a evitar la sensación de incompetencia e ignorancia que probablemente se generaba en Facundo y sus compañeros en sus épocas de estudiantes. De esta manera, el comportamiento de sus estudiantes refuerza en el profesor sus ideas acerca de que su docencia va por buen camino.

Uno de los aspectos que destacaba como problemático en los relatos de Facundo acerca de su experiencia como estudiante, era el contenido que se tenía como objeto de estudio en los primeros años de la carrera. Como se ha señalado, este profesor describe al contenido de aquellos años como cargados, pesados y excesivos. Quizá es por esta razón que Facundo presta especial atención al contenido de su materia, ya que pretende que sea únicamente aquello que pueda tener relación con el perfil profesional de su alumnado, rechazando cualquier indicio de contenido excesivo o superfluo:

*Las materias que recuerdo... que me ofrecieron, ah... en su momento todo lo de la línea de kinesiología y kinesiología, me ofrecieron, pero fue el mismo contenido [inaudible] me atiborraba de información y servía para, nada. O sea era muchísima información, que no me llevaba a nada, me llevaba a muy poco. Entonces dije: No. No voy a volver a revisar 12, 24 libros para que llegue a algo que no. No. Mejor no, la verdad, gracias (Facundo, E1, 11/09/2014).*

A pesar de que el programa oficial del curso propone un total de 16 temas de una amplia variedad, Facundo hace una selección de la información que presenta en las clases, por lo cual en lugar de asignar grandes cantidades de páginas para la lectura, recurre a elaborar presentaciones sintéticas de la información sobre estos temas, mismas que posteriormente expone mediante diapositivas. Éstas, así como algunos artículos científicos y documentos que ha asignado para su lectura (unos cuatro aproximadamente) constituyeron las fuentes de información que fueron puestas a disposición del alumnado durante el período en que realicé este estudio de caso. Al parecer, los gruesos tomos de libros y las decenas de páginas pasan a segundo plano en el curso de Facundo:

*Me preguntaron, así en corto igual: "maestro ¿lo imprimimos, traigo el libro, traigo archivo?" "Puedes imprimirlo o traerlo, pero lo que me interesa es que hayas investigado, hayas leído y entiendas lo que se va a comentar, y ¿por qué*

*no? me des varios ejemplos, bienvenidos sean” eso es lo que, que voy a buscar en la próxima sesión (Facundo, E3, 13/11/2014).*

Al mismo tiempo que evita involucrar un contenido excesivo en sus clases, este profesor parece estar muy consciente de los diferentes impactos que producen los distintos tipos de contenido en el interés y la atención de su alumnado. En concreto, dentro del conocimiento práctico de Facundo, los contenidos teóricos y prácticos se distinguen notoriamente por: (a) el interés que generan en el alumnado y (b) los métodos de enseñanza que demandan del profesor; así, para Facundo el contenido es un elemento curricular determinante en ambos casos.

Facundo califica el contenido de su curso como predominantemente teórico, porque se refiere a conceptos, terminologías, modelos y enfoques, entre otros; en cambio, no existen contenidos prácticos, al menos no en el programa oficial. El contenido práctico para este profesor se refiere a las habilidades y en general, a los saberes que involucran un desempeño psicomotriz por parte del alumnado.

Siendo entonces el contenido de su curso predominantemente teórico, se presenta para Facundo un reto al momento de abordarlo en sus clases. Este reto deriva de una noción que el profesor parece haber desarrollado a partir de su experiencia y formación: el contenido teórico suele percibirse como cargado, pesado y cansado por el alumnado; por tanto, despierta poco interés y produce aburrimiento:

*El de RBC, bueno. El de RBC en sí, no era para 3 horas, porque decía ahí [el programa de curso] 3 horas. Es un tema que... cansa; es cansado, es cargado y hablar de RBC... es un paquetón, es un paquetito; pero hay que irse muchísimo para arriba, de dónde viene; se oye muy bonito en papel, se oye muy fantástico, es rico, es atractivo, todo este rollo, pero la verdad es bastante difícil...*

*Para este contenido... pues si tienen que... leerlo, que conocerlo, cansadito, pesadito, algo monótono, pesadito... (Facundo, E3, 13/11/2014).*

Facundo piensa que el contenido teórico es inevitablemente aburrido para el estudiante, por eso el alumnado lo evade, muestra signos de cansancio ante él o se duerme en la clase. Esta es la naturaleza de ese contenido: de poco o nulo interés para el alumnado.

*Te lo digo por experiencia, cuando vimos, yo he visto Historia de la Enfermedad... aburridota **impresionante**. Te están dando... un punto de vista epidemiológico*

*y aburre; si no te gusta la epidemiología te va a aburrir, te vas a dormir (Facundo, E3, 13/11/2014).*

*Y no vimos teoría, si hubiéramos visto teoría se aburren porque hay que ver... anatomía, fisiología, neurología, entre otras cosas. Reflejos miotáticos... un montón de cosas que... ni hubiera dado el espacio (Facundo, E4, 27/11/2014).*

Las reacciones que las y los estudiantes manifiestan ante este tipo de contenido, parecen confirmar las ideas de Facundo sobre el mismo:

La exposición continúa; el profesor no interviene con comentarios en este momento. Sólo escucha a los estudiantes y observa. En cierto momento, el profesor se percata de que dos de las alumnas parecen estar durmiendo sentadas, porque tienen la cabeza apoyada en la paleta de la silla. Facundo se inclina sin hacer ruido a la primera alumna, acercando su cara para ver si ella duerme; creo que ha visto que tiene los ojos cerrados, porque apoya su mano en el hombro a la alumna, para que despierte. La chica levanta la cabeza y sonrío, como sorprendida. Facundo hace lo mismo con la otra alumna que parecía dormida (Conceptos, 18/09/2014).

Ya con este último equipo de estudiantes, los demás compañeros han dejado de revisar sus apuntes y se dedican a escuchar al que expone. Uno de los alumnos dormita. El profesor se ha puesto de pie, al parecer porque ha escuchado murmullos, pero no ha notado al alumno que dormita. En realidad, son varios los que están haciendo eso: Karla, la alumna que en otras clases parece distraída, está dormitando también; de hecho, cabecea violentamente y eso la despierta; Rebeca, que suele reír muy fuerte y cantar, también está dormitando; Ulises también lo hace; otros alumnos y alumnas parecen cansados o aburridos (Conceptos, 13/11/2014).

En realidad, Facundo sí se percata de estas reacciones y ante ellas, asegura que intenta producir en sus clases mayor interés manipulando las formas en que lo aborda; sin embargo, buena parte de su discurso y las evidencias que se recaban de su docencia, muestran que el contenido actúa como limitante de su método, porque si se trata de un contenido teórico, no hay más que hacer que replicarlo, ya sea exponiéndolo o leyéndolo:

*Trato de hacerlo, no tan... sé que está cargado, pero ni modo, hay que leerle; no les gusta, ni modo, hay que hacerle. No me gusta tanto la exposición de ellos, pero también... hay parámetros para hacer exposición que no se cumplen, porque no les gusta exponer, ni a mí tanto. Es monótono (Facundo, E3,*

13/11/2014).

Dentro del conocimiento práctico de este profesor, las estrategias de enseñanza están sujetas o determinadas por el tipo de contenido; por esta razón, es inevitable recurrir a ciertas estrategias ya que es difícil cambiar las formas de proceder que están asociadas a cada tipo de contenido. Por ejemplo, en el caso del contenido teórico como el de su materia, las opciones metodológicas se ven limitadas ante la necesidad de replicar ese contenido, es decir, repetirlo para que el alumnado lo conozca; por ello, los métodos recurrentes son dos: leer y exponer.

En sí, la exposición ha sido una forma para que el alumnado relate el contenido del documento que leyeron; en su totalidad, porque el mismo fue dividido en partes y asignado a los distintos grupos. En todo caso, las exposiciones sintetizan la información, ya que se supone que los alumnos y alumnas eligieron el contenido más importante de cada subtema, y eso es lo que escribieron en el cartel (Conceptos, 18/09/2014).

A continuación, se muestra en la pantalla de proyección el tema del día: NIVELES DE ATENCIÓN. Facundo dice que éste es un tema importante para evitar las patologías. Muestra una diapositiva que contiene la definición de niveles de atención. Un alumno lee en voz alta la definición y luego dice lo que entendió; después, el profesor da una explicación. Posteriormente, se presenta en una diapositiva el concepto de niveles de atención según García (2006). La definición es breve y el profesor la explica parafraseando y comentando. Después, se muestra la definición de la OMS; el profesor la lee en voz alta, pero no tal cual está escrita, sino que la parafrasea y la comenta al mismo tiempo (Conceptos, 02/10/2014).

Debido a que la lectura y la exposición no son sus formas favoritas de proceder, este profesor intenta introducir variaciones en el método; así, las lecturas se hacen de manera grupal y se acompañan de presentaciones audiovisuales. En el caso de las exposiciones, se intercalan con preguntas, comentarios y análisis de imágenes, entre otros recursos. Con esto, las estrategias no sufren cambios de fondo; quizá por ello las reacciones que le devuelven los estudiantes siguen confirmando sus ideas iniciales:

Investigadora: Que sí, como dices tú, como que al final resultó un poquito pesado para ellos. No sé, algunos como que dormitaban.

Facundo: *Esto me resultó de... como de aprendizaje, obviamente aprendí,*

*aprendí, yo sí aprendí, y voy a tener qué cambiar, para este contenido, la estrategia. Definitivamente. Sí voy a tener que darme a la tarea de buscar... debe de haber, debe de haber... (E3, 13/11/2014).*

Facundo muestra aquí indicios de una práctica reflexiva, por cuanto identifica un problema y la necesidad de resolverlo con estrategias diferentes a las que ha estado empleando hasta ahora. Muestra también que indicios de su capacidad de aprender del aparente fracaso en sus intentos por hacer de su clase una situación interesante y atractiva para el alumnado.

En contraste con el contenido teórico, el profesor cree que el contenido práctico resulta atractivo e interesante para las y los estudiantes, al grado que éstos se entusiasman ante la posibilidad de abordarlos en la clase; no son aburridos, por el contrario, el tiempo de la clase se percibe escaso, cuando se trata de estos contenidos:

Durante el receso algunos estudiantes se quedan dentro del salón y platican con el profesor. Este enfatiza en que la práctica de masajes ha ocupado 1 hora y 45 minutos del tiempo de la clase, pero que han pasado sin sentirse. Parece querer destacar que esta actividad les ha absorbido sin darse cuenta...

Para despedirse, dice: *"Bueno, espero que les haya gustado esta introducción al tema"*. Una alumna dice: *"¡Sí!"* Otro alumno le dice: *"¡Buenísimo!"* (Conceptos, 27/11/2014).

Lo dicho por los alumnos y alumnas le confirma a Facundo sus creencias en relación con este tipo de contenido. Sus reacciones son de entusiasmo e incluso se disputan para ver quién participa más en la práctica:

*Ah, otra cosa que me di cuenta con algunos, todos estaban muy motivados, porque lo vi que querían: "Profe, yo quiero... sí, dale... yo, yo primero... no, yo". Se rifan, que no... está bien (Facundo, E4, 27/11/2014).*

Facundo se apega a la realidad cuando dice que sus estudiantes se muestran interesados ante la perspectiva de aprender un contenido práctico; sin embargo, el interés de éstos no se mantiene siempre con la misma intensidad, sino que decae después de cierto tiempo, especialmente cuando las demostraciones prácticas de la clase no involucran a todos o cuando se vuelven repetitivas:

El profesor comienza la demostración, aplicando el vendaje y explicando el procedimiento que sigue. Unos 5 o 6 estudiantes no están atentos ni



participan en la misma, sino que están conversando entre sí o atendiendo a otras cosas; ni siquiera están cerca de la demostración, sino que permanecen en sus sillas, alejados del lugar de la acción (Conceptos, 04/12/2014).

Este es un aspecto del conocimiento práctico de Facundo en el que se advierten contradicciones que parecen pasar desapercibidas, pero que por lo mismo representan espacios para la reflexión y reconstrucción, a medida que el profesor acumule más experiencias y saberes. La idea de que el contenido teórico siempre es aburrido y el contenido práctico siempre es atractivo deberá sufrir ajustes para dar cabida a posibilidades intermedias, que lleven a este profesor a reconocer que el interés de sus estudiantes está matizado por otras variables, como el cambio de fondo en las estrategias y el grado de participación que tengan en el abordaje del contenido.

Independientemente de la naturaleza del contenido, para Facundo es importante que el alumnado encuentre o establezca la relación entre el tema que se aprende y lo que sucede en su realidad próxima. Este es un aspecto del conocimiento práctico del profesor que, a diferencia de los anteriores, parece haber sido construido principalmente a partir de su experiencia como estudiante en los programas de posgrado en los que ha participado, y no durante sus estudios de licenciatura, en los que al parecer el profesorado no tenían esas intenciones.

Facundo utiliza los términos “aquí y ahora” y “aterrizar” para hablar de la pertinencia del contenido, es decir, la posibilidad de referirse a las situaciones, ya sea de orden social o sanitaria, que acontecen en el contexto. Dentro del conocimiento práctico de Facundo, es importante y necesario que el contenido que se aprende pueda vincularse con lo que ocurre en el entorno del alumnado, pues de esa manera puede tener mayor sentido y utilidad, y por ende, resultará de mayor interés. Esta idea se contrapone a la manera indeterminada o neutra con la que se presentan muchos de los conceptos y teorías que son materia de estudio en su curso.

La primera vez que este profesor usó los términos “aquí y ahora” durante una entrevista, lo hizo para explicar por qué era necesario cambiar el orden de algunos temas del curso:

*Fíjate que, para mí es algo importante. Es... para mí debe tener un peso... el entender... en donde estamos, a qué es lo que se están metiendo, en donde están aquí y ahora* (Facundo, E2, 23/10/2014).

Posteriormente, continuó usando el término para hablar de sus intenciones:

*No recuerdo en qué área, no recuerdo quién me lo preguntó, alguien... creo que de nutrición: "¿Hay alguna materia en donde... en rehabilitación, en donde ustedes se acerquen al paciente, tienen primer contacto de entrevista?" Y yo dije: bueno, al menos en, una materia de... Introducción a la Conserjería, hay algo, algo así, pero buscadito ¿no? pero he tratado de que tengan ese tipo de acercamiento con la experiencia, o sea, con el aquí, el ahora, con el escenario real, es lo que más se ha estado buscando aquí (Facundo, E2, 23/10/2014).*

Es interesante la selección de términos que hace este profesor: aquí (lugar) y ahora (tiempo) establecen un punto en el contexto histórico, las circunstancias en las que están ubicados su práctica docente y las experiencias de aprendizaje de su alumnado. Para Facundo, lo que ocurre en ese punto es lo que dota de interés al contenido; si se vincula con ese punto, el aprendizaje es relevante porque se refiere no sólo a un conjunto de conceptos extraídos de un texto, sino a la manera en que esa información se materializa en la realidad. Este interés se hace más evidente cuando el profesor se refiere a las fuentes documentales que en el pasado reciente se usaban como material de consulta en su curso, pero que él ha decidido modificar:

*Sí, yo tengo un tipo de material que en su momento las maestras que iniciaron con todo eso, me proporcionaron. Yo lo... lo tomo... trato de adaptarlo al aquí y el ahora. ¿Porque te digo aquí y ahora? porque los tiempos cambian... y las necesidades de este grupo son totalmente diferentes a los anteriores... y voy a ser muy respetuoso de las maestras: son muy cuadradas (Facundo, E2, 23/10/2014).*

En este extracto, destaca el interés de Facundo en lograr que el contenido esté supeditado a las necesidades del colectivo de alumnos y alumnas con los que trabaja, en un tiempo y lugar determinados; la ubicación del alumnado en un tiempo y momento específicos resulta determinante para establecer qué información es relevante para su aprendizaje. Entender el "aquí y ahora" exige una adaptación de los recursos didácticos por parte del profesorado; no hacerlo representaría "rigidez" en la práctica docente, como sucedía con las profesoras a las que Facundo se refiere como muy "cuadradas" porque eligieron mantener la información tal como está, invariable, a pesar de los cambios que han sufrido las circunstancias (tiempo y momento) del alumnado.

Prestar atención al “aquí y ahora” significa entonces admitir que las circunstancias del alumnado son cambiantes y que también han de serlo los contenidos; de lo contrario, se llevaría al alumnado a emplear un esfuerzo adicional al aprender contenidos superfluos, innecesarios, propios de un programa “cargado” y “pesado” pero que conllevan metas de aprendizaje escasas, tal como Facundo percibía en sus épocas de estudiante.

En contraste, cuando los contenidos son seleccionados considerando el “aquí y ahora”, es posible que se produzca el “aterrizaje” de los mismos. Facundo usa este término al parecer para referirse a la capacidad de tomar un contenido o información que se refiere a un contexto ajeno o neutro, y establecer comparaciones y precisiones respecto al propio. Para aterrizar un contenido, la persona (alumnado o profesor) debe de responder: ¿qué se hace aquí?, ¿qué no?, ¿cómo se hace aquí?

*Agarras tú un libro, de historia natural de la enfermedad, te va a hablar de dengue, ¡punto!, de Chagas, ¡punto!, cuando mucho de VIH. Cómo lo aterrizamos para que te interese, lo que está pasando aquí y ahora, lo del Ébola, bueno, que está en su apogeo y todo este rollo. Yo quería llamar la atención de los muchachos, lo aterrizamos, vimos ahí un ciclo ahí impresionante, muy bonito y todo este rollo. Para mí lo aprovecharon un poco más que solamente agarrar y leer y leer y leer (Facundo, E3, 13/11/2014).*

En este extracto, el profesor relata cómo se parte de un contenido neutro (Historia natural de la enfermedad) que en las fuentes de información habitualmente aparece ejemplificado mediante una enfermedad ajena al contexto del alumnado (Chagas) y que por lo mismo, suscita poco interés y atención; ante esto, el profesor elige otra enfermedad. Cuando esta clase se produjo, la enfermedad del Ébola era el acontecimiento de mayor interés en materia de salud a nivel mundial; a diario, la prensa mostraba los últimos sucesos al respecto y justo en la fecha de la clase, fue anunciado el primer caso de la enfermedad en América. Por ello, la enfermedad del Ébola resultó propicia para “aterrizar” el tema de Historia Natural de la Enfermedad, porque representaba un problema de salud actual, que las y los estudiantes seguían con interés.

Las precisiones que Facundo hace respecto del concepto de “aterrizar” sugieren que es una manera de particularizar algo que se presenta en primera

instancia como general o amplio. Es, de cierta manera, un ejercicio del razonamiento deductivo:

*Toma la información, en este caso viene de otras partes de mundo, es obviamente impresionante. Vamos a tomarlo, aterrízalo en Yucatán, qué se está haciendo tal vez en OPS... no, en RBC, qué se está haciendo en... voy a divagar... qué está haciendo en Investigación Acción Participativa, qué se está haciendo en facilitación neuromuscular propioceptiva, qué se está haciendo en rehabilitación deportiva, porque en España se hace esto, son nuevas innovaciones, estas estrategias... vamos a aterrizar aquí en Mérida, ¿qué se está haciendo, qué has visto, qué has escuchado, qué has leído? Vamos a aterrizarlo. Lo tenemos aquí [levanta las manos] en grande, en macro, pero aquí [baja las manos] vamos a aterrizar los pies sobre la tierra [golpea el piso con los pies], qué se está haciendo aquí (Facundo, E3, 13/11/2014).*

Investigadora: O sea, ubicarlo en un contexto.

Facundo: *¿Ya lo tienes? ¿Sí? Bueno, aquí y ahora... bueno, aquí que has visto... bueno, aterrízalo aquí en Mérida. Aterrizo, pon tus pies... aquí ¿qué tenemos, qué has visto, qué han hecho, qué experiencia tienes, que antecede...? no sé... aquí, aterrízalo ¿qué hay aquí? (E3, 13/11/2014).*

Según ha dicho, Facundo usa este término porque lo escuchó de uno de sus profesores en el posgrado, quien al parecer hacía referencia constante a la necesidad de emplear este tipo de pensamiento.

No obstante la claridad con que se plantea esta intención, hay un aspecto que Facundo parece estar pasando por alto, y es el hecho de que este razonamiento implica que la persona que lo realiza posea un conocimiento amplio del contexto en materia de salud y concretamente, de rehabilitación, como base para establecer relaciones entre el contenido general y el “aquí y ahora”. Esos conocimientos se derivan por lo general de la experiencia profesional en el campo práctico y del estudio amplio de una determinada materia, situaciones ambas que sus estudiantes de primer año de la carrera aún están lejos de vivir. Por esta razón, podría considerarse que éste aspecto del conocimiento práctico de Facundo representa una contradicción entre sus intenciones porque aunque pretende favorecer a su alumnado con la incorporación de estas nociones, en realidad lo desfavorece al plantearles expectativas que no están en posición de cumplir.

Al igual que otros elementos de su conocimiento práctico que parecen contradictorios, esta idea de Facundo es propicia para reflexión y reconstrucción,

pues deberá ajustarse a medida que sus propias experiencias y los resultados que obtenga al intentar esto con su alumnado, le lleven a plantear y replantear sus intenciones y la manera de lograrlas.

Es posible que el interés de Facundo por hacer que sus estudiantes “aterricen” la información sea también una evocación de lo que María, su profesora modelo, hacía en sus clases de anatomía. Según el relato proporcionado, esta profesora lograba que el contenido abstracto por el cual se describían las estructuras anatómicas fuera ubicado en forma concreta por las y los estudiantes mediante el uso de modelos didácticos, como esqueletos. También es posible que estas ideas hayan empezado a concebirse al observar la docencia de Mauricio, el otro profesor modelo:

*Mauricio Pérez... la materia se llama Comportamiento Organizacional. Y dices ¿qué tiene qué ver, rehabilitación-salud? Lo aterrizó en la manera de como... podemos nosotros atender un grupo poblacional, grupos vulnerables, poblaciones, cuando vayamos a municipios, dar pláticas... (Facundo, E1, 11/09/2014).*

Mauricio logró “aterrizar” el contenido de una materia de corte psicosocial, identificando las necesidades que de ella podrían tener los estudiantes de una carrera de salud; de esa manera, se convirtió en un contenido útil, con sentido para el alumnado. En contraste, los otros profesores y profesoras de Facundo se mantenían al parecer en el plano abstracto de la información, tal como los libros la presentaban, sin intentar ayudar al alumnado a situar ese contenido en algún plano más concreto.

Al igual que María y Mauricio, Facundo se plantea su docencia pensando en cómo el contenido de su curso resulta de interés para sus estudiantes. Por ello, en sus clases se presentan frecuentes alusiones al contexto y a las situaciones que forman parte del “aquí y ahora”:

*En este momento, la clase se desvía para hablar de la incidencia en Yucatán de enfermedades como la depresión, la ansiedad, y fenómenos como el suicidio; esto se plantea como ejemplo dentro del enfoque psíquico de la salud (Conceptos, 21/08/2014).*

*El profesor hace la introducción para ver otro vídeo: “Este otro vídeo, lo que nos dice esta autoridad peruana no está alejado de lo que sucede en México” (Conceptos, 03/09/2014).*

El profesor continúa con sus explicaciones. Habla sobre el primer nivel de atención en salud. En este momento, dice que las UBRs (Unidades Básicas de Rehabilitación, dependencias del gobierno estatal) están vinculadas con la comunidad de modo que se cierran si hay algún evento en la comunidad, tal como la feria del pueblo (Conceptos, 02/10/2014).

Facundo *“Otro de los artículos que les traje es cómo se ha llevado a cabo el RBC en dos partes: esto es importantísimo... a nivel internacional pero ¿qué se ha hecho en México? uno, y ¿qué se ha hecho en Latinoamérica? También les envié esos archivos y los vamos a ver el día de hoy”* (Conceptos, 06/11/2014).

Facundo: *“¿Qué está sucediendo, qué sucede hoy en día en cuanto a esto que se está comentando? ¿Qué hemos visto, qué han escuchado, o visto, no? Todo... todos en este grupo, todos, cuando digo todos es: totalmente; todo grupo de personas, todos tenemos derecho a la educación y al trabajo. ¿Qué está sucediendo aquí y ahora en este mundo globalizado? ¿Qué está pasando hoy en día? ¿Se está cumpliendo o no se está cumpliendo? ¿Por qué creen que sí, por qué creen que no? ¿Qué está sucediendo?”* (Conceptos, 13/11/2014).

Con estos datos puede afirmarse que la intención de mostrar la pertinencia del contenido para referirse a las situaciones que acontecen en el contexto, forma parte importante del conocimiento práctico de Facundo, ya que está presente en su discurso y también se evidencia en su docencia, es decir, constituye un elemento que guía su acción, pese a las contradicciones que ya se han señalado. Esta es una forma más en que Facundo intenta tener una práctica docente innovadora, agradable para el alumnado, contrastando con las prácticas docentes de sus profesores y profesoras de licenciatura, que parecían no interesarse en estos asuntos.

### **El estilo personal docente**

Como ya se ha mencionado, Facundo observó de algunos de sus profesores de licenciatura un trato que, según sus descripciones, podría catalogarse como desconsiderado e indiferente ante las circunstancias de sus estudiantes. Las condiciones que imponían como parte del proceso de aprender eran tan arduas que convirtieron el paso por la facultad en un pesar, llevando al alumnado a sufrir de cansancio y estrés. En contraste, sus profesores modelo, María y Mauricio, solían tener un trato diferente con las y los estudiantes, además de que también se distinguían por las capacidades pedagógicas que evidenciaban.

Estas vivencias, en conjunto con las experiencias laborales y formativas que ha tenido Facundo posteriormente, parecen haber contribuido a conformar en él un cierto estilo personal como docente, caracterizado por el trato que establece con los alumnos y alumnas en sus interacciones dentro y fuera de las clases. Evidentemente, este estilo personal no puede desligarse de los rasgos de la práctica docente que han sido descritos en la sección inmediata anterior de este informe; sin embargo se presentan aquí por separado, sólo con fines de análisis.

Uno de los primeros rasgos que se destacan en el estilo personal de Facundo es lo que podría catalogarse como vocación a la docencia; en palabras del propio profesor, representa el gusto por enseñar. Este es un rasgo que parece haber detectado en algunos de sus profesores de licenciatura, a quienes conoció cuando la carrera había avanzado:

*Y de ahí pues conocimos a otros profesores, muy buenos también, jóvenes, recién egresados de su especialidad de fisioterapia, o medicina física y rehabilitación. Jóvenes, innovadores, inquietos, con ganas de enseñar. Y fue entonces cuando empecé a meterle un poquito más, porque me identifiqué con ellos (Facundo, E1, 11/09/2014).*

La juventud, la presteza (eran “inquietos”) y las ganas de enseñar, estaban presentes en estos otros profesores, con los que Facundo se sintió identificado y cuya personalidad tuvo un efecto favorable en esos años de aprendizaje.

En la actualidad, Facundo se declara a gusto ejerciendo la profesión de docente al punto que, al ser cuestionado sobre la posibilidad de tener que renunciar a su trabajo en la universidad debido a su condición laboral de profesor interino, admite que continuaría dedicándose a la docencia en otros centros educativos, descartando al parecer la posibilidad de ejercer su profesión de rehabilitador en otros ámbitos distintos a la enseñanza. Esto contrasta con sus reacciones iniciales ante la tarea docente, cuando fue invitado por primera vez a trabajar en la enseñanza; en aquellos años consideró que no tenía el perfil para encargarse de una función como esa. En cambio, al día de hoy, Facundo se ve como un docente con diversas opciones laborales, resultado de la formación que ha obtenido en el posgrado.

Otro de los rasgos destacados en el estilo personal de Facundo es el marcado gusto o inclinación hacia las cuestiones que se relacionan con la preservación de la salud, especialmente la alimentación y el deporte, que derivan en un notable interés

por la actividad física y el entrenamiento, así como la disciplina y dedicación que éstos suponen:

*Ahí me enamoré un poquito, no me enamoré un poquito, me enamoré del deporte. Yo pesaba 15 kilos más (Facundo, E1, 11/09/2014).*

Facundo se ha declarado enamorado de su carrera y ahora dice estarlo también del deporte; los objetos de su afecto (carrera y deporte) son puestos constantemente en evidencia como parte de un estilo de vida que permea en su apariencia y en su discurso, por lo cuales se revela a sí mismo como un profesor que enseña asuntos de salud física y que se ocupa en su persona de atender tales asuntos con esmero.

*Te lo prometo [he perdido] 15 kilos. Y a raíz de que me di cuenta: “¡Ah caramba! ¿Así van a ser las cosas?” A pesar de que lo sabía, ya cuando lo estudias y lo vives... más a fondo, dices “pérate”. En primera tengo que dar ejemplo, uno. Dos: salud. Y... aparte del proceso de adaptación cuando estás separado, pues tengo que dedicarme a mí; y me dedico a hacer ejercicio, planificado, organizado, metodología, la, la, la, y estoy bastante bien; antes, te prometo que no daba la vuelta a la manzana... literal, hoy ya llevo algunos maratoncitos por allá... Están pegados allá arribita [señala un cartel detrás de la puerta de su oficina] (Facundo, E1, 11/09/2014).*

Facundo aprovecha el comentario para señalar: “El ejercicio es importante, nosotros lo vamos a ver en diferentes contextos... yo he aprendido que no podemos recomendar algo que no sabemos si funciona” (Conceptos, 21/08/2014).

Con estos rasgos puestos continuamente en evidencia ante sus estudiantes, Facundo parece obtener la admiración de su alumnado, por la congruencia que manifiesta entre lo que enseña y lo que practica. Es frecuente que alumnos y alumnas ocupen los descansos de la clase para acercarse al profesor en busca de consejos y recomendaciones sobre el bienestar corporal y el ejercicio físico:

El profesor se queda dentro. Uno de los pocos que se han quedado también dentro se le acerca y le hace algunas preguntas acerca de su rutina de ejercicio; le dice que tiene dificultades para realizar unos levantamientos (de pesas, al parecer). Facundo lo escucha, y le da algunas explicaciones y recomendaciones (Conceptos, 11/09/2014).



Parece que sus estudiantes reconocen en Facundo una fuente de saber por su experiencia y conocimientos en la materia, pero también porque ven y escuchan de él los resultados de su estilo de vida:

Silvia: *Maestro ¿compró número para la rifa?* [Parece que se refiere a una rifa que organizan algunos alumnos de la carrera].

Facundo: *No.*

Silvia: *¿Por qué?*

Facundo: *Porque no tomo* [Quiere decir que no bebe alcohol. Parece que el premio de la rifa es alcohol].

Silvia: *No importa, pero lo puede regalar* [en caso de obtener el premio].

Otra alumna: *¿No toma?*

Facundo: *No.*

Alumna: *¿Nada?*

Facundo: *No.*

Alumna: *¿Pero nada, nada?*

Facundo: *¡No! ¿Qué parte de NO, no han entendido?* [en tono de broma] (Conceptos, 11/09/2014).

Durante las entrevistas, y como resultado de la conversación que sostuvimos sobre este asunto, Facundo pudo recordar que en alguna ocasión, una alumna le dijo abiertamente que él era un modelo a seguir:

*Tu que me dices algo de modelo, una persona me lo dijo, no recuerdo quién porque estaba yo bajando las escaleras y eran como 4, 5 o 6 niñas que estaba por ahí subiendo y bajando, y... no recuerdo... alguien me dijo: "Maestro, usted es mi modelo a seguir". Y sí me lo dijo... no recuerdo quien, la verdad ni recuerdo, tenía como 40 mil pendientes acá, y una computadora y un cañón. Y le pregunte: "¿Y por qué?" "Porque está comprometido en lo que hace, y hace ejercicio y es el ejemplo. Quiero ser como usted" ¡Bum! "Muchísimas gracias" la verdad... hójole no recuerdo quien fue... no recuerdo quien fue, no recuerdo porque no recuerdo quien fue. Y ¡bum! me cayó el veinte de esto, qué padre ¿no? qué interesante, qué padre, pero bueno... seguimos a lo mismo. A mis actividades* (Facundo, E4, 27/11/2014).

Facundo se confiesa a gusto con este tipo de comentarios y agradecido con el reconocimiento que la persona le hizo al considerarlo un modelo de conducta. No obstante, el enunciado final de su relato revela que no se envanece con estos halagos, sino que su prioridad continúa siendo su trabajo docente ("A mis actividades").

Este es uno de los rasgos que al parecer, le han provisto de una buena imagen ante sus estudiantes, quienes parecen sentirse a gusto con este profesor. Como se ha comentado en la primera configuración narrativa de este informe, Facundo se declara a gusto en este grupo de estudiantes, que se distinguen por su amabilidad y simpatía. Este aprecio parece ser recíproco, y los rasgos que a continuación se describen parecen estar contribuyendo a ello.

En contraste con la aparente indiferencia hacia las condiciones y circunstancias del alumnado, propias de algunos de sus profesores de licenciatura, Facundo se muestra ante sus estudiantes como una persona que tiene consideración de las situaciones que viven y de sus necesidades, con la intención de evitar que el paso por su materia represente un pesar innecesario. Esto se refleja por ejemplo, en la consciencia del cansancio que su alumnado puede experimentar, particularmente en su clase porque tiene una duración de tres horas y se produce en una hora cercana a la de la comida del medio día; por esta razón, el profesor tiene siempre la prudencia de otorgar recesos de algunos minutos *“para ir al baño, tomar agua, hacer su llamada [telefónica]”* (Conceptos, 21/08/2014).

Aunque no siempre fue posible, Facundo recurrió a realizar actividades de activación física para contrarrestar los efectos del cansancio y aburrimiento que según él producen tres horas de una clase teórica:

Facundo les dice: *“Es una actividad de coordinación, como me la enseñaron se las voy a aplicar. Vamos a aprendernos estos movimientos. Mano izquierda, atrás”*. *“Vamos a aprender algunos movimientos básicos de actividad”*. A continuación, el profesor muestra a la vez que explica, una secuencia de 7 movimientos con las manos y el cuerpo. Los alumnos deben ser capaces de imitar este movimiento, todos a la vez, de forma sincronizada. El profesor les pide que repitan la secuencia unas 3 veces, a modo de ensayo y práctica. Cuando ya todos dicen que pueden hacerlo bien, el profesor dice: *“Ahorita vamos a poner un poquito de ritmo”*, entonces, repite unas sílabas sin significado, pero que forman una especie de “tonada”; les pide que repitan los movimientos, pero ahora siguiendo el ritmo de la “tonada”. Los alumnos comienzan a realizar los movimientos y a repetir la tonada (Conceptos, 25/09/2014).

Según lo que Facundo ha dicho, sus profesores y profesoras de licenciatura no solían hacer este tipo de actividades con el alumnado; de hecho, el ejercicio de activación física que se describe en el extracto anterior fue realizado originalmente

por uno de sus profesores del posgrado, con resultados positivos para el grupo de estudiantes del que Facundo formaba parte. Con la intención de replicar esos efectos, Facundo repitió esta actividad con sus estudiantes, quienes rieron y se divertieron notoriamente durante la misma.

En varias ocasiones, Facundo se muestra empático con su alumnado, prestando atención al tipo de estímulos que les agrada o desagrada, y tratando de incorporar en su clase actividades que les interesen. Un ejemplo de lo anterior tuvo lugar durante una de las clases, en la cual el profesor presentó imágenes acerca de la epidemia del Ébola. Considerando que estas imágenes podrían resultar impactantes para algunos estudiantes, Facundo exploró qué tanto estaban siendo afectados por ellas, conforme las presentaba en la clase:

El profesor pregunta: “¿Seguimos?”, como sondeando si el alumnado tolera y quiere ver más imágenes de este tipo. Los estudiantes dicen que sí; cuando se presenta la siguiente imagen, se escuchan preguntas: “¿Qué es eso?” “¿Qué fuerte!”. Las imágenes termina y alguien dice: “¡Ah!”, como indicando que quería ver más. Facundo dice: “Si quieren ver más imágenes, tengo, pero no les las puse... son de niños”. Una alumna dice: “No, con los niños no se metan” (Conceptos, 25/09/2014).

Facundo evitó mostrar imágenes de niños enfermos de Ébola, en primer lugar porque advierte que sus estudiantes serían especialmente sensibles a ellas, y en segundo porque él tampoco se siente cómodo con esas imágenes.

Este profesor llega incluso a introducir algunas modificaciones en el programa oficial del curso con intención de que el alumnado aprenda un contenido que parece ser de su interés; esto sucedió con las clases correspondientes a los temas Kinesiología y Kinesioterapia, que originalmente estaban programadas como clases teóricas. Al percibir el interés de sus estudiantes por llevar al terreno de la práctica los conceptos de esos temas, Facundo propuso un par de clases para practicar masajes y vendajes terapéuticos:

Investigadora: Me decías que no necesariamente el programa establece que dediques una sesión a realizar prácticas...

Facundo: *No, no lo establece.*

Investigadora: Es algo que tú propones ahorita ¿no?

Facundo: *Mmm, lo propuse pero porque...*

Investigadora: En los hechos, más que en el programa.

Facundo: *Sí, definitivamente, aparte... eh, lo gritan los...*

Investigadora: ¿Te lo piden?

Facundo: *Lo grita el contenido... bueno, un poco el contenido sí, porque te quedas así como: bueno, esto no, no, no nada más es... es con... es teoría, definitivamente tenemos que ver la parte motora, psicomotriz en.... ¡tienes qué verlo, pues! en el contenido, en la materia, en un subtema. Y este... los muchachos pues me lo pidieron, con todo gusto ¡claro! Pues, para eso estamos (E4, 27/11/2014).*

El interés del alumnado es el primer motivo por el cual se agregan estos contenidos, pero Facundo no encuentra dificultades para hacer estos cambios ya que, como él mismo ha dicho, se trata de contenidos que domina de manera experta y que además, le complace mucho enseñar y practicar:

Facundo: *Precisamente... precisamente esos tres contenidos a mí me encantan... me encantan, es mi área.*

Investigadora: ¿Cuáles 3 contenidos?

Facundo: *Bueno, kinesiología, de kinesiología vendrá masaje... vendaje funcional y neuromuscular, son las 3 áreas que a mí me gustan mucho. Las aplico mucho; mi área es deportiva y las 3 son encaminadas al área deportiva (E4, 27/11/2014).*

De nueva cuenta, parece que los intereses personales de este profesor se conectan bien con los intereses de sus estudiantes, al menos de la mayoría de ellos que así lo manifiestan. Algo similar sucede con el canal visual de percepción: Facundo asegura que prefiere aprender mediante la estimulación de su canal visual, y que sus estudiantes también tienen esa preferencia:

*Los videos, las imágenes. Una, bueno... hay que... tú lo sabes porque eres experta en el tema, hay varias maneras de... de aprendizaje, que muchos son auditivos, otros visuales, y yo me he dado cuenta de que los chavos de ahorita son muy visuales, y auditivos ¿sí? (Facundo, E3, 13/11/2014).*

En atención a esto, Facundo introduce en sus clases algunas imágenes y le pide a su alumnado que las observen y analicen, guiándolos por medio de preguntas; esto sucede también cuando se miran clips de video y películas que el profesor selecciona cuidadosamente para tal fin. En estos casos, la mayoría de sus estudiantes se muestran atentos, interesados y participan activamente en los análisis que el profesor conduce, por lo que el pensamiento del Facundo se ve fortalecido en este sentido.

Esta conexión con los intereses del alumnado es consistente con un elemento del conocimiento práctico de Facundo que ha sido presente y descrito en la primera configuración narrativa: el entendimiento de los códigos. Aquí, el entendimiento de los códigos opera también como parte del estilo personal que este docente adopta ante sus estudiantes.

Además de considerar sus preferencias e intereses, el profesor también se muestra como alguien cercano a los estudiantes y dispuesto a atender sus dudas:

Una alumna pregunta: *“Maestro, ¿qué significa\_\_\_\_\_?”* Dice una palabra que no se alcanza a escuchar. Facundo se levanta de su asiento y va hacia la alumna, se pone en cuclillas en el piso, para quedar cerca de la alumna y mirar la palabra en su teléfono celular. Luego, otro alumno hace una pregunta: *“Maestro, ¿qué significa ‘apoyo de pares’?”*. El profesor se levanta de nuevo de su silla y va donde el alumno para explicarle el significado de la frase; le explica con ejemplos: *“Tú tienes pares, ¿quiénes son tus pares?”* (Conceptos, 11/09/2014).

Facundo se acerca a las y los estudiantes para atenderlos en forma personalizada; se sienta en el piso junto a ellos y ellas. Con esto, su lenguaje corporal habla de una cercanía y disposición a ubicarse en el mismo “nivel” del alumnado, además de que lo muestra como alguien dispuesto a romper el esquema tradicional del profesor, permitiéndose adoptar una postura informal.

Imitando a María, su profesora modelo, Facundo procura otorgar retroalimentación a los alumnos y alumnas en relación con los productos que entregan como evidencias de su aprendizaje. Además de hacer anotaciones directamente en los trabajos, aprovecha las oportunidades que se presentan para dirigirse al alumnado en forma directa:

Facundo vuelve a llamar a otro alumno, al que ha revisado su trabajo: *“¡Roger!”* El alumno responde: *“¿Sí?”* El profesor le entrega su trabajo y le dice: *“Bastante bien, ¿eh?, bastante bien”...* Llama ahora a otra alumna; le entrega su trabajo revisado y dice: *“Muy bien, buen trabajo”* (Conceptos, 11/09/2014).

Como ya se ha comentado, uno de los rasgos notables en la etapa de Facundo como estudiante de licenciatura, es el agotamiento y estrés que experimentó:

*Sí me costó, porque no, no, la verdad sí me costó, porque sí me, sí estudiaba, o sea, no estaba regalado; y un 71, un 74, bueno ¡pérate! ya era otro rollo...*

*Y fue cuando yo empecé a tomar Coca Cola, yo nunca he tomado Coca, nunca me ha gustado, jamás. Pero para evitar que me duerma, me echaba 2 litros de Coca. No fumo, ni bebo café, pero con Coca me mantenía... (Facundo, E1, 11/09/2014).*

Quizá por eso, este profesor ahora se muestra considerado con sus estudiantes y con sus necesidades de bienestar, hasta donde le resulta posible. En más de una ocasión, Facundo mostró flexibilidad en las reglas para, por ejemplo, dejar salir a una estudiante que dijo sentirse mal físicamente, o para dejar retirarse de la clase en forma anticipada a las y los estudiantes que necesitaban trasladarse a otro sitio, para sustentar un examen:

*Facundo despide la clase: "Hoy vamos a salir un poco temprano, para que lleguen temprano a su clase de inglés. Vamos bien [con el tiempo y los temas], vamos a darnos un poco de relax" (Conceptos, 23/10/2014).*

Al recordar sus años como estudiante, Facundo se refiere a los exámenes como eventos estresantes, para los que había que estudiar sin descanso grandes volúmenes de información; en contraste, cuando ahora se percata de que sus estudiantes están viviendo una situación similar en la materia de anatomía, este profesor intenta reducir el estrés por medio de consejos y recomendaciones:

*"Céntrense en las partes fuertes, los grupos musculares importantes; tal vez la musculatura, los profundos... los planos profundos no participen tanto. No sé cómo hayan sido sus clases... la anatomía no cambia y desafortunadamente se lo tienen que aprender de memoria... utilicen algunos nemotécnicos para aprenderse varios músculos al momento... una vez que te lo sepas, sabes todo... repasen un poquito, tienen un tiempcito, relájense, los que vayan a inglés, a inglés pero después descansa, lee un poquito y te duermes bien, porque mañana es un día importante (Conceptos, 06/11/2014).*

Facundo se muestra empático con la situación que viven sus estudiantes y se anticipa a los hábitos que probablemente están adquiriendo, como desvelarse y estudiar sin hacer distinción de lo que es importante y lo que no; por ello, les aconseja desde su propia experiencia con esta materia, que resultó de gran dificultad para él,

pero que al mismo tiempo fue de aprendizajes importantes gracias a María, su profesora modelo.

Finalmente, el estilo personal de Facundo destaca por su trato cercano y amable, y por una personalidad que parece corresponder muy bien con la de este grupo de estudiante, por su simpatía. Con estos rasgos de por medio, podría pensarse que Facundo ejerce una docencia permisiva y relajada en cuanto a reglas, pero como se ha señalado en la primera configuración narrativa, esto no es así.

Facundo es amable pero firme a la vez; hace concesiones y simpatiza con sus estudiantes, pero al mismo tiempo impone respeto tanto por las reglas que establece como por su propia personalidad, que lo muestran como alguien que domina lo que enseña y es respetable por su estilo de vida. Estos son atributos que Facundo ha conseguido desarrollar a lo largo de su trayectoria como docente, logrando un equilibrio entre el trato amable y la figura de autoridad, ya que mientras por un lado establece reglas de comportamiento y se asegura de su cumplimiento, por otro, participa en las bromas que hacen sus estudiantes y a veces, él mismo las inicia:

*Facundo: Me siento en confianza con ellos; se presta y... bueno, una de las particularidades, sí soy medio espontáneo. A veces me sale.*

Investigadora: Pero eso es porque eres tú así.

Facundo: *Sí. No es que lo tenga yo planeado, je, je, a veces sale (E4, 27/11/2014).*

Facundo es bromista y dicharachero, pero sus bromas parecen transgredir los límites del respeto hacia sus estudiantes. Por otra parte, su alumnado se muestra sinceramente divertido con las bromas del profesor, y parecen confirmar la idea que éste tiene acerca de que no se sienten agredidos con esto, sino que por el contrario, el ambiente que se logra en las clases resulta de su agrado.

*...a veces, yo digo bromas porque me han dicho o me han hecho algo, y sé de qué manera, en qué momento y con quién; y qué niveles obviamente, hasta aquí llegamos, hasta aquí, no vamos a pasar más nada. Cero palabras... no, nada (Facundo, E4, 27/11/2014).*

Aquí, se revela una idea que este profesor tiene de sí mismo, como alguien que es hábil para detectar cuando es pertinente ser espontáneo y cuando no debe hacerlo. Además, Facundo se dice muy consciente de que debe dirigirse a sus alumnos y

alumnas de manera amable, evitando el trato rudo que él sufrió en algún momento como estudiante:

Facundo: *Pero cuando era... me tocó estar en una valoración con un paciente ¡jamás se va a olvidar, obviamente!, pss, no se te va a olvidar. Hice una pregunta, no recuerdo, una valoración, y delante del paciente y de su familia, me dio una carajiza...*

Investigadora: ¿El supervisor?

Facundo: *Me quedé así.... Bueno. Me lo hizo una vez, dos veces, ya no. Pero... desde ahí entendí que bueno, sí tiene que haber alguien que te esté guiando, pero no que te esté regañando y mucho menos delante de un paciente y sus familiares; sí, no, no me agradó (E1, 11/09/2014).*

La experiencia que se relata en la viñeta anterior parece que ha sido determinante en el estilo personal que Facundo ha desarrollado. A diferencia de su profesor, que aparentemente se mostraba insensible ante su condición de aprendiz al grado de faltarle al respeto y dañar su imagen ante sus pacientes, Facundo ejerce una autoridad más comprensiva y firme pero no agresiva, pues incluso cuando quiere llamar la atención de su alumnado ante una falta cometida, lo hace en forma sutil:

En cierto momento, el profesor se percató de que dos de las alumnas, parecen estar durmiendo sentadas, porque tienen la cabeza apoyada en la paleta de la silla. Facundo se inclina sin hacer ruido a la primera alumna, acercando su cara para ver si ella duerme; creo que ha visto que tiene los ojos cerrados, porque apoya su mano en el hombro a la alumna, para que despierte. La chica levanta la cabeza y sonrío, como sorprendida. Facundo hace lo mismo con la otra alumna que parecía dormida (Conceptos, 18/09/2014).

Descubrir que una persona se ha quedado dormida en medio de la clase puede ser irritante para cualquier profesor, ya que esa conducta podría interpretarse como una falta grave de respeto y como signo del escaso interés por lo que el profesor tiene que decir. Sin embargo, Facundo se muestra compasivo y hasta divertido con la situación, que toma por sorpresa a las alumnas que duermen.

Es interesante cómo este profesor logra ser severo en la aplicación de sanciones y al mismo tiempo, mostrarse cercano a los estudiantes. De hecho, Facundo espera justamente verse así, en equilibrio:



*... y este... tal vez ser... ni tan flexible... ni tan estricto. Ni paternalista, ni, ni, ni barco. Trato de ser conocido con los muchachos, entiendo sus códigos, ¡ya los entendí!, pero este... poner límites, con los muchachos. Sí, sí, eso sí de plano... (Facundo, E1, 11/09/2014).*

En el argot de los estudiantes, un profesor “barco” es aquel que es permisivo, es decir, que está más orientado a las relaciones que a la tarea de enseñar, y que evita realizar acciones que generen inconformidad en el alumnado, como imponer disciplina y hacer evaluaciones estrictas. Representa un extremo que Facundo quiere evitar, tanto como el autoritarismo.

Para lograr el equilibrio que pretende, parece que este profesor sostiene la idea de que ambas cualidades no son excluyentes, porque el trato amistoso no exime del respeto a la autoridad:

*... Una cosa es que me lleve muy bien contigo y otra cosa es que... el círculo de, el ambiente del salón es otro, y estamos en clase, para eso estamos ¿no?...*

*Y pues me puedo llevar muy bien contigo pero estás perjudicando; así como les digo a los muchachos: “cero refrescos, cero celulares”, y lo mismo, lo mismo. Sacaron sus Sabritas, “te dije que no, por favor, te invito a salir” (Facundo, E1, 11/09/2014).*

Al parecer, la clave del equilibrio que intenta mantener este profesor radica en las habilidades ha desarrollado para entender el tono de las situaciones y el efecto que su persona puede causar en los estudiantes en un momento determinado, ya que es capaz de encontrar la ocasión precisa para ganar la simpatía de su alumnado, justo en medio de una demostración de su experticia en el ejercicio de la profesión, con lo que también obtiene el respeto y la admiración.

[Conversación durante la demostración práctica de la técnica de vendaje funcional]

Ramón: *¿Va a beneficiar en algo si se pone arriba? [cubrir todo el pie con vendaje y no sólo la planta].*

Facundo: *Estético nada más. Por eso les iba a decir una cosa, el vendaje funcional no es nada estético. Salió precioso ahorita... ¡precioso! En serio.*

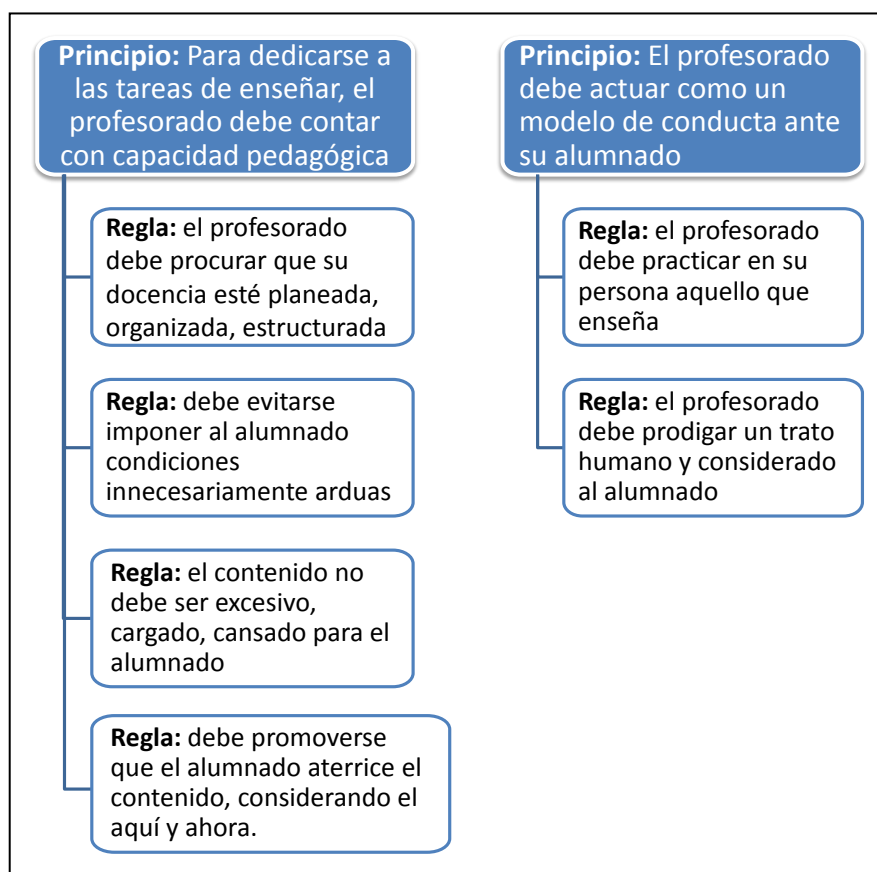
Eva: [porque] *Tardamos como 60 horas.*

Facundo: *Lo hicimos así... lo cortamos... bonito. He visto otros que están... para el tigre.*

Risas de los estudiantes (Conceptos, 04/12/2014).

## El conocimiento práctico de Facundo acerca de la capacidad de enseñar y estilo personal docente

A partir de todo lo que aquí se expuesto, es posible concluir que en relación con la capacidad de enseñar y el estilo personal docente, el conocimiento práctico de Facundo está conformado por los elementos que se muestran en la figura 15.



*Figura 15.* Elementos del conocimiento práctico de Facundo acerca de la capacidad de enseñar y el estilo docente

### Análisis del discurso de Facundo

A continuación se presenta el resultado de practicar algunas estrategias del análisis del discurso en relación con los relatos y descripciones que Facundo ha hecho para referirse a la inducción del alumnado de nuevo ingreso a la carrera de rehabilitación; se optó por practicar en dichos textos este análisis, por considerar que este discurso marca una pauta importante para el entendimiento de los demás aspectos del conocimiento práctico de este profesor. En este discurso, Facundo se

refiere al alumnado, sus características y necesidades, y la manera en que él responde ante ellas desde su papel como profesor.

### **Las posiciones discursivas de Facundo**

Cuando Facundo se expresa mediante su discurso, lo hace desde distintas posiciones; las que se han identificado más claramente son las siguientes: como figura de autoridad, como figura paterna, como docente y como practicante de la profesión.

En primer término, Facundo se expresa mediante su discurso como una figura de autoridad que pretende ser benigno en el ejercicio de ésta, pues mientras por un lado asume que tiene que establecer las reglas y hacerlas cumplir, por el otro espera que su actuación no se perciba como severa por el alumnado:

*Y solamente hoy les dije, primera, única y última vez que cuando vemos una película, les voy a permitir introducir alimentos. Pero pues bueno se prestó y también no quiero ser tan tan tan estricto, bueno (Facundo, E2, 23/10/2014)*

*Saliendo, en el descanso vi a Eva, se me acercó y le dije: "permíteme", porque estaba hablando contigo; después hablé con ella: "¿todo bien, qué pasó?", "Ah profe pues... me atrasé". "Órale" (Facundo, E3, 13/11/2014).*

Una de las imágenes que se han podido identificar dentro del conocimiento práctico de Facundo es la del profesor como un padre democrático; esta imagen se deriva del ejercicio de su docencia y obviamente también del discurso con el que se expresa. Por esta razón, otra de las posiciones más notables en el discurso de Facundo es, sin duda, la de figura paterna.

Desde esta posición discursiva, el profesor se asume como alguien que debe prodigar lecciones de conducta, en bien de la mejora de las personas (el alumnado) aunque esto implique la observación de reglas y sanciones:

*Yo se los dije... sí. No estoy en contra del uso de la tecnología, al contrario... lo aplaudo y lo utilizo pero nada en exceso, ahí vienen los usos y abusos de la tecnología ¿sí?, y eh... Pues sí, con todo respeto, si tienes una llamada importante, lo que fuese, llamada o mensaje, hasta el día de hoy me siguen levantando la mano: "Profe, ¿puedo salir?" "Sí, adelante". Ningún problema (Facundo, E2, 23/10/2014).*

El extracto anterior ejemplifica cómo Facundo emplea un discurso aleccionador, que primeramente se inicia con una declaración en la que trata de no mostrarse completamente opuesto a la conducta del alumnado, que en este ejemplo es el uso de la tecnología; por esta razón, Facundo primero dice que “no estoy en contra”, como anticipando la reacción que una posición intransigente podría generar en el alumnado. Sin embargo, luego formula el consejo: “pero nada con exceso”, como esperando que de esa manera la lección que quiere dar sea mejor recibida y aceptada.

Desde la posición discursiva de figura paterna, Facundo expresa afectos por las personas que están bajo su tutela, sin que esto le impida disponer de sanciones o castigos ante su conducta, como cuando dice:

*Los quiero mucho pero por lo mismo los voy a sacar; los aprecio mucho, pero por lo mismo los voy a sacar. Y desde ese momento he visto cambios (Facundo, E3, 13/11/2014).*

Como un padre, Facundo “conoce” a su alumnado y sabe que hacen pequeñas trampas aprovechando la estima que el profesor les tiene, pero si son poco importantes las deja pasar:

*... bueno, vamos a darnos un break. Siempre digo 10, y toman 15, los conozco ¿sí? (Facundo, E2, 23/10/2014).*

Desde esta misma posición de padre, este profesor se expresa en ocasiones como un cómplice de sus estudiantes en acontecimientos que, al parecerle inofensivos, le acercan más a ellos:

*Una “niña”. Así le digo, una niña porque... una muchacha del salón, que yo les digo “niñas”. Una niña del salón, pues entró con rosas. Muy feliz, muy, muy feliz. Y al entrar te diste cuenta que puse música de fondo... yo dije: “Alguien está en nubes rosas”. “¡Ay profe!” empezó a decir. No sé si escuchaste por allá...*

*Las tenía muy, o sea... ¡hasta las guardó! Mientras más las guardas más las vemos. Un ramote como de 5 o 6 rosas, ¡padrísimo! Le dijeron: “se está aplicando” “qué bueno”, “¡felicidades! estás en tu nube rosa”. “Voy a poner una música ambiental” (Facundo, E2, 23/10/2014).*

En otras partes del discurso, este profesor se expresa desde su posición como docente; cuando hace esto, recurre a términos y argumentos relacionados con el interés que manifiesta sobre el aprendizaje del alumnado.

[Quiero que tengan un] *apunte escrito pero con importancia, no, no qué... no algo... aquí... que, qué pesqué ¿no? Copiar por copiar, sino que se lleven algo... significativo y si al final el “¿qué te llevas?”, y si lo que me estás diciendo está relacionado con lo que escribiste pues ya la hicimos ¿no? aprendiste. Te estas llevando [algo] significativo. Trato de que al final durante el cierre, pues bueno, me digan ¿qué te llevas?, ¿qué aprendiste hoy?* (Facundo, E2, 23/10/2014).

Cuando el profesor se expresa desde esta posición discursiva, manifiesta su conocimiento acerca de la importancia de los antecedentes o saberes previos de su alumnado:

Investigadora: *¿Por qué te resulta importante hacer esta actividad con ellos?*  
 Facundo: *Para conocer su histórico, el histórico, de dónde vienen y para dónde vamos, con qué llegan, con qué llegan y pues, cómo partimos, y de qué partimos* (E2, 23/10/2014).

Este profesor utiliza el término “el histórico”, para referirse al bagaje acumulado por el alumnado a lo largo de su trayectoria, sin especificar el tipo de saberes que ese “histórico” representa.

Cuando Facundo asume la posición de docente en su discurso, se expresa como un profesor experimentado, que ha acumulado saberes como resultado de haber tratado con grupos de alumnas y alumnos que le han permitido entenderlos mejor:

*Hay varias cosas importantes allá, ¿no? Eh... entiendo mucho de sus códigos; entiendo mucho de sus códigos. No sé si te das cuenta que a veces, entre lo que fuese temas, lo que fuese... digo un comentario, digo un comentario y se ríe un grupo; lo refuerza otro. Ya sé a lo que se refiere, entiendo varios códigos de los muchachos. ¿Por qué entiendo eso? porque llevo varios años trabajando con esos grupos, y entran preparatorianos...* (Facundo, E2, 23/10/2014).

Desde su posición de profesor, Facundo comprende las características de su alumnado y la manera en que pueden reaccionar ante ciertos estímulos:

*Una de las primeras dinámicas que yo hago con los muchachos es precisamente hacer una evaluación diagnóstica, aunque no les digo evaluación diagnóstica porque se va a “frikear”* (Facundo, E2, 23/10/2014).

Finalmente, otra de las posiciones que Facundo asume en su discurso es la de un profesional de la rehabilitación que no sólo conoce los fundamentos teóricos de su profesión, sino que ha tenido experiencia en el campo práctico. Desde esta posición, Facundo expresa su conocimiento de la práctica como un ámbito que produce aprendizajes importantes, por eso se interesa en que su alumnado tenga esas mismas experiencias:

*Y les hablo mucho, si te has dado cuenta también, de la parte... epidemiológica, como está, como se relaciona la familia, la sociedad, como se ve, como lo han visto, que experiencias tienen, y cuando tengo esa carga de información, es cuando quisiera en su momento ya aterrizarlos y llevarlos a un escenario real. Que no se ha prestado, es otro rollo, porque me han cancelado, ¡hoy íbamos a ir, también!* (Facundo, E2, 23/10/2014).

### **El estilo discursivo de Facundo**

Cuando Facundo se refiere a su alumnado, sus características y necesidades, lo hace a través de relatos y descripciones en los que plantea detalles sobre el comportamiento de las y los estudiantes, citando incluso ejemplos que apoyen lo que intenta expresar, como cuando describe conductas que para él son negativas:

*Y otra, pues bueno... hasta a veces lo sigo viendo hoy día ¿no? vienen... quiero decir muy... no sé si la palabra es inmaduro, no lo sé, pero vienen muy preparatorianos, muy hasta secundarios, por decirlo ¿no? muy acelerados, eh... como que... tal vez no respetan mucho los reg... las reglamen... los reglamentos, las reglas, les cuesta mucho* (Facundo, E1, 11/09/2014).

Este tipo de expresiones permite suponer que la implicación con el objeto de su discurso (es decir, la conducta y ser del alumnado) es fuerte o clara, toda vez que se ofrecen detalles y rasgos específicos. Inclusive, Facundo se expresa haciendo referencia a los diálogos que él establece con su alumnado, recreando el tono y las intenciones, así como los comportamientos que sus estudiantes manifiestan en esas situaciones:

Facundo: *tú... te ha... te has dado cuenta que me preguntan: "Profe ¿cuándo van a... me va a pasar? ¿Nos puede pasar las diapositivas?"* [y yo respondo] *"Sí puedo"*.

Investigadora: ¿Por qué lo evades?

Facundo: *Ja, ja, ja. No, es que no, no es para evadir, esa fue mi respuesta para que mínimo tomen apuntes. De que se los voy a proporcionar por supuesto que se los voy a proporcionar. Pero si yo se los digo en este momentos, por experiencia te lo digo ¿eh? niños de prime... niños de primero. "Sí, yo se los voy a pasar", pum, pum, cierran [imita el cierre de una libreta] cierran y viva la vida... por experiencia te lo digo, en serio. Y no, no me agrada, mínimo hagan algo escriban, anoten, y se los he dicho, muchas de las cosas que tal vez se lleven de aquí no está, no está en los PDF's que les voy a dejar, en las diapositivas...*

Facundo: *Pues no sé, yo percibo que si no se llevan... no se llevan algo, porque me han preguntado, "¿vamos a requerir una libreta?" "pues puede ser que sí, según si te da tiempo de escribir", en todas las materias se los he dicho, no sólo en esta (E2, 23/10/2014).*

Desde este estilo discursivo, Facundo se manifiesta implicado emocionalmente con su alumnado, revelando los afectos y sentimientos que le produce el trabajo con ellas y ellos.

*Yo... no es por ser pesado ni mucho menos, me agrada mucho trabajar con primer año, con primero, me motiva mucho. Vengo aplatanado y sí me levantan, fuerte. Está raro porque con ellos no he hablado mucho de mi vida, con ellos, con los anteriores, a todo dar; me llevé muy bien con ellos (Facundo, E4, 27/11/2014).*

Este profesor no suele emplear metáforas para referirse a la conducta de su alumnado, sino que las describe en forma directa, según sus experiencias previas:

*El año anterior igual le daba al A y al B, perfecto. Los del A, si estos hacen mucho ruido... el año anterior era el doble ¿sí? el doble, el doble, pero y sí tuve que ponerme las pilas y aplicarme: "Pérate. Aquí no". Sí, sí me costó más trabajo ¿no? Pero sólo en mi clase lo hacían, o sea los calmaba, en las demás clases, sí... pero bueno (Facundo, E2, 23/10/2014).*

*Porque sí me preguntaban: "Profe, ¿qué libreta... qué formato, qué libreta vamos a llevar?", una... pasta dura, no sé. "Mira, puedes tomar libreta del periódico, ningún problema, apunta lo que consideres". "Profe, la bibliografía". Híjole... "¿De qué bibliografía va a salir el examen?". "De todo lo que veamos yo les voy a entregar archivos, documentos, todo lo que generemos aquí, va a salir en el examen". O sea, quieren... quieren el libro y cuánto cuesta (Facundo, E3, 13/11/2014).*

Incluso, en algunas ocasiones recurrió al uso de términos que explican por sí mismos un conjunto de conductas, en lugar de describirlas; al hacer esto, el profesor parece que sabe con precisión cuál es la conducta de la que desea hablar:

Investigadora: Son ruidosos, cantan. Entrás y están cantando, en voz alta.  
Facundo: *Sí. ¡Y son histriónicos!* [ríe] (E2, 23/10/2014).

En otras partes de su discurso, Facundo se refiere al alumnado (a uno o a varios de ellos y ellas) como “visuales” “auditivos”, “líderes” y “con potencial”; en relación con su propia conducta, también usa términos como “despectivo-agresivo”, “aprensivo” y “espontáneo”, por citar algunos, para referirse a rasgos que se atribuye o que espera evitar.

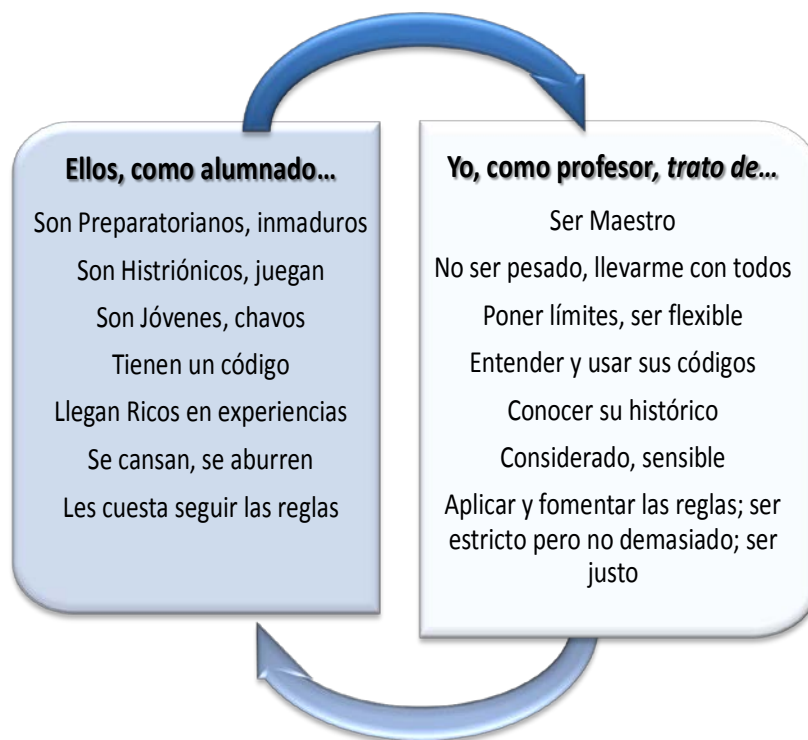
De lo anterior, puede inferirse que el discurso de este profesor revela un conocimiento relativamente preciso del objeto al que se refiere, entendiendo por objeto la conducta del alumnado, la del propio profesor, y la manera en que ambas se ajustan para producir la transición de los primeros hacia la etapa universitaria.

### **Los espacios semánticos en el discurso de Facundo**

En el discurso de Facundo se identifican dos espacios semánticos; en uno de ellos se describe al alumnado y en el otro, el profesor se describe a sí mismo en función del comportamiento que adopta ante la conducta de su alumnado.

No siempre es posible establecer la correspondencia uno a uno entre los términos contenidos en cada espacio, es decir, entre lo que el alumnado es o hace, y lo que el profesor hace en respuesta, pero sí se presentan algunos casos. En la figura 16 se esquematizan esos espacios y los términos incluidos en ellos.





*Figura 16.* Espacios semánticos en el discurso de Facundo.

Los términos más relevantes en cada espacio semántico son “Ellos, como alumnado” y “Yo, como profesor”.

El espacio semántico de “ellos, como alumnado”, corresponde a las características del ser y el comportamiento de las y los estudiantes; en él se inscriben sus rasgos como jóvenes y como estudiantes de nuevo ingreso. Estas características expresan lo que el profesor interpreta como necesidades, y que le demandan unas ciertas conductas y formas de “ser”. Estas últimas se inscriben en el espacio del “Yo, como profesor”, en el que Facundo se describe a sí mismo en términos de la conducta e intenciones que manifiesta para responder a las necesidades y características del alumnado; en este segundo espacio, Facundo alude a su posición como profesor y a las cualidades personales que involucra en su docencia.

## Conclusiones acerca del conocimiento práctico de Facundo

El conjunto de configuraciones narrativas que se han trazado para analizar los principios, las reglas e imágenes del conocimiento práctico de Facundo, permiten identificar tres asuntos que parecen ser los más relevantes dentro de la práctica docente de este profesor, por cuanto se muestran referidos en varios de los elementos de su conocimiento práctico, con independencia de la configuración narrativa en la cual se analizaron:

*1. El aprendizaje como cambio.* El cambio es manifestación del aprendizaje; los estudiantes cambian de actitudes, de vocabulario, de concepciones, de comportamiento. Cambiar significa aprender pero también crecer, pasando de una etapa de vida a otra. Aprender también significa cobrar conciencia de los propios cambios y transformaciones que se han operado.

*2. Los modelos de docencia.* Las cualidades que Facundo quiere imitar proceden de modelos de docencia que en su momento conoció y admiró, porque reconocía en ellos las capacidades que la formación pedagógica les llevó a desarrollar; adicionalmente, estos modelos reúnen cualidades personales que también impactan su trabajo docente, de modo que en el conocimiento práctico de Facundo, la pedagogía y la personalidad son dos esferas del ser profesor. Por esa razón, su conocimiento práctico se describe en función de ambos asuntos: las capacidades profesionales y las cualidades personales.

*3. Las actitudes.* En la docencia de Facundo, las actitudes son contenido y son intenciones. Como contenido, las actitudes se abordan más bien de forma implícita, pero no por ello están relegadas, sino que tienden a estar presentes en distintos momentos y asociadas con distintos temas, ya sean teóricos o prácticos. Las actitudes son elementos que al cambiar, revelan el aprendizaje producido; en este sentido, se asocian también con las intenciones del profesor. La manifestación de actitudes favorables hacia el alumnado es también un rasgo que forma parte de la buena docencia. Finalmente, las actitudes hacia uno mismo y hacia la profesión, son aspectos que describen la manera en que este profesor se proyecta ante sus estudiantes.

La figura 17 propone una síntesis de los asuntos más relevantes contenidos en el conocimiento práctico de Facundo elementos; en ella se intenta mostrar en forma los aspectos del profesorado y del alumnado que interactúan dentro de las prácticas y pensamiento del profesor.



*Figura 17.* Asuntos centrales en interacción, en el conocimiento práctico de Facundo

Como se ha señalado en distintos momentos a lo largo de este capítulo, el conocimiento práctico de Facundo no está exento de contradicciones y aparentes inconsistencias, pues en él se han manifestado discordancias entre algunos de sus principios, reglas e imágenes, y la manera en que operan al ponerse en acción mediante la práctica.

Al igual que en el caso de Frida, estas inconsistencias confirman la naturaleza dinámica del conocimiento práctico, pues se trata de un saber que requiere ser revisado y reflexionado para poder reconstruirse. En este sentido, la docencia de Facundo se presenta como experta pero en proceso de mejoramiento continuo.

## Capítulo VI.

### El conocimiento práctico de Frida y Facundo y los contenidos pedagógicos que representan

#### Introducción

El propósito del presente capítulo es discutir los asuntos pedagógicos más importantes que se encuentran contenidos en el conocimiento práctico de Frida y de Facundo. Para ello, se hace una revisión de los conceptos y enfoques que enmarcan esos asuntos, y se comentan las manifestaciones que tales contenidos tienen en las prácticas y el pensamiento del profesor y profesora participantes.

Se discutirán los principales hallazgos a partir de tres bloques: (a) lo relativo a las finalidades que estos profesores atribuyen a la docencia dentro de su conocimiento práctico, que incluye sus ideas sobre el aprendizaje en la universidad; (b) lo relativo a la capacidad pedagógica tal como estos profesores la han incorporado a su conocimiento práctico, incluyendo el papel que otorgan al profesorado y sus nociones sobre la tarea de enseñanza; y (c) lo relativo al establecimiento del ambiente del aula, incluyendo la manera en que se relacionan con sus estudiantes. En cada caso, se presentan y comentan los rasgos que caracterizan el conocimiento práctico de Frida y Facundo, y cuando es necesario, se comentan también los aspectos que parecen ser comunes entre ambos.

Respecto de esto último, es evidente que lo que se ha expuesto en capítulos anteriores corresponde a dos conjuntos diferentes de principios, reglas e imágenes, derivados de dos casos distintos que son particulares por muchas razones: la historia y personalidad de cada profesor son únicas, sus materias y su alumnado también son diferentes. Sin embargo, también es cierto que algunos de los elementos que se han relatado en cada caso, evocan a algunos de los elementos presentados en el otro. Esto probablemente se debe a que ambos profesores comparten algunos discursos, lo que significa que quizá procedan de sistemas de discurso similares, si no es que se trata del mismo.

Esto no es extraño si se considera que se trata de dos profesores que se dedican a la enseñanza en el mismo campo (la salud) y que han sido formados en distintos departamentos dentro de una misma facultad, lo que les lleva

seguramente a haber compartido profesores y compañeros en algún momento en sus trayectorias. Además, son profesores que tienen edades cercanas (Frida 39 y Facundo, 38) viviendo en una misma ciudad, expuestos a influencias culturales, políticas y económicas semejantes.

En estas circunstancias, sus discursos y prácticas probablemente han estado influenciados por el mismo sistema ideológico respecto a la educación, que procede de un discurso dominante o macro discurso desde el cual se establecen concepciones sobre el profesorado y la enseñanza, así como del alumnado y el aprendizaje, entre otros asuntos.

Aunque las vidas de Frida y Facundo pueden coincidir en algunos puntos, sus historias y trayectorias tienen rasgos particulares que los distinguen: sus intereses profesionales apuntan a campos distintos así como la formación de posgrado que han conseguido: Frida se ha enfocado en cuestiones sociales y políticas sobre la alimentación y la salud, mientras que Facundo se ha centrado en la práctica y el entrenamiento deportivos. Además, los espacios físicos en los que trabajan son diferentes, pues aunque pertenecen a la misma facultad, desarrollan su trabajo en distintos escenarios (edificios) en función del departamento al que pertenecen: mientras Frida se mueve en un edificio que data de 1952 y es casi completamente escolar, Facundo está ubicado en una unidad académica que presta servicio a la comunidad al mismo tiempo que es un centro de enseñanza, en un edificio más moderno construido en la última década.

En consideración a esto, la presente discusión pretende resaltar los matices que una y otro le otorgan a cada uno de los temas que aquí se discuten, en función de la manera en que parecen haberlos incorporado a su conocimiento práctico, sin ignorar la posibilidad de encontrar concordancias o similitudes entre los discursos y las prácticas que ambos profesores han manifestado, debido a la influencia que probablemente han recibido del sistema ideológico dominante.

### **Los propósitos de la formación en la universidad**

En los documentos oficiales que describen a la educación superior mexicana, se le atribuye un claro énfasis hacia el desarrollo de competencias para la inserción laboral y la promoción del avance económico del país (Secretaría de

Educación Pública, SEP, 2013). En conjunto con los subsistemas de educación media superior y de formación para el trabajo, la educación superior tiene como finalidad formar en competencias para el avance democrático, social y económico. La educación superior se concibe como medio para lograr una inserción ventajosa en la economía y el mundo laboral ya que en México, la pertinencia de los estudios en el nivel superior se vincula con la capacidad de preparar a las personas para desempeñarse en “empleos más productivos y mejor remunerados, o bien como emprendedores, en contextos social, laboral y tecnológicamente cambiantes” (SEP, 2013, p. 48).

En virtud de lo anterior, la meta formativa del alumnado en el nivel superior es la obtención de un sólido dominio de las disciplinas y los valores que caracterizan a las distintas profesiones, así como la capacidad de probar sus capacidades en el mundo laboral; por ello, las instituciones educativas de nivel superior deben asegurar su calidad, como condición indispensable para la “preparación de profesionistas y emprendedores con alto sentido de la responsabilidad y compromiso, capaces de hacer frente a la diversidad de requerimientos sociales y productivos del país” (SEP, 2013, p. 28).

Adicionalmente, a la educación superior y especialmente al posgrado, se concede la misión de generar nuevo conocimiento, para hacer una contribución directa a la innovación y desarrollo científico y tecnológico de la nación.

Los planteamientos relativos a las finalidades de la educación superior mexicana se encuentran contenidos en el programa sectorial formulado por la Secretaría de Educación Pública, con apego al Plan Nacional de Desarrollo para el sexenio 2013-2018, y representan una guía para los esfuerzos educativos de todas las instituciones de educación superior del país, incluyendo a las universidades públicas como la que sirve de escenario para el trabajo docente de Frida y Facundo, ya que en el programa sectorial no se hace distinción de la misión y funciones de éstas últimas, quedando incluidas dentro del espectro de instancias educativas que se dedican a la formación de personas con miras a las citadas inserción laboral y económica.

Aunque es innegable que hoy día la misión de las universidades está ligada con el mundo del trabajo y la economía, el discurso oficial antes presentado parece insuficiente para hallar en él indicios que lo vinculen con los discursos que Frida y

Facundo han expresado en cuanto a los propósitos que conceden a la formación universitaria; en poco o nada se han referido estos profesores al desarrollo económico o a la inserción laboral como fines de su trabajo de enseñanza. En cambio, se han orientado a otros asuntos, como el análisis de la realidad social, el crecimiento personal, el desarrollo de la capacidad crítica y la formación de actitudes.

Para encontrar estas ideas es preciso revisar otro tipo de planteamientos, no oficiales sino académicos, como los que formula Pérez Gijón (2010) al señalar que en México, las universidades públicas estatales han de tener la misión de formar a los estudiantes para que sean promotores del cambio positivo, tanto de ellos mismos como de la sociedad en la que están inmersos; para esto, hace referencia a principios concretos como la formación para la capacidad crítica y propositiva, la modificación constructiva de la sociedad, la promoción de la conciencia crítica, la participación en el proceso de culturización de la sociedad y el avance hacia mayores niveles de bienestar (p. 71-72).

Pozo y Pérez (2009) también hacen referencia a la formación profesional como propósito de la educación universitaria, pero con un sentido más social, menos económico y eficientista; señalan que la universidad debe formar “profesionales que sean capaces de utilizar de manera estratégica y competente los conocimientos adquiridos en contextos inciertos y en continuo cambio”(p. 44). Por su parte, Zabalza (2007) propone que la universidad debe ofrecer una formación en tres dimensiones: (a) desarrollo personal, (b) mejora de los conocimientos y capacidades del sujeto, y (c) mundo del empleo (p. 45).

Martínez (2006) señala la posibilidad de considerar dos tipos de intenciones en la formación universitaria: (a) las relativas a la contextualización sociocultural de la práctica profesional, y (b) las relativas al desarrollo integral de las personas, considerando los aspectos cognitivos y socio afectivos presentes en el ejercicio profesional (p. 6).

Estos últimos tipos de intenciones parecen vincularse mejor con los propósitos que Frida y Facundo otorgan a la formación universitaria, revelados a través de sus prácticas y de sus discursos. Por ejemplo, en el caso de Frida y según lo expuesto en el capítulo anterior, los propósitos de la formación universitaria se orientan más bien a la contextualización sociocultural de la futura práctica

profesional de sus estudiantes. Al pretender que el alumnado perciba la realidad auténtica que opera como marco de los problemas de salud y nutrición que sus estudiantes atenderán en el futuro, esta profesora revela su propósito de favorecer el entendimiento del marco social de la profesión, con todos los elementos que en ella intervienen, pretendiendo además que el alumnado utilice los conocimientos adquiridos como base para realizar análisis acerca de la realidad social, entendida ésta como un contexto complejo en el que tendrán que vivir y trabajar (Pozo y Pérez, 2009).

Adicionalmente, se advierte en Frida un interés por desarrollar un sentido crítico en sus estudiantes, mediante el cual sean capaces de desvelar las verdaderas causas, intenciones y variables que operan en la base de los problemas, superando la visión de aquello que es sólo aparente más no real. Se percibe en su conocimiento práctico una inclinación a entender la formación universitaria como una instancia que dote a las personas del conocimiento que les permita “comprender más allá de las apariencias superficiales del status quo real, asumido como natural por la ideología dominante” (Pérez Gómez, 2008b, p. 27), para descubrir los verdaderos sentidos y mecanismos que mediante la socialización son interiorizados por las nuevas generaciones, en este caso, los estudiantes que habrán de ser los futuros profesionales de la nutrición. De esta manera, se advierten en la práctica docente de Frida intenciones asociadas con dos de las dimensiones señaladas por Zabalza (2007): la mejora de las capacidades de sus estudiantes en relación con el mundo del trabajo.

En el caso de Facundo, sus propósitos parecen estar más bien orientados al desarrollo su alumnado en la esfera personal; esto resulta lógico dada la naturaleza situada de su conocimiento práctico, que lo ubica ante la necesidad de inducir a su alumnado de nuevo ingreso a la carrera. Ante ello, este profesor se plantea la intención de provocar en el alumnado un crecimiento personal, evidenciado en el cambio de comportamiento que espera producir como parte de la transición de una etapa de vida a otra (de “preparatorianos” a universitarios); además, se plantea el desarrollo de actitudes que sean más acordes a la profesión del rehabilitador, que aquellas que los y las estudiantes traen de inicio. Las intenciones de Facundo parecen estar asociadas con dos de las dimensiones señaladas por Zabalza (2007): el desarrollo personal del alumnado, y la mejora en



sus conocimientos y capacidades. Al igual, se muestran afines al segundo tipo de intenciones educativas mencionadas por Martínez (2006) en el sentido de atender a los aspectos tanto cognitivos como socio afectivos del ejercicio profesional.

En este mismo orden de ideas, Zabalza (2007) se refiere al verdadero sentido que debe cobrar la formación profesional en la universidad: no debe ser entendida como el simple entrenamiento en capacidades o la adquisición de información, sino como el crecimiento y mejora global de las personas (p. 40). Así, la intención formativa de Facundo se vincula precisamente con este tipo de crecimiento, concebido como el paso del alumnado de una etapa de vida a otra, con la consecuente adopción de los comportamientos e ideas que los harán más aptos para transcurrir por el siguiente estadio.

Independientemente de si la intención formativa está orientada a lo social o a lo personal, la formación universitaria ha de provocar cambios o transformaciones en el alumnado en la manera en que ven el mundo. Por ello y ante este panorama de intenciones aparentemente divididas, De la Torre y Violant (2003) proponen la necesidad de enfocar la formación universitaria de una manera integral; señalan que esto es posible, si se piensa en los tres ámbitos de la formación (personal, profesional y social) como convergentes en un estudiante, es decir, una persona que en su individualidad se está preparando para contribuir al desarrollo social desde la esfera de una actuación profesional determinada. Todo ello, dicen los autores, debe confluir “a la contribución efectiva para la evolución humana” (p. 94).

Finalmente, vale la pena referirse aquí a los propósitos que Frida y Facundo conceden a la formación universitaria en el marco de las profesiones de la salud. Al respecto, Espinosa (2013) señala que actualmente existe la necesidad de formar personas que sean capaces de insertarse en su sociedad y construirla, conscientes de las características actuales e históricas de su entorno, intención que se asemeja a la de Frida. Además, el citado autor advierte la importancia de que los profesionales de la salud puedan demostrar características personales que denoten su madurez y autonomía, así como la capacidad de estar atentos a los demás, tal como Facundo aspira que suceda con sus estudiantes.

## Los propósitos de la enseñanza

El trabajo docente se produce en un marco de finalidades previamente definidas a través de los planes curriculares (Cols, 2011); en el caso del profesorado universitario, dichas finalidades corresponden a los objetivos curriculares de las carreras profesionales para las cuales trabajan. Adicionalmente, los planes incluyen objetivos curriculares que corresponden a los ejes o ámbitos de la formación profesional, objetivos generales para los distintos cursos que enseña el profesorado, y objetivos particulares o específicos para las unidades didácticas o los temas que conforman cada curso o materia. En síntesis, el profesorado universitario tiene ante sí distintas finalidades, con diversos niveles de alcance y especificidad.

Con todo ello, es necesario que las y los docentes establezcan las finalidades que su propia docencia persigue, en el marco concreto de sus materias o cursos (Guzmán, 2011). Estos fines más concretos se espera sean producto del ejercicio de adaptación e interpretación de los fines más generales (Tardif, 2004) en los que, recurriendo a sus propias conceptualizaciones acerca de la tarea docente, establezcan la manera en que sus prácticas de enseñanza contribuyen a alcanzar los fines más amplios que se han establecido para la formación profesional.

Parece ser que Frida y Facundo se han trazado intenciones en este sentido, quizá no de manera explícita, pero sí es posible evidenciarlas en su práctica docente y en el análisis de su discurso, por lo que pueden considerarse elementos constituyentes de su conocimiento práctico. Estas intenciones, tal como señala Kansanen (1993, citado por Cols, 2011) son normativas más que descriptivas, y están impregnadas de las ideas que estos profesores tienen respecto de lo que consideran aprendizajes valiosos.

Para Frida es importante que sus estudiantes desarrollen la capacidad de juzgar críticamente los hechos que observan, usando para ello el conocimiento que han aprendido en la escuela; esta profesora denomina esta capacidad de manera indistinta como “pensamiento crítico” y “capacidad crítica”. Al respecto, Ramsden (2007, citado por Guzmán, 2011) afirma que el pensamiento crítico es precisamente una de las metas más citadas en el nivel universitario; la enseñanza de habilidades para el análisis de ideas y temas en forma crítica, junto con el

desarrollo de habilidades de pensamiento, forman parte de lo que este autor considera como metas de tipo abstracto, genérico y de desarrollo personal (p. 130). Aunque muchas de las definiciones existentes no alcanzan a establecer con claridad sus características esenciales, Lipman (1988) señala que el pensamiento crítico "1) facilita el juicio porque 2) se basa en criterios, 3) es auto correctivo y 4) sensible al contexto" (p. 174).

La perspectiva de Frida acerca del pensamiento crítico es consistente con la propuesta de Lipman, ya que para este autor se trata de una herramienta que opera en favor de la liberación y autonomía del individuo ante las influencias del pensamiento acrítico que se encuentran con frecuencia en la sociedad; sin la capacidad crítica, el pensamiento se centra en lo irrelevante, deja de estar fundamentado, se vuelve irreflexivo y enajenante. En pocas palabras, se inhiben el pensamiento libre y auto determinado (France, de la Garza, Slade, Lafortune, Pallascio y Mongeau, 2003, p. 23). Para Frida, es importante y deseable que su alumnado ponga en tela de juicio las verdades que se dan por obvias en la sociedad, ante los problemas de salud y nutrición; por ello, pretende que sean capaces de percibir las causas reales de los fenómenos, y esto sólo se logra al ser capaz de cuestionar la información que reciben.

Frida espera que sus estudiantes desarrollen criterios apropiados para formular juicios; para Lipman (1988) estos criterios son "razones que se consideran valiosas", y su intervención en el pensamiento crítico redundaría en juicios bien fundamentados, estructurados, defendibles y convincentes (p. 174). Frida también ha insistido en la importancia de que el alumnado tome en cuenta los rasgos contextuales de aquello que juzga; Lipman se refiere a esto como "sensibilidad al contexto" es decir, la posibilidad de reconocer que la aplicación de criterios es relativa, lo que redundaría en la flexibilidad en el pensamiento (France et al. 2003, p. 23).

La capacidad crítica como meta en el caso de Frida, presenta algunas inconsistencias importantes si se le contrasta con la manera en que esta profesora exige de su alumnado el apego a las lecturas como fuente de información y a la manifestación de respeto mediante la atención. Con esto intento señalar que mientras Frida espera que su alumnado desarrolle criterios propios para emitir juicios sobre la realidad, les restringe en su capacidad de expresar abiertamente su

falta de interés o cansancio; de la misma manera, Frida se limita a explicar la falta de atención como equivalente a la falta de respeto, sin considerar que esta conducta pueda ser manifestación de otras necesidades de su alumnado, o incluso de problemas en su docencia. De este modo, la propia profesora falta a su intención de juzgar críticamente su conducta y la de sus estudiantes.

Por su parte, Facundo considera importante que su alumnado adopte actitudes y concepciones acerca de la discapacidad, que sean más acordes con lo que se espera de ellos como futuros profesionales de la rehabilitación. En el caso de la formación de actitudes, Pozo (2008) señala que corresponden a un tipo de aprendizaje social, es decir, referido a la "adquisición de pautas de conducta y de conocimientos relativos a las relaciones sociales" (185) y que a la vez está mediado por la pertenencia a ciertos grupos sociales; en el caso del alumnado de Facundo, es su pertenencia al grupo de estudiantes que cursan la carrera universitaria de rehabilitación, lo que media en el aprendizaje de estas actitudes, y lo que al parecer le otorga importancia a este aprendizaje dentro de las metas de enseñanza del profesor, de modo que se incorporan a su conocimiento práctico. Otra meta importante en la docencia de Facundo es el cambio de concepciones en torno a la discapacidad; este aprendizaje es también de tipo social y específicamente se trata de una "adquisición de representaciones sociales" (Pozo, 2008, p. 188) las cuales son más elaboradas que el aprendizaje de actitudes porque involucran la existencia de un modelo de representación social de las ideas. Al igual que las actitudes, la pertenencia a un grupo media en este aprendizaje; en el caso del alumnado de Facundo, su pertenencia al grupo social de "personas que no estudian rehabilitación" les han llevado a construir representaciones sociales de la discapacidad como una enfermedad, mientras que su nueva pertenencia al grupo de "estudiantes de rehabilitación" deberá mediar en el aprendizaje de las nuevas representaciones de la discapacidad como condición de vida.

Aun cuando los propósitos no estén suficientemente explícitos en una planeación, los profesores y profesoras son capaces de explicar sus metas e intenciones (Cols, 2011). Esto se ha puesto de manifiesto en los estudios de caso que aquí se presentan, pues ambos profesores han sido capaces de exponer en sus prácticas y sus discursos los fines para los cuales trabajan, mismos que han

incorporado a su conocimiento práctico y como tales, están siendo usados como guías de su acción docente.

Esto no significa que sus propósitos sean los más convenientes y que siempre se manifiesten de manera consistente en todos los aspectos de su práctica; significa más bien que al identificar sus metas, estos profesores han dado un primer paso para el análisis y reflexión sobre las mismas, como una manera de continuar ampliando su formación y desarrollo profesionales.

### **¿Qué significa aprender y cómo se aprende en la universidad?**

El aprendizaje es un tema clave para la docencia universitaria; todos los profesores tienen algo que decir al respecto, ya sea desde la formación específica que han recibido o incluso a partir de la imagen que han construido acerca de qué es aprender y cómo se aprende (Zabalza, 2007). Frida y Facundo también han construido su conocimiento práctico incluyendo estos asuntos, y lo han puesto de manifiesto a través de estos estudios de caso, en los que se pueden apreciar algunas coincidencias entre estos profesores, al igual que ciertos rasgos que los distinguen entre sí.

En términos generales, para ambos profesores aprender es cambiar, y es que de hecho esta es una idea que comparten todas las teorías sobre el aprendizaje humano (Pozo, 2008) pues el aprendizaje trae consigo cambios en las concepciones acerca de los fenómenos y en la forma de ver el mundo (Biggs, 2010). Aunque los cambios esperados por Frida y Facundo no siempre coinciden, ambos esperan que el paso por sus respectivos cursos provoque transformaciones en su alumnado, como evidencia de que se ha producido el aprendizaje que esperan promover.

Para Frida, el cambio más importante consiste en la adopción de una nueva manera de mirar la realidad, otorgada por la capacidad de juzgar críticamente aquello que se mira. Para Facundo, el cambio más importante radica en la posibilidad de modificar el propio comportamiento y las actitudes, pero además, la capacidad de percibir que dicho cambio se ha producido, en lo que podría considerarse una conciencia de auto aprendizaje, es decir, la percepción personal del cambio que se genera en el individuo no tanto por la acción del docente sino

por la experiencia de haber descubierto algo nuevo y enriquecedor (De la Torre y Violant, 2003); en el caso de las y los estudiantes de Facundo, esta conciencia de auto aprendizaje se revela sobre todo en las descripciones que hacen de los cambios experimentados en sus ideas respecto de la discapacidad.

Los análisis presentados en los capítulos anteriores muestran que ambos profesores coinciden en pretender que los cambios en sus estudiantes se originen como resultado de un tipo particular de aprendizaje, que supere la repetición y memorización, y que se dirija a la comprensión significativa de los contenidos que aprenden; en este sentido, parece ser que el conocimiento práctico de Frida y Facundo está impregnado por el enfoque cognitivo del aprendizaje.

Sería incorrecto afirmar que las ideas de estos profesores coinciden de manera exacta con las teorías cognitivas, pero sí es posible notar que dicho enfoque ha tenido influencia en su pensamiento, pues algunos elementos que expresan mediante sus discursos y que intentan reproducir en sus prácticas de enseñanza están vinculados con estas teorías. Esto no es sorprendente, si se considera que la universidad pública para la cual trabajan ambos profesores ha declarado abiertamente su apego a las teorías constructivistas como parte de su modelo educativo desde el año 2001 (Universidad Autónoma de Yucatán, 2012). En estos discursos oficiales, el aprendizaje se presenta como sinónimo de gestión y construcción del conocimiento, y al alumnado se le concibe como centro y agente principal del proceso de aprendizaje, en función de su naturaleza constructiva. Los aprendizajes han de ser además, significativos.

Este discurso ha sido una constante en los programas de formación continua que se ofrecen al profesorado en dicha universidad, en los que ambos profesores con toda seguridad han tomado parte. Se trata pues de un discurso permanente y recurrente que difícilmente pasa desapercibido, aunque no siempre se materializa en las aulas; por ello no ha de sorprender que algunos elementos de este discurso hayan sido incorporados por ambos profesores tanto en el suyo propio, como en las prácticas de enseñanza que tuvieron lugar en estos estudios de caso.

El discurso dominante del paradigma cognitivo del aprendizaje se refleja en el conocimiento práctico de estos profesores como un discurso compartido que

probablemente, han llegado a apreciar y asumir ante el desconocimiento de alternativas paradigmáticas que podrían satisfacer mejor sus intereses.

### **El aprendizaje esperado: comprensivo y significativo**

Al parecer, los años formativos previos a la universidad han afianzado en las y los estudiantes una forma de aprender basada en la repetición y la copia; estos modos deben superarse en la universidad, donde el alumnado debe generar nuevas formas de aprender (Hernández, 2011, p. 13). Facundo y Frida parecen coincidir con estas ideas, ya que muestran especial interés en que sus estudiantes superen la memorización de la información como rasgo principal del aprendizaje. Ambos esperan que su alumnado haga algo más que sólo repetir y memorizar en forma mecánica la información; esperan que comprendan y adquieran nuevos significados, más allá del texto que se le presenta como contenido (Gómez y Alzate, 2010; Pérez Gómez, 2008c).

Parece existir un consenso en cuanto a la necesidad de que los estudiantes comprendan, y no sólo memoricen (Biggs, 2010). Frida y Facundo muestran apego a este consenso y asocian la comprensión con la capacidad de otorgar sentido a lo que se lee, observa o escucha. Al parecer, entienden la comprensión como una forma de aprender que supera la copia fiel del contenido y se dirige al establecimiento de relaciones o asociaciones dentro de una estructura de significado (Pozo y Pérez, 2009, p. 34).

En el caso de Frida, la comprensión representa la primera meta en la lógica procesual que concibe para el aprendizaje, que va precisamente de la comprensión a la capacidad crítica; la comprensión es prioritaria porque es la base para el uso posterior que el alumno hará de la información, al aplicarla y sobre todo, al emitir juicios críticos. En el caso de Facundo, la comprensión es necesaria para que se consiga el resultado final del aprendizaje, pues contribuye a la conciencia de autoaprendizaje acerca de los cambios que se están produciendo; por eso suele preguntarles ¿qué entendiste?

La comprensión es un tipo de aprendizaje verbal y conceptual, es decir, se refiere a la adquisición de información sobre hechos y datos; se distingue de la simple repetición o reproducción porque en aquella es necesario que el sujeto

active los elementos ya existentes en su conocimiento para integrar la nueva información; para lograr esto, debe traducir la información nueva a partir de las representaciones previas que posea (Pozo, 2008, p. 190). Estas ideas parecen estar en la base del pensamiento de Frida y Facundo, cuando insisten en que sus estudiantes dejen de lado los términos usados en las fuentes leídas y las sustituyan por sus propias palabras al referirse a una información o contenido que se introduce en las clases. Estos profesores entienden que la memorización es necesaria, pero no debe recurrirse a ella o a la repetición literal de un texto como sustituto de la comprensión o para simular que ésta se ha producido, pues al hacerlo están recurriendo a un enfoque superficial del aprendizaje (Biggs, 2010).

Para estos profesores, las propias palabras representan las estructuras mentales previas, porque constituyen el bagaje de términos o vocabulario que los estudiantes ya poseen; al hacer uso de estos términos, activan las estructuras que los articulan y los usan para dar significado a los nuevos conceptos, teorías o hechos que están aprendiendo. Al usar sus propias palabras para referirse a los nuevos conocimientos, recurren a los significados que han construido previamente y los asocian en forma significativa con los nuevos.

Para que se produzca el aprendizaje por comprensión es indispensable que el alumnado esté en posesión de conocimientos previos relevantes con los cuales pueda relacionar la nueva información (Pozo y Pérez, 2009). Esta alusión a la importancia de la presencia de conocimientos previos es lo que vincula el pensamiento de estos profesores con las teorías cognitivas del aprendizaje significativo. Aunque sólo Facundo suele usar el término “significativo” como parte de su discurso sobre el aprendizaje, ambos profesores hacen alusión a la importancia del bagaje que el alumnado posee, pero Facundo es más explícito en este tema.

Dentro del conocimiento práctico de este profesor, es muy importante conocer cuáles son los antecedentes o bagaje inicial del alumnado respecto de temas como salud, enfermedad y particularmente, discapacidad; Facundo entiende que estos elementos forman parte del trayecto formativo de los y las estudiantes, o como él dice, su “histórico” o su “educación”. Esto reviste de especial importancia en el enfoque del aprendizaje significativo, pues como señala Pérez Gómez (2008c) la información nueva tiende a ser interpretada de manera particular por cada



persona, dependiendo precisamente de sus peculiaridades históricamente construidas, de modo que es precisamente ese bagaje el que condiciona los significados que se otorgan a los nuevos contenidos (p. 47). Facundo parece tener presente estos hechos, y es posible que este conocimiento le haya servido para establecer una noción general de los rasgos de su alumnado, las ideologías a las que han estado expuestos y las actitudes que han desarrollado como consecuencia de esto. Sin embargo, esto puede resultar insuficiente, toda vez que este profesor suele partir de una noción general de lo que sus estudiantes conocen, ya que en su práctica no se asegura de precisar el bagaje exacto de cada estudiante.

De esta manera, los postulados del aprendizaje significativo se aplican sólo “a medias”, con el alumnado que está dispuesto a revelar a Facundo sus ideas previas. Estos estudiantes suelen ser los más abiertos y activos en las clases, de modo que su pensamiento y sus nociones son las que le sirven a Facundo para establecer el bagaje inicial de los demás estudiantes.

Para producir la comprensión y el aprendizaje significativo no es suficiente que el alumnado cuente con conocimientos previos disponibles para hacer conexiones con el conocimiento nuevo; es necesario que el docente se asegure de favorecer la activación de esos conocimientos (Pozo y Pérez, 2009). Tanto Facundo como Frida se refieren en sus discursos a la importancia de la activación de los conocimientos previos, y aunque no puede decirse que hayan alcanzado el dominio de esta capacidad didáctica, su práctica muestra indicios de que están interesados en hacerlo.

Por ejemplo, en el caso de Frida se evidencia el interés por encadenar las metas de comprender, aplicar y criticar, como parte de una secuencia de aprendizaje: los conceptos que los y las estudiantes han comprendido sirven de base para el uso o aplicación posterior de tales conocimientos cuando enfrentan la tarea de hacer análisis de la realidad; a su vez, estos análisis son necesarios para formular juicios críticos. La manera en que esta profesora se aproxima a la activación de los conocimientos previos de sus estudiantes es mediante la presentación de actividades de aprendizaje que les demandan el uso de conceptos previos, como las exposiciones, el análisis de ejemplos y las “mesas redondas” que tienen lugar especialmente en los grados más avanzados de la carrera.

En el caso de Facundo, la activación se advierte mediante las preguntas directas que el profesor formula a sus estudiantes, para solicitar de ellos comentarios o relatos derivados de sus experiencias cotidianas en torno a la discapacidad. En el caso de su práctica docente, como ya se ha comentado en el capítulo anterior, estos conocimientos previos son fundamentales al tratarse de estudiantes que apenas se inician en la carrera profesional y que por lo tanto no disponen de otros conocimientos más formales o científicos.

En ambos casos, estos profesores procuran favorecer la comprensión de sus estudiantes a través de la presentación de materiales ordenados y estructurados, así como de explicaciones igualmente ordenadas y claras, involucrando un vocabulario que sea comprensible para sus estudiantes, aportando frecuentes ejemplos, relatos y testimonios que permitan al alumnado entender con mayor facilidad la información que se presenta. Podría decirse que ambos intentan dotar de significatividad tanto lógica (congruencia, estructura interna, secuencia lógica) como psicológica (comprensibilidad desde la estructura cognitiva del sujeto) a los materiales de aprendizaje que ponen a disposición del alumnado (Pérez Gómez, 2008c). Sin embargo, Frida y Facundo no muestran evidencias contundentes de que se aseguren de estas dos significatividades en la misma medida, ya que mientras “lógica” se deriva de la manera en que el profesorado organiza el material por aprender, la “psicológica” es un atributo que sólo el alumnado puede confirmar, pues depende de su estructura cognitiva.

Además, ambos profesores coinciden en valorar la expresión de las propias ideas como señal de que la comprensión se está produciendo y suelen ser explícitos con esta intención ante sus alumnos, demandándoles abiertamente que digan “lo que entendieron”, que usen sus “propias palabras”, sin “repetir lo que dice el libro” o sin aludir a “lo mismo que dijo el compañero”. Aunado a esto, tanto Frida como Facundo muestran particular interés en favorecer un ambiente de aprendizaje en el que las ideas propias sean escuchadas y aceptadas; ambos profesores tienden a ser benevolentes con los errores que cometen sus estudiantes al expresarse en sus propios términos, aun cuando las ideas se desvíen de las intenciones originales de los autores o los textos. Al respecto Pozo y Pérez (2009) señalan que promover la paráfrasis y el uso espontáneo de las propias ideas es una estrategia recomendable para evaluar la comprensión; además advierten que la

confianza y autoestima del alumnado son factores importantes en el aprendizaje por comprensión, porque es ésta una actividad en la que no se sabe de antemano si se está en el camino correcto o no.

A decir de Marton y Saljö (1984), y de Stevenson y Palmer (1994), citados por Pozo, (2008), el aprendizaje puede enfocarse de distintas maneras:

1. Como incremento cuantitativo de conocimientos.
2. Como memorización.
3. Como adquisición de hechos o procedimientos para su uso, implicando el dominio y aplicación del conocimiento.
4. Como abstracción de significados, a través de la interpretación y elaboración personal de los mismos.
5. Como proceso interpretativo dirigido a comprender la realidad, a partir de la construcción del propio conocimiento y la elaboración autónoma de los propios mapas de la realidad (pp. 367-368).

Aunque los citados autores no proponen estos enfoques a modo de etapas o estadios en el pensamiento del profesor acerca del aprendizaje, podrían cobrar ese sentido si asumimos la posibilidad de que el conocimiento práctico de un docente evolucione desde un enfoque hacia otros. También es posible que varios enfoques converjan en un mismo docente, dependiendo de los distintos matices que adopte su práctica al trabajar con distintos contenidos y grupos de estudiantes. Finalmente, es posible también que en un determinado momento la práctica de un docente muestre indicios de transitar por uno o varios de estos estadios.

Así, en el caso de Frida, podría decirse que su conocimiento práctico transcurre entre los enfoques 3, 4 y 5, teniendo como meta más alta el logro de un aprendizaje como proceso interpretativo; sin embargo, los resultados de este estudio de caso muestran que la mayor parte de sus esfuerzos de enseñanza se concentran en el aprendizaje como la adquisición de hechos o procedimientos para su uso (3) y la abstracción de significados (4). En el caso de Facundo, es posible que su conocimiento práctico enfoque el aprendizaje de los modos 3 y 4, con un marcado interés por alcanzar la elaboración personal de significados de sus estudiantes (4), especialmente en lo relativo a la conceptualización de discapacidad.

El aprendizaje y sus procesos son temas que “permanecen todavía en una zona relativamente borrosa del conocimiento profesional” (Zabalza, 2007, p. 189). Sin embargo, las nociones que estos profesores han conseguido desarrollar, ya sea por experiencia directa o mediante programas de formación, se han incorporado a su conocimiento práctico y están operando desde ahí como guías de su acción docente. Los estudios de caso que aquí se presentan han sido una oportunidad para que tanto Frida como Facundo hagan explícito su conocimiento profesional sobre el aprendizaje y también les ha dado un espacio para reconocer sus ideas al respecto.

A partir de este reconocimiento, ambos profesores tendrían que analizar sus ideas acerca del aprendizaje y las capacidades que esperan de su alumnado; al hacerlo, posiblemente encontrarían discrepancias entre sus pretensiones o ideales, y la manera en que éstas se traducen en acciones concretas.

La inconsistencia más relevante que se advierte en el conocimiento práctico de estos profesores en relación con el aprendizaje mediante comprensión, radica en el hecho de que ambos parecen entender que ésta se produce fundamentalmente gracias a las capacidades comunicativas del profesorado; de este modo, suelen dar por hecho que su tarea de enseñanza favorece a la comprensión, y atribuyen las deficiencias que detectan en la misma a otros asuntos (el contenido, el cansancio, la falta de atención, las deficiencias de su alumnado), antes de detenerse a mirar críticamente su actuación como enseñantes.

### **La capacidad pedagógica del profesorado universitario**

Enseñar es una tarea compleja y han sido muchas las listas de competencias, cualidades, habilidades, destrezas, saberes, etc., que han intentado especificar qué se requiere de un docente para dedicarse a esta tarea en forma adecuada. Hay algunos atributos que parecen ser recurrentes, como el dominio del contenido de enseñanza, los conocimientos sobre el aprendizaje de los y las estudiantes, la capacidad de seleccionar e implementar métodos de enseñanza adecuados, las habilidades comunicativas y la capacidad de crear un ambiente de favorable para el aprendizaje. Bromberg, Kirsanov y Longueira (2007) resumen

estas cualidades en lo que denominan pilares fundamentales de la profesionalidad docente: (a) formación disciplinar, y (b) formación pedagógica (p. 133).

Entre todos ellos, y en el contexto de la presente investigación, destaca uno de esos atributos ya que alude a una condición que parece ser la más importante para dedicarse a las tareas de enseñanza en la universidad: el dominio de la materia o contenido que se enseña. Este es un hecho que ha sido discutido ampliamente en la literatura referente a la docencia universitaria (Grisales y González, 2009) en la que se ha reconocido el énfasis que se le otorga al dominio de un cuerpo de conocimientos y la investigación respectiva, por encima de la capacidad pedagógica y didáctica del profesorado. A decir de Guzmán (2011), el dominio pedagógico “es una de las carencias principales de los docentes universitarios y la que menos atención recibe” (p. 133).

Es preciso admitir que en la educación superior el contenido tiene un protagonismo especial por distintas razones. La primera de ellas es que el contenido representa los conocimientos, habilidades y actitudes que las y los estudiantes deben aprender y dominar para desempeñar una determinada profesión; por ello, los currículos universitarios plantean trayectos formativos que se supone permitirán al alumnado aprender los contenidos que han sido previamente elegidos para ellos, a partir del análisis de la profesión en cuestión, considerando las funciones que desempeñará el profesional y los ámbitos de su actuación en relación con los conocimientos, técnicas y procedimientos de la disciplina que son aplicables a la solución de problemas (Díaz Barriga, et. al., 1990). De este modo, el alumnado se enfoca en el estudio de contenidos que han sido seleccionados por su relevancia y pertinencia para una formación que supuestamente se dirige al desempeño óptimo en cada ámbito profesional.

Es precisamente esta selección de saberes profesionales lo que condiciona la necesidad de que la docencia quede en manos de quienes son expertos en dichos saberes, que no son otros que los practicantes de la profesión o, por lo menos, quienes han tenido una sólida formación para desempeñarla. Así, el dominio de la tarea de enseñar queda relegado a una condición deseable más no indispensable para el profesorado universitario, al menos en los inicios de su trayectoria docente.

Los relatos de Frida y Facundo acerca de cómo accedieron a la carrera docente en la universidad coinciden en que ambos fueron invitados a incorporarse

a la planta académica de su facultad sin haber tenido que demostrar habilidades para enseñar, pues se confió únicamente en los conocimientos que poseían sobre las materias que habrían de impartir. Sin embargo, la manera en que estos profesores aceptaron la validez de la premisa que les dio acceso a la docencia universitaria es diferente en cada caso, quizá debido a las experiencias previas que cada uno había tenido.

En el caso de Frida, la docencia universitaria no representó su primera experiencia como enseñante, pues ya había tenido antecedentes como instructora en cursos de formación técnica en el nivel secundaria; quizá por eso, no cuestionó sus habilidades para enseñar en la universidad, aunque claramente se trataba de sujetos, contextos y finalidades muy distintas. Facundo por su parte, cuestionó abiertamente sus habilidades para ser profesor universitario, al parecer por dos motivos: en primer término, porque para él sí se trató de su primera experiencia como docente, y además, por las imágenes que tenía de los profesores que carecían de capacitación pedagógica y los efectos de esta condición en el alumnado.

Frida inició sus tareas docentes asumiendo que podía hacerlo, porque había recibido formación en la misma carrera en la que habría de enseñar. Sin embargo, el dominio del contenido implica más que tener conocimientos amplios o profundos de las materias de estudio; en realidad implica “saber manejar los hechos, conceptos y principios de la misma. Abarca también la utilización de las mejores formas para organizar y conectar las ideas, así como de la propia manera de concebir la disciplina (Guzmán, 2011, p. 133). No es seguro que Frida hubiera desarrollado estas capacidades al momento que se inició en la docencia universitaria, pero al parecer sí que consideró que contaba con cualidades y habilidades personales para iniciarse en la docencia, como la organización, la voluntad y disciplina, que al parecer, suplían la falta de una formación pedagógica específica.

En contraste, Facundo cuestionó sus capacidades para iniciarse en la docencia, porque pese a tener conocimientos de la profesión que habría de enseñar, carecía del entrenamiento en habilidades de enseñanza. Aunque para ambos profesores la capacidad pedagógica es deseable en un docente, para Facundo era un atributo indispensable que sólo podía adquirirse mediante la preparación formal especializada, ya que los buenos docentes que conocía habían

tenido precisamente este tipo de formación. Para este profesor, conocer bien la materia a enseñar era fundamental, pero insuficiente (Zabalza, 2007).

Independientemente de cuáles fueron sus creencias iniciales, ambos profesores sostienen actualmente que la capacidad pedagógica es necesaria para realizar correctamente las tareas de enseñanza. En ambos casos, la etapa de formación profesional (licenciatura) resultó crítica para conformar sus respectivas ideas acerca de cómo debe actuar un profesor.

Como cualidad indispensable en el profesorado universitario, la capacidad pedagógica puede corresponder a dos tipos: el dominio pedagógico general y el dominio pedagógico específico del contenido (Guzmán, 2011). En el primer caso, se refiere a las capacidades de enseñanza en sentido amplio, sin asociarlas con alguna materia específica; incluyen la aplicación de principios generales, el uso de estrategias y recursos didácticos, y la creación de ambientes de aprendizaje. El dominio específico del contenido en cambio, se refiere a las capacidades implicadas en la enseñanza de un contenido concreto, por lo que incluye el conocimiento epistemológico de la disciplina, del ejercicio profesional al que se refiere y de las necesidades del alumnado en cuanto a éstos.

Al hablar de la capacidad pedagógica, Facundo y Frida parecen referirse al primero de los tipos anteriores, es decir, al dominio pedagógico general; Frida y especialmente Facundo, notaron que los buenos maestros aplicaban y usaban técnicas didácticas, eran eficaces, es decir, lograban que los estudiantes aprendieran e interactuaban adecuadamente con su alumnado.

Sus discursos acerca de la buena enseñanza muestran indicios de lo que Pérez Gómez (2008d) describe como perspectiva técnica de la formación y función docente, desde la cual la enseñanza se concibe como una actividad profesional cuyos parámetros de calidad radican en la eficacia y la eficiencia en la consecución de productos. Además de los atributos que observaron en sus propios maestros, estos profesores parecen admitir que los saberes que corresponden al dominio pedagógico deben transmitirse a partir de lo que los expertos en educación han desarrollado. Facundo insiste en que la capacidad pedagógica se adquiere en facultades de educación, o mediante cursos dirigidos por profesores que se han formado en ese tipo de instituciones; de hecho, la generalidad de los cursos de formación pedagógica que se ofrecen en su universidad se basa en el conocimiento

que es identificado como cierto y valioso desde fuera de la práctica, y no en los saberes que los mismos profesores construyen.

De esta manera, el conocimiento práctico de Frida y Facundo acerca de la capacidad pedagógica, tiende a reproducir el discurso hegemónico sobre la misma, según el cual la enseñanza debe ajustarse a parámetros que aseguren su eficiencia y eficacia, derivados del conocimiento generado mediante procesos de investigación científica.

Sin embargo, en un sentido más amplio, la capacidad pedagógica incluye, como señala Pérez Gijón (2010) la habilidad del profesorado para sistematizar sus experiencia frente al grupo y utilizar éstas para conformar un estilo propio que derive en la construcción de un modelo propio (p. 91), pero no parece ser éste el sentido del discurso de Frida y Facundo acerca de la capacidad pedagógica. Esto posiblemente se deba a que la formación que han recibido y los discursos que les han sido transmitidos mediante ella, descartan la posibilidad de que el profesorado genere y proponga conocimientos útiles para su práctica. Por el contrario, se ha generalizado la idea del profesorado como sujeto a las políticas, conocimientos y en general, disposiciones que otros generan y establecen para ellos, como una manera de restringir sus posibilidades de autodeterminación.

Tanto Frida como Facundo incluyen en su discurso sobre la buena docencia la necesidad de que el profesorado gestione las clases de modo que sean experiencias agradables para el alumnado; al igual, ambos hacen referencia al uso de recursos didácticos pertinentes como una cualidad importante. Finalmente, coinciden en el interés que tienen por vincular el aprendizaje a la capacidad de comprensión, por encima de la memorización. La observación directa de su práctica docente revela además otras coincidencias, las cuales se incluyen entre las que Moses (1985, citado por Zabalza, 2007) también menciona: ambos suelen hacer uso de buenas habilidades comunicativas, ofreciendo exposiciones claras, organizadas y accesibles para el alumnado en términos del vocabulario que utilizan, así como de los continuos referentes que hacen a asuntos cotidianos y conocidos para los y las estudiantes; además, ambos se muestran accesibles y con actitud positiva ante ellos (p. 112).

De manera particular, Frida expone mediante su docencia la idea de que los profesores deben realizar actividades instruccionales adicionales a la exposición



de los contenidos. Se interesa en que los y las estudiantes “hagan algo” y para ello, asigna tareas y actividades que el alumnado debe realizar durante la clase y fuera de ella. Este pensamiento puede tener cierto vínculo con las ideas de la perspectiva experiencial del currículo (Posner, 2005) desde la cual los y las aprendices se involucran continuamente en tareas vinculadas con los problemas, necesidades y aspectos de la vida cotidiana. En el caso de Frida, esta intención se advierte por ejemplo, cuando envía a su alumnado a observar y analizar lo que sucede en los mercados de la comunidad o cuando les pide que diseñen los elementos de un proyecto de intervención.

Parece ser que para esta profesora la experiencia tiene un alto valor como mecanismo de aprendizaje; esto es congruente con otros elementos de su conocimiento práctico, desde los cuales concede al profesor el papel de transmisor de saberes que la experiencia le ha dado, ante la imposibilidad de que los estudiantes experimenten directamente los acontecimientos de los que habrían de aprender.

Por otro lado, el pensamiento de Frida también se distingue por la creencia llevada a la práctica de que la buena docencia es aquella que logra captar y mantener la atención del alumnado. Sin duda, la atención es una condición indispensable para aprender (Zabalza, 2007); además, siendo un proceso auxiliar del aprendizaje, sucede que sin atención no es posible que éste ocurra, al menos en forma explícita porque “el aprendizaje es más probable y eficaz cuanto mayor es la atención... Aprendemos y recordamos aquello a lo que hemos atendido, lo que hemos procesado activamente...” (Pozo, 2008, p. 339). Por tanto, no basta con presenciar la brillante exposición del profesor o profesora, si no se enfoca la atención; este elemento destacado en el conocimiento práctico de Frida parece haberse originado en su infancia cuando, según su propio relato, solía jugar a enseñar a otros niños; en esa época aprendió que tenía la capacidad natural de obtener y mantener la atención de otras personas, y dado que buena parte de su seguridad al acceder a la tarea docente parece fincada en la confianza en sus habilidades personales, perder la atención del alumnado representa una afrenta a tales habilidades, al punto de propiciar en ella emociones como el enfado y el disgusto, que poco veces aparecen en sus clases.

En el caso de Facundo, son otras las cualidades que se incluyen en su idea de “capacidad pedagógica”, además de las que comparte con Frida. Para este profesor, la buena docencia se distingue por ser ordenada, estructurada y organizada; la planeación puesta a vista del alumnado, es evidencia de una buena práctica docente. Al parecer, estas ideas proceden de los modelos que Facundo obtuvo tanto de María, su maestra de licenciatura, como de otros instructores de los que ha recibido formación pedagógica después de iniciarse en el trabajo docente; según ha dicho este profesor, se trataba de instructores especializados en educación, quienes hacían énfasis en la importancia de la planeación didáctica. Por lo que se ve, las ideas de esos instructores han sido influenciadas por el enfoque instrumental de la enseñanza, que asocian la calidad de la misma con parámetros como la eficacia, es decir, el grado de correspondencia entre los objetivos planteados y los resultados conseguidos (Pérez Gómez, 2008d). La planeación es una herramienta fundamental para alcanzar la eficacia, ya que de ese modo es posible establecer las metas y las acciones a realizar para alcanzarlas; una planeación didáctica precisa es un paso para el éxito, así que un buen docente se ocupa de realizar estas planeaciones como una forma de asegurar la calidad de su trabajo.

La influencia de esta perspectiva llega hasta aquí, en el caso de Facundo, pues a diferencia de lo que el enfoque instrumental establece, este profesor no se ocupa de seguir las planeaciones en forma rigurosa, sino que realiza adaptaciones y modificaciones según lo cree conveniente, como se pudo constatar al observar su práctica.

Finalmente, Facundo se distingue de Frida porque en su conocimiento práctico sobre la buena docencia incluye ideas acerca del trato que el profesorado debe conceder a su alumnado; tanto en sus descripciones de los profesores-modelos a imitar como de los modelos a descartar, alude a aspectos como la motivación, el interés y la sensibilidad del profesorado ante las condiciones de los y las estudiantes, como cualidades que se agregan a las destrezas que ya se han mencionado y que podrían considerarse de tipo técnico e instrumental. Para este profesor, estos aspectos son claves pues repercuten en las decisiones del profesorado acerca de las estrategias y el contenido, lo que puede hacer la diferencia en la satisfacción que perciben las y los estudiantes a su paso por la

carrera. Desde su experiencia personal como estudiante, el esfuerzo invertido no debe sobrepasar los resultados satisfactorios que se obtengan, como le ocurrió a él en el primer año, donde se acostumbró a celebrar la obtención de notas que en otro momento habría considerado poco loables.

La aparente insatisfacción que se produjo en los primeros años de su formación profesional tiene qué ver con el desequilibrio que existía entre el esfuerzo invertido y las notas obtenidas, relación que según Pozo (2008) no debe pasarse por alto al valorar los resultados del aprendizaje, ya que éste tiene un costo para el estudiante no sólo en términos físicos, sino también sociales y económicos. Aprender debe ser algo satisfactorio y por eso Facundo incorpora esto como una regla dentro de su conocimiento práctico.

El conjunto de ideas que se han descrito como incorporadas al conocimiento práctico de Frida y Facundo en relación con las capacidades ideales del profesorado, corresponden a una imagen dominante acerca de la docencia desde la cual el profesorado debe ser un virtuoso operario de los planes curriculares que otros hacen, llámense políticos, investigadores o ideólogos de la educación. Así, al profesorado le corresponde ser hábil conocedor y manejador de recursos didácticos, preferentemente informáticos o “de vanguardia”, así como ser un excelente comunicador que mantenga la atención de su alumnado; al mismo tiempo, debe insistir ante sus estudiantes en la necesidad de la sustituir la memorización por la comprensión.

Todas estas cualidades suelen aparecer en los inventarios de competencias que el profesorado debe desarrollar; de este modo, se evidencia que el discurso de Frida y Facundo está influenciado por otro dominante, que equipara la buena docencia con la manifestación de comportamientos observables.

### **Las tareas del profesor ¿qué se hace con el contenido de la enseñanza?**

Como se ha señalado, en la educación superior el contenido representa los conocimientos, habilidades y actitudes que las y los estudiantes deben aprender y dominar para desempeñarse en una determinada profesión. Esta idea se basa en el supuesto de que el contenido ha sido previamente elegido a partir del análisis de la profesión en cuestión, las funciones y ámbitos del profesional, para determinar

cuáles son los contenidos relevantes para el desempeño óptimo en esos casos. Así, el contenido es una selección de lo que se considera socialmente relevante y pertinente, para la formación en el ejercicio profesional.

Sin embargo, la selección cuidadosa del contenido no garantiza que los saberes se conviertan automáticamente en saberes enseñados, sino que se requiere la intervención del profesorado para efectuar la transposición didáctica de ese contenido de modo que pueda ser considerado un objeto de enseñanza (Chevallard, 1991, citado por Gómez y Alzate, 2010) ya que inicialmente los saberes han sido generados en contextos de investigación (denominados “práctica fuente”) o de ejercicio profesional (“práctica objetivo”) muy diferentes a los de las aulas de clase en los que serán abordados. Al profesorado universitario le corresponde didactizar los saberes, es decir, sacarlos del ámbito de investigación o ejercicio profesional en los que se produjeron, y autonomizarlos respecto de sus autores, es decir, separarlos o independizarlos de quienes los crearon; sólo de este modo el saber podrá ser pensable para los sujetos que no participaron en su generación. Por lo tanto, el saber tiene que despersonalizarse para ser lo suficientemente universal y de ese modo, susceptible de conocerse por todos (Gómez y Alzate, 2010, p. 29).

Las ideas de Chevallard sobre la transposición didáctica ponen en evidencia la relevancia del profesorado y las tareas que realiza para enseñar un contenido; en el caso de Frida y de Facundo, la didactización del contenido se advierte principalmente en la manera en que elaboran las presentaciones audiovisuales que usan en sus clases, que suelen ser sintéticas y esquematizadas, ilustradas con ejemplos y aderezadas con preguntas que pretenden activar los conocimientos previos del alumnado. En el caso de Frida además, se produce otra forma de transposición didáctica cuando recurre a las estrategias de “mesa redonda” o “lectura comentada” en la que los estudiantes toman como referencia documentos generados en la “práctica fuente” para realizar conversaciones o debates acerca de un tema bajo la asesoría de la profesora, que se ofrece mediante preguntas – guía. En el caso de Facundo, su práctica docente tiene una oportunidad de mejora en este aspecto, ya que en ocasiones recurre a documentos tales como artículos de investigación y declaraciones internacionales (generados en la “práctica fuente”) y los ofrece a su alumnado como material de estudio, sin mediar entre ellos; en estas

ocasiones, los estudiantes se enfrentan al reto de comprender un contenido que no ha sido generado pensando en la clase, lo que se traduce entre otras cosas, en una evidente incapacidad de distinguir lo que es relevante de lo que no.

Un aspecto que es igualmente coincidente en ambos profesores es la distinción que hacen del contenido según si éste es práctico o teórico; esto sucede pese a que ambos en realidad se encargan de enseñar contenidos vinculados a un ámbito profesional y en ese sentido, todos los contenidos que enseñan son prácticos porque son parte de una práctica, en la que el saber y el hacer están siempre asociados. Como señala Latour (1996, citado por Gómez y Alzate, 2010) es incorrecto oponer los saberes teóricos a los prácticos porque todas las actividades humanas son prácticas, y siendo las profesiones un tipo de actividad humana, todos los saberes que involucran son prácticos, es decir, son parte de una práctica. Ninguno de estos profesores enseña una actividad profesional abstracta, sino que todas están referidas a situaciones, problemas y necesidades de salud concretos.

¿De dónde procede entonces esta idea de separar la teoría y la práctica? Al parecer, se trata de una creencia sobre la enseñanza, que aunque no está basada en evidencias objetivas, afecta poderosamente las decisiones que toman estos profesores sobre su enseñanza (Grossman, Wilson y Shulman, 2005). Al parecer, esa creencia se basa en la idea de que en el ejercicio profesional la práctica equivale a la ejecución de tareas, mientras que la teoría es el conocimiento que subyace a dicha ejecución; entendidas de ese modo, la práctica sólo puede tener lugar en ámbitos como laboratorios, talleres, clínicas o escenarios reales de aprendizaje, mientras que la teoría se confina al espacio del aula, a menos que en ésta se introduzcan las condiciones para llevar a cabo actividades prácticas. Desde este punto de vista, las materias de Frida y Facundo son teóricas porque se centran en contenidos que el alumnado deberá aprender para sustentar posteriormente sus actividades prácticas, y no se incluyen en sus cursos contenidos oficiales que se refieran a destrezas o habilidades que deban ser ejecutadas en un laboratorio, clínica, taller o escenario real de aprendizaje.

Las creencias que Frida y Facundo tienen acerca del contenido de sus cursos influyen en las decisiones que toman acerca de los métodos de enseñanza. En general, para enseñar un contenido que consideran “teórico” ambos proceden

presentándolo o replicándolo, de la forma más clara y ordenada que les sea posible; en estos casos, la tarea del alumnado es atender, escuchar, entender o comprender y almacenar de forma permanente, en espera de que ese contenido recién “aprendido” sea requerido nuevamente con fines de aplicación o práctica. Para favorecer ese almacenamiento, estos profesores se esmeran en que la presentación del contenido sea lo más contextualizada posible y para ello hacen continua referencia a asuntos que las y los estudiantes conocen o deben conocer, ya sea contenidos de otras materias o acontecimientos de su vida cotidiana. De esta manera, procuran favorecer la conexión del contenido con las realidades que el alumnado conoce (Martínez, 2006).

Esta forma de proceder en su docencia parece que también está guiada por el interés que estos profesores tienen de anticipar a su alumnado los conocimientos relacionados con experiencias prácticas que no pueden tener en sus clases, porque el contenido de sus cursos no está diseñado de esa manera. Al parecer, tanto Frida como Facundo identifican que el interés y la motivación del alumnado se incrementa cuando pueden percibir la utilidad del contenido, especialmente porque al ser de tipo teórico puede parecer inutilizable en primera instancia. La vinculación del contenido con el campo de aplicación o “práctica” es un aspecto que, en el caso de Frida se hace más evidente en sus metas seriadas de aprendizaje (comprender-usar-criticar) y en el caso de Facundo, se traduce en el interés que tiene por desarrollar en sus estudiantes la capacidad de “aterrizar” el contenido, es decir, contextualizarlo a su realidad más cercana.

### **Enfoques para la docencia ¿hacia dónde miramos?**

Como se ha señalado, el conocimiento práctico que estos profesores han construido acerca de la buena docencia y lo que les corresponde hacer con el contenido o materia afectan sus prácticas docentes. Con lo que aquí se ha descrito, podría decirse que ambos profesores parecen haber enfocado su enseñanza combinando la teoría implícita sobre el aprendizaje denominada “interpretativa” (Pozo y Pérez, 2009) con un “énfasis en la enseñanza” (Zabalza, 2007).

Respecto de la teoría implícita “interpretativa”, las prácticas docentes de Frida y Facundo muestran indicios de que asumen la tarea de enseñanza como una

transmisión de información que corresponde a la realidad; parece que asumen también que el aprendizaje es consecuencia de la actividad mental del estudiante, que involucra procesos de motivación, atención y memoria, entre otros. En concordancia con estas ideas, está la creencia de que las explicaciones claras del profesorado y la atención del alumnado son suficientes para que el aprendizaje se produzca y además, sea transferible (Pozo y Pérez, 2009, p. 44).

En relación con el “énfasis en la enseñanza”, Zabalza (2007) describe este enfoque como la tendencia del profesorado a asumir que su tarea es la de enseñar, mientras que el aprendizaje es dominio exclusivo del alumnado, y a cada uno les corresponde hacer bien lo suyo: el buen profesor debe explicar en forma clara y con dominio de los temas que enseña; al buen alumno o alumna le corresponde atender, esmerarse y aprender. Frida y Facundo, como buenos profesores, se esmeran en sus tareas esperando que las y los estudiantes se esmeren en las suyas.

Aunque éstas parecen ser ideas que predominan en el conocimiento práctico de Frida y en el de Facundo al día de hoy, en ambos casos se advierte la necesidad de transitar hacia otros enfoques, quizá más centrados en el alumnado y su aprendizaje, pues han empezado a darse cuenta de que el esmero y cuidado que ponen en sus tareas de enseñanza no siempre producen los resultados que esperan. Así, hay alumnos de Frida que no logran transferir lo que han aprendido en sus clases, pese a la claridad de la exposición y el dominio del tema que en esta profesora es notable. Al igual, hay estudiantes de Facundo que se duermen o se distraen en la clase aunque se haya procurado despertar su interés con actividades que ellos mismos solicitaron. Esto evidencia que el conocimiento práctico de estos profesores está en construcción constante, a medida que sus experiencias les aportan nuevos saberes que desafían a sus creencias actuales y les demandan la reorganización de su pensamiento.

Frida y Facundo están en proceso de convertirse en mejores docentes, más eficaces para producir los tipos de aprendizaje que les interesan. Para ello, es preciso que identifiquen las contradicciones que se presentan entre su pensamiento y sus acciones, y entre sus acciones y las reacciones de su alumnado; de igual manera, requieren cuestionar algunas de sus creencias acerca de la enseñanza como actividad que consiste en presentar y explicar contenidos, para orientarse a considerar la enseñanza como una tarea que implica “gestionar el

proceso completo de enseñanza – aprendizaje que se desarrolla en un contexto determinado, sobre unos contenidos concretos y con un grupo de alumnos en características particulares (Zabalza, 2007, p. 123). Entre tanto, han logrado desarrollar algunas de las habilidades que Ramsden (1992, en Zabalza, 2007) señala: tienen facilidad para conectar con las y los estudiantes, moviéndose en su nivel de comprensión; muestran habilidad para explicar el material de una manera clara y exhiben un claro interés y respeto por su alumnado.

Finalmente, el reto más importante para estos profesores, como para muchos de los docentes universitarios, es lograr un auténtico equilibrio entre su formación disciplinar y su formación pedagógica, para alcanzar una profesionalidad docente (Bromberg, Kirsanov y Longueira, 2007) que siendo más auténtica, les permita asumir el trabajo de enseñanza como una actividad en la que sus capacidades están en desarrollo continuo.

### **Ambiente de aprendizaje y relaciones en el aula**

En este último apartado acerca de los aspectos coincidentes en el conocimiento práctico de Frida y Facundo, me referiré a cuestiones relativas al estilo personal de ambos profesores, la manera en que establecen relaciones con sus estudiantes y el ambiente de aprendizaje que resulta. Estos asuntos podrían estar representados en lo que Bromberg, Kirsanov y Longueira (2007) denominan “área de relación docente-alumno, grupo de clase” (p. 134), considerada por los autores como una de las tres dimensiones en el rol profesional docente y que se refiere a los intercambios interpersonales que tienen lugar en el aula como parte de las situaciones de aprendizaje que en ella se producen. Se refiere por tanto a la “relación pedagógica”, que debe entenderse como aquella que se establece entre profesorado y estudiantes, es decir, un encuentro de sujetos en el que se comparten subjetividades y saberes (Hernández, 2011, p. 7). Desde el punto de vista de Cols (2011) estos asuntos forman parte de la “faceta relacional” de la enseñanza, misma que se describe como vinculada al “logro y mantenimiento de la relación pedagógica, al acompañamiento y sostén emocional del alumno en el proceso de aprendizaje” (p. 74).



En cualquier caso, lo que destaca aquí es la naturaleza de la enseñanza como actividad interactiva, es decir, se trata de una práctica basada en el establecimiento de relaciones entre personas (profesorado y alumnado) con características de personalidad variadas (Zabalza, 2007). Precisamente es la calidad de esas interacciones, tanto formales como informales, lo que determina el clima de aprendizaje (Biggs, 2010).

Al respecto, Martínez (2006) advierte que el papel del profesorado es fundamental para el establecimiento del clima relacional, porque no sólo tiene influencia en el ambiente del aula de clases, sino también en la percepción que el alumnado tiene acerca del clima general de la institución, pues es precisamente a través de las interacciones que se crean entre el profesorado y el alumnado que éstos comienzan a conformarse una determinada visión del proceso educativo en su conjunto (p. 4).

La faceta relacional es un elemento de la práctica docente que parece ser de mucho interés para Frida y para Facundo, pues en los análisis que se han presentado acerca de su conocimiento práctico se hace referencia a elementos relacionados con lo que estos profesores hacen para conformar y mantener un ambiente de aprendizaje que resulte agradable para su alumnado; además, su discurso expresa de manera abierta el interés que tienen de establecer relaciones interpersonales en las que predomine el trato amable y respetuoso. En ambos casos, tanto el discurso como las prácticas de estos profesores, muestran evidencias de que están orientados hacia formas de comunicación abiertas, en el sentido de que ambos se exhiben como sensibles y receptivos ante lo que sus estudiantes tienen qué decir, como en el caso de Facundo, quien utiliza el “entendimiento de los códigos” como una regla de práctica asociada con la comunicación entre él y sus estudiantes. En el caso de Frida, estos rasgos se manifiestan en lo que ella describe como “trato abierto” con su alumnado, a partir del cual se establecen con frecuencia diálogos informales acerca de aspectos que revelan sus personalidades y sus vidas fuera de la escuela.

Sobre esto, Velázquez (2012) advierte la importancia de que el clima de aprendizaje establecido en el aula de clases esté basado en las dimensiones humana y ética (p. 96) como parte de un enfoque formativo que integre lo social, lo personal y lo profesional con miras a hacer aportaciones efectivas para la

evolución humana, considerando que ésta es una finalidad importante de la enseñanza universitaria.

El establecimiento de ambientes favorables para el aprendizaje requiere del profesorado una serie de competencias, entre las que Zabalza (2007) incluye la capacidad de establecer buenas comunicaciones y relaciones cordiales con el alumnado. Esto implica también la capacidad de conducirse en forma apropiada en función de las características del grupo de estudiantes (p. 111). A este respecto, puede decirse que tanto Frida como Facundo demuestran este tipo de habilidades, ya que las relaciones que establecen con su alumnado son cordiales y evitan la agresividad, incluso cuando han tenido que aplicar alguna sanción o señalar algún error.

Frida llama “mi amor” a sus estudiantes y éstos la invitan a reunirse con ellos fuera de la clase para celebrar el inicio de las vacaciones. El alumnado de Facundo le felicita antes de tiempo por su cumpleaños y él se declara sinceramente a gusto en ese grupo. Todas estas manifestaciones forman parte de una dimensión emocional que está presente en las relaciones entre estos profesores y su alumnado; como señalan Hernández y Reyes (2011) “es inevitable el involucramiento de sentimientos... pues una persona enseña a otras personas” (p. 168). Este hecho que se hace evidente en los relatos que aquí se han presentado acerca de la docencia de estos profesores, pues en ambos casos se trata de docentes que admiten abiertamente las emociones que les producen las interacciones con su alumnado. Por citar algunos ejemplos, Frida admite abiertamente el grado de enojo que le provoca la falta de atención, al igual que exhibe ante sus estudiantes el entusiasmo que le producen los asuntos relacionados con el trabajo comunitario; Facundo admite que trabajar con su grupo de estudiantes le produce un buen ánimo, pero también les manifiesta abiertamente su insatisfacción cuando no se apegan a las reglas dictadas para la entrega de trabajos escritos.

Es preciso reconocer la posibilidad de que las manifestaciones de afecto de las y los estudiantes hacia Frida y Facundo sean en realidad un mecanismo que emplean para contrarrestar la autoridad legítima del profesor dentro del aula. De esta manera, el alumnado estaría utilizando este mecanismo como una forma de obtener beneficios derivados de las buenas relaciones que establecen con sus

profesores y así ejercer un poder que en el caso de ellos (el alumnado) es ilegítimo (Hernández y Reyes, 2011). Es posible también que ambos profesores hayan advertido ese riesgo y que por esa razón se muestren especialmente interesados en aclarar ante sus estudiantes los límites que deben observarse en sus relaciones; Facundo lo resume en la frase: “podemos llevarnos bien, pero ahora estamos en clase”. Con esto, tratan de mantener una postura a favor de las buenas relaciones interpersonales, pero sin que ello exima a profesores y alumnado, de cumplir con las obligaciones que conlleva el rol que han asumido.

En cualquier caso, ambos profesores parecen tener sentimientos generales de aceptación hacia su alumnado en su condición de aprendices, es decir, de personas jóvenes que están en proceso de aprender y desarrollar capacidades profesionales. El aspecto afectivo de los actores es importante en el establecimiento de relaciones interpersonales, por lo tanto, las emociones que el profesor transmita, sean estas de aceptación o indiferencia, serán determinantes en la comunicación y disposición de las y los estudiantes (Martínez, 2006).

A simple vista, el clima que se percibe en las clases de Frida y de Facundo podría catalogarse como distendido y gratificante. De la Torre y Violant (2003) dicen que este tipo de ambiente es característico de una enseñanza universitaria creativa; señalan también que este clima se distingue porque se percibe en él un ambiente de bienestar psicológico, ya que los estudiantes no temen expresar sus ideas y además, se presentan con frecuencia la risa y el humor (p. 30). Estos últimos son rasgos que se detectan desde el primer día en las clases de Frida y Facundo; aunque las risas son más frecuentes en las clases de éste último, en ambos casos las bromas se hacen presentes, algunas veces iniciadas por los estudiantes, y otras veces por los propios profesor y profesora. En cualquier caso, ninguno tiene inconveniente en manifestar este tipo de emociones ante su alumnado.

Aunque no es el interés de este apartado hacer coincidir el ambiente de aprendizaje que logran estos profesores con algún modelo teórico particular, sí conviene comentar que, en términos generales, podría decirse que las descripciones de los ambientes de aprendizaje de las clases de Frida y Facundo tienen algunas coincidencias con las Teorías X y Y, de Mac Gregor, que Biggs (2010) propone como modelo para caracterizar el clima de aprendizaje en el aula.

En dicha teoría, ambos tipos de clima (X y Y) se distinguen entre sí esencialmente por la postura que asume el profesorado ante lo que cree es su tarea principal al establecer relaciones con sus estudiantes: por un lado, inhibir las intenciones del alumnado de evitar el aprendizaje (Teoría X) y por el otro, favorecer el aprendizaje de los mismos (Teoría Y). Derivado de estos supuestos, al alumnado se le niega o se le otorga la confianza del profesor; se le otorgan oportunidades de decidir su aprendizaje o se le restringen todas ellas; se le vigila constantemente o se le otorgan libertades.

Es difícil hablar de la existencia de climas puros, es decir, completamente Y o completamente X. De acuerdo con Biggs (2010) más bien ocurre que los elementos de ambas teorías coexisten en un mismo ambiente de aprendizaje, aunque en las teorías individuales del profesorado sí se presentan tendencias más definidas (p. 88). Con base en esto, podría decirse que los conocimientos prácticos de Frida y Facundo contienen más rasgos orientados hacia la teoría Y que a la teoría X, ya que algunas de las evidencias que se han presentado así lo demuestran.

Frida tiende a otorgar a sus estudiantes el “beneficio de la duda”, al punto de que si no han traído la tarea a la clase pero afirman haberla hecho, confía plenamente en ellos y les da oportunidad de entregarla posteriormente sin represalias o sanciones. También permite que sus estudiantes tomen algunas decisiones en la clase, como la selección de medios didácticos para presentar un tema o la manera de organizarse para realizar una mesa de discusión. Además, en más de una ocasión se permitió dejar a sus estudiantes solos en el aula, por varios minutos, mientras veían una película de la que posteriormente harían un análisis o mientras trabajaban en alguna tarea que les había asignado. Frida no parece excesivamente preocupada en vigilar lo que ellas y ellos hacen en todo momento, sino que confía en que el interés principal de su alumnado está en el aprendizaje y actuarán en favor de ese interés.

Facundo por su parte, concede algunos permisos y aplica flexiblemente ciertas reglas, como las salidas antes de tiempo de la clase, porque confía en que sus estudiantes realmente tienen necesidad de ello; además, parece basarse en el supuesto de que sus estudiantes quieren aprender, por eso cuando los nota aburridos, cansados o cuando dormitan en plena clase, de inmediato atribuye esta

conducta al contenido, al horario de la clase o incluso al exceso de tareas, pero nunca a la pereza, el desinterés o la apatía del alumnado.

Este estilo relacional y el ambiente de aprendizaje que resulta en las clases de Frida y de Facundo parecen tener su origen en la propia personalidad de estos profesores así como en su biografía escolar (Martínez, 2006), especialmente en las experiencias que tuvieron como estudiantes en sus respectivas carreras, observando a los modelos que deseaban repetir o evitar. Adicionalmente, y según lo que estos profesores han dicho, se origina también en los aprendizajes que obtuvieron en sus primeras experiencias docentes en la universidad; los resultados buenos y malos, que tuvieron al ensayar sus primeras facetas relacionales, parecen haber contribuido de manera importante en la conformación del conocimiento práctico que hoy les sirve como guía para establecer el ambiente de aprendizaje en sus aulas.

### **Estilo personal docente: ser profesor y ser persona**

Los párrafos anteriores han expuesto la personalidad del docente como un elemento insoslayable en la conformación del ambiente de aprendizaje. El estilo en la comunicación del profesorado y la manera en que manifiesta sus emociones están en la base del clima relacional que se establece en el aula.

En el caso del presente trabajo sobre conocimiento práctico, el estilo personal del docente destaca además como un aspecto que tanto Frida como Facundo han reconocido abiertamente como un elemento de peso en sus relaciones con el alumnado; por esa razón, algunas reglas de la práctica de estos profesores se refieren precisamente a su estilo personal docente.

Es necesario mencionar que el término “estilo docente” es de entrada un concepto confuso que no equivale a la personalidad del profesor y tampoco es sinónimo de los métodos de enseñanza, sino que se refiere a la manera en que el docente realiza sus tareas, es decir, representa el modo personal de enseñar, vinculado “a las modalidades singulares e idiosincráticas según las cuales cada maestro concibe y lleva a cabo la tarea” (Cols, 2011, p. 77). Pinelo (2008) por su parte, se refiere a este mismo asunto haciendo uso del término “estilo de enseñanza”, descrito como la forma personal de actuar dentro del aula, que

produce efectos en el ambiente de aprendizaje. En sí, parece ser que se trata de una realidad multidimensional que incluye el estilo cognitivo del profesor, su estilo relacional y su estilo didáctico (Altet, s.f., citado por Cols, 2011, p. 48 y 49); todo ello se conjunta en una forma particular y propia de ser docente, en la que indudablemente está representada la personalidad del profesorado, resultante de su historia personal y de su vida actual.

Aunque todavía está a discusión si el estilo docente es algo que se mantiene constante dentro y fuera del aula (Cols, 2011), lo que se ha aprendido con Frida y con Facundo es que su estilo personal docente está impregnado de manera importante por lo que ellos son y hacen de manera habitual incluso fuera del salón de clases, especialmente en el aspecto relacional. Así, ambos profesores se distinguen por tener lo que parece ser una personalidad relajada, afable y dicharachera; coincidentemente, tanto Frida como Facundo admiten que su tendencia al humor, a las bromas y a ser amistosos con sus estudiantes, forman parte de su estilo personal y no desean ocultarlo o dejarlo fuera cuando establecen relaciones con sus alumnos. Bromberg, Kirsanov y Longueira (2007) llaman a esto “autenticidad”, es decir, la manifestación de la persona tal cual es, y señalan que es parte de las condiciones fundamentales en el docente. Para Frida y Facundo, su estilo personal es parte de su estilo docente y realizan su trabajo de enseñanza tratando de no contradecir al primero; más bien buscan apoyarse en él para mostrarse ante sus estudiantes como personas francas y confiables, lo que al parecer favorece el establecimiento de las relaciones y repercute favorablemente en el ambiente de aprendizaje.

Finalmente, en el estilo personal docente de estos profesores es posible distinguir algunas de las capacidades que constituyen lo que Van Manen (1995, citado por Day, 2007, p. 99) denomina “tacto pedagógico”. Se trata de un tipo de saber que se construye a partir de la experiencia, la cual permite en el profesorado el desarrollo de distintas capacidades, entre ellas la sensibilidad para interpretar pensamientos, ideas, sentimientos y deseos, a partir del lenguaje no verbal del alumnado. Es posible que esta sea la capacidad que Facundo denomina “entendimiento de los códigos del alumnado”, ya que dentro del conocimiento práctico de este profesor, se trata de una habilidad que favorece el establecimiento de relaciones con las y los estudiantes.

Otra de las capacidades implicadas en el tacto pedagógico según Van Manen, es la de “tener un sentido excelente de los niveles, los límites y el equilibrio” (p. 99) especialmente en la manera de aproximarse a su alumnado. Tanto Frida como Facundo parecen tener esta capacidad y la demuestran especialmente en el trato familiar pero a la vez respetuoso que han establecido con sus estudiantes.

El tacto pedagógico, al igual que otras capacidades desarrolladas a partir de la práctica, es fundamental para el trabajo docente, pero no se enseña ni se consigue con facilidad, sino que requiere de la energía intelectual y emocional del profesorado (Day, 2007), que lo lleven a derivar estos saberes de su experiencia.

### **Algo más acerca del conocimiento práctico de Frida**

Uno de los aspectos más destacados del conocimiento práctico de Frida es la inclusión de ideas y prácticas vinculadas con una intención formativa dirigida a la capacidad crítica del alumnado; este parece ser un elemento importante en el pensamiento de esta profesora que da lugar a principios y reglas prácticos así como una imagen según la cual el aprendizaje es equivalente a la capacidad de ver la realidad auténtica.

Como ya se ha comentado, los cursos que Frida imparte parecen tener la intención inmediata de transmitir conocimientos sobre teorías, conceptos y hechos que expliquen el componente social de la alimentación y nutrición humanas; este podría ser el interés informativo de sus cursos. Sin embargo, existe un interés adicional, menos inmediato pero más formativo, que se relaciona con la capacidad crítica del alumnado. El análisis de los relatos que Frida ha hecho sobre sus trayectorias académica y profesional, permiten suponer que esos elementos de su conocimiento práctico han estado influidos por dos eventos críticos en su historia de vida.

El primero de ellos corresponde a la etapa de formación en el posgrado, especialmente el doctorado. Es probable que estos elementos de su conocimiento práctico hayan sido construidos a partir del contacto que Frida tuvo con corrientes de investigación e intervención social que parten de “intereses críticos” o emancipadores (Habermas, 1972, 1974, citado por Kemmis, 1988) entendidos como aquellos que están orientados al desarrollo de la autonomía y libertad

racionales, y que tienen como finalidad la emancipación de las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y social (p. 86, 87).

Es posible que estos discursos haya sido parte de la formación que esta profesora recibió en el posgrado, ya que sus estudios tuvieron lugar en instituciones de investigación de carácter público, orientadas a la formación de profesionales para la atención de problemas que limitan el desarrollo social y especialmente en el doctorado, de la zona sur de México, caracterizada por sus altos niveles de marginación y la numerosa población indígena, escenario que dio origen en el año 1994 a un movimiento de guerrilla que hasta la fecha continúa demandando la atención a graves problemas sociales y políticos de la población mexicana.

Glazman (1997) señala que las intenciones emancipatorias son propias de profesores que se han vuelto conscientes de las ideologías que han asumido sus estudiantes y las fuerzas que operan detrás de ellas; por eso, se interesan en cambiarlas mediante prácticas que les permitan desarrollar criterios propios ante las imposiciones externas. Señala también que el profesorado tiene un papel importante en este cambio, empleando mecanismos que permitan a los estudiantes interpretar y cuestionar desde distintos marcos y puntos de vista.

Es posible que las corrientes de pensamiento e intervención que Frida conoció en esas etapas de formación le hayan permitido conformar la visión que hoy tiene acerca de su alumnado y la manera en que conocen la realidad, llevándola a considerar que muchas de las explicaciones que las y los estudiantes han conocido acerca de las causas y consecuencias de los problemas de salud y nutrición, corresponden en realidad a “ideas falsas” detrás de las cuales se ocultan intereses importantes, generalmente de orden político y económico, cuya intención es impedir el desarrollo armónico de las sociedades, en lo que al orden alimenticio se refiere. Por ello, la pretensión de Frida acerca de que su alumnado “abra los ojos ante la realidad” estaría vinculada con el logro de las citadas autonomía y libertad racionales que les permitirían poner en tela de juicio las falsedades existentes, al mismo tiempo de plantear acciones más justas para superarlas.

De alguna manera, Frida parece atribuir una intención emancipatoria a la educación universitaria en general, y a la enseñanza que ella imparte, en particular.



Un segundo momento crítico vinculado al pensamiento que Frida tiene hoy día, parece haber sido la propia manera en que esta profesora experimentó la transformación de sus ideologías acerca de la realidad. Según su relato, ella experimentó la transición desde ser una adolescente, apegada a su familia y con una formación en escuelas de inspiración religiosa, a una joven más independiente, que al entrar a la edad adulta experimentó el contacto con personas que, como ella misma describe, eran mayores en edad y tenían estilos de vida e ideas diferentes a las suyas. Esto sucedió durante el año en que Frida estudió la carrera de antropología, antes de cambiarla por la de nutrición. Así, dejar la adolescencia y volverse adulta, significó para Frida cambiar su manera de pensar ante la realidad, ampliando y diversificando sus marcos de referencia, y conformando criterios propios, tal como ella espera que sus estudiantes hagan.

En suma, el conocimiento práctico de Frida contiene algunos elementos de lo que Martínez-Otero (2008) denomina “dimensión social” en el discurso educativo. Esta dimensión se caracteriza por la presencia de un lenguaje que contiene una importante carga ideológica, en el que se hacen presentes términos abstractos como justicia y solidaridad; el discurso está orientado a persuadir, especialmente hacia la reflexión crítica sobre la realidad. Los coloquios y debates son formas frecuentes de interactuar, como lo son también las exhortaciones y el léxico político, entre otros indicadores que fue posible evidenciar en la práctica docente de Frida.

Finalmente, otro aspecto que se destaca en el conocimiento práctico de Frida es su visión del aprendizaje como una serie de metas encadenadas que inician con la comprensión y terminan precisamente con la citada capacidad crítica. Esta secuencia guarda semejanza con las categorías de aprendizaje propuestas por Bloom (1979) para el diseño de objetivos de aprendizaje en el dominio cognitivo, especialmente en las categorías de comprensión, aplicación y evaluación.

En la primera de ellas, el citado autor se refiere a la capacidad del alumnado para entender el mensaje que se les transmite (p. 77) y para tal efecto, señala tres manifestaciones en el comportamiento: traducir, interpretar y extrapolar. La información recabada en el caso de Frida es insuficiente para determinar con precisión cuál de estos comportamientos es el que esta profesora privilegia en sus

clases; es evidente que pretende que sus estudiantes sean al menos capaces de traducir los mensajes que reciben, pero la interpretación y la extrapolación no son constantes, aunque sí se presentan en algunos casos. Respecto de la aplicación, Bloom la describe como la capacidad de “usar correctamente una abstracción, dada una situación apropiada para ello” (p. 101), especialmente cuando se trata de situaciones nuevas; en la docencia de Frida, la mayoría de las situaciones que requieren el uso del conocimiento son aquellas que se derivan de la observación del entorno o contexto del alumnado. Finalmente, en el caso de la evaluación, Bloom advierte la necesidad de distinguir entre una emisión de juicios basada en criterios y relacionada con algún propósito (evaluación en sentido más preciso) y la emisión de opiniones, que ocurre cuando los juicios de una persona no están precedidos de una cuidadosa consideración de los distintos aspectos del objeto a evaluar (p. 152). De lo anterior, es posible afirmar que una parte de los juicios que el alumnado de Frida realiza en sus clases son en realidad opiniones, aunque la intención de la profesora es que se produzcan juicios evaluativos en el sentido que Bloom establece, lo que se evidencia en la expectativa que tiene acerca del uso de criterios, ya sea internos o externos.

En el caso de estos elementos de su conocimiento práctico, es posible que hayan sido incorporados al pensamiento de Frida a partir de las experiencias de formación pedagógica que ha recibido en su facultad. Una buena parte de los instructores de los profesores de las distintas escuelas y facultades de su universidad han recibido formación pedagógica en la facultad de educación de la misma; en ésta, el modelo de Bloom es un contenido que ha estado presente en el currículo por lo menos desde los años 90, y se ha enseñado como parte de las capacitaciones encaminadas a desarrollar habilidades para la planeación didáctica y la evaluación de los aprendizajes, de modo que se trata de un modelo ampliamente conocido.

### **Algo más acerca del conocimiento práctico de Facundo**

Un aspecto clave del conocimiento práctico de Facundo es la incorporación de elementos (principios, reglas e imágenes) vinculados a una meta educativa que, como se ha señalado anteriormente, podría incluirse en el ámbito del desarrollo

personal de su alumnado. Para este profesor, su actividad docente está guiada por la idea de favorecer la transición de éstos hacia la etapa de vida representada en el inicio de los estudios universitarios y todo lo que ello supone, desde la adopción de nuevas pautas de comportamiento hasta el desarrollo de actitudes que parecen ser básicas como parte de la formación profesional que están iniciando.

Los relatos que Facundo ha hecho acerca de su trayectoria personal y profesional permiten inferir que este pensamiento ha sido influenciado principalmente por dos eventos. El primero de ellos está en la biografía escolar del profesor, precisamente en lo referido a la misma etapa de vida que su alumnado ahora está experimentando, es decir, el inicio de la carrera profesional. Para Facundo, esta etapa parece haber sido trascendente en varios sentidos, pues ha influido de manera importante en la conformación de sus ideas sobre la enseñanza, en sus ideas sobre el papel del docente y sobre las circunstancias en las que debe ocurrir el proceso de aprender.

El segundo evento se ubica en su trayectoria profesional docente y corresponde a los diversos momentos o periodos escolares en los que este profesor ha trabajado con grupos de estudiantes de primer semestre. De esas experiencias docentes, de los aciertos y errores acontecidos a lo largo de esos años, este profesor parece haber derivado ideas que le llevan a construir el conocimiento que hoy mantiene acerca de los rasgos de su alumnado, lo que necesitan y lo que a él le corresponde hacer en consecuencia: ser un conductor o guía, a manera de padre democrático, así como un modelo de conducta.

Respecto del cambio de comportamiento que Facundo pretende, es notable su intención de conducir mediante reglas y exhortaciones a sus estudiantes, de modo que dirijan su conducta hacia formas más apropiadas según lo que él considera pertinente en la etapa universitaria. Es notable también la aceptación de su alumnado ante la figura de autoridad de Facundo y la manera en la que ejerce su rol. Este acuerdo que parece haberse desarrollado en forma tácita entre el profesor y sus estudiantes, evoca lo que Foucault llama “poder pastoral”, fundamentado en la idea de que en la relación pedagógica existen funciones que se deben cumplir: uno conduce y otros son conducidos; de ahí, se genera la analogía entre profesor-pastor y alumnos-rebaño (Bromberg, Kirsanov y Longueira, 2007, p. 13).

De acuerdo con los autores citados, esta idea se amplía al punto de considerar que la tarea del profesor es guiar a su alumnado para convertirse en buenos estudiantes; en el caso de Facundo, el “buen estudiante” se traduce en “buen estudiante universitario de la carrera de rehabilitación”. Afirman también que esta dinámica es aprendida por los profesores a partir de su biografía escolar; a esto habría que añadir la influencia de la experiencia docente que, en el caso de Facundo, parece haberle llevado a predecir ciertos patrones de comportamiento en su alumnado, a medida que fue conociendo distintos grupos de estudiantes con características similares. Como ya se ha señalado, esas predicciones proceden de generalizaciones que el profesor hace a partir de la información que recibe de los alumnos más proclives a manifestar sus opiniones e ideas, de modo que deben considerarse como un aspecto de su conocimiento práctico que requiere ser revisado en forma reflexiva.

Como parte de la transformación que este profesor espera producir en su alumnado, las actitudes y concepciones ocupan un lugar relevante, al punto de que se advierten como un contenido central dentro del conocimiento práctico de Facundo. El desarrollo de nuevas actitudes y concepciones acerca del objeto de estudio y la profesión misma aparecen como un indicio de la conformación de la identidad futura de su alumnado, ya que como señala Pozo (2008) las actitudes representan la posición que se asume ante el mundo a la vez que señalan la pertenencia a un determinado grupo, conformando una especie de DNI social (p. 187). Así, el cambio de actitudes y concepciones que este profesor espera, vendría a representar la adopción de una nueva identidad en su alumnado: la de estudiantes universitarios de la carrera de rehabilitación.

De esta manera, Facundo orienta su docencia a partir de una intención clara de ayudar a la transición de su alumnado a la universidad, pretendiendo que sea tanto favorable como grata, en contraste quizá con la propia transición que él experimentó como estudiante, en la que predominaron sentimientos de incapacidad y agotamiento. Al respecto, Hernández (2011) citando el modelo de satisfacción académica de Lent (2004) señala que la expectativa de autoeficacia (sentirse competente en lo que se hace) y la expectativa de resultados (saber que se obtendrán beneficios) son mecanismos que favorecen la satisfacción e integración del alumnado al ámbito universitario; en este sentido, un rasgo que

caracteriza a la práctica docente de Facundo es su sensibilidad ante las circunstancias de sus estudiantes, especialmente en lo relativo a sus conocimientos previos, por lo que intenta ponerlos en situaciones en las que puedan responder o actuar haciendo uso de su bagaje inicial de conocimientos y experiencias. Además, el trato amigable y flexible que establece con ellos opera también en favor de su integración al ámbito universitario, como elemento contextual de apoyo y soporte (Hernández, 2011, p. 128).

### **A modo de síntesis ¿cuál es el contenido pedagógico que conforma el conocimiento práctico?**

En el presente capítulo se ha hecho una revisión de los asuntos pedagógicos contenidos en el conocimiento práctico de Frida y el de Facundo, con la intención de evidenciar los conceptos y enfoques que parecen estar orientando sus prácticas docentes.

A manera de síntesis, puede concluirse que el conocimiento práctico de Frida parece estar orientado a partir de finalidades acerca de la formación universitaria vinculadas a la contextualización sociocultural y a la mejora de las capacidades de sus estudiantes en relación con el mundo del trabajo. En el caso de Facundo, su conocimiento práctico ha incorporado finalidades relacionadas con el desarrollo personal y la mejora de conocimientos y capacidades de su alumnado. En ambos casos, se trata de finalidades que superan en cierta forma a las de inserción laboral y económica exitosas, expresadas en los planes nacionales para la educación superior mexicana.

En el caso de los propósitos de la tarea de enseñar, la práctica de Frida se orienta a partir de sus ideas sobre el pensamiento crítico, mientras que la de Facundo ha incorporado metas relacionadas con el cambio conceptual y la formación de actitudes. Para ambos profesores, aprender es cambiar, aunque en sentidos distintos: para Frida, el cambio implica ver de manera diferente la realidad, mientras que para Facundo, el cambio se manifiesta en el comportamiento y las actitudes.

En el conocimiento práctico de Frida como en el de Facundo, el aprendizaje debe producirse a partir de la comprensión de los contenidos de enseñanza y no de

la memorización de los mismos. Para Frida, el aprendizaje ocurre a partir de metas encadenadas de comprensión, aplicación y capacidad crítica; para Facundo, aprender implica efectuar cambios en el bagaje que se tiene hasta entonces, para incorporar nuevos elementos a éste.

Tanto Frida como Facundo asumen que la capacidad pedagógica es un atributo necesario para practicar la docencia en la universidad; esta capacidad se distingue por una variedad de conocimientos, habilidades y actitudes que el profesorado debe poseer. Ambos profesores parecen orientar su pensamiento y sus prácticas con un énfasis en la enseñanza, lo que significa que conciben sus tareas docentes como separadas de las tareas de aprendizaje que corresponden al alumnado.

Frida y Facundo han incorporado en su conocimiento práctico saberes relacionados con la faceta relacional de la enseñanza; estos profesores establecen sus interacciones con el alumnado en un ambiente distendido y gratificante, en el que el respeto mutuo es una condición indispensable. Además, ambos manifiestan autenticidad en el estilo de relación y el ambiente de aula que logran establecer, ya que incorporan rasgos personales que los caracterizan dentro y fuera del aula.

La revisión de conceptos y enfoques que se han presentado en este capítulo pretenden demostrar que los saberes experienciales y teóricos que estos profesores han acumulado, les han permitido conformar un conocimiento práctico que está nutrido de contenido pedagógico. Aunque en apariencia estos profesores no son especialistas en educación, sino en nutrición y rehabilitación, su pensamiento y sus prácticas están orientados de formas que pueden ser vinculadas con el conocimiento educativo existente.

Esta vinculación con saberes educativos especializados, revela de igual forma la influencia que estos profesores han recibido de discursos hegemónicos acerca de los distintos asuntos contenidos en su conocimiento práctico. Los análisis que aquí se han presentado plantean la posibilidad de que la práctica docente de estos profesores, así como sus ideas sobre el papel del profesorado, estén influenciados de manera importante por un enfoque técnico-científico de la educación, desde el cual la actuación del profesorado se evidencia mediante competencias, y el desarrollo curricular obedece a parámetros de eficiencia y eficacia.

De igual manera, se revela en su conocimiento práctico la influencia del paradigma cognitivo-constructivista como discurso dominante acerca del aprendizaje, desde el cual estos profesores se interesan por producir cambios en su alumnado en distintos sentidos, y manifiestan su expectativa de que aprendan significativamente el contenido, pese a que sus acciones no siempre son consecuentes con estas intenciones.

Una reflexión sobre estos asuntos puede ser de utilidad para los propios profesores, en la medida en que identifiquen y analicen los modos en que su pensamiento y sus prácticas están siendo guiados por éstos y otros supuestos, así como las implicaciones que tienen las distintas ideologías que se reflejan en su conocimiento práctico.

Asimismo, es preciso reconocer que en esta discusión han quedado fuera algunos otros asuntos educativos, que no se han manifestado de manera suficiente en el conocimiento práctico de Frida y de Facundo.

Por ejemplo, el asunto de la evaluación del aprendizaje ha quedado escasamente manifestado en la información que se analizó en estos estudios de caso. Esto se debe probablemente a que dentro de las prácticas de estos profesores, la evaluación de los aprendizajes es una actividad ocasional, reservada para determinados momentos durante el curso, y que por lo tanto no me fue posible presenciar durante el tiempo que realicé el trabajo de campo. Obviamente, este hecho depende no sólo de las decisiones de estos profesores, sino de las disposiciones que se siguen en su facultad acerca de los momentos y prácticas de la evaluación, de modo que Frida y Facundo se ven sujetos a esos ordenamientos.

En el caso particular de Frida, en el análisis de su práctica docente he dejado fuera cuestiones actitudinales, así como las dimensiones éticas de la misma. Es posible que esto se deba a que sus materias no contemplaban contenidos actitudinales de forma explícita, y a que quizá no se presentaron situaciones que implicaran la manifestación de las citadas dimensiones.

En el caso de Facundo, poco o nada me he referido a cuestiones sobre el currículo y su relación con el contexto social y político; se ha hecho referencia a los marcos culturales de sus estudiantes pero de manera incipiente. Esto puede deberse a que la docencia de este profesor enfoca a sus estudiantes de un modo

individual o particular, y a que los contenidos de su materia se refirieron poco a estos asuntos.

En ambos casos, los motivos por los cuales han quedado omitidos representan una categoría de análisis interesante; de cualquier modo, una razón que no debe dejar de reconocerse radica en mi propia mirada como investigadora, desde la cual omito o resalto unos asuntos por sobre otros, en función de mis propias influencias y perspectivas ideológicas, que condicionan mi manera de interpretar la realidad que observo, tanto como la manera de entender mi docencia y la de otros.



## Capítulo VII

### ¿Qué ha dejado esta investigación? Conclusiones sobre el conocimiento práctico y sobre el aprendizaje obtenido

#### Introducción

En este capítulo final de la tesis se presentan las principales conclusiones del trabajo de investigación realizado. Estas se harán en dos sentidos: en primer término, se describirán las principales conclusiones relacionadas con los hallazgos que el estudio del conocimiento práctico de los profesores participantes, Frida y Facundo ha permitido identificar; en segundo, se abordarán algunas conclusiones relacionadas con la experiencia de investigación, abordando los aprendizajes personales y profesionales que se derivan de ella.

#### Conclusiones sobre el conocimiento práctico de Frida y Facundo

La revisión de la literatura reportada en el capítulo dos de esta tesis, permitió recopilar las características más notables del conocimiento práctico según diversos estudiosos del tema. Los estudios de caso que se han realizado en esta tesis muestran que el conocimiento práctico de Frida y de Facundo presenta varias de esas características, lo que permite corroborar que los elementos analizados corresponden a este tipo de conocimiento profesional. A continuación se describen los hallazgos y conclusiones más importantes en este sentido.

*1. El conocimiento práctico de los profesores participantes en el estudio está condicionado por los contextos y las situaciones en las que desarrollan su docencia.*

Diversos autores han coincidido en señalar que el conocimiento práctico del profesorado se define a partir de las situaciones que los profesores y profesoras enfrentan en las aulas. A su vez, estas situaciones están relacionadas con los contenidos de las materias que enseñan y con las características de su alumnado, entre otros aspectos. Por esta razón, el conocimiento práctico se entiende como un

asunto dinámico, toda vez que estos condicionantes (contenido y alumnado) no son unívocos sino que están continuamente interpretados por los profesores y profesoras a partir de sus distintos marcos de referencia.

Por ejemplo, en el caso de Frida, su alumnado correspondió a tres grupos, de tres grados distintos de la carrera de nutrición; esto quizá explica por qué su conocimiento práctico acerca del proceso de aprender incluye metas planteadas en forma gradual. Esto no significa que la profesora atribuya a cada grado una meta diferente, pero sí es un reflejo de cómo ella concibe que el aprendizaje en sus materias se produce dentro de un proceso continuo.

El contenido que esta profesora enseña en sus cursos es otro condicionante importante, pues en ellos se abordan temas sociológicos e incluso antropológicos que sirven de marco a la formación del nutriólogo. Esto también influyó en las metas de la profesora, ya que debido a la manera en que ella interpreta los contenidos de sus materias, orienta sus intenciones hacia el desarrollo de la capacidad crítica, pretendiendo que sus estudiantes entiendan los problemas de nutrición más allá de sus aspectos biológicos y químicos.

Esto ha influido también en la imagen de Frida en relación con el aprender como equivalente a “abrir los ojos” del alumnado, pues las complejidades que la profesora detecta en el “mundo real” condicionan que ella pretenda que sus estudiantes desentrañen el entramado de causas y efectos sociales que los determinan. Para Frida, ciertas características del contenido fueron usadas como razones para justificar sus procedimientos; por ejemplo, señaló que el tipo de estructuración de un contenido condiciona quién será el expositor del mismo (la profesora o el alumnado), y que los contenidos que se prestan a debate favorecen el uso de mesas redondas como estrategia de enseñanza.

En el caso de Facundo, su interpretación de las características de su alumnado fue un condicionamiento importante, ya que a partir de éstas orienta sus metas de enseñanza considerando que su alumnado es de reciente ingreso a la universidad; las características que el profesor atribuye a estos estudiantes como “preparatorianos” y la concepción que tiene de sus necesidades, le han llevado a plantearse principios y reglas para su enseñanza. De esto se deriva la incorporación a su conocimiento práctico de elementos tales como las reglas de conducta en el salón, las disposiciones para la entrega de trabajos escritos, la

necesidad de entender sus códigos y la imagen desde la cual el profesor es como un padre para su alumnado.

La interpretación que Facundo hace del contenido de su materia también fue determinante en su conocimiento práctico, ya que las metas de aprendizaje relacionadas con la formación de actitudes y cambio conceptual se derivan de la intención que él atribuye a su curso: desarrollar bases conceptuales que servirán para el resto de la formación. En su conocimiento práctico se advierten elementos relacionados con el “dejar” lo que se trae y “llevarse” nuevos aprendizajes, como una metáfora de los cambios que el profesor espera que se produzcan en su alumnado, según las características que les atribuye y la manera como entiende que debe abordarse el contenido en las clases.

Facundo recurrió a ciertas particularidades de sus cursos como razones para justificar su actuación; por ejemplo, considera que su clase sólo aborda contenidos teóricos y que estos son aburridos y cansados para el alumnado, ya que sólo pueden aprenderse mediante exposiciones y lecturas. Esto pone de manifiesto que las interpretaciones que este profesor hace respecto de las circunstancias en las que se desarrolla su docencia tienen influencia en los principios, reglas e imágenes que está construyendo, pese a que sus interpretaciones no siempre son corroboradas o validadas en los hechos.

Todo lo anterior motiva a pensar que el conocimiento práctico de estos profesores es un conjunto de saberes desarrollados a partir de la interpretación que hacen de las situaciones que enfrentan; a su vez, su interpretación parece estar alentada por las experiencias que han acumulado, y que utilizan recursivamente para continuar guiando sus prácticas en estos contextos similares.

Respecto de esta primera conclusión, es recomendable ampliar el análisis acerca de cómo operan los marcos culturales (institucionales y de la comunidad) en la interpretación que los profesores hacen de las condiciones de su práctica docente.

*2. El conocimiento práctico de los profesores participantes en el estudio parece estar relacionado con problemas y situaciones que ellos enfrentaron en su práctica docente, aunque no siempre son explícitos.*

De acuerdo con Chen (2009), el conocimiento práctico del profesorado se desarrolla en el contexto de situaciones problemáticas que los profesores deben resolver mediante su docencia. Los estudios de caso realizados en esta tesis permitieron identificar un conjunto de variables contextuales que, vistos en perspectiva, podrían representar situaciones problemáticas que cada profesor enfrentó, haciendo uso de su conocimiento práctico.

Así, en el caso de Frida, los elementos que conforman su conocimiento práctico parecen estar vinculados con una necesidad de actuar ante el siguiente problema general: ¿cómo se debe proceder en la enseñanza de asuntos sociales con estudiantes del área de la nutrición? De éste, se pueden derivar asuntos más específicos como: ¿qué finalidades deben plantearse? ¿qué aprendizajes deben promoverse? ¿qué actuación se espera del profesorado? ¿cómo deben establecerse relaciones y ambientes de aprendizaje para lograr estos propósitos?

En el caso de Facundo, un problema general que parece enfrentar en su enseñanza podría enunciarse como sigue: ¿cómo se debe proceder en la enseñanza para inducir a estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de rehabilitación? Al igual, podrían plantearse problemas más específicos como: ¿cuáles deben ser los propósitos del profesor? ¿qué aprendizajes deben promoverse? ¿cómo deben ser las relaciones entre el profesor y el alumnado? ¿cómo debe ser la docencia para facilitar lo anterior?

El enunciado de estos problemas es una interpretación de la investigadora a partir de las situaciones que se presentaron a lo largo de estos estudios de caso. Por esta razón, no se pretende afirmar que son éstos los únicos problemas que se hicieron presentes en la docencia de estos profesores. Por el contrario, es posible que otros asuntos se hayan presentado en forma latente u oculta en el transcurso del periodo de observación; sin embargo, los enunciados aquí referidos parecían ser los más apremiantes.

Estos problemas parecen articular y unificar de manera congruente los distintos elementos (principios, reglas e imágenes) que se han descrito dentro del

su conocimiento práctico de cada profesor, de manera que se advierte una cierta consistencia entre ellos.

La identificación de problemas en las situaciones cotidianas de enseñanza representa un condicionamiento adicional que no ha sido abordado en estos estudios de caso; ni Frida ni Facundo fueron cuestionados ampliamente respecto de los problemas que detectaban como parte de sus prácticas de enseñanza. Sin embargo, sería conveniente ampliar las discusiones acerca de cómo interpreta el profesorado los problemas de su docencia, así como la relevancia que otorga a ciertos problemas por sobre otros. Aquí, la interacción con el alumnado puede ser un elemento de análisis importante, toda vez que la diversidad de individualidades presentes en un salón de clase puede ser ocasión para identificar una amplia variedad de necesidades que la docencia requiere tener en consideración.

*3. La biografía personal de Frida y de Facundo parece estar relacionada de manera importante con los elementos de su conocimiento práctico, especialmente con las imágenes.*

Diversos autores coinciden en señalar que el conocimiento práctico está influenciado por la historia del profesorado; esta historia personal puede entenderse a partir de dos biografías: la personal y la escolar. Los estudios de caso sobre Frida y Facundo han puesto en evidencia cómo estas dos caras de la misma historia intervienen en los elementos de su conocimiento práctico.

En el caso de Frida, los elementos de su conocimiento práctico relacionados con el antes y el después de la formación, son un reflejo de la transición que ella misma experimentó en algún momento de su vida. Cuando ella estudió antropología por un año, conoció una realidad que amplió sus perspectivas; antes de eso y según su relato, la presencia de su padre fue una condición que le impidió acceder a una formación que pretendía (la militar), pero después de esas experiencias, se hizo más independiente en su pensamiento y sus decisiones. Esa experiencia de crecimiento o madurez se advierte como una influencia importante en la definición de los fines que asocia con la formación de su alumnado, ya que espera que se produzca en ellos y ellas la misma experiencia de crecimiento y madurez, para que puedan “ver el mundo” de una manera distinta, más adulta.

Otra evidencia de que la biografía personal de Frida impregna su conocimiento práctico actual se encuentra en idea de la “atención” como condición para el aprendizaje. Frida aprendió a temprana edad que era capaz de obtener la atención de otras personas; esto se convirtió en una cualidad que ella asoció con la buena docencia, por eso en la actualidad las cuestiones relacionadas con la atención que su alumnado le brinda se han convertido en un asunto que ella considera indispensable, al punto de que la falta de atención de sus estudiantes le produce un desagrado notable.

En el caso de Facundo, su historia como alumno con buen desempeño que luego se ve disminuido por las condiciones de la carrera profesional, le llevaron a reflexionar acerca de si un buen estudiante deja de serlo cuando las condiciones no son favorables para que sobresalga; el impacto de esas experiencias se advierte en los elementos de su conocimiento práctico en los que se ocupa del alumnado y sus condiciones de aprendizaje, procurando que no sean innecesariamente arduas. Además, ciertos eventos críticos en su vida personal reciente le han llevado a reconocer la importancia de la salud y del cuidado físico mediante el deporte, incorporando estos hábitos a su estilo de vida; estos eventos son parte importante de la imagen que ofrece actualmente como docente, al ser un modelo de lo que trata de inculcar.

Los análisis sobre el conocimiento práctico de estos profesores sugieren que la biografía personal impregna principalmente a las imágenes que han conformado. Todas esas experiencias vividas en el pasado están operando actualmente como parte de su conocimiento práctico; al mismo tiempo, representan guías o pautas para su acción en el futuro, porque a medida que Frida y Facundo inicien nuevos ciclos escolares y conozcan a nuevos alumnos y alumnas, analizarán en qué medida requieren “abrir los ojos para ver el mundo” (Frida) o necesitan que el profesor les proporcione guía como “un padre democrático” (Facundo).

Pese a los ejemplos anteriores, no debe darse por hecho que las biografías personal y escolar producen siempre elementos de conocimiento práctico útiles o racionales: es preciso considerar la posibilidad de que las experiencias pasadas del profesorado le llevan a desarrollar principios, reglas e imágenes que, contrario a lo que habría de suponerse, afecten de manera negativa a su práctica a través de

suposiciones que resulten poco válidas o pertinentes, porque han sido desarrolladas a través de experiencias que ya no tienen cabida o relevancia en el momento presente.

Este es un asunto que debiera explorarse en lo sucesivo, especialmente en tiempos en que alumnado está inmerso en una sociedad que cambia de modo vertiginoso. Cuestionar la vigencia del conocimiento práctico implica reconocer que la biografía del profesorado se desarrolla en circunstancias y épocas que pueden ser marcadamente diferentes a las que caracterizan su docencia actual.

*4. La biografía escolar de los profesores participantes en el estudio parece ser una influencia importante en la identificación de modelos docentes.*

En el caso de estos profesores universitarios, la biografía escolar abarca la formación inicial como profesionales de otros campos (nutrición y rehabilitación). Puesto que Frida y Facundo no tuvieron una formación inicial hacia la docencia, han formado sus ideas previas sobre la enseñanza universitaria a partir de sus propias experiencias como estudiantes y de la observación de otros profesores y profesoras universitarios, que a su vez tampoco tuvieron una formación inicial docente.

Las experiencias que ambos tuvieron como estudiantes de sus respectivas licenciaturas, les permitieron conformar su pensamiento respecto de lo que significa ser un buen y un mal docente; en esa etapa de sus vidas, ambos conocieron profesores y profesoras cuyos comportamientos consideraron imitables o reprobables. Sin embargo, parece ser que la ausencia de análisis reflexivos acerca de estos modelos les lleva a repetir sin pretenderlo, conductas que esperaban evitar, como el aburrimiento y la falta de interés en las clases de Facundo, o la incapacidad de aprender significativamente un contenido para usarlo posteriormente, como ocurre con el alumnado de Frida. Pese a esto, hay conductas que parece que sí han logrado superar, como el desinterés por el alumnado que Facundo observó en algunos de sus profesores, o la falta de habilidad para contextualizar lo aprendido, que Frida observó cuando era estudiante.

Los estudios de posgrado también forman parte de la biografía escolar; en el casos de estos profesores, les sirvieron ya no para identificar modelos de docencia,

sino para ampliar sus estrategias y recursos de enseñanza, pues refirieron en al menos una ocasión, que habían empleado alguna estrategia de enseñanza porque habían visto hacerlo a sus profesores y profesoras en el posgrado. Las mesas redondas que Frida usa en sus clases y la sesión de activación física que usó Facundo, procedían de estas fuentes.

Además, en el caso de Frida, sus estudios de posgrado le permitieron entrar en contacto con perspectivas críticas, que han alimentado sus intereses por la investigación sobre asuntos de género. Estos intereses se ponen de manifiesto en su conocimiento práctico y en los discursos pedagógicos de los que hace uso en sus clases. En el caso de Facundo, el posgrado le permitió también desarrollar una formación especializada en el área deportiva, conocer enfoques y modelos acerca de cómo se practica esta área profesional en otros países, aspectos a los que hace continua referencia en sus clases y aplica a su vida personal.

Respecto de esta cuarta conclusión, es importante seguir ampliando los análisis y discusiones respecto de los motivos por los cuales las y los profesores eligen o descartan ciertos modelos de docencia. Valdría la pena analizar los marcos de referencia culturales que operan en esta selección, a la par de las experiencias de la biografía escolar.

*5. El conocimiento práctico de los profesores participantes en el estudio parece estar influenciado por sus marcos culturales e institucionales.*

La identidad cultural del profesorado tiene influencia relevante en la conformación de su conocimiento práctico (Sun, 2012). Las culturas comunitarias e institucionales tienen un peso importante al momento de establecer lo que se entiende por una buena docencia.

Es difícil identificar con precisión los modelos culturales de la docencia, para alguien que está inmerso en la misma cultura que está intentando analizar. No obstante, creo haber podido identificar algunos condicionantes de este tipo en el pensamiento de Frida y Facundo acerca de lo que significa ser un buen docente.

Ambos profesores se perciben a sí mismos como capaces de establecer buenas relaciones con su alumnado, pero manteniendo el respeto entre ellos, especialmente del alumnado hacia la figura de autoridad representada en el



profesor; en una frase, ambos trabajan para “llevarse bien con los alumnos, pero con respeto”. Esta intención de “llevarse bien...” muestra los rasgos de una cultura en la que se procura ser cordial, amable y hasta afectuoso con las personas cercanas, y a veces incluso con los extraños; estas cualidades están arraigadas en la imagen popular que se tiene del mexicano que habita en la península de Yucatán, como personas siempre amigables. Por otro lado, el “...pero con respeto” que completa la frase, parece mostrar la preocupación por evitar ser presa fácil del engaño o la trampa que el alumnado puede ejercer, quizá como parte de la cultura del fraude que se manifiesta en distintas esferas de la vida social, no sólo en la península sino en todo el país.

La cultura institucional también tiene influencia en las imágenes de la buena docencia; en el marco de la universidad en la que Frida y Facunda trabajan, son rasgos atribuibles a un buen docente la planeación de las clases, la organización, el dominio del contenido y el uso variado y novedoso de estrategias de enseñanza. Estas cualidades se expresan como ideales ya que están contenidas como indicadores en los sistemas de evaluación, tal como el propio Facundo mencionó, además de que se promueven de manera explícita como contenidos en los programas de formación docente.

Respecto de esta quinta conclusión, es preciso admitir que en este trabajo no se exploraron las influencias que el conocimiento práctico recibe de la cultura que prevalece en las comunidades de practicantes a las cuales pertenecen Frida y Facundo; por esa razón, este es un tema que ha quedado pendiente y que debería analizarse en lo sucesivo, toda vez que en diversas fuentes se insiste en la necesidad de abandonar los enfoques individuales en el estudio del conocimiento práctico, para mirar el asunto a partir de las comunidades académicas en las que están inmersos los profesores.

*6. El conocimiento práctico de Frida y de Facundo muestra indicios de la integración de sus dimensiones personal y académica.*

En distintas fuentes se ha señalado que el pensamiento del profesorado es integrador de los aspectos personales y laborales. Por ejemplo, en el caso de Frida, el estilo de relación que establece en sus clases (lo académico) está marcado por

las características individuales de esta profesora (lo personal), que se proyecta como una persona abierta y amistosa, porque como ella misma reconoce “así soy”, dentro y fuera del aula.

El caso de Facundo es notable también en este sentido, pues en sus relatos acerca de sus años de escolaridad y de su trayectoria profesional se advierte un paralelismo entre los eventos académicos que refiere y las condiciones personales y familiares que dice haber vivido en esos momentos.

El aspecto que quizá representa mejor esta integración de lo personal con lo académico, radica en la personalidad o estilo docente que tanto Frida como Facundo han adoptado y que manifiestan como expresión de su conocimiento práctico en la faceta relacional de su enseñanza. Estos profesores coinciden en admitir que la personalidad que muestran ante su alumnado es la misma que mantienen fuera del aula, especialmente en cuanto a los rasgos de cordialidad y buen humor que expresan. Ellos afirman que “son así”, tal cual se muestran, en lo académico y en lo personal.

*7. Las imágenes de los profesores participantes en el estudio expresan el deber ser o los ideales que les sirven para guiar sus prácticas.*

Las imágenes tiene una dimensión tanto moral como emocional; no son neutrales, sino que expresan estándares para la práctica (Clandinin, 1985). En el caso de Frida, su imagen de “aprender es como abrir los ojos” expresa lo que ella espera como ideal de la formación; esto a su vez condiciona otras ideas para la actuación docente: el profesorado debe mostrar cómo es la realidad y debe brindar testimonio, por citar algunas. De este modo, su práctica docente puede ser juzgada por ella misma según si se ajusta o no a estándar.

Facundo también usa imágenes que expresan ideales, como cuando dice que “aprender es dejar un bagaje y llevarse uno nuevo”; de esta imagen se derivan otros ideales: el alumnado debe cambiar los conceptos sobre discapacidad y el profesor debe corregir el lenguaje y las actitudes, por citar algunas. La imagen establece así lo que este profesor juzga como valioso y le sirve a su vez para valorar en qué medida sus estudiantes están cambiando su bagaje, y cómo está actuando él mismo para contribuir a que esto suceda.

Los ideales que tanto Frida como Facundo se han planteado dentro de su conocimiento práctico probablemente están influenciados por las imágenes sociales que tienen respecto de la docencia y los docentes; es posible también que las raíces de esas imágenes se encuentren en las experiencias acumuladas en sus respectivas biografías escolares y personales: Frida aprendió a “abrir los ojos” a lo largo de sus experiencias formativas, mientras que Facundo tal vez se dio cuenta que necesitaba más de “un padre democrático” que de un profesor distante y poco motivador.

Respecto de esta séptima conclusión del trabajo, es preciso reconocer la necesidad de ampliar los análisis respecto a las imágenes que las y los profesores se plantean como ideales, los orígenes de éstos y las influencias que reciben de sus marcos de referencia.

*8. En el conocimiento práctico de los profesores participantes en el estudio, parecen estar representados distintos dominios del contenido pedagógico.*

Elbaz (1981) afirma que el contenido del conocimiento práctico se refiere a cinco dominios: conocimiento de sí mismo, del contexto, de la materia de estudio, del currículo y conocimientos sobre la instrucción.

A partir de los análisis realizados acerca del conocimiento práctico de Frida podría decirse que algunos de sus elementos expresan el *conocimiento que la profesora tiene de sí misma*, representados en los principios y reglas de la práctica que describen su actuación como docente en relación con su alumnado, por ejemplo el principio de que “profesorado y alumnado son ante todo personas” mediante el cual reconoce sus cualidades como una persona abierta a su alumnado.

Contiene también elementos que expresan su *conocimiento del contexto*, como el principio de que “el alumnado debe aprender a reconocer las conexiones que operan en la realidad compleja”, que pone de manifiesto su conocimiento sobre el tipo de problemas de salud y nutrición que predominan en su ámbito profesional. Sus *conocimientos sobre la materia* de estudio se expresaron a través de elementos como la meta de aprendizaje relacionada con la capacidad crítica sobre la realidad, especialmente en asuntos de salud y nutrición, pues en ellos se

reconoce la interpretación que esta profesora hace del contenido (conceptos y teorías sociales) que enseña y sus posibilidades de aplicación.

El *conocimiento sobre el currículo* ha quedado de manifiesto principalmente en las metas de aprendizaje graduales que forman parte del conocimiento práctico de Frida; la idea de este aprendizaje progresivo revela el pensamiento de la profesora en relación con la manera en que sus materias forman parte de un programa más amplio, al estilo de la noción de alcance y secuencia (Posner, 2005).

El dominio del conocimiento que se encuentra mejor representado en el conocimiento práctico de Frida es el de la *instrucción*, ya que son varios los principios y reglas que se vinculan a este dominio, por ejemplo: “el profesorado debe promover actividades que involucren la participación del alumnado” (regla); “el profesorado debe proporcionar ayuda y dirección cuando éstas son necesarias” (regla); “la tarea principal de enseñanza consiste en abordar los temas de la clase, poniendo la información a disposición de los alumnos, mediante la capacidad pedagógica del profesorado” (principio) y “el profesorado debe enseñar al alumnado cómo es la realidad” (principio), por citar algunos. Todos estos elementos expresan el saber que la profesora ha acumulado acerca la enseñanza y el aprendizaje.

En el caso de Facundo, el *conocimiento de sí mismo* se puso de manifiesto especialmente mediante la imagen en la que se ve como un “padre democrático” cuya preocupación es el crecimiento del alumnado, desde la cual reconoce sus cualidades como guía de otros. Su *conocimiento del contexto* se expresó mediante las reglas de “al aprender, el estudiante debe procurar aterrizar el contenido, estableciendo la relación de lo que aprende con el aquí y el ahora” y “el profesor debe aprender a entender y usar los códigos de comportamiento y comunicación de sus estudiantes”, ya que en ellas se expresa lo que este profesorado ha llegado a conocer sobre las condiciones en las que su alumnado se desarrolla y aprende según su edad y estilo de vida.

El conocimiento que Facundo ha desarrollado acerca de *la materia que enseña* se expresa mediante elementos como: “promover en el alumnado la adopción de una concepción de la discapacidad como condición de vida”, “identificar y corregir el lenguaje e imágenes inapropiados en torno a la discapacidad” y “promover en el alumnado la adopción de actitudes deseables

hacia la profesión”. En todas estas reglas se revela el pensamiento de Facundo acerca de la discapacidad y la rehabilitación como objetos de estudio.

El *conocimiento sobre el currículo* también se encuentra representado, especialmente en la identificación de los propósitos de su materia hacia “el desarrollo de actitudes” y la manera en que la docencia debe manifestarse: “planeada, estructurada, organizada”. Al igual que en el caso de Frida, parece ser que el dominio mejor representado en el conocimiento práctico de Facundo es el de los *conocimientos sobre la instrucción*, mediante elementos como la regla de “identificar, valorar y usar los conocimientos previos que el alumnado posee entorno a la discapacidad”, la imagen de “aprender es dejar el bagaje que una persona trae, llevarse uno nuevo y reconocer que ese cambio se ha producido”, y el principio de “el profesor debe ayudar al alumnado a transitar de preparatorianos a universitarios”. En estos elementos, Facundo expresa los saberes que ha desarrollado acerca de cómo debe ser la instrucción y lo que representa el aprendizaje.

Entre los dominios anteriores, parece que han quedado omitidos aquellos que expresan el conocimiento práctico del profesorado acerca de los marcos culturales, sociales y políticos en los que se desarrolla la práctica docente. Este es un análisis que queda pendiente en este trabajo, y que se vería favorecido con abordajes que, como ya se ha mencionado, se dirijan a estudiar el conocimiento práctico del profesorado en el contexto de sus comunidades de practicantes, prestando atención a las dinámicas de las que ellas y ellos participan como tales.

*9. El conocimiento práctico de los profesores participantes parece funcionar como guía de la práctica, pero no permanece estático sino que se anticipan modificaciones con el tiempo.*

Wyatt (2009) afirma que el conocimiento práctico de un profesor se identifica como bien desarrollado cuando en él se advierte consistencia interna (p. 2). Los elementos del conocimiento práctico de Frida y de Facundo parecen bastante consistentes entre sí, ya que suelen dirigirse al mismo sentido, generalmente planteado mediante sus imágenes y orientado hacia la situaciones

problemáticas planteadas en el punto número 2 de esta lista. Sin embargo, esto no significa que su conocimiento práctico esté acabado o que no pueda modificarse.

Es difícil que en el lapso de tiempo en que se desarrolló el estudio de caso, pudieran apreciarse cambios o evoluciones en el conocimiento práctico de estos profesores; sin embargo, fue posible identificar algunos aspectos que probablemente serán transformados a medida que Frida y Facundo acumulen mayores experiencias y saberes.

Frida piensa que abordar un contenido en las clases es equivalente a haberlo enseñado; al igual, piensa que una buena exposición y la atención del alumnado a ésta, garantizan la comprensión. Facundo condiciona el interés del alumnado y las estrategias que el profesor puede usar para enseñar, a un solo elemento curricular: el contenido o más bien, la interpretación que hace de él. Al igual, espera que su alumnado sea capaz de realizar tareas cognitivas como “aterrizar” o contextualizar la información que aprenden, aunque no cuenten con suficientes conocimientos del contexto para ello. Ambos, Frida y Facundo, interpretan el contenido que enseñan en el aula como “teórico” cuando en realidad las profesiones que enseñan (y las materias del currículo de formación) son prácticas.

Estas creencias han comenzado a ser desafiadas por las reacciones y el comportamiento de sus estudiantes, que en ocasiones contradice lo que estos supuestos afirman: a veces no comprenden el tema aunque la exposición haya sido clara; a veces se aburren aunque la clase haya sido “práctica”. De momento, Frida y Facundo sólo manifiestan su desconcierto ante lo que sucede, como si fuera algo inesperado y sorprendente, pero se presume que estas situaciones representan oportunidades de transformación de su conocimiento práctico, a medida que acumulen más experiencias y desarrollen saberes que resulten más eficaces para guiar sus prácticas en el sentido que ella y él pretenden.

Debido al diseño metodológico que se eligió para esta investigación, no ha sido posible hacer un seguimiento de los cambios que el conocimiento práctico de los profesores ha experimentado a lo largo del tiempo; por lo tanto, este es otro asunto que queda pendiente y abierto a discusión.

*10. El conocimiento práctico de Frida y de Facundo parece nutrirse de saberes teóricos y experienciales. La formación académica y la experiencia práctica parecen ser fuentes de conocimiento relevantes.*

Frida y Facundo no suelen usar un vocabulario estrictamente pedagógico para expresar sus ideas sobre la docencia, pero sí recurren a términos como “aprender significativamente”, “capacidad pedagógica”, “retroalimentación”, “aprendizaje basado en problemas”, “rúbricas”, etc., que evidencian el impacto que ha tenido la formación docente que han recibido. En el caso de Facundo, se hizo evidente también que su formación docente parece haber influenciado algunas de sus conductas, como la de presentar al inicio de la clase el plan de cada sesión y el introducir actividades evaluativas que implican juegos o “dinámicas”, como este profesor les llama.

De la formación docente que han tenido, estos profesores parecen haber recuperado para su uso algunos de los constructos que escucharon o leyeron; sin embargo, los elementos que parecen más auténticos en su conocimiento práctico, surgen de las descripciones menos artificiosas, más naturales, que hacen respecto de sus prácticas y sus pensamientos.

Lo que estos profesores han aprendido en los cursos de formación pedagógica parece importante en su discurso, pero parece tener menor trascendencia en su práctica, porque ésta aparenta estar guiada en forma más relevante por los principios, reglas e imágenes que han conformado a partir de sus experiencias directas: lo que han vivido, los aprendizajes obtenidos de errores cometidos y las situaciones que han resuelto desde sus inicios en la docencia. La manera como interpretan este tipo de experiencias y los aprendizajes que han derivado de ellas, parecen haberles servido para conformar una concepción de su trabajo y las finalidades que deben perseguir.

Por ejemplo, Frida habla de cómo sus primeras experiencias docentes le enseñaron a ser flexible con su alumnado y a ser más organizada en sus clases; la manera en que sus estudiantes responden ante sus relatos y ejemplos, le han llevado a desarrollar el conocimiento de que esa es una buena manera de enseñarles y ayudarlos a comprender situaciones que aún no pueden experimentar por ellos mismos.

Las reglas de comportamiento que Facundo establece en sus clases y la manera de relacionarse con su alumnado, también fueron producto de la interpretación de sus experiencias previas, en las que inicialmente no logró establecer límites que favorecieran su trabajo porque su alumnado tendía a perder respeto por su autoridad; el entendimiento de los códigos de las y los estudiantes es una habilidad que este profesor reconoce como valiosa para su práctica, y que parece haberse producido a través de los años de experiencia.

Por lo anterior, puede concluirse que el conocimiento práctico de estos profesores parece nutrirse de saberes académicos y experienciales, aunque es probable que las aportaciones más relevantes procedan de los últimos.

Las diez conclusiones anteriores expresan los asuntos que han sido más claramente evidenciados a lo largo de estos estudios de caso. Sin embargo, los datos recabados resultan insuficientes para respaldar con evidencias otros rasgos del conocimiento práctico del profesorado que también se han expuesto en la literatura acerca del tema.

Por ejemplo, en estos estudios de caso han faltado evidencias para explicar cómo el conocimiento práctico de los profesores participantes se deriva de sus reflexiones sobre sus experiencias. Las condiciones en las que se desarrolló el trabajo de campo resultaron limitantes al momento de explorar estas cuestiones. Para obtener evidencias de este tipo se hace necesario disponer de estrategias de recolección de datos que puedan recoger las reflexiones del profesorado, tales como entrevistas en profundidad o diarios personales. Este tipo de evidencias resultarían de gran relevancia para argumentar de mejor manera la necesidad de incorporar espacios de reflexión en la formación inicial y continua del profesorado.

Otra característica que ha quedado pendiente por evidenciar es la manera en que el conocimiento práctico del profesorado les permite conformar los escenarios sociales de su práctica. Este es un atributo aportado por Elbaz (1981), que no fue analizado en los estudios de caso de Frida y Facundo; para hacerlo era requerido un acompañamiento más amplio de estos profesores para entender las condiciones en las que se desarrolla su trabajo, especialmente fuera del aula (por ejemplo, en relación con otros actores como las familias o los administradores).



## **¿Qué puede aprenderse de la manera en que se constituye el conocimiento práctico? Algunas implicaciones para la formación del profesorado**

Desde sus inicios, esta investigación se propuso como una manera de abordar asuntos que fueran de utilidad para la formación del profesorado universitario, entendiendo que ésta debe adoptar modelos en los que se privilegie la reflexión sobre la práctica como estrategia para desarrollar conocimientos relevantes.

Según la experiencia de Gholami y Husu (2010), la investigación sobre el conocimiento práctico del profesorado brinda la oportunidad de que éstos identifiquen asuntos de su trabajo sobre los que no han reflexionado previamente, pero que el proceso de las entrevistas permite identificar como aspectos a mejorar en su práctica (p. 1528); Elbaz (1981) por su parte, señala que los resultados de la investigación sobre el conocimiento práctico tiene más utilidad en manos de los profesores y profesoras. En virtud de lo anterior, a continuación se describen algunas implicaciones para la formación del profesorado que se han derivado de estos estudios de caso.

*1. Dominios del conocimiento práctico.* El análisis de los dominios de conocimiento de un profesor o profesora puede ser de utilidad para ayudar a las y los docentes a identificar y reflexionar acerca de las áreas que requieren estar mejor representadas en su conocimiento práctico. De esta manera, el profesorado puede establecer metas relacionadas con el desarrollo de su conocimiento, y sobre el sentido que espera que cobren los elementos que espera incorporar, así como los tipos de principios, reglas e imágenes que deberían guiar su práctica.

*2. Saberes académicos y experienciales.* Los estudios de caso de Frida y Facundo sugieren que el conocimiento práctico se nutre de saberes adquiridos en los cursos de formación, pero sobre todo de saberes obtenidos mediante la experiencia. La revisión presentada en el capítulo 6 muestra cómo esos saberes se vinculan con otros conceptos y enfoques presentes en la literatura sobre la práctica educativa en general y la universitaria en particular. Esto corrobora la necesidad que se ha expresado en distintos momentos a lo largo de este trabajo, en el sentido de que los programas de formación del profesorado universitario deben

revalorar la experiencia como fuente de saberes, orientándose hacia el análisis de la propia práctica docente, tal como ésta ocurre en sus escenarios naturales.

*3. Imágenes y principios de la práctica.* Las imágenes y principios de la práctica, en su calidad de estándares, son quizá mejores representantes de las metas por las que cuales trabaja el profesorado, que los discursos plasmados en documentos oficiales. Por esta razón, los programas de formación que tiendan a la socialización de nuevos modelos educativos, no deberían dejar de lado la revisión de las imágenes y principios presentes en el conocimiento práctico del profesorado, ya que a partir de esos elementos los profesores y profesoras juzgan los lineamientos y políticas que se les presentan como novedosos.

*4. Problemas y situaciones de enseñanza.* La formación del profesorado debe vincularse con los problemas y situaciones de su práctica, pero no en general sino de modo particular, porque la práctica docente es resultado de la interpretación de los contextos y situaciones. El conocimiento que el profesorado usa como guía es relevante en la medida en que se refiere a estas situaciones. Plantear problemas y desarrollar estrategias para resolverlos involucrando el conocimiento práctico puede ser una forma de promover la profesionalización de la docencia.

*5. La historia personal y profesional.* La formación del profesorado debe considerar el análisis de modelos de buena y mala docencia que las y los maestros han conformado. Identificar los principios, reglas e imágenes, así como los saberes teóricos y prácticos contenidos en los buenos modelos, puede ser útil para identificar el tipo de formación que se requiere desarrollar, los saberes prácticos y teóricos que deben conseguirse y la manera de hacerlo. Esto puede dar lugar a planes de formación continua amplios, en los que el profesorado trabaje por alcanzar los ideales de una manera crítica y reflexiva, asumiendo por supuesto que también los ideales pueden cambiar, de acuerdo con los marcos de referencia (culturales, políticos, ideológicos) que se consideren relevantes en un momento determinado.

La base de todas estas implicaciones radica en el mejor entendimiento de la propia práctica docente, advirtiendo su complejidad y tomando conciencia de cómo se producen cambios en la misma a partir de las experiencias y saberes

acumulados. Al igual, es indispensable la capacidad de mirar en forma realista las necesidades de crecimiento profesional de los docentes, entendiendo que su práctica se produce en el marco de su ser personal y profesional, implicando sentimientos y emociones al mismo tiempo que los conceptos y teorías que la formación les permite conocer.

### **¿Qué puede aprenderse de la experiencia de investigación? Algunas implicaciones para la formación y práctica de la investigadora**

Antes de iniciar esta investigación sobre el conocimiento práctico del profesorado, el tema me resultaba poco conocido. Pese a que acumulo varios años de experiencia en la formación inicial y continua del profesorado, el paradigma sobre el pensamiento del profesor no era un enfoque al que había recurrido, probablemente por las mismas razones que los autores que aquí he citado refieren: la formación profesional docente que prevalece en mi contexto se guía por otro tipo de enfoques y supuestos; esto incluye a la propia formación que he recibido, hasta ahora.

Inicié el abordaje de este asunto con incertidumbre y cierto temor, que fue aumentando conforme descubría que el conocimiento práctico expresaba de una manera excepcional la complejidad del trabajo docente. Sin embargo, esta misma complejidad suponía experiencias de aprendizaje valiosas, las cuales alentaron mi interés y reafirmaron mis intenciones.

Aprendizajes relevantes se produjeron en distintos momentos de este proceso. Por ejemplo, encontré aprendizajes importantes en los modelos, conceptos y propuestas de investigación que revisé a propósito de esta tesis; la literatura consultada me mostró la amplitud del terreno que aún no ha sido explorado en la formación del profesorado en mi contexto. Esto me otorga nuevas perspectivas en lo personal y lo profesional.

Respecto del modelo estructural del conocimiento práctico que utilicé como marco en esta tesis, considero que ha sido una decisión favorable, por cuanto me permitió enfocar mis análisis de manera sencilla, centrándome en tres asuntos fundamentales: los principios, las reglas y las imágenes; si bien se trata de conceptos poderosos, la exploración que se ha hecho de ellos en diversas fuentes

me dio la confianza para incluirlos en mi estudio. De esta manera, el modelo estructural elegido resultó conveniente por su simpleza y especificidad.

Sin embargo, considero que el enfoque del conocimiento práctico personal que traté de seguir en los estudios de caso resultó un tanto limitante de mi perspectiva, al dejar de lado el análisis de los condicionantes sociales, políticos y culturales que son relevantes para el entendimiento de la docencia, pero que el citado enfoque no explora de manera precisa. Por esta razón, considero que otros enfoques más sensibles a esos asuntos serían más útiles para tales fines.

En el camino de realizar esta tesis, reconsideraré mi decisión inicial de estudiar el conocimiento práctico a partir de la docencia de profesores noveles; esta fue una decisión que tomé a partir de la revisión del estado del arte, que me llevó a descubrir los inconvenientes de intentar analizar este asunto con profesores que no habían acumulado la experiencia suficiente para manifestar un conocimiento práctico.

De igual manera, tuve que prescindir de la intención inicial de realizar el estudio en el marco de comunidades académicas; esto se derivó del reconocimiento que hice de las condiciones en las que me fue dado el acceso a los profesores participantes, las cuales no eran favorables a mis intenciones poco realistas.

En relación con los procedimientos de investigación, el estudio de caso es una metodología que he practicado por primera vez en forma amplia; el análisis del discurso propició el desarrollo de nuevas estrategias y habilidades.

En el camino de aprender a realizar análisis del discurso, inicialmente no dimensioné los beneficios de articular los estudios de caso a partir de configuraciones narrativas, de modo que en un primer intento hice un informe articulado a partir de principios, reglas e imágenes. Sin embargo, las recomendaciones que recibí de investigadores más experimentados, me llevaron a reconsiderar la estructura de aquél primer informe, descubriendo que las configuraciones narrativas resultaban una buena estrategia para representar y representarme el conocimiento práctico de los profesores.

Al estilo de Facundo, dejé antiguos bagajes, como mi creencia en la preeminencia de la teoría sobre la práctica, o la necesidad casi indispensable de una formación inicial de tipo pedagógico para el profesorado universitario. Tomé

algunos nuevos, como la creencia de que la teoría y la práctica aportan saberes igualmente valiosos, aunque la práctica tiene la facultad de validar, actualizar y reconstruir esos saberes; igualmente, ahora me parece indispensable que el profesorado universitario tenga una inducción y acompañamiento formales, apoyado por mentores que le permitan aprender a ser docente de forma progresiva y guiada sobre la práctica.

Al estilo de Frida, creo que he abierto los ojos sobre algunas realidades acerca de cómo piensa el profesorado y por qué lo hace, sobre cómo los sistemas evitan que se profesionalice la práctica docente por razones varias; sobre cómo las políticas privilegian lo disciplinar y no lo pedagógico, y de por qué la formación docente se aborda con enfoques técnicos en lugar de prácticos y críticos. Este estudio me ha llevado a reflexionar acerca de cómo el saber experiencial es desvalorizado y subestimado, pese a que es el saber que todos los profesores y profesoras universitarios tienen a su alcance, en lugar del saber asociado con la investigación, que se practica sólo por aquellos que tienen la categoría de “investigadores”.

La experiencia de conocer a Frida y a Facundo ha sido uno de los aprendizajes más relevantes de esta experiencia; presenciar su trabajo docente me permitió desviarme momentáneamente de mi propia enseñanza y enfocarme en otras, ampliando mis conocimientos sobre escenarios, temas y alumnos. Adicionalmente, las clases que presencié incrementaron mis conocimientos generales sobre nutrición y rehabilitación, gracias a la generosidad de estos profesores que estuvieron dispuestos a resolver las dudas de su alumna más desaventajada.

La experiencia de esta investigación me ha proporcionado otras miradas sobre la docencia (la mía y la de otros) así como la impresión de que aún conozco menos de lo que debería. Al final de este proceso aún me planteo la manera de incorporar mis nuevos aprendizajes a mi práctica docente, entendiendo esto como problemático porque mi enseñanza se produce en un marco institucional que aún tiene como asunto pendiente incorporar las nociones sobre formación del profesorado que he expuesto en esta tesis; sin embargo, merece la pena intentarlo toda vez que mi docencia afecta a personas que se beneficiarían de nuevos

enfoques en su formación, porque esperan desarrollarse en una profesión que los dignifique y les brinde crecimiento personal y profesional.

Se trata entonces de mi problema de enseñanza, que al igual que Frida y Facundo, tendré que resolver usando los saberes acumulados en mi formación y en mi experiencia, de las que habré de nutrir mi conocimiento práctico, actualizándolo con nuevos principios, reglas e imágenes.

## Referencias

1. Agrati, L. y Gemma, C. (2011). Developing Practical Knowledge through Professional Training. Weaving Students' Biography and Mentoring. *International Journal of Learning*, 17 (12) 267-279. Disponible en: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=ce639251-82c9-4a43-aefd-f44a59d266c2%40sessionmgr14&vid=1&hid=14>
2. Allioud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciarse en la docencia, los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 89-100.
3. Alonso, L. E. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En: Delgado, J. y Gutiérrez, J. (Coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-240). Madrid: Síntesis.
4. Avalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En: Vélaz, C. y Vaillant, D. (Coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 67-78). España: OEI- Fundación Santillana.
5. Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher education*, 27, 3-9. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10001289>
6. Biggs, J. (2010). *Calidad del aprendizaje universitario*. México: ANUIES.
7. Benedito, V., Imbernón, F. y Félez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona [versión electrónica]. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 5 (2), 1-24. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/567/56750205.pdf>
8. Black, A. y Halliwell, G. (2000). Accessing practical knowledge: how? why? *Teaching and Teacher Education*, 16, 103-115. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X99000451>
9. Bloom, D. S. (1979). *La taxonomía de los objetivos de la educación (7ª ed.)*. México: El Ateneo.
10. Bozu, Z. e Imbernón, F. (2009). La formación pedagógica del profesorado universitario en los albores del siglo XXI: necesidad, voluntad y reto. En

Canto, P. (coord.). *Ética en la universidad: conceptos y enfoques* (pp. 78-92). México: Unas Letras.

11. Bromberg, A., Kirsanov, E. y Longueira, M. (2007). *Formación profesional docente, nuevos enfoques*. Argentina: Bonum.
12. Castelló, M. (2010). Sísifo y el conocimiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 33 (2), 143-149.
13. Chen, X. (2009). An inquiry into components of teachers' practical knowledge in chinese schools. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 4, 103-115.
14. Choi, S. y Ramsey, J. (2009). Constructing Elementary Teachers' Beliefs, Attitudes, and Practical Knowledge Through an Inquiry-Based Elementary Science Course. *School Science and Mathematics*, 109 (6), 313-324. DOI: 10.1111/j.1949-8594.2009.tb18101.x
15. Chou, Ch. (2008). Exploring Elementary English Teachers' Practical Knowledge: A Case Study of EFL Teachers in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 9 (4), 529-541.
16. Clandinin, J. (1985). Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15 (4), 361-385.
17. John, P. D. (2002). The teacher educator's experience: case studies of practical professional knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 18, 323-341.
18. Clarà, M. y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y aprendizaje*, 33 (2), 131-141.
19. Coll, C. (2010). La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico/conocimiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 33 (2), 151-159.
20. Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza: sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Argentina: Homo Sapiens.
21. Conde, F. (2010). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. España: Centro de Investigaciones Sociológicas.



22. Connelly, M., Clandinin, J. y He, M. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13 (7), 665-674. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00014-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00014-0)
23. Contreras, J. y Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En: Contreras, J. y Pérez, N. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.
24. Cruz, L. (2011). *El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal*. Tesis doctoral. España: Universidad de Barcelona.
25. Day, C. (2007). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores (2ª ed.)*. España: Narcea.
26. De la Torre, S. y Violant, V. (2003). Estrategias creativas en la enseñanza universitaria. *Creatividad y sociedad*, 3, 21-47. Disponible en: [http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/estrategias\\_creativas\\_universitaria.pdf](http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/estrategias_creativas_universitaria.pdf)
27. Díaz Barriga, F., Lule, M., Pacheco, D., Saad, E y Rojas, S. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Trillas.
28. Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11 (1, spring), 43-71. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/1179510>
29. Espinosa, P. (2013). Formación del presente, responsabilidad con el futuro. En Fajardo, G. y Casares, S. (Coords.). *Educación en salud* (pp. 331-341). México: Alfil.
30. Feixas, M. (2005). El desarrollo profesional del profesor universitario como docente. En: Feixas, M. *Cambios en la docencia del profesor universitario*. Enciclopedia Virtual de Didáctica y Organización Educativa. Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/evdioe.htm>
31. France, D. M., de la Garza, M. T., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R. y Mongeau, P. (2003). ¿Qué es el pensamiento dialógico crítico? *Perfiles Educativos*, 25 (102), 22-39. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210203>

32. Gholami, K. y Husu, J. (2010). How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1520-1529. Disponible en: <http://eric.ed.gov/?q=teachers%27+practical+knowledge&id=EJ897503>
33. Gimeno, J. (2008). Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. En: Gimeno, J. y Pérez, A. (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 166-187) (6ª ed.). Madrid: Akal.
34. Glazman, R. (1997). Crítica y currículum. En: De Alba, A. (Coord.). *El currículum universitario. De cara al nuevo milenio* (pp. 176-181) (2ª ed.). México: Plaza y Valdés.
35. Gómez, M. A. y Alzate, M. V. (2010) *Enseñar en la universidad: saberes, prácticas y textualidad*. Bogotá: ECOE.
36. González, M. y Fuentes, E. J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
37. Grisales, L. y González, E. (2009). El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria [versión electrónica]. *Educación y Educadores*, 12 (2), 77-86. Disponible en: <http://132.248.9.1:8991/hevila/Educacionyeducadores/2009/vol12/no2/4.pdf>
38. Grossman, P. L., Wilson, S. M. y Shulman, L. S. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-25. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART2.pdf>
39. Guzmán, J. C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*, 33, 129-141. Disponible en: [http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=2011-e-129-141](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2011-e-129-141)
40. Guzmán, C. y González López, J. J. (2008). *Desarrollando el conocimiento del oficio de enseñar en la universidad: ¿cómo aprenden a enseñar los docentes noveles universitarios?* I Congreso Internacional sobre profesorado principiante e Inserción profesional a la docencia. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, España.
41. Hernández, F. (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/>

20946

42. Hernández, G. y Reyes, M. R. (2011). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. Testimonios de profesores. *Perfiles Educativos*, (33) 133, 162-173. Disponible en: [http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=2011-133-162-173](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2011-133-162-173)
43. Hudson, P. y Hudson, S. (2011). Converting theory to practice: university-school collaboration on devising strategies for mentoring pedagogical knowledge. *The International Journal of Learning*, 18 (2), 319-329. Disponible en: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e632ed79-7676-46fd-9152-579a32fa0a77%40sessionmgr10&vid=1>
44. Imbernón, F. (2010). El desarrollo profesional y la formación del docente universitario en la universidad del siglo XX. En Canto, P. (coord.). *Estudios y perspectivas sobre la enseñanza* (pp. 155-175). México: Universidad Autónoma de Yucatán.
45. Imbernón, F. (coord.) (2005). *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. España: Graó.
46. Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional (6ª ed.)*. España: Graó.
47. Jacobo, H. (2006). Teorías del desarrollo en el saber de los profesores. El papel de los programas de desarrollo profesional. En: Jacobo, H. (Coord.). *Educación y formación de profesores. Complejidad cognitiva y entorno global* (pp. 161-212). Barcelona-México: Pomares.
48. Jiménez, R. (2012). La investigación sobre coaching en la formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 16 (1), 238-252.
49. Johnson, M. (1984). Review of the teacher thinking: a study of practical knowledge, by Freema Elbaz, *Curriculum Inquiry*, 14, (4, Winter), 465-468. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/3202267>
50. Kemmis, S. (1998). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción (3ª ed.)*. Madrid: Morata.

51. Kincheloe, J. L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. España: Octaedro.
52. Knight, P. T. (2006). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
53. Korthagen, F (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24 (2), 83-101. Disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27419198005>
54. Lacourse, F. (2011). An Element of Practical Knowledge in Education: Professional Routines. *Mc Gill Journal of Education*, 46 (1 winter), 73-90. Disponible en: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=3e9fc6f3-3772-4b34-b5ac-ae8812e3bb8d%40sessionmgr13&vid=1&hid=14>
55. Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación (2ª ed.)*. Madrid: Ediciones de la Torre.
56. Liston, D. y Zeichner, K. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización (3ª ed.)*. Madrid: Morata.
57. Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios [versión electrónica]. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 1-25. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>
58. Marín, V. (2005). Las creencias formativas de los docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (5). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/667Marin.PDF>
59. Martínez, F. (2006). *Procesos educativos en la enseñanza universitaria*. Chile: Red Polis. ProQuest ebrary. Web. 19 February 2015.
60. Martínez, J. B. (s.f.). *Identificación del "habitus" en la práctica educativa universitaria desde las percepciones del profesorado y del alumnado*. Proyecto de investigación no publicado. Universidad de Granada.
61. Martínez Bonafé, J. (2004). La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127-143.

62. Martínez-Otero, V. (2008). Discurso educativo y formación docente. *Revista Educação em Questão*, 33 (19), 9-34.
63. Martínez, M. y Coronado, G. (2003). Indicadores para la evaluación integral de la productividad académica en la educación superior. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 9 (1). Disponible en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1_2.htm).
64. Medina, J. (2010). La formación permanente del profesorado desde la teoría de la complejidad. En: Colén, M. y Jarauta, B. (Coords.). *Tendencias de la formación permanente del profesorado* (pp. 29- 57). Barcelona: ICE-Horsori-FODIP.
65. Monreal, M. C. y Ruiz, E. (2009). La formación del profesorado en el marco de la innovación docente universitaria. El caso de la Universidad Pablo de Olavide. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*. 4. Disponible en: [http://www.redu.um.es/Red\\_U/4](http://www.redu.um.es/Red_U/4)
66. Moreno, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles educativos*, 24 (95), 23-36.
67. Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods (2ª ed.)*. London: SAGE Publications.
68. Pérez Ferrá, M. (2000). *Conocer el curriculum para asesorar en centros*. Málaga: Aljibe.
69. Pérez Gijón, R. (2010). *Docencia en el futuro o futuro de la docencia*. México: Instituto Politécnico Nacional.
70. Pérez Gómez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24 (2), 37-60. Disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27419198003>
71. Pérez Gómez, A. (2008a). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En: Gimeno, J. (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.
72. Pérez Gómez, A. (2008b). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia.

- En: Gimeno, J. y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 13-33) (12ª ed.). Madrid: Morata.
73. Pérez Gómez, A. (2008c). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En: Gimeno, J. y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 34-62) (12ª ed.). Madrid: Morata.
74. Pérez Gómez, A. (2008d). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: Gimeno, J. y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429) (12ª ed.). Madrid: Morata.
75. Pinelo, F. (2008). Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de psicología. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5 (13), 17-24. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a05.pdf>
76. Preciado, F., Gómez, A. y Kral, K. (2008). Ser y quehacer docente en la última década. Un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado [versión electrónica]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39), 1139-1163. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART39005>
77. Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
78. Posner, G. (2005). *Análisis del currículo* (2ª ed.). México: Mc Graw Hill.
79. Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje* (2ª ed.). Madrid: Alianza editorial
80. Pozo, J. I., Martín, E., Pérez, M. P., Scheuer, N., Mateos, M. y de la Cruz, M. (2010). Ni contigo ni sin ti... Las relaciones entre cognición y acción en la práctica educativa. *Infancia y aprendizaje*, 33 (2), 179-184.
81. Pozo, J. I. y Pérez, M. P. (2009). Aprender para comprender y resolver problemas. En: Pozo, J. I. y Pérez, M. P. (Coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 29-53). Madrid: Morata.
82. Ruohotie-Lyhty, M. (2011). Constructing practical knowledge of teaching: eleven newly qualified language teachers' discursive agency. *The Language Learning Journal*, 39 (3), 365-379.

83. Sánchez, E. y Mena, J. J. (2010). Hablamos de lo que no existe; y de lo que existe, no hablamos. *Infancia y aprendizaje*, 33 (2), 185-197.
84. Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20 (3), 201-217. Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27411311010>
85. Sañudo, L. (2005). La formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 3 (1), 665-684. Disponible en: [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Sanudo.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Sanudo.pdf)
86. Secretaría de Educación Pública (29 de diciembre de 2013). *ACUERDO número 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente*. México: Diario Oficial de la Federación. Consultado el 23 de mayo de 2014. Disponible en: <http://dsa.sep.gob.mx/dsa.htm>.
87. Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: Autor.
88. Serra, J., Krichesky, G. y Merodo, A. (2009). Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina [versión electrónica]. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 196-208. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART13.pdf>
89. Simmons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
90. Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum (5ª ed.)*. Madrid: Morata.
91. Sun, D. (2012). "Everything goes smoothly": A case study of an immigrant Chinese language teacher's personal practical knowledge. *Teaching and teacher education*, 28, 760-767. Disponible en: <http://eric.ed.gov/?q=teachers%27+practical+knowledge&id=EJ965493>
92. Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos (3ª ed.)*. Madrid: Morata.
93. Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-10.

94. Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.
95. Universidad Autónoma de Yucatán (2012). *Modelo Educativo para la Formación Integral*. México: Autor.
96. Universidad Autónoma de Yucatán (2010). *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020*. Yucatán: Autor.
97. Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la Deuda Pendiente. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 27- 41. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>
98. Vázquez, B., Jiménez, R. y Mellado, V. (2007). El desarrollo profesional del profesorado de ciencias como integración de la reflexión y la práctica. La hipótesis de la complejidad. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 4 (3), 372-393.
99. Velázquez, F. (2012). *Calidad y creatividad aplicada a la enseñanza superior*. México: Porrúa.
100. Verloop, N., Van Driel, J. y Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/a>
101. Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (42), 911-937.
102. Wyatt, M. (2009). Practical Knowledge Growth in Communicative Language Teaching. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13 (2), 1-23.
103. Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas (3ª ed.)*. Madrid: Narcea.



## **ANEXO 1:**

---

### **Registros de observación de la práctica docente de Frida**

---

## ASPECTOS DEMOGRÁFICOS DE LA ALIMENTACIÓN (DEMOGRAFÍA)

**Miércoles 12/feb/2014**

**7:25 a 9:05 am**

---

Cuando llegamos al salón, me ubico en una silla al fondo; al frente, un grupo de estudiantes ya está listo para hacer su presentación con diapositivas. En el aula hay 14 alumnos: cuatro conforman el equipo que expone y el resto está escuchando. Al iniciar la exposición, la maestra Frida va al fondo del salón y me explica que la clase consiste en que cada equipo exponga los datos sociodemográficos de una de las diversas regiones del estado de Yucatán. Ella ocupa una silla entre los alumnos que escuchan.

En el frente, los alumnos van explicando por turnos la información contenida en las diapositivas que han traído para tal efecto. La maestra escucha atentamente y hace preguntas ocasionales tales como “*¿Y esto para qué nos sirve?*” Después de escuchar la respuesta de sus alumnos, la maestra formula una conclusión: “*entonces, a nivel de salud, esta información es importante*”. El contenido que muestran los alumnos contiene varios errores de escritura, principalmente en relación con los nombres de las localidades que integran la región que están describiendo (la mayoría de los nombres están en lengua maya); por ejemplo, escribieron Uaya en lugar de Uayma; Chasikin, en lugar de Chacsinkin. La maestra no señala estos errores, pero después de que se presentan varios, los señala y pide a los alumnos que tengan más cuidado. [Frida tolera el error, una, dos, tres veces. Después lo señala].

La exposición continúa y ocasionalmente hace algunas preguntas y señalamientos buscando precisar o ampliar la información que presentan los alumnos. Por ejemplo, los alumnos mencionan que en cierta comunidad, los habitantes no tienen teléfonos celulares, pero ella señala: *sí tienen, pero lo usan como parte de su trabajo*. [¿Por qué se usa esta estrategia? ¿El programa lo marca o el profesor decide usarla? ¿Cuál es el propósito de usar esta estrategia?]

En un punto de la exposición, un alumno hace una pregunta para manifestar una duda acerca de los datos que sus compañeros están presentado; la maestra le responde con una explicación amplia. En otro momento, se expone un dato curioso en la demografía, lo cual la maestra aprovecha para preguntar a sus alumnos: *¿Ustedes cómo se explican eso? ¿A qué creen que se debe?* Algunos alumnos hacen conjeturas para intentar responder, pero ella no da por buena alguna respuesta, sino que les insiste para que formulen otras explicaciones posibles. [Preguntar y preguntar hasta que lleguen a la respuesta correcta. Parece que le interesa que los alumnos piensen más allá de los datos, lleguen a conclusiones].

Cerca de las 8:00, 40 minutos después de iniciar la clase, el grupo que estaba exponiendo finaliza. Frida agradece y les dice que esa información es útil para el trabajo en el área de la salud, y menciona varias razones para apoyar su afirmación.

A continuación se traslada al frente del salón y les dice a los muchachos que acaban de exponer que deberán mandar un informe por escrito de lo que acaban de

presentar [Aquí no hay más instrucciones formales ni de fondo. No parece haber una gran preocupación por el producto, el escrito]. Luego da una instrucción: los alumnos deberán reunirse en binas porque a continuación harán un repaso de los contenidos vistos en la unidad, con miras al examen de conocimientos que tendrán la próxima semana. Una vez dicho esto, comienza a mostrar una presentación con diapositivas que contiene una serie de preguntas que, aclara, podrían ser como las del examen. Comienza a leer en voz alta las preguntas y les pide a los alumnos que piensen cuáles serían las respuestas correctas; les indica que luego serán comentadas. Algunas preguntas son de respuesta cerrada, en la que se ofrecen opciones; en este caso, les pide que elijan cuál sería la respuesta correcta. En otros casos, las preguntas son más bien ejercicios de análisis de información; aquí, les indica que deberán resolver el ejercicio. [El examen no es el arma secreta del profesor. No tiene nada de malo revelar anticipadamente cómo será el examen, qué tipo de capacidades se pedirán del alumno, qué tipo de conocimientos se espera que demuestren].

Cuando presenta todas las preguntas del repaso, Frida dice a los alumnos que ahora tendrán tiempo para plantear sus respuestas.

Mientras ellos trabajan en esto, ella se acerca a mí, que ocupo una silla al fondo del salón, y me pregunta si estoy dando clases ahora. Le explico cuál es mi situación. Me comenta que hay una materia nueva para ella (Teoría social) que le está costando trabajo preparar. Más bien, dice que le cuesta relacionar la materia con el área de nutrición. Me pregunta también si pienso estudiar a otros profesores, tal como a ella, si estoy casada y si tengo hijos. Le respondo a todo lo que me pregunta. Luego de este momento, regresa hacia donde están sus estudiantes y se acerca a ellos para ver cómo están respondiendo las preguntas del repaso.

En otro momento, regresa junto a mí y me dice que a ella no le gusta hablar (parece que se refiere a que no le gusta que sea ella la única que hable en la clase), sino que prefiere que los alumnos consigan la información, la procesen, la expliquen, la analicen, la critiquen. Entiendo que se refiere a que no gusta de monopolizar el manejo de la información durante la clase [¿Esta podría ser la explicación al por qué usa las exposiciones por equipos?]

Me dice también que no siempre sigue al pie de la letra sus clases (parece referirse a la planeación que previamente ha hecho de la misma). Y me pregunta: *¿No te pasa a veces que planeas tu clase, entras y haces completamente otra cosa?, A mí así me pasa a veces*".

También me comenta sus impresiones sobre el contenido de una materia que piensa modificar el próximo semestre, pero que ahora tiene que impartir tal como está programada, tratando de ajustarla según lo que considera que es de importancia para sus alumnos. Se trata precisamente de la materia de Teoría Social, que antes me había dicho que le estaba costando trabajo preparar.

A las 8:45, los alumnos platican entre sí, y la maestra se acerca a varios de ellos para comentar aspectos específicos sobre el repaso. Luego, se va al frente del salón y repite las preguntas y ejercicios del repaso, esta vez pidiendo a sus alumnos que den sus respuestas. Cede la palabra a varios de ellos, o bien, señala específicamente a algunas personas para que respondan. Prácticamente obtiene respuestas correctas para todos los ejercicios. Cuando llega el turno de revisar el ejercicio de análisis que estaba incluido en el repaso, uno de los alumnos lee en voz alta su respuesta, misma que ella hace notar porque considera que está muy completa.

Cuando terminan el repaso, pregunta a los alumnos qué les pareció el ejercicio; ellos dicen que estuvo fácil. Entonces Frida les dice que así más o menos estará el examen, pero que no serán las mismas preguntas y que tienen que estudiar.

Los despide, pero antes, les pide que traigan a la clase un ejemplo de una encuesta (un instrumento de recolección de datos) que tengan disponible, ya que con eso comenzarán a trabajar después del examen. Parece que algunos han entendido que deben traer los resultados de una encuesta, pero Frida les aclara que no, que sólo tienen que traer un ejemplo de un instrumento sin responder.

## ASPECTOS DEMOGRÁFICOS (DEMOGRAFÍA)

**Miércoles 19/feb/2014**

**7:25 a 8:30 am**

---

La maestra Frida llega al salón, saluda y pregunta a los alumnos: “¿Trajeron su taza?”; ha traído café para todos. Le contestan: “¿Era en serio?”, a lo que ella responde: “Sí. Yo no miento, ¿no la trajeron?” [Me parece que estos gestos tienen la intención de contribuir a que el ambiente de la clase sea “llevadero” como ella dice, amigable, que no sea monótono].

Por los murmullos que se producen, entiendo que los alumnos no trajeron sus tazas. Ella les comenta que el café que ha traído es una mezcla de tres granos: chiapaneco, oaxaqueño y otro que no escuché.

A continuación les dice: “¿Trajeron sus encuestas?, les dije que las trajeran, ¿recuerdan? Hoy vamos a empezar con la teoría, vamos a empezar propiamente la Unidad 2”. [¿Qué significa empezar con la teoría? ¿Está separada de la práctica?] Frida mira a la pantalla de proyección y dice: “¿Qué le pasa, por qué se ve así?”. La imagen se ve rojiza, al parecer el ajuste de color de vídeo no es adecuado. Pregunta quién es el jefe de grupo y le da un documento fotocopiado. Luego dice: “De hecho, voy a buscar unas copias, ahora vengo”. Sale un momento del salón.

En la pantalla se ha quedado la proyección de una presentación con diapositivas. El título es “La Encuesta”, y el subtítulo es “Métodos cuantitativos y cualitativos”. La maestra regresa un par de minutos después y trae algo que no consigo ver.

Da inicio a su exposición preguntando a los alumnos: “¿Qué es una encuesta?” Dirige la pregunta a dos alumnos: “¿Mario?, ¿Luis?” Con base en las respuestas que obtiene, formula nuevas preguntas: “¿Qué diferencias puede haber entre una encuesta y una entrevista?” Esto le sirve también para ir definiendo (precisando) los conceptos principales del tema: “Una encuesta es una herramienta para obtener información; cada herramienta va dirigida a un cierto grupo”.

Continúa la exposición, pidiendo a determinados alumnos que lean en voz alta la información contenida en las diapositivas que proyecta. [Me parece que hace esto para

involucrar a los alumnos, como parte de hacer una clase que no se monótona en la que sólo ella habla, sino que es como lo hace un buen maestro, como debe ser una buena clase para ella].

Señala que esta información van a usarla posteriormente de un modo práctico, para hacer una encuesta que les permita recabar datos sobre la alimentación en una comunidad. [La información teórica se advierte lejana en tiempo de la práctica en la cual se usa ¿por qué ocurre esto?] Menciona cuál será la probable comunidad y comienza a mencionar algunos rasgos de lo que será el trabajo.

En cierto momento, menciona aspectos que es necesario considerar para diseñar una encuesta: la población, los datos que se pretenden recabar, el lenguaje; menciona algunos ejemplos acerca de cómo la consideración del lenguaje empleado en la encuesta es importante al momento de recopilar datos. Durante su exposición del tema, algunas de las preguntas que formula son retóricas; otras en cambio, son para que los alumnos las respondan.

Continúa su exposición, con la misma dinámica de pedir a los alumnos que lean las diapositivas, para que después ella comente la información. En cierto momento les pregunta: “¿Ya comenzaron a diseñar la encuesta con...con qué maestra toman esa clase?” Menciona varios nombres, pero los alumnos dicen que esas profesoras no tienen alguna clase con ellos en este semestre. Para ayudarla a precisar, un alumno le dice: “¿Cuál es la materia?” Frida responde: “Una en la que hacen una encuesta”; sin embargo, los alumnos parecen no saber a qué se refiere. [Probablemente se refiera a la materia de Epidemiología, que se lleva en este mismo semestre y según el programa de la cual, en las primeras dos unidades se dedican al estudio y descripción de una comunidad].

La maestra decide continuar con la clase y le pide a otro alumno que lea la información contenida en la siguiente diapositiva. Al terminar, ella dice: “Vamos a detenernos en este punto”, y lo amplía planteando un ejemplo de cómo se ilustra esa información a través de una situación que ella misma vivió mientras recogía información como parte de su tesis de doctorado. Explica que estuvo en una comunidad a las que en épocas pasadas no había acceso por carretera, pero que posteriormente [cuando ella estuvo en la comunidad] ya se tenían esas vías de comunicación. De acuerdo con su relato, este hecho alteró las condiciones de alimentación de la comunidad al permitir el acceso a los vehículos que distribuyeran productos alimenticios.

Continúa su exposición hablando de la importancia de establecer buenos nexos con la comunidad para lograr un buen acceso a ésta [a la información]. Les pregunta: “¿Quiénes son las personas con las que hay que contactar en una comunidad?” Distintos alumnos responden: “El comisario... El médico... Las promotoras de salud”. Ella aprueba todas esas respuestas. Menciona que el trabajo en la comunidad es interesante por la convivencia que se produce con los miembros de la misma. Habla de la importancia de “sumergirse” en la comunidad y explica cómo la investigación antropológica tiene esa característica, de ahí la importancia de ese tipo de materias para su formación.

Continúa su exposición y plantea otro ejemplo acerca de un programa asistencial del gobierno y de cómo se podría tener un propósito relacionado con dicho programa, y en el cual la encuesta podría ser una herramienta; prosigue explicando los usos de la encuesta, ilustrando con ejemplos cada uno de esos usos. Las diapositivas que ha traído a la clase contienen tanto información puramente textual, como gráficos que resumen información y/o conectan conceptos (por ejemplo: cuadros sinópticos).

A continuación, pide a los alumnos que piensen qué tendrían que hacer para comenzar el diseño de una encuesta, sugiriendo que comiencen por el objetivo de la misma. Luego explica los pasos a seguir para diseñar una encuesta y al hacerlo, menciona un caso: diseñar una encuesta sobre hábitos de alimentación industrializados. Para cada uno de los pasos del procedimiento que está explicando, pide ejemplos a los alumnos y ella misma los plantea. Dice: “¿Creen que sería importante agregar una parte [una sección dentro de la encuesta] socioeconómica?, ¿Por qué?” Los alumnos dan sus respuestas; ella escucha varias pero dice que no son suficientes, así que los alumnos siguen intentando con otras respuestas.

En este punto me llama la atención que sus alumnos no se intimidan cuando ella dice abiertamente NO, al rechazar alguna respuesta; en situaciones similares, mis alumnos dejarían de intentar responder, [¿cómo lo hace esta profesora para que sus alumnos no decaigan en sus intentos de responder, pese a rechazar abiertamente sus respuestas?].

La clase continúa con la maestra proponiendo ejemplos de encuestas y su uso; en este momento el punto a tratar es cómo incorporar una perspectiva de género en una encuesta. Por lo que he leído, esta profesora posee interés y experiencia en la investigación con esta perspectiva. Los alumnos intentan acertar con algunas respuestas, pero ella finalmente aclara que, para hacerlo, las variables involucradas en el estudio requieren un tratamiento diferente, según sea su naturaleza.

Los ejemplos que Frida propone son muy claros y concretos [esta es una apreciación personal], están relacionados con la alimentación y con las comunidades. En otro momento dice: “¿Qué significa hablar de familia y de grupo doméstico?, porque no es lo mismo”. Como los alumnos no saben la respuesta, ella lo explica, una vez más con ejemplos. [El manejo de ejemplos es recurrente en estas clases que son primordialmente expositivas, y en los que la maestra tiene el control de la información que se presenta en ellas].

Explica también la importancia de conocer cómo es la comunidad para obtener la información que se busca (se refiere a cómo hacer una buena entrada al campo). Señala que el trabajo en la comunidad “es un trabajo interesante, aquí vemos el espíritu de investigadores que puede surgir en esta clase”.

Muestra la información en una diapositiva y dice: “Si ven esta imagen, ¿qué sería la información primaria y cuál sería la secundaria?”. La imagen contiene un gráfico en donde los tipos de información “primario” y “secundario” se ilustran sólo con fotos, por eso quiere que los alumnos infieran de qué se trata cada categoría. Los alumnos responden rápidamente. En este momento un alumno plantea una duda: “La información secundaria, ¿primero fue primaria?” Yo pensaría que la respuesta es sí, pero la maestra responde de manera contundente que esto no es así; para apoyar su explicación, plantea un ejemplo [me parece que no entendió la pregunta del alumno; yo creo que lo que él dijo era correcto; cuando ella amplía la explicación, resulta que da un ejemplo en el cual se cumple precisamente lo que el alumno señaló con anterioridad, pero al parecer ella no lo nota].

Durante esta clase en todo momento, la profesora se ha situado al frente del salón, cerca de la pantalla de proyección y cerca también de su computadora. El volumen de su voz, la entonación, el ritmo y sus ademanes denotan seguridad y dominio del tema. [Quizá en esta combinación de dominio de tema, con tolerancia a los errores radica el respecto que sus estudiantes le demuestran]. El tema es propicio para que, durante sus

explicaciones, la maestra se desvía ligeramente para comentar aspectos sobre otras cuestiones relacionadas con la actividad de investigación. En cierto momento, presenta una diapositiva que contiene unas siglas. Un alumno le pregunta a qué se refieren. Frida responde: *“La verdad, no sé. Esta presentación me la pasó el maestro Carlos; no me fijé en eso...le tendría que preguntar. Ya saben que la misma materia la damos los dos y esta parte [el tema] la compartimos. Pero le voy a preguntar qué es y les digo”*.

La maestra no se muestra nerviosa por lo que acaba de suceder (a otros maestros podría generarles inseguridad no poder responder a una pregunta de sus alumnos). Por el contrario, continua con la explicación mostrando la información sobre el tipo de preguntas que pueden tenerse en una encuesta; menciona ejemplos concretos de preguntas como ¿qué opinas de...? o ¿cuánto consumes de...? Cita incluso ejemplos de encuestas que se utilizaron el año pasado, al parecer en este mismo curso. Da ejemplos de casos y de grupos a los cuales hacerles encuestas: sólo mujeres, sólo personas de 65 años y más.

Relata cómo se hizo la encuesta el año pasado. Cuando en la exposición toca un tema que piensa puede ser útil, se desvía un poco para abundar en explicaciones, por ejemplo: cómo usar una encuesta con niños; da sugerencias sobre cómo manejar un grupo en edad escolar, sobre la importancia de revisar la encuesta para verificar que haya sido completamente contestada, sobre la posibilidad de leer a los niños la encuesta en lugar de que ellos la lean por sí solos. [Con estas explicaciones muestra dominio del tema. Al tener un repertorio amplio de sugerencias y basarlas en ejemplos concretos, demuestra experiencia en lo que enseña].

Las sugerencias se desvían del contenido de la diapositiva que está presentando, pero no así del tema general de la encuesta; en cambio, hacer esto le sirve para hablar de asuntos que muchas veces se presentan en la vida real y que por lo mismo, no se evidencian sino hasta que suceden, es decir, se aprenden con la experiencia; de alguna manera, ella anticipa esto a sus alumnos con base en su propia experiencia.

Continúa explicando los tipos de preguntas; al igual, continua intercalando preguntas hacia sus estudiantes. Por ejemplo, al mencionar las preguntas de respuesta abierta, recomienda utilizar muy pocas en la encuesta; dice: *“¿Por qué creen que se deben usar muy pocas?”* La siguiente diapositiva contiene una descripción más detallada del esquema que mostró con anterioridad, es decir, esta diapositiva muestra la descripción detallada del esquema previo. Al leer esa descripción, termina diciendo a sus alumnos: *“Esto es lo que les acabo de decir”*.

En su explicación, Frida se adelantó a explicar una información que correspondía a una diapositiva posterior; esto puede significar que evidencia que la profesora olvidó cuál era la organización del recurso audiovisual, que en realidad desconocía la información contenida en el archivo, o que simplemente decidió seguir otro orden. Frida ya había admitido que la presentación pertenecía a otro profesor que imparte la misma materia en otros grupos; es posible que no haya podido revisar con anticipación a la clase este contenido, ya que de hacerlo, podría haber usado el recurso de otro modo. Esto remite a pensar acerca de las tareas de planeación de la profesora ¿Cómo las realiza? ¿De cuánto tiempo dispone realmente para revisar los archivos antes de su clase? ¿Su carga de trabajo le permite suficiente tiempo para ello?

Pese a lo sucedido, el dominio que tiene esta maestra sobre el tema le permitió no titubear al momento de tener que dar explicaciones y ejemplos sobre la información, aún antes de llegar a la diapositiva en donde estaban contenidos ciertos detalles. Esto al

parecer es resultado de que Frida realmente conoce el tema y además ha tenido experiencias directas con el manejo de encuestas. Nuevamente, se advierte dominio del tema y la experiencia para sobreponerse a un aparente traspié.

Los alumnos parecen escuchar atentamente; algunos toman notas o simplemente escuchan a la maestra. Frida les dice que posteriormente les proporcionará el archivo con la presentación. En otro momento comenta: *“Si esto no les queda claro ahora, lo van a entender después, cuando lo hagamos de manera práctica”*. [Nuevamente vuelve a advertirse la separación entre la información y su uso. La maestra lo hace evidente e incluso reconoce que eso podría generar dificultades para comprender la información].

Toca el tema de la habilidad del investigador, de la confianza que se debe obtener primero, de la importancia de entrar en un marco de confianza con las personas a encuestar, especialmente tratándose de preguntas con contenido que es delicado o que puede ser difícil de responder para personas de una comunidad rural, por su contenido íntimo. Para ilustrar esto, la maestra relata situaciones en las que tuvo que encuestar a personas de una comunidad rural sobre asuntos de sexualidad o de violencia. [Aquí, la profesora recurre a ejemplos proceden de situaciones pasadas vividas directamente por ella].

Los alumnos se muestran interesados en esta parte del relato [parece que este tipo de ejemplos les atrae mucho] y le piden que les explique más concretamente cómo ella procedería para formular preguntas escabrosas, por ejemplo sobre sexualidad. Ella les cuenta un ejemplo: *“Por ejemplo, le dices: oiga doña, ¿y su esposo así...? No, no, primero tienes que empezar por ganarte su confianza. Le dices: ¿oiga y usted es casada? Y les dices: yo también, yo soy casada. Y su esposo, así en que se va... ¿no cree usted que ya tenga por allá a alguien más?”* Al narrar este ejemplo, la maestra imita un tono de voz amigable y relajada, como para mostrar el tono que debe tenerse para generar un clima de confianza con la persona que se encuesta. [Frida se permite actuar en estos relatos con un tono de voz natural. De hecho, casi todas sus interacciones son muy naturales. No le importa mostrar este estilo natural ante sus alumnos, incluso siendo éstos de 2° año, en el primer curso que tiene con ellos].

El ejemplo genera algunas risas entre los alumnos, pero Frida no los reprende sino que sigue enfocada en relatar su ejemplo. Parece que para ella no es necesario suprimir las risas para mantener el respeto. Pienso que ella muestra mucha tolerancia hacia sus alumnos, mucha aceptación, pero sin perder su rol y su seguridad. Prueba de ello es que cuando los alumnos ríen, ella lo permite pero inmediatamente logra enfocar su atención al tema de la clase. Al igual, ayuda a este propósito el hecho de que los ejemplos sean muy concretos y se refieran a situaciones ocurridas en la comunidad, lo cual al parecer es del agrado de los alumnos. Incluso en algún momento, Frida también bromea sobre las situaciones que describe, por lo singulares que resultan, pero inmediatamente retoma una postura seria en cuanto al tema y los alumnos la siguen en esta actitud.

Este ejemplo del manejo de una encuesta sobre sexualidad atrapó la atención de los alumnos. La maestra tiene la habilidad de plantear ejemplos de un modo interesante. [Los ejemplos están ligados a su experiencia, de modo que demuestra dominio]. Y aunque aparentemente se desvíe un poco del concepto que se expone, siempre vuelve al tema central; por ejemplo en esta parte de la clase, termina su ejemplo remarcando la importancia de tener empatía con las personas a las que se encuesta.

En este momento pregunta: *“¿Cómo estamos de tiempo?”*. Le dicen que falta media hora para el final de la clase, a lo que ella señala: *“Hasta aquí vamos a llegar hoy,*



*porque tengo una junta en la dirección. Pero les invito a un café*". Los alumnos se levantan de su asiento y van hacia el escritorio, ya que en el momento en que la maestra salió, trajo consigo unos vasos térmicos desechables para que todos puedan tomar café, ya que ellos no trajeron sus tazas. La maestra sirve café a los que se acercan. Son las 8:30 am.

Aunque la maestra ha dado por terminada la clase, algunos alumnos se acercan a platicar con ella y a plantearle dudas. El alumno que hizo la pregunta sobre las fuentes de información se acerca para preguntar; escucho que discute con Frida aparentemente sobre el mismo punto. Parece que ha replanteado su duda y escucho que la maestra le explica, pero no alcanzo a oír todo lo que dicen; sin embargo, percibo un tono cordial y amable entre ambos. [Se aceptan las preguntas, se acepta discordar]. No me parece que la maestra se ofenda o asuma una actitud defensiva porque el alumno le haya pedido nuevamente una explicación (podría entender que el alumno no ha quedado satisfecho, que la maestra no fue el todo clara, o que su respuesta no es del todo convincente); al contrario, la maestra sonrío y se muestra muy amable al interactuar con este alumno. [Tolerancia, aceptación de que el alumno está aprendiendo]. Le insiste en que luego van a aprender más sobre el tema y que aplicarán de forma práctica lo aprendido.

## **ASPECTOS DEMOGRÁFICOS (DEMOGRAFÍA)**

**Lunes 24/feb/2014**

**7:35 a 9:00 am**

---

La maestra Frida llega a la clase y saluda a los alumnos; son 15 en esta ocasión. *"A ver chicos, vamos a continuar. Guarden sus teléfonos. Vamos a hacer un repaso de la clase pasada, ¿qué fue lo que vimos? Vimos la encuesta. A ver Julia ¿qué es una encuesta?"*

Julia responde vacilante, pero la maestra proyecta una diapositiva que contiene la información, así que Julia se apoya en ella para responder. [Aquí, Frida se muestra benevolente con sus alumnos; no busca evaluar quién atendió o no, porque estando la información a la vista, cualquier alumno puede acertar. Es un verdadero repaso].

La maestra continúa haciendo el repaso usando la información que se presenta en las diapositivas y que es la misma que usó en la clase pasada. Les pide a los alumnos que lean y de ese modo, repasen sobre los usos de la encuesta. Frida va nombrando a los alumnos que quiere que lean y en ciertos momentos, menciona algunos de los ejemplos que ya se habían planteado acerca de cada uso.

También repasa el proceso de elaboración de la encuesta. Hace preguntas y los alumnos responden pero lo hacen leyendo la pantalla. Frida dice: *"¡Ah, ya lo leyeron! A ver, dame un ejemplo"*, como para obligar al alumno a recordar. El ejemplo que le dan es muy general y lo señala: *"No, está muy... muy..."* hace un gesto con las manos para señalar que la respuesta no es concreta. El chico capta esta intención y él mismo completa la frase: *"... está muy general"*. La maestra dice: *"Sí, dime algo más concreto."*

*Recuerden que si van a hacer una encuesta deben delimitar qué quieren hacer*". Entonces empieza a dar unos ejemplos de asuntos concretos que se pueden tener como propósitos de una encuesta.

Los alumnos escuchan con atención. En el repaso, Frida pasa rápidamente de una diapositiva a otra; va directo a las preguntas: *"¿Qué era esto, se acuerdan?"* Los alumnos intentan responder. Esta vez la maestra no exige que sean precisos (no es una evaluación, sólo están aprendiendo) en cambio, da ella misma la respuesta a lo que preguntó. Cuando los alumnos responden con acierto, ella dice: *"¡Ok, exactamente! ¿Se acuerdan que yo puse ejemplos de eso? El ejemplo sobre cuestiones de sexualidad, de enfermedades de transmisión sexual, de violencia, ¿se acuerdan?"*

*"Va otro ejemplo: fíjense que una vez, hicimos un estudio sobre violencia; no fue de encuesta, fue de entrevista, pero igual se trató de un tema difícil, ¿qué creen que hicimos?"* [para abordar ese tipo de preguntas]. Un alumno responde: *"Crear vínculos"*. Frida dice: *"Pero no, antes de eso, ¿qué creen que hicimos?"* Como no obtiene respuesta, comienza ella a relatar lo acontecido: *"Sucedió en Caucel... antes, cuando era un pueblo; ahora ya no, ya cambió mucho"*. Sigue con su relato, que se refiere a cómo el grupo de investigación obtuvo datos en una comunidad acerca de la violencia intrafamiliar. La maestra explica que estos temas son muy delicados, que no se puede preguntar a las mujeres de manera inmediata si han sufrido maltrato por parte de sus esposos. Explica las estrategias que tuvieron que emplear para ganar la confianza de las mujeres y obtener información.

Los alumnos se ven muy interesados y hacen una pregunta: *"¿Y no lo oían sus esposos?"* [lo que las mujeres respondían]. Frida responde: *"No. Íbamos a verlas cuando ellos no estaban"* [presentes]. El ejemplo se extiende un poco más, para mostrar la complejidad de la situación de violencia y la forma de actuar de las personas de la comunidad ante esto. Cierra su comentario: *"Nada más para que vean, que en este tipo de temas, hay que tratarlos con mucho cuidado, no es fácil"*. [Aquí, Frida recurre al uso de ejemplos tomados de lo que ha vivido; con ello, muestra dominio y experiencia en lo que enseña].

Continúa repasando la información que se vio en la clase previa. El contenido de las diapositivas es meramente informativo, ya que se trata de las características de la encuesta. El contenido por sí mismo no está orientado al desarrollo de habilidades y/o actitudes. Sin embargo, los comentarios y preguntas que ella hace, incorporan cierta intención formativa en el plano de las actitudes.

La información está subdividida en categorías, tales como los tipos de preguntas y las funciones de la encuesta. No se insiste demasiado en la distinción entre las distintas clases dentro de las categorías. Parece más bien que la intención es mostrar cómo se usan, y en qué situaciones sería importante tener conocimiento de esta información. El énfasis aquí no está en el dominio de la información, sino en su uso; pero como ahora no se usará, no se detiene demasiado en esto.

Frida da pocos ejemplos escritos sobre los tipos de preguntas a los que se refiere la información que presenta. Más bien, ella comenta qué situaciones podrían presentarse, cómo podría ser una pregunta, en qué temas tendrían utilidad, pero sin mostrar una concreta. En más de una ocasión ha dicho: *"Les voy a mandar un ejemplo"*. También dice: *"Cuando veamos el ejemplo..."* Cuando se repasa el procedimiento para hacer encuestas, la maestra no puntualiza en cómo usar ese conocimiento, aunque es posible que lo haga después. Sólo dice: *"No es fácil hacerlo [redactar preguntas], requiere*

*una metodología... hay que seguir varios pasos". Nuevamente se advierte una distancia entre el momento en el que se conoce una información y el momento en que es usada como parte de una experiencia práctica ¿se origina en el diseño del contenido del programa?]*

Las diapositivas siguen pasando y en algunas de ellas se muestran ejemplos concretos de preguntas, pero sólo se leen sin ser analizadas con detalle; incluso, una de las diapositivas de este tipo sólo duró unos instantes proyectada. Siguen el repaso. Siguen leyendo y recordando la información. Frida continúa indicando quién debe leer. Una chica tiene la cabeza apoyada en la paleta del asiento: *"A ver nena, lee tú, para que despiertes"*. Dice esto con energía, pero sin agresividad. Sigo pensando que esta información sería más interesante para el alumno y tendría más significado, si se ejemplifica de manera concreta y si se practica su uso.

Llegan a una diapositiva y la maestra pregunta: *"¿Esto ya lo vimos?"* Le responden que no. Entonces muestra la información y pregunta: *"¿A qué creen que se refiere esto?"*. Me parece que el contenido de esta diapositiva ya no está en secuencia con el tema de la encuesta, sino que se refiere a un asunto más general. El título es "Clasificación de la información", y el contenido abarca fuentes, medios, bases de datos. Al parecer la maestra no tiene esa misma impresión, porque no hace ninguna aclaración para distinguir que se ha cambiado de tema.

Para explicar esta parte, Frida trata de ejemplificar haciendo referencia a lo que ella ha hecho en experiencias de investigación previas; dice: *"Yo busqué información de..., mi tema se trataba de género y alimentación, ¿a qué creen ustedes que se refiere eso de género y alimentación?"* Una alumna responde: *"Sobre las mujeres"* [vacilante]. Frida: *"Sí, pero dime más, ¿cómo qué?"* La chica sigue tratando de precisar una respuesta. La maestra le dice: *"Está bien, está bien... sigue, sigue"*, como para animarla a seguir construyendo su respuesta.

La clase continúa. En la diapositiva se mencionan los términos información cuantitativa y cualitativa. Frida pregunta: *"¿A qué creen que se refiere la información cualitativa?"* Nadie responde. Ella continúa: *"a ver, cuando yo hacía mi estudio me pasaba que no me era suficiente la información..."* y va dando ejemplos sobre cómo procedió en la investigación que realizó.

Sigue explicando otra parte de la presentación.

Frida: *¿Les han hecho una encuesta telefónica?*

Alumnado: *Sí.*

Frida: *¿Y cómo les hablan? ¿Y los del banco?*

Un alumno: *¡Cómo los odio!*

Frida: *Algunos son nefastos, pero otros dan pena, pobres.*

La maestra continúa mencionando ejemplos del uso de encuestas telefónicas. Llegan a una diapositiva que es poco clara respecto de la información que se presenta; el encabezado tampoco aclara de qué se trata. Creo que ella se da cuenta inmediatamente de esto, porque dice: *"Lo voy a leer en voz alta primero y ahorita les explico"*, como para ganar tiempo. Me parece que es la primera vez que lee esta información, así que apenas va a enterarse a qué se refiere; sin embargo, procede tan rápido y con tal seguridad que creo que los alumnos no se percatan de que la información no es clara en principio ni siquiera para ella. Debido a su habilidad, al terminar de leer ya sabe de qué se trata y

dice: *“Estas son las condiciones que hay que tener para hacer una encuesta”*. Entonces, ya lo explica e ilustra con más precisión.

Sin embargo, hay en esta diapositiva una característica que no es tan obvia: *“posibilidad de desviación del encuestador”*. Cuando llega a esta parte, la profesora no la explica correctamente, ya que ella lo interpreta como la pérdida de recursos como tiempo y esfuerzo; dice que esto sucede cuando no se tiene cuidado en la aplicación de la encuesta, pero esto último es en realidad la última característica enunciada, así que prácticamente lo enlaza y así, cubre con su explicación todas las características. Enseguida pasa a otra diapositiva sin precisar la anterior.

Es probable que en esta clase esté sucediendo algo similar a lo que ocurrió en la pasada. Quizá la maestra no revisó antes el archivo pero gracias a su experiencia y dominio del tema no ha quedado en evidencia; ha podido resolverlo muy bien, de modo que no creo que sus alumnos hayan percibido que en un momento se había perdido el hilo conductor de la clase. Creo que esto sucedió porque ella no elaboró personalmente el recurso audiovisual y al usarlo como eje conductor, se presentó la inconsistencia. Esto ya se había hecho evidente desde la clase pasada, porque es la misma presentación la que se siguió usando; es posible que le haya faltado tiempo para revisar sus recursos, quizá haya tenido un exceso de tareas por cumplir en las múltiples funciones que debe realizar además de las clases.

La siguiente diapositiva parece sólo un índice de contenidos a tratar. Le pide a un chico que las lea en voz alta e inmediatamente les dice a que a continuación comenzarán a practicar la elaboración de cuestionarios. Les pregunta: *“¿Cómo estaban organizados por equipos?”* Los alumnos murmuran, ella se da cuenta de que no recuerdan la organización que tenían y les dice: *“Tienen cinco minutos para ponerse de acuerdo y formar equipos”*.

Rápidamente se organizan y se sientan en grupos.

La maestra les dice que a continuación comenzarán a trabajar en la elaboración de su cuestionario. Añade: *“Fíjense en esto, es sólo para empezar”*, les pide que presten atención a la diapositiva actual. La información contenida en la diapositiva no corresponde con lo que la maestra había dicho, sino que se trata de una comparación de las características de un cuestionario y un test; la maestra no explica por qué de pronto se habla de tests. Nuevamente, parece que la información no ha sido revisada antes, pero nuevamente la seguridad y dominio del tema hacen que esto pase desapercibido para los alumnos. Ella no elaboró la presentación, así que este recurso no sigue la secuencia que tal vez había pensado para este momento de la clase; sin embargo, lo resuelve bien y la clase no se ve desorganizada.

Continúa con la presentación, y la siguiente diapositiva ahora sí contiene los elementos que debe tener un cuestionario. Sigue con otros elementos. El título es *“Aplicar consejos a ejemplos de cuestionarios”*. Se incluyen términos como *“validez”* y *“confiabilidad”*. Estos sólo se mencionan, no se explican, ilustran ni practican. La maestra recalca que lo más importante es tener un objetivo claro. Pienso que destaca esto para no entrar en detalle con la información de la diapositiva, pero si esto es lo primordial, la clase debería enfocarse en desarrollar las habilidades de los alumnos para definir propósitos. En lugar de eso, la clase abunda en asuntos que en este momento no se utilizan de manera práctica, que tampoco se usan o analizan con profundidad. Nuevamente se advierte una disparidad entre el momento de conocer la información y el momento de usarla.

Me parece que ese está separando la teoría de la práctica; la teoría se menciona en clases, pero no se usa inmediatamente. En un intento por mostrar la aplicación o la utilidad del conocimiento, Frida abunda en ejemplos, procura situar la información en un contexto de investigación, trata de hacerla cercana al alumno, e incluso, asigna un ejercicio para practicar, pero carece de una metodología. [Los ejemplos parecen tener la intención de conectar la información que se presenta en la clase, con la realidad fuera de ella].

Les dice: *“Van a hacer un pequeño ejercicio de hacer un cuestionario para un tema e nutrición, o cualquier otro tema. Elaboren 15 preguntas para su cuestionario. Les voy a dejar la diapositiva sobre los tipos de preguntas, que creo que es la que más les va a servir. ¿Nunca han participado en una investigación que incluya cuestionarios?”* Los alumnos responden que no. La profesora sigue: *“No importa, el caso es que empiecen. Vamos a empezar y sobre la marcha vamos a aprender de los aciertos y errores”*. Los alumnos comienzan a hablar entre ellos; alcanzo a escuchar que sí se están poniendo de acuerdo sobre el tema de su encuesta. [En este ejercicio se presenta una contradicción: por un lado, la maestra ha insistido en la importancia de la definición de un propósito en una encuesta; sin embargo, deja el tema y el propósito sin precisar, y tampoco enseña cómo hacer esto].

La maestra no enseña la metodología para elaborar cuestionarios; únicamente les pide que redacten 15 preguntas, pero esta no es la manera en que se acostumbra diseñar cuestionarios para investigación. Ella misma mencionó hace unos momentos, que la elaboración de preguntas para una encuesta es algo complejo y que requiere una cierta metodología, pero no la enseña ahora que supuestamente van a practicar cómo hacerlo. Es probable que en este momento, sólo pretenda que los alumnos realicen un intento, sin hacer uso de una técnica o método, para ver qué pueden hacer; posiblemente después muestre la forma correcta de hacerlo. También cabe la posibilidad de que esto no sea materia de su curso; aunque parezca que se incluye, es posible que esta habilidad corresponda a otro curso metodológico y no a este.

En la pantalla, Frida ha puesto un archivo de Word con una guía de entrevista. La deja a la vista de todos, con algunas preguntas. Dice: *“Voy a salir un momento mientras trabajan”*; dice esto en voz baja, sólo a los que están sentados en las primeras filas del salón. Cuando está por salir, un alumno le pide que mejor deje a la vista la diapositiva que contiene los tipos de preguntas. Ella accede y cambia el archivo; luego lo deja en *“Partes de un cuestionario”*.

Escucho que los alumnos mencionan preguntas y posibles respuestas; me pregunto si se sienten con suficiente preparación para realizar lo que se les ha pedido, o si esto les inquieta. Tal vez es que estos chicos son más capaces, no necesitan tantas explicaciones, ni ejemplos, ni ensayos previos; quizá captan más rápido la información y las intenciones del profesor, o ya tienen experiencia aunque no lo hayan reconocido, o no asumen la complejidad de la tarea y piensan que sólo es cuestión de hacer preguntas parecidas a lo que han visto. El caso es que al parecer se atreven sin miedo a redactar preguntas para un cuestionario. [Es posible que esto sea parte de las intenciones de la profesora: atreverse sin miedo. Intentar, hacer, luego ver las normas y reglas, pero primero aventarse al ruedo].

Mientras trabajan los alumnos comen, comentan, ríen, pero sí están realizando la tarea; Frida lleva un par de minutos fuera del salón. No dejo de pensar que, en la enseñanza de este contenido, yo procedería de manera diferente; usaría otra estrategia;

yo traería un cuestionario impreso para usar como ejemplo. Recuerdo que ella les pidió una encuesta clases atrás pero no lo ha vuelto a pedir. En principio pensé que les serviría para analizar ejemplos, para revisar su estructura, su propósito, en fin, para aprender de ese ejemplo todo aquello que han mencionado en esta clase, pero no he visto que lo usen. Mi método seguiría un orden diferente al que ella ha elegido. Tal vez procede así porque en realidad no a ella le corresponde enseñar estas habilidades.

Han pasado aproximadamente 7 minutos desde que la actividad en grupos comenzó. Me parece que en este momento los alumnos ya no escriben sobre la tarea, y por lo que alcanzo a escuchar, ya están hablando de otros asuntos. Siguen comiendo. Quizá sólo dos de los cinco equipos siguen en la tarea; o más bien, sucede que un miembro del equipo sigue escribiendo mientras los demás ya se distrajerón. En este momento veo que sólo un equipo sigue en la tarea. En los demás equipos, ya nadie escribe y sólo platican. De pronto, alguien retoma la tarea, le dicta al otro y este escribe. O sea, están en la tarea por ratos, y por ratos la dejan.

La maestra regresa, enciende las luces del salón y dice: “*¿Ya hicieron sus preguntas?*” Se acerca a cada equipo para ver lo que han hecho. En un equipo le dicen: “*Hicimos 4 preguntas pero cada una de un tipo diferente*”. Ella pidió 15 preguntas, pero no les exige el cumplimiento total de la indicación [No se evalúa de forma estricta el cumplimiento de la tarea. Frida es tolerante con el hecho de que están aprendiendo]. Les dice: “*¿Estas preguntas van a ir en su cuestionario o sólo son ejemplos?*”; esto me sorprende porque Frida no aclaró esta diferencia de intenciones. Se supone que la tarea consistía en comenzar a hacer las preguntas que irían en un cuestionario. Las alumnas le responden que son sólo ejemplos; Frida continúa acercándose a otros equipos.

Después que revisa todos, dice: “*Veo que ya han avanzado, pero todos están con temas diferentes*” (lo que resulta lógico, ya que ella les dijo que podían elegir el tema que quisieran), “*tienen que desarrollar más el cuestionario, pero tienen que tener una intención*”. Esto es evidente, pero en la clase no se ha abordado cómo hacerlo, cómo plantear una intención, y tampoco se han proporcionado ayudas para que ellos lo descubran por sí mismos. [Parece haber una intención de Frida relativamente clara, algo que espera de los alumnos; lo manifiesta pero no les instruye sobre cómo llegar a esa meta].

Frida dice: “*Van a hacer una justificación de por qué están preguntando. La próxima clase vamos a revisar lo que hayan hecho; redacten su justificación y ya luego les voy a mostrar cómo es el cuestionario en la vida real, [el cuestionario] que vamos a utilizar para la clase, el que vamos a aplicar. Esto es sólo un ejercicio que vamos a hacer*”.

Con la explicación anterior, entiendo entonces que los alumnos no tienen que aprender a hacer un cuestionario, porque el que usarán para este curso ya ha sido previamente elaborado; no es materia de este curso que los alumnos se encarguen de la construcción del mismo.

Prosigue con indicaciones: “*Les di unos documentos para que fotocopien; es lo que vamos a usar esta unidad... ¡A ver!, ¿qué dije Karla?*” La profesora nombra a esta alumna porque parecía no estar prestando atención. Karla responde: “*Que vamos a aplicar una encuesta*”. Frida le dice: “*¡No, no eso dije!*, [eleva el volumen de su voz, indicando que le disgusta que no la atención se distraiga] *les voy a decir por correo qué documentos van a leer; después de que terminemos de ver los cuestionarios vamos a ver esos temas, pero eso sería en la siguiente clase. No, en la que sigue, porque en la siguiente no hay clase*”. Un alumno le pregunta: “*¿Esto de alguna manera nos va a servir para la tarea que vamos*

a hacer más adelante?” La maestra responde: “No. Es sólo un ejercicio”. Aquí queda más o menos claro que el ejercicio es una actividad aislada de la tarea posterior de usar una encuesta.

Frida: “Bueno, es todo por hoy, gracias. Nos vemos”. La clase termina de modo poco preciso; las indicaciones finales fueron un tanto vagas. Unos alumnos se acercan al escritorio para preguntar a la maestra cómo les fue en el examen; ella les dice que ya les calificó pero que no ha traído hoy las pruebas porque tenía otros pendientes. Otro alumno se acerca y le pregunta algo que no alcanzo a escuchar. Ella le comenta sobre para qué les va a servir el tema de los cuestionarios. Dice: “Esto es una batería de pruebas”, al parecer les está mostrando un ejemplo.

## ASPECTOS DEMOGRÁFICOS (DEMOGRAFÍA)

**Miércoles 26/feb/2014**

**7:25 a 8:40 am**

---

Espero afuera del salón y veo llegar a la maestra con su hija, una niña pequeña de unos 4 o 5 años. La niña va caminando y llorando detrás de ella. Me saluda y le digo: “hoy has traído compañía”, y me dice: “Sí”. Entra al salón y saluda sus alumnos: “Buenos días, ¿trajeron su cuestionario?” Se le ve un tanto inquieta, supongo que es por la niña, que se ha quedado afuera del salón y sigue llorando.

Frida: *A ver muchachos [levanta la voz para que la escuchen] vamos a ver sus cuestionarios.*

Alma: *¿No importa que no estén impresos, que estén en [archivo] digital?*

Frida: *No, no importa.*

Frida: *¡A ver, niñas! [unas alumnas hablan entre sí y parecen no prestarle atención] necesito que me escuchen. Hoy sólo vamos a estar hasta las 8:30, va a ser breve [la clase] porque todos los maestros tenemos que ir a una reunión, de carácter obligatorio, pero les voy a dejar una tarea que es parte de la misma unidad 2. Necesito que se reúnan en sus equipos y revisen el cuestionario ¿terminaron su cuestionario? Necesito salir un momento... a ver a esta niña [mira hacia la puerta, a su hija que se quedó a fuera].*

Alumnos: *¿Es su hija maestra? ¿Qué le pasó?*

Frida: *Ahorita... se acaba de golpear.*

Alumnos: *¡Cómo!*

Frida: *Mientras caminaba, aquí a la vuelta, creo que con un poste... venía con la cabeza baja, no lo vio.*

Luisa: *¡Ay maestra, abrácela!*

Frida: *¡Ya la abrace! Pero no se calla [entre sonriendo y preocupada]. Voy a salir, por favor, trabajen en sus cuestionarios.*

No hay una indicación precisa sobre qué es lo que deben hacer, pero puede deberse a la situación imprevista que se le presentó a la profesora, con la niña llorando. Frida abandona el salón. Los muchachos se reúnen en equipos pero no están trabajando, o al menos no parece que lo hagan, sino que están platicando de otras cosas. La maestra regresa a las 7:45.

Frida: *“A ver muchachos, necesito que formen grupos para la tarea que les voy a dejar, que es un poco larguita... pero nos vamos a divertir. Los equipos que vamos a formar ahorita van a ser los definitivos para el resto del curso. Es importante que nos pongamos de acuerdo ahorita con esta tarea. Más adelante nos vamos a organizar con el otro grupo para el trabajo en la comunidad, y vamos a tener qué mostrar lo que ya tenemos, por eso es importante que avancemos ahorita con esto. También les voy a dejar un libro que es importante, es sobre la alimentación de la comunidad, y explica por qué se dan ciertos hábitos en la alimentación, ¿a qué se debe? ¿es por la religión? ¿por qué es?, en el libro se explica. Necesito que ahora mismo ya me vayan diciendo cuáles son los equipos”.*

Ricardo: *¿Ahora lo tenemos que decidir?*

Frida: *Sí, ahora, por eso les estoy dando tiempo. A ver ¿quién es la jefa de grupo? Dame un USB para que te pase el libro de Marvin Harris.*

[El libro se llama “Bueno para comer”. El autor hace un estudio antropológico de las razones por las cuales unos alimentos son prohibidos y otros no, encontrando fundamentos en la cultura].

Luis: *Ya lo tenemos, ya nos lo dio.*

Frida: *Bueno, pues de ese libro. Es importante que nos organicemos de una vez, cómo nos vamos a dividir los temas en el grupo. Tenemos que aprovechar a organizarnos porque más adelante en esta misma unidad vamos a ir a la comunidad.*

Daniel: *¡Yu ju!*

Frida: *Vamos a ir a la comunidad y necesitamos dividirnos entre este grupo y el otro [de 4° semestre, que cursa la materia con otro profesor] qué grupos nos van a tocar; si van a ser de primaria o secundaria. Y necesitamos mostrar qué avance tenemos con la definición del cuestionario.*

La maestra pide los nombres de quiénes integrarán los equipos de trabajo, pero como ve que los alumnos tardan en ponerse de acuerdo, empieza a presionar: *“A ver, equipo 1, ¿quiénes son? ¿cuatro personas? A ver, díganme los nombres. Equipo 2... más nombres”.* Ella va anotando la conformación de los equipos. Cuando ya todos se han organizado, continúa dando indicaciones: *“Lo siguiente que vamos a hacer es, ya con los equipos, van a ir el fin de semana a un mercado a observar. Tiene que ser un mercado MERCADO, de la colonia [barrio], no un supermercado. El de Santiago, Lucas de Gálvez... mercados grandes, no mercaditos”.* Alguien pregunta: *“¿Puede ser el de la Alemán?”* Frida responde: *“No, tiene que ser grande”.*

Frida continúa: *“El equipo 1, que son Julia, Ana, Laura, Rosa, ¿a qué mercado van a ir?”* Las alumnas empiezan a describir el sitio: *“el que está por...”* La maestra se da cuenta de que no tienen certeza y dice: *“¿San Vicente? ni siquiera conocer los mercados.*



*El equipo 1 va a ir a San Vicente". Alguien pregunta: "¿Cuál es ese?" La maestra responde: "¿Ni siquiera saben? ¡Jóvenes, conozcan su ciudad!"*

*Frida: ¿Equipo 2?*

*Alumnos: Santiago.*

*Frida: ¿Equipo 3?*

*Alumnos: Lucas de Gálvez.*

*Frida: Escojan otro porque el Equipo 1 va a ir a San Vicente.*

*Alumnos: ¡Pero no es el mismo!*

*Frida: Ya lo sé que no es el mismo, pero están en la misma zona.*

Los alumnos continúan en su alegato, tratando de convencer a la profesora pero esta insiste en que deben elegir otro; los alumnos insisten pero ella no cede. Les sugiere otros mercados pero los alumnos dicen que les queda muy lejos. La maestra continua: "A ver, equipo 4, mientras se deciden..." Los alumnos dice: "La Francés"; la maestra anota el sitio, aunque al inicio de las instrucciones descartó ese mercado.

*Regresa al equipo 3: Se están rompiendo la cabeza porque aquí en Santa Marta hay un mercado.*

*Alumnas del equipo 3: ¡No es un mercado!*

*Frida: ¿No es?*

*Alumna: Sí, sí es.*

*Frida: A ver, es importante ¿por qué dicen que no es un mercado? Eso también me lo van a decir en la tarea. Ahora les voy a dar las instrucciones de lo que vamos a hacer. A ver, presten mucha atención [levanta más la voz porque algunos alumnos conversan entre sí] es muy importante que me escuchen.*

La profesora sigue dando instrucciones: "Ahorita van a diseñar una guía de observación. ¿Qué es eso de una guía de observación? ¿Qué creen que es eso?" Le responden: "Los puntos a observar". La maestra coincide y dice: "Los puntos importantes a observar ¿Cómo qué? ¿Qué puntos observarías de un mercado?" Distintos alumnos aportan respuestas: "Los productos... Los precios... La variedad de productos... La gente que va a comprar... La infraestructura".

Cada que se menciona un aspecto, la maestra asiente y lo repite como muestra de aprobación. Pregunta: "¿Qué más?" y pide que le digan más cosas a observar y los comenta o amplía. Da más instrucciones: "A ver, todo eso ahorita lo van a hacer". A continuación pregunta quién es el líder en cada grupo; en esta parte, los alumnos bromean y ella también, porque algunos líderes son designados por los compañeros, sin el consentimiento del afectado, mientras que en otro grupo sucede lo contrario, porque un alumno se declara líder y le dice a la maestra: "¿Y lo pregunta?, pues yo, obvio".

Frida dice: "Necesito que ahorita me hagan un bosquejo de la guía de observación. ¿Quiénes trajeron su cuestionario impreso?" Una alumna responde: "Nosotras". La maestra sigue dando indicaciones: "Necesito que cuando observen, vayan en grupo y que definan su metodología, su propósito. Por eso es muy importante que ahorita me hagan la guía, una serie de enunciados sobre lo que quieren observar en el mercado ¿qué quieren observar?, se supone que la misma debe ser la misma para todo el grupo. ¡Corre tiempo!"

En esta clase he visto con mayor frecuencia que la maestra ha recurrido a alzar la voz para llamar la atención de los alumnos. Incluso en un momento dijo: "A ver ustedes, no están atendiendo, a ver ¿de qué están hablando?" Esto lo ha dicho con evidente tono

de reprobación hacia la conducta de sus alumnos. En otro momento, cuando se suponía que sus alumnos ya deberían estar trabajando en la tarea encargada, al darse cuenta de que unas alumnas no lo hacen les dice: “*¿Ya terminaron de hacer su guía? Están en el chisme, ¡está bueno el chisme!*”. Nuevamente se muestra a disgusto con lo que sucede.

La profesora se levanta de su asiento al frente del salón y va hacia donde están los equipos para ver lo que hacen. Se acerca a las chicas que platican y escucha de qué hablan. Parece que una de ellas cuenta una situación familiar (un robo), la maestra se queda unos instantes a escucharlas; luego se va de ahí hacia otros equipos y pregunta: “*¿Cómo van, que ya hicieron?*” La mayoría de los equipos se muestra enfocada en la tarea, excepto el grupo de las chicas que conversan a la vez que escriben.

La maestra regresa al escritorio. Alguien pregunta: “*¿Lo vamos a entregar escrito?*” Frida dice: “*No, lo vamos a revisar*”. Los alumnos siguen trabajando; en un momento Frida se levanta y se acerca a los alumnos, llevando unos papelitos en los que ha escrito los nombres de los temas del libro de Marvin Harris, para realizar el sorteo entre los alumnos. Cada equipo elige un papel y la maestra les pide que digan qué temas les tocó, mientras ella va tomando nota. Los títulos de los temas son un poco raros; un equipo dice “*Ansia de carne*”, otro dice “*Perros, gatos y dingos*”. Los alumnos se muestran un tanto sorprendidos, así que ella dice: “*Son los nombres de los temas ¿no han hojeado el libro? Les resultarán un poco graciosos los nombres pero el contenido de esa lectura es muy interesante*”.

Frida vuelve a notar que unos alumnos no están concentrados en la tarea, así que vuelve a llamar la atención: “*¡A ver!, ¿ya terminaron? ¿Sí? ¡Están en el chisme! Ahorita van a leer lo que escribieron*”. Por su tono de voz parece que se trata de una amenaza ya que piensa que no hay hecho la guía de observación y las pondrá en evidencia.

Frida: *Para el miércoles cada equipo va a traer lo que observaron en el mercado, y el Equipo 1 además va a exponer el tema Antropofagia, que es del libro de Marvin Harris que ya les pasé, y si quieren se los puedo pasar por correo.*

Alumno: *Maestra, ¿los exámenes?*

Frida: *Ya los calificué. ¡Ya los calificué chicos! Alza la voz para dirigirse a todo el grupo y no sólo al alumno que preguntó.*

Alumno: “*¿Y va a darlos ahora?*”

Frida dice: *No.*

Pienso si será casual que justo hoy, que la maestra llegó con su hija llorando y que ha dicho que tiene poco tiempo para la clase, los alumnos parecen estar más distraídos, platican más entre ellos y se concentran menos en la tarea. En un momento de esta clase, Frida incluso dijo, con un tono más resignado: “*A ver, ¡escuchen! Ya sé, ya sé... que tienen ganas de irse al carnaval, pero présteme atención*”.

La maestra interrumpe el trabajo de los equipos para revisar el avance: “*Equipo 1, ¿qué puso en su guía de observación?*” Una integrante del equipo lee y dice: “*Vamos a observar tres puntos: tiempo, lugar y persona*” Los alumnos muestran un pensamiento ordenado al hacer esta tarea. La maestra lo destaca diciendo: “*Fíjense qué interesante*”. La alumna continúa, detallando los aspectos específicos a observar dentro de cada rubro; la maestra dice: “*Muy bien*”. En un determinado aspecto les dice: “*A ver, en esto de las personas, sería bueno que observaran también si hay niños trabajando en el mercado*”.

Cuando el equipo termina de leer su guía, la maestra dice: *“Bien, bastante bien, pero les falta indagar más. ¿Eso es todo, hay algo más?”* [Parece que Frida quiere que los alumnos se esfuercen más, pero no es claro en qué aspecto o cómo] Continúa con los otros equipos, pidiendo que lean sus guías; ella escucha y cuando considera, interrumpe para hacer alguna observación o sugerencia sobre cómo precisar la observación.

Frida: *Recuerden que ustedes van a observar, pueden distribuirse en todo el mercado y luego hacer un cambio. Por ejemplo, uno dice ‘yo quiero observar a los carniceros’, y se queda un rato ahí. Si ustedes se quedan a observar a los carniceros, se impresionarían”.*

Alumnos: *¿Por qué? ¿Por la higiene?*

Frida: *Por todo. La higiene, el trato, especialmente con las mujeres, con las amas de casa [Posiblemente intenta sugerir un rasgo interesante del comportamiento, en términos del género] Sería ideal que fueran desde temprano, para ver la dinámica que opera en el mercado; hasta los músicos, ¿por qué creen que hay músicos en el mercado? Recuerden que hay un área de comida; en el mercado venden comida. Y no es lo mismo comer ahí... yo prefiero comer un taco de mariscos en el mercado que en el restaurante. No sé por qué... no saben igual.*

Parece que la observación que pretende va más allá de los productos alimenticios; incluye aspectos sociales de la dinámica del mercado; esto es congruente con el interés que parece tener su materia.

Les recomienda observar más allá de sus narices [de lo evidente a simple vista], observar otras cosas del contexto del mercado. ¿Qué cambios se han suscitado? ¿Qué se vende ahora de nuevo? *“Yo me acuerdo que antes en el mercado de Mayapán, no vendían flores; ahora venden flores. Los fines de semana se pone un tianguis afuera del mercado ¿creen que afecta eso al mercado? ¿Cómo?”* Les sugiere que al ir a observar, no lo hagan con uniformes, sino vestidos de “civil”.

Al terminar de escuchar a todos los equipos, la maestra comenta: *“Lo que he escuchado [está] bastante bien, pero hay más cosas que observar. Si algo que observan les llama la atención, pueden preguntar, aunque básicamente se trata de observar. Pero si quieren preguntar, hagan como que van a comprar: ‘oiga seño [señora], están bonitas las chinas, ¿de dónde las trae? ¿son de su solar?’ O: ‘esas lechugas, ¿son de la central de abastos?’”*

En este momento se dirige a un chico: *“¿Qué es eso? A ver, muéstramelo”.* El alumno le dice que es una historia clínica. Frida le dice: *“¿Y estamos viendo historia clínica? No, ¿verdad? A ver... ya hasta me perdí de lo que iba a decir... En el Lucas de Gálvez se ven cosas muy interesantes”.* La tolerancia de Frida tiene límites; la aceptación de sus estudiantes es amplia si se trata de cometer errores al aprender, pero se reduce si se trata de distraerse del propósito de aprender.

Finalmente, les indica cómo deberán traer el informe de esta actividad: *“Van a presentar a manera de redacción lo que observaron; eso sí, impreso, y anexan la guía de observación”.* Una alumna pregunta por la extensión del trabajo y la maestra le responde que no hay un número de hojas específico. Frida: *En el escrito me van a poner todo lo que observaron sobre los puntos de la guía, pero a manera de redacción.* Un alumno pregunta si pueden incluir fotos; la maestra responde: *¿Fotos? Igual pueden tomar fotos. Sí, si quieren tomen fotos, del mercado, de las áreas; pueden tomar fotos de las personas, si es*

que se los permiten. Si toman fotos, guárdenlas por si lo necesitamos más adelante. Pero por ahora más bien es un informe escrito. Cuando presenten la tarea, les voy a hacer preguntas antes de que me entreguen el reporte. Es muy interesante ver la dinámica del mercado. Eso nos va a servir para complementar la lectura que vamos a hacer. [Por la explicación que hace, parece que el informe no es tan importante como la actividad en sí misma].

La profesora repite las indicaciones sobre la próxima clase: “Para el miércoles, se preparan todos para mostrar la experiencia que tuvieron al observar el mercado. Y el quipo 1 se prepara para exponer el primer tema. Pónganse de acuerdo para hacer esta tarea; recuerden que es una tarea de equipo, no es individual. Pueden ir varios días a observar, si quieren. Sería interesante. ¿Quedó todo claro? ¿Alguna duda, pregunta? Bueno, échenle ganas a este primer ejercicio que van a hacer”.

Con esto da por terminada la clase.

## ASPECTOS DEMOGRÁFICOS (DEMOGRAFÍA)

**Miércoles 5/mar/2014**

**7:35 a 9:05 am**

---

La maestra llega y saluda a sus alumnos: “Buenos días. A ver ¿dónde están los equipos? ¿Fueron a los mercados como quedamos? ¿Cómo les fue?” Los alumnos responden que sí, que les fue bien. Ella les recuerda que hoy expondrán lo que averiguaron en su visita a los mercados. Mientras un equipo prepara su presentación con diapositivas en la computadora, la maestra platica con el resto del grupo:

Frida: *¿Y cómo pasaron su fin de semana? ¿Fueron a algún lugar? ¿A dónde fueron?*

Alumnos: *A Cozumel... A Campeche.*

Frida: *¿Y cómo es que fuiste a Campeche? ¿Tienes familiares ahí?*

Alumna: *No. Pero fui pasear. A comer.*

Alumnos: *¿Y usted a dónde se fue?*

Frida cuenta que estuvo en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, y que también visitó otras comunidades cercanas; menciona San Juan Chamula y Zinacatán. Dice que fue a recoger su título [grado] de doctorado, ya que ahí lo estudió, en San Cristóbal.

Alumno: *¿Y con quién fue?*

Frida: *Con una de mis hijas*

Alumno: *¿Sólo una? Y los demás ¿no le dicen ‘yo voy, yo quiero ir’?*

Frida: *Afortunadamente, no. Entienden que no siempre se puede. A veces sí, vamos todos, pero esta vez no. Fui buscar mi título y a buscar café ¿se acuerdan que les había comentado? Traje café, el que quiera...*

Alumna: *¿Cuánto cuesta?*

Frida les dice un precio y les habla de las características del producto. Les explica que es el café que procede de cultivos de ciertas regiones de Chiapas. Por lo que ha comentado en otras clases, los cultivos son parte de un proyecto de desarrollo comunitario que algunas personas, conocidas suyas, desarrollan en Chiapas junto con los habitantes de las comunidades indígenas.

[Frida interactúa con sus alumnos compartiendo un poco de su vida personal; también indaga un poco sobre la de ellos. Esto puede hacer sentir a sus alumnos que Frida es una persona que al igual que ellos tiene una vida cotidiana; no es que no lo sepan, pero a veces en la relación maestro-alumno no se tocan esos aspectos sino que permanecen como ignorados].

Esta plática se desarrolla de manera muy amena con los alumnos; ellos le hacen preguntas y comentarios con mucha confianza y ella les responde de igual manera. Podría decirse que los alumnos no temen que sus preguntas o comentarios puedan sonar impropios, por tratarse de una maestra, por ejemplo, cuando le interrogan sobre su familia. [Esto puede ser resultado del trato que ha establecido Frida con ellos, así como la manera en que ella también se dirige a ellos, también con respeto y propiedad]. La plática es cordial y respetuosa, pero pienso que muchos profesores no gustan de tener esa cercanía con los alumnos, especialmente cuando son novatos porque piensan que al romper el aura de misterio que los rodea, perderán el respeto de sus alumnos. [Hay una especie de temor a que los alumnos descubran que el profesor es una persona común y corriente. Aquí no, Frida platica con ellos de manera muy confiada].

La maestra pide que el primer equipo comience a presentar los resultados de la visita a los mercados. Los chicos inician relatando la estructura del mercado que visitaron; la exposición se lleva a cabo sin apoyo visual, únicamente se trata de una especie de relato de experiencias, a las que la profesora escucha con atención, a la vez que formula preguntas cuando requiere que los alumnos amplíen o profundicen en la información que aportan, como cuando pregunta: “*¿Y qué hay ahí?... ¿Qué más?... ¿Pero, además?... ¿Qué otra cosa?*”

También formula preguntas para ayudarlos a extraer conclusiones o a hacer interpretaciones derivadas de la información obtenida, como cuando pregunta: “*¿Qué características tiene el lugar, que no son comunes a los mercados? ... ¿Cómo es la gente que acude?... ¿Por qué creen que ahí va sólo gente mayor?... ¿A qué se debe eso?*” [Aquí maneja dos tipos de preguntas: para ampliar y para obtener conclusiones].

Con este tipo de preguntas, pareciera que ella pretende que sus alumnos notan aspectos interesantes del mercado en su relación con el entorno al que pertenece, como cuando dice: “*¿Ya vieron que el mercado está en una colonia?... Ahí la gente puede pagar un poco más por los productos, tiene más recursos*”. [No se pierde el énfasis de la materia: aspectos demográficos de la alimentación].

Ocasionalmente, ella genera las conclusiones sobre la información, haciendo una especie de síntesis como cuando dice: “*Entonces, podemos decir que es un mercado moderno*”. [Parece que intenta modelar esta conducta o tipo de razonamiento ante los estudiantes, para que observen cómo ella lo hace]. Durante el reporte que hacen los alumnos, la maestra intercala sus comentarios y opiniones acerca de los distintos aspectos que son reportados; también aporta datos y descripciones acerca de los mercados, cuando se trata de uno que ella conoce. Esto se evidencia por ejemplo, cuando los alumnos hablan de los precios y de la calidad de los productos que observaron, ante lo cual ella señala: “*Sí es cierto. La calidad de las frutas y verduras del*

*supermercado no es buena*" (en comparación con los productos del mercado tradicional). *"Hay que enseñar a los niños que no sólo existe el supermercado, sino que el mercado nos provee de productos, frutas y verduras de mayor calidad"*. Estas sentencias revelan sus opiniones, sus juicios, respecto de la realidad.

La dinámica de la clase continúa de modo similar, cuando el segundo equipo comienza a explicar sus resultados. En este caso, los alumnos mencionan que la estructura del mercado no es clara, a diferencia de lo que encontró el equipo anterior, que visitaron un mercado cuyas zonas de venta estaban bien identificadas. Entonces, la maestra dice: *"Pero ese mercado es el que se construyó para reemplazar al otro ¿se acuerdan? ¿lo que pasó?"*. [Era el mercado más grande de la ciudad, muy antiguo y en malas condiciones, pero que tuvo problemas para ser ocupado por los locatarios inconformes con el cambio] *"A lo mejor por eso está así, ¿no?, porque se fue ocupando poco a poco"*. [Parece tener la intención de que sus alumnos entiendan que, para comprender una realidad, es necesario mirar el contexto en la que se produce].

El equipo continúa relatando su experiencia y relata las condiciones de higiene que encontraron en el mercado. Específicamente, se refieren a los malos olores que se perciben ahí. La maestra pregunta: *"¿Y nadie vomitó?"* (sonríe). Los alumnos dicen que no. Entonces ella les cuenta que cuando era niña su mamá la llevaba al mercado, pero el olor le provocaba náusea por lo que, según dice, en cada visita al mercado ella devolvía el estómago. [Nuevamente se muestra sin inconveniente de hablar de sí misma como persona con una vida cotidiana].

En este equipo, nuevamente interviene para interrogarlos y buscar que los alumnos profundicen en la información, como cuando les dice: *"¿Y en cuanto a precios?... Y la gente ahí, ¿es joven?... ¿Alguna otra cosa que les haya llamado la atención?"*

Al igual, sus intervenciones sirven para intercalar comentarios sobre lo que ella conoce en cuanto a las situaciones que sus alumnos comentan, así como para tratar de sintetizar la información que ellos han presentado, como cuando dice: *"Entonces, la cuestión de la higiene, ahí no es muy buena"*.

Toca el turno del tercer equipo, pero antes de que comiencen con su relato, la maestra llama la atención de todo el grupo, cuando dice: *"A ver, escuchen"*, y les pide que se percaten de los contrastes o diferencias entre uno y otros mercados. Le dice a un alumno: *"Guarda tu teléfono mi amor"* [muy suavemente]. No es la primera vez que escucho que la profesora usa esta expresión para referirse a sus alumnos; de hecho, lo hace con frecuencia. Se refiere de la misma manera a hombres y a mujeres.

Mientras el equipo explica, Frida continúa intercalando preguntas a los alumnos: *"¿Por qué creen que mayormente son personas de la 3ª edad las que van a ese mercado?"* Alguien le responde: *"Porque en ese barrio sólo hay esas personas"*; ante lo que Frida comenta: *"Es verdad, es barrio es de la 3ª edad"*.

En este punto, recuerda un aspecto de los mercados en el que había puesto énfasis en la clase pasada: *"Algo que nadie me ha dicho, en los mercados ¿hay gente que toque? (músicos)"*. Una alumna dice: *"¡Ah, sí! Había un señor que tocaba la guitarra"*.

Frida continúa comentando información que ella conoce del mercado en cuestión: *"Ese mercado es más turístico... Si ustedes van un domingo, después de la misa se llenan los puestos de comida, con gente de la 3ª edad"*.

Es el turno del cuarto equipo, y la maestra pregunta: *"¿Cuál falta?"* El equipo en cuestión comienza su relato, diciendo que estuvieron en el mercado del barrio de Santiago. *"¡Ese me encanta!"* dice Frida; este tipo de expresiones no son raras en ella; he

visto profesores que prefieren no expresar gustos o intereses personales más allá de la materia. El relato de estas alumnas sobre su visita es muy ameno; comienzan contando que al llegar, lo primero que hicieron fue desayunar en el lugar.

Frida: *¿Y qué comieron?*

Sandra: *Yo comí dos tacos de... y uno de... Ellas dos [señala a sus compañeras], comieron otra cosa.*

Frida: *¿Y cómo estaba?*

Sandra: *Estaba rico. Había hasta mariscos, pero eso sí, yo no comería mariscos ahí.*

Frida: *Yo he comido mariscos ahí (con sonrisa).*

Alumnas: *¿Y no le pasó nada?*

Frida: *No. Nada. Lo que sí, para comer ahí, prefiero tomar un refresco embotellado que las aguas que venden.*

Sandra: *Yo sí tomé ☺ Y toda la tarde estuve con dolor de estómago.*

[Este diálogo puede parecer fuera de interés para el tema, pero me parece que contribuye a que Frida se comunique con sus estudiantes].

Frida sigue comentando que conoce ese mercado, ya que va a comprar flores ahí: *“Yo conozco a las marchantes que hay ahí, son dos señoras que venden flores. Si le compro a una, se molesta la otra”*. Nuevamente, me parece que este tipo de comentarios contribuyen a generar un ambiente relajado, de confianza entre la profesora y el alumnado.

Las alumnas siguen explicando los resultados de su visita; en ese momento, la maestra se da cuenta de que un alumno no les está prestando atención, así que le dice:

Frida: *¡A ver! ¿qué dijo tu compañera?*

Alumno: *¿A mí?*

Frida: *Sí, a ti. Qué dijo.*

Alumno: *¿Ella?*

Frida: *Deja de estar chismorreando*

Alumno: *Es que estamos viendo lo de la presentación.*

Frida: *Eso todavía. Ahorita [después] me lo van a mostrar.*

Nuevamente se advierte el interés de la profesora por mantener la atención y la concentración del grupo, que no es lo mismo que un ambiente rígido y formal, porque de hecho los comentarios sobre la visita a los mercados se ha desarrollado en un ambiente relajado, cordial en su clase, pero en el que no se permite distraer la atención.

Cuando todos los equipos han terminado, la maestra les pregunta: *“¿Les gustó esta actividad?”* Una alumna responde: *“Sí. Comí rico”*. La maestra dice: *“Pero independientemente de la comida, el ir al lugar, ver a las personas... Esto que acabamos de hacer nos va a servir para ver posteriormente los temas de la alimentación. Muy bien, creo que hicieron un buen trabajo. ¿Quiénes me mandaron su reporte? Lo voy a leer”*.

En este momento, toma la hoja con los nombres de los muchachos [hoja que había hecho circular recién empezó la clase] y pasa lista por primera ocasión desde que estoy acudiendo a las clases. Usa los nombres, y sólo en casos de nombres repetidos, menciona los apellidos de los alumnos.

La maestra indica que esta parte de la clase se ha terminado y que a continuación le corresponde al primer equipo exponer el tema que les fue asignado del libro de Marvin

Harris "Bueno para comer". Mientras los alumnos de este equipo se preparan, escucho que dialoga con un alumno:

Alumno: *Me regaña usted. mucho ;)*

Frida: *Porque no obedeces ;)*

La maestra se dirige al fondo del salón; unas alumnas siguen comentando el hecho de que tomaron bebidas de agua en el mercado. Otro alumno le dice: *"¿Qué cuentan los chiapanecos?"* La mayoría de las veces, las pláticas informales son iniciadas por Frida, al preguntarles algo a los alumnos, pero en ocasiones como esta, es el alumno quien la inicia, y Frida responde sin inconveniente.

Frida les habla sobre su visita a la comunidad de San Juan Chamula. Relata que en las festividades (del carnaval, al parecer) los habitantes del lugar bailan y mientras lo hacen, beben *pox*, una bebida tradicional con alto grado de alcohol, que tiene usos rituales y ceremoniales.

Frida: *Hasta los niños toman pox... todos de una misma botella.* Bromea con los alumnos mientras relata esto. Cuenta que bebió del *pox*.

Alumno: *¿Y cómo es?*

Frida: *Cómo les explico... es fuerte, es una bebida muy fuerte.*

Alumno: *¿Cómo el tequila?*

Frida: *No, es diferente, pero es muy fuerte, se siente...*

[Me parece que este compartir de anécdotas personales, como beber alcohol en una ceremonia ritual, contribuye al clima relajado que Frida logra en sus clases].

Frida toma su tableta y muestra a los alumnos fotografías de su visita a San Juan Chamula, en las que ella aparece con las personas de la comunidad. San Juan Chamula es una comunidad abierta al turismo, pero cerrada a los extraños en cuanto a sus costumbres y tradiciones. Yo he visitado el lugar como turista; nuestro guía explicó que los habitantes no permiten que las personas les tomen fotografías. Frida confirmó este hecho y les dijo a sus alumnos que ella sí logró tomarse fotos con ellos: *"¡Porque me tomé su pox, tomé su alcohol!"* Los chicos se arremolinan para ver las fotos en la tableta; ella continúa hablando, ahora del café que cultivan en esa región.

[Estas conversaciones informales, sobre asuntos que están completamente fuera del tema de la clase, contribuyen a la creación del ambiente que se logra en la clase].

Los chicos del equipo expositor ya están listos y le avisan, pero la maestra y los alumnos continúan entretenidos con las fotos y la plática. Frida les cuenta que ha ido a Chiapas a recoger su título [grado] de doctorado; entonces, lo saca de su portafolio y se lo muestra: *"Yo no soy presumida, no me gusta. Pero esto vale la pena"*. Los chicos se acercan a mirar el documento y uno dice: *"¿Puedo tocar?"* Frida les dice que cualquiera de ellos puede lograr algo semejante: *"¿Pero tienen qué apurarse?"* [empeñarse].

Como los chicos expositores ya están listos, la maestra termina la plática y dice: *"¡A ver, a ver, vamos a escuchar!"*

Los alumnos del equipo comienzan con su exposición; el título del tema incluye el término *hipofagia*. El alumno que tiene el primer turno para exponer comienza con la introducción de su tema, pero recién está empezando y la maestra lo interrumpe para preguntarle:



Frida: *¿Qué quiere decir hipofagia?*

El alumno le responde que no sabe.

Frida: *¿No buscaste el significado?*

Alumno: *No. Sólo me basé en el libro.*

Frida: *Pero si así se llama tu tema, debes presentar el término y explicar a qué se refiere. A ver, búsquenlo ahorita en su lpad.*

Otro alumno de la clase dice que tiene la respuesta, pero no parece que la haya buscado en su lpad, sino en su bagaje: *“Es comer caballo”*. La maestra dice que es correcto y continúa la exposición. En otro momento, Frida vuelve a interrumpir y pregunta: *“Y aquí en Mérida, ¿dónde se consume la carne de caballo?”* Un alumno del equipo responde: *“No sabemos”*. Frida: *“¿No investigaron?”* El alumno responde que no.

La exposición sigue su curso; los alumnos escuchan atentos. La maestra está sentada al fondo del salón; también escucha atentamente y hace preguntas ocasionales para que el equipo expositor amplíe información y/o la profundice. El alumno que expone dirige su mirada a la maestra casi todo el tiempo. La exposición es bastante fluida y evidencia que ha leído el documento base.

Toca el turno a otro alumno, pero éste se basa en diapositivas que sólo contienen imágenes y un título (es decir, elaboró su presentación casi sin textos). El alumno explica todo lo que se supone está en el libro. Me parece esto mayor evidencia de que ha leído y comprendido la información, por eso no necesita más que una ayuda visual para explicar lo que leyó. Termina la exposición del tema de hipofagia y la maestra pregunta: *“¿Algo más que quieran agregar, para enriquecer?”*

Continúa la exposición, ahora con dos alumnas que son del mismo equipo pero que hablan de *Antropofagia*. La alumna que toma el primer turno hace una introducción amplia del tema; comenta el contenido general de lo que leyó e incluso menciona que buscó en Internet datos y casos actuales sobre canibalismo. Posteriormente, cuando comienza a apoyarse en las diapositivas, la maestra la interrumpe para comentar datos y casos sobre el tema.

Cuando faltan 5 minutos para que termine la clase, la maestra detiene la exposición y les pide que la última parte de la misma se desarrolle en la siguiente clase, es decir, quedará pendiente. Las alumnas dicen que han traído un vídeo ilustrativo de su tema y la maestra les pide que lo muestren ahora, antes de terminar esta clase.

Las alumnas siguen sus indicaciones y reproducen el vídeo. Se trata de un fragmento de la película *“Apocalypto”*, en el que se muestra la escenificación de un ritual celebrado por los mayas en la época prehispánica, consistente en un sacrificio humano. El vídeo sólo tarda unos minutos.

Cuando termina, la maestra va al frente de la clase y pide a los alumnos que van a continuar exponiendo los demás temas, que no se *“queden sólo con lo del libro”*, es decir, que no se limiten a presentar la información ahí contenida, sino que investiguen o busquen información adicional sobre aquello que no entiendan o para ubicar mejor la información en el momento actual, averiguando sobre casos y ejemplos actuales para enriquecer la información. También les pide que envíen a su correo el archivo con la presentación (archivo ppt) que usaron en esta clase.

Los despide con un: *“Gracias muchachos”*

[En esta clase en particular se pudo percibir un clima de confianza y cordialidad entre la maestra y los alumnos. Ella platicó sobre su fin de semana, contó cómo le fue en

su visita a Chiapas, contó que bebió alcohol con los indígenas Chamulas, mostró fotos de su viaje y “presumió” su título de doctora. Habló de cuando era niña y su mamá la llevaba a un mercado, de lo que ha comido en el mercado. En fin, la profesora se muestra como persona sin temor a que los alumnos conozcan esos aspectos de su vida.

Los alumnos hablaron de su tarea, interactúan con ella sin temor a formular comentarios, a que sus opiniones sean desaprobadas. No faltó ocasión en que Frida llamó la atención a alumnos distraídos, al evidenciar que “están en el chisme”, pidiendo que “dejen el chisme”. “dejen sus celulares”, “tienen qué averiguar más allá” “¿y no buscaron que significa eso”. Continuó dando instrucciones, continuó enseñando y tomando un papel de profesora, pero compartió aspectos de su vida más allá de la escuela].

## ASPECTOS DEMOGRÁFICOS (DEMOGRAFÍA)

**Lunes 10/mar/2014**

**7:25 a 9:00 am**

---

La maestra Frida llega y saluda con “*Buenos días*”. Mientras prepara el equipo de cómputo, pregunta: “*A ver ¿dónde está el equipo que expone?*” Un alumno se levanta, le pregunta algo y sale del salón.

Frida: *A ver ¡jóvenes!, les di unas copias.*

Alumna: *Están incompletas, ¿no?*

Frida: *Sí. Se llaman “Antropología de la alimentación”, es hasta la página 67. ¿Ya las leyeron?*

Alumnos: *Nooo*

Frida: *Es para el miércoles. Son estas dos (muestra dos documentos de varias hojas).*

Alumna: *¿Estas? ¿Y las otras?*

Frida: *Las otras, ya se las di. Las de Marvin Harris ya se las mandé.*

Algunos alumnos tienen otras dudas sobre los documentos; la maestra les aclara todas ellas. El equipo que va a exponer se prepara; una chica va al frente del salón. El tema es el mismo que el equipo dejó inconcluso el miércoles pasado. Frida va al fondo del salón y desde ahí, pasa la lista de asistencia, llamando por sus nombres, sin apellidos, a los chicos. Al frente ya está la chica que expondrá. La maestra pregunta: “*¿dónde se quedaron?*” [en la exposición del tema]. La chica recuerda el punto que quedaba por exponer, y comienza con su presentación.

[La experiencia de aprendizaje aquí consiste en dar a conocer/escuchar la información contenida en un documento. Esta información puede segmentarse, pero para “aprenderla” hay que conocerla toda. Si en una clase se interrumpe, puede seguir la experiencia en la siguiente, basta con identificar el punto en el cual la información dejó de mostrarse, para continuar informando desde ese punto].

Son 13 alumnos los que escuchan; no preguntan, sólo escuchan. En esta exposición es poco frecuente que los alumnos interpelen al expositor, que pregunten o comenten algo; sólo escuchan. El expositor interactúa sólo escasamente con la audiencia; sin embargo al final de su exposición y antes de hacer un resumen, le pregunta a sus compañeros: *“¿por qué se dio la antropofagia?”* Dirige esta misma pregunta a tres alumnos distintos; escucha sus respuestas y les dice si son o no acertadas.

Frida no interviene en esta parte; deja que los alumnos prueben a preguntarse entre ellos y responderse a sí mismos. En esta parte de la clase y después de exponer, la alumna que está al frente vuelve a preguntar algo que se preguntó en la clase pasada, cuando el tema inició: *“¿cuál es la diferencia entre antropofagia y canibalismo?”* Varios alumnos proponen sus respuestas, pero finalmente sólo un alumno da una respuesta que el equipo expositor considera acertada.

Cuando la exposición termina, la maestra se levanta y va al frente del salón, mientras comenta que el tema ha sido interesante. Explica también cómo ocurre el canibalismo en la actualidad, enfatizando en los desórdenes psicológicos como factor que determina el canibalismo actual. Le pregunta a una de las alumnas expositoras: *“¿Todo esto lo investigaste aparte?”* Se refiere a que si la información procede de fuentes adicionales al texto base. También se dirige a todo el equipo: *“¿Qué te deja todo esto de la lectura? Porque es muy interesante pero ¿qué te deja?”* [Esta es una pregunta que me parece muy vaga; no alcanzo a entender qué es lo que está preguntando realmente, y qué tipo de respuesta espera obtener: una información, la modificación de una idea, una duda]. En su respuesta, una alumna se remite a la importancia de entender el porqué de la alimentación, de no sólo juzgar el por qué se prefiere tal o cual consumo, sino entender las razones. La maestra aprueba esta respuesta y hace la misma pregunta a otro miembro del equipo; el chico da su opinión y nuevamente destaca la importancia del contexto en la consideración de los motivos de un determinado consumo. El chico dice: *“No sabemos, tal vez en un futuro no quede más proteína que nosotros mismos”*. Una alumna dice: *“¡escúchelo maestra!”* Frida sonríe y como se queda pensativa, comenta: *“ya volé”* insinuando que se quedó pensando en lo que el alumno dijo, *“¡pero puede ser! No sabemos qué puede pasar. Sobre todo si nos acabamos los recursos existentes, puede ser que ya no quede nada más y tengamos que comernos unos a otros”*.

Con este comentario se da por terminada la intervención del equipo. La maestra pregunta: *“¿Ya me grabaron su presentación, nena?”* Se escucha a un alumno que pregunta: *“¿De dónde vamos a estudiar? ¿Hojas, presentaciones o libro?”* Frida responde: *“Es lo mismo, sólo que en las presentaciones está más sintetizado”* (el tema).

El siguiente equipo en exponer tiene el tema *“Ansia de carne”*. Al frente están dos alumnas exponiendo, que han comenzado su tema sin hacer una introducción que permita situar la información en el contexto del estudio general que están haciendo; tampoco dicen cómo se relaciona esta información con el tema anterior. Simplemente empiezan y al parecer, siguen el orden que se propone en el libro que sirve de base. En un momento, la alumna que expone habla de las religiones y el consumo de carne; un alumno le pregunta: *“En la India no comen carne de res ¿por qué? ¿Es por religión?”* La chica responde que sí. El alumno nuevamente pregunta: *“¿Pero por qué, cuál es el origen?”* La chica dice: *“la verdad no sé”*. Entonces, Frida interviene y dice: *“Hay un equipo que va a exponer esa parte, donde se trata ese tema ¿qué equipo le tocó?”* Una alumna levanta la mano y Frida dice: *“Ahí está, ellos lo van a explicar”*.

Las alumnas siguen exponiendo. De pronto, la maestra les hace notar que su diapositiva contiene mucha información textual, la cual la misma alumna resumió al hablar.

Frida: *Eso que acabas de decir es suficiente; con eso ya estás resumiendo. Lo demás del texto es mucho, no es necesario* [que lo tenga en la diapositiva].

Alumna: *es que ahí están los ejemplos.*

Frida: *Sólo es para retroalimentarlos.*

La exposición continúa. Es el turno de otra alumna para exponer; mientras lo hace, empieza una frase diciendo: *“En mi caso, en los países europeos, la alimentación... ¿por qué se ríe?”* Frida le explica: *“Porque... a ver, porque dices “en mi caso”, o sea ¿vives en Europa?”* Todos ríen, incluso la alumna, quien señala: *“¡No! Quise decir, en la parte que voy a exponer”.* Frida nuevamente le explica: *“Sí, pero dices “en mi caso”... y hablas de Europa. Yo dije, ¡vive en Europa! No, mira, tengan cuidado, no es por molestar, pero pueden mejorar su exposición”.* A continuación, les da algunos ejemplos de qué expresiones no deben usar cuando se está exponiendo. Al terminar, les dice: *Continúa mi amor.*

La exposición de este tema termina y la maestra dice: *“Todo lo leíste [esto yo igual lo noté], traten de no leer solamente, sino de explicar, con sus propias palabras. No leer la diapositiva. Acuérdense ¿para qué es el recurso?”* [las diapositivas]. Un alumno dice: *“de apoyo”.* Frida dice: *“muy bien”.*

Comienza la siguiente exposición. La alumna que inicia hace una introducción interesante preguntando a sus compañeros: *“¿Se comen las mascotas? ¿Para ti qué es una mascota? Maestra, para usted ¿qué es una mascota?”* Tanto alumnos como la maestra dan su versión ante las preguntas anteriores; la chica las escucha y sigue con su exposición.

La maestra está atrás, en la última fila del salón, escuchando. Ocasionalmente volteo y me comenta algo sobre la exposición, no para explicarme algún punto, sino de manera informal, para hablar de los animales a los que se refiere la expositora; por ejemplo, me dice: *“¡qué miedo tener una serpiente de mascota!”* La alumna hace interesante la exposición; la chica lee la información de sus diapositivas pero también explica y comenta. Eso tiene atentos a los demás alumnos. Al final de la exposición, la chica expositora incluye una información que según ella misma dice, le genera dudas, porque parece ser contradictoria.

Frida: *A ver ¿de dónde sacaste esa información? ¿Es del libro?*

Alumna: *No, la busqué de un sitio de Internet.*

Frida: *No. Es que tienen que tener cuidado con eso; no usen información de sitios si no saben de dónde procede, de qué año es, de qué buscador, etc.*

La exposición termina con comentarios informales sobre especies comestibles en diferentes partes del mundo. La maestra pasa al frente del salón y sigue comentando con los alumnos. De pronto dice: *“Ahí va: yo la verdad, desconfío de la comida china”.* Y comenta sus razones para ello, sobre todo la falta de higiene de los restaurantes. También cuenta que de niña probó la carne de iguana, la cual le hicieron pasar como carne de pollo; se escucha a algunos alumnos decir: *“¡Uagh!”* Frida dice: *“¡Sabe a pollo!”* También se refieren a otras especies, como venados y tortugas; Frida dice: *“Aquí hay una*

*doble moral: lo como porque está muy rico aun sabiendo que está en peligro de extinción*". Les cuenta de un lugar en Mérida donde se venden cerdos pequeños para comer; estos comentarios generan reacciones encontradas en los alumnos, algunos expresan su rechazo y otros dicen "qué rico". Se habla de la barbacoa, del cordero, del cerdo. Los chicos siguen comentando. Una de las chicas del equipo expositor dice que quería traer a la clase un vídeo tomado de un programa de TV, en el que se muestran ejemplos interesantes sobre el tema. La maestra le pregunta por qué no lo trajo hoy, y ella dice que es porque no tuvo tiempo de conseguir el vídeo.

Frida se dirige a una alumna: *"A ver, para la próxima clase me gustaría que expongas lo de la vaca sagrada"* [a la chica que levantó la mano antes]. La alumna que comentó sobre el vídeo le pregunta si puede traerlo la siguiente clase, y Frida le responde que sí.

Frida: *Vemos el vídeo y luego lo de la vaca sagrada. A ver, shhh, ¿comieron lengua hoy?* Dice esto en referencia a que hablan demasiado. *A ver ¿qué es?* [de qué hablan].

Alumna: *De lo de la vaca sagrada, le estoy explicando cómo es.*

Frida: *Es muy interesante...* [deja que los alumnos hablen], *a ver, Raúl ¿de qué hablas? Así lo voy a hacer cuando estén exponiendo, me voy a poner a conversar.*

Frida: *Desde su perspectiva como nutriólogos, deben analizar cómo fue esto, cómo ocurrió a lo largo de la historia, tiene toda una simbología.*

En esta parte de su intervención, la maestra trata de resaltar los factores religiosos y culturales asociados a esos consumos.

Alumno: *Pero en China, me gustaría ver cuál es su índice de mortalidad. ¿Ellos no se enferman? ¿O de qué se enferman? No engordan, tienen una dieta muy estricta.*

Frida: *Esas cosas son lo que ustedes necesitan ver, analizar, esas cuestiones.*

A continuación, la maestra relata un ejemplo que involucra a una persona de su familia, se trata de la abuela de un familiar, que mientras vivía en una comunidad rural se alimentaba de los productos del solar; cuando llegó a la ciudad, comenzó a comer alimentos con conservadores. A los 8 años de su llegada, presentó cáncer de mama. Frida dice: *"Yo lo atribuyo a la dieta, porque [antes] comía muy sano... claro que no hay estudios que lo demuestren. Pero yo lo atribuyo, todo eso tiene qué ver, el contexto, la cultura"*.

Les platica a los alumnos sobre el contenido de la película que puso en clase con el grupo de 6° semestre: *"les puse una película a los chicos de 6° de Teoría Social, ahí se muestra cómo las tribus se alimentan de la naturaleza..."* Y cuenta brevemente de qué trata la película. En su comentario, señala cómo hay tribus de África que viven de la naturaleza: *"¿pero qué estamos haciendo con la naturaleza?"* Habla de la importancia de la relación del ser humano con la naturaleza, de la importancia de relacionar esto con la alimentación para entender el trasfondo religioso: *"A veces no lo tomamos en cuenta cuando vamos a investigar a una cultura que no conocemos"*.

Un alumno comenta: *Lean Levítico* [dice la cita]

Frida: *¡Tráelo! Prepáralo y tráelo.*

Alumno: *¿Lo puedo traer?*

Frida: *Sí, si es la aportación de ustedes.*

La clase se termina y Frida dice: *“nos vemos el miércoles, lean la lectura; primero vemos el vídeo de su compañera”*. Despide a sus alumnos.

Un alumno le pregunta: *Maestra ¿y los exámenes?* Frida dice: *El miércoles después de clase les doy revisión de su examen. Ya están calificados pero hasta el miércoles les doy la retro. O si tienen chance más tarde, pueden pasar a mi oficina.* Pero al parecer, la maestra cambia de opinión y saca las pruebas escritas; empieza a nombrar a los alumnos y van hasta su escritorio para tomar su examen. Frida les dice: *“acá, acá, no me vayan a hacer chafa”*. Dice esto porque quiere que revisen cerca de ella el examen, para que no vayan a alterar el resultado intencionalmente, *“sólo denle una ojeada. El miércoles lo revisamos. La retro con clave, el miércoles se las quiero dar. Los puntos, no los sumen, luego lo sumo”*.

Mientras hace esto, noto que ha dejado sus notas junto a mí; veo que tiene apuntes sobre a presentación que hicieron los alumnos. Parecen notas muy sintéticas, incluso una es gráfica con flechas, puntos, en no más de una página.

Los alumnos le devuelven a Frida los exámenes. Algunos de ellos salen del salón, mientras que otros se quedan; con estos últimos, comenta algunas impresiones sobre la prueba: no reprobaron, pero sí fallaron. Algunos son *muy rolleros* [dan rodeos]. Le fue mal en esta prueba casi a todos, pero Frida dice que espera que en la próxima se recuperen.

## **ASPECTOS DEMOGRÁFICOS (DEMOGRAFÍA)**

**Miércoles 12/mar/2014**

**7:35 a 9:00 am**

---

Al inicio de la clase, ya hay un vídeo colocado en la computadora y proyectado, listo para ser visto. Los integrantes del equipo que tuvo a su cargo la exposición en la clase pasada (lunes) lo trajeron para complementar su tema. En la pantalla de proyección, se puede ver que se trata de un segmento del programa de TV “Tabú Latinoamérica”, del canal Nat Geo.

En cuanto la maestra Frida entra a la clase, ve que el vídeo ya está listo y dice: *“pues vamos a verlo”*. La chica que trajo el vídeo dice:

Laura: *Maestra, advierta que si hay alguien muy sensible, mejor no lo vea.*

Frida: *OK*

Laura [insiste]: *¡En serio, dígallo! Es que hay [personas] que son protectores de animales.*

Alumna: *Yo.*

Frida: *¡Pues se aguantan!, ja ja, es sólo un vídeo.*

La proyección inicia; el vídeo se refiere al consumo humano de especies controversiales, en alimentos como el “caldo de rata” en Zacatecas, México, y la “araña mona” en la región amazónica de Venezuela. Los chicos (unos 15 alumnos) observan atentamente el vídeo. En cierto momento, se muestra el caso de una comunidad de Latinoamérica en la cual se tiene por costumbre consumir carne de gato, en especial durante una festividad tradicional; al llegar a este punto, se escuchan algunas exclamaciones “¡Oh, no! ¡No!” Algunas alumnas voltean la mirada para no ver el vídeo y alguien dice: “¡Laura!” como reprochando a la compañera que ha traído el vídeo con tal contenido.

Laura: *no lo vean.*

Frida: *shhh.*

Una alumna: *¿se ve que lo matan? [al gato].*

Laura: *sí.*

Alumnas: *¡Noo!*

Frida: *¡Silencio, ya!*

Cuando llega el momento en que aparentemente se sacrificará al gato, se escucha: “¡No quiero ver esto!, ¡No puedo ver!” Sin embargo, en el vídeo no se muestra el sacrificio todavía. Todos los alumnos siguen mirando, aunque algunas alumnas bajan la cabeza para no ver. Los varones del grupo no parecen afectados por estas imágenes; no han expresado su incomodidad, ni evitan ver el vídeo. En cambio, uno de ellos dice: “¡llegó la hora!”, en tono burlón, como para inquietar a las alumnas que no desean ver el video. Otro de los alumnos varones mira a sus compañeras y sonrío, pareciera que le divierte la actitud de sus compañeras.

La maestra Frida está sentada al fondo del salón y desde ahí observa el vídeo, mientras hace anotaciones que no logro ver.

El vídeo tarda 10 minutos aproximadamente. Al término del mismo, Frida se dirige a los alumnos: “¿qué les pareció? Está interesante, pero como dice el vídeo...” Aquí la maestra comienza a citar textualmente algunas frases que tomó del vídeo, y que anotó en su libreta. La idea fundamental de su comentario es que cada alimento es una cuestión cultural y lo que cada grupo consume depende de la cultura y de las ideas.

Continúa comentando acerca de otras costumbres que son controversiales; en este momento, la maestra ya está al frente del salón y comenta sobre una situación ocurrida recientemente en su familia, en la que algunos de sus miembros se vieron involucrados en una celebración tradicional extranjera. Frida dice que le pareció que estaba “fuera de contexto, nada qué ver”. Los alumnos toman esto como ejemplo y comienzan a comentar sus opiniones acerca de otras celebraciones extranjeras que han sido adoptadas en nuestro país recientemente. Frida habla también de las corridas de toros “que algunos dicen que están mal, están en contra ¿alguno de ustedes está en contra?” Una alumna le dice: “Yo”. Otro alumno dice: “¡reprobada!”, en tono de broma, sugiriendo que estará reprobada por contradecir a la maestra. Frida dice: “a mí sí me gusta; y yo no lo veo así como dicen, tiene todo un trasfondo cultural, es toda una tradición”.

La maestra le pide al siguiente equipo que expondrá, que se prepare. Mientras los alumnos lo hacen, Frida y los alumnos siguen comentando acerca de las tradiciones. Parece que un alumno le preguntó si le gusta comer la carne del toro sacrificado. Ella dice

que no y bromea: “yo sólo como carne humana 😊. No, depende de la cantidad que comas, todo en exceso es malo. Pero yo sí, sí me gustan las corridas y sí soy aficionada. Ni modos Carlos [se dirige a otro alumno] ya no me vas a querer” [bromea].

El equipo que expondrá coloca su presentación titulada “San Vacuno EEUU”; la maestra sale un momento del salón y dice: 5 minutos, pero no sé a qué se refiere. Los alumnos se quedan conversando entre ellos sobre el tema de los toros y los animales que se comen; platican en pequeños grupos.

La maestra regresa y nuevamente va al fondo del salón. Comienza la exposición. La primera alumna en exponer se apoya, como lo han hecho los demás, en una presentación con diapositivas. Su exposición es rápida, ella habla muy rápido; otras alumnas cuchichean. La maestra dice: “shhh, oigo otras voces”, para callarlas. La exposición trata del consumo de carne de vaca, cabras, ovejas y cerdos; las diapositivas contienen imágenes, gráficos y texto.

La exposición continúa. Dos alumnas más intervienen como expositoras; al hacerlo, comentan y leen la información de sus diapositivas. La última de las alumnas que expone, sólo lee.

Frida: ¡No lean!, sólo están leyendo textualmente.

Alma: No todas ☹ Trata de justificarse diciendo que no todo el equipo hizo lo mismo.

Frida: No, pero tú sí. Dice esto señalando a la última de las expositoras.

Frida: ¿A qué conclusión llegan?, el equipo expositor. Párense, paradas; su conclusión... sobre todo el tema que expusieron.

Ana: Que algunas culturas no están explicando los tabúes de por qué comen cierto tipo de carne.

Frida: ¿Qué otra cosa Isabel?

Isabel: Que hay ciertos factores económicos y políticos que influyen.

Frida: Exactamente.

Isabel sigue con su conclusión, argumentando cómo la cuestión política se apoya en cuestiones religiosas para prohibir el consumo de ciertos alimentos.

Frida dice: “OK. Ese es el punto al que quería llegar. Que las cuestiones políticas, económicas e incluso demográficas, que no tanto religiosas, son las que influyen para prohibir. Muy bien chicas, ¿quién falta por exponer? Les dejé dos lecturas. ¿Qué les parecieron los artículos? Nada más que lo vamos a dejar para la próxima clase, ahora me interesa darles sus exámenes para que revisen. El miércoles iniciando, se ponen en círculo para que realicemos una actividad con la lectura que hicieron”.

La maestra comienza a repartir las pruebas llamando a los alumnos por sus nombres. Los chicos leen sus pruebas. Una alumna le pregunta el porqué de cierto puntaje y Frida dice: “porque no me aterrizaste lo que pedía allá”. “Chequen su puntaje. De todas formas, este es el primer parcial. El segundo va a ser un ensayo; pero no uno así chamboneado [quiere decir poco profesional], les voy a dar las indicaciones para que lo hagan bien. Chequen la suma de sus puntos, porque a veces me puedo confundir”.

La maestra continúa comentando con algunos alumnos acerca de sus impresiones sobre el examen. Les dice algo que no comprendo, sobre un error que cometieron en el uso de ciertos términos: “[ustedes son] muy chistosos [porque] me ponían en la respuesta “tasa”, pero cuando en la siguiente les preguntaba, me daban otra respuesta... no sé si no



*lo entendieron*". Algunos alumnos parecen no comprender a qué se refiere la maestra en este comentario. Frida continúa y les señala otros errores que cometieron: *"me pusieron de uno en uno, pero yo les pedí el análisis general"*.

Una alumna le pregunta: *"¿Por qué está mal esta respuesta?"* La lee en voz alta y la maestra le da la respuesta correcta. La alumna insiste: *"Ah, pero ¿por qué?"* Parece que sigue sin comprender por qué esa es la respuesta correcta. Frida dice: *"A ver, ¿quién le dice por qué?"* Uno de los alumnos explica la razón, y la maestra dice: *"Exactamente"*.

Los alumnos se acercan al escritorio con sus pruebas en la mano. Frida dice: *"No se acerquen todos... de uno en uno"*. Mientras la maestra recoge las pruebas, otros alumnos platican sobre los errores que cometieron. Los alumnos que están junto a la maestra, entregan sus pruebas y algunos siguen preguntando el porqué de sus resultados, es decir, el por qué sus respuestas son incorrectas y por qué fueron consideradas erróneas. Frida platica con quienes le hacen estas preguntas y les explica: *"es que aquí no me pusiste... ¿ustedes se acuerdan de qué era lo más importante?"* Lee en voz alta la pregunta en cuestión, para explicarle a quién lo pide, cómo debería haber sido entendida la pregunta. También les hace preguntas para ayudarlos a pensar como ella esperaba que lo hicieran al responder la pregunta: *"¿Y cómo sería? ¿Qué habría más, hombres o mujeres?... No está mal, pero esto que pusiste... Esto es lo que quería... Lo que quiero es que aprendan a leer..."*

*"A ver, ¿dónde está el güero? [rubio], ven acá niño"*. Platica con este alumno, que presentó el examen en una fecha posterior a los demás del grupo. Los chicos continúan platicando entre ellos.

## **ASPECTOS DEMOGRÁFICOS (DEMOGRAFÍA)**

**Miércoles 19/mar/2014**

**7:22 a 9:00 am**

---

La maestra Frida llega y saluda a sus alumnos; hay 13 alumnos en el salón.

Frida: *¡Hola! ¿Cómo están? ¿Qué equipos faltan por exponer?*

Alumnos: *Nosotros.*

Frida: *¿Solo uno? Bueno, pues vamos de una vez a ver y luego seguimos con las lecturas.*

Se hace una pausa.

Alumno: *Es que no ha llegado el encargado de la computadora.*

Frida: *No importa, usen sus computadoras. Si no está, usen otra, traigan el cable... si no vino el encargado hagan otra cosa.*

Un alumno se levanta y sale del salón. Una alumna trajo pan para la maestra; le dice: *"Ahí está su pan"*. Frida toma una rebanada y le pide a un alumno que lleve el resto a su oficina.

El equipo que va a exponer se coloca al frente del salón y uno de ellos le dice a sus compañeros: *“espero que hayan comido bien”*. Los alumnos que escucharon el comentario le preguntan por qué. Alguien dice que es porque comerán algo que han traído a la clase.

Alumno: *¿Trajeron chapulines?*

Expositor: *Antes de empezar, vamos a hacer una dinámica.*

Alumna: *¿De integración grupal?*

Expositor: *Sí.*

Alumna: *Tú debes darnos Economía [otra clase que toman].*

Frida: *¡Hay chicos, cómo son!*

El alumno que va a exponer reparte unas notas de papel y luego pregunta: *“¿A quién le toco ‘lacto fobia’? ¿Qué significa?... ¿A quién le toco ‘lacto filia’? ¿Y qué quiere decir?”* Mientras hacen esto, Frida pregunta: *“David, ¿ya empezaste?”* [con la exposición]. David responde: *“Sí”*. Frida: *“A ver jóvenes, presten atención. Por favor no estén conversando. A ver, adelante”*. David comienza su exposición, mientras Frida está sentada en la última fila del salón, escuchando. El expositor dice el origen etimológico de los términos, a lo que Frida comenta: *“Muy bien; se ve que si estudiaron etimologías”*.

La proyección no se ve bien y Frida pregunta *“¿Qué pasa? ¿Por qué no se ve?”* Luego se cambia de lugar, unas filas más adelante, pero siempre entre los alumnos. Los alumnos exponen sobre las diferencias culturales entre la fobia y la filia por el consumo de la leche, describiendo cómo en algunas culturas tienen posturas radicalmente diferentes ante este alimento.

En un momento de su exposición, David nuevamente dice: *“Ahora quiero que me diga, la persona que le toco el papelito de ‘lactosa’ ¿qué es la lactosa? según lo que sabemos”*. Una alumna responde que es un disacárido. *“¿Y qué más? ¿Cómo se procesa?”* pregunta David; otros alumnos dan sus respuestas, usando lo que parecen ser sus conocimientos previos y términos técnicos sobre la digestión. La exposición continúa y nuevamente dice: *“A ver, ¿a quién le toco el último papelito? ¿Qué es la intolerancia a la lactosa?”* Otra vez, las respuestas que se proponen revelan conocimientos previos.

Este equipo expone haciendo algo más que sólo leer las diapositivas; ellos explican y dan ejemplos. Sus diapositivas no están recargadas de información; contienen textos pero también imágenes. Usan gráficos para organizar y presentar la información. Es posible que esto se deba que, siendo el último de los equipos en exponer, hicieron caso de las recomendaciones que la maestra formuló a los equipos que los precedieron.

Los chicos escuchan atentamente; parece que se hacen comentarios en corto, unos a otros, sobre lo que exponen sus compañeros. Hay una diapositiva que contiene mucho texto, y carece de alguna imagen o gráfico. Al verla pienso que los alumnos que escuchan comenzaran a distraerse, pero el alumno que expone dice: *“esto se los voy a explicar, obviamente no lo vamos a leer, se trata de un experimento...”* y se dedica a explicarlo.

Se escuchan murmullos; dos alumnos que están sentados detrás de la maestra están hablando entre sí en voz baja. No sé si es del tema, pero supongo que sí porque Frida no les llama la atención como ha hecho en otras ocasiones similares.

La exposición de los alumnos se ha desviado un poco hacia el color de la piel de los grupos humanos y las desventajas de unos sobre otros, especialmente de aquellos de piel

blanca; esto ya no parece tener mucha relación con el tema central. Cuando termina de exponer el alumno que ha tocado este tema, Frida pregunta:

Frida: *¿Qué falta de esto de lacto fobia y lacto filia?*

Una alumna: *Es que creo que ya entendimos esto.*

Frida: *¿Cuántas diapositivas faltan? ¿Y luego qué tema sigue?*

Un alumno: *"Bichitos".*

Frida: *Bueno, termina.*

El siguiente chico empieza a exponer su parte. Frida se ha colocado nuevamente en la última fila, junto a mí; mientras el alumno expone, parece que ella está sumando las puntuaciones de los exámenes que entregó recientemente. Cuando el alumno termina de exponer, Frida dice: *"A ver, antes de que empiece esta [otra] parte [de la exposición], les voy a dar dos minutos para que se levanten, vayan al baño, porque esta parte ha sido muy larga. Explicaron bien, ya quedo claro lo de la lacto fobia y la lacto filia".* Se pone de pie y va al centro del salón para continuar comentado sobre la exposición.

Frida dice: *"Estuvo bien, sintetizada, me gustó, fue muy larga, no [solo] leyeron [sino que] explicaron y así se debe hacer; pusieron figuras [imágenes], interactuaron con sus compañeros y eso está muy bien".* Les dice que esta retroalimentación no es de todo sino de esta parte que se ha expuesto, y no se refiere al contenido sino a la forma.

Algunos alumnos salen del salón; los miembros del equipo expositor se quedan al frente y hablan de su exposición. Parece que observan algo que han traído; alguien dice: *"vela [mírala]... se le pone limón... ve la pata".* Uno de los demás alumnos que no está en el equipo parece que tiene curiosidad por lo que miran sus compañeros, ya que se pone de pie y va hacia donde están. Parece que están comiendo insectos, porque dicen: *"¡uno, dos, tres!"* y se llevan algo a la boca al mismo tiempo. La maestra nota esto y dice: *"¿Qué hacen?"* Se da cuenta de lo que ha pasado y les dice: *"¡Pero eso [comer insectos] lo debieron hacer al final!"* [de su exposición]. Un alumno le dice: *"es para agarrar valor".* Otro alumno dice: *"hay [suficientes insectos] para todos",* y muestra una bolsa pequeña que contiene insectos.

A las 8:25 am, la clase continúa. Frida dice: *"A ver, ya pueden empezar jóvenes".* Los chicos retoman la exposición; el expositor en turno dice: *"¿Alguno de ustedes NO ha comido un bicho?"* Unos alumnos levantan la mano. El chico dice: *"¿Tú no? ¿Tú no?"* Entonces toma la bolsa y comienza a repartir insectos a sus compañeros; la maestra se pone de pie con su tableta electrónica y me dice: *"voy a tomarles fotos".* Los alumnos parecen divertidos con la situación; toman los bichos y los miran, mientras esperan a que todos tengan el suyo. Frida toma fotos a distintos alumnos, mientras sostienen los insectos; a uno le dice: *"cómelo, cómelo, sostenlo",* y le toma una foto mientras el alumno se mete a la boca el insecto. Un chico dice: *"ahora usted".* Entonces Frida se come un insecto mientras un alumno le toma fotos; los alumnos festejan. A mí también me toca un insecto.

Cuando todos los presentes tienen su insecto, el alumno expositor dice que todos comerán al mismo tiempo y cuenta: *"uno, dos, tres".* Luego dice: *"los que no comieron el insecto, ¿por qué?"* Varios de los alumnos dan sus razones y el alumno dice: *"sus razones no me extrañan..."* y continúa exponiendo a partir de las razones por las cuales no es muy común el consumo de insectos. La exposición de estos miembros del equipo es similar a la de los primeros que expusieron en esta clase; sus diapositivas contienen poco texto, tienen varias imágenes y gráficos que resumen la información; al igual, interactúan con

los alumnos que escuchan por medio de preguntas como: “¿Ustedes creen que es así? ¿Por qué? ¿A qué se debe?” Frida me comenta: “¿Ves cómo expone este equipo? ¿Que no sólo lee?” Le digo que sí, que sí noto la diferencia con los demás equipos.

En su exposición, el alumno en turno hace un juicio sobre los chinos; dice: “son unos hipócritas en su alimentación porque no toman leche por ser asquerosa, ¡pero sí comen bichos!” Frida se ríe del comentario.

Uno de los alumnos pregunta donde consiguieron los insectos. El alumno dice que en la Guelaguetza, exposición cultural sobre el estado de Oaxaca, que se instala en la ciudad durante algunas semanas.

Alumno: *¿Hay más? ¿Hay [insectos] de otros sabores?*

Expositor: *Sí. Hay al mojo de ajo, hay que ponerle limón.*

Frida: *¿Dónde está la Guelaguetza?*

Expositor: *Aquí, en el Parque de la Paz.*

Los alumnos se distraen hablando de la Guelaguetza; Frida dice que ahí hay cosas de comer muy ricas. Un alumno dice: “¡Vamos un día maestra!” Frida dice: “Sí, vamos”.

Frida relata que cuando era estudiante de maestría, vivió un tiempo en una región del centro del país, y ahí tuvo que comer escamoles [larvas de hormiga], ya que fue convidada por la gente del pueblo, los campesinos, como parte de su integración a la comunidad en la que estaba insertándose para hacer investigación. Los alumnos se muestran curiosos sobre su relato y le preguntan si le gustó y por qué lo comió. Ella dice que no lo saboreó, sino que solo masticó y tragó el bocado; dice que lo comió porque no podía despreciarlo.

El alumno continúa exponiendo e intercalando sus explicaciones con preguntas que dirige a sus compañeros. Por ejemplo, les dice: “*piénsenlo, ustedes creen que los bichos son sucios y por eso no los comemos, o porque no los comemos es que son sucios. ¡Piénselo!*”

Cuando termina la exposición, Frida dice: “*fue una excelente expedición, muy buena exposición*”, y pide aplausos para el equipo.

Luego se dirige al grupo: “*¿Qué les pareció la lectura de Marvin Harris? Todos los temas son muy interesantes, les puedo asegurar que muchas [de las] cosas [que el libro expone ustedes] no conocían; trae una gran variedad de las cuestiones sobre la comida... ¡dejen de conversar! Ya me distraje. Se habla de la carne de caballo, la humana, que lejos de ser tabú, en cuestiones de necesidad de carne, de proteínas, como en el caso de los Andes, no fue algo que ellos quisieran comer, sino [se trató] de una necesidad*”.

Frida continúa: “*son temas interesantes, temas que nos sorprenden. Es importante el aspecto que tienen otros países y otras culturas; que para mí puede ser repugnante, pero para otros es parte de la cultura. Y eso es lo que mucha gente no entiende, que es parte de la cultura*”.

Aquí, los alumnos comienzan a opinar sobre asuntos que han visto como costumbres culturales, hablan sobre la matanza de focas. Conversan sobre las costumbres relacionadas con la cacería de animales en peligro de extinción; Frida habla sobre su experiencia en una comunidad y sobre cómo hay cosas que están prohibidas pero que la gente continua haciendo por costumbre. Insiste en la importancia de respetar las costumbres. Una alumna dice: “*pero es que es [algo] cruel*”. Frida le dice: “*es que tú lo ves con ojos de protectora de animales. Es que hay cosas con las que no estoy de*

*acuerdo, como del respeto a los animales; ahora tienen los mismos derechos de los niños. Los animales tienen su lugar, sus límites”.*

Frida manifiesta abiertamente sus ideas sobre ciertas costumbres, como la caza de animales y las corridas de toros. Algunas de las ideas que ella aprueba, los alumnos las reprueban abiertamente y plantean sus razones. Frida sostiene sus ideas. Le dice a un alumno: *“porque no es así mi amor”.*

La discusión termina y Frida dice: *“espero que esta parte de la unidad les haya gustado, que les haya servido para su acervo. En la siguiente clase vamos a discutir las lecturas. Les voy a mostrar el cuestionario que usamos el año pasado pero que ya modificamos, pero antes, vamos a hacer algunas actividades de entrevista y de observación. Les voy a explicar bien el cuestionario porque ya nos vamos a ir al campo”.* Se escucha una exclamación de los alumnos: *¡Eh!*

La clase se termina. Frida pasa lista de asistencia por los nombres de pila. Solo lee la lista de nombres y al final le dicen: *“Sí”* [están todos]. Les dice también que cree que el examen de este parcial consistirá en un ensayo.

## **ASPECTOS DEMOGRÁFICOS (DEMOGRAFÍA)**

**Miércoles 26/mar/2014**

**7:25 a 8:21 am**

---

La maestra Frida llega a la clase junto con su hija. Esta vez, la niña llega muy bien, no llora. Frida entra al salón y saluda a los alumnos. La niña se queda en la puerta; una alumna de la primera fila la ve y le dice *¡Hola!*

Frida les dice a sus alumnos que quiere que formen un círculo con sus sillas. Recuerdo que en la clase anterior mencionó que en la siguiente clase trabajarían con base en una lectura que les estaba asignando, y que al empezar la clase estarían en un círculo, así que veo que esto ya estaba previsto. También les dice que la clase será corta porque a las 8.30 deberán salir a responder una encuesta electrónica, así que tendrán que trasladarse al centro de cómputo; dice que es una encuesta sobre Responsabilidad Social, a cargo de la administración central universitaria.

Después me dice: *“Hoy voy a necesitar tu ayuda, ven”.* Voy al frente del salón y ocupo una silla dentro del círculo que han formado los alumnos. Entonces ella da las instrucciones: deberán comentar entre todos el contenido de la lectura; me pide que anote la secuencia de ideas que se va desarrollando. Mientras tanto, ella saldrá para llevar a su hija a la escuela, que queda muy cerca de la facultad. Nombra a una alumna, Karla, y le dice que ella empezará con los comentarios.

Frida: *Ahorita vengo.*

Karla: *¿Se va a ir?*

Frida: *Sí pero no tardo, ella [yo] se va a quedar anotando.*

Sale del salón y me quedo con los alumnos; no parecen estar muy seguros de lo que quiere la maestra y yo tampoco. Karla empieza a hablar y yo anoto las ideas centrales. Luego, otra alumna decide intervenir y yo sigo anotando. La dinámica deriva en que cada alumno comenta algo que le pareció relevante en la lectura, mientras yo escribo la síntesis de lo que han dicho.

Frida regresa unos 10 minutos después. Pregunta cómo va todo y le comento que han dicho algunas ideas. Leo en voz alta mis notas. En este momento, Frida retoma la dirección de la clase comentando la idea general que se trata en las lecturas que asignó: se trata de la alimentación desde el punto de vista social y antropológico.

A continuación, la clase adopta la siguiente dinámica: Frida inicia los comentarios diciendo algo o haciendo una pregunta concreta. A veces se dirige a una persona específica para hacerle la pregunta o pedirle su opinión; en otras ocasiones, formula preguntas abiertas o pide simplemente *"más opiniones"*.

Por ejemplo, empieza diciendo que la lectura habla de términos como el patrón alimentario y las prácticas alimentarias. *"A ver Ricardo, ¿qué es para ti el patrón alimentario? ¿Cómo defines el patrón alimentario? ¿Qué dirías que es? Porque si yo quiero estudiar el consumo en un grupo tiene que quedar muy claro cuál es la diferencia entre el patrón y las prácticas"*. El alumno le responde diciendo en términos sencillos qué es el patrón alimentario; en su respuesta se refiere a las conductas que se siguen como parte de la alimentación y que se repiten [no usa expresiones muy técnicas]. Frida parece estar de acuerdo con la respuesta y le vuelve a interrogar: *"¿Y qué herramientas usarías tú para estudiar el patrón alimentario?"* El alumno responde mencionando algunas herramientas, como el recordatorio. Frida pregunta nuevamente, tomando como base la respuesta del alumno: *"¿Cuál [herramienta] nos serviría más para estudiar el patrón alimentario? ¿El recordatorio? ¿Cuál piensas tú?"*

Estas preguntas se hacen en un tono que no es severo ni amenazador, al menos para un alumno que esté al tanto de las lecturas y que posea conocimientos previos sobre el tema, ya que más bien parece que se pide una opinión y no se está examinando si sabe o no el alumno. El chico que debía responder se ve un poco nervioso, pero las otras chicas que escuchan se ven más relajadas, incluso Laura dice en voz baja su respuesta.

Para ilustrar estos asuntos, Frida comenta sobre su trabajo de investigación y cómo llevó a cabo el estudio de los patrones alimentarios de una comunidad; relata que se le planteó esta necesidad como parte de su estudio, relata también la situación de la comunidad y algunas de las prácticas que observó. Termina diciendo: *"Es muy interesante ver cómo te cuentan lo que hacen [las personas de la comunidad]. Pero bueno, volviendo al punto, ¿y las prácticas? ¿A qué me refiero cuando hablo de prácticas alimentarias? ¿Cuál es la diferencia entre patrones y prácticas alimentarias? Son términos que se manejan mucho, y que debemos manejar como nutriólogos, pero también los antropólogos... a ver Diana, dime qué entiendes tú por prácticas alimentarias"*. La chica da su respuesta, pero me parece que Frida se percató de que un alumno, Alfredo, al que más de una vez ha llamado la atención, parece que no está prestando atención. Entonces le pregunta directamente: *"¿Estás de acuerdo?"* El alumno dice: *"Sí"*, y da su versión de la diferencia entre términos; sin embargo, al hacerlo involucra el término "hábito" lo cual Frida nota y señala diciendo: *"A ver ¿hábitos? no es lo mismo. A ver ¿qué es un hábito y que es una práctica?, porque son conceptos que se pueden confundir pero deben ser"*

*claros, a ver ¿cuál es la diferencia?” Una chica da su respuesta diciendo que los hábitos se realizan de manera arraigada.*

La actividad continúa con comentarios sobre la lectura. La maestra dirige los comentarios haciendo preguntas a los alumnos y también emitiendo comentarios; por ejemplo, relata algunas prácticas y hábitos que se tenían en su familia cuando ella era niña. A partir de ese relato, hace notar la diferencia entre los términos práctica y hábito. Estos relatos motivan a los alumnos a estar atentos y hacerle preguntas como: *“¿y a que sabe? (el jugo que la mamá de Frida preparaba) y ¿cómo lo hacían?”* Los alumnos también comentan sobre sus propias situaciones familiares. Una alumna comenta: *“ah, entonces las prácticas son ‘cómo hacían el jugo’ y el hábito es que ‘siempre lo tomaban”*. Frida dice: *“así es”*.

En otro momento, Frida comenta sobre los cambios que se han producido en la sociedad y en las familias. Pregunta: *“¿ustedes creen que afecta esto a las prácticas y los hábitos?”* Varios alumnos responde a la vez: *“Sí”*. Frida dice: *“a ver, Diana, explícame cómo”*. La chica relata su explicación haciendo referencia a los cambios que se han suscitado en la dinámica de su familia y en cómo se han modificado las prácticas y hábitos a raíz de esto. Después de ella, otros alumnos piden la palabra para comentar sus propios casos. Como parte de estos comentarios se mencionan datos de sus familias: quiénes son, qué hacen, cuántos miembros son e incluso cómo son. Por ejemplo dicen: *“mi hermano ya se casó pero todavía come en mi casa... Mi papá es muy vacilador... Como mi mamá trabaja... Cuando comemos platicamos, y yo ya no me entero de muchas cosas porque no como con ellos”*. Frida resume esto comentado: *“son los flujos de comunicación, ¿no?”* en referencia a que durante las comidas las personas se cuentan cosas, y que eso se ha perdido al no comer juntos.

En otro momento, Frida platica que como parte de su investigación ella *“hacía una crítica hacia nosotras las mujeres, sobre si somos responsables de la obesidad que se presenta en los niños; ahí voy a hacer una crítica, de las cuestiones de género...”* y continúa haciendo el planteamiento de la situación: se dice que como las mujeres son madres y son las principales encargadas de preparar y dar alimentos, son las responsables de que los niños sean obesos. Mientras plantea eso, Laura dice: *“Sí”* [son responsables]. Frida le dice: *“a ver dime ¿por qué piensas así?”* Karla da su respuesta y como parte de su argumento, la toma a ella como ejemplo: *“por ejemplo, si usted le da a su hija hojaldritas para llevar a la escuela, ella lo va a comer y a los dos años la vamos a ver con obesidad”*. Frida no está de acuerdo con la respuesta y dice: *“pero va más allá”*.

Por sus respuestas y reacciones, noto que ella quiere pero no sabe cómo, hacer que sus alumnos concluyan que la responsabilidad no es sólo de las mujeres. Aunque el planteamiento de Laura tiene cierta lógica (*usted le da el lunch y si le da algo ella lo va a comer*) no ha llegado al punto que Frida quiere, pero ésta no la conduce a él porque para hacerla pensar podría haberle dicho: *“¿y por qué tengo que ser yo quien le dé el lunch?”*. O simplemente decirle: *“ok, y qué piensan los demás”*. Pero no sólo decir que no, que su respuesta no es del todo acertada, sin decir por qué o hacerla pensar sobre qué le falta a su respuesta.

Frida pide más opiniones; una chica pide la palabra para comentar y mientras lo hace, unos alumnos platican entre sí. Parece que hablan del mismo tema, pero se concentran en ellos y no prestan atención. Frida lo nota y les dice:

Frida: *A ver, presten atención.*

Alumna: *Es que estamos hablando de lo mismo.*

Frida: *Sí pero, cuando uno esté hablando todos los demás tienen que escuchar porque si no, se pierden el hilo de lo que se está diciendo, y si están discutiendo ustedes algo del mismo tema, los demás nos lo perdemos.*

Los comentarios continúan. Una alumna pide la palabra y dice: *“respondiendo a la pregunta que se hizo hace rato, yo digo que no es solo culpa de las mujeres, sino también de los hombres...”* y continúa dando su respuesta. Frida dice: *“¡ese es el punto clave!, es responsabilidad de los dos, del hombre y de la mujer”.*

La discusión pasa a otro punto, ya que Frida comenta una idea que está contenida en el documento. Frida dice: *“Se habla aquí de cuestiones de historia, de transformación en los patrones de cultura ¿qué creen que fue detonante en estas transformaciones?”*

Alumno: *La agricultura.*

Frida: *A ver, explícalo.*

Alumno: *que apareció la agricultura y los hombres dejaron de ser nómadas.*

Frida: *¿Sólo eso? ¿Qué más?*

Alumno: *No. La agricultura y... continua ampliando su explicación.*

En esta actividad Frida hace las preguntas y pide siempre más comentarios de sus estudiantes; ella también plantea sus propias conclusiones. Para iniciar los comentarios acerca de algún punto, empieza con una idea que los alumnos escuchan atentamente, para después pedir más comentarios y/o hacer preguntas.

En otro momento, Frida cita una de las preguntas que se hacen en el documento: *“¿por qué comemos lo que comemos?”* Algunos alumnos dan sus respuestas. Entre los comentarios que se vierten, Frida emite opiniones personales, por ejemplo dice que *“la tecnología ha influido también en el cambio de prácticas alimentarias”.*

A las 8.21 am dice que la clase se ha acabado y que necesita que los alumnos vayan a llenar el cuestionario (al que se refirió al inicio de la clase). La sesión se termina de este modo.

## **ASPECTOS DEMOGRÁFICOS (DEMOGRAFÍA)**

**Miércoles 9/abril/2014**

**7:25 a 8:40 am**

---

Frida llega y me saluda. Mientras nos dirigimos al salón me dice: *“a ver si vienen los alumnos, porque hoy tienen un examen así, mortal, y están estudiando”.* Llegamos al salón y sólo hay 7 alumnos. La maestra los saluda y pregunta: *¿cómo están?* Les hace preguntas sobre el examen que tendrán:

Frida: *¿Y a qué hora es su examen?*



Alumna: *a las 3*

Frida: *Uff.*

Saca su computadora y dice: *“por favor, que alguien vaya por el cable”*. Un chico se levanta y sale; mientras Frida continua instalando su equipo, platica con las alumnas que están cerca de ella:

Frida: *¿Y qué tanto entra en el examen?* (se refiere al contenido).

Una alumna le responde mencionando las unidades que se evaluarán.

Frida: *¿Por qué tanto?*

Karla: *Maestra, ¿es que no hay tiempo!*

Frida: *Es muy extenso ¿verdad?* Y ustedes, ¿ya estudiaron? Seguro ya lo saben todo.

Luisa: *No, que va.*

Frida: *Tú te ves muy tranquila* (se dirige a una alumna en particular).

Sonia: *No maestra, luego me pongo nerviosa.*

María: *Así pasa, luego se te olvida todo.*

Frida: *Es que dicen que si estudias mucho, se te confunde todo, se te olvida.*

Karla: *Pero cuando ves el examen, se te acuerda.*

Frida se dirige a mí: *“Juanita como veras, no hay mucha audiencia hoy porque tienen examen de Bioquímica y esa materia les da mucho temor, porque es la base, es... ¿cómo te diré? la más ‘importante’* [imita comillas con un gesto]. *Bueno, todas son importantes, pero esa es la base, por ejemplo si tienen que dar una dieta, tienen que saber de bioquímica, qué es lo que pasa con el cuerpo, por ejemplo si la persona es diabética, cómo está su metabolismo...* [y continua explicándome] *Pero aquí las expertas son ellas, son las que saben más porque ahorita lo están estudiando”* [se refiere a sus alumnas].

Tengo la impresión de que Frida quizás esperaba que la clase tuviera que ser suspendida por la ausencia de alumnos, o bien, porque éstos pidieran que la clase se suspendiera para poder estudiar un poco más. Pero no sucede así; al menos quienes están en el salón parecen dispuestos a tomar la clase, aunque algunos tienen a la vista sus apuntes y libros de bioquímica. También me parece que Frida muestra o trata de mostrar empatía con los alumnos, ante la dificultad que les supone el examen.

No sé bien si ella deseaba que la clase se suspendiera; a veces sucede, que si el profesor tiene muchos otros pendientes que atender y no ha tenido tiempo de hacerlo, puede sentir cierto alivio al no tener que dar una clase y ocupar su tiempo en esos otros asuntos. Frida dice: *“Ahora vengo, voy a llevar a esta niña”* [su hija, a quien lleva a la escuela].

Mientras la niña ha estado ahí, las alumnas que alcanza a verla la miran y le sonrían. Una de ellas pregunta a Frida: *“¿cómo se llama?”* Ella les dice el nombre de la niña. La maestra sale del salón y los estudiantes se quedan, unos repasan en voz alta la información que están estudiando mientras otros se hacen preguntas sobre el contenido. Otros permanecen en silencio, leyendo. El alumno que había salido por el cable regresa con él y lo conecta a la computadora portátil que está en el escritorio de Frida. Un alumno más también llega y ya son ocho los presentes.

La maestra regresa a las 7:40 am; cuando regresa, comienza a revisar y buscar archivos en su computadora, los cuales se proyectan en la pantalla. Los alumnos siguen repasando para el examen. A las 7:47, Frida proyecta el inicio de una presentación y dice:

*“Muy bien, guarden sus copias, guarden todo lo de bioquímica”. Se acerca a algunos alumnos y ella misma cierra un libro. “Vamos a empezar ver lo de la metodología cualitativa, que si bien no vamos a ver todo hoy, sí vamos a ver algunas cosas para empezar”.*

*Frida: A ver, ¿cuáles creen que sean o se imaginan que son los pasos de un proceso de investigación cualitativa?*

*Karla: Tener tus objetivos.*

*María: Tus variables.*

*Alfredo: Hacer tu instrumento.*

*Frida: Sí pero antes de eso.*

*Luisa: Planear tu trabajo.*

Como señal de aprobación, Frida repite lo que sus alumnos dicen; continúa exponiendo la información (la fuente es Rodríguez, Gil y García). En la segunda diapositiva de la presentación se muestra la portada del libro y los autores; Frida no se refiere explícitamente a la fuente, sólo dice: *“vamos a ver el proceso de estos autores, vamos a ver de este libro, de este artículo”.*

A continuación muestra una diapositiva que ilustra de manera esquemática el procedimiento de una investigación cualitativa; se mencionan las fases y las actividades a realizar en cada una de ellas. Para explicar en qué consisten, da algunos ejemplos, pero son vagos. Se refieren a temas sobre comunidades y alimentación.

[En este momento recuerdo que Frida me ha dicho que decide exponer ella misma un tema cuando el contenido está más estructurado y cuando se trata de algo en lo que los alumnos no tienen experiencia].

Los chicos escuchan atentos. La maestra está sentada detrás del escritorio y desde ahí está hablando; su volumen de voz es suficiente para escucharla hasta el fondo del salón, donde me encuentro.

[Conozco este contenido porque también lo abordé en uno de mis cursos, pero lo hago de manera diferente, ya que el tema forma parte de un curso completo de investigación cualitativa en el que abordar el proceso me toma una clase, después de varias sesiones en las que mis alumnos estudian las características del paradigma cualitativo y de la investigación cualitativa. En otra sesión vemos las actividades propias de cada una de las etapas; el trabajo de campo ocupa una sesión por sí mismo y el análisis, varias más. Aquí se muestra todo junto, de una sola vez, sólo a nivel de información, no de uso, aplicación o puesta en práctica de la información. Además, el tema de la metodología se está mostrando como separada de los rasgos esenciales del paradigma cualitativo].

Los ejemplos que utiliza Frida son propios del área de conocimiento, pero a mi juicio no ilustran fielmente las características de la metodología cualitativa. La profesora habla de la existencia de variables en la entrevista, lo cual es un rasgo que típicamente se dice que no corresponde con esta metodología. Menciona ejemplos de entrevistas que ha usado en el pasado, en investigaciones reales; ejemplifica el propósito de las entrevistas y trata de explicar cómo se manejan los datos que resultan. El ejemplo sólo se relata, no se muestra o evidencia con datos reales. Me parece que esto puede ser confuso para los alumnos si antes no han estado en contacto con información de este tipo, puede no ser fácil para ellos representarse estas cosas. Pienso que, en cierto momento, el ejemplo se ha vuelto complicado y confuso, al carecer de apoyos más allá del relato, por

ejemplo dice: *“hay elementos de esta misma variable que pueden salir de otras variables”*. Trata de ejemplificar, pero en mi experiencia, el análisis cualitativo no se relata, sino que se muestra, se practica.

[Estas impresiones están influenciadas por mi experiencia directa en la enseñanza de este mismo contenido, pero hacia otros estudiantes, en otro contexto y con otros propósitos].

La maestra continúa con su presentación y de pronto menciona a la triangulación como parte de la metodología cualitativa. No se detiene a explicarla, pero una alumna pregunta: *“¿qué es la triangulación maestra?”* Frida le responde: *“cuando vas a unir tres cosas. Por ejemplo en mi tesis uní lo de los grupos focales con lo de las entrevistas”*. Pienso que esta explicación no es precisa porque parece que se refiere a la combinación de variables, y así lo expresa ella literalmente.

Continúa la presentación y se llega a una diapositiva que aborda el tema de los paradigmas y teorías en la metodología cualitativa. La profesora dice que no van a detenerse mucho en eso porque llevará mucho tiempo: *“no es el propósito de esta clase que estudien a fondo este tema, pero sí que conozcan un poco que existen”*. Dice que lo van a ver pero no a profundidad; dice también que no se van a centrar demasiado en la teoría. [Parece que el conocimiento no es necesario porque en realidad no harán una investigación cualitativa. Sólo se pretende que conozcan un poco del tema].

Pasa a otra diapositiva, que se refiere a una de las actividades en la etapa preparatoria: las cuestiones de investigación. Le pide a una alumna: *“a ver nena, lee”*. Después que la alumna hace esto, Frida explica: *“por ejemplo, yo... voy a hablar de lo que hice cuando estude la maestría”*, y comienza un relato sobre su clase de metodología de investigación; dice que al comienzo del curso les dijeron: *“bueno chicos, ya entraron, cuando terminen la materia ya deben tener su protocolo de investigación”*. Esto les causó un gran asombro, porque el curso era corto y no sabían cómo harían ese protocolo. Cuenta que algunos alumnos habían hecho una tesis previamente, así que tenían ciertos conocimientos, pero ella no. Aprovecha para decirles que si desean continuar estudiando un posgrado *“que yo sé que sí podrían porque tienen la capacidad para ello”*, es recomendable que opten por realizar una tesis de investigación.

En este momento, su teléfono celular suena y ella pide un momento para responder. Se queda en su mismo sitio atendiendo la llamada, que al parecer es sobre un asunto de trabajo; cuando termina, continúa con la clase.

Frida: *A ver, ¿a qué creen que se refiera esto? Bueno, les estaba diciendo de mi clase de metodología. A ver ¡Alfredo! no te duermas. Anda a lavarte la cara mi amor, para que despiertes.*

El chico se niega a hacerlo y argumenta: *no estoy durmiendo.*

Frida: *cómo no, si te estoy viendo.*

Alfredo: *sólo tengo cerrados mis ojos pero estoy escuchando, es que me arden.*

Frida: *por eso, ve a que te laves.*

Alfredo: *no, porque me van a arder más.*

Frida decide no seguir con la discusión.

La clase continua; la maestra se levanta de su asiento y sigue explicando, y relatando lo acontecido en su maestría. Cuenta que no sabía cómo hacer el protocolo, en especial ella que no había hecho tesis de licenciatura. El relato continúa pero no

puntualiza en el aspecto que se supone pretende aclarar, que es sobre las cuestiones de investigación. Menciona cómo debe ser el tema de investigación a desarrollar; dice que debe ser de interés propio y no del tutor. Dice que ella no quería abordar el tema de su tutora sino otro que le interesaba, sobre aspectos culturales de la alimentación; cuenta que al hablar con un doctor que era muy renombrado en ese colegio, se le aclararon muchas dudas que tenía sobre el tema. Al parecer, le ayudó a denominar adecuadamente el objeto que quería investigar. A partir de ahí decidió que tenía que leer más.

[Me parece que este relato muestra un momento muy importante en la primera fase del trabajo, pero Frida no aclara cuáles son y cómo surgen las cuestiones de investigación].

Los chicos continúan atentos a la exposición pero están pasivos, ya que sólo escuchan, sin intervenir. Frida continúa con el relato y vuelve al tema principal de su tesis; habla del escenario donde realizó la investigación, y de algunas características de ese escenario. Hace esto porque en la diapositiva, la información señala que el escenario es un punto importante dentro de la fase preparatoria. De pronto, en medio del relato dice: “¡Karla, guarda eso!” Se refiere a una alumna de la primera fila, pero no logro ver qué es “eso” que le pide guardar. Continúa exponiendo.

Pienso que el uso de ejemplos es útil, en especial si los alumnos no están cercanos al escenario real en el cual se evidencien esos conceptos que se están dando a conocer. Los ejemplos pueden tender un puente con esa realidad. Sin embargo, pienso que este ejemplo no ha sido transformado para ser usado con fines didácticos. Si bien es un relato ilustrativo de una experiencia de investigación real, no se identifica con facilidad aquello que está tratando de enseñar (incluso para mí, que creo tener algunos referentes).

Frida dice: “¿Ya vieron más o menos como va saliendo la idea de la investigación? Bueno”. Luego, continúa explicando y llegado a un punto, les pregunta: “¿cuáles creen que eran mis escenarios?”. Los alumnos responden: “la maquiladora... los puestos de comida... la cafetería... la comunidad misma”.

Noto que Alfredo continúa sentado en su lugar, con los ojos cerrados. Frida ya no volvió a insistir en que los abriera o en que se saliera.

La diapositiva que se muestra en este momento contiene únicamente información como texto; carece de gráficos o imágenes. Esto es algo que ella ha pedido a sus alumnos que eviten: usar sólo texto al exponer. Pide a una alumna que lea la diapositiva. En ésta se enlistan los tipos de triangulación, pero no se explican. Tampoco los alumnos le piden a Frida que lo haga.

En un punto, me percato de que, si únicamente se observa la información contenida en la diapositiva, no es evidente que se trate de una metodología cualitativa. La información es tan general, que no sólo se aplica a la investigación cualitativa sino a la cuantitativa, ya que por ejemplo, una línea dice: “dependiendo de los métodos, se seleccionan las técnicas”. Más que una investigación cualitativa, me parece que lo que se está mostrando es cómo hacer investigación en contextos comunitarios, o bien, es sobre investigación social (no clínica, no de laboratorio), sólo social, pero no exclusivamente cualitativa.

Frida dice: “¿alguna vez han trabajado en un proyecto de investigación? ¿No? ¿Han estado en un verano de investigación?” [en mi Facultad, este programa suele estar destinado a estudiantes de años más avanzados en la carrera]. “¿Han hecho trabajo de campo? ¿Tienen alguna experiencia?”

Nadie responde, y alguien dice: "No". Otra alumna pregunta: "*ese proyecto de Experiencia en el Trabajo, que se llama Tal, ¿es un proyecto de investigación?*" La alumna explica más detalles del proyecto al que se refiere. Frida dice que sí se trata de un proyecto de ese tipo.

Continúa la exposición y llega a las fases del trabajo de campo. Ahí se menciona la necesidad de hacer un transecto, entonces Frida explica a qué se refiere y cómo se hace, por medio de un ejemplo. En esta parte de la explicación, los alumnos se muestran más interesados y como evidencia, hacen preguntas a Frida.

Karla: *Y eso, ¿no es el vagabundeo?*

Frida: *No.*

Luisa: *¿Y cómo se hace, se dibuja?*

Frida: *Sí, se dibuja.*

Luisa: *¿Y todo, cómo? Esta difícil, ¿no?*

Frida: *También se pueden tomar fotos.*

Alumna: *Ah, con fotos está mejor.*

Frida ejemplifica un transecto relatando cosas que se ven en una comunidad. Por ejemplo dice: "*voy caminando y pasa un perro y esta flaco. ¿Qué significa eso? que hay desnutrición en la comunidad. Luego veo otra casa, ¿qué significa?, luego veo otra cosa, ¿qué significa?, luego veo tal cosa, y eso ¿qué significa?*"

Continúa explicando. Pide a otro alumno que lea la información de las diapositivas en voz alta. Explica qué es eso de una "saturación de la información". Para ello, da un ejemplo de cómo los etnógrafos se quedan en una comunidad por largo tiempo. Menciona que en otro grupo puso la película "El curandero de la selva" "*con mi novio Sean Connery*". Dice que el protagonista de la película hacía un estudio etnográfico [lo cual no es así, porque no estudiaba la cultura sino las propiedades de las plantas, no era etnógrafo sino químico] porque se quedaba en la comunidad [no es lo mismo la investigación cualitativa que la investigación en contextos comunitarios] y aprendió muchas cosas de la comunidad. Dice que la saturación de la información se presenta en este ejemplo, cuando el curandero de la selva ya no encuentra más opciones para la cura que buscaba, porque los datos de las sustancias comienzan a repetirse [lo cual a mi juicio representa un sentido parcial, no exacto de la saturación].

Frida continúa con la exposición. Los chicos siguen atendiendo, escuchando. Frida alterna entre sentarse y ponerse de pie mientras expone. Pide nuevamente a un alumno que lea en voz alta la diapositiva.

A las 8:35 am dice: "*lo voy a dejar hasta aquí porque ya entra un poco la parte teórica*". Comienza a pasar rápidamente las diapositivas que siguen sólo para que los chicos vean sobre qué tratan, mientras dice en voz alta los encabezados [temas]. Alfredo pregunta si el libro en el que se basa la presentación está en la biblioteca. Frida dice que no cree que esté, pero les dice que les mandará la presentación completa por correo. Alfredo va hacia su escritorio y le da un dispositivo de memoria USB para que guarde el archivo. Antes de introducirla a su computadora Frida pregunta: "*¿no tiene bichos?*" [virus]. Alfredo: "*no, esta desparasitada*". Guarda el archivo y apaga la computadora.

Los muchachos ya empiezan a hablar de otras cosas. Frida les pide que estén pendientes de su correo electrónico porque les enviará la guía para que hagan un ensayo.

Frida: *Pues mucha suerte en el examen, que tengan felices vacaciones, que descansen, agarren energía, todo lo mejor para ustedes en sus vacaciones.*

Alumno: *¿A dónde se va?*

Frida: *A ningún lado, [estaré] aquí en Mérida.*

Alfredo: *Maestra ¿va a haber un segundo parcial?*

Frida: *No, es este trabajo [el ensayo] lo que están haciendo.*

La clase se termina.

## **ASPECTOS DEMOGRÁFICOS (DEMOGRAFÍA)**

**Miércoles 30/abril/2014**

**7:25 a 8:00 am**

---

Frida llega y saluda a sus alumnos: *“¿Cómo están? ¿Cómo pasaron sus vacaciones? ¿Quién me va a entregar trabajos? Nos quedan como 4 clases, de las cuales el miércoles vamos a ver género y religión. Nos quedan dos temas. En esos temas vamos a aplicar las mesas de debate. Hoy no vamos a ver ningún tema. Lo que nos queda es darles lo que van a presentar de examen ordinario”*. Frida explica que en la última parte del curso, el maestro Ordóñez, el profesor que imparte el mismo curso al otro grupo, les va a dar todas las indicaciones. Les dice también que recibirán capacitación para usar el programa SPSS y la base de datos.

Frida les dice que ellos, los profesores del curso, les darán una guía con las instrucciones acerca de cómo van a entregar el trabajo final. Luego pregunta: *“¿Alguien ya sabe cómo usar el SPSS?”*. Los alumnos niegan con la cabeza; Frida explica brevemente en qué consiste el programa y para qué les va a servir. Comenta que la parte de campo ya se hizo (la recolección de datos) y que ellos, los alumnos, sólo van a aprender a nutrir la base de datos y a hacer el análisis. Les dice también que si los profesores tienen la guía del trabajo, se la enviarán antes.

Frida dice: *“Vayan recapitulando [recopilando] los trabajos que hayan hecho, para entregarlos”*. Les dice que deben tener una lista de tareas, así como armar una carpeta con todas ellas. Dice también que al final del curso, entregarán en CD tanto el trabajo final como todas las tareas individuales y grupales que hayan realizado.

La clase se termina con estas indicaciones.

## ASPECTOS DEMOGRÁFICOS (DEMOGRAFÍA)

Lunes 12/mayo/2014

7:26 a 9:10 am

---

Frida entra al salón de clases. Saluda a los alumnos y alumnas, y les pide que se organicen para la mesa redonda que realizarán. Pregunta: *“¿Quiénes van a participar en la mesa redonda?”* Ningún alumno o alumna le responde. Frida vuelve a decir: *“A ver, les dije que dos de cada equipo van a participar en la mesa redonda, ¿quiénes son?”*. Algunos estudiantes levantan la mano. Frida les dice: *“A ver, pasen aquí. Dejen lo que están haciendo”*. Les pregunta si están estudiando y si se trata de la materia de Bioquímica.

Los estudiantes empiezan a acomodar sus sillas formando un círculo, al frente del salón. Frida coloca su mesa como parte del círculo. Quienes formarán el panel de la mesa redonda han quedado ubicados a la izquierda de la mesa de Frida. La profesora les da más indicaciones: *“Pónganse de acuerdo y pongan aquí (señala la paleta de la silla) un letrero diciendo qué personalidad (persona) son”*. Dice esto porque se supone que en la mesa redonda, cada alumno o alumna tomará la representación de alguno de los autores de los artículos y documentos que leyeron como preparación para la actividad.

Se advierte un cierto grado de desorganización en la preparación de la actividad. Esto es natural si se considera que es la primera vez que este grupo de alumnos y alumnas realiza esta actividad con Frida (y posiblemente, es la primera vez que la realizan en lo que va de la carrera). Los estudiantes siguen las indicaciones que Frida les da, pero lo hacen con retraso, es decir, no lo hacen al momento en que Frida lo pide. La profesora tiene que insistir en sus peticiones para obtener el comportamiento que desea.

En medio de los preparativos, una alumna le pregunta: *“Maestra, ¿qué le regalaron por el día de la madre?”*. Frida responde: *“Ropa, unos lentes, un reloj, una bolsa”*. La alumna responde con una interjección: *“¡Shhh!”* como admirada de los regalos que obtuvo la profesora.

Frida está ubicada en la mesa y desde ahí les recuerda nuevamente: *“¡A ver, pongan sus letreros”* Luego les da otra indicación: *“Cada quien va a poner una pregunta de las que hicieron”*, al decir esto, entrega una hoja en blanco para que los alumnos escriban. A las 7:32, todavía llega un alumno a la clase y pregunta: *“Maestra ¿puedo pasar?”* Frida le responde: *“Muy tarde estás llegando”*, pero le deja pasar.

Frida continúa dando instrucciones: *“A ver, vamos a empezar, pongan sus nombres, a quién representan, ¿a quién representas? ¿Y tú, a quién? No, tú mejor representa a...”* Una alumna pregunta: *“¿Dónde están las preguntas?”* Se refiere con esto a la hoja que la profesora hizo circular entre los alumnos, en la cual debían anotar la pregunta. Otra de las alumnas le responde: *“Se quedó por allá”*.

Algunos de los alumnos y alumnas ríen mientras continúan los preparativos. Un alumno pregunta: *“Maestra, tengo una duda, esas preguntas ¿nosotros las vamos a contestar?”* Frida dice: *“No, ahorita les explico”*. Una alumna expresa: *“Esta muy confuso”*. Mientras tanto, continúan escuchándose muchas risas entre los estudiantes.

Frida se dirige a un alumno: *“¿A quién representas?”*. Este le responde: *“La verdad, no me acuerdo”*.

Frida interviene para hacer lo que parece la introducción a la actividad: *“Vamos a hacer una mesa panel, el tema específico es el género”*. La profesora continúa explicando de qué va a tratar la actividad y cuál es la importancia del tema. *“Vimos diferentes artículos que han tratado sobre el tema”*. Durante esta introducción, la profesora formula preguntas retóricas, ante las cuales se escuchan respuestas de los estudiantes:

Frida: *El género ¿se nace o se hace?*

Varios: *¡Se hace!*

Frida: *El género ¿está socialmente constituido?*

Varios: *¡Sí!*

Frida continúa con su introducción: *“Una parte que compete a los nutriólogos es el género y la alimentación”*. Dice que es algo (un tema) que se ha empezado a estudiar, pero no se ha incorporado del todo la cuestión del género en diferentes etapas del proceso (producción, preparación, etc.), sobre todo en las comunidades rurales, donde el género es una condición de desventaja. La introducción continúa; los chicos escuchan atentos. Frida comienza a presentar a los alumnos del panel; más bien, se refiere a ellos como las *“personalidades del campo”* que están presentes, representadas en la mesa por los estudiantes. Va diciendo quiénes son, de qué institución proceden y por qué son destacadas/os en el campo.

Frida: *“Vamos a iniciar con una pregunta que tiene que ver con el género. A quién quiera responder. ¿El género nacemos o nos hacemos? A ver, Roberto, de AMEDET”* (se refiere a uno de los alumnos del panel. El chico responde dando su opinión.

Frida: *“¿Y qué diferencia hay entre sexo y género?”* Ariana, una alumna, responde y luego otra alumna da su respuesta; el resto de los alumnos y alumnas se mantienen atentos. En un momento, la alumna que está dando su respuesta dice: *“¿Sexo débil? ¿De dónde?”*. Se escucha a varios alumnos que dicen: *“¡Eso!”* expresando su aprobación ante el comentario.

A continuación, Adrián, que es parte del panel pide la palabra y dice: *“Retomando lo que dijo ella, ¿existe equidad de género? Porque las mujeres siguen teniendo las mismas actividades además de trabajar”*.

Frida: *¿Me estás preguntando?*

Adrián: *Al panel, le pregunto.*

Frida retoma la pregunta de Adrián y la dirige al resto de los presentes: *“¿Existe la equidad de género? ¿Qué es equidad de género?”* Un par de alumnos dan su opinión para responder a las preguntas. Frida por su parte, expresa una conclusión en la que menciona que lo que los alumnos han dicho es equidad, pero que en la realidad ésta no existe. Para respaldar su opinión, usa como argumentos ideas basadas en referentes teóricos, como *“se dice que la mujer es de lo privado y que el hombre es de lo público”*; dice también que la política y los intereses juegan un papel en todo esto.

Continúan las preguntas: *“¿Por qué se dice que el género es una cuestión social?”* *“¿Cómo se habla del género? ¿Como categoría, como rol?”* *“¿Por qué se dice que el género es una construcción social?”* Ahora, es una alumna quien participa dando sus respuestas. La actividad de mesa redonda no se desarrolla de la misma manera en que la he visto en los otros grupos que trabajan con Frida (tercero y cuarto años). En este grupo (segundo año) los alumnos y alumnas se comportan como estudiantes que están aprendiendo una lección que imparte la profesora, a diferencia de los grupos más



avanzados, en los que cuando se desarrolla esta actividad, los alumnos suelen asumir el rol de “expertos” en el tema.

Aquí, las preguntas de Frida parecieran entenderse como mecanismos para evaluar las ideas que ellos expresan, y ante las cuales los alumnos y alumnas dan su opinión para tratar de obtener la aprobación de Frida. Incluso, una de las alumnas dice: *“Maestra, entonces ¿usted piensa que todo es culpa de los padres?”* Cuando Frida le responde, aclara que éstas son sus ideas muy particulares acerca del asunto.

Mientras la actividad se desarrolla, algunos de los alumnos comienzan a hablar entre sí, en voz baja. En un momento, los comentarios de Frida les provocan risas. Un alumno pide la palabra para intervenir, pero en realidad se trata de una pregunta que dirige a Frida: *“¿Hasta qué punto se puede considerar que la preferencia sexual es genética o socialmente construida?”* Frida le dice: *“No me preguntes a mí, lanza la pregunta. Recuerda que estamos en una mesa de discusión”.*

El chico termina de elaborar su pregunta, pero es Frida la que responde. A partir de su respuesta, los alumnos siguen preguntando: *“¿Y eso, cómo es?”* *“¿A qué se debe?”* Frida continúa respondiendo. Los estudiantes siguen interviniendo y al hacerlo, hablan como alumnos/as. Al hacer esto, no asumen la personalidad que están representando, tal como Frida ha dicho que espera que lo hagan.

*Alumna: Yo tuve una experiencia en mi familia, sucedió que... es muy complicado.*

*Frida: Es complicado, somos un estado muy conservador.*

Un alumno interviene para hacer una pregunta al panel: *“¿Ustedes creen que los medios de comunicación influyen en esto?”* Una alumna del panel responde y se produce un intercambio de ideas. Frida comenta que una de sus hijas vio en la TV una escena que sugería relaciones amorosas entre personas del mismo sexo, por lo que le preguntó: *“Mamá, ¿por qué pasa esto?”.*

*Alumna: Y usted ¡qué le dijo! ¡cómo le explica!*

*Alumna: Maestra, ¿y usted qué hace al respecto?*

La discusión se desvía hacia el asunto de cómo los medios de comunicación presentan imágenes sobre género, sexo y homosexualidad. Otro alumno pide la palabra para dar su opinión sobre el asunto. Más que moderar las intervenciones, Frida también cae en la conducta de aleccionar a los estudiantes. Los estudiantes plantean sus preguntas y piden la palabra para dar sus respuestas y opiniones ante las preguntas y los asuntos que se van formulando durante la discusión. Sin embargo, se puede observar que siempre son los mismos estudiantes los que intervienen. Hay alumnos y alumnas que aun siendo miembros del panel, no participan con sus comentarios. Lo mismo puede decirse de algunos de los alumnos y alumnas que forman el “público”.

Un alumno interviene diciendo: *“Yo tengo una pregunta y un comentario”.*

La mesa panel es más bien una discusión guiada acerca del tema, pero se basa en opiniones personales de los participantes, y no en las ideas derivadas de las lecturas que supuestamente se realizaron previo a la actividad. Además, es Frida quien parece tener las respuestas y opiniones correctas acerca de los asuntos que se discuten.

Algunos de los miembros del panel han comenzado a intercambiar opiniones entre sí. Una alumna que es parte del “público” aparenta tener sueño, porque dormita.

En este momento, la discusión se desvía hacia los valores y los peligros para los jóvenes y la sociedad actual; de cómo los jóvenes y niños están expuestos a situaciones (alcohol, drogas, sexo) ante las cuales la presión del grupo puede influir en la conducta. Frida habla de su experiencia como estudiante de la carrera de antropología, y de todo lo que vio y vivió en esa época. Los alumnos y alumnas se interesan en este tema y le preguntan si ella probó alguna droga; Frida dice: *“No, yo no probé, mientras estudiaba, no”*. *“Eran fiestas terribles, me tenía que ir de ahí, porque si no...”* se producen risas entre los alumnos, ante estos comentarios.

Frida hace notar que ya se han salido del tema. Una alumna dice: *“¡Hace mucho!”* Para retomar, Frida revisa la hoja con las preguntas que los alumnos anotaron ahí antes de comenzar la mesa redonda, y elige una de ellas para plantearla y continuar la discusión. Frida: *“Vamos a enfocarnos un poquito, para ir cerrando, en las cuestiones de género y alimentación”*. Se dirige a un alumno: *“A ver, explícanos lo que trata en el artículo”*.

Durante la discusión, una alumna ha destacado por sus juicios sobre el tema; opina que la sociedad es machista: *“a mí me sorprende el pensamiento”*. Por sus palabras, me parece que es el tipo de comentarios que Frida considera relevantes, porque dice: *“Pese a los cambios tecnológicos, ¡se sigue haciendo lo mismo!”*. Su vehemencia es la de una persona que no aprueba lo que sucede: *“Yo pienso que eso no va a cambiar... pero lo que debería ser diferente es...”*

En algunos momentos, ya cerca del final de la actividad, la misma Frida bromea a partir de lo que los alumnos y alumnas dicen. La mesa sigue con discusión, comentarios cruzados entre los participantes; algunos de ellos levantan la voz para hacerse oír, comentan acerca de sus experiencias, vidas personales y situaciones familiares, y los ejemplos que encuentran en estas situaciones de los temas que están discutiendo: diferencias de género, sumisión del género femenino, machismo, influencia cultural en los roles de género, etc.

Frida: *Espero que esto les haya servido. Traten de leer todos los artículos que les di, son muy interesantes, con estas variables de salud y educación. Son estudios recientes, aspectos teóricos de todo esto. Muy bien jóvenes, nos vemos el miércoles.*

Con esto se da por terminada la actividad y la clase

## SOCIOLOGÍA LATINOAMERICANA (SOCIOLOGÍA)

**Viernes 14/feb/2014**

**7:30 a 9:00 am**

---

Cuando la profesora Frida llega al salón, ya están ahí cinco alumnos. Ella saluda y comienza a preparar el equipo de cómputo que se usará en la clase; mientras tanto, van llegando los demás estudiantes. A las 7.30 ya han llegado 13 alumnos.

Después de instalar su equipo, la maestra sale del salón y para las 7.30 aún no ha regresado; imagino que fue a buscar un café, y pienso que al igual que muchas personas, prefiere iniciar el día con uno. Lo entiendo porque sus clases inician a las 7:00 am, y en lo personal, prefiero evitar las clases a ese horario porque no me gusta despertarme tan temprano, así que pienso que es admirable que ella lo haga. A las 7.34 ya son 17 los alumnos los que han llegado al salón.

La maestra regresa cerca de las 7.45 am. Saluda con un *“buenos días”* muy animoso y pregunta si han conseguido un cable, el que se necesita para proyectar desde la computadora, y pregunta qué equipo falta por exponer. Ha traído una jarra con café para todos y les dice: *“Aquí está el café”*. Varios muchachos se levantan de su asiento con su propia taza y van hacia el escritorio de la maestra por café; ella les dice: *¡Feliz día a todos! Que lo disfruten con sus amigos, con sus novios.* Mientras terminan de servirse café, vuelve a preguntarles qué equipo falta por exponer. Les pide que preparen su presentación, es decir, que la instalen en la computadora.

[Esta es la primera clase que observo con este grupo; la interacción de la profesora con sus estudiantes es muy cordial]

La exposición comienza, a cargo de un grupo de 4 alumnos. En total, son 22 los que llegaron a la clase. La maestra no pasa lista de asistencia, al menos no de manera evidente. El tema que exponen es sobre la Teoría de la Modernización; los alumnos del equipo exponen por turnos (1 o 2 diapositivas por persona); Frida se ubica en una silla vacía en medio del salón y escucha atentamente pero sin interrumpir.

Lo que veo y escucho de la exposición me hace pensar que los alumnos tienen poco dominio del tema. No me parece que estén entendiendo lo que dicen; parece que sólo repiten lo que leyeron y lo que está escrito en las dispositivas. El resto de los alumnos de la clase no hacen preguntas, sólo escuchan a sus compañeros. Si veo la clase únicamente por su contenido, no sabría que está siendo impartida en una carrera del área de la salud, porque el contenido es sobre teoría económica o social [no estoy segura] pero no se hace referencia o se vincula con el campo de la salud.

[Desde el mismo programa oficial, estos temas están planteados sin relación aparente con el asunto de la salud. Se presentan en el programa como si se tratase de estudios en una carrera social. Esto es algo que la propia Frida me ha señalado como un aspecto que desea mejorar de este programa].

En un momento, cuando las risas nerviosas evidencian que los alumnos no están entendiendo lo que exponen, la maestra les formula preguntas: *¿Qué significa eso? Explíquenlo bien. ¿Qué ventajas y desventajas tiene?* La presentación incluso contiene errores de escritura, pero ella no los hace evidentes. El manejo que hacen los

alumnos de la información me parece pobre. Probablemente ella se percata de que tal vez no está teniendo sentido para la clase, ya que dice: *Es que esto lo van a entender cuando veamos lo del neoliberalismo y la globalización, porque ahí vamos a ver lo de las grandes potencias. Por eso ahora como que no se entiende mucho; de hecho, hay una gran discusión todavía sobre estos conceptos. Esto tiene mucho que ver con la alimentación.* Entonces, comienza a explicar y a hablar sobre su tesis de doctorado, que tuvo relación con este tipo de teorías y con la alimentación en la comunidad. Ejemplifica cómo usó ciertos conceptos así como las ideas y los errores que cometió mientras hacía la investigación en el doctorado. Al final de su explicación reitera: *“Cuando veamos lo del neoliberalismo lo vamos a ver más claramente porque ahí vamos a ver lo de las grandes empresas alimentarias”.* Y continúa dando ejemplos sobre la influencia del mercado y las empresas transnacionales en la alimentación de la comunidad.

[Al parecer, la propia maestra advierte un problema en el diseño del contenido de esta materia. En los párrafos anteriores se advierte una intención de subsanar ciertos problemas en el diseño del contenido, haciendo uso de la experiencia de la maestra, y sus conocimientos en el área. Nuevamente recurre a ejemplos, como posible herramienta para subsanar la distancia entre la información y su aplicación].

Sus comentarios me dejan ver que ella sabe mucho al respecto de estos temas; ha logrado entender la complejidad del tema y se refiere a él en términos de debates, de la controversia que existe en el campo de estudio, de las implicaciones, pero sin aterrizarlo en un asunto concreto que sus alumnos puedan manejar o que sea parte de su experiencia cercana.

[Pienso que esto sucede muy a menudo. Es más lo que sabemos por lo que hemos descubierto del tema, que lo que logramos que los alumnos perciban del mismo. Tendemos a ver la complejidad del asunto porque hemos estudiado y experimentado en la realidad sus efectos, pero los alumnos no].

Al final de su exposición, los alumnos presentan una dispositiva que contiene un ejemplo, pero no lo saben explicar. Frida se muestra tolerante con esta situación, quizá porque reconoce problemas en el diseño del contenido. Ella nuevamente dice: *“Más adelante cuando veamos el caso de China...”* y me doy cuenta de que el contenido entonces no está ordenado, o la secuencia no favorece a la comprensión. [¿Esta materia no está ordenada como ella lo haría? ¿propondría una secuencia distinta si pudiera? Este programa no fue creado por ella sino por otro profesor, el sociólogo].

El equipo termina de exponer y ella pregunta: *“¿Qué otro equipo falta?”* Le responden que son dos. Pasan al frente del salón para instalar su presentación en la computadora; mientras lo hacen, ella pregunta cuál es su tema, y al parecer ambos equipos tienen el mismo. Entonces ella les dice: *“Expongan los dos y se van complementando”;* pero los alumnos no parecen haberlo planeado de esa manera, entonces le preguntan: *“¿Exponemos al mismo tiempo?”*, a lo que ella responde: *“No, primero un equipo y luego el otro, y lo que un equipo diga, entonces ya el otro no lo repite”.* Antes que el primero de estos dos equipos comience, le advierte al resto del grupo: *“Tomen nota de esta presentación porque es muy importante y va a ser una introducción al tema que yo voy a dar después”.*

Los alumnos comienzan con su exposición y en cierto momento, la maestra los interrumpe para decir: *“esto es lo más importante”*, y le pide al equipo expositor que

de un ejemplo . Intentan dan uno, pero ella no se conforma e insiste: *“No, dame un ejemplo concreto, de aquí de Yucatán”*. Entonces formulan un ejemplo relacionado con los celulares y el Facebook; este ejemplo le parece mejor a la maestra, quien aporta otro que consiste en una situación vivida durante un proyecto estudiantil que tuvo lugar en una comunidad cuando ella era estudiante de la carrera.

[En esta actividad, los alumnos comparten con la profesora la exposición del tema. Sería interesante averiguar qué intención tiene la profesora al hacer esto. Ciertamente no es la misma intención que tenemos en educación, cuando pedimos exponer pretendemos que traten de “enseñar” usando todas las habilidades posibles; en educación no se trata sólo de que el tema sea presentado para darlo por cubierto, sino que se toma como equivalente a lo que el maestro hubiera hecho al presentarlo a la clase (al menos es mi intención) pero no me queda claro cuál es la intención aquí, ya que no es una carrera que busca enseñar a enseñar].

En otro momento, vuelve a pedir a los alumnos que planteen ejemplos, esta vez sobre globalización cultural. Los alumnos dan algunos ejemplos y ella plantea otros, muy concretos, por ejemplo les dice: *“Mi bolsa [de mano] es de henequén, es hecha por artesanas yucatecas pero preferimos comprar de marca”*; con esto, parece referirse a que los yucatecos prefieren productos de marcas costosas en lugar de productos similares hechos de manera artesanal por los habitantes de las comunidades mayas. Esto motiva a que los alumnos den más ejemplos de este mismo tipo de situaciones. En esta parte la clase se pone de manifiesto un claro interés por parte de los alumnos, porque quieren opinar dando sus propios ejemplos y escuchan atentamente a los demás. Pienso que la discusión de ejemplos es bastante interesante para ellos.

Cuando el equipo termina de exponer Frida señala: *“Hay otro equipo que iba a exponer sobre globalización”*. Los aludidos se levantan de sus asientos y pasan al frente del salón para preparar su exposición. La maestra les dice: *“Debieron haberse reunido antes [ambos equipos] para ponerse de acuerdo”*; esto lo comenta en corto y con los alumnos que tiene cerca y que no son necesariamente de los equipos en cuestión; supongo que surge el comentario porque algún alumno le preguntó cómo es que se repitió el tema de ambos equipos. No alcanzo a oír qué es lo que le dicen los alumnos en respuesta a su comentario, pero sí escucho que ella insiste: *“Es que eso es lo que tienen qué discutir”*; con esto parece referirse al tema de la exposición, a algún punto dentro de éste.

El equipo en turno empieza su intervención explicando que en su exposición sólo mencionarán algunos puntos *“para no repetir lo que ya se dijo”* [del tema, por el equipo anterior].

Noto que todos los equipos que exponen incluyen un ejemplo como parte de su presentación; infiero que esta condición fue establecida por la maestra. En mi opinión, los ejemplos que han mostrado no alcanzan el nivel de análisis; solamente han consistido en identificar un caso que cae en la misma categoría de la información que está siendo presentada. Después de este equipo, la clase continúa con la exposición de un último grupo de alumnos acerca del tema “Desarrollo sustentable”. En total, han sido cuatro los equipos que expusieron en esta clase, a razón de 5 minutos aproximadamente por cada equipo. En este último grupo, se sigue la misma tónica que en los equipos anteriores, en relación con la forma de exponer y el nivel de profundidad con que se explica la información presentada.

De pronto, toca el turno de exponer a un alumno quien primero dice: *“Mi parte la voy a exponer haciendo referencia al caso de México; a mí desde pequeño me enseñaron acerca del desarrollo sustentable y yo pensaba que México era así, pero ya vi que no”*; y entonces comienza a exponer. Cada uno de los puntos que lee en su diapositiva, le sirve para poner un ejemplo de una situación nacional, o al menos para hacer referencia a alguna situación de nuestro contexto en donde se evidencia aquello que se está presentando; por ejemplo, señala que *“el desarrollo sustentable se caracteriza por la participación en la inversión pública”*, explicando a continuación cómo se manifiesta la presencia [o ausencia] de ese rasgo en nuestro país. [Este alumno muestra un entendimiento diferente de la tarea, o al menos, una iniciativa diferente al momento de presentarla].

Varios de los ejemplos que este alumno menciona contienen juicios sobre la realidad del contexto, como cuando dice: *“se supone que es así en México, pero no es así... Dicen que lo hacen, pero no es cierto... No hacen lo que deben... Eso ya se perdió por completo... Al menos es lo que yo veo... Eso no se cumple”*. Pienso que esta exposición es la más cercana al tipo que se espera para un curso de este nivel, al menos entre las que he visto hoy, ya que evidencia un esfuerzo crítico por parte del estudiante; se advierte una intención de usar la información que se está aprendiendo para analizar críticamente la situación que se vive. En los juicios que incluyó como parte de su exposición, este alumno hizo referencia tanto a empresas mexicanas como extranjeras que operan en el país.

Cuando el equipo termina, Frida destaca que esta presentación ha sido muy concreta y que resaltó los puntos más importantes de la teoría (que dice que ya habían visto). Es curioso, que siendo este el equipo que iba a “repetir tema” termina siendo señalado por la maestra como una buena exposición. Sería interesante averiguar qué espera esta profesora de las exposiciones de sus alumnos, qué entiende por capacidad crítica, qué evidencias recoge de cómo se está desarrollando esta capacidad crítica en sus alumnos, y cuáles de sus estrategias están dirigidas a desarrollar esto.

Las exposiciones terminan y la maestra les pregunta si ya les había hecho entrega de un material didáctico (lectura); los alumnos dicen que no. En este momento la maestra se acuerda de que hay una clase que deben reponer [al parecer fue suspendida en días pasados]. Se dirige a una estudiante que parece ser la jefa del grupo y le pregunta cuándo se va a reponer la clase. Infiero que la maestra le pidió que discutiera y acordara previamente con sus compañeros; la alumna le indica fecha, hora y lugar para la reposición (jueves 20, 8:00 am, mismo salón).

El celular de Frida timbra una vez; para la segunda, decide contestarlo y sale un minuto del salón. Cuando regresa, encarga para el jueves una lectura, cuyas copias entrega a la jefa de grupo y les da las instrucciones: todos los alumnos deberán leer el documento y realizar un control de lectura; además, dos alumnos redactarán preguntas para discutir el tema; pregunta quiénes se ofrecen como voluntarios para hacer esto último. En este momento una alumna pregunta si el control de lectura al que se refiere es un resumen. Ella responde que no es lo mismo, y explica que el control de lectura es “sacar” los puntos más importantes del documento, para ver qué se entendió de la lectura. Indica que el control de lectura deben enviárselo por correo electrónico, y además deben traerlo en una hoja aparte; todo esto deberá ser cumplido para el día jueves [Estas instrucciones le van a permitir posteriormente

organizar una mesa redonda. Desafortunadamente no estuve presente en la siguiente clase, para ver cómo les indicaba el uso que se haría de esta información].

Para el día viernes, encarga otra lectura más extensa, según sus propias palabras; también implica la realización de un control de lectura. También pide voluntarios para elaborar las 5 preguntas para discutir; dos alumnos se ofrecen para hacer esto. Antes de terminar, resume las últimas indicaciones que ha dado; menciona nuevamente qué se hará el jueves, qué temas se verán, con qué lecturas, y qué harán el viernes y con qué lecturas. Con esto concluye la clase y les desea a los alumnos que pasen un buen día de San Valentín. Mientras los alumnos comienzan a discutir sobre otros asuntos de su interés, la maestra va hacia su escritorio para retirar su computadora; mientras lo hace, platica brevemente con una alumna.

## **SOCIOLOGÍA LATINOAMERICANA (SOCIOLOGÍA)**

**Viernes 21/feb/2014**

**7:35 a 8:55 am**

---

En cuanto la maestra Frida llega al salón, saluda a los alumnos y comienza a instalar su computadora portátil para la clase. Les dice a sus alumnos: *"Hoy les debo el café"*, en alusión a que hoy no ha traído café para ellos. Ellos dicen: *"¡Ah!"*, con tono de decepción. Alcanzo a escuchar que alguien dice: *"y hoy que sí traje mi taza"*.

Inicia la clase.

Frida: *¿Se prepararon para hoy?*

Alumnos: *Más o menos.*

Frida: *Pues vamos a iniciar con la clase. Yo ahorita les voy a exponer, algo breve.*

El salón está prácticamente lleno; calculo que están presentes 22 estudiantes. La presentación con diapositivas que proyecta en la pantalla se titula "Unidad II. Globalización y neoliberalismo". Frida dice: *"Desde ayer comenzamos propiamente la segunda unidad. Ya hemos visto la definición, ¿verdad? A ver Sonia, lee la definición"* [de globalización]. La alumna lee directamente de la diapositiva la información que la maestra le indicó. Después, la maestra explica que el fenómeno de la globalización ha tenido repercusiones. Pregunta: *"¿Dónde principalmente?"* Alguien responde: *"En la economía"*.

Frida le pide a otro alumno que lea en voz alta la información que está en la diapositiva, misma que describe una característica de la globalización. A continuación pregunta: *"Por ejemplo, la crisis que ocurrió en España, ¿creen que afectó a nuestro país?"* Varios alumnos responden a coro: *"Sí"*. La maestra pregunta: *"¿En qué?"* Alguien responde: *"En el turismo"*.

La maestra continúa comentando la información contenida en las diapositivas; en éstas, se mencionan eventos recientes que demuestran el impacto de la

globalización. Frida amplía la información de las diapositivas comentando sobre esos mismos eventos. Habla del atentado terrorista ocurrido en 2001 en los EUA: *“Yo me acuerdo que en ese entonces... ese año apliqué para una maestría, me acuerdo que estaba en el Centro [de Mérida], y todo mundo veía los televisores para ver qué sucedió [Son anécdotas que aparentemente se alejan del tema central, pero que ayudan a mantener la atención del alumno] ¿Se acuerdan ustedes qué hacían?”* Algún alumno responde: *“Estaba en la primaria”*. Todos ríen cuando alguien dice: *Yo también estaba en la maestría*. La maestra también ríe, pero al igual que en otros casos que he presenciado, retoma rápidamente el tema y la atención de los alumnos [Esto es común en las clases de Frida, es parte del ambiente relajado que existe. Sin embargo, el enfoque en el tema no se pierde por esto].

Menciona otro caso, que también está incluido en sus diapositivas: *“También como cuándo sucedió lo del VIH SIDA. Ahí sí creo que ustedes estaban muy pequeños, a lo mejor ni habían nacido. Pero en ese tiempo, se habló de artistas en EUA que contrajeron la enfermedad, salieron a la luz casos de homosexuales, se empezó a hablar más de la homosexualidad. ¿Eso cómo afectó a otros países?”* Los alumnos comentan algunas respuestas, pero de manera muy breve. En otro momento, al hablar de cómo la globalización ha generado reacciones que muchas veces se traducen en protestas, les pregunta: *“¿A qué les suena esto?”* Los alumnos dicen: *“Venezuela... Ucrania... México”*.

Frida continúa con su exposición, y al hablar acerca del impacto de las reformas, menciona que eso es visible incluso en la propia universidad, en donde las reformas han afectado el salario de los trabajadores. Aquí, Frida hace un comentario que contiene un juicio que no es neutral sobre un hecho sino que manifiesta su propia punto de vista.

Noto que Frida incluye en sus comentarios sus puntos de vista sobre determinadas cuestiones. Al hacerlo, utiliza frases como: *“Eso no debe ser... No deben afectar a la clase media y baja... Los impuestos se les deben quitar más a los ricos”*.

En otro momento de la clase, menciona que no siempre los medios de comunicación masiva, reflejan fielmente lo que sucede en el mundo, y añade: *Habría que preguntarle a la gente que vive ahí, qué es lo que está pasando* (refiriéndose al caso de Venezuela). Sigue: *Como pasó con los estudiantes de Ciudad Juárez ¿recuerdan?, que decían que después de todo, Cd. Juárez no es así como la presentan en los medios... no es tan así* [Cd. Juárez es una ciudad fronteriza entre México y EUA, que se ha caracterizado desde hace dos décadas por un alto índice de violencia y criminalidad]. Uno de los alumnos que está sentado al fondo del salón dice:

Iván: *Sí pasa [la inseguridad]. Yo estuve una semana y me tocó la balacera.*

Frida: *Sí, pero no es siempre.*

Otros alumnos: *Tuviste mala suerte [al estar ahí cuando se presentó el acto de violencia].*

Iván: *No [fue mala suerte], ahí cuando escuchas un ruido, te tienes que tirar al suelo.*

Frida: *¿Y qué hacías ahí en Cd. Juárez? ¿Cuándo fuiste? A ver, cuenta.*

Entonces el alumno en cuestión relata que estuvo ahí el año pasado y que los habitantes del lugar están acostumbrados a esas situaciones; dice que cuando él escuchó un ruido fuerte en un lugar público, se quedó de pie en lugar de tirarse al



suelo, pero sus acompañantes lo jalaron para que se tirara. Después de un rato, todos continuaron con sus actividades como si nada hubiera sucedido.

[En esto comentarios se advierte una intención de la profesora por mostrar cómo es un juicio crítico; es posible que esté tratando de inculcar estas ideas en sus alumnos. Cuando la clase se desvía al tema de violencia, aparentemente se está alejando del tema central (no se trata de violencia o medios de comunicación) sin embargo, es de interés para el propósito que persigue. Es probable que ensaye con estos temas que son del dominio público, el desarrollo de capacidades de crítica en cuanto a temas de la profesión, como nutrición y salud. Para ello, aprovecha la exposición de Anécdotas que aparentemente no tienen relación con el tema; esta vez por parte de los alumnos].

La clase continúa. Los ejemplos y situaciones que se comentan se desvían hacia asuntos que si bien son muy interesantes, no están directamente relacionados con el tema de la clase. No obstante, esta desviación no dura mucho tiempo, ya que la maestra vuelve pronto al tema.

Frida continúa incluyendo en sus comentarios, sus juicios y opiniones personales. Dice: *“Eso es terrible, porque perjudica... Dicen que la legalización de la marihuana acabaría con el narcotráfico, pero eso no es así”*. Nuevamente, noto juicios personales que relevan su adhesión a ciertas ideas. Pienso que me percaté de que estos comentarios contienen juicios porque yo tengo mis propias opiniones al respecto; probablemente coincidiría con ella pero me cuestiono si es correcto o no emitir juicios sobre situaciones, en lugar de permitir que los alumnos decidan qué postura tomar. Aunque es posible que yo también emita juicios durante mis clases, sin darme cuenta.

La presentación con diapositivas termina. En la pantalla final se muestran las instrucciones para una tarea; Frida menciona que eso lo hicieron el día de ayer: *“Eso ya lo hicimos”*. Dice que en otra clase van a ver un vídeo sobre el tema de la globalización y el socialismo *“porque es algo muy importante”*.

Da por terminada la exposición y dice: *“Bueno, ¿cuáles son los equipos que habíamos formado ayer? Vamos a hacer la mesa redonda. A ver, traigan sus sillas al frente, ¿quién va a ser el moderador?”*. Frida elige a uno de los muchachos, pero éste le dice que está afónico; entonces, elige a otro alumno.

Mientras los alumnos comienzan a tomar sus lugares para la mesa redonda, otros estudiantes empiezan a comentarle a la maestra lo que averiguaron sobre los resultados de la cumbre del TLCAN que se celebró en México esta semana. Al parecer, esto viene a colación porque el tema de la mesa redonda, que fue asignado previamente por Frida, es precisamente sobre este asunto. Los alumnos y la maestra comentan sobre esto. No sé si la maestra les dio la instrucción explícita de averiguar sobre el tema, pero el caso es que algunos alumnos empiezan a decirle qué saben sobre los acuerdos a los que se llegó; más bien, el comentario general es que no se llegó a ningún acuerdo importante.

[¿Es posible que estos alumnos piensen que esta es la maestra con la que se puede hablar de política y criticar al sistema? ¿Qué la identifiquen de ese modo? ¿Es habitual que comenten de este modo con otros profesores?]

Cuando ya los muchachos se han organizado para la mesa redonda, y antes de que ésta comience, la maestra da indicaciones para enseñarles cómo llevar a cabo la actividad. Dice: *“La persona que va a ser moderador, y eso sí se los voy a corregir, tiene*

que dar una introducción al tema, porque tiene que contextualizar a la gente de qué se va a hablar, cuál es el punto central de la discusión. Luego tiene que presentar a los integrantes de la mesa, y luego el moderador tiene que tener una serie de preguntas dirigidas para que vayan discutiendo. A ver, vamos a empezar". Aquí se puede ver cómo la maestra enseña la técnica, a diferencia de lo que ocurrió en cuarto año, donde los alumnos la desarrollan prácticamente solos.

El chico que ha sido elegido como moderador, al escuchar las indicaciones de la profesora, le pregunta: "¿Yo tengo que tener mis preguntas?" Frida le responde que sí. Infiero que este alumno no las ha preparado, porque prácticamente lo acaban de elegir como moderador.; sin embargo, cuando la actividad da inicio, él toma su papel y lo desempeña bien. Hace la introducción al tema y cuando presenta a sus compañeros como panelistas expertos, lo hace diciendo: "la Secretaria de Estado..., o la esposa del presidente de EUA". Todos ríen ante esta presentación; la alumna aludida saluda en inglés: "Hi". La maestra ríe y dice: "A ver, ¡ya!" [para callar las risas], e inmediatamente regresan a la actividad.

El moderador formula preguntas y los panelistas responden. Al inicio de la actividad, Frida está sentada al fondo del salón, viendo a los panelistas, y en cierto momento interviene para señalar: "En la mesa panel no todos tienen qué responder a todas las preguntas", es decir, da instrucciones para que los alumnos aprendan cómo se lleva a cabo la técnica. De esta manera, va enseñando paulatinamente cómo realizar la actividad.

Uno de los alumnos que está como parte de la audiencia, comienza a dar una instrucción a los panelistas, pero en seguida voltea a ver a la maestra. Esta le hace un ademán para que continúe, entonces el alumno se dirige a sus compañeros del panel: "Tú [le dice a una alumna] tienes qué decir tu opinión, pero como Michelle Obama" [Frida permite esta iniciativa que manifiesta interés del estudiante, conocimientos e involucramiento con la actividad de sus compañeros].

La actividad continúa. "Michelle Obama" está en su papel. El alumno que dio la instrucción voltea hacia la maestra y dice: "¿Y luego vamos a preguntar, o puedo hacerlo ahora?" La maestra responde: "después".

Frida está sentada al fondo del salón, junto a mí, y desde ahí continúa dando las instrucciones; incluso, bromea con los panelistas [Se trata de una actividad seria, pero se permite y permite un ambiente relajado, que no evita que la actividad siga su rumbo y cumpla su propósito]. La maestra no parece preocuparse por el hecho de que sus intervenciones desestabilicen el orden de la actividad, pero pienso que es debido a que se siente en total control de la situación y no teme perderla [esto manifiesta el dominio que tiene de la situación y la seguridad. Pienso que esto también puede ser perceptible para los alumnos]. En determinando momento, se levanta de su asiento junto a mí y va al frente del salón, junto al panel; comenta y se involucra en la discusión. Dice: "¡Ay! Ya me volví del panel" (ríe). Le advierte al moderador: "Tú tienes que moderar, ver que no se vuelva pleito" [lo dice porque los alumnos comienzan a tomar la actividad como un debate]. Frida dice a los alumnos que forman la audiencia: "ahora pueden preguntar".

Los alumnos comienzan hacer preguntas. La maestra continúa observando e instruyendo, en especial cuando un miembro del panel le hace una pregunta a alguien de la audiencia. La maestra corrige: "Tú le debes responder; no puede volverse un debate sólo entre él y tú, porque no se acabaría. Tú no le puedes preguntar a él; sólo

*das tu opinión. Si quieres le puedes decir 'fuera del evento lo podemos discutir'. Y es que las preguntas en realidad van al final de la mesa; ahorita estamos rompiendo un poco con el esquema de la mesa redonda. La idea es que discutan, pero con base en lo que leyeron, céntrense en lo que leyeron".* [La maestra enseña sobre la marcha cómo realizar la técnica. No reprende los errores, más bien los señala e indica la forma correcta de proceder].

La actividad sigue; se nota que los alumnos apenas están aprendiendo a realizar esta actividad, porque bromean mucho, en comparación con la mesa redonda que presencié en la clase con alumnos de cuarto año, donde los alumnos los alumnos ya realizan la actividad prácticamente solos y de una manera más estructurada. Aquí, la maestra permite que la actividad sea un poco más informal; no los obliga a realizarla sin errores, sino que los instruye. Les explica cómo se debe hacer, aunque en este momento no logren hacerlo exactamente como ella dice. Esta maestra tolera las fallas de sus alumnos; se muestra muy comprensiva con el hecho de que apenas estén en camino de aprender.

Después de un rato, la actividad ya fluye mejor; los muchachos tienen un poco más de orden. Frida ha abandonado su lugar junto a los panelistas y se ha ido al escritorio; revisa algo en la computadora, pero se nota que sigue prestando atención, ya que ríe de las bromas ocasionales que hacen los muchachos. La maestra interviene poco, una vez que la mesa ha tomado cierto ritmo. Esta maestra enseña y deja que los alumnos lo intenten solos; no exige perfección a la primera. Creo que es paciente y consciente con el hecho de que deben aprender: la ayuda se da cuando se necesita, cuando los chicos pueden solos hay que dejarlos.

Me parece interesante la manera en que esta profesora construye el ambiente de aprendizaje de la clase. La mayoría de los alumnos escuchan atentamente al panel; los miembros del panel se muestran con libertad para decir lo que quieran. Opinan sobre cuestiones económicas e incluso se dicen cosas como *"eso se debe o no se debe hacer"*, *"México debería..., o no debería..."*, y al hacerlo, ninguno volteaba a ver a la maestra para obtener su aprobación o ver su reacción. [Notas interesante sobre el ambiente de aprendizaje. Los alumnos se muestran con libertad para opinar]. No sé si esto es así siempre con estos alumnos; tal vez me parece notable ya que mi referencia son los alumnos que tengo; ellos parecen ser más dependientes incluso en sus opiniones, porque buscan la aprobación del profesor. Aquí, los alumnos han dicho frases como: *"hay que sacar a los EUA de México, cerrar fronteras, no comprar sus productos"*, que pueden sonar radicales, pero ante las cuales la maestra ni se inmuta, los deja opinar y hasta cierto punto fantasear [ya que ese tipo de planteamientos no son del todo realistas]. La maestra no restringe respuestas de este tipo, y pienso que esta actitud puede ser clave para desarrollar la habilidad crítica de los estudiantes. Sería interesante averiguar por qué tolera todo tipo de comentarios, cuál es la verdadera razón; quizá se trata de una estrategia pedagógica de aceptación total, independientemente de su grado de acuerdo o no con las opiniones de sus alumnos: los chicos necesitan un espacio de confianza, en el que se aprueben sus ideas, para opinar.

La clase continúa y en otro momento, Frida dice: *"Ya hay que ir cerrando"*. Entonces, el moderador dice: *"Vamos a las conclusiones"*. La maestra interrumpe: *"A ver, aquí quiero que cada uno de ustedes [refiriéndose al panel] de una conclusión derivada de la lectura y de todo lo que se dijo. Pero que no repita lo mismo que ya se*

*dijo, sino que mencione los puntos más importantes, como esto de la globalización, el libre comercio, etc”.*

Los alumnos panelistas comienzan a decir sus conclusiones y me parece que no todos comprendieron la indicación que la maestra acaba de dar; sin embargo, ella no los corrige [Nuevamente, dice qué espera, pero aunque no lo realicen tal cual, no sanciona. Tolera]. Cuando todos han hablado, Frida se dirige al moderador: “*Ahora tú cierras*”. El alumno señala que la mesa redonda se terminó y dice a los demás alumnos: “*¿Tienen alguna pregunta?*” La maestra advierte: “*sólo dos preguntas*”. Ninguno de los alumnos pregunta, así que la actividad termina.

La maestra retoma la dirección de la clase: “*Este tema es muy extenso, la lectura es extensa, esto solo es para tener un panorama de lo que está sucediendo. La próxima clase vamos a hacer una actividad con unos vídeos que vamos a ver sobre estos mismos temas. Me pareció muy buena la intervención; de repente se desviaban pero es parte de cómo van aprendiendo a hacer la mesa panel* [Este comentario pone de manifiesto que Frida está consciente de ese patrón que ya identifiqué, consistente en dejar que aprendan, tolerando errores en el proceso: Cuando se aprende, se pueden cometer errores y no pasa nada. Ya aprenderán a hacerlo bien]. *Hasta aquí lo vamos a dejar. La siguiente clase, voy a mandar una actividad para que hagan toda la semana y la retomamos el viernes. Espero que me manden sus controles de lectura; igual, que vayan guardando todas sus tareas por si más adelante las pido. Yo las tengo guardadas, pero por cualquier cosa... El viernes nos vemos*”.

## **SOCIOLOGÍA LATINOAMERICANA (SOCIOLOGÍA)**

**Viernes 28/feb/2014**

**7:30 a 9:00 am**

---

Frida llega a las 7:30 am. Yo la espero afuera del salón, así que antes de entrar me saluda y conversamos.

Frida: *Necesito pedirte un favor. No he terminado de integrar mi documentación y debo tenerla lista en una hora, ¿podrías ayudarme con mi clase?*

Investigadora: *Sí, claro. ¿Qué necesitas?*

Frida: *Voy a ponerles una película. Ya estaba planeado desde la clase pasada ¿te acuerdas? Pero voy a tener que dejarlos y salir un momento para terminar, ¿te puedes quedar con ellos?*

Investigadora: *Sí, no hay problema. ¿Les vas a dejar alguna instrucción? o ¿qué tienen que hacer?*

Frida: *Tienen que ver la película. Es ésta [me muestra el DVD], se llama El curandero de la selva, ¿la has visto? Está muy interesante. La van a ver*

*y luego tienen que hacerme un análisis, relacionándolo con los temas que estamos viendo. Sólo necesito que los acompañes.*

Le digo que con gusto la ayudo y me comenta que no logró terminar ayer la integración de sus documentos. *“No he dormido”,* me dice, y entramos al salón.

Saluda a sus alumnos: *“Buenos días”*. Enseguida entrega una hoja en blanco a una alumna y le dice: *“anoten su nombre en la lista”*. Luego se dirige a todo el grupo: *“Hoy vamos a ver una película ¿se acuerdan que les dije?”* Se escucha a un alumno que dice en voz baja: *“¡Eh!”* Otra alumna pregunta: *“¿Es actual la película? Maestra, ¿es en blanco y negro?”* Frida le responde: *“¡No! Me ofendes”*. Ambas ríen porque la alumna insinuó que las películas en blanco y negro son contemporáneas de la profesora.

Son 18 alumnos los que están en la clase. La maestra les da las indicaciones de la tarea: después de ver la película, deberán entregar un reporte de una cuartilla, que contenga un análisis—reflexión acerca de la película deberán tratar de vincular los aspectos vistos en la clase con lo que verán en la película [la tarea se encarga, pero no se percibe en las clases el seguimiento que se le da; tampoco se establecen condiciones claras para su realización]. A continuación se dedica a instalar el equipo con ayuda de un alumno. Cuando termina, sale del salón y yo me quedo con los alumnos; ocupo mi lugar de siempre en la última fila del salón.

Los muchachos se quedan mirando la película; desde mi puesto, parece que prestan atención. Ocasionalmente ríen o murmuran algo, cuando en la película alguna escena les mueve a ello.

Cuando la clase termina, o más bien cuando el tiempo se acaba, voy al frente del salón para detener la película y me encargo de despedir a los muchachos, así como recordarles las indicaciones de la tarea, ya que Frida no ha podido regresar para el cierre de la clase. Recojo el equipo de cómputo con ayuda de un alumno y lo llevo para su entrega/devolución.

## **SOCIOLOGÍA LATINOAMERICANA (SOCIOLOGÍA)**

**Viernes 7/marzo/2014**

**7:30 a 8:40 am**

---

La maestra Frida llega al salón, saluda a sus alumnos y enseguida se dirige a la jefa de grupo: *“Necesito que me traigas las bocinas. Bueno, no, todo completo”*; se refiere a las bocinas y la computadora portátil. Los chicos de la última fila comienzan a hablar en voz alta sobre un problema que tuvieron ayer con otra profesora. La plática va subiendo de tono y en un momento, se escuchan muy molestos con la situación acontecida; parece que están a punto de hablar mal de la maestra en cuestión. Justo aquí, Frida los calla: *“¡A ver, silencio!... [suspenso] traje café”*. Los alumnos dicen: *“¡eh!”*, con entusiasmo. Algunos alumnos se levantan de su asiento y van hacia el escritorio, por el café [No sé si Frida notó que la situación estaba cerca de ser un

levantamiento contra una de sus colegas, pero supo distraer a sus alumnos sin comprometerse].

La maestra hace circular una hoja en blanco para que los alumnos se anoten en ella; ha hecho esto mismo en la otra clase que he visto, durante la última semana. Frida les dice que continuarán viendo la película que se interrumpió el viernes pasado; les pregunta: “¿Recuerdan dónde se quedaron?”. Una alumna responde: “Cuando se iba a pelear con el brujo”. Frida dice: “Pero en qué minuto, ¿no recuerdan?”. Los alumnos dicen que no y entonces ella les dice de nuevo que continuarán viendo la película.

También les dice que después, comenzarán a ver el tema de Neoliberalismo, pero como después de ver la película podría faltarles tiempo, ahora mismo van a revisar [ver de qué se trata] la tarea que harán. Dicho esto, les entrega unas hojas que contienen las instrucciones de la tarea; indica que será por equipos. Pregunta cuáles serán los equipos que se integrarán; sugiere que sean los mismos con los que han trabajado anteriormente en esta misma materia. Les pide que consideren en dichos equipos a los alumnos que hoy han faltado a la clase.

Menciona que la hoja contiene unas preguntas que servirán para introducir al tema de Neoliberalismo. Lee en voz alta las preguntas. Al terminar, ya ha regresado la jefa de grupo con el equipo que la maestra le pidió traer. Frida se dirige a los alumnos: “¿Hay alguna pregunta?” [sobre la tarea que acaba de asignar]. Una alumna responde: “Sí. ¿Esto es para la casa? ¿Cómo lo vamos a entregar?”. Frida dice: “Es para la casa, pero lo vamos a comenzar hoy. Sí lo van a entregar”. La alumna insiste: “¿Cómo? ¿En Word? ¿Por correo?”. Frida dice: “Sí, que lo impriman, pero lo traen, aquí lo vamos a comentar”.

[Las preguntas son una guía para leer un documento; en la siguiente clase, las respuestas se usan para hacer un esquema sobre el tema. Las preguntas son una especie de ayuda para procesar la información, pero no deja de ser un “ganar información”, saber algo, estar en contacto con algo. El uso de la información no se advierte aquí].

A continuación, la película se repone; la maestra apaga las luces del salón y todos continúan viendo el vídeo. Los chicos están atentos, la maestra también. Ella está de pie al frente del salón. En este momento, un alumno junto a mí me pregunta qué hago, por qué y qué es lo que anoto, que si se trata de una investigación. Le respondo que sí, y que estoy observando a la maestra porque ella es una profesora experimentada.

La película termina; la maestra comenta que es muy interesante. Dice que “*hay partes de la película que nos muestran la influencia de la globalización, la ideología de las personas; esas partes sería bueno que las comenten, que las reflexionen*” [en la tarea de análisis que pidió como parte de esta actividad]. Luego pregunta: “¿Tienen algún comentario?”

Mientras algunos alumnos se sirven más café, la maestra platica con ellos. Uno de los alumnos siente curiosidad por la procedencia de la jarra en la que la maestra llevó el café. Le pregunta: “¿Dónde compró su jarra? Ya sé, fue a la Riviera Maya y la trajo en su bolsa” ☺ Parece que se refiere al hecho de que la jarra es similar a las que se usan en los hoteles y restaurantes de esa zona. Frida dice: “¡Noo!” ☺ “Mi mamá me la regaló cuando nació mi última hija, porque la bebé tenía que tomar leche de fórmula y yo necesitaba tener agua caliente para el momento de preparársela”. Comenta algo

más, acerca de que la jarra ha resultado un buen artículo [Comparte anécdotas, comentarios sobre su vida más allá de la escuela].

En este lapso, la maestra también colocó en la computadora una presentación en diapositivas titulada "México, establecimiento del modelo neoliberal y los acontecimientos actuales". Les dice a los alumnos que con lo que van a ver a continuación podrán comenzar a responder las preguntas contenidas en la tarea que asignó antes. También les dice que, para responder a ciertas preguntas, tendrán que investigar más (se refiere a buscar información adicional).

El archivo comienza a ejecutarse; me doy cuenta de que se trata de un vídeo y no de unas diapositivas. El vídeo contiene información acerca de cuándo inició el neoliberalismo en México. El vídeo no es neutral; muestra una postura en contra de la adopción del sistema neoliberal en nuestro país. El vídeo dura unos 10 minutos.

Cuando termina, Frida vuelve a comentar con los alumnos acerca de las preguntas que deben responder; les pide que sus respuestas se enfoquen en las cuestiones de salud y alimentación, ya que lo que han visto en el vídeo se enfoca más en el asunto económico. No se hace algún ejercicio de análisis en este momento.

La profesora pide que den respuestas a las preguntas y las traigan el próximo viernes; al igual, deberán enviarle por correo el análisis de la película que terminaron de ver hoy. Comenta que algunos alumnos ya le enviaron esta tarea, pero que pueden hacer cambios y volverla a mandar.

Les pide que vayan conformando una carpeta electrónica con las tareas que están realizando, porque ella la pedirá posteriormente para corroborar que hayan sido realizadas. Les dice que les enviará un artículo para complementar la información que han visto en el vídeo, de modo que puedan realizar la tarea (responder a las preguntas).

Pide nuevamente profundizar e investigar (buscar información) sobre las preguntas (para responderlas). Dice que la próxima clase "*vamos a ver lo del Neoliberalismo*" y con esto terminarán la Unidad II del curso. Pide a la jefa de grupo que para la siguiente clase ya tenga el equipo de cómputo disponible en el salón, para no perder tiempo de la clase en ello [la jefa de grupo debe traerlo al salón antes de que la clase inicie].

Frida dice: "*Hasta aquí lo dejamos [la clase]. Muy bien, que tengan un buen fin de semana. Para los que les guste el café, vendo café, traje café*".

Alumno: *¿A cómo? [Cuánto cuesta] ¿Y para la banda? ☺ [Pide un precio especial por ser amigos]*.

Se producen risas tanto entre los alumnos como en la maestra. Otro alumno dice: "*¡Así no es negocio!*" Quiere decir que no será un buen negocio si se otorgan precios especiales [El ambiente de la clase es relajado. Los alumnos bromean con ella pero sin perder el tono de respeto].

Los alumnos se levantan en preparación para dejar el salón. En este momento la maestra pasa lista leyendo los nombres de quienes se anotaron en la hoja; le dicen "Presente" mientras van saliendo.

## SOCIOLOGÍA LATINOAMERICANA (SOCIOLOGÍA)

**Viernes 14/marzo/2014**

**7:45 a 9:07 am**

---

La maestra Frida llega al salón, saluda e inmediatamente les pide a los alumnos que se formen en equipos. Como los chicos no se mueven de sus lugares, ella va al centro del salón y desde ahí empieza a tratar de agruparlos: *“¿Ustedes son un equipo? Fórmense [reúnanse]. A ver, pónganse en círculos”*. Los chicos comienzan a reunir sus sillas; ella empieza a repartir a cada equipo una hoja de rotafolio blanca y unos plumones de colores. Mientras hace esto, se desarrolla una conversación con algunos alumnos:

Frida: *No me trajiste mis tamales, eh*. Le dice esto a un alumno al que el viernes pasado encontró en la entrada de la facultad, llevando tamales.

Sergio: *No he hecho*.

Otros alumnos: *¡No es cierto! Ayer hizo [dicen esto en broma, para de hacer quedar mal a su compañero]... Y el lunes también... ¡Repruébelo!... Ayer me traje dos*.

Sergio: *No es cierto. Eres una hija de Dios y estás mintiendo [sonríe]*.

[Las interacciones con los alumnos son informales. Los alumnos bromean y ella también. Pienso que esto les muestra a los alumnos que Frida es una persona accesible, y combina esto con su dominio del tema y la experiencia].

La maestra da las instrucciones de la actividad a todo el grupo: *“Yo les dejé unas preguntas relacionadas con el Neoliberalismo [la clase pasada]. Para que no sea sólo pregunta y respuesta, quiero que me plasmen en el rotafolio [la hoja blanca] las ideas más relevantes. Puede ser como un mapa conceptual. Quiero que hagan síntesis. Por equipos, porque lo hicieron los equipos ¿No? [responder a las preguntas]. Luego lo vamos a ir discutiendo. Corre tiempo. No se distraigan”*.

[Este sería el segundo momento de la actividad que comenzó la clase pasada con la asignación de las preguntas y la observación del vídeo. Aquí se busca simplificar la información y sintetizarla].

A continuación, la mayoría de los muchachos deciden salir al pasillo para realizar la tarea; sólo un equipo de 4 chicas se queda adentro. Mientras van saliendo del salón, Sergio platica nuevamente con la maestra:

Sergio: *Maestra, me hace sentir muy mal*.

Frida: *¿Yo por qué?*

Sergio: *Por lo de los tamales*.

Frida: *Es que dijiste que ibas a traer*.

Sergio: *Es que esta semana andamos como locos*.

Frida: *Cuando vayas a hacer, me dices “maestra, mañana voy a hacer”. Si se puede, que sean de dulce y de mole*.

Sergio: *Le apuesto a que nunca ha probado [unos tamales] como éstos*.

Las chicas que se han quedado dentro del salón, se sientan en el piso para hacer la tarea. Primero, platican sobre qué ideas van a poner en la hoja; al mismo tiempo, platican sobre otras cosas [Las alumnas no platican en voz baja. Parecen



seguras de que su comportamiento no será considerado impropio por la maestra; finalmente, están realizando la tarea, pero no se privan de platicar otras cosas. Es curioso, porque en 4° semestre Frida ha dicho *¡están en el chisme!*, cuando sus alumnas tienen un comportamiento similar a éste].

La maestra se acerca a mí un momento, me pregunta cómo estoy y me cuenta que llegó retrasada a la clase, debido al tránsito que hay en la avenida en la que se sitúa la facultad. *“Salí de mi casa a las 7:10, pero como vengo dejando chiquitos [deja a cada uno de sus hijos en sus diferentes escuelas], luego aquí llegando, chocó una camioneta y hay un embotellamiento. Luego, para dejar a mi hija... aquí a la vuelta es un caos”*.

Frida sale del salón a buscar un café. Cuando regresa, se queda en su escritorio y desde ahí me pregunta si hemos agendado otra entrevista. Le digo que no. Luego se dirige a las alumnas que están en el salón: *“Chicas, el viernes 21 les voy a poner su examen. El último día [del período, al parecer] es el 18, pero no tenemos clase”*. Las alumnas le responden *“OK”*. Frida: *“Ahorita les voy a decir a todos. Voy a salir a ver qué hacen”*.

La maestra regresa al salón y se queda en el escritorio; las alumnas que están adentro, trabajan y también platican. Una de ellas comienza a contarles lo que hizo la tarde de ayer, cuando vio a una amiga y platicaron del novio de ésta:

Alumna 1: *Estuvo buena la plática, fuimos a cenar.*

Alumna 2: *¿Qué cenaron?*

Alumna 1: *Sushi.*

Alumna 3: *Pensé que fuiste a su casa.*

Alumna 1: *No. Fuimos a comprar para llevar y dijimos “ah, nos quedamos”*

Alumna 2: *Entonces ¿qué ponemos?*

Alumna 3: *Política Neoliberal el México.*

Y así continúan, intercalando en la conversación tanto ideas sobre la tarea que están realizando, como asuntos personales o ajenos a la tarea. Se escuchan las voces de los alumnos que están afuera realizando la tarea.

La maestra sale nuevamente del salón y se escucha que le pregunta a un grupo: *“¿Ya terminaron?”* No alcanzo a escuchar la respuesta, pero sí que se dirige a otro equipo: *“¿Cómo van allá jóvenes?”* Antes de entrar al salón les indica el tiempo que les resta: *“¡5 minutos!”* A las 8: 37 sale nuevamente al pasillo y dice: *“¡Pasen, pasen chicos!”* Un equipo entra y toman su lugar, al frente del salón. La maestra se dirige a ellos:

Frida: *Norma, ustedes van a pasar primero.*

Norma: *Maestra, siempre nosotros pasamos primero ☹*

Otro alumno: *Ya es personal ☺*

Frida: *Ja, ja. No es cierto. A ver, ya sé quién va a pasar. Ustedes [señala a otro equipo, que se sienta al fondo] ustedes van a pasar primero.*

Entra otro equipo. Antes, la maestra ya había pedido a todos los equipos que colocaran sus nombres detrás del cartel. Otro equipo va entrando y un chico le dice:

Alumno: *Maestra, se está riendo [de su cartel] no se ría de nuestro cartelito, pero va a ver cuando lo expongamos. Se va a quedar con la boca abierta [bromea].*

Frida: *Sí, así es. Una cosa es el cartel y otra la explicación.*

Entran todos los alumnos y el equipo designado va al frente; son cuatro alumnos que se colocan en una fila, mientras uno de ellos sostiene la hoja. El cartel muestra un gráfico con los apellidos de los presidentes que ha tenido México en la era neoliberal.

Frida: *“¡A ver, silencio! Para empezar su presentación ¿en qué consiste el modelo neoliberal?”* Una alumna le responde; la maestra hace otra pregunta: *“¿Y desde qué año comenzó?”* Los alumnos toman turnos para responder a las preguntas que les hacen, así como para explicar la información contenida en su cartel [Nuevamente, recurre a la formulación de preguntas mientras los alumnos presentan información].

La maestra observa y pregunta, mientras está sentada en su escritorio. En un momento dado, interrumpe al alumno que está hablando [explicando su cartel] y dice: *“Sí, pero eso es parte de las reformas...”*

El alumno al que interrumpió le dice algo en voz baja; al parecer le dice que su comentario se ha adelantado a lo que ellos van a decir más adelante. Frida dice: *“tienes qué tocarlo”* [ese punto], mientras sonrío. El alumno dice: *“Ya se me olvidó lo que iba a decir”*. Sonríe mientras hace una pausa, que evidencia que perdió el hilo conductor de su discurso. Frida también sonrío y mira a los demás alumnos; parece un poco apenada por haber interrumpido.

Los chicos continúan con su exposición; mientras hablan, expresan ideas y opiniones propias, que creo que no están contenidas en el texto base: *“Peña Nieto no está cambiando, sólo está siguiendo lo que antes iniciaron, no sé para qué... El comercio aumentó, pero sólo benefició a los grandes productores, no a los pequeños”*. [Nuevamente, se advierte la intención de criticar, mediante ideas que los alumnos manifiestan].

Continúan expresando críticas. Frida también aporta este tipo de ideas: *¡Como [sucede] en las maquiladoras! Aquí como la gente no tiene trabajo, aceptan aunque les paguen muy poco. Un alumno comenta: Hay que sacarlos [las empresas extranjeras] y quedarnos con su maquinaria. Hay que hacer algo maestra. ¡Esa es su área!* Frida se ríe con este comentario. [Maestra y alumnos critican. Aquí ya es evidente que no están repitiendo lo leído, porque hacen referencia a un asunto local. Un alumno evidencia que la clase de Frida es propicia para tratar esos temas ¿habrá notado ella esa imagen que tienen los alumnos?]

La maestra agradece al equipo; los demás les aplauden. En este momento, les avisa que el próximo viernes tendrán el examen de la unidad.

Alumno: *¿Todo lo de Neoliberalismo y Globalización?*

Frida: *Sí. Todo lo que hemos visto.*

Alumna: *¿Usted va a mandar la información que está bien?*

Frida: *Los documentos ustedes ya los tienen. Estudien de sus controles de lectura. Obviamente no les voy a preguntar “¿qué dijo Fulanito?” sino...*

Alumna: *Ideas principales.*

Frida: *Ideas principales.*

Alumno: *¿Es de reflexión y análisis?*

Frida: *Es de reflexión y análisis; el examen es de reflexión y análisis. De todas maneras, les voy a mandar la guía del examen a su correo.*

Se escucha a un alumno decir: *No soy bueno para la reflexión*. Me parece que es el mismo alumno que en otra clase expuso su tema basándose en críticas [¿Se percata Frida de estos casos? ¿De estos avances en el pensamiento crítico? ¿Qué piensa de lo que ha dicho este alumno?].

La clase continúa. El siguiente equipo que explicará su cartel, pasa al frente y sigue la misma dinámica del equipo anterior, en la cual cada alumno explica un segmento de la información, mientras que uno de ellos sostiene el cartel. La maestra permanece en su escritorio, junto a ellos. Al igual que en el equipo anterior, aquí los alumnos formulan críticas al sistema neoliberal; la maestra asiente con la cabeza como aprobando estas críticas, y hace comentarios breves en voz baja: *“es cierto... así es...”*

En otro momento, Frida expresa ideas más amplias, pero también en tono de crítica hacia el modelo, como cuando relata: *“Realmente este modelo tiene muchas cosas disfrazadas... La parte del campo no era algo que el gobierno quería incrementar en esa área. El gobierno quería desaparecer esa área del Colegio de Posgraduados en Desarrollo Rural... Parte de esas reformas que han comentado, ¿por qué creen que actualmente, cada determinado tiempo, empiezan las reformas y aumentan los impuestos?”*

Alumno: *Porque ya no hay recursos suficientes.*

Frida: *Algunas reformas pueden beneficiar al país y otras no... La clase media es la que va a mantener la economía. El pobre va a seguir siendo pobre. Parte de las reformas, sí les van a afectar, pero a los que más afectan es a la clase media.*

[Las opiniones y juicios críticos de Frida revelan su postura ante las situaciones que describe].

El equipo termina su exposición y la maestra da por terminada la clase: *“Muy bien jóvenes, nos vemos el viernes. Vengan preparados por favor. El viernes que es el examen, si nos da tiempo, presentamos lo que hace falta [los equipos que no mostraron hoy su cartel] Los que hayan traído el documento que pedí para hoy, me lo entregan [las respuestas a las preguntas]. Les envío el fin de semana todo para su examen”*. Parece que se refiere a la guía que prometió antes en esta misma clase.

## **SOCIOLOGÍA LATINOAMERICANA (SOCIOLOGÍA)**

**Viernes 4/abril/2014**

**7:30 a 8:30 am**

---

Llego a la clase y la maestra Frida ya está en la puerta del salón; algunos de los alumnos ya están dentro, pero la clase no ha comenzado aún. Frida trajo a su hija más pequeña. Tomo asiento y ella dice a sus alumnos: *“ahora vengo, voy a llevar a esta niña”*, y se va; regresa 5 minutos después. Mientras tanto, los alumnos continúan llegando, conversan entre ellos en forma un tanto ruidosa.

Cuando Frida regresa, de inmediato va a su escritorio y comienza a preparar un archivo para proyectar; veo que abre un archivo titulado "Geopolítica en América Latina".

Se dirige al centro del salón y saluda a los alumnos.

Frida: *Buenos días, ¿cómo están? Ya es viernes, viernes social.*

Alumno: *¡Sí!*

Otro alumno: *Es viernes antes de vacaciones.*

Frida: *A ver, guarden todo, guarden sus celulares. ¿Hoy no trajiste tamales?* Le dice a Sergio, a quien le pregunto lo mismo unas clases antes.

Sergio: *No. ¡Si no es cada viernes!*

Alumnos: *Maaa* [ma're o "madre" en español yucateco, en este caso quiere decir; ¡que osadía!]

Alumno: *¿Qué forma es esa de contestar? ¡Repruébelo!* [en broma]

Frida: *¿Y cada cuándo? ¿Cada quince días?*

Sergio: *Más o menos... sobre todo que ayer fue cumpleaños de mi hermano* [y por eso su familia no se dedicó a hacer tamales]

Frida cambia de tema: *"Hoy iniciamos la unidad 3 del curso, que es sobre el tema de Geopolítica. ¿Que será eso de la Geopolítica?"* [dice esto en voz baja como pensando para sí, pero es claramente audible]. *Para iniciar con esto, vamos a ver dos videos. Uno de ellos es de Calle 13* [dueto musical de Puerto Rico que aborda temas de protesta y es muy popular actualmente].

Los alumnos se emocionan y se escuchan expresiones como: *"¿cuál? ¿Cuál?"* Mencionan varios títulos: *la de "El Aguante", la de "La Bala"*. Alguien incluso comienza a cantar una parte de una canción; se escucha un *"¡Sí jesa, esa!"* La maestra no dice qué canción es, solo advierte que deberán prestar atención; dice que después verán otro video que es una síntesis del tema.

Se inicia la proyección del video. La canción es "Latinoamérica"; en él se muestran escenas alusivas a la letra de la canción. No se trata del video oficial de la misma, sino de una recopilación de imágenes unas fijas y otras en movimiento, algunas imágenes muestran mensajes de protesta contra el bloqueo de E.E.U.U. a Cuba, otras imágenes muestran el campo y campesinos latinoamericanos; también se muestran imágenes de indígenas. La letra de la canción es de protesta y se refiere a las características (positivas y negativas) que distinguen a la región de Latinoamérica, vista como un todo. Las imágenes del video ilustran la letra.

Cuando el video termina, Frida se dirige a sus alumnos.

Frida: *¿Qué les pareció el video?*

Alumno: *Está chévere.*

Frida: *Sí. Calle 13 esta chévere, el video esta chévere, pero más allá de eso ¿cuál es el mensaje que les da?*

Alumno: *Yo entiendo que se refiere a que el mundo envuelve todo, y hablando de la geopolítica, pues a nivel mundial se ve como los intereses de unos países afectan a otros.*

Frida: *A ver, ¿estás de acuerdo hijo?* [se dirige a otro alumno].

Sergio: *En parte.*

Frida: *A ver, ¿por qué en parte? ¿Qué piensas tú?*

Sergio: *Pues para empezar, el vídeo no habla de todo el mundo como dice [su compañero] sino de Latinoamérica y de Cuba en especial.*

Frida se dirige ahora a otros alumnos, que están sentados al frente del salón: *“Y por acá, ¿qué dicen?”* Un alumno le da su opinión sobre el contenido del vídeo. Luego de estos comentarios, Frida dice: *“lo que vamos a ver ahora es la Geopolítica”*. Una alumna pregunta: *“¿La qué maestra?”* Frida le responde: *“la Geopolítica, pero ¿qué es la geopolítica?”* Un alumno dice: *“Geo...”*

[GEOPOLITICA: ciencia que estudia la causalidad espacial de los sucesos políticos y sus futuros efectos]

Frida: *“Geo... viene de geografía. ¿Y qué puede ser la geopolítica?”* Dice que es una rama de la política. Mientras se ha producido esta conversación, la maestra está caminando por el pasillo central del salón, entre los alumnos, moviéndose hacia el fondo y hacia el frente del salón, para dirigirse a todos.

Frida: *“Vamos a escuchar lo que dice este académico sobre la Geopolítica”*. A continuación muestra un vídeo en el que un hombre está hablando de la geopolítica, su definición, sus orígenes, su evolución, así como algunas situaciones en las que se ha manifestado recientemente. El hombre está sentado en lo que parece ser una oficina o despacho; no se muestra su nombre ni su procedencia, algo que Frida tampoco mencionó. Los chicos escuchan y miran con atención; el vídeo dura varios minutos (unos 5 o 10).

Cuando el clip termina, Frida dice: *“Está interesante, ¿no? Un poco complejo de entender, pero a ver ¿qué es la geopolítica?”* Se escucha a algunos alumnos decir que no entendieron todo lo que la persona dijo.

Frida: *A ver, ¿qué es? ¿Qué entendieron?*

Alumna: *Pues yo entendí que es como unas regiones se apoderan de otras.*

Otra alumna pide la palabra para dar una respuesta similar.

Frida: *A ver, ¿qué pudiera ser un ejemplo? En el vídeo se dijeron varios.*

Alumna: *No entendí eso que dijeron de los E.E.U.U. y que se extendió al bloque de... no entendí.*

Otra alumna: *Yo solo entendí una cosa, sólo se me quedó lo del 11 de septiembre.*

Otro alumno: *Sí, eso.*

Parece que Frida se da cuenta de la confusión que prevalece; continúa formulando preguntas como para tratar de que sus alumnos digan qué entendieron y como para verificar su comprensión. Algunos abiertamente dicen que no han entendido; otros dan ejemplos pero Frida no los toma por buenos. Alguien dice: *“entonces no sé”* [no entendí]. Frida insiste en pedir ejemplos; los alumnos dicen nombres como Michoacán, Croacia. Frida comienza a aprobarlos diciendo: *“Michoacán es geopolítica... Croacia es geopolítica... eso también es geopolítica”*.

Pienso que dice esto más para animar a sus alumnos y para evitar que se frustren después de varios intentos fallidos y de la sensación de confusión que prevalecía, porque de hecho no están planteando ejemplos como tal, solo dicen

nombres de lugares. Luego de escuchar algunos ejemplos más la profesora dice: *“ahora bueno, eso ¿cómo se relaciona con la nutrición?”* Se escuchan respuestas casi inmediatas, y se repite una palabra: *“¡Monsanto!”*

La maestra les pide que se agrupen en equipos: *“¿cuáles son los equipos con los que han estado trabajando?”* Les dice que harán una actividad en la que tendrán que hacer unas búsquedas. Luego les da instrucciones: *“A ver, saquen una hoja, porque eso lo van a hacer por grupos. Son 10 preguntas, a ver. Número 1...”*

1. *¿Qué es la geopolítica?*
2. *¿Qué diferencia hay entre la geopolítica y la geoeconómica?*
3. *¿Tiene relación la geopolítica con el modelo de Globalización?”*

Enseguida un alumno responde: *“Siii”*. Frida sigue dictando las preguntas.

4. *A ver este equipo: investigar 3 acontecimientos que tengan que ver con la geopolítica a nivel internacional.*

*Estos dos equipos: investigar 3 acontecimientos que tengan que ver con la geopolítica a nivel nacional. Pero tienen que ver que no sean los mismos ejemplos [que encuentren ambos equipos] se tienen que poner de acuerdo.*

*Este otro equipo: investigar 3 acontecimientos que tengan que ver con la geopolítica a nivel local, del estado, si es que existen.*

Un equipo, al que no ha asignado un ámbito, le pregunta: *“¿Y nosotros?”* Frida responde: *“ustedes van a ver a nivel internacional”*. Continúa con el dictado:

5. *Describe la importancia que ha tenido la geopolítica a nivel Latinoamérica; ahí pueden mencionar a países como Cuba, Colombia.*

Un alumno dice: *“Venezuela”*. Frida confirma: *“Venezuela, donde ha habido cuestiones de geopolítica”*.

6. *¿De qué manera los acuerdos internacionales han intervenido en los acontecimientos de la geopolítica? Acuérdense de lo que ha sucedido en...*

7. *Analiza cómo se han transformado los escenarios de la geopolítica.*

8. *¿Cómo relacionas la geopolítica en la industria alimentaria?*

Frida: *¿Cuántas preguntas llevamos? ¿En qué número vamos?*

Alumno: *Yo creo que con estas ya nos da, ¿no?*

Frida: *No.*

Y continúa dictando más preguntas:

9. *Identifica en el proceso alimentario... me refiero a todo, desde la producción, la comercialización... cómo intervienen estos elementos de la geopolítica. Da ejemplos. Me refiero a cómo ingresan los productos.*

Un alumno: *¿Y no es lo mismo que la 8?*

Frida: *No.*

La respuesta tajante de Frida provoca risas de otros alumnos.

Frida explica: *“Aquí vemos lo de Monsanto, lo de los transgénicos. Eso tienen que investigar, no sólo en Internet, vayan al periódico, a la hemeroteca. Algunas cosas son actuales y otras son pasadas.*

*Quiero que hagan una búsqueda de toda la información. Van a buscar cada una de las preguntas. Que esté bien justificado lo que están poniendo porque es una investigación lo que van a hacer. Si van a poner un vídeo, un documental o si ustedes mismos quieren hacer un documental. No quiero tanta letra, como ejemplos, ¿quedó claro? Les voy a dejar estas copias que hablan de la geopolítica a la Geo economía, para que puedan tener una idea más amplia de los acontecimientos. No me gustaría que lo copien tal cual, hagan ustedes una búsqueda, (porque en el documento se mencionan algunos acontecimientos).*

*Como lo quieran presentar, en un power point, en un vídeo, si sólo lo quieren presentar en láminas. Además me tienen que entregar un escrito de todo esto.*

Alumna: *¿el cuestionario?*

Frida: *Sí.*

Algunas alumnas preguntan dudas en corto, y ella les responde, igual en corto.

Frida: *Me lo van a entregar impreso. Una cosa es lo que van a presentar y otra es el escrito que me van a entregar. La próxima clase, no sé si nos va a dar tiempo de presentar todos [los informes] la próxima clase. El próximo viernes...*

Alumno: *¡Tamales! ¡Convivio de tamales! :)*

Frida no hace caso de esta propuesta, y sigue con las instrucciones de la tarea: *“El próximo viernes voy a iniciar con los acuerdos internacionales. El viernes me van a entregar. Prepárense para exponer, a lo mejor no todos, pero sí algunos”.*

Frida despide la clase. Previamente dijo que no iban a tener toda la clase porque tiene que ir a una reunión fuera de la escuela.

## **SOCIOLOGÍA LATINOAMERICANA (SOCIOLOGÍA)**

**Viernes 11/abril/2014**

**7:45 a 8:00 am**

---

La maestra Frida llega a las 7:45 am a su clase. Me saluda y entra al salón; ahí ya están todos los alumnos. Ocupo una silla al fondo y ella habla con sus alumnos.

Frida: *“A ver, vamos a revisar lo que hicieron, ¿hicieron lo que les pedí? A ver pónganse en equipos”.* Mientras los chicos comienzan a mover sus sillas, Frida me dice: *“Ven”.* Me acerco a ella y me dice que necesita de mi ayuda; me pregunta si le puedo ayudar. Me dice que necesita salir para reunirse con una persona para tratar asuntos de un proyecto de investigación. *“Me urge, necesito salir, ¿me puedes ayudar con la clase? necesito que veas que expongan”.*

Le digo que sí lo puedo hacer pero que no voy a poder retroalimentar o comentar la exposición que ellos hagan; únicamente puedo escucharla. Me dice que no importa, y que realmente necesita salir, porque si no ve ahora a esa persona, no lo podrá hacer después, porque empiezan las vacaciones de semana santa. Acordamos hacerlo entonces: sus alumnos expondrán mientras yo los escucho. Como siempre

llevo la grabadora de audio, le ofrezco grabar las exposiciones de los alumnos, para que ella luego pueda revisar la grabación cuando lo requiera. Ella está de acuerdo, le parece buena idea; se dirige a los alumnos y les explica lo que va a suceder. Les pide que "se luzcan" porque los voy a grabar. Los chicos la escuchan y me miran.

Alguien dice que si no va a estar la maestra, deberían tener el día libre, pero Frida no accede a la petición. Sale del salón y antes, se pone de acuerdo conmigo para vernos después de la clase. Sale y me quedo con los alumnos.

Los chicos exponen, yo grabo en audio. La clase termina a las 9:00 am, después de que 4 de 6 equipos han hecho su presentación.

## **SOCIOLOGÍA LATINOAMERICANA (SOCIOLOGÍA)**

**Viernes 2/mayo/2014**

**7:33 a 8:40 am**

---

Frida saluda a sus alumnos: *"¿Cómo están? Después de hace tanto tiempo de no vernos. Vamos a retomar... ¿quiénes faltaron para exponer? Faltaron 2 equipos, ¿no? ¿Quiénes son?"*

En este momento, aprovecho entregarle la hoja donde anoté los nombres de quienes expusieron en la clase en la que ella no pudo estar presente. Frida lee en voz alta los nombres de los equipos anotados y al terminar dice: *"¿quiénes faltaron?"* Los alumnos dicen quiénes.

Frida: *¿Trajeron algo para presentar?*

Alumna: *Hicimos una presentación pero creo que no la trajimos. Ese día sí (el viernes pasado) pero ahora no.*

Frida: *¿Y ustedes?*

Le pregunta al otro equipo que falta.

Alumno: *Sí trajimos, pero es un audio.*

Frida: *¿Lo podemos ver?*

Alumno: *Sí.*

Frida: *Pero las bocinas, hay que ir a buscarlas allá abajo.*

El alumno sale del salón a buscar las bocinas. Mientras tanto, Frida comienza a revisar algo de su carpeta. Los demás chicos están sentados en sus lugares y conversan entre sí. Frida escribe en la pizarra:

*"Unidad IV: Controversias con el actual modelo de desarrollo. Bibliografía para consultar:*

- 1. Marín Guardado, Gustavo. 2009. "Turismo, globalización y desarrollo local: Puerto Vallarta y los retos del porvenir". Estudios demográficos y urbanos. Vol. 24. Núm. 1. México: Colegio de Michoacán.*
- 2. Pacheco Castro, Jorge. 2006. "Los antagonismos de un modelo económico globalizador: el desarrollo sustentable en la política neoliberal en el sureste del campo mexicano".*



Mientras Frida hace esto, los alumnos platican entre ellos; los alumnos que están sentados en las tres últimas filas del salón discuten acerca de los exámenes y trabajos finales de las otras materias. Frida pregunta al otro equipo que falta (no a quienes trajeron el audio): *“¿Nadie trajo la presentación?”* Los alumnos dicen que no.

Frida: *¿A quién le correspondía traerlo?*

Rosa: *A mí.*

Frida: *Vamos a hacer una cosa, mándamela a mi correo, porque ya la próxima semana voy a cerrar con la Unidad 4, que es eso que puse en la pizarra, que luego les voy a explicar.*

El alumno que salió en busca de las bocinas, regresa. Frida llama la atención de todo el grupo: *“Ahora sus compañeros van a presentar un audio que trajeron, pero después les van a hacer preguntas. Yo les dije que podían traer ya sea una presentación, un audio o vídeo. Ellos trajeron un audio, pero como les dije, no puede quedarse nada más en “ah, el audio” y ya, sino que hay que profundizar y analizar qué nos están presentando, así que presten mucha atención al tema”.*

Dos representantes del equipo expositor pasan al frente del salón; el archivo de audio comienza a reproducirse. Se trata de una entrevista realizada a dos académicos de la UNED sobre la geopolítica. El audio tiene buena calidad. Los alumnos escuchan en silencio; los representantes del equipo se quedaron de pie al frente del salón, también están escuchando. Ellos son los que harán las preguntas.

Después de unos minutos de escucha, comienzan a producirse diálogos entre los alumnos, pero se hacen en voz baja. Algunos alumnos han puesto la cabeza entre los brazos, apoyados en las paletas de sus sillas.

Cuando el audio finaliza, una de las alumnas del equipo hace la pregunta: *“¿Cuál es la relación de la geopolítica y la globalización, y cuál es la importancia de esta relación?”* Una alumna responde. A partir de esta respuesta, Frida le pregunta *“¿Y qué es la geopolítica? El audio era muy claro para decir qué es”.*

Otro alumno interviene para responder, pero su respuesta no contiene una definición como la pregunta demanda, sino más bien ejemplos. El alumno divaga, su respuesta no es concreta. Frida se da cuenta y le dice: *“Pero yo sólo te pregunté qué estudia la geopolítica”.* El alumno dice: *“Se lo estoy explicando”.* Esto provoca las risas de los demás alumnos.

Frida dice: *“Aprendan a responder. Si les preguntan ¿qué es? Respondan así. Ahora, si les dicen “con ejemplos” entonces con ejemplos. A ver, para ti, ¿qué es la geopolítica?”* Esta vez la pregunta se dirige a otra alumna; esta le responde en forma más concreta. Frida le dice que está bien su respuesta. Se dirige a los alumnos del equipo expositor: *“A ver ¿qué más?”*

Los chicos hacen otra pregunta para sus compañeros. Frida menciona el nombre de un alumno para que responda y pregunta: *“¿Vino?”* El aludido dice: *“Sí”,* y entonces Frida le dice *“A ver”* [que responda].

Cuando termina de hablar, la maestra les dice a los que hicieron la pregunta: *“¿Qué opinan? ¿Está correcta su respuesta?”* Los alumnos dicen: *“Sí, está bien, pero si alguien lo puede complementar...”* Otro alumno da su respuesta; luego interviene otro más y finalmente lo hace Frida para explicar la relación entre la geopolítica y la geo economía. En su explicación intercala una pregunta: *“Todo esto ¿ha afectado en la*

*migración? A ver ¿por qué? ¿Por qué migran las personas?” Una alumna responde. Frida la escucha y luego sigue explicando, y esta vez, incluye referencias a las maquiladoras, como ejemplo de la situación que está explicando. (La industria maquiladora es un fenómeno local, es cercano y relativamente conocido en nuestro contexto).*

Frida cede la palabra a un alumno que levantó la mano para pedir la palabra: “*A ver mi amor*”. El chico habla de un documental que vio recientemente y que se relaciona con el tema, tocando un caso real de la explotación que realiza una empresa transnacional. Esto propicia que otros compañeros intervengan para comentar sobre este mismo caso, pero no se vuelve un debate.

Una alumna pregunta a Frida: “*En su clase ¿qué definición de geopolítica vamos a manejar?*” Frida dice: “*La del territorio (la que se refiere a los territorios) pero en nuestro curso nos vamos a enfocar en las problemáticas que se derivan de esto. Uno de los recursos que ha estado en conflicto es el agua*”.

Frida cuenta una anécdota relacionada con los conflictos por el uso del agua. Esta experiencia se deriva de lo que vivió en el Estado de México, cuando vivió ahí durante sus estudios de maestría. Les dice: “*No sé si han tenido oportunidad de ir a una hacienda y han visto cómo se distribuye el agua. El agua a nivel territorial ha sido un conflicto*”.

Una de las alumnas expositoras aporta el ejemplo de una situación acontecida en la región geográfica de la cual ella es originaria (porque esta alumna es de otro estado del país). Ella describe un conflicto que tuvo lugar entre 3 estados vecinos; cuenta qué ocurrió, a qué se debió y cómo se resolvió. Esto provoca comentarios entre sus compañeros. Frida dice: “*¿Qué más?*” Y revisa sus notas. En este momento me doy cuenta que durante la reproducción del audio, ella estuvo haciendo algunas anotaciones y es a las que recurre, para ver qué puede retomar de ahí para formular preguntas o proponer otros temas de discusión.

La clase continúa y se habla de los productos transgénicos. Frida pregunta: “*¿por qué es importante? ¿Qué ha pasado ahí?*” Una alumna da su respuesta. Frida vuelve a comentar, y la hacerlo, expresa sus juicios sobre la situación, como cuando dice: “*el conflicto, lejos de ser algo positivo es algo negativo... Esas cuestiones nos están afectando a los hijos ¿y a los hijos de nuestros hijos, que mundo les vamos a dejar?, es un poquito la reflexión de este tema*”.

Frida: *¿Algo más que quieran retomar, que les llamó la atención? Esto que estamos mencionando es como lo más importante. ¿Algo más?*

Alumna: *Pues sí, que leamos y que no nos vean la cara, porque no nos damos cuenta...*

Este comentario provoca una sonrisa de Frida.

Frida: “*A ver, con esto vamos a cerrar este capítulo. En el transcurso de la semana... vamos a entrar a la Unidad 4. Les voy a dejar esta bibliografía, vayan buscando las lecturas, en la biblioteca, pero de todas maneras les voy a mandar los archivos. Les voy a dejar un trabajo escrito, les voy a dejar las indicaciones, es individual y no en equipo. Es pequeño, es sencillo, pero quiero que me muestren ahí lo que han reflexionado. Es para el próximo viernes. Será parte del 2° parcial. Les voy a mandar los criterios, la guía, la instrucción. Bueno, por hoy es todo. Vayan poniendo en*

*su carpeta electrónica todas las tareas que han hecho porque eso al final me lo van a entregar. Los voy a revisar. ¿Alguna duda?"*

*Alumna: ¿Hay que leer esta bibliografía? ¿Son artículos?*

*Frida: Sí hay que leer, son artículos de revistas.*

*Los alumnos comienzan a levantarse de sus lugares.*

*Frida: Gracias, nos vemos el otro viernes.*

## NUTRICIÓN DE LA COMUNIDAD (NUTRICOM)

**Viernes 14/feb/2014**

**11:30 a 13:00 hrs.**

---

Cuando la maestra Frida llega al salón, saluda a los alumnos. Como trae en la mano algo de comer (una botana de chicharrón de harina), se muestra considerada y les dice: *“me la acaban de dar [regalar] allá abajo, ¿ustedes ya comieron?”* Los alumnos le responden que no. Entonces les dice: *“bueno, vamos a tener la actividad y luego pedimos la pizza”*.

[Esta declaración al inicio de la clase, me dice que con estos estudiantes está más afianzado el ambiente de confianza entre profesora y alumnos, al punto de sugerir romper la estructura tradicional de una situación de clase, compartiendo una pizza].

A continuación, les pide que acomoden las mesas de modo que la distribución se asemeje a la de un evento académico. Los muchachos, que ya estaban sentados en una cierta distribución, se levantan y comienzan a mover sillas y mesas; ella mientras tanto les va indicando cómo quiere que quede el salón. Mientras terminan de acomodarse, la maestra platica con sus alumnos.

Frida: *¿Oye, y cómo te fue con aquello?*

Le pregunta a una alumna sobre algún asunto que tenían pendiente.

Alumna: *¡Ah, bien!*

Frida: *Me tienes que contar luego.*

[Con este grupo, Frida desarrolla otra materia denominada “prácticas profesionales”; ese no es un curso presencial, sino que Frida se encarga de supervisar y dar seguimiento de las prácticas que cada alumno realiza en instituciones públicas].

Frida: *¿Y a ti qué te pasa? ¿Qué tienes?*

Le dice a un chico que ella ve desganado; su tono es de ¡vamos, despierta!

Alumno: *Tengo sueño (sonriendo).*

El mobiliario del salón queda distribuido de modo que al fondo del salón queda una mesa larga a la que se sientan cinco alumnos: cuatro de ellos serán los panelistas y uno el moderador. El resto de los participantes en la clase han quedado como el “público”, y están sentados de frente al panel; la maestra ocupa un lugar entre el público.

Antes de iniciar la actividad, Frida les dice algunas cosas para animarlos a sumir sus roles, tales como: *“Muy bien, ya están al frente... ustedes dirigen la actividad...adelante... todos los demás, atentos”*.

Es notorio que aquí, a diferencia de lo que ocurrió con el grupo de tercer año, Frida no da muchas indicaciones. Es casi seguro que ha tenido estas actividades con los alumnos en ocasiones anteriores y ya han practicado cómo llevarla a cabo.

Los panelistas toman su lugar y uno de ellos, el presentador, asume su rol y comienza a hablar; primero presenta el tema a tratar y luego presenta a cada uno de los panelistas, refiriéndose a ellos como “especialistas” miembros de algún organismo,

o experto en algún tema; los presenta a todos como “licenciados”. Posteriormente, el moderador hace la introducción del tema relatando los antecedentes: se trata del programa “Hambre Cero”, que fue instaurado en Brasil durante el período presidencial de Luis Ignacio “Lula” Da Silva. Después de hacer la introducción, el moderador cede la palabra a una de los panelistas, a quien le pide explique un tema: en qué consistió el programa “Hambre Cero”.

Se sigue la misma dinámica: los panelistas hablan por turnos, respondiendo a las preguntas que les hace el moderador; en ocasiones más de un panelista pide la palabra para hablar del mismo tema, ya sea para ampliar la información o mencionar otros datos. No se trata de una mera exposición, sino que los alumnos explican y realmente parece que comentan sobre el tema. Con este grupo, la técnica se ve mejor aprendida y mejor llevada a cabo que en el grupo de tercer año.

Me llama la atención esta actividad, me gustaría saber cómo se organizaron para obtener el resultado que están presentando. Pienso que si les pido esto mismo a mis alumnos (o una actividad similar), quizá terminarían por dividirse el tema en subtemas y lo expondrían por turnos. Sin embargo, esta actividad sí me parece diferente a la clásica exposición. Los alumnos son bastante convincentes acerca de que se trata de una mesa redonda (no estoy segura si ese sería el nombre correcto o “panel de expertos”); realmente parece una charla, una plática entre ellos, pero con estructura y un contenido relevante.

Los panelistas asumen su rol de manera convincente al participar en la actividad que se está haciendo. Los alumnos que forman la audiencia prestan atención a los panelistas y al mismo tiempo hacen anotaciones por escrito, supongo que acerca de lo que se está exponiendo. Mientras la actividad transcurre, la maestra está sentada también como parte del auditorio; hace anotaciones en una hoja y revisa archivos en su computadora portátil. Tiene a la mano una tableta en la que parece que también mira algo.

La actividad del panel incluye una sesión de preguntas, en la que los “expertos” panelistas responden a las “inquietudes” del público, que les son formuladas directamente por éstos. Por lo tanto, en cuanto terminan las intervenciones de los panelistas, el moderador invita al público a hacer sus preguntas. Inmediatamente, uno de los alumnos levanta la mano y hace una pregunta. Si la pregunta está dirigida expresamente a uno de los panelistas, éste responde; de lo contrario, el moderador pregunta al panel quién (o quiénes) desean responder.

La actividad es dirigida completamente por los estudiantes; antes de entrar a esta clase me percaté que los alumnos “ensayaban” un poco esta dinámica. Igual es provechosa, porque tanto antes como ahora, discutían sobre el contenido y demostraban conocimientos y comprensión.

En las respuestas que se generan por el panel en esta parte de la actividad, se incluyen críticas al sistema de gobierno (en materia de nutrición) y a la manera en la que se implementan los programas de asistencia social en este mismo rubro en México.

Mientras transcurren las preguntas y respuestas, la maestra continúa haciendo notas y revisando archivos en la computadora, pero en determinado momento hace evidente que está atenta a lo que sucede entre los muchachos, ya que llama su atención diciendo: *“Eso es actual jeh!, eso está pasando ahora”*.

Por lo que me dijo en la mañana, pienso que es con toda intención que no interviene en la actividad, ya que ésta es casi por completo de los alumnos. A pesar de que durante la actividad los alumnos han formulado algunas aseveraciones que en lo personal yo cuestionaría (porque no me parecen correctas o verídicas), ella no interviene para señalarlas o corregirlas, sino que deja que la actividad transcurra.

[El grado de autonomía de los alumnos es claramente diferente al de los otros grupos. Este grupo es de 4° año; sería muy interesante platicar con la profesora acerca de si percibe este aumento gradual de autonomía y qué tanto influye a la hora de decidir las actividades de aprendizaje con cada grupo. En cuanto a las aseveraciones de los estudiantes, es posible que la maestra no considere que existen errores que corregir, o aspectos que señalar].

Frida continúa escribiendo notas y revisando algo en la computadora. En principio no sé qué es lo que está haciendo en realidad, ya que parece que tiene a la vista una presentación con los nombres de unos alumnos, pero desconozco si son los mismos que están en esta clase. Los alumnos continúan con su dinámica de preguntas y respuestas. Las preguntas que los alumnos del público formulan a los panelistas requieren una respuesta crítica, por ejemplo preguntan: *“¿Se podrían implementar estos programas en México? ¿Qué aconsejan para dar seguimiento a los programas de asistencia que existen en México?”*

Esta actividad ha dado pie a que los alumnos externen sus opiniones sobre políticas en México, principalmente sobre el tema de la alimentación, aunque también han incluido opiniones sobre otros temas sociales que ellos consideran relacionados, tales como la educación y la economía. La profesora deja a los alumnos externar todos sus puntos de vista [esta es una tendencia que se muestra también en los otros grupos, principalmente en tercer año]. Me parece que aprueba no sólo la intención crítica de sus alumnos, sino también la idea misma contenida en la crítica, ya que asiente con la cabeza ante las opiniones que se vierten en relación con la situación política y las reformas promulgadas por el gobierno federal actual.

En un momento, una alumna advierte: *“Mi opinión va a sonar un poco comunista”*; al parecer, asume que esto puede no ser bien vista. La profesora no reacciona de algún modo particular, sino que la deja hablar y opinar. La crítica le toca al gobierno pero también a la ciudadanía por su responsabilidad en las situaciones que se están criticando.

[Pienso que es probable que esta tónica en las opiniones del alumno, puedan ser parte de la ideología que de algún modo la profesora les ha transmitido. Por lo que he podido ver en sus clases, ella suele externar sus opiniones críticas ante ciertas situaciones; es probable que los alumnos ya hayan aprendido a adoptar esta misma postura para obtener la aprobación de la maestra, pero también es probable que el trabajo de la maestra les haya motivado a externar esa postura].

Después de un tiempo en que los alumnos intervienen, finalmente lo hace la maestra, para dar un ejemplo de cómo la protesta de un grupo permite expresar inconformidades ante situaciones injustas. Relata un hecho que ocurrió recientemente en la Universidad, en relación con los trabajadores académicos y sus pagos. Yo conozco esa situación porque me atañe, así que mientras hace el relato, la maestra ocasionalmente voltea a verme, supongo que buscando mi aprobación o complicidad. Como parte de su relato sobre el asunto, la profesora expresa sus opiniones e interpretaciones sobre el hecho; en cierto momento, hace una crítica

severa contra el comportamiento de los compañeros de su centro, que cataloga de individualista y centrada en sus propios intereses y no los de la comunidad de académicos.

[Pienso que este tipo de expresiones puede estar funcionando como modelo para los estudiantes. Es en especial notable que la maestra critique severamente a sus colegas cercanos].

La profesora termina su relato y continúa extendiendo sus opiniones hacia el asunto de la alimentación. En este punto me doy cuenta de que, a pesar de que momentáneamente se desvía del tema central de la clase, vuelve a retomarlo.

Pregunta: *“¿Por qué no se puede aplicar Hambre Cero en México?”* Los alumnos responden dando su opinión; ella dice: *“Miren lo que encontré en la red”*, entonces veo que en su tableta tenía una nota de El País, sobre “Lula” da Silva y el programa “Hambre Cero” en Brasil. Frida comienza a leer en voz alta la nota.

Conforme va leyendo, hace pausas para comentar la información; entre otras cosas, hace referencia a lo que está viendo con sus alumnos en la clase que tuvo más temprano (Teoría social), en cuanto al tema de globalización. Pienso que en este curso, el nivel de crítica que se consigue con los alumnos puede deberse en parte a que ya tienen antecedentes importantes y ahora sus habilidades les permiten alcanzar un mayor nivel de análisis, a la vez que los conocimientos que ya han acumulado son una base importante [Se nota la evolución del grupo más avanzado].

La maestra continúa con la lectura de la nota de El País, e intercala sus comentarios sobre cómo podría aplicarse la información a nuestro contexto. También continúa formulando preguntas: *“¿Vieron? [¿escucharon?] ¿Eso se hace en México? ¿Por qué creen?”* Esta maestra muestra una gran pasión por estos temas, que podrían denominarse de línea crítica hacia el sistema y hacia las condiciones actuales de la alimentación. En un momento señala: *“Eso es una realidad, no sólo yo lo digo”*.

Como parte de sus discursos, en algunos momentos me mira esperando aprobación, no tanto de sus métodos, sino de sus ideas y de las descripciones que hace de la realidad. Yo asiento con la cabeza, principalmente porque concuerdo con ella y porque aunque no fuera así, no podría contradecirla delante de sus alumnos.

Cuando se termina la lectura en voz alta del artículo, Frida continúa haciendo comentarios, pero ya con un sentido de cierre de la actividad. Les pregunta: *“¿Qué les pareció el ejercicio?, es un ejercicio bueno porque les obliga a leer ¿a poco habían leído de la política de Hambre Cero?”* Señala que es una política buena y luego dice: *“les felicito por lo que hicieron”*, en alusión a la actividad.

A continuación dice que dará un receso de 15 minutos, durante los cuales pedirá la pizza que mencionó al comienzo de la clase; después de ese tiempo, volverán al salón para hacer juntos un repaso de los temas vistos.

---

## NUTRICIÓN DE LA COMUNIDAD (NUTRICOM)

**Viernes 21/feb/2014**

**9:30 a 11:45 hrs.**

---

La profesora Frida llega y saluda: *“buenos días jóvenes, ¿cómo están?”* Los alumnos contestan: *“cansados”* ☹. La maestra sigue: *“¿Cansados? Como saben, hoy vamos a adelantar la clase para que salgamos más temprano. Bueno, para que terminemos antes, porque ustedes tienen todavía qué hacer.*

*Hoy vamos a empezar con el tema de ‘Participación comunitaria’, que es la segunda unidad. Para empezar, quiero que en binas se reúnan y me escriban qué es la participación comunitaria, ¿OK? Corre el tiempo”.*

La maestra sale del salón. Los alumnos se quedan y se ponen a trabajar en lo que ella les ha pedido. Son 7 alumnos, que forman dos binas y una tercia. Alcanzo a escuchar que comentan sus ideas e incluso se dictan unos a otros lo que escriben como respuesta.

Frida regresa al salón y dice: *“hay calor, ¿verdad?, ¿no tienen calor?”* Va al fondo del salón para intentar abrir una ventana. Una alumna le hace una observación sobre su atuendo: *“Maestra, se cambió de zapatos”*; esta alumna toma también la clase que la maestra tuvo a la primera hora, así que la vio antes. Frida le responde: *“¡Ay sí!, los otros ya no los aguantaba; ya me acostumbré a usar sandalias así abiertas [señala mis zapatos] y los que traía estaban así [hace un ademán con las manos] cerrados”.* Al decir esto hace un gesto de desagrado. [Frida interactúa con sus alumnos con base en temas y situaciones informales, en este caso, la vestimenta, la comodidad].

La maestra sale otra vez del salón y regresa con el control remoto del AA; lo enciende y se va al escritorio mientras los alumnos continúan trabajando. Cuando los alumnos comienzan a comentar en voz alta sobre cosas que evidentemente ya no tienen qué ver con la tarea encomendada, la maestra pregunta: *“¿Ya terminaron?”* Es casi una pregunta retórica, pero los alumnos responden: *“Sí”*. [Se percata de que los alumnos ya no están trabajando; en otras clases ha presenciado también que los alumnos platican mientras trabaja, pero en segundo año lo sanciona, en tercero los deja seguir, y aquí en cuarto simplemente asume que es porque ya hicieron la tarea].

Frida les pide que lean en voz alta lo que escribieron: *“A ver, díganme sus respuestas, con base en lo que saben, lo que ustedes ya conocen... ¿qué es la participación comunitaria?”* Todos los grupos leen sus respuestas; la maestra escucha sin desaprobación o corregir alguna respuesta; después de oír todas las respuestas, Frida pregunta:

Frida: *Entonces ¿cuál es el punto central de la participación comunitaria?*

Alumnos: *que la comunidad participa...*

Frida: *En conclusión, es que la comunidad se involucre y también que proponga cómo atender sus propias problemáticas.*

A continuación, la maestra apaga las luces del salón para que su proyección se aprecie mejor. *“No se vayan a dormir”*, les pide. Los alumnos se ríen discretamente.



Su presentación con diapositivas inicia con el objetivo general de la unidad, mismo que lee y después comenta; señala también cuál es la parte de ese objetivo que abordarán en su clase, y qué parte verán con la otra maestra que también trabaja con ellos esa misma materia [el lunes siguiente a esta clase, la maestra me aclaró este punto: ella no es la profesora titular de esta materia, sino la adjunta. La titular es otra profesora, quien a su vez coordina la carrera. No obstante, según me dice, la mayor parte de las clases en realidad las imparte ella (Frida), la profesora titular sólo acude ocasionalmente].

Frida explica también cuáles son los objetivos particulares y los temas que se abordarán; entre estos últimos se encuentra un documento, la “Declaración Alma ATA”. Pregunta: “¿ya se las mandé?”, los alumnos le responden que no. “Se los voy a mandar hoy”, les dice.

[Este documento es la síntesis de las intenciones de la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud de Alma-Ata (o Almaty, ciudad de Kazajistán, 6 al 12 de septiembre de 1978). Fue el evento de política de salud internacional más importante de los 70. Organizada por OMS/OPS y UNICEF, patrocinado por la entonces URSS. La Declaración subraya la importancia de la atención primaria de salud como estrategia para alcanzar un mejor nivel de salud de los pueblos. Lema “Salud para Todos en el año 2000”. La Declaración posee 10 puntos no vinculantes para los estados miembros, en los que se busca dar la base para construir un nuevo sistema de salud que permita el ejercicio pleno de ese derecho].

La maestra comienza explicando la información contenida en una diapositiva. Conforme lee, hace pausas para insertar sus comentarios y hacer preguntas a los alumnos. Por ejemplo, lee una definición de participación comunitaria:

Frida: *Es un proceso... ¿qué es un proceso, por qué dice eso?*

Un alumno: *Porque es una serie de pasos.*

Frida: *Así es. Es un proceso mediante el cual los individuos... o sea, las personas. Yo quitaría ‘individuos’ y aquí pondría ‘personas’.*

[Recurre nuevamente a exponer intercalando preguntas para sus alumnos y comentarios].

Y así continúa explicando el concepto. De pronto recuerda a una persona que conoce y que trabaja con comunidades indígenas en Chiapas; dice: “sería bueno que la contactáramos para [hacer] una vídeo conferencia... a ver si la contactamos para que nos explique lo que hace”. Relata que esta persona trabaja en Chiapas en proyectos comunitarios con cultivos de café. “Es muy interesante, ella es parte de la comunidad... ya la han adoptado”.

Frida avanza en la explicación y en cierto momento, recapitula: [hasta este momento] “Ya vimos varias cosas, varios elementos clave de la participación comunitaria, ¿cuáles serían? Palabras clave”. Los alumnos mencionan varias: “intervención”, “involucrarse”, “participación activa”. La maestra dice: “con esto ya podemos armar una definición de participación comunitaria”.

Durante su exposición, Frida enfatiza en que la participación comunitaria toma en primer plano a la comunidad y sus necesidades, y que los miembros de la comunidad actúan como gestores principales.

La clase continúa y ahora dice a los alumnos: “Qué harían si yo les digo: ‘aquí está la comunidad con la que vamos a trabajar. Aquí está’ ¿qué es lo primero que

harían?” De inmediato una alumna responde: *“Conocer la comunidad, adentrarse en ella”*. La maestra retoma lo que ha dicho y vuelve a preguntar: *“¿Y cómo se llama a hacer eso?”* Ella misma responde: *“es el abordaje de la comunidad”*.

[Estas preguntas parece que tratan de servir como inducción a la siguiente parte del tema que se va a exponer; aluden a conocimientos y experiencias previos de los alumnos].

Tal como he visto que sucede en otras clases de esta misma profesora, ella acostumbra intercalar sus explicaciones con ejemplos y hacer referencia a situaciones que se le han presentado como experiencias previas; estas situaciones generalmente son muy concretas, ya que cita lugares, personas, hechos específicos.

Continúa hablando de las consideraciones básicas que deben tenerse en la participación comunitaria. La diapositiva que está proyectando contiene varios puntos [consideraciones] mismos que ella va leyendo, comentando e ilustrando. Pregunta: *“¿a qué creen que se refiere esto?”* La misma alumna que respondió la última vez, trata de responder a su pregunta; es la única que ha intervenido en esta parte de la exposición. En este momento de la clase, la maestra está sentada delante del escritorio; tiene acceso a su computadora (para hacer avanzar las diapositivas) pero está de frente a los alumnos y desde ahí está comentando. Los alumnos están escuchando con atención; en cierto momento Frida ha preguntado: *“¿Está claro hasta aquí?”*

Frida enfatiza que el papel de ellos en la comunidad debe ser de facilitador, no de un profesional superior a la gente de la comunidad. Les platica sobre las estrategias que usaron en una intervención comunitaria que realizó con sus alumnos hace algunos años, para sensibilizar a las personas de una comunidad rural acerca de qué hacían los nutriólogos, *“porque en esa época no se sabía bien qué hacía el nutriólogo en las comunidades”*. Refiere que hicieron una obra de teatro y dice: *“debo tener alguna foto por allá”*. Relata varios ejemplos relacionados con la actitud de tolerancia que debe tenerse en las comunidades, como parte del entendimiento de la dinámica y los hábitos de la propia comunidad.

[La explicación de estos conceptos se apoya en experiencias reales de la profesora, las cuales sirven para ejemplificar su uso. Parece que esta parte del tema tiene como intención el desarrollo de actitudes más que de conocimientos].

Frida cuenta anécdotas sobre sus experiencias de trabajo comunitario [de esta manera, evidencia su amplia experiencia en este ámbito]. Platica sobre una época de su vida como estudiante, en la cual según ella dice, pasaba mucho tiempo en la comunidad *“porque me encantaba, lo hacía porque me gusta mucho. Mis papás casi no me veían, porque me pasaba horas en la comunidad. Hasta a mi novio le decía ‘si quieres verme, vamos a la comunidad’, y lo llevaba”* Los muchachos se “enganchan” con este tipo de relatos que hace la profesora, ya que plantea varias situaciones interesantes, hechos ocurridos que son parte de su experiencia y de lo que ha vivido en la comunidad.

La maestra continúa su exposición del tema, intercalándolo con sus relatos. En un punto, la diapositiva contiene información acerca de la importancia del facilitador en su rol de gestor en la comunidad; entonces, comienza a narrar una situación vivida en una comunidad, que involucraba la construcción de un templo, como parte de las prioridades que la propia comunidad manifestó; sin embargo, esta situación se alejaba del propósito que tenían los nutriólogos en esa comunidad. Les pregunta: *“¿Por qué*

*creen que sucedió esto, por qué pasó?”* Continúa explicando con más detalle cómo se presentó el problema, cómo se desarrolló, cómo fue manejado por parte de los estudiantes que participaban en el proyecto, y posteriormente, cómo se resolvió el problema.

[Los relatos sobre experiencias reales vividas en la comunidad, sirven como vínculo entre la información que se estudia en el aula y el uso o repercusión que tiene más allá de ella, ya que lleva a los alumnos a pensar sobre lo que está afuera, desde dentro del salón].

La exposición continúa con una serie de definiciones sobre la participación comunitaria, desde el punto de vista de diversos organismos internacionales vinculados con el tema. Para revisar estas definiciones, les pide a distintos alumnos que lean en voz alta y por turnos una a una las definiciones. Dice al grupo: *“noten cómo hay cosas en común [entre las definiciones], vamos a ver en qué coinciden las definiciones”*. Siguen revisando las definiciones, ella va nombrando a los alumnos que desea que lean; toca el turno de leer una definición que ella cataloga como *“mi favorita, porque menciona varias cosas que me parecen importantes. Vean, dice: es un proceso democrático... los miembros de la comunidad dejan de ser receptores pasivos... se hacen responsables... organizarse... usar sus propios recursos”*. Al leer esta definición, y cada que llega a un término que le parece de interés, lo remarca elevando un poco el volumen de voz, y usando una entonación diferente.

Recuerda nuevamente la comunidad donde trabajó y de la que ya había hablado a sus alumnos en otro momento de la clase. *“Se llamaba San Pablo, San Pablo Chimal, en Motul... cuando quieran vayan a dar su vuelta. Me acuerdo que había muchos chiquitos [niños]. Cuando llegábamos salían todos [sonríe], porque ya sabían que íbamos a verlos... a ver cuándo vamos a la comunidad, vamos un día”*. Habla de esto con entusiasmo.

Después de revisar todas las definiciones contenidas en su presentación, la maestra anuncia un receso de 15 minutos, para después continuar con la clase (10:25 am)

La clase continúa después del receso. Después de ver otras diapositivas, Frida pregunta: *“¿Podemos incorporar la participación comunitaria en los programas de salud? Quiero que hagan un ensayo de al menos 3 cuartillas para responderme esto. Quiero que analicen allá qué ha pasado, ¿se ha incorporado o no? ¿Cómo se ha hecho? ¿Con qué metodologías? Es para el lunes”*. Los alumnos preguntan: *“¿lo mandamos [por correo electrónico] o lo traemos impreso?”* Frida dice: *“me lo traen impreso”*.

A continuación, la maestra presenta los enfoques desde los que ha sido abordada la participación comunitaria, según distintas áreas como la psicología, la antropología, la pedagogía, la sociología. En esta parte, Frida se enfoca más en leer la información que está en sus diapositivas, en lugar de explicarlas, comentarlas e ilustrar con ejemplos, tal como ha hecho con otros temas. Esta parte consiste principalmente en información que alude a teorías y modelos; se citan autores y sus trabajos. Parece que esta parte es menos interesante para los alumnos, pero es posible que también lo sea para la profesora, ya que no la aborda de la misma manera que otros temas: no relata experiencias, no da ejemplos, no hace comentarios que vinculen esta información con hechos cotidianos, o con situaciones relacionadas con trabajos de investigación previos, como ha hecho antes. Pareciera incluso que la profesora trata de pasar esto con rapidez, sin detenerse demasiado [Se nota un abordaje diferente del

contenido, que podría decirse es muy teórico ¿A qué se debe? ¿Es algo intencional? ¿o sólo es casual que así lo percibo? ¿Qué le producen estos temas y por qué no parece abordarlos con el mismo interés, y con la misma conexión tan clara entre el tema y el mundo real?]

Uno de los enfoques incluidos en la presentación es el pedagógico; cuando llega a esta parte, la diapositiva contiene una referencia a P. Freire y su perspectiva de la educación. Entonces, dice: *“De esto ella sabe más”*, me señala y me pregunta: *“¿Podrías comentarles tú a qué se refiere esta parte?”* Yo accedo y les platico en términos generales quién fue Paulo Freire y cuál era su pensamiento educativo. Después de esto, Frida continúa con la exposición.

Cuanto se termina la parte de los enfoques, la maestra comienza a presentar un proyecto de intervención comunitaria que llevó a cabo con sus estudiantes hace 10 años. Las diapositivas para esta parte de la clase contienen los datos geográficos de la comunidad en la que se trabajó, las características de la población, los servicios públicos con los que contaba, los servicios educativos y de salud.

Frida presenta la metodología de abordaje que se tuvo en la comunidad. Explica qué elementos se incluyeron y cómo se realizó esa metodología en el proyecto, con qué herramientas se trabajó, qué objetivos se persiguieron, qué estrategias se usaron, qué actividades se realizaron para convocar a los habitantes de la comunidad, etc. [Aquí, el propósito de la exposición es informativo, ilustrativo del trabajo que se puede hacer como intervención comunitaria]. Los alumnos observan con atención esta información; parece que les atrae mucho, ya que contiene fotos tomadas a los participantes del proyecto en la comunidad. Frida cuenta que se usó el teatro popular como herramienta, y relata en qué consistió y cómo se realizó; también cuenta cómo obtuvieron información sobre la comunidad y qué averiguaron.

Parece que esta parte de la clase ha vuelto a conseguir mucha atención de los alumnos y a generar su interés, ya que no sólo escuchan atentos sino que empiezan a formular preguntas: *“¿Por qué se hizo así? ¿Y cómo se usó eso? ¿Cómo se analizaron los datos que se obtuvieron?”* La maestra responde a sus preguntas, explicando todo según se hizo en ese momento; los alumnos comentan sus ideas sobre lo que la maestra explica, e incluso alguien se atreve a decir: *“con esos datos [que recabaron] podrían haber averiguado tal cosa, y podrían haber hecho una intervención para revertir esa situación”* [A diferencia de otras exposiciones que he visto, en este grupo no sólo la maestra interroga a los alumnos, sino que estos también a ella].

En otro momento, una alumna cuenta su experiencia como participante en un proyecto comunitario, dentro de otra materia. Frida la escucha atentamente y al final comenta: *“qué padre, qué padre está [lo que se hace en] esa comunidad”*.

La profesora relata situaciones que revelan cómo la idiosincrasia de la comunidad debe prevalecer por sobre la de los facilitadores, para tener éxito en la intervención comunitaria. Por ejemplo, cuenta que, cuando los estudiantes llegaban a la comunidad para trabajar, esperaban que los habitantes acudieran a la cita a la hora estipulada; sin embargo, se sorprendían al ver que las personas, principalmente señoras, llegaban hasta 45 minutos después. *“Y es que las señoras no están acostumbradas a que, les dices a una hora y a esa hora van. No. Ellas esperaban a otras personas, porque ahí así se acostumbra, que la señora llega con su vecina, no llegan solas. Y todo eso lo tienen que respetar. Al principio los alumnos se sacaban*

*mucho de onda [se desconcertaban] y decían ¿qué hacemos?, pero ni modos, así es esto. Las personas que trabajan en la comunidad lo saben”.*

[Estos comentarios revelan un contacto cercano de Frida con la comunidad; es un detalle que sólo las personas que han tenido la experiencia conocen].

Cuando termina la exposición sobre el proyecto comunitario, Frida comenta: *“Bueno, ya vieron cómo es este proyecto; esa es la idea de lo que se supone que vamos a hacer cuando trabajemos en la comunidad. Lo ideal es tomar una comunidad desde cero [en la que no se haya intervenido antes], para que tengan la experiencia [de iniciar]. No tiene que ser una comunidad lejana, grande. Puede ser hasta una escuela, pero lo ideal es que sea una comunidad rural”.* Cuando dice todo esto, sus expresiones reflejan entusiasmo y deseo de que sus alumnos vivan esas experiencias.

Un alumno le pregunta: *“Maestra, yo tengo una duda, en todo esto del proyecto ¿cómo se vio lo de la participación comunitaria, o sea, dónde se vio reflejada la parte de la democracia y la toma de decisiones de la propia comunidad? ¿Cómo se hizo?”* Estas dudas son expresadas por iniciativa propia del estudiante; es decir, no es Frida quién preguntó si había dudas; entiendo aquí que la duda es acerca de cómo es que en el proyecto participó la comunidad, cómo se les involucró en el proyecto, ya que al parecer la organización corrió a cargo de los facilitadores. La maestra responde: *“en el diagnóstico”,* y explica cómo se tuvo la participación comunitaria en el diseño y la formulación de la propuesta de proyecto: *“la democracia se vio en la forma en que participaron, porque no los obligamos a ir a regar [era un proyecto de huertos] ni a trabajar en el proyecto, sino que fueron por su propia voluntad. Ahí está la democracia, en que la gente acepta libremente participar; además, nos interesa el bien común, mejorar las condiciones de vida”.*

[Me parece que estos conceptos no son muy precisos respecto de la democracia y su observancia en el proyecto; pero creo que es porque Frida trata de dar una respuesta inmediata y breve. Porque sin duda ella sabe más de este tema].

Otro alumno pregunta: *“Y cuando vayamos ¿tenemos qué presentarnos?”* La maestra responde: *“¡Claro!”* Una alumna pide responder a su compañero, contando su propia experiencia; la maestra la deja que lo haga.

Frida sigue: *“esta parte es sólo un poco de lo que podemos hacer en la comunidad, que es parte de nuestro compromiso como nutriólogos”.* En este momento da por terminada la clase y les dice que espera que lo que vieron les haya servido, y hayan podido comprender la importancia de la participación comunitaria. Les recuerda cuál es su tarea para el lunes.

## **NUTRICIÓN DE LA COMUNIDAD (NUTRICOM)**

**Viernes 14/marzo/2014**

**11:00 a 13:40 hrs**

---

La maestra Frida llega y encuentra a sus alumnos en el pasillo. Los saluda: *“Hola, ¿por qué no han entrado?”* Un alumno le dice que el salón está cerrado. Frida dice: *“¡Pero ya está pedido! Solo pidan la tarjeta [llave para abrir]... falta de confianza”.* Se dirige a

la oficina de la administración y pide la tarjeta; me saluda en el camino. Regresa con la tarjeta, abre el salón y los alumnos entran.

Ya adentro y mientras coloca el equipo de cómputo, les pregunta:

Frida: *¿Cómo están?*

Alumnos: *Bien...cansados.*

Frida: *Ustedes siempre están cansados.*

Claudia: *Es que nos explotan maestra. Ayer fuimos a nuestras prácticas y ya que estamos ahí, nos dicen que nos tenemos que quedar doble turno. ¿Sabe a qué hora llegue a mi casa? Casi a las 5 pm.*

Frida: *¿Pero no les avisaron antes?*

Claudia: *No. Y ellas [las trabajadoras del lugar] quieren que les hagamos su trabajo. Nos hacen dar 7 orientaciones [alimentarias] en dos horas. ¡No se puede! Ellas no quieren trabajar, no les interesa la comunidad.*

Frida: *Tengo que hablar con la encargada. Tengo que ir a supervisarlas.*

Claudia: *Intentamos hablar con ellas pero no se pudo.*

Frida: *Es que no se trata de que ustedes les hagan su trabajo.*

Frida se refiere ahora al tema de la clase: *“Vamos a entrar a un tema que es parte de nuestros contenidos. Ya estuvieron viendo el tema de investigación acción participativa, del modelo ecológico de campo y la parte práctica. Sé que trataron esos temas con la otra maestra. ¿Qué les pareció? ¿Tuvieron alguna duda?”* Una de las alumnas explica a grandes rasgos cuales fueron los temas que vieron con la otra maestra y dice que les hablo sobre su tesis, desarrollada en una comunidad. Comentan los temas que vieron y Frida dice que son importantes.

Frida dice: *“Hoy vamos a entrar al tema de la pobreza. Y antes de entrar a este tema, siempre les presentamos a los alumnos este vídeo. Se trata de la película “Los olvidados” de Luis Buñuel”.*

Les pide a los alumnos que tomen nota de las situaciones que se viven en la pobreza, y las actividades y acciones de las personas ante la pobreza, *“que la vamos a ver como la causa de todas las causas”.* Les dice que es una película fuerte, que tiene escenas fuertes.

Frida: *“Yo cada que la veo me impacto. Es una película muy cruda pero es la realidad. Quiero que analicen si esto que pasaba en los 50, qué tanto se aproxima a la realidad actual. Tomen nota porque después me van a hacer una tarea con esto”.* Los chicos están sentados alrededor de una mesa grande, que se forma por la unión de todas las mesas disponibles en el salón; la maestra ocupa el puesto de cabecera de la mesa, dando la espalda a la pizarra/pantalla de proyección.

Mientras Frida lee y comenta las cualidades de la película, intercala una llamada de atención: *“María, te voy a cambiar de lugar, pásate ahí junto a Norma... está chismeando con el novio”.* Ana dice: *“Solo me dijo ‘salud’ porque estornudé”.*

Frida: *“No a tí [me refiero], a los novios” [creo que no son novios en realidad].* María se levanta y cambia de sitio.

Los chicos están atentos; antes de que empiece, el DVD muestra cortos de otras cintas mexicanas de la misma época. En una de ellas el protagonista es Mauricio Garcés, y Frida, que ha ocupado un asiento junto al mío, me dice al verlo: *“¡me encantaba!”*

Una vez que la película inicia, Frida sale del salón; regresa unos 30 minutos después. Hasta este momento los alumnos no parecen tomar muchas notas. Frida vuelve a sentarse junto a mí, que estoy en una silla al fondo del salón; comentamos sobre los actores de la película, que reconocemos de otras que son muy populares. La maestra permanece un rato en el salón, unos 30 minutos, y luego sale de nuevo.

La película termina a las 12.30; los chicos cierran el archivo desde la computadora, y encienden las luces del salón, pero la maestra no ha regresado. Conversan entre ellos pero sin hacer mucho ruido; algunos salen del salón o simplemente se ponen de pie mientras conversan.

Alumno 1: *la maestra dijo 'ahorita vuelvo'.*

Alumno 2: *¿Ah sí?*

Alumno 3: *Sí, eso dijo.*

Unos alumnos que habían salido regresan al salón y uno de ellos pregunta:

Alumno 4: *Oigan ¿y la maestra?*

Varios: *Ahorita viene. Eso dijo.*

Continúan esperando. Este salón es igual al del grupo de tercer año; solo cambia la distribución. Además, las sillas no tienen paleta de apoyo integrada; en cambio, el salón cuenta con mesas.

Un chico dice en voz alta: *"algo que no entendí fue la escena del sueño que tuvo con la mamá, que le da una carne"*. Una compañera le responde dando su versión de lo que cree que significa el sueño de la escena; otra compañera da una versión similar. Otro alumno hace un comentario sobre las motivaciones del protagonista. Una alumna, Norma dice: *"a mí me estresó, quiero ver algo feliz, quiero ver Nemo"* ["Buscando a Nemo"].

Son las 12.46 y la maestra no ha regresado; pasa un rato y otro alumno dice: *"la película tiene mucho que analizar"*. Otra alumna dice: *"pero es que es así, así sigue, como dicen, la realidad supera a la ficción"*. Un alumno habla de su historia familiar de pobreza; otra alumna también comenta sobre un caso en su familia; el primer chico habla de las carencias que sus familiares pasaban, al punto de racionar la comida para nueve personas.

Los alumnos deciden que mandarán un mensaje al celular de la maestra, para saber que harán [aunque no sé si lo hicieron realmente]. Frida regresa y les pregunta: *"¿Qué les pareció chicos, la película?"* Entonces Norma dice: *"yo les digo que quedé deprimida"*. Frida: *"sí, es que está muy fuerte"*. Frida les pide que comenten sobre la película, entonces una alumna habla de la vida de un familiar suyo, muy cercano, que fue muy dura y de pobreza. La maestra escucha atentamente y al final dice: *"qué fuerte... gracias por compartirlo. ¿Qué más? ¿Qué manifestaciones vieron de la pobreza?"* Tres de los alumnos dicen lo que observaron y cómo interpretaron los efectos de la pobreza.

A continuación, Frida les dice que les va a enviar un documento sobre el tema y que deberán leerlo para la clase del próximo viernes, pero en ese momento recuerda que tendrán examen ese día; les dice que no está segura de si el examen que sustentarán consiste en un trabajo escrito o un ensayo, así que promete checarlo y avisarles. Les dice también que el próximo viernes tendrán una visita al campo; que iban a ir hoy pero que no fue posible planearlo por la premura del tiempo, pero que se hará el próximo viernes. Les dice que quizá temprano [primero] irán a la comunidad y luego regresarán para tener el examen.

La maestra dice que hasta aquí quedará la clase y despide al grupo.

Luego dice: *“vamos a cambiar (de tema). Vamos a hablar ahora de Prácticas”* [la materia de “Prácticas profesionales”, que Frida tiene a su cargo con ellos, y a la que se refirieron al principio de la clase unas de las alumnas, quejándose de la situación que acontece].

Frida pide: *“A ver, díganme, ¿cómo van? Algunos ya me contaron las cosas que están pasando. Pero los demás... a ver, ¿cómo van?”* La alumna que planteó su situación al comienzo de la clase, retoma su reporte y vuelve a relatar lo sucedido; la maestra dice abiertamente que desapruueba la situación, y la escucha atentamente. Dice: *“no, eso no se debe hacer”*, refiriéndose al comportamiento de las personas de la dependencia, no de las alumnas. Promete que ira supervisar a ese lugar de prácticas; luego, pide a otros alumnos que le cuenten como es la situación en sus lugares de prácticas. Así, continua preguntando a cada alumno: *“¿y a ti, como te está yendo ahí?”* Un alumno comenta que le pidieron que cambie su horario y día de prácticas; Frida no está de acuerdo con esta petición, así que les advierte a todos los alumnos que los cambios que se produzcan deben ser previamente acordados también con ella, ya que es la supervisora del curso. Continúa escuchando los reportes de los demás alumnos.

Frida se muestra interesada y preocupada por el avance de sus estudiantes en sus distintos sitios de práctica. Les da algunos consejos y sugerencias; anota datos de lugares, fechas y horas que los alumnos le indican. Termina esta parte de la sesión y les dice: *“nos vemos hasta el viernes”*. Antes de retirarse, una alumna comenta el interés que tienen de mandar a hacerse unas camisas a modo de uniformarse para sus siguientes actividades. A la maestra le gusta la idea y la clase termina mientras se ponen de acuerdo, de manera informal, sobre los colores, tipos y diseños de las camisas.

## **NUTRICIÓN DE LA COMUNIDAD (NUTRICOM)**

**Viernes 11/abril/2014**

**10:30 a 12:40 hrs**

---

La maestra Frida llega y saluda.

Frida: *¿Cómo están chicos? ¡Ya a un paso de sus vacaciones!*

Alumnos: *¡Sí!*

Frida: *¿Se acuerdan que hicieron sus presentaciones?*

Alumnos: *¡Sí!*

Frida: *A ver, vamos a verlas. ¿Quién tiene diagnóstico? Pero que sean breves, hoy vamos a terminar rápido. Yo voy a cerrar con evaluación.*



Una alumna se acerca y mira los zapatos nuevos que Frida llevó al salón en una caja. Comenta con las alumnas sobre los zapatos, acerca de lo bonitos y cómodos que son. La maestra proyecta en la pantalla una presentación con diapositivas, hecha por dos alumnos. El título es "Diagnóstico". Frida dice: "*Vamos a ver hoy lo de los proyectos*".

Les dice que en este curso van a terminar con el proyecto y el próximo semestre lo llevarán a cabo. Frida: "*Eso que vamos a ver les va a servir también en la materia de experiencia en el trabajo, si ustedes van a hacer materiales educativos, por ejemplo. Vamos a empezar con el diagnóstico. A ver*".

Dos chicas están al frente del salón y comienzan a exponer; mientras lo hacen, la maestra escucha atentamente. De pronto interrumpe para pedir a la expositora que amplíe cierta información contenida en su diapositiva.

Frida dice que una de las cosas que han visto es que hay comunidades maya hablantes. Frida cuenta las limitantes que han tenido en experiencias pasadas de investigación al trabajar en esas comunidades; cuenta cuáles fueron y cómo las resolvieron. Ejemplifica así como deben de preverse las posibles limitaciones de un trabajo comunitario; en este caso, se trata del idioma como limitante, ya que en las comunidades se habla la lengua maya.

La exposición consiste en que las alumnas explican las características de la etapa de diagnóstico, previa a un proyecto comunitario de nutrición. Se mencionan los rasgos, métodos, aspectos a considerar, situaciones que se pueden presentar en la etapa, entre otros asuntos. En un momento determinado, la expositora utiliza una palabra que Frida considera no es propia (no es formal o correcta). Al oírla, le pide a la alumna que repita la frase en la que usó dicha palabra: "*¿cómo dijiste? ¿Y eso que significa? ¿Y cómo se dice correctamente? ¡Tengan cuidado! no vayan a decir eso en un congreso, ¿eh?*" La alumna dice que precisamente fue en un congreso escuchó esa palabra, pero Frida insiste en que no es correcta y vuelve a recomendar no usarla en eventos académicos.

La exposición continúa y Frida nuevamente interrumpe para ejemplificar cómo una aparente limitación puede, en otra circunstancia, ser aprovechada en favor del trabajo de diagnóstico: se refiere a que las personas de la comunidad tengan que asistir a una reunión y no puedan responder a una encuesta; esto mismo en otras circunstancias puede ser aprovechado como ventaja, ya que al tener juntos a todos en la reunión, se puede conocer a las personas de la comunidad y darles a conocer el proyecto.

Cuando termina la primera exposición, Frida pregunta qué sigue después del diagnóstico; obtiene varias respuestas sobre las actividades que se realizan posteriores a dicha etapa. Frida dice: "*Ok, entonces vamos a seguir con la interpretación de la información, ¿quién sigue?*"

Frida abre el archivo correspondiente a ese tema y proyecta la portada de la presentación; una alumna se pone de pie y va al frente del salón, parece que va a exponer sola. En ese momento un chico toca a la puerta del salón y resulta que es quien va a exponer también junto con la chica; ambos comienzan a exponer, por turnos, alternándose para explicar las tareas, condiciones y situaciones relacionadas con la fase de interpretación de la información. En un momento, Frida interrumpe para precisar lo que los alumnos han dicho.

La profesora está de pie y camina alrededor de los alumnos que están todos sentados alrededor de la mesa que se forma con todas las mesas disponibles; esta es la distribución habitual que se tiene en este salón.

La exposición continúa; la información es bastante detallada. La mayoría de los chicos están atentos pero los que no lo están, miran sus celulares de manera discreta. La exposición deriva en que los alumnos más bien están leyendo la información que tienen en las diapositivas; esto es algo que Frida me ha dicho que no le gusta que los alumnos hagan. La diapositiva que presentan contiene mucha información a modo de texto; Frida interviene para hacer referencia a cuestiones más locales. Precisa la información, les hace preguntas a todos, no sólo a los expositores; parece que su intención es que conozcan qué factores deben de tener en cuenta al momento de diseñar sus programas.

Sus comentarios simplifican, precisan y concretan la información que los alumnos están exponiendo; sus comentarios hacen que los alumnos empiecen a comentar también entre ellos sobre lo que está diciendo la maestra. Lo noto porque cuando hablan entre sí, miran a la pantalla de proyección y señalan con el dedo hacia ella; pareciera que las cuestiones que Frida plantea los ponen a pensar y por eso hablan entre ellos.

Este tipo de interacciones (hablar entre ellos mientras se expone) no provoca que la maestra les llame la atención o les pida que dejen de hacerlo, a diferencia de lo que sucede en otros grupos cuando los alumnos tienen estas mismas conductas.

[Noto varias conductas que estos alumnos presentan y que Frida no sanciona, pero que en otros grupos, particularmente el de segundo año, sí lo hace; por ejemplo, conversar entre ellos mientras alguien habla, leer las diapositivas mientras se expone, usar diapositivas muy “cargadas” de información a modo de texto].

Los chicos siguen exponiendo. Frida vuelve a intervenir dando ejemplos de lo que ha observado en la comunidad; relata su experiencia con una persona que conoció durante sus estudios de doctorado y les cuenta lo que observó. Reproduce diálogos que sostuvo con la persona, una mujer que Frida describe como hippie, sobre la educación de los hijos. Este relato atrapa la atención de sus alumnos, ya que Frida ilustra con detalles lo que vio y vivió. La plática se desvía un poco del asunto inicial porque relata detalles de la persona que conoció, pero lo hace para ejemplificar cómo ciertas personas viven de un modo que la mayoría de las personas podrían considerar fuera de la norma, pero que para ellos es común.

Les dice: *“Acuérdense de lo que vieron con la maestra Susana, cuando se vive en un contexto de pobreza ¿cómo reacciona la persona?”* Los chicos dan varias respuestas, mencionando actitudes que al parecer vieron con la otra maestra: desesperanza, apatía, fatalidad. La exposición termina con esto.

Frida: *¿Ya vieron todo lo que tienen que tomar encuentra para el diagnóstico y la interpretación? Luego de la interpretación ¿qué sigue?*

Alumnos: *El análisis.*

Frida: *¿Pero no desde aquí ya estamos haciendo análisis?*

Alumnos: *Sí.*

Frida: *Ya lo estamos haciendo. ¿Qué sigue?*

Teniendo a la vista la lista de los archivos de las presentaciones en su computadora, la profesora vuelve a preguntar “¿Qué sigue, la elaboración del plan o los objetivos?”

Alumnos: ¡Objetivos!

Frida: *Muy bien, pues adelante.*

Los chicos encargados de la exposición de este tema se ponen de pie; la información se refiere a qué son los objetivos de un proyecto, para qué se plantean.

Frida: *¿Qué elementos deben tener para plantear un objetivo?*

Ningún alumno responde.

Frida: *Estoy viendo si están atentos.*

Los alumnos se ríen.

Frida: *A ver, ¿Cuáles son?*

Los alumnos mencionan varias características: medibles, precisos, factible, motivantes. La exposición continúa; cuando se explica la característica de "factibles", Frida interrumpe a los expositores diciendo: “*qué bueno que lo mencionas, no deben de volar*”; con esto se refiere a que sus objetivos no deben ser improbables de alcanzar. Frida sigue diciendo: “*Ahora van a hacer sus proyectos en Experiencia en el trabajo (esta es otra materia que tienen con ella) procuren no hacer objetivos demasiado ambiciosos, que sean mejor para su tesis de posgrado*”.

Las demás características deseables para los objetivos son sólo mencionadas, sin ser explicadas; la exposición termina y Frida dice que eso de los objetivos es una cuestión básica, y que se deben tener muy en cuenta todas esas cuestiones.

Frida: *Ya que tenemos los objetivos, ¿qué sigue?*

Alumnos: *Elaboración del plan de trabajo.*

Frida abre el archivo en cuestión desde la computadora y dos alumnos pasan al frente para exponerlo. Los chicos comienzan a exponer; casi al inicio, uno de ellos menciona un elemento que está en su diapositiva "Archivos del proyecto" y le pregunta discretamente a su compañera expositora: “*¿te acuerdas a que se refiere?*” Ella dice que no, él dice que tampoco, y dice al resto de sus compañeros que les mentiría si les dijera que sabe a qué se refiere, porque en realidad no recuerda. Se producen risas discretas pero Frida no sanciona lo que ha ocurrido, ni siquiera lo comenta [Frida es muy tolerante con este tipo de situaciones en este grupo; a diferencia de lo que ocurre en segundo año, donde hace notar los errores, no de manera agresiva, pero sí los evidencia].

Frida interviene para repetir lo que se acaba de exponer, pero de una manera que por el tono, pretende ser definitiva o más concreta que lo que los alumnos han dicho. Cuando llega al punto que los expositores no recordaban a que se refería, Frida pregunta a todos: “*¿A que creen que se refiere con esto?*” Le dan varias respuestas y todas las da por buenas; luego, permite que los alumnos sigan exponiendo. Cuando terminan, Frida indica que habrá un receso en la clase, de 15 minutos. Una alumna pregunta:

Carolina: *Maestra ¿se va a hacer algo después de la clase?*

Frida: *¿Qué vamos a hacer? No sé, díganme.*

Alumnos: ¡Playa!

Se refieren a que quieren ir a algún sitio después de la clase, Frida me comentó previamente que quieren ir a la playa y la invitaron a ir con ellos, pero los planes aún no son claros. Frida dice: *“No sé, luego lo vemos”*.

Un chico se carga la mochila para salir del salón; Frida lo nota y le pregunta: *“¿A dónde llevas eso? No vaya a ser que no regreses, ¿eh?, ¡te pongo falta si no vuelves!”* El alumno responde: *“¿Cuándo he hecho eso?”*. Se producen risas de todos los presentes; el alumno insiste: *“No me atrevería, ¿cuándo lo he hecho?”*

Todos salen al receso, incluso Frida y yo. Son las 11:30 am

A las 12 el día, ya todos están de regreso en el salón; la exposición continua con el tema "Ejecución del plan de trabajo" que corre a cargo de dos alumnos. Frida escucha de pie la exposición; algunos alumnos comen golosinas que han traído del receso, mientras escuchan la presentación. Cuando llega el punto de la "Coordinación intersectorial" Frida da un ejemplo de un programa real y cómo requirió la intervención de varios profesionales. El ejemplo se refiere a la elaboración de mermeladas, en donde participan el ingeniero químico, el nutriólogo, el de mercadotecnia, el de administración.

Las chicas continúan su exposición y al terminar, toca el turno al tema de la evaluación; esta parte le corresponde a Frida, y mientras ella prepara su archivo para proyectar, los alumnos se organizan y hacen “la ola” a manera de juego. La maestra sólo sonrío. La presentación comienza, con una pregunta de Frida a sus alumnos:

Frida: *¿Qué es la evaluación? Esta presentación la voy a tomar de un curso ¿quién entró a ese curso? Tú, ¿verdad?,* le dice a un alumno. *¿Te acuerdas que ahí vimos algo de la evaluación?*

Alumnos: Sí.

Frida: *Pues dime tú qué es, qué es para ti.*

El chico da una respuesta; Frida continúa y a medida que avanza, pide a algunos alumnos que lean ciertas partes de la información, mismas que posteriormente ella explica.

Antes de pasar a la información que está en una dispositiva, le pregunta a un alumno: *“¿cuál es la finalidad?”* (de la evaluación). Parece que ella espera que le responda con base en sus conocimientos previos y sin leer la información que ella va a presentar. Con base en lo que el alumno ha dicho, Frida señala las características propias del concepto que está explicando; después, muestra la información que está en la diapositiva, siempre intercalando las explicaciones con ejemplos y/o comentarios que aluden a proyectos reales.

Los comentarios que Frida hace mientras expone parecen tener la intención de ampliar o ilustrar mejor la información que se presenta, como cuando lee: (la evaluación) *“permite determinar el valor de un programa” o sea, nos permite saber si... como pasó en tal comunidad, en la que en una ocasión evaluaron y empezaron a aplicar encuestas... y ¿cómo vamos a hacer eso? o ¿para qué sirve eso?”* Sigue relatando el ejemplo. En cierto momento Frida pregunta: *¿Por qué creen que se evalúa?*

La exposición sigue con esta misma dinámica, en la que se explica la información, comentando y presentando ejemplos, intercalando preguntas para los alumnos. Las dispositivas contienen información textual, organizada mediante esquemas y gráficos, pero las letras son muy pequeñas y difíciles de leer desde el fondo del salón donde me encuentro. En determinado momento, se produce un diálogo:

Frida: *¿Por qué creen ustedes que el gobierno está queriendo trabajar en proyectos con la universidad?*

Karla: *Porque ya vieron que hay muchas cuestiones de nutrición y obesidad.*

Frida: *¿Y tú crees realmente que es por eso? ¡No! Hay algo más.*

Alicia: *No, es por relaciones de poder, son cuestiones de poder.*

Frida: *Hay muchas cosas más allá, no es tan así, hay muchos intereses.*

Alberto: *Porque no quieren quedar mal ante organismos internacionales.*

Ana: *Porque saben que a nivel mundial van a quedar mal si no lo hacen.*

Raúl: *Porque es parte de sus metas.*

Frida: *Es parte de los compromisos que tienen que cumplir. No están preocupados realmente.*

Frida insiste en que es necesario ver las cosas con otros ojos, con pensamiento crítico. La exposición termina a las 12:35 y la maestra dice: *“con esto vamos a terminar esta parte de la unidad”*. Les dice que espera mandarles en estas vacaciones más información para terminar el programa.

Frida: *¿Dudas, comentarios, algo más que quieran agregar?*

Nadie responde.

Frida: *Pues con esto vamos a terminar.*

La maestra retira el archivo que se estaba proyectando y cierra la computadora. Los alumnos comienzan a hacerle preguntas sobre asuntos de la otra materia que tiene con ellos.

Frida: *Eso es todo jóvenes, pasen felices vacaciones, pórtense bien. ¿Y qué van a hacer? (en referencia al plan que tenían al principio de la clase) ¿Les veo en algún lugar?*

Alumna: *¿Sí va a ir, o nos va a plantar?*

Frida: *¡No!, sí voy ¿dónde van a estar? Les veo ahí.*

## **NUTRICIÓN DE LA COMUNIDAD (NUTRICOM)**

**Viernes 2/mayo/2014**

**10:35 a 11:30 hrs**

---

Frida llega al salón; son 4 alumnos y alumnas los que están afuera, esperándola. La maestra dice que el día de hoy sólo les dará las indicaciones del proyecto que tendrán

que realizar, después de que ya han visto en clases todo lo que éste debe llevar (contener).

Más alumnos van llegando a la clase; uno de los muchachos le pregunta a Frida cómo estuvieron sus vacaciones de semana santa. Ella le dice que descansó; otro alumno le dice: *“¿con sus hijas? Ya me imagino”*, en referencia a que sus hijas seguramente no la habrán dejado descansar. Frida dice que pudo disfrutarlas.

Frida les recuerda de qué se trató la última clase que tuvieron antes de ésta: *“entramos a la última unidad antes de salir de vacaciones, vimos los proyectos. Lo último que vimos fue acerca de la evaluación ¿se acuerdan? Lo vamos a recordar. De hecho, esa parte no la dieron [expusieron] ustedes, la di yo porque es lo más importante ¿Cómo evaluar el proyecto?”*

Frida formula preguntas para el alumnado: *“A ver, ¿para qué sirve la evaluación?”*. Una alumna le responde. Hace otra pregunta: *“¿En qué momento evaluar, al inicio, en medio, al final?”*. Una persona le responde: *“en todos, en cualquiera”*.

Frida procede a hacer un repaso de las ideas centrales de la evaluación de proyectos. En este momento, el repaso se basa en sus comentarios; para apoyarse, utiliza la presentación con diapositivas que se proyectó en la clase pasada, pero en este momento no se hace la proyección, sino que la mira desde su computadora portátil. Los alumnos y alumnas alcanzan a mirar la pantalla de la computadora, porque están sentados muy cerca de la maestra, alrededor de la misma mesa y son sólo seis.

Alumna: *Maestra ¿va a pasar la presentación?* (se refiere al archivo).

Frida: *Sí, se las voy a mandar.*

Alumna: *Ah, es que no alcanzo a anotar todo.*

Frida: *Sí, ahora sólo estoy repasando.*

La maestra sigue explicando y comentando la información, repasando y preguntando *“¿para qué se evalúa?”* Se advierte la intención de sensibilizar sobre el tema: *“No se trata de usar a la comunidad, sino que hay que generar propuestas para mejorar las condiciones, aprovechando las políticas públicas”*.

Los alumnos y alumnas escuchan, y parecen atentos pero sin interrumpir; sólo responden cuando Frida hace alguna pregunta. Frida lee la información de la diapositiva en turno y la comenta; propone ejemplos citando a investigadores de la propia facultad, que los alumnos conocen. Les habla sobre casos de fondos de financiamiento que ella conoce; critica a los investigadores que después de realizar un proyecto, no regresan a la comunidad para compartir los resultados y beneficios.

Formula una pregunta: *“¿Qué creen que se evalúa?”*. Un alumno responde: *“Las metas”* (del proyecto). A las 10:50 am el repaso continúa; en ese momento, llegan 5 estudiantes más y se unen a la clase. Frida no lo hace notar ni emite algún comentario al respecto de este retraso.

Después del repaso, en la clase se aborda otro tema: tipos de proyectos. Frida pregunta: *“¿Qué otros tipos de proyectos creen que puede haber, sobre todo en el área en la que estamos?”*. Una alumna le responde; al hacerlo, se refiere a proyectos de investigación que no involucran una intervención. En este momento Frida mueve la computadora portátil de modo que los alumnos y alumnas ya no pueden ver la

pantalla. Ahora el grupo de alumnos es más grande, así que ahora ocupan toda la mesa a lo largo.

Frida dice: *“Ahora ustedes van a formular una propuesta de proyecto participativo de nutrición. Para eso ya han visto... (menciona los temas que se supone los alumnos ya han estudiado en este mismo curso), ustedes ya tienen las herramientas, ustedes ya pueden hacer la propuesta. Vamos a formar equipos”*.

La profesora pide que los equipos no sean muy numerosos; los alumnos le sugieren que los equipos estén formados por 5 personas, pero la maestra no accede, ya que dice que serían muchos. Entonces, le sugieren que sean equipos de 3 y 4 personas; a eso sí accede.

Les dice que presten atención: *“Van a formular una propuesta de un proyecto participativo de nutrición y alimentación. Traten de aterrizar un poquito en sus instituciones donde están inmersos (se refiere al curso de “Experiencia en el trabajo”) para que sea real (la propuesta)”*. Les dice que también les dio hace tiempo un material con indicaciones para hacer proyectos.

Frida: *Les di todas las herramientas de pasos a seguir y elementos a tener en cuenta. De todas maneras se los puedo volver a mandar. Ahora en la libreta me van a anotar cómo van a quedar los equipos. ¿Yo lo decido o lo deciden cómo va a quedar?*

Alumnos: *¡Nosotros!*

Frida: *Pues pónganse de acuerdo y me dicen.*

Los alumnos y alumnas comienzan a hablar entre ellos, pero no parece que estén tomando acuerdos sobre el trabajo que se les acaba de pedir. Mientras tanto, Frida conversa con un alumno que está cerca de ella; le pregunta acerca de un concurso de ensayo en el que, al parecer, el alumno tiene intenciones de participar. Frida le ofrece su ayuda y le da algunas recomendaciones para hacer su escrito; le dice incluso que puede enviárselo para que ella lo revise. Luego, conversa con una alumna.

Frida: *Oye, saliste muy bien en la foto.*

Alumna: *Gracias.*

Frida: *De verdad, te ves muy bien. Y tú igual, (se refiere a otra alumna) te veías bien con tu vestido.*

Los alumnos y alumnas comentan acerca de cuestiones informales; Frida ya no hace más comentarios. Los estudiantes empiezan a comentar entre ellos acerca de la tarea: *“¿de qué lo vamos a hacer?”* (el proyecto).

Frida dice: *“A ver, ¿cómo quedaron?”*. Les entrega una libreta y dice: *“Pongan aquí sus nombres”*. Los alumnos le consultan algunas dudas: *“¿Puede ser en una comunidad?, ¿Lo vamos a poner en práctica?”* Frida responde: *“Lo que quiero que hagan de aquí hasta la 1 de la tarde es que empiecen a hacer su proyecto, que empiecen con los objetivos, [definir] cuál es el problema, justificarlo, siguiendo los pasos de cómo hacer un proyecto, elegir la temática, [definir] de qué van a hablar. De todas maneras, yo les voy a mandar la guía, pero empiecen ustedes ahora con la temática, los objetivos”*. [Parece que Frida parte del supuesto de que estos elementos del proyecto se han abordado en clase y por lo tanto, los alumnos ya tienen lo necesario para elaborarlos. En lo que yo he visto en estas clases, esos elementos se han abordado a nivel informativo, pero no se han dedicado a desarrollar las

habilidades para elaborarlos. En esta clase, tampoco se establecen ayudas (tareas de aprendizaje) que sean concretas para guiar a los estudiantes para realizar estos elementos].

Los estudiantes continúan hablando entre sí, pero no todos están realizando la tarea encomendada; algunos están callados, pero al parecer están pensando en su tema, porque cuando hablan, se refieren a eso. Frida permanece en su lugar, observando lo que hacen los estudiantes. De pronto, le pregunta a unas alumnas: *“¿Cómo van en sus otras asignaturas?”*. Las alumnas responden: *“Bien”*. Frida vuelve a preguntar: *“A ver ¿cómo quedaron?”*, entonces, lee los nombres de los alumnos y alumnas que se han anotado en su libreta, para verificar la conformación de los equipos de trabajo. Nota que falta un alumno por asignarse a algún equipo. Frida dice: *“¿Y Lucas? ¿Dónde lo vamos a poner?”*

Una de las alumnas dice que, por experiencia previa, ese alumno no trabaja a la par de sus compañeros, así que el mismo se ha buscado que nadie más lo quiera en su equipo. Frida dice: *“Ustedes denle la tarea qué hacer”*; esto viene a colación porque el comentario de la alumna fue en el sentido de que Lucas no toma iniciativa ante el trabajo, sino que *“hay que estar detrás de él”* exigiéndole que cumpla con la tarea.

Frida dice: *“Entonces, ¿qué hacemos? ¿Lo rifamos? Para saber dónde va a estar”*. A continuación, se organiza la “rifa” de Lucas. Uno de los alumnos dice: *“Se va a sentir mal si no lo ponemos en un grupo”*; Frida dice: *“Así es”*.

Frida pregunta: *“¿Qué hora es?”*. Alguien le dice que son las 11:20 am. Entonces, la profesora indica que saldrá un momento del salón y regresará a la 1 de la tarde; los alumnos se quedarán dentro, trabajando en la tarea asignada.

Frida: *Cuando yo regrese me van a presentar lo que hicieron.*

Alumna: *Regrese antes, a las 12:45, es rápido, lo hacemos.*

Frida: *No vayan a salir del salón, no vayan a estar pachangueando [distrayéndose en otras cosas].*

Alumna: *¿Podemos ir al centro de cómputo?*

Frida: *No, usen la computadora de alguien que haya traído. También lo pueden hacer a mano en su libreta, sólo es un borrador de su proyecto.*

## **NUTRICIÓN DE LA COMUNIDAD (NUTRICOM)**

**Viernes 9/mayo/2014**

**10:32 a 12:30 hrs**

---

Este día, la clase de Frida se trasladó a un salón más pequeño que el habitual, pero igualmente cómodo ya que son pocos los alumnos presentes.

Frida saluda al llegar: *¿Cómo están?*

Varios: *Bien ¡ya es viernes!*



Frida: *¡Viernes social!*

Entre Frida y los alumnos y alumnas, se desarrolla una plática informal acerca de cómo estuvo el festival del día de las madres en las escuelas de sus hijos. Le preguntan qué hará mañana (que es 10 de mayo) y bromean acerca de que mañana tendrá “esclavos”, insinuando que su familia la atenderá en todo, para que ella descanse.

Frida comienza a hablar acerca de la clase: *“El día de hoy, más que clase, porque ya terminamos, lo que quiero es que me digan cómo van en el proyecto”*

Alumna: *¿Cuál proyecto?*

Alumna 2: *El que empezamos a hacer la semana pasada.*

Frida: *Quiero saber cómo van, qué avance tienen.*

En este momento, los estudiantes comienzan a hablar del examen ordinario, sobre si tendrán o no. Frida les dice que sí y les dice en qué consistirá. Hablan de fechas. Frida dice que deberán entregar su trabajo el lunes 19; se trata de un proyecto de intervención (el mismo del que hablaron la semana pasada en la clase); deberán entregarlo impreso, engargolado. Esto último lo preguntan los alumnos y Frida lo confirma; también preguntan acerca de otros detalles de la entrega (contenido) y ella responde a sus dudas. Se ponen de acuerdo con las fechas.

Les dice que antes de eso (la entrega del trabajo el día 19) en los días que corresponden a la clase ella estará disponible para asesorarlos en la realización del trabajo final (proyecto) que los alumnos/as están haciendo. Un alumno le pregunta cuál será el contenido del examen ordinario; Frida hace un recuento de los temas que se incluyen.

Frida: *“A ver, pero díganme ¿cuál es su avance? ¿Qué han hecho? ¿Qué ya tienen? ¿Tienen dudas? A ver”*. Una alumna le dice que ellos (su equipo) sí tienen avances en la tarea, pero que no lo han integrado, ya que lo tienen por partes; otra de las alumnas le pregunta si tiene a la mano uno de los libros que antes les había recomendado. Frida dice que sí lo tiene y va por él a su oficina. Regresa y lo entrega.

Frida: *¿En qué parte van del proyecto?*

Alumna: *Ya tenemos los objetivos, la justificación, nos falta el lugar, eso no sabemos.*

Alumna 2: *Sí, sí sabemos.*

Frida: *Aterrícenlo a algo.*

Se dirige a otro equipo: *A ver ustedes, ¿Cómo van? ¿Dónde está el resto de sus compañeros?*

Alumna: *Sí les dijimos (que vinieran al salón pequeño), ya...*

Frida: *Ah, Pablo, hoy entrega su ensayo.*

Alumno: *¿Es verdad? ¿Lo va a entregar?*

Se refieren a un alumno que desea participar en un concurso de ensayo. Uno de los alumnos comenta que ayer lo estuvo ayudando a mejorar el escrito; también comenta acerca de los errores que observó en él. Frida dice que también vio (leyó) el trabajo y comenta sus opiniones sobre el mismo.

Se dirige a otro alumno: *“A ver, tú ¿en qué equipo vas a estar?”* Los diálogos que se producen son bastante informales. Frida platica con algunos alumnos y

alumnas sobre los trabajos (proyectos); mientras tanto, otros platican entre sí; Frida no les llama la atención ante esto, porque está concentrada en lo que el alumno con el que está hablando al momento, le dice acerca de su proyecto. Lo escucha con atención y al final dice: *“Tienen que aterrizarlo más”*.

Alumno: *Maestra, ¿cuánto es la extensión del trabajo?*

Frida: *No hay extensión.*

Alumno: *Es que es muy poquito* (lo que al parecer, le ha quedado como trabajo).

Otro de los alumnos dice que conoce un manual que le gusta mucho y que aborda una metodología para desarrollar proyectos; se lo dio una maestra. Los comentarios de este tipo, continúan.

Frida: *Bueno, lo que yo quiero es que avancen algo hoy, ahorita.*

Alumna: *¿Pero podemos ir a cómputo?*

Frida: *¿Qué necesitas?*

Alumna: *Es que yo todo lo que recopilo, lo subo a mi correo.*

Frida: *¿No llega aquí el Internet?*

Alumna: *No creo.*

Frida checa con su computadora si hay una red disponible para conectarse; parece que no desea que sus alumnos y alumnas abandonen el salón, sino que trabajen adentro. Logra conectarse a la Internet desde su computadora, así que le dice a la alumna que pidió salir que use su computadora para hacer lo que necesitaba con su correo.

[Frida quiere obtener un producto pero no establece las tareas de aprendizaje que le ayuden a los estudiantes a conseguirlo; pienso que podría diseñar una serie de prácticas más organizadas y estructuradas, de modo que en cada clase se establezca un producto intermedio o previo, así como mecanismos para su revisión]

Me parece que la profesora espera un trabajo autónomo por parte del alumnado, pero necesita una estructura organizativa que lo facilite, para que sea más eficaz el tiempo que destina a que sus alumnos trabajen por cuenta propia, sin desperdiciar el tiempo.

Frida dice: *“Son las 11:00. Regreso en una hora a checar que tengan algo muy concreto. Me interesa que ya tengan sus objetivos, su justificación”*. Sale a buscar unos libros, mientras los alumnos se quedan en la sala, hablando sobre su trabajo. En este momento son sólo 7 los alumnos presentes; no sé si alguno de los equipos está completo, y tampoco sé cómo han planeado trabajar para avanzar en la tarea, si es que no hay más que un miembro del equipo presente. A las 11:00, y mientras Frida está afuera, llegan a la sala dos alumnas más; ahora son 9 en total.

Por un momento los estudiantes conversan acerca de comida, luego vuelven a la tarea. Se escucha a un alumno decir lo que piensa debe contener el trabajo (como redactando en voz alta); los demás, discuten entre sí acerca de lo que escribirán. Dos de las alumnas están trabajando en la computadora.

Frida regresa al salón con 3 libros en las manos; se los entrega a los alumnos y alumnas y les dice que pueden servirles para este trabajo que hacen; les comenta brevemente de qué trata cada libro. Antes de volver a salir del salón, Frida les pide que aprovechen su tiempo: *“¡A trabajar, no chismear!”*.

Yo también salgo del salón, hacia la oficina de Frida; ahí, ella me comenta que prácticamente el curso ya se ha terminado y que ahora lo que resta es que ellos (alumnos y alumnas) terminen de hacer su proyecto. Le digo que como lo que me interesa es ver cómo trabaja ella con su alumnado, me iré del salón y regresaré cuando ella también lo haga.

A las 12:00, regreso al salón. Los alumnos parecen estar dedicados a la tarea encomendada, porque están concentrados escribiendo. A las 12: 15 Frida regresa al salón y saluda a sus alumnos: “*¿Siguen por acá? ¿Cómo van?*” Les dice que en este lapso, estuvo en el festejo del Día de las Madres organizado por la facultad.

La maestra se acerca a los diferentes equipos de trabajo y mira lo que están escribiendo. Les hace comentarios y sugerencias a partir de lo que observa. Les dice: “*Ustedes confunden un objetivo con una actividad*”. Una alumna le pregunta: “*Maestra ¿es un programa o un proyecto?*” Frida dice: “*Es un programa, es un programa de intervención alimentaria y nutricional*”.

Frida hace críticas acerca de los objetivos que están haciendo los alumnos/as. Les explica la lógica que deben seguir para plantear objetivos generales y específicos; les dice también que nota que tienen dificultades para plantearlos, que al parecer no saben cómo hacerlos. [No sé si los alumnos ya han tenido un curso o forma de aprender a hacer esto que Frida les pide; o simplemente ella espera que lo hagan por sí mismos]. Unas alumnas le piden que vea lo que tienen como avance, en la computadora. Frida lee el archivo y les hace comentarios: les sugiere cambiar un término. La maestra dice que saldrá nuevamente y regresará en un rato más; los alumnos se quedan trabajando.

Ella me dice que sólo queda hacer revisiones, como la que he visto, así que prácticamente la clase se ha terminado.

## **ANEXO 2:**

---

### **Registros de observación de la práctica docente de Facundo**

---

---

## CONCEPTUALIZACIÓN EN REHABILITACIÓN (CONCEPTOS)

**Jueves 21/ago/2014**

**11:55 a 14:05 hrs.**

---

Cuando llego al salón de clases, el profesor Facundo ya está en la puerta del mismo, esperando a los alumnos y alumnas. Algunos ya están también adentro del salón, esperando a que la clase comience. Es el segundo día de clases de esta materia y hoy, cuando debía haber comenzado a las 11:00 horas, ha habido un retraso porque los estudiantes tuvieron que hacer un trámite administrativo relacionado con su matriculación en la facultad, lo que ha provocado una hora de retraso. El profesor tuvo conocimiento de esto desde hace algunas horas de este mismo día [Estas son algunas de las cosas con que debe lidiarse al ser este grupo de primer año, recién ingresados].

Al llegar, saludo a Facundo y ocupó una silla dentro del salón. Mientras espera a los demás estudiantes, unas alumnas le han pedido al profesor permiso para salir un momento del salón; al parecer, desean ver cómo luce un salón que corresponde a otro grupo de su mismo año (primero); parece que tienen curiosidad sobre el salón que les han asignado, porque suponen que es peor que el suyo (al parecer, más pequeño) [Desde esta segunda clase se presentan conductas de “juego” de las alumnas, que el profesor consiente; el motivo de la salida no era importante].

Facundo las deja salir, pero les pide que no tarden en volver; mientras tanto, otros alumnos y alumnas han llegado. Cuando las alumnas que pidieron salir regresan al salón, Facundo platica con ellos acerca del trámite administrativo que realizaron. Les pregunta: “¿Avanzaron en su trámite?” Se refiere al trámite administrativo que les entretuvo desde las 11:00. Algunos alumnos le dicen que sí y le dan algunos detalles sobre el trámite que realizaron [El profesor se muestra interesado en lo que ocurre con ellos, más allá de la clase misma].

En este momento, y cuando ya casi todos los alumnos y alumnas están presentes en el salón, el maestro saluda formalmente a los alumnos y me presenta, diciendo que como ya les había dicho [al parecer en la clase pasada] estoy en el salón para realizar un trabajo que tiene que ver con mi tesis doctoral. Dice mi nombre y que les voy a acompañar en su curso. Los alumnos y alumnas me miran; alguno de ellos comenta que no me había visto, es decir, no había notado mi presencia en el salón.

Facundo habla acerca de la actividad que tuvieron ayer y que al parecer fue parte de la introducción o inducción a la carrera. Menciona algo así como: “*El próximo año ustedes lo van a hacer mejor*”, así que infiero que se trató de una actividad preparada por el alumnado de otros años, para el alumnado de nuevo ingreso. A continuación, Facundo hace notar que el día de hoy han llegado un alumno y una alumna a sumarse a la clase; como no estuvieron presentes en la clase anterior, en la cual todos se presentaron, les pide que se presenten ahora ante sus compañeros. Los aludidos hacen lo propio, diciendo su nombre y la escuela preparatoria de la cual proceden [Estas actividades son comunes en los grupos de nuevo ingreso; ¿por qué es importante para Facundo?].

El profesor escucha la presentación de cada estudiante y hace comentarios al respecto. Por ejemplo, el alumno “nuevo” dice que le gusta escribir poemas; al

escucharlo, Facundo dice: *“Hay poetas, bailarinas, basquetbolistas...”* Se refiere al parecer a las aficiones que otros alumnos y alumnas mencionaron en la clase pasada [el profesor recuerda las aficiones que han dicho los alumnos la semana pasada]. Para completar la frase, una alumna dice: *“¡hay flojos!... flojos en el sentido del ejercicio”* refiriéndose a algunos de los alumnos y alumnas al parecer no realizan alguna actividad física como afición. Este comentario provoca risas entre los presentes. Facundo aprovecha el comentario para señalar: *“El ejercicio es importante, nosotros lo vamos a ver en diferentes contextos... yo he aprendido que no podemos recomendar algo que no sabemos si funciona”* [el profesor ha hablado de esto en la entrevista. El deporte, el ejercicio físico es importante en la vida de Facundo y procura transmitir esto a los alumnos. Se muestra como un profesor que ejemplifica en su persona lo que transmite, en cuanto a trato, estilo de vida, interés por el conocimiento y actitudes].

A continuación, toca el turno de la alumna “nueva” para presentarse. Facundo la escucha y hace comentarios sobre los gustos y aficiones que la alumna menciona; por ejemplo, la alumna dice: *“No me gusta la banda”* (la música de banda), a lo que Facundo comenta: *“No gusta la banda, el reguetón, ¿qué más dijeron? La bachata”* en referencia a los otros géneros musicales que los alumnos y alumnas señalaron como no gratos. Cuando la alumna dice: *“No me gustan las películas de terror”*, Facundo comenta: *“Ya somos varios”* (a los que no gusta ese tipo de películas) [el profesor muestra que recuerda los rasgos personales que los alumnos señalaron sobre sí mismos. Se incluye en el grupo como una persona con gustos propios].

Cuando los alumnos terminan de presentarse, Facundo habla acerca de su clase. Dice que en ella aprenderán *“Conocimientos, habilidades y actitudes; los conocimientos los obtenemos en el salón, las habilidades se obtienen al estar frente a paciente, y las actitudes [no dice cómo o dónde se adquirirán], que son más difíciles de abordar, pero necesarias. Una de ellas es el respeto”* Para hablar acerca del respeto, el profesor menciona algunas de las reglas de conducta que se establecieron en la sesión pasada, como las referidas a las salidas del salón y la posibilidad de atender llamadas telefónicas durante la clase [descripción de Facundo sobre su clase, el contenido de la misma. Revela ideas que tiene sobre cómo se aprende cada tipo de contenido].

Facundo dice que espera que quienes estuvieron presentes en la clase anterior, le comenten a los “nuevos” alumnos cuáles son esas reglas, pero deja ver que él no tiene ningún inconveniente en que los alumnos salgan del salón o atiendan llamadas durante la clase, siempre que pidan permiso para ello.

A continuación, les pregunta: *“¿Qué vimos la sesión anterior? ¿Quién dice Yo? ¿Qué iniciamos viendo?”* pero ningún alumno responde. Después de unos segundos, al fin un muchacho se anima y dice: *“Vimos el plan de estudios”*. Parece que se refiere al programa de la materia. Entonces, Facundo les pregunta: *“¿Ya lo bajaron?”* (si ya lo descargaron del sitio web). Y continúa: *“Tal vez no lo veamos en orden, pero sí vamos a respetar los tiempos; a lo mejor vemos algunos temas en orden diferente”* [Esto sucedió en efecto en la tercera clase, cuando Facundo hizo un cambio en el orden de los temas].

Ahora, muestra en la pantalla de proyección un documento que parece contener la planeación de la clase; se muestran datos como el tema, el objetivo general y la fecha. Facundo se refiere a dicho objetivo como el objetivo del tema [¿Por qué es importante para Facundo mostrar esto en la clase? se muestra incluso el

tiempo estipulado para verlo.]. Luego pregunta: “¿Cuál fue el primer tema? ¿revisaron?” Se escucha que alguien en voz baja dice: “Salud”, a lo que el profesor responde diciendo en voz más alta: “¡Salud!, Salud y enfermedad”. Facundo señala a la pantalla de proyección para mostrar el objetivo y dice: “Tenemos que verlo en 4 horas”. Este es el mismo tiempo que está estipulado en el programa oficial de la materia.

El profesor pide que algún voluntario o voluntaria lea en voz alta el objetivo; una alumna se ofrece y lee. Cuando termina de hacerlo, Facundo le pregunta: “¿Qué entendiste?” [Esta pregunta es recurrente en las clases de Facundo, ya sea ante los elementos de planeación de la clase, como ante la información que se presenta como contenido en las mismas ¿Por qué se hace esta pregunta?]. La alumna da su interpretación de lo que ha leído, a lo que Facundo comenta: “Bien, muy bien. ¿Alguien más que desee compartir?”. Otro alumno se ofrece y dice lo que entendió del objetivo. Facundo dice nuevamente: “Bien, muy bien”.

A continuación, el profesor comenta el sentido del objetivo del tema. Al terminar les dice: “Les voy a dar 2 minutitos para que me digan qué entienden ustedes por salud”; en este caso, la pregunta no se basa en una información previamente proporcionada, sino que debería provenir del conocimiento previo del alumnado. Dicho esto, sale del salón para atender a una persona que minutos antes llamó a la puerta. Adentro, los alumnos y alumnas comienzan a hablar en voz alta entre sí; se escucha a varios decir: “¡Salud!... es lo que dices después de...” el tono es de broma y se escuchan risas [Este grupo bromea con mucha frecuencia; dicen cosas para provocar las risas de otros. Aquí, lo hacen cuando el profesor no está presente]. Otros alumnos y alumnas comentan en voz alta acerca del trámite administrativo que realizaron, sobre las fotos que se tomaron; la conversación va en tono de broma.

Transcurre un minuto aproximadamente y el profesor regresa al salón. Pregunta: “¿Quiénes ya terminaron?”; un alumno dice: “Yo”, a lo que Facundo responde: “Ah, ¡qué rápido! ¿Quién más?”. Una alumna le pide permiso para salir al baño; Facundo dice: “Claro”. La alumna va y regresa rápidamente [Esta es la forma habitual en que los alumnos solicitan permiso para ir al baño; más bien es un aviso, porque hasta el momento no he visto que Facundo niegue algún permiso. Los permisos se producen incluso cuando el profesor está exponiendo un tema; se solicitan de modo discreto y se autorizan de la misma manera].

Uno de los alumnos pide la palabra y dice que se va a referir al objetivo del tema, del que ya se había comentado. Pese a que los comentarios sobre el objetivo fueron hace unos minutos, Facundo le dice: “¡Adelante!”. Después del alumno da su opinión, Facundo comienza a revisar la pequeña tarea que asignó: decir qué entiende por salud. Lo hace en orden, comenzando por los alumnos y alumnas sentados a su izquierda. Va cediendo la palabra a los estudiantes que así lo piden; no obliga a todos a hablar, pero casi todos los alumnos y alumnas piden intervenir para decir lo que escribieron [esta forma de participación de los alumnos es frecuente en esta clase. No se hacen silencios prolongados cuando el profesor invita a participar].

Facundo escucha atentamente cada aportación y ante todas comenta: “Bien, bien”. Esto sucede incluso ante algunas nociones de salud que los alumnos expresan, y que me parece pueden ser cuestionables; por ejemplo, una alumna se refiere a la salud como un estado de bienestar percibido por uno mismo “aunque otros piensen lo contrario”, y otro alumno dice: “bienestar sin necesidad de tomar alguna sustancia”

[Esta es una forma de reforzamiento muy frecuente en esta clase; no parece ser una respuesta de trámite, sino que efectivamente refleja que al profesor le parece bien. A veces se ofrece cuando la respuesta parece no ser la ideal, pero no está del todo errada, como sucede en estos casos]

Facundo toma como base algunos comentarios que escucha de los alumnos/as y los amplía, dando más explicaciones o ejemplos al respecto. Los alumnos /as permanecen atentos a sus explicaciones. Cuando se trata de intervenir, en ocasiones los alumnos/as hablan al mismo tiempo, sin pedir la palabra; el profesor escucha todos los comentarios y hace los propios.

A continuación, se proyecta una diapositiva con la pregunta ¿QUÉ ES SALUD? En la pantalla no se muestra un concepto o definición, sino que se afirma que la concepción es diferente dependiendo del punto de vista que se tome. La presentación sigue mostrando las distintas concepciones existentes, así como los enfoques dentro de éstas. Por ejemplo, se habla de una concepción médica y dentro de ésta, un enfoque somático-fisiológico. Facundo pide a un alumno que lea la información que se proyecta y que después, explique lo que entendió. Esta es una dinámica recurrente en las clases de Facundo. En medio de la explicación, una alumna pide discretamente permiso para salir del salón a atender una llamada telefónica [se produce otra petición de salida, en condiciones similares a la del baño; la respuesta del profesor también es similar].

La clase continúa con la revisión de otros enfoques, como el psíquico. La dinámica es más o menos la misma: Facundo le pide a un alumno o alumna en particular que lea la información y luego explique lo que entendió; el alumno/a en cuestión lee en voz alta, luego da su interpretación; el profesor dice: “*Bien*” y luego comenta el mismo el concepto, ampliando la explicación. Esta dinámica es recurrente durante las clases expositivas.

En este momento, la clase se desvía para hablar de la incidencia en el estado de enfermedades como la depresión, la ansiedad y fenómenos como el suicidio; esto se plantea como ejemplo dentro del enfoque psíquico de la salud. Un alumno interviene para hablar de un caso reciente, ocurrido entre sus amistades, de una enfermedad fulminante. Así se continúa, revisando más enfoques sobre la salud. Son frecuentes estos ligeros desvíos del tema, para hablar de cuestiones de salud. El profesor se desvía, y los alumnos también, hablando de casos y ejemplos, como aquí.

Durante la mayor parte de estas explicaciones, Facundo ha estado de pie, apoyado en la pared al frente del salón y a un lado de la pantalla de proyección; en ocasiones cruza los brazos mientras habla y/o escucha. Desde esta posición puede ver a todos los alumnos y alumnas, así como tener acceso a la computadora portátil desde la cual se proyecta.

Continuando con la clase, se aborda ahora la concepción social de la salud, que incluye los enfoques político-legal, económico y cultural; se sigue en la dinámica de pedir a los alumnos que lean y expliquen las nociones. Toca el turno a un alumno, quien lee pero no se expresa en forma clara al momento de explicar lo que ha entendido. Facundo sólo escucha y le pide: “*sigue, sigue*”, pero el alumno termina diciendo: “*es que creo que no lo he entendido bien*” [este alumno es Javier, quien en otras clases habla con dificultades. Se le escucha nervioso o inseguro]. Otra alumna pide intervenir para decir lo que ella entendió, así que Facundo le da a ella la palabra;



cuando termina de hablar, el profesor le dice que todavía *“falta aterrizar más”*. Otra alumna interviene y su explicación es un poco más precisa; Facundo le dice: *“Bien, vamos mejor”* [esto muestra que el refuerzo de Facundo no es indiscriminado, ya que si le parece que algo no está del todo bien, lo dice].

Se escucha levemente el timbre de un celular; Facundo se da cuenta:

Facundo: *¿Suena un teléfono?*

Alumna dice: *Sí, el mío* (lo saca de su bolsa).

Facundo: *Ningún problema... hay que consentirla.*

Esta alumna presenta un embarazo avanzado; parece que por eso Facundo ha dicho que hay que consentirla [muestra aquí una aparente relajación de la regla, porque el timbre interrumpe la clase; la excepción parece deberse al embarazo de la alumna].

El profesor sigue comentando las conceptualizaciones y enfoque sobre la salud; da ejemplos para referirse a la noción cultural. Pregunta a los alumnos/as: *“¿Qué actividad laboral podría no afectarse si la persona carece de una extremidad inferior?”* Se hace un momento de silencio, después del cual, distintos alumnos/as comienzan a mencionar algunos puestos de trabajo: *“Mostrador... docente... cocinero”*. Estas preguntas me parecen apropiadas para este nivel, porque no demandan sino conocimientos previos, aunque estos no estén especializados; demandan conocimientos de vida. Los alumnos se animan a responder, quizá por la misma razón, porque no se frustran con una pregunta difícil.

Los alumnos siguen comentando sobre los puestos de trabajo, pero al parecer, algunos han comenzado a perder la atención.

Facundo: *Javier, dame un ejemplo.*

Javier es quien hace un momento dijo *“es que creo que no lo he entendido bien”*

Javier: *¿Otro?*

Facundo: *Sí. Ilústrame con tu ejemplo.*

Javier: *Es que mi cerebro no está funcionando bien hoy.*

Facundo: *¿Quién sí está funcionando bien hoy?*

Una alumna levanta la mano y da un ejemplo.

Algunos estudiantes mencionan como ejemplos a personajes públicos, como actores de TV o deportistas (Christopher Reeves, futbolistas); estas aportaciones proceden de su experiencia previa, de sus conocimientos de cultura general, no especializados. El profesor dice que conoce de esas situaciones. Les dice que a esos *“casos difíciles”* son a los que van a tener que enfrentarse. Este discurso aparece con relativa frecuencia en las clases de Facundo.

Ahora, Facundo habla de otro caso, el de una persona que atiende a un hijo suyo con discapacidad y cuyos demás familiares la abandonaron. Plantea la situación de esta persona como algo dramático, ya que refiere circunstancias de violencia y abandono. Los estudiantes se muestran atentos al relato, y conmovidos. Facundo dice *“Ponte en sus zapatos, hay que ser empáticos”*. Un alumno dice: *“Es que hablamos de educación”*; parece referirse a la falta de educación o formación de las personas, ante lo que el profesor comenta: *“Está difícil, es una palabra muy grande, no es fácil de*

*cambiar*" (la educación de las personas). Facundo dice: *"este tipo de situaciones impactan, y en algún momento tendrán que enfrentarse a estas situaciones"*.

Estos relatos aparecen con cierta frecuencia en las clases de este profesor. En ésta, es Facundo el que introduce este tipo de relatos, ya que este es el primero que registro, con estas características; en otras ocasiones, son los estudiantes los que aportan los relatos. Cuando el profesor se refiere a la "educación", lo hace en el sentido de un elemento importante en la problemáticas asociada con la discapacidad; es un tema relativamente frecuente en el discurso de Facundo, al que se refiere en términos más o menos similares: como algo amplio (grande), difícil de cambiar.

Un alumno interviene para preguntar: *"Maestro, todo eso que venimos hablando ¿es siempre de cultural?"* (la noción cultural). Facundo dice: *Sí, cultural, social. Por eso, el mejor ambiente de aprendizaje está afuera*". Al decir esto, parece que se refiere a que el mejor escenario para aprender directamente de esas situaciones, ocurre fuera del salón de clases, en contextos reales [en una entrevista me ha dicho que acostumbra llevar a los alumnos al exterior; ha dicho que cree necesario, que vayan en algún momento, en cualquier clase].

A continuación, se inicia en la clase una controversia acerca del uso del término "capacidades diferentes". Facundo dice: *"No estoy de acuerdo con ese término"*. Algunos alumnos y alumnas dicen que piensan que no es correcto porque todos tenemos capacidades diferentes. Una alumna da un ejemplo que podría sonar razonable para defender el concepto de "capacidades diferentes". Facundo la escucha atentamente; no le da la razón, pero tampoco desaprueba su idea. Otros estudiantes continúan manifestándose en contra del término, pero Facundo vuelve a retomar la visión de la alumna que está a favor de usarlo. Luego el profesor dice: *"yo opino que lo correcto es decir persona con discapacidad. No les digo que adopten la mía [postura]. Es un tema rico para discutir"* [Enseñanza de un vocabulario correcto, pero sin imposición, según nota al final].

Después, pide que los alumnos mencionen términos que sean sinónimos de "personas con discapacidad", y que se usen comúnmente; los alumnos y alumnas mencionan varios de los que conocen. Se producen comentarios al respecto [una vez más, se trata de una pregunta que el alumnado puede responder desde sus conocimientos previos no especializados].

A las 13:07 horas, se anuncia un receso de 10 minutos, que Facundo propone: *"para ir al baño, tomar agua, hacer su llamada [telefónica]"*. En alguna conversación informal me ha dicho que esto es necesario en una clase de 3 horas, como la suya.

La mayoría de los estudiantes sale del salón; unos pocos se quedan dentro. Facundo también se queda y platica con los que se han quedado. Bromean acerca de una fotografía que miran en el teléfono celular de una de las alumnas que se han quedado. Unos alumnos dicen: *"¡qué guapa!"*, parece que miran la foto de una muchacha. Al oír esto, Facundo dice: *"A ver, ¿qué me perdí?"* y se acerca también a ver la foto [el profesor se involucra en las bromas de los estudiantes; se muestra cercano a ellos, aquí, como si quisiera ver la foto en cuestión. Identificación con el alumnado].

Se producen diálogos entre Facundo y el alumnado.

Jesús: *¿Va a proporcionar las diapositivas?*

Facundo: *No sé, puede ser.* Por su respuesta parece como si el profesor estuviera renuente a dar esta información. En otras clases ha bromeado con que nunca ha aseverado que dará el archivo.

Jesús: *Es que tomé notas...*

Facundo: *Muy bien, haces bien, toma notas. Porque hay muchas cosas que digo que no están* (en las diapositivas)

Jesús: *¡Pero no me dio tiempo de copiarlo todo!*

Facundo: *¿Cómo no? si lo dejé [a la vista] mucho rato.*

Jesús: *Es que estaba atendiendo.*

Manuel: *Sobre todo los ejemplos.*

Facundo: *Va a haber muchos ejemplos. No sé, probablemente se los proporcione posteriormente.*

El profesor sale del salón en busca de agua, pero regresa enseguida. Los alumnos siguen bromeando con el maestro. Algunos alumnos y alumnas comienzan a entrar nuevamente al salón; lo hacen cantando. Facundo sólo escucha y presencia sus conversaciones. Los alumnos/as cantan en voz alta y Facundo sólo se ríe. Le dicen: *“es que fuimos a la cafetería y eso [la canción] estábamos escuchando”*.

[Los alumnos suelen entrar al salón haciendo ruido. ¿Cuál es la clave para tratar con alumnos de nuevo ingreso? ¿Qué tiene que hacer un profesor para trabajar adecuadamente con un grupo así, con estas características: se están integrando, son muy jóvenes, vienen de diferentes ambientes y estilos?]

A las 13:17 horas, los alumnos y alumnas han regresado al salón. Facundo está revisando las diapositivas de su presentación; se escucha mucho ruido y risas entre el alumnado. Facundo dice: *“Bien, vamos a continuar ya tuvieron tiempo de estirar las piernas”*. El profesor comienza la frase hablando en voz alta, como para capturar la atención del alumnado, pero luego regresa al volumen habitual, porque los alumnos/as han hecho silencio para escucharlo [este recurso es frecuente en las clases, al iniciarlas y después de los recesos, cuando los alumnos están más ruidosos; parece efectivo, porque consigue que se callen y lo escuchen].

El profesor presenta en la pantalla la definición de salud de la OMS, y la comenta.

La clase ha sido una exposición con interrogatorio, a partir de los conceptos e información que el profesor proporciona mediante las diapositivas que proyecta. La información se lee, se comenta e interpreta; ocasionalmente se opina al respecto. Generalmente, las intervenciones del profesor y alumnado tratan de ampliar la información y/o ejemplificarla [sería interesante conocer la conceptualización que este profesor tiene del contenido de su enseñanza, por qué se maneja de esta manera y por qué se enseña así].

En cierto momento, Facundo dice: *“Tenemos que trabajar en equipos multidisciplinarios”*. Algunos comentarios que hace el profesor, motivan las risas del alumnado, en especial cuando se refiere a las visiones de salud que, según él, se tienen en las comunidades rurales yucatecas, por ejemplo, que los niños con sobrepeso son niños sanos. Los alumnos/as ríen pero inmediatamente retoman la atención hacia lo que el profesor está diciendo. Para atraer la atención, Facundo eleva el volumen de su voz momentáneamente, pero lo baja en cuanto consigue la atención. Los estudiantes

se animan a hacer comentarios sobre las situaciones que conocen acerca del tema que se está presentando; algunos de estos comentarios también generan risas.

Estos estudiantes son propensos a las risas, así como a producir comentarios que las generen. Facundo debe lidiar constantemente con esto; una estrategia recurrente es elevar la voz.

Los comentarios se han desviado un poco hacia cuestiones de salud y nutrición. Parece que Facundo se percató de esto, y para reorientar los comentarios dice: *“Pero todo esto ¿cómo nos afecta en rehabilitación?”*. Una alumna da su opinión.

La clase continúa; el tema parece haberse desviado de las concepciones sobre SALUD, y ahora se habla acerca de la prevención en salud. La mayoría de los estudiantes permanecen atentos, pero algunos han comenzado a mostrarse cansados. Las clases expositivas parecen tener este efecto: pese a que los alumnos participan y el tema es interesante, los alumnos parecen cansarse. No sé si Facundo se percató de esto.

Se toca el tema de las personas con discapacidad que no salen de sus casas. Facundo pregunta: *“¿Conocen a alguien así?”*. Una alumna dice: *“Sí, cerca de mi casa...”* y sigue con el relato del caso que conoce.

A lo largo de la clase, el profesor ha hecho dicho varias veces: *“Nos vamos a enfrentar a varias situaciones”*; dice esto especialmente cuando los alumnos o él se han referido a situaciones por las que atraviesan las personas con discapacidad y que parecen problemáticas. También hace comentarios relacionados con situaciones de la práctica profesional del rehabilitador. Menciona actividades, términos, procedimientos; se refiere a ellos en tiempo presente, como si los alumnos ya lo estuvieran haciendo: *“damos un plan terapéutico y el paciente nos dice...”* [me parece que los alumnos no conocen esos términos, porque son de primer semestre y apenas están conociendo la carrera].

Un alumno interviene para hablar de una situación que observó y que es difícil de ver; dice que para él lo fue. Facundo dice: *“Es difícil pero por eso estamos acá, para poner un granito de arena”*. Luego, el profesor hace un relato de su experiencia personal en la cual ayudó a cruzar la calle a una persona con discapacidad visual; relata lo que hizo, lo que sintió. Los alumnos/as parecen atender con interés a este relato.

Ahora, el profesor habla de las consecuencias del uso excesivo de las TIC en la salud. Al hacerlo, eleva el volumen de su voz para resaltar algunas de las palabras y hacer énfasis; aquí, su discurso pareciera que intenta aleccionar al alumnado haciéndoles ver que no es deseable abusar del uso del mouse y de los teléfonos celulares [este parece un discurso aleccionador, que busca instruir en actitudes y formas de pensar, destacando lo que está bien y lo que no].

A continuación, se proyecta una diapositiva que sólo contiene imágenes y una sola palabra: SEDENTARISMO. Facundo les pregunta: *“¿Qué ven ahí?”*. Algunos alumnos y alumnas describen las imágenes, hablando al mismo tiempo; la lluvia de ideas sobre imágenes es una estrategia que se ha usado en esta clase. Ahora, Facundo vuelve a relatar una experiencia personal con un familiar enfermo; los alumnos escuchan en silencio este relato. Una alumna relata una experiencia personal; otra alumna hace lo mismo, después [los relatos son conmovedores; pareciera que el alumnado se contagia con el deseo de hacer estos relatos].

La clase, los comentarios, el tono de voz, las expresiones de Facundo me parece que intentan sensibilizar al alumnado ante las situaciones lamentables que ocasiona una enfermedad [¿se percata el profesor de este efecto en los estudiantes? ¿Es un efecto buscado intencionalmente? ¿Se busca conmover a los estudiantes?]. Los semblantes de los estudiantes muestran empatía hacia la situación que se describe. Facundo dice: *“Me dolió mucho”* (ver a su familiar enfermo). Los alumnos parecen conmovidos con la situación; el ambiente de la clase es como de tristeza, al hablar de situaciones difíciles, tristes, lamentables para el ser humano. Se nota en el tono de voz de los alumnos que ellos también toman los relatos como cosas lamentables. La clase ha derivado en hablar de casos de personas con diabetes que son familiares de los estudiantes; relatan sucesos tristes y a la vez muy personales. Varios alumnos hacen relatos de este tipo.

Cerca del final de la clase, Facundo dice: *“La próxima semana vamos a tener varias actividades... Ustedes ya están listos para salir. No hemos terminado”*. Dice esto último porque nota que algunos estudiantes ya se han colocado las mochilas al hombro, al ver que la clase está por concluir. Facundo pregunta a la clase: *“¿Qué te llevas el día de hoy?”*

[¿Qué pretende el profesor al formular la pregunta de ese modo? ¿Qué piensa de las respuestas que obtiene? Algunas no se refieren al tema central de la clase ¿se percata de ello? ¿qué valor tienen las respuestas del alumnado?].

Varios alumnos y alumnas dan su respuesta: *“Que es muy importante cuidar la salud”* *“Que ‘salud’ no se refiere sólo al cuerpo”* *“Que hay diferentes definiciones de ‘salud’ según el contexto en el que se hable”* *“Que hay que respetar las decisiones de los demás”* *“Que hay que poner nuestro granito de arena”*. En medio de los comentarios, Facundo dice: *“Ustedes van a ser ejemplo, te van a pedir tu opinión”*.

Se siguen ofreciendo respuestas: *“Que hay que ‘quemar’ lo que comemos (se refiere a quemar las calorías consumidas)”*.

Facundo: *¿Quién más? Ya quieren salir, ya quieren correr.*

Alumno: *A quemar lo que comemos.*

Facundo: *Sí, claro. Bueno, con esto acabamos.*

Parece que algunas de las cosas que la clase ha “dejado” tienen menos que ver con el contenido y más con los comentarios adicionales, como lo de las decisiones, el granito de arena y quemar lo que comemos. De hecho, estas últimas dos expresiones fueron dichas por Facundo.

El profesor despide la clase: *“Nos vemos la próxima semana, vamos a tener dos actividades. Nos vemos el jueves a las 11:00, de 11:00 a 14:00”*. Facundo recoge sus cosas, mientras los alumnos/as escuchan un aviso de otro estudiante sobre una fiesta de bienvenida.

## CONCEPTUALIZACIÓN EN REHABILITACIÓN (CONCEPTOS)

**Jueves 4/sep/2014**

**11:00 a 13:00 hrs.**

---

Llego al salón de clases y el profesor Facundo ya está ahí. No todos los alumnos han llegado, pero quienes sí, ocupan sus asientos y conversan entre ellos. Al iniciar la clase, el profesor saluda a sus alumnos; parece notar que un par de alumnas conversan demasiado entre sí y les pide que se separen. Facundo dice: *“Son terribles ustedes ¿por qué?”* Mientras obedecen a la indicación, una de las alumnas le dice: *“¿No que éramos callados? Me siento en secundaria, ¿por qué me separa?”* Esta conversación se produce en tono cordial y amistoso, pero firme por ambos interlocutores.

[Facundo emprende acciones para tratar de disciplinar a los estudiantes; sin embargo y pese a que son claras, dejan pasar un cierto tono de broma del profesor. Es posible que quiera ser preciso pero no tan severo, para no perder la cercanía con los estudiantes].

Facundo dice: *“Lamentablemente no tenemos hoy aire acondicionado, no puedo hacer nada al respecto”*. En efecto, parece que el AA del salón no funciona; las ventanas están abiertas y se percibe calor al interior. El profesor le pide a una alumna que vaya a preguntar en la administración, si pueden cambiarse al aula contigua, que parece estar desocupada y sí tiene AA.

Facundo pide: *“Cierren todo [lo que estén comiendo], galletas... solo [dejen agua]”* [Una de las reglas del salón es no comer durante las clases. Facundo las recuerda cada que es necesario].

El profesor comienza a pasar la lista de asistencia, diciendo en voz alta el apellido de cada alumno/a. Estos responden diciendo: “presente” o “no está”, según sea el caso. Al parecer, algunos de los que no están presentes se encuentran realizando un trámite en la facultad. Cuando el profesor está por terminar el pase de lista, los alumnos ausentes llegan al salón [este tipo de situaciones son parte del hecho de que se trata de alumnado de nuevo ingreso].

El profesor explica que la clase sólo durará hasta la 1 de la tarde, porque la coordinadora del programa le dijo que los estudiantes tendrían que hacer un trámite a partir de esa hora. Sin embargo, parece ser que el trámite se adelantó de horario, por lo que ahora los alumnos/as están disponibles para tomar la clase completa; no obstante, el profesor no supo de este cambio oportunamente, así que agendó otras actividades a la 1 de la tarde. Él explica todo esto a los alumnos diciendo: *“lo siento, pero yo ya agendé otras actividades; me acaban de avisar y ya no las puedo cancelar”*.

Mientras habla, algunos alumnos notan que el profesor se ve acalorado, por la falta de AA; alguien le pregunta: *“¿Estaba haciendo algo antes de venir?”*. Facundo dice: *“No, sólo subí las escaleras, ¡y miren cómo estoy!”*; se refiere a que se nota un poco de sudor en la bata clínica que usa, que es del mismo tipo y color que el uniforme de sus estudiantes (azul).

El profesor prepara el equipo de proyección; en ese momento, la alumna regresa y dice que sí podemos cambiarnos al salón con AA. Todos los alumnos salen y

se dirigen al salón contiguo, también Facundo. Todos se acomodan rápidamente en el salón; Facundo ha tenido que instalar nuevamente el equipo de proyección y mientras lo hace, los alumnos platican entre sí.

Por los comentarios que se producen, me entero que en la clase verán algunos vídeos que el profesor les pidió que consiguieran. Parece ser que el profesor proporcionó una lista de clips de vídeo que están disponibles en la Internet; además, parece que le pidió que ellos consiguieran vídeos adicionales. No sé cuándo se dieron estas indicaciones, porque la semana pasada la clase fue suspendida. Supongo que ante esto, quizá se comunicó con los estudiantes por correo electrónico para asignarles la tarea.

Mientras el profesor prepara los vídeos, los estudiantes hablan en voz alta, ríen y platican acerca de un vídeo que estuvo circulando en la Internet. En tanto, Facundo tiene dificultades para iniciar el audio del primer vídeo que quiere proyectar; cuando ha conseguido que todo funcione, se dirige a los alumnos para hacer la introducción a la clase. En ese momento, se dirige a una alumna que está en las primeras filas: *“A ver, apaga eso [el celular] no me gusta. Y siéntate bien, tú también, por favor”*. La alumna en cuestión estaba sentada en una silla, con las piernas apoyadas en el asiento de otra [estas son una especie de reglas internas, que Facundo promueve cada que ve necesario. En esta ocasión, las órdenes de Facundo se dan de manera firme y sin ningún indicio de broma].

Facundo dice que a continuación verán en los vídeos las actitudes que se tienen sobre la discapacidad; dice también que con esto estarán viendo algunos de los objetivos del programa de la materia. Dice que después harán una actividad que consistirá en un ensayo de lo que se haya entendido después de ver los vídeos. Dice todo esto en plural y en primera persona: *“vamos a ver”, “vamos a hacer”, “lo que hayamos entendido”*.

El profesor sigue con su discurso, como para introducir a la actividad de los vídeos, la importancia de verlos, su contenido y para qué les va a servir. Le pide al alumnado que traten de apreciar, de obtener lo más importante de los vídeos; les dice incluso que *“tal vez les de algunos tips [mientas observan]: apunta eso, o apunta eso otro”*.

Mientras realiza la introducción a la actividad, intercala llamadas de atención a una alumna. Le dice: *“la paleta”* sugiriéndole que tire la paleta que está comiendo [se produce una nueva observación de las reglas del salón: no comer durante la clase].

Con su discurso introductorio, el profesor ha logrado que los alumnos ya estén tranquilos y en silencio, atentos a lo que dice, porque al realizarse el traslado a este salón de clases, los alumnos/as parece que perdieron algo de concentración en la clase.

[Este profesor muestra habilidad para “calmar” a estos estudiantes o como algunos profesores dirían, para “controlar al grupo”, y disponerlo para atender a una información que a él le interesa”.

El profesor les dice: *“Vamos a ver algunos vídeos, yo traje seis, uno de ellos es mexicano. En YouTube puede haber muchos vídeos, pero tratemos de obtener información válida. No sé si tuvieron oportunidad de ver este vídeo completo”*. Se refiere al primer vídeo de la lista que se proyecta en la pantalla; algunos alumnos dicen que no, una alumna dice que ella sí lo ha visto. Facundo dice que en un principio, este vídeo no le pareció relevante para la clase, porque no parecía de todo académico, pero

que después de continuar viéndolo por un rato más, consideró que sí lo era; así que propone que sea visto ahora, para analizarlo: *“hay que verlo y analizarlo”*. Les dice que después de verlo tendrán una discusión sobre el mismo.

Se da inicio la reproducción del vídeo. Los estudiantes están atentos a lo que se presenta. En este momento, una persona interrumpe llamando a la puerta; se trata de una profesora que se dirige a Facundo y le dice: *“te buscan”* (alguien, afuera del salón). Facundo se acerca a la puerta y parece que considera la posibilidad de salir a atender a quien lo busca, pero finalmente dice: *“Después, ahora estoy en clase. En 5 minutos”*.

El vídeo en reproducción consiste en el relato de un joven que tiene una discapacidad motriz; una voz en off relata lo que parecen ser los pensamientos del joven ante su condición, así como su interés por los deportes. El vídeo contiene escenas de personas practicando deportes, con y sin discapacidad. Es interesante que las actitudes (el tema de la clase) se presenten a través de cómo lo vive una supuesta persona con discapacidad. No se hace una presentación de contenido científico sobre las actitudes (revistas, investigaciones, informes), sino más bien, conocimiento común. Sería interesante averiguar cómo elige el profesor este tipo de vídeos y si el programa del curso sugiere su uso como recurso.

En cierto momento, Facundo dice: *“Aquí es donde comencé a pensar que no era muy académico”*; dice esto porque en una escena del vídeo, al protagonista le entregan una Biblia como regalo en su cumpleaños. El vídeo sigue, pero comienza a sufrir interrupciones en la descarga, por lo que se detiene algunos instantes; esto sucede porque el profesor está reproduciendo el vídeo al mismo tiempo que lo descarga de la Internet. Facundo muestra abiertamente su impaciencia ante esta situación, porque tiene que esperar durante las interrupciones de la descarga; una alumna le dice: *“maestro, yo lo tengo completo”* y muestra un dispositivo USB en el que ha descargado el clip. Facundo la escucha, pero decide seguir intentando con la reproducción que ya está en curso, pero cuando ésta vuelve a detenerse, le pide a la alumna el dispositivo USB: *“es que ya me está sacando de quicio”*.

[La alumna se muestra empática con el profesor y ofrece ayuda para continuar la clase. Es interesante aquí la diferencia con lo que sucedería en otras ocasiones, dado el carácter del grupo (buscan evitar la clase) ya que podrían haber ignorado al maestro y de esa manera propiciar que la clase se interrumpiera, pero no. ¿Será porque se trata de un vídeo y les gusta ese tipo de recursos?]

Mientras preparan el dispositivo para ver el vídeo desde el archivo de la alumna, Facundo y los demás estudiantes revisan la lista de los vídeos que pretenden ver; el profesor les pregunta: *“¿quién tiene éste? ¿Y este?”*, refiriéndose a los vídeos que han guardado como archivos, para verlos sin tener que reproducirlos desde la Internet. Toman nota de con cuáles cuentan para la clase y los que nadie tiene, los ponen a descargarse en segundo plano.

En cierto momento, una alumna comenta: *“Ay maestro, yo lloro con todo eso”*. Parece decir que las historias de ese tipo la conmueven hasta las lágrimas. Facundo dice: *“Al final, vamos a ver uno que está... ¡uh!”* Parece decir que el vídeo al que se refiere es más “fuerte” o conmovedor.

[Sería interesante conocer la opinión del profesor acerca de este tipo de expresiones del alumnado. Es interesante también que en la clase algunos alumnos tomen una postura de conmiseración ante la discapacidad; otros en cambio, tienen la actitud de “no lástima”].



El profesor hace la introducción para ver otro vídeo: *“Este otro vídeo, lo que nos dice esta autoridad peruana no está alejado de lo que sucede en México” “Sucede que para que en muchos casos nos hagan caso, no hay que tocar puertas, sino derrumbar barreras”*. El vídeo en cuestión consiste en una persona que habla sobre las barreras existentes en la sociedad para las personas con discapacidad; se refiere principalmente a las barreras físicas o de infraestructura. La persona que habla parece que ha tenido o tiene una discapacidad auditiva; habla con fluidez [en este video, se da voz a las personas con discapacidad considerando que tienen autoridad en el tema].

Cuando el vídeo termina, Facundo pide a los alumnos que digan qué les ha parecido más relevante en él. Los estudiantes comienzan a opinar. El profesor los escucha y aprovecha para señalar y corregir lo que él considera un uso incorrecto de términos como “discapacitado”. Dice: *“De ahora en adelante vamos a decir ‘con discapacidad’. No [diremos] ‘normal’ sino ‘común’*. [Aquí, el profesor enseña un contenido, terminología, que tiene impacto en las actitudes].

Cuando alguno de sus alumnos/as interviene para hablar, y lo hace de modo tímido o dubitativo, Facundo le dice: *“Dilo, dilo, fuerte”*; de esta manera, intenta alentar a los estudiantes para participar en la clase. Los comentarios continúan. Facundo pregunta al alumnado: *“Aquí y ahora, ¿cómo están nuestros accesos para personas con discapacidad, para este edificio?”* Algunos alumnos/as dicen: *“Mal, muy mal”*, y comienzan a señalar los problemas que han detectado, como barreras de acceso. Mencionan lugares concretos y los describen. El profesor dice: *“No se trata de destruir, sino de proponer”*. [Con estas preguntas, nuevamente alude a conocimientos que el alumno posee sobre su entorno inmediato, no especializados].

Un alumno levanta la mano pidiendo la palabra, para comentar sobre este asunto; Facundo le dice: *“Te escucho”*. El alumno comienza a hablar y al hacerlo dice *“...discapacitado”*; Facundo lo corrige: *“con discapacidad”*. El alumno repite: *“con discapacidad”* [Aprovecha la oportunidad para enseñar los términos correctos]. Los alumnos/as continúan hablando de las barreras de acceso que han visto, llegando incluso a referirse a otras zonas más allá del edificio, como propuso Facundo en un principio; así, describen lugares que han observado en el centro de la ciudad.

Una alumna interviene diciendo: *“Lo que voy a decir no tiene nada que ver”*, y a continuación, se refiere al caso de las personas que mendigan por la ciudad, fingiendo alguna discapacidad. Facundo comenta: *“Se ha acostumbrado a la población a recibir [dádivas], y dejémoslo ahí porque puede haber muchos tintes. Es un grupo extenso el de personas con discapacidad”*.

[Algunas veces los estudiantes toman de pretexto los comentarios anteriores y se desvían comentando acerca de otros asuntos, como la mendicidad, que si bien están relacionados con las actitudes que se examinan en esta clase, en realidad se refieren a problemas sociales como asunto principal. Facundo trata de reorientar esos comentarios].

Otra alumna interviene para relatar un caso similar que le aconteció, y dice: *“A mí me pasó que, el 14 de febrero yo fui al centro... porque me gusta ir al centro”*. Facundo le dice: *“No fuiste sola”*. Dice esto en tono de broma y con cierta picardía, ya que al parecer la alumna se estaba refiriendo a la cita que tuvo el 14 de febrero para celebrar la fecha. Este comentario provoca algunas risas de la alumna, del profesor y de los demás estudiantes [este es el tipo de bromas que el profesor realiza, y que al parecer le permiten conectarse con los intereses de su alumnado según su edad]. En

su relato, la alumna se refiere a un hombre con discapacidad que pide dinero por cantar en las calles; la alumna dice que ella entregó dinero al hombre, pero éste se quejó de la cantidad que recibió por considerarla insuficiente. La alumna señala que ella consideró esa cantidad porque era la que podía dar, pero que la actitud del hombre no le pareció correcta.

Los relatos de los alumnos/as revelan sus concepciones acerca de la discapacidad, pero pienso que no siempre sucede esto de manera explícita, sino hay cosas que dicen detrás de las cuales se esconden supuestos. A veces, los comentarios que formulan parecieran tener la intención de obtener una cierta orientación por parte del profesor, es decir, hacen un comentario o relato, esperando que el profesor apruebe o desapruebe sus opiniones, posturas y formas de proceder; en otras ocasiones, parece que quieren conocer la opinión de Facundo ante la situación relatada. Sería interesante averiguar qué piensa el profesor sobre esto.

La clase continúa y Facundo pide más intervenciones: *“¿Quién más? ¿Qué más vieron? Y tú, ¡despierta, despierta!”*; le dice esto a una alumna, intentando que se mantenga atenta. Cuando nota que algún alumno o alumna desea intervenir, pero comienza a hacerlo tímidamente, le dice: *“Suéltalo, suéltalo. Dilo, dilo”*.

Un alumno comenta: *“¿Recuerda cuando dijo que ayudó a una persona con discapacidad? (este fue un relato de Facundo en la clase pasada). Yo tengo miedo de mirar a una persona con discapacidad, y que me digan que sólo lo estoy mirando por eso”*; el alumno parece querer decir que teme ser juzgado por mirar de forma indiscreta. Ante este comentario, Facundo le dice: *“Suéltate, no te prejuzgues”*. Este comentario provoca las risas de los demás alumnos/as.

[Parece que el comentario del alumno revela sus actitudes ante la discapacidad; la respuesta de Facundo enseña o muestra la actitud que debería tenerse].

Facundo: *“Todo esto lo van a aprender estando con pacientes”*; les platica que tendrán que ir a una unidad de rehabilitación para aprender esas cosas [destaca la importancia del aprendizaje en escenarios reales]. Continúa diciendo: *“Otra cosa es que nos da miedo acercarnos a las personas con discapacidad”*. Para ejemplificar esta situación, el profesor se refiere a otras situaciones en las que también se tiene temor de acercarse a otros, *“como acercarnos a alguien que nos gusta”*. Esto suscita bromas entre los alumnos/as, quienes señalan de manera discreta a una de sus compañeras. Facundo parece darse cuenta de estas señales entre los alumnos/as y le dice: *“A ver ¡cuéntame todo!”* Dice esto en son de broma. Un alumno le dice: *“¿Conoce a Luis?”*. Parece ser que Luis es la persona de quien gusta la alumna a la cual señalaron. Facundo dice: *“No”*.

[El profesor nuevamente hace referencia a situaciones que por la etapa de vida de su alumnado, pueden ser de su interés, como el noviazgo y el enamoramiento. Habla abiertamente de actitudes que supone tienen los alumnos; para explicarse, usa asuntos que conectan con los intereses de los alumnos].

Otra alumna hace un comentario acerca del miedo que ha sentido al interactuar con bebés que tienen discapacidad, debido a la reacción de sus madres: relata que estando en un centro de atención, ella se acerca a los bebés y juega con ellos, pero después de un rato, las madres muestran su desagrado o incomodidad con ella [este es el tipo de comentarios y relatos en los que se externan opiniones, pero parece que se espera escuchar del profesor lo que piensa o cómo piensa ante las situaciones relatadas].

La clase se centra ahora en las actitudes y conocimientos previos de los alumnos ante la discapacidad: estos conocimientos parecen provenir de la experiencia cotidiana, más que de una formación o experiencias académicas [Esto parece que resulta eficaz, dado que se trata de alumnos de nuevo ingreso]. Facundo habla ahora acerca de la sexualidad y la discapacidad; dice que ya de por sí estos temas son un tabú, y aún más si se mezclan. A partir de esto, algunos alumnos hablan de ciertos programas de TV en los que se ha tratado este tema. [Estos comentarios, que aparentemente se enfocan en aspectos más triviales, reflejan actitudes del alumnado ante la discapacidad, como el morbo y la curiosidad que provocan; sería interesante averiguar qué piensa el profesor acerca de esto].

El profesor propone ahora ver el vídeo que quedó interrumpido. El clip se reproduce a partir de dónde se quedó. En él, se muestra una escena en la que el protagonista corre sobre una pista; al verlo, Facundo comenta: *“lo que me sorprende es ver la técnica de carrera que tiene. Mírenlo”*; al decir esto, comienza a describir las características de la técnica del corredor, refiriéndose a la posición de los brazos, el movimiento de piernas y pies, etc. [Aquí, Facundo demuestra su conocimiento profundo de las ciencias del deporte, que fue el objeto central de su posgrado].

Cuando el clip de vídeo termina, el profesor pregunta: *“¿Qué les dejó el vídeo?”* Un alumno dice: *“que la decisión de estar bien es de nosotros”*, al alumno continúa hablando de los sueños y de las metas. Otro alumno dice: *“Que aunque tengas discapacidad, sigues siendo una persona”*. Otro alumno hace alusión al hecho de que el protagonista, pese a su discapacidad, se *“levanta”*. Ante esto, Facundo le pregunta: *“¿Y tú, para qué te levantas?”*. Se escuchan risas de algunos alumnos/as. El alumno responde: *“Para venir a la escuela”*. [Estas primeras clases parecen tener un propósito meramente de sensibilización; se trabaja más en actitudes que en habilidades y conocimientos profesionales concretos. Sería interesante conocer si el profesor tiene esas mismas metas y cuáles son las cosas que espera que la actividad de los vídeos “deje” en el alumnado].

Facundo les dice que ellos están aquí para hacer un cambio ante las muchas necesidades que existen: *“tengo muchas expectativas sobre ustedes, y sé que las van a superar, no sólo en cuanto a terapia física sino en muchas cosas, como infraestructura, etc.”* [Parece que estas expectativas del profesor se refieren no sólo para esta clase, sino para toda la formación de su alumnado].

A continuación, se inicia otro vídeo; éste trata de un grupo de personajes públicos de Colombia que asumen una discapacidad, visual, auditiva o física, durante cinco horas en un solo día. El vídeo muestra algunos de los momentos más relevantes de esa experiencia. Los alumnos permanecen en silencio observando el vídeo. Facundo está al frente del salón, de pie, mirando también hacia la pantalla de proyección. Cuando el vídeo termina, Facundo comienza a preguntar.

Facundo: *¿Qué tal? ¿Cómo estuvo, Javier?*

Javier: *Muy bueno, te pone a pensar en cómo hay cosas tan fáciles para nosotros y cómo ellos enfrentan tantas dificultades.*

Facundo: *¿Se fijaron en la silla? ¿Cómo eran los espacios? [que se muestran en el vídeo]*

Claudia: *Me llamó la atención que dicen que es imposible que sepamos cómo ellos [las personas con discapacidad] se sienten; podemos comprender, pero no sentir realmente.*

Facundo: *Sí, sí. Muy bien. Es muy difícil comprender lo que están pensando, pero más o menos podemos entender lo que viven.*

Raúl: *Igual, el poco valor que le damos a lo que tenemos, los sentidos. Darle más valor a lo que tenemos.*

Facundo se refiere ahora al caso de un amigo suyo, que perdió a un familiar cercano; además, sufrió la pérdida de una función orgánica importante. Los alumnos/as escuchan atentamente este relato. Mientras el profesor habla, camina de un lado a otro, siempre al frente del salón. Los alumnos lo siguen con la mirada. Algunos de los alumnos/as cambian la expresión de su rostro al escuchar estos relatos, que son tristes y conmovedores porque describen momentos dolorosos en la vida de las personas que el profesor conoce. Los relatos son cortos, pero el profesor los narra pausadamente, describiendo la situación emocional de las personas involucradas.

Facundo dice: *“Todos esos son procesos de pérdidas emocionales, las vamos a tener qué ver, las vamos a vivir”*. Con este comentario parece revelar el propósito de sus relatos: anticipar emocionalmente a sus alumnos ante lo que van a vivir y que comiencen a hacerse una idea de las situaciones que habrán de enfrentar. Luego se refiere otra vez a la actividad de los videos: *“¿Nadie bajó el de sexualidad?”*. Una alumna le dice: *“Bájelo de Internet”*. Facundo dice: *“Pero ya no funciona”*. Luego dice: *“Les recomiendo que vean dos películas: ‘Mi pie izquierdo’ y ‘El Octavo Día’. Ambas son muy buenas”*.

A continuación, se propone la proyección del cortometraje ‘Cuerdas’. Una alumna le pregunta al profesor si no ha visto el video. Él dice que no. La alumna insiste en que es un video muy popular y que ha estado circulando en redes sociales. Incluso cuando el video comienza a reproducirse, la alumna le pregunta a Facundo: *“¿De verdad no lo ha visto?”* Éste repite que no.

El video de ‘Cuerdas’ trata de la integración de un niño con discapacidad, al parecer, PCI, en un aula regular; los personajes son animados por computadora. El corto es muy conmovedor, lo que provoca comentarios entre los alumnos/as acerca de que posiblemente llorarán con la historia, porque varios de ellos, especialmente las alumnas, dicen que ya lo han visto y han llorado. En efecto, durante la proyección del mismo, se escuchan exclamaciones de ternura, e incluso el profesor en un momento dice: *“¡Cómo es la inocencia!”* [de los niños].

Durante la proyección del corto, los alumnos permanecen atentos así como el profesor. Cuando termina, comienza a hacer preguntas:

Facundo: *¿Qué vieron del video?*

Sonia: *Que era una niña y no le importaba la discapacidad del niño para ser su amigo.*

Facundo: *Y el primer día de clases ¿cómo estuvo? ¿Y en el recreo? ¿Qué pasó?*

Laura: *Que la niña lo estimulaba y él reaccionaba.*

Facundo: *Desde el punto de vista terapéutico ¿qué podemos ver?*

Santiago: *Que podemos encontrar muchas formas de enfocar la terapia, según los intereses de las personas. Parece referirse a que la terapia toma forma de juego, porque se trata de niños cuyo interés es jugar.*

Facundo: *¿De qué edad eran? [los protagonistas] ¿Qué pasó cuando se logró el movimiento voluntario?*

[Pese a que el vídeo es muy conmovedor, las preguntas de Facundo no se centran en las emociones que produce, sino en los hechos objetivos y la manera en que se vinculan con la rehabilitación. No obstante, algunas respuestas de los alumnos se desvían hacia las emociones de los personajes; Facundo orienta muy bien este asunto].

Pablo: *Que como terapeuta [los pacientes] no te pueden ver con desesperanza, aunque veas que la persona es muy difícil que se recupere, no deben demostrar [que no es posible].*

Facundo: *Pero no podemos darle falsas esperanzas, por eso hay que hacerle una evaluación al paciente, para que tenga un programa de rehabilitación. No le vamos a mentir.*

Julia: *Pero creo que era [la mejoría que se produce] más bien por la actitud de su amiga.*

[Aquí la alumna revela una creencia popular, pero no necesariamente basada en evidencias: que la actitud es un factor que produce efecto en la mejora de la condición de discapacidad. Sería interesante conocer la opinión del profesor al respecto].

En este momento, los alumnos/as hablan revelando ideas previamente asumidas acerca de la discapacidad: se habla de las actitudes, la motivación, la “vibra”, los sueños, el poder de “uno mismo”. Sería interesante conocer qué papel tienen estas ideas en la clase de este profesor. ¿Se pretende cambiarlas o no? ¿Qué piensa el profesor del abordaje sentimental de estas cuestiones? Así, hablan ahora más bien desde el sentimiento y las emociones, que desde la teoría y los conocimientos, que obviamente aún no han desarrollado.

La clase está por terminar. Los alumnos/as le preguntan a Facundo acerca de la tarea asignada: *“¿De cuántas hojas es el ensayo? y ¿para cuándo?”* El profesor dice que le enviará a la representante del grupo las características de fondo y de forma que debe tener el ensayo; también dice que les hará llegar un archivo que usarán en la siguiente sesión de clases.

## CONCEPTUALIZACIÓN EN REHABILITACIÓN (CONCEPTOS)

**Jueves 11/sep/2014**

**11:00 a 14:00 hrs.**

---

A las 10:55 am llego al salón de clases y algunos alumnos ya están dentro. Espero afuera al profesor Facundo, quien llega enseguida y desde la puerta, ve que una alumna está acostada en el piso del salón. Le hace señas a otra alumna para que le pida a su compañera que se levante; la alumna lo hace y el maestro entra [disciplina en el salón de clases]. Saluda y comienza a preparar su computadora; sale del salón a buscar un cable y cuando pasa cerca de mí me dice: *"Ya tenemos AA"*.

Mientras tanto, los alumnos/as conversan entre sí. Se escucha la voz de una alumna, que canta. Esto es común al inicio de las clases, durante los descansos y cuando el profesor no está exponiendo y ellos están trabajando. Una alumna se acerca al profesor y le pregunta algo. Alguien grita. Hay mucho ruido.

Facundo: *A ver, pasaré lista y conforme lo haga, me traen su trabajo, ¿ok?*  
Alumnos y alumnas: *Sí.*

Una alumna aplaude tres veces, parece ser que es la misma que ha estado cantando a ratos. Facundo comienza con el pase de lista y los alumnos van hacia su escritorio a dejar una carpeta con su tarea, se trata del ensayo que asignó la clase pasada [El programa oficial menciona que los alumnos harán resúmenes y cuadros comparativos en esta unidad; sería interesante averiguar por qué el profesor los cambió por ensayos ¿qué se busca en ellos?]. Una alumna se distrae y no atiende a la lista; cuando se da cuenta, se levanta rápidamente.

Alumna: *Está bueno el chisme.* Dice esto como para reprenderse a sí misma.  
Facundo: *Sí, está bueno el chisme.*  
Alumna: *Ay, estaba pendiente de la lista, pero justo cuando me distraje, dijo mi nombre.*  
Facundo: *Sí, claro* (en tono de broma).

Facundo sigue con el pase de lista, elevando el volumen de su voz cuando escucha que hay más ruido en el salón; se continúan escuchando parte de una canción, que cantan unas alumnas. Facundo comenta: *"Están graves, están graves"*, dice esto al parecer porque un compañero de ellas le hizo notar que las alumnas cantaban. Dicho en tono de broma, parecería que el profesor se divierte con la conducta de las alumnas que cantan.

Los alumnos/as continúan con sus bromas y hablando en voz alta; un grupo de estudiantes que está sentado frente al escritorio de Facundo, insisten en sus bromas. Una alumna estornuda repetidamente y un alumno le dice: *"¿Qué es eso?"*, haciendo mofa del ruido que hace al estornudar. Se producen risas y más comentarios, entonces Facundo dice: *"¡Ya! A ver ¡ya!"*; dice esto de modo contundente y muy serio, mirando fijamente a los alumnos que estaban bromeando. Facundo no siempre reprime las bromas de sus estudiantes en cuanto se producen; a veces deja pasar, pero

luego trata de detenerlas, como ahora. Cuando lo intenta de esta manera, contundente, suele lograrlo.

El profesor termina el pase de lista y se pone de pie para hablar con sus alumnos/as: *“Me enteré de que a algunos se les dificultó un poco su ensayo”*. Se escuchan voces de estudiantes que dicen: *“No... Yo no... A mí no...”* Facundo dice: *“¿No? A ver, ¿a quienes?”* Varios de los alumnos y alumnas levantan la mano; inmediatamente empiezan a decir qué les ocurrió o por qué sienten que tuvieron dificultades. Otros hablan de cómo quedó su trabajo: *“Yo la primera página, se me hizo difícil, pero después... Yo sentí que no buscaba qué poner, como que estaba repitiendo lo mismo”*. Facundo escucha los comentarios y comenta también: *“Ah, así pasa, luego de la primera hoja, ya te vas”* [más fácil].

Se produce una controversia entre el profesor y el alumnado, acerca de las características de forma que debía adoptar el trabajo. Todo empieza por el interlineado, ya que un alumno dice que dejó un interlineado y el profesor dice: *“yo dije de 1.5. Y también dije ‘justificado’, márgenes de tanto y tanto”*. Los alumnos se quejan diciendo que no, que las instrucciones que recibieron no decían tal cosa, pero Facundo insiste en qué sí dio esas indicaciones. [Facundo no cede en su idea; tampoco cede al parecer en la exigencia de que el ensayo debe ser como lo pidió. No se muestra agresivo o enojado ante los reclamos de los estudiantes, simplemente se muestra firme]. Facundo les dice que a lo largo del curso harán más ensayos; que se espera que cada vez lo hagan mejor ya que irán aprendiendo, *“pero por ahora vamos bien”*.

A continuación se proyecta en la pantalla un archivo de Word que contiene lo que parece ser un plan de clase [con esto, el profesor presenta en su planeación los objetivos, temas, actividades y tiempo. Esto ha sido constante en todas las clases que observé hasta el 2 de oct]. Facundo dice que, tal como había anunciado en una sesión anterior, hará cambios en el orden de los temas del programa del curso; por eso, verán ahora el tema 15, que es el que está más relacionado con los que han visto hasta ahora. El tema es Cultura y discapacidad [¿Por qué se produce el cambio? ¿Por qué piensa que este tema debe verse ahora? ¿Qué criterio de continuidad o secuencia está siguiendo?].

El profesor pide al alumnado que lean el objetivo general del tema y después, digan qué entendieron. Ningún alumno/a responde enseguida, así que Facundo dice: *“No se amontonen. A ver, lo tienen qué leer y pensar”*. Dos alumnos intervienen para decir lo que entendieron del objetivo; Facundo los escucha y después relata que en una ocasión tuvo oportunidad de tomar un curso con una doctora mexicana que según él, ha escrito trabajos importantes relacionados con el tema de la clase, especialmente acerca de sexualidad y discapacidad.

El profesor presenta los temas y subtemas de la clase: Interpretación de la discapacidad, e Ideología y actitud ante la discapacidad. Hace comentarios generales acerca de los temas; enuncia también los objetivos específicos, según se leen en el archivo que proyecta (son 5 objetivos). Dice que esta clase y la siguiente, tendrán actividades para lograr esos objetivos. Los lee y comenta uno a uno. Los alumnos escuchan atentos. Enuncia también las actividades a realizar según este plan. En este momento recuerdo que la clase pasada insinuó que tendrían qué hacer sociodramas, pero esta actividad no se incluye ahora en el plan; en cambio, anuncia que harán actividades en equipo y que una de ellas incluye hacer una presentación a partir de un

artículo que previamente les envió. Esto explica el por qué he notado que varios alumnos traen a la clase un pliego de papel bond (hoja de rota folios), porque harán una actividad con esto.

El profesor muestra en la pantalla de proyección el título de la presentación con diapositivas "Cultura y discapacidad". Se producen comentarios entre el profesor y el alumnado acerca del AA, ya que éstos dicen que ahora sienten frío. Facundo les pregunta por qué no modifican la temperatura, pero ellos dicen que no tienen el control remoto, que se los han quitado precisamente para que no modifiquen la temperatura, porque según les dijeron, eso fue lo que ocasionó que el AA se descompusiera la semana pasada.

Cuando el profesor está a punto de iniciar la introducción al tema, la alumna que estaba cantando al inicio de la clase, pide en voz alta: "*¿alguien tiene un chicle?*" Facundo le dice: "*No, deja eso*". La alumna vuelve a decir: "*¡Ay! Es que me voy a dormir*". Facundo hace caso omiso de esto último.

Facundo pregunta: "*¿Qué entienden por discapacidad?*". Este tema ya ha sido tratado en clases previas. Varios alumnos y alumnas dan su respuesta. Después de escuchar a algunas personas, el profesor se dirige a Javier.

Facundo: *Dime algo.*

Javier: *No sé, es que... como dijo Luis (otro alumno)...*

Facundo: *No, dime algo diferente.*

Javier parece nervioso y habla con dificultad. Facundo trata de animarlo para que hable.

Facundo: *Dilo, dilo.*

Javier: *Es que, es una palabra [la que no acierta a decir]... pero no sé...*

Facundo: *Bien, bien, gracias. ¿Quién más?*

[Javier nuevamente tiene dificultades para expresar sus ideas en la clase; parece nervioso. Sería interesante averiguar qué opina Facundo de esto].

Durante esta parte de la clase, los alumnos formulan varios conceptos y términos, al tratar de definir "discapacidad". Mientras los escucha, Facundo repite algunos de ellos, como para resaltarlos: "*Ajá, capacidad ¿y qué es una capacidad?...*" También usa expresiones como: "*Ok... Buen punto... Es otra idea... Es una perspectiva*". En fin, que sus expresiones muestran que presta atención a las ideas que escucha de sus alumnos, toma nota mental de ellas, las piensa, las resalta: "*Ajá, eso... Ok, sí... Una idea*".

En la pantalla se proyecta la imagen de un deportista paralímpico; el profesor comenta que estos deportistas son quienes consiguen más medallas en eventos internacionales, y que en contraste no reciben apoyos suficientes para ello. Dice que esos casos le dan tristeza; ante esto, un alumno interviene para hablar del caso de un deportista que conoce, que carece de apoyos para competir y que tiene discapacidad. Facundo dice que eso sucede con frecuencia; resalta el hecho de que las personas con limitaciones físicas y económicas a veces suelen tener un mejor desempeño en competencias, pero hace falta el apoyo. Cuando aquí se habla de "apoyo" no se precisa a qué tipo se refiere. [Los comentarios de este tipo por parte del profesor parecen producir empatía entre los estudiantes, es decir, rápidamente comparten el sentimiento del profesor y expresan abiertamente los suyos, que coinciden. Facundo habla de sus sentimientos y deja ver sus emociones].



Se muestra en la pantalla la definición de DISCAPACIDAD propuesta por la OMS (1980). Algunos alumnos toman nota por escrito de esta definición. El profesor pide que alguien lea en voz alta la definición; un alumno se ofrece y después, Facundo la comenta. La alumna que antes dijo que se dormiría parece un poco aburrída; mira al profesor, luego a sus compañeros, cierra los ojos, juega con su cabello, se ve soñolienta, no parece concentrada en el tema que se expone. Los demás alumnos/as parecen atentos. [He visto en otras clases que esta alumna no toma apuntes; sería interesante averiguar si el profesor nota esta conducta y que piensa al respecto].

Facundo intercala una pregunta: *¿Y quiénes son las barreras de la discapacidad?*

Varios alumnos/as responden a la vez: *La sociedad.*

Facundo: *¿Y quiénes son la sociedad?*

Alumnos/as: *Nosotros.*

Un alumno interviene y dice: *“De hecho, yo puse en mi trabajo... [se refiere al ensayo que entregó al inicio de la clase]. El alumno habla de las ideas que incluyó en su trabajo, acerca de cómo las personas con discapacidad son marginadas de la sociedad, siendo que muchas veces son ellos quienes pueden aportar ciertas actitudes y mentalidad.*

En cierto momento, Facundo dice: *“La discapacidad está asociada con la pobreza”.* [Es interesante que, respecto de la pobreza, Frida dijera que era el origen de todos los males].

En este momento, noto que el profesor ha hecho como si anotara algo en una hoja, mientras alguno de sus alumnos/as habla. Me doy cuenta que lo ha hecho dos veces, la primera cuando un alumno dijo “discapacitado” y la otra cuando otro alumno dijo “minusválido”. Los alumnos también se dan cuenta de esto y murmuran entre sí; parece que se han dado cuenta de la terminología que usan sus compañeros. Facundo dice: *“Sí, sí pasa”* [el uso de esos términos aunque en la clase se ha dicho que no son correctos], *“pero eso tiene qué cambiar”.* Dice que esto sucede porque tenemos un *historial formativo* (desde el cual tenemos arraigado el uso de esos términos). El profesor no corrige, sino que sólo toma nota de los términos incorrectos [Facundo Enseña y corrige, pero lo hace sutilmente].

A las 11:50 de la mañana, el profesor anuncia un receso, un “break”, para ir al baño; la mayoría de los alumnos/as abandona el salón. El profesor se queda dentro. Uno de los pocos que se han quedado también dentro se le acerca y le hace algunas preguntas acerca de su rutina de ejercicio; le dice que tiene dificultades para realizar unos levantamientos (de pesas, al parecer). Facundo lo escucha, y le da algunas explicaciones y recomendaciones; este alumno lo aborda como autoridad en este asunto, ajeno a la clase [parece que el profesor les ha comentado acerca de su formación en ciencias del deporte]. Otro de los alumnos platica con él sobre una experiencia que tuvo con una persona con discapacidad [quizá no se atrevió a contar en la clase su experiencia, pero lo hace ahora que tiene la oportunidad].

A las 12:00, la clase se reanuda. Los alumnos/as llegan, ruidosos; Facundo dice: *“Vamos a continuar”.* Habla en voz alta, para hacerse escuchar: *“Vamos a seguir, porque aún tenemos varias actividades”* [Es la típica entrada ruidosa del alumnado, y la misma manera en que Facundo los “controla”, con instrucciones en voz alta]. Vuelve a platicar con algunas de las alumnas, acerca de frío que se siente en el salón.

A partir de una información que se proyecta en la pantalla, el profesor formula una pregunta: “¿Por qué creen que la cantidad de personas con discapacidad aumentará con los años?” Se producen varias respuestas: “Falta de prevención... Falta de educación... La sociedad no se preocupa...” Facundo dice: “Aquí lo importante es la educación, es una palabra muy grande, no se refiere sólo a la escolarizada, sino en la familia, etc. Pero ¿quiénes son las personas que no tienen esa educación? ¿Qué no tienen cuidado con su salud? Los que no han tenido la oportunidad de educarse”. Una alumna parece no estar de acuerdo con esto y dice: “Pero aunque una persona se haya educado, puede no querer seguir esa educación y hacer otra cosa afectando” (afectar su salud).

[Otra pregunta no especializada, sino para responder desde el sentido común; las respuestas que obtiene son de esa misma fuente. Los comentarios de Facundo aleccionan sobre la educación; se refiere a ella de la misma manera en que lo ha hecho antes, como “algo amplio”].

Facundo habla ahora del problema que representan para la salud comunitaria las enfermedades crónico-degenerativas y las mentales.

La clase continúa con las características de la población con discapacidad, en cuanto a sus accesos a la educación, salud, trabajo, información. En este momento, sólo el profesor está hablando; el alumnado escucha y mira. Una alumna interviene para decir: “Yo quería compartir que es necesario incluir a las personas con discapacidad en las escuelas” [es interesante el verbo que usa la alumna. No ‘decir’, ‘opinar’, ‘manifestar’, sino ‘compartir’. Este término es común cuando se habla de sentimientos y emociones, que son propios de la persona pero que comparte (hace del conocimiento) de otros. En este caso, sería más propio usara ‘expresar’, más que ‘compartir’, porque no reveló sus emociones sino sus ideas]. Continúa diciendo que ella conoce a una profesora que trabaja en el nivel básico y le ha dicho que es necesario que los profesores estén preparados para ello (la inclusión de personas con discapacidad). Facundo insiste en que no debemos dejar el “paquete” de los problemas o situaciones que no son adecuadas, para que los resuelva el gobierno, o los estados. [Con esto, se refiere a la responsabilidad de los profesionales. Alecciona, transmite ideologías].

Se presentan en la diapositiva datos que se refieren a la discapacidad y cómo afecta más a las poblaciones vulnerables. Aquí, el profesor relata situaciones a las que se enfrentan las personas con discapacidad, en términos de acceso a la educación y al empleo. Los alumnos/as sólo escuchan; el profesor está hablando sentado, al frente del salón. Una diapositiva genera comentarios. Facundo pregunta: “¿Cuántos municipios hay en el estado? ¿Y cuántas UBR (unidades básicas de rehabilitación) hay?” Los comentarios se producen primero “en corto” y después, se siguen escuchando murmullos de los alumnos, aun cuando el profesor sigue exponiendo. A continuación, Facundo relata que su hija tiene como mejor amigo en la escuela a una persona con discapacidad; relata que la niña le pregunta a él (a Facundo) por qué su amigo es diferente, y que él le responde preguntándole qué es lo que encuentra diferente en su amigo. Su hija menciona algunas características. En conclusión, Facundo dice que él aprende de sus hijas, de sus actitudes.

[Facundo expone un aspecto de su vida personal; el relato es emotivo porque habla de su hija, de la infancia como carente de prejuicios ante la discapacidad].

En este momento, la clase se interrumpe porque unas personas llegan al salón para dar un aviso. Se trata de personal del DIF (Desarrollo Integran de la Familia) o del CRIT (Centro de Rehabilitación Infantil Teletón) no estoy muy segura. Son dos mujeres jóvenes que al entrar saludan alegremente al alumnado, quienes responden también alegremente. Parece que algunos de los alumnos/as ya conocen a estas personas. El profesor permite que las personas den el aviso, que consiste en invitaciones para un evento sobre discapacidad que organizan estas instituciones; este incluye varios talleres formativos, como el de Tanatología. Se invita a los alumnos a asistir y se resalta la relevancia como complemento de su formación. La interrupción tarda algunos minutos.

Cuando se van las visitantes, el profesor dice que él había contemplado el tema de Tanatología en su curso; sin embargo, recomienda que vean si pueden tomar el taller sobre ese tema, porque en la carrera lo verán muy poco, según él. Mientras dice esto, de pronto señala a una alumna, que está usando el celular: *“¡Ese celular!”*; la alumna dice: *“le estoy tomando foto a esto”*, se refiere a la invitación impresa que las visitantes han dejado en el salón. Facundo dice: *“Después, después”* [parece que el profesor intenta mantener las reglas internas del salón; aunque la alumna tiene una buena excusa para usar el celular, Facundo no se retracta de la petición].

A continuación, el profesor proyecta varias imágenes y pregunta: *“¿Qué ven ahí?”* [Han sido varias las veces que usa esto: mostrar imágenes y escuchar ideas]. Se escuchan varias respuestas, conforme el profesor cambia las imágenes, de pronto en una, se muestra a una niña que usa un aparato auditivo. Un alumno dice que ha visto *“Un aparato auditivo”*. Facundo responde: *“¿Eso ves? ¿No ves a una niña?”*. Se producen risas de los demás estudiante. Facundo dice: *“Es lo que más llama la atención”*, como comprendiendo el porqué del comentario del alumno [enseña actitudes, a ser consciente de las propias]. La imagen que se muestra al final es la de una bebé cuyos rasgos faciales indican síndrome de Down; se escucha un *“¡Aaaw!”* entre el alumnado, como expresando la ternura que les produce la imagen [los alumnos son propensos a expresar abiertamente sus emociones].

La exposición se termina y el profesor anuncia que se dará un receso o “break” de 5 minutos, para ir al baño. Pasado ese tiempo, Facundo sale del salón y llama al alumnado para que regrese al salón. Estos regresan; el profesor bromea brevemente con ellos; llegan haciendo ruido, hablando en voz alta y riendo. Facundo les pregunta si todos han traído la hoja de papel bond que les pidió; se producen comentarios: *“Yo sí... Yo sí... ¿Era por persona o por equipo?”* Luego les dice: *“Aquí está el artículo, que confío, espero, meto las manos al fuego, leyeron”*. Dice esto como en broma, como si no estuviera seguro de que haya sido así. Una alumna le dice: *“Maestro, le tengo una propuesta; cuando nos envíe algo así, que sea uno o dos días antes, porque de un día para otro no se puede”* [La alumna intenta que el profesor acepte una petición. Facundo no la rechaza, pero plantea una justificación razonable]. El profesor explica que en esta ocasión no lo hizo así porque no pudo, porque no tiene buen servicio de Internet y porque no siempre está en la escuela sino que sale a supervisar [a alumnos de servicio social, según sé]. Dice también que esto no es justificante de lo que sucedió, pero que tratará de que la próxima vez “sea mejor”.

A continuación les indica que harán la actividad en equipos y da las instrucciones: *“Vamos a dividir el grupo en 3 equipos. ¿Yo los formo o ustedes se*

*forman?”* [El profesor concede una decisión a los alumnos, les da opciones y acepta la que ellos proponen. Establece una condición, de rapidez, para formar los equipos]. Los estudiantes se apresuran a responder al mismo tiempo: *“¡Nosotros!”*. Entonces, Facundo dice que les dará 10 segundos para conformar los equipos; luego comienza a contar en voz alta: *“Uno, dos, tres...”* Los chicos comienzan a organizarse rápidamente, reuniendo sus sillas. Una vez que los grupos están formados, Facundo se acerca a ellos y les comenta:

Facundo: *¿Alguien tiene lap top? ¿Celular?*

Alumnado: *Sí.*

Facundo: *Benditas TIC.*

Alumna 1: *¿No que no podemos usar el cel?*

Facundo: *Con fines pedagógicos, obvio que sí. No para chatear, facebukear.*

[Parece que la alumna intenta poner en evidencia una aparente contradicción del profesor, pero él le explica por qué se hace una excepción razonable a la regla].

Facundo: *Necesito que tengan abierto un archivo por equipo. Aquellos que se atrevieron a leer... [el documento].*

Alumna 2: *¡Yo soy una atrevida!* (risas de todos).

El profesor muestra en la pantalla de proyección el documento sobre el cual trabajarán. Desde ahí, va indicando cuál será el segmento de información que le corresponderá a cada equipo, de modo que el artículo completo queda dividido: equipo 1, de la página 3 a la 11; equipo 2, de la página 11 a la 18; equipo 3, de la página 10 a la 25.

[La actividad consiste en dividir el documento, sintetizarlos y volverlo a presentar, de ese modo, al final se consigue volver a reunirlos. Sería interesante averiguar las decisiones que respaldan esa actividad en cuanto al documento, la manera de trabajar y las metas de aprendizaje que se esperan]

Facundo: *¿Trajeron plumones?*

Alumnado: *Noo.*

Alumna: *Yo traje, pero sólo para nosotras* (dice esto en son de broma).

Facundo: *Préstame dos, para estos pobres* (también en son de broma, señala a un equipo).

Facundo: *Vamos a tener 45 minutos para hacer la actividad. Si no terminamos hoy, al menos ya tenemos el producto para la próxima semana. Si no nos da tiempo de exponer hoy, no importa, pero avancen lo más que puedan para no llevarse tarea a la casa.*

En este momento, no me queda claro qué es lo que el alumnado debe hacer; no se ha dicho si se trata de un resumen, una síntesis, un esquema u otro organizador gráfico. Sólo se ha dicho qué parte del documento toca a cada equipo; tampoco se ha dicho cómo van a combinar los carteles que han traído, porque cada alumno/a ha traído una hoja. Infiero de todo esto que los estudiantes tendrán que hacer una síntesis y escribirla en las hojas que trajeron, todas cuanto sean necesarias. [En la siguiente clase, he comprobado que sí han hecho una síntesis, pero que cada alumno a

su vez ha tomado una parte de la parte que les fue asignada; ha hecho un cartel con su parte y ésta expone en la clase].

Los estudiantes están reunidos en los equipos; trabajan en la tarea que se les asignó, pero no lo hacen en silencio. Una alumna se acerca al profesor, que está en su escritorio, y le pregunta: “¿Qué tengo que hacer?”. Hace esta pregunta “en corto” y Facundo le responde de igual forma; dice algo acerca de identificar las palabras clave del texto. Otro alumno escucha esta instrucción y dice: “¿Hay que sacar las palabras clave?” Facundo le responde: “Palabras clave, resumen, ideas importantes” [Las dudas persisten, parece que la instrucción no ha sido clara para todos]. Algunos de los alumnos/as están tirados en el suelo, con las hojas de rotafolio extendidas, para escribir en ellas; otros están en sus sillas, revisando el documento desde sus computadoras.

Mientras tanto, el profesor está en su lugar, en el escritorio; revisa los ensayos que los alumnos/as entregaron al inicio de la clase. Abre una carpeta y nombra al autor:

Facundo: ¡Javier!

Javier: Presente.

Facundo: ¿Qué pasó con la portada? ¿El formato?

Al parecer, Javier entregó la tarea con una portada que no sigue las condiciones de forma que el profesor envió como instrucciones a los alumnos/as. Facundo muestra ante el resto de la clase la portada del trabajo de Javier y dice:

Facundo: ¿Esta es la portada que mandé?

Javier: Perdón.

Otro alumno dice que hizo algo similar en la portada de su trabajo, es decir, no siguió el formato indicado.

Facundo: ¿Tú también?

Alumno: ¿Y si le puse el escudo de la UADY?

Facundo: Eh... lo discutiremos. Les di un formato para que todos me entregaran algo uniforme [¿Por qué es importante el formato en el ensayo?]

Alumna: Todos somos diferentes.

Facundo: ¡Ah!

Alumno: Buena ésa.

Facundo: Bofetada con guante blanco. Se escucha un tono firme pero no agresivo. [la alumna increpa al profesor pero éste lo recibe con humor].

El profesor sigue revisando los trabajos; pasados unos minutos dice: “Equipo 1, ¿vamos bien?”. Los aludidos dicen: “Sí”. Por lo que se observa, están trabajando en equipo; se les escucha decir que se han repartido los temas. Facundo vuelve a llamar a otro alumno, al que ha revisado su trabajo: “¡Roger!” El alumno responde: “¿Sí?” El profesor le entrega su trabajo y le dice: “Bastante bien, ¿eh?, bastante bien”. [Sería interesante conocer a qué se refiere el profesor con estos comentarios].

Una alumna pregunta: “Maestro, ¿qué significa \_\_\_\_\_?” Dice una palabra que no se alcanza a escuchar. Facundo se levanta de su asiento y va hacia la alumna, se pone en cuclillas en el piso, para quedar cerca de la alumna y mirar la palabra en su teléfono celular. Luego, otro alumno hace una pregunta: “Maestro, ¿qué significa ‘apoyo de pares’?”. El profesor se levanta de nuevo de su silla y va donde el alumno para explicarle el significado de la frase; le explica con ejemplos: “Tú tienes pares,

*¿quiénes son tus pares?*” Alguien le hace otra pregunta sobre el significado de una palabra; Facundo localiza la palabra en cuestión en el documento que se proyecta en la pantalla. Atiende también a otras dudas conforme los alumnos/as lo van requiriendo; se acerca a los alumnos/as, se sienta junto a ellos en el piso para explicarles [Atiende dudas de los alumnos, de manera personalizada, se sienta en el piso con ellos].

Una alumna inicia una plática con el profesor, completamente ajena a la tarea que están realizando:

Silvia: *Maestro ¿compró número para la rifa?* Parece que se refiere a una rifa que organizan algunos alumnos de la carrera.

Facundo: *No.*

Silvia: *¿Por qué?*

Facundo: *Porque no tomo.* Quiere decir que no bebe alcohol; parece que el premio de la rifa es alcohol.

Silvia: *No importa, pero lo puede regalar* [en caso de obtener el premio].

Claudia: *¿No toma?*

Facundo: *No.*

Rebeca: *¿Nada?*

Facundo: *No.*

Claudia: *¿Pero nada, nada?*

Facundo: *¡No! ¿Qué parte de NO, no han entendido?* (en son de broma).

Silvia: *¿Ni social?*

Facundo: *No. Ni social, ni cívica, ni religiosamente. Ya no.*

Rebeca: *O sea ¿Qué antes sí?*

Facundo: *Mmm, bueno...* (sus gestos faciales indican que antes sí, un poco), *pero ya no, nada, ya nada.*

[Los alumnos buscan estas pláticas con el profesor]

Facundo llama ahora a otra alumna; le entrega su trabajo revisado y dice: *“Muy bien, buen trabajo”*. Los alumnos/as le plantean otras dudas sobre el significado de ciertas palabras que encuentran en el documento; algunos le hacen las preguntas desde sus lugares, pero otros se acercan a él, que sigue en su escritorio revisando los ensayos. Una alumna, que está tirada en el piso escribiendo en su hoja le dice: *“Maestro, vea mi cigarro, vea mi cigarro”*. Se refiere al dibujo de un cigarro que ha hecho en su hoja; lo muestra y le dice: *“Se entiende ¿verdad?”* La alumna dice esto riendo, y como tratando de provocar la risa de Facundo; éste sonríe y le dice: *“Sí, se entiende que es cigarro”*. [Sería interesante averiguar cómo se siente Facundo en este grupo, en el que algunas personas, especialmente alumnas, buscan bromear con él, tratan de hacerlo reír con las cosas que dicen, o como que tratan de romper su formalidad. No parecen tener la intención de interferir con la clase, porque en este momento cada quien está trabajando a su ritmo; parece más bien que quieren “llevarse bien” con el maestro, que él apruebe sus bromas].

El profesor llama a otra alumna y le entrega su ensayo. Le dice: *“Muy bien”*. En esta clase, Facundo ha aprovechado el asunto de las tareas (ensayos) para dar ciertas lecciones. Por ejemplo, ha dicho: *“Por eso pido que engrapen las hojas”*, al hacer esto, muestra ante la clase un trabajo con las hojas sueltas. *“Miren, se puede traspapelar”* (perderse o confundirse entre otros trabajos).

Los alumnos y alumnas se muestran muy en confianza y al parecer, relajados, porque en esta parte de la clase bromean mucho entre sí [es notorio porque llevan pocos días siendo un grupo], llegando incluso a decir groserías. No las dicen en voz alta, pero he escuchado al menos una, perdida entre los diálogos simultáneos que se escuchan en el salón. No sé si el profesor la escuchó como yo; es posible que no.

Una alumna le pregunta a Facundo: *Maestro ¿cuándo es su cumpleaños?*

Facundo: *12 de diciembre.*

Alumna: *¡Ah! Lupito.* Dice esto porque el 12 de diciembre en México es día de la virgen de Guadalupe.

Alumna 2: *¿Cómo le decían cuando era chico?*

Alumna 3: *¿Le podemos decir...?* (propone varios diminutivos).

Facundo les sigue el juego y bromea con ellas acerca de sus sobre nombres.

Alumna 2: *¿No tiene otro nombre?*

Facundo: [No] *Soy pobre.*

[Nuevamente se produce otra de las pláticas en las que alumnas tratan de acercarse al profesor. Sería interesante averiguar cómo se siente al respecto].

Las alumnas ríen, siguen bromeando con el profesor sobre esto; Facundo tolera las bromas. Estos alumnos son bromistas y a mí me provocan risa algunos de sus comentarios. Por ejemplo, una alumna regresa del baño y al ver que otra de sus compañeras va a salir en cuanto ella regrese, dice: *“¡Hubiera tardado más, de saber que Ana quería ir al baño!”*

A continuación, Facundo pide *“una memoria flash para que les pase unos archivos de importancia”*. Alguien le hace entrega del dispositivo, más bien se lo tira desde su lugar; el profesor copia ahí un documento electrónico. Ocasionalmente se siguen escuchando los cánticos de una persona. De pronto, alguien enciende las luces del salón, que estaban apagadas porque se estaba proyectando el documento. Un alumno que había salido, entra de nuevo al salón y al hacerlo, rompe sin querer la hoja de una alumna que estaba en el piso, muy cerca de la puerta. Quienes lo ven, dicen: *“¡Uh!”*, como sugiriendo que el alumno hizo esto con dolor. Facundo dice: *“Fue maldad”*, en broma, sugiriendo también que el alumno lo hizo a propósito. El alumno se disculpa y la chica dice: *“Es envidia”*, pero todo sucede en son de broma.

Parece que la clase ya se está terminando porque todos los alumnos/as que estaban en el piso se levantan y recogen sus papeles. Facundo nota que los estudiantes han empezado a empacar sus útiles escolares y a colgarse las mochilas al hombro; les dice: *“Parece que están en 3, 2, 1...”* (a punto de salir). Una alumna le dice: *“Es que va a llover, ¡me va a agarrar la lluvia en el centro!”* Facundo dice: *“Rápido, mientras cierran [recogen sus cosas], ¡rápido! (en voz alta), Equipo 3, ¡silencio! Coméntenme rápidamente ¿qué se llevan el día de hoy?”*

Una alumna comienza a hablar; casi todos los presentes están de pie; Facundo repite la pregunta, ahora para el equipo 2, y luego para el equipo 1. Las conclusiones del alumnado son un tanto apresuradas. De todas ellas, las dos últimas son las que se ligan mejor con el contenido de la clase, porque se refieren a los datos que vinculaban la discapacidad con los problemas de salud, educación y pobreza, asuntos que fueron mencionados en la clase. Las otras conclusiones tienen más que ver con *“la importancia de tener en cuenta a las personas con discapacidad”*.

Facundo despide a los alumnos: *“Nos vemos la próxima semana, terminen la tarea; iniciando la clase, empezaremos con el equipo 1, 2 y 3”*. Todos salen del salón.

## CONCEPTUALIZACIÓN EN REHABILITACIÓN (CONCEPTOS)

**Jueves 18/sep/2014**

**12:255 a 14:00 hrs.**

---

Entro al salón de Facundo durante el receso que éste ha dado, porque he llegado tarde el día de hoy. Encuentro que las sillas del alumnado están reunidas en círculos; hay un porta rota folios al frente del salón, con las hojas de rota folios que los alumnos comenzaron a elaborar la clase pasada. La hoja que está a la vista dice: Obstáculos al empleo, recomendaciones y Medidas. La chica que platicó conmigo afuera del salón, me dijo que sólo dos equipos han pasado a exponer sus carteles.

Durante el receso, sólo algunos alumnos/as han quedado dentro del salón de clases. Los demás están afuera, riendo y platicando.

La clase se reanuda a las 12:35. Los muchachos entran al salón, ruidosos. El equipo que expuso antes del receso comienza a retirar sus carteles del porta rota folios. Mientras tanto, Facundo anuncia: *“¡Equipo 3!”*. Los alumnos y alumnas de este grupo van hacia el frente del salón llevando sus carteles; son 3 alumnos y 3 alumnas que se acomodan, una ha quedado cerca del escritorio de Facundo, otra está sentada al borde del mismo; bromean y ríen en tanto la exposición no comienza. Se escucha al profesor decirles: *“¡Es un desastre con ustedes!”*.

Facundo dice: *“Vamos a darle oportunidad al equipo 3 de que exponga”*. Dice esto en voz alta, para silenciar a los alumnos, que aún están un tanto inquietos [Levanta la voz para ser escuchado, en medio del ruido].

La exposición comienza. Se sigue la siguiente dinámica: cada alumno ha colocado su cartel en el porta rota folios, siguiendo el mismo que la información tiene en el documento que sirvió de base; de esa manera, uno a uno los estudiantes exponen el segmento de información que les tocó, usando como apoyo su cartel. La primera en exponer es una alumna quien lee y comenta lo que está escrito en su cartel, titulado Recomendaciones. Los demás miembros del equipo permanecen al frente, junto a ella; el resto de la clase escucha la exposición. Esta alumna habla muy rápido; en su discurso utiliza varias veces las nociones “nosotros” y “ellos” para hacer distinción entre las personas sin discapacidad (nosotros) y con discapacidad (ellos).

Facundo está de pie cerca del equipo, observando y escuchándolos pero sin intervenir. El tema que se expone se refiere a recomendaciones para mejorar las condiciones de las personas con discapacidad en asuntos como: servicios, participación, financiación, educación, actitudes, aspectos culturales. Las explicaciones y comentarios del alumnado evidencian lo que me parece un conocimiento incipiente sobre el tema. Se nota que leyeron el documento del cual parten, pero no sé si han comprendido a cabalidad el contenido ya que el manejo que hacen de los términos es



simple, sencillo, poco profundo, así como sus comentarios; pareciera que se limitan a repetir las ideas que leyeron en el documento.

El cartel de la tercera alumna en exponer, contiene errores ortográficos en cuanto al uso de letras y el acento escrito; Facundo no señala estos errores. La exposición continúa; el profesor no interviene con comentarios en este momento. Sólo escucha a los estudiantes y observa. En cierto momento, el profesor se percata de que dos de las alumnas, parecen estar durmiendo sentadas, porque tienen la cabeza apoyada en la paleta de la silla. Facundo se inclina sin hacer ruido a la primera alumna, acercando su cara para ver si ella duerme; creo que ha visto que tiene los ojos cerrados, porque apoya su mano en el hombro a la alumna, para que despierte. La chica levanta la cabeza y sonrío, como sorprendida. Facundo hace lo mismo con la otra alumna que parecía dormida.

El resto de los alumnos se ríe discretamente, al darse cuenta de lo que sucedió. Una de las alumnas expositoras, que está más próxima al profesor, lo toca en el hombro, imitando lo que Facundo acaba de hacer. Se producen risas más fuertes entre los alumnos, e incluso se oye que alguien dice: *“¡Ch... Güera!”*; este parece ser el apodo de la alumna que tocó al maestro. Facundo también se ríe de esta broma. La alumna que tenía el turno de la exposición, se queja y reclama: *“¿Por qué hace eso? ¡Sólo interrumpes y distraes!”*. Facundo se disculpa y la clase continúa.

En sí, la exposición ha sido una forma para que el alumnado relate el contenido del documento que leyeron; en su totalidad, porque el mismo fue dividido en partes y asignado a los distintos grupos. En todo caso, las exposiciones sintetizan la información, ya que se supone que los alumnos/as eligieron el contenido más importante de cada subtema, y eso es lo que escribieron en el cartel.

Cuando la exposición termina, el profesor pide a los alumnos/as que formulen sus conclusiones, por turnos. La pregunta que hace Facundo es: *“¿qué te deja?”*. Los alumnos/as van dando sus conclusiones. Dicen lo que piensan; uno de ellos dice que las personas con discapacidad tienen derechos, pero no se los hacen valer. Otras dos alumnas hablan de lo que aprendieron del segmento de información que les tocó exponer, por ejemplo, dicen *“Yo no sabía tal cosa”*. Otra chica dice: *“Yo no estoy de acuerdo con el Teletón”*; por su expresión al hablar, parece que duda que su comentario se aceptado. Facundo se percata y al escucharla, le dice: *“¡Es abierto!, aquí todos pueden opinar”*. Con esto quiere decir que no se juzgarán las opiniones del alumnado a favor o en contra de algo. Otro alumno da su conclusión: *“A mí me da tristeza lo que vi...”* Otro alumno dice: *“Me impresionó la cantidad de obstáculos que tienen las personas...”* Este alumno vuelve a una idea que ha sido mencionada varias veces en esta clase: que en comparación con las dificultades que enfrentan las personas con discapacidad, quienes no tenemos alguna tenemos problemas menores, pero los maximizamos. Son ideas que se plantean comúnmente en los medios de comunicación, y se expresan en frases como *“Ellos sí tienen verdaderos problemas”* o *“Y tú que te quejas de tus problemas”*. La ronda de conclusiones continúa: *“Siento que nos deja una gran responsabilidad como generación, si queremos un cambio hay que trabajar para ello”*.

En esta ronda de conclusiones, han sido los alumnos quienes designan a la persona que hablará, a través de un plumón que se lanzan unos a otros para indicar quién sigue.

Sólo en este momento de las conclusiones, interviene el profesor para hacer un comentario acerca de la educación. Dice: *“Hablar de educación escolarizada es un tema complejo”* [Facundo ha formulado esta idea o similares, en distintas clases]. En su intervención, sugiere que la educación de las personas para sensibilizarlas ante la discapacidad, debe comenzar en la escuela primaria. *“Otra cosa que igual llama la atención es el factor pobreza, los costes de la atención de la discapacidad son altos. Las personas con discapacidad son grupos vulnerables: sufren pobreza, son niños, son adultos mayores”*. Habla también de la importancia de conocer las leyes relacionadas con este asunto: *“¿Quiénes creen ustedes que deberían trabajar en las leyes sobre las personas con discapacidad?”* Varios alumnos contestan al mismo tiempo: *“las personas con discapacidad”*. Facundo dice: *“Habría que revisar quiénes están detrás de las leyes, si tiene discapacidad y cuál es su perfil. Si no, nada más están aprobando y firmando las leyes”*.

Una alumna interviene: *“Yo tengo una duda. No sé quién dijo que las personas en pobreza están más propensas a sufrir una discapacidad, ¿por qué?”* Facundo responde: *“Pueden ser muchas razones, pero lo que sí es un hecho es que pobreza y discapacidad están asociados. La clase pasada hablamos de estas cosas...”* Facundo repite algunas de las ideas que se plantearon y al final dice: *“Por lo general van de la mano, pobreza y discapacidad”*.

Las conclusiones continúan. Interviene un chico al que apodan “El Piojo”, porque se parece a un deportista mexicano famoso; Facundo también se refiere a él con este apodo. Este alumno se expresa con mucha seguridad al hablar, que se nota en su tono y su mirada. Cuando termina su conclusión, lanza el plumón a una alumna, y le dice: *“para que despiertes”*. La alumna dice: *“¡no estaba dormida!”*. Varios estudiantes dicen: *“Sí, sí”*, como no creyendo lo que la alumna dice. También el profesor bromea con esto y dice: *“Sí, sí, ¡claro!”*. Se escucha a una alumna decir: *“¿qué es eso de dormirse en clase?”*.

Muchas de las conclusiones que se han expresado van dirigidas a la importancia de generar un cambio en las actitudes de la sociedad ante las personas con discapacidad. Facundo dice: *“No podemos cambiar a una persona de ideología”*.

Las conclusiones terminan y Facundo dice: *“Hasta aquí ¿vamos bien con el contenido?”* Se escuchan varias voces: *“Sí... Sí”*. Facundo anuncia: *“Vamos a dar un receso de 5 minutos”*. Los alumnos protestan y piden más tiempo: *“¡No. 10!”*. Facundo no lo concede: *“No, 6”*. Se da el receso y los estudiantes salen del salón. Es la 1:20 de la tarde. La mayoría de los chicos y chicas abandona el salón; son pocos los que se quedan dentro.

Una alumna entra al salón y platica con el profesor. Este está sentado frente a un extremo de su escritorio, ella se sienta sobre el escritorio, en el extremo opuesto, sin quedar próximos. Ella le pregunta a qué hora retirará hoy; dice que quiere hacer un trámite a las 2 de la tarde, pero a esa hora se termina la clase. Plantea un problema que tiene para transportarse desde su casa a la escuela; intuyo que su intención es conmovier al profesor para que le permita retirarse de la clase antes de que esta concluya y así poder hacer el trámite. Sin embargo, esto no sucede. Facundo la escucha y se lamenta de la situación que la alumna describe, pero no otorga el permiso; ella tampoco lo solicita abiertamente. Facundo sólo le dice: *“¿Y qué vas a hacer?”*. Repite esta pregunta un par de veces, como sugiriendo que es ella quien debe tomar decisiones para resolver su problema (incluyendo quedarse o retirarse

anticipadamente de la clase). Esto no sucede, sino que la alumna continúa platicando un rato más con el profesor sobre otros temas y después sale nuevamente del salón.

Mientras tanto, los demás chicos están afuera, en el pasillo, platicando entre ellos. Adentro, Facundo platica con otra alumna.

Alba: *Maestro, ¿una táctica para que no se rompa mi espalda?*

Facundo: *¿Por qué?*

La alumna le cuenta que carga una mochila muy pesada, debido a los libros que lleva en ella, además de la computadora portátil y otras cosas. Le cuenta también ciertos días que debe caminar con esa mochila desde el edificio donde toma clases hasta otra facultad, para tomar ahí unas clases de inglés. Ella le dice que está a disgusto con tener que ir hasta esa facultad, siendo que otros alumnos tuvieron ubicaciones más cercanas; se escucha molesta con la situación. El profesor la escucha y le aconseja: *“Te entiendo, te súper entiendo... manifiéstate, dilo”*.

A la 1:30 de la tarde, Facundo sale al pasillo y llama al alumnado: *“¡Ya niños!”*. Estos regresan al salón y ocupan sus lugares. Para acelerar este proceso, Facundo dice con voz potente: *“¡Nos sentamos ya! ¡Vamos a continuar en equipos! Nos quedan como 30 minutos”*. Alguien le pregunta: *“Maestro, ¿no fue por el pastel?”* Pareciera que esta pregunta pretende distraerlo de la clase, pero él no lo permite sino que da una respuesta breve y revisa sus apuntes para continuar con la clase. Luego llama a una alumna, le pide que vaya por algo que no alcanza a escuchar: *“Traes tres pedazos”*. Cuando la chica regresa, lo hace con 3 trozos de papel higiénico y le da uno a cada equipo. Facundo le da instrucciones a otra alumna para que divida la pizarra en 3 secciones con un marcador. Mientras la alumna hace esto, dice algo con marcado acento yucateco; una alumna la escucha e imita burlescamente el acento, lo que provoca las risas de varios estudiantes. Facundo dice: *“Claro, como ella es de Inglaterra”* insinuando que la chica que hizo la burla tiene también el mismo acento. Todos ríen fuertemente con el comentario.

Facundo explica la actividad: él formulará una pregunta relacionada con el tema visto en la clase de hoy y cada equipo deberá enviar a una persona para que anote la respuesta en la pizarra, dentro del sector que le corresponde. Quien responda correctamente y en primer lugar, gana. *“¿Qué? No sé, luego lo vemos”* dice Facundo. Una alumna dice: *“Una salida... que nos lleve a X'matkuil”*. Facundo dice: *“No y no”*.

Comienza la actividad. La primera pregunta es: *“Porcentaje de personas con discapacidad”*. Los tres equipos se apresuran a responder, pero ninguno acierta. Luego, se pregunta: *“Porcentaje de empleados con discapacidad en una empresa”*; se producen muchas risas, por las carreras que los alumnos y alumnas emprenden para responder, porque con la prisa no escriben en forma legible sus respuestas, porque quienes aciertan hacen comentarios triunfalistas y los que pierden hacen comentarios lastimeros. En fin, que la actividad es muy propicia para el relajo (desorden, falta de seriedad, barullo).

La actividad sigue con otra pregunta: *“Una propuesta personal para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad”*. En esta ocasión, los alumnos no corren hacia la pizarra; Facundo lo nota y dice: *“Aquí no se apresuran ¿no?”* Dice que esto es porque la respuesta no es obvia ni inmediata. Sugiere: *“Piénsenlo, piénsenlo”*. Al final, da por buenas dos respuestas relacionadas con la educación de las personas hacia la discapacidad. Las siguientes preguntas no son muy concretas o claras en su

formulación; aun así, se producen risas y los alumnos/as muestran entusiasmo para tratar de responderlas.

Facundo pregunta: “¿Qué hora es?” Una alumna le responde: “las 2 y cuarto”; la chica ríe porque ha dicho una mentira. Facundo dice: “Ya no les creo nada”; otra persona la indica la hora correcta y el profesor dice: “nos quedan 4 minutos”. Una alumna sugiere que sea: “para ir al baño”. [Estos alumnos bromean mucho, y en sus bromas incluyen la idea de evitar la clase; en este párrafo, aparece dos veces en son de broma].

La última pregunta de esta actividad es: “Escriban 6 nombres de comida yucateca”. Aquí, corren casi todos a la pizarra, gritan y ríen. Un equipo ha escrito 7 nombres y el profesor bromea diciendo que han fallado: “Pedimos 6”. Se producen muchas risas porque algunos han escrito incorrectamente los nombres de las comidas que están en lengua maya.

Para el cierre de la clase, Facundo les indica que como tarea deberán elaborar un ensayo. “Mismo formato (repite esta frase 3 veces) lean lo que les puse de comentarios. ¿Qué letra les puse?” Varias voces al mismo tiempo dicen: “Arial 11”. El profesor no ha dicho cuál será el tema del ensayo, hasta que un alumno plantea la duda; entonces aclara que será acerca de los temas de la sesión anterior y los de ésta. Luego, les da otras indicaciones:

Facundo: *Necesito que revisen sobre dos temas importantes. Uno: sobre historia natural de la enfermedad, y dos: niveles de prevención. Para la próxima semana.*

Alumno: *¿Dónde?*

Facundo: *En la biblioteca hay varias cosas.*

Alumno: *¿Hay que traerlo?*

Facundo: *Revísenlo, estúdienlo, léanlo, pueden imprimirlo, pero vengan ya leído.*

Finalmente, el profesor les comenta que dentro de dos sesiones harán una visita a la Unidad San José; dice: “siguiente semana, sesión normal, y la otra, es la visita”. La clase se termina.

## **CONCEPTUALIZACIÓN EN REHABILITACIÓN (CONCEPTOS)**

**Jueves 25/sep/2014**

**11:05 a 14:10 hrs.**

---

Cuando llego al salón de clases, algunos alumnos están afuera en el pasillo, platicando, porque Facundo no ha llegado. Otros alumnos están adentro del salón, esperándolo.

En esta ocasión, el profesor llega unos minutos después de la hora oficial de inicio de su clase. Cuando entra al salón, saluda a los que están presentes; los muchachos y muchachas van entrando, platicando entre ellos en voz alta. Se percibe un olor a comida; Facundo lo nota y dice: “Huele a... (menciona varios guisos

yucatecos), *creo que tengo hambre*". Mientras los alumnos toman asiento, escucho que el profesor le dice a un alumno: *"Cuidado con eso, no se vayan a quemar; yo me quemé"*. Se refiere a un bote que al parecer contiene cloruro de etilo en aerosol; infiero que lo usan como parte de sus prácticas. En tanto la clase no inicia, los alumnos siguen haciendo mucho ruido; incluso, hablan de la posibilidad de efectuar una rifa en este momento, al parecer para sortear los días que tendrán que venir para alguna actividad adicional a sus clases. Escucho que una alumna dice: *"Tenemos que rifarlo, porque no todos están de acuerdo con el día que les tocó"*; algunos parecen no estar de acuerdo en efectuar la rifa en este momento, porque no todos los interesados están presentes. Otra alumna dice: *"¿Te gustaría que por no estar presente te digan: ese día vienes?"* Otras personas sí están de acuerdo; en fin, que hay una pequeña discusión entre algunos estudiantes, que pasa desapercibida por el profesor, al parecer.

Mientras tanto, Facundo prepara el equipo audiovisual que se usará y se prepara para pasar la lista. Una alumna dice: *"El día [X] cumple un mes Jorge"*; creo que es la alumna que tuvo a su bebé recientemente. El profesor se dirige a los alumnos con voz fuerte: *"Iniciamos pasando lista y cuando vayan diciendo 'presente', me traen el trabajo"*. Se refiere al ensayo que dejó como tarea la clase pasada. Facundo comienza con el pase de lista; los alumnos van dejando su tarea en el escritorio.

Antes de que el pase de lista termine, una persona llama a la puerta y pide entrar para dar un aviso al alumnado. El profesor lo permite y la persona entra; se trata de una mujer joven, que saluda a los alumnos con familiaridad y que parece ser también profesora del grupo porque al decir que ha ido a dar un aviso, un alumno le dice: *"Que hoy no hay clases"*. La profesora dice: *"No, no es ese el aviso"*. Se trata de la invitación a un congreso sobre rehabilitación; la profesora da detalles del mismo y en un momento dado, dice: *"Van a venir conferenciantes de diversos lados, hay uno muy guapo"*. Se escuchan expresiones de: *"¡Uuh!"* Algunos estudiantes llegan al salón en este momento; son unos 6. Antes de dejarlos entrar, la profesora que da el aviso voltea a ver a Facundo y dice: *"Qué si pueden pasar"*. El profesor asiente y los alumnos entran.

La profesora sigue con su aviso, mientras Facundo ha proyectado en la pantalla un archivo con su plan de clase, en el que se muestra el objetivo general, el tema del día (Historia Natural de la Enfermedad) y dos subtemas (Elementos que conforman la historia natural de la enfermedad. Niveles de prevención).

El aviso se prolonga por unos minutos, porque además de los detalles algunos alumnos y alumnas hacen comentarios y preguntas a la profesora. Cuando el aviso termina y la profesora se retira, los alumnos se quedan comentando: *"¡Vamos al congreso!"* *"Pero hay que ir a las conferencias, así que a las 8 nos vamos a dormir"*; se producen risas ante estos comentarios. Facundo escucha y dice: *"Sí, pero a las 8 de la mañana"*. Una alumna le pregunta: *"Maestro ¿y no nos afectará a nosotros, que apenas estamos en primero? Para entenderlo"*. El profesor le comenta que obviamente los conferenciantes hablarán de temas avanzados, pero le dice que habrá cosas que sí entenderán.

Facundo termina de pasar la lista, mientras los estudiantes siguen un poco distraídos por el asunto del congreso. El profesor apaga las luces del salón y comienza a hablar; es interesante porque, para llamar su atención, opta por hablarles también del congreso: *"Veo que les interesa, qué bueno... Ya les había dicho que es importante"*

que vean estas cosas". Los alumnos y alumnas guardan silencio y prestan atención a Facundo, quien después de unos breves comentarios sobre el congreso, les habla ahora de la clase: "A ver ¿quiénes se atrevieron a leer, a indagar, a averiguar?"; se refiere a quiénes investigaron sobre el tema de la clase, según la indicación que dio en la sesión pasada. Una alumna comenta en son de broma: "A ver ¿quién es la atrevida?" Facundo dice: "¿Quién, quién?", pero ningún alumno o alumna responde, sino que bromean sobre algunas palabras y expresiones que usó el profesor. Se escucha a alguien decir: "Somos recatados", es decir, no atrevidos, porque al parecer nadie leyó.

Facundo no insiste más en esto, sino que muestra el objetivo general del tema y lo comenta. Hace lo mismo con los subtemas. De pronto, una alumna dice: "Yo hojeé sobre niveles de prevención; encontré que son..." y dice lo que leyó, mencionando brevemente cuáles son.

Facundo: *Excelente; son esos, pero hay más cosas. Tengo algunas actividades (planeadas para la clase), espero que no llueva, tal vez salgamos.*

Alumnado: *¡Sí!* (con entusiasmo).

Facundo: *No, ya no* (en son de broma).

Alumnado: *¡Uh!* (con desconsuelo), *¡para qué nos ilusionamos!*"

A continuación, el profesor se dirige a Javier: "¿Qué entiendes por el tema?" Este alumno está sentado cerca de mí, así que escucho que dice en voz baja: "¡Uy!"; Javier da su respuesta, un poco nervioso pero logra formular su idea completa. El profesor vuelve a formular la pregunta; varios alumnos y alumnas levantan la mano para dar su respuesta. Facundo los escucha y dice: "Va bien, va bien..." "¿Quién más?" "Nada errado" y "¿Algo más?". Mientras los alumnos y alumnas hablan, el profesor escucha con atención y mira directamente a la persona. La mayoría de las opiniones del alumnado se refiere a la Historia Natural de la Enfermedad, como el cambio o evolución que han sufrido las ideas y perspectivas del ser humano respecto de la enfermedad; la interpretación que han dado los alumnos tiene un sentido más social y cultural que biológico. Alguien incluso dice que se refiere a cómo el tratamiento de las enfermedades ha cambiado con el tiempo.

Después de escuchar algunas opiniones sobre el tema, Facundo comienza a explicar un poco de qué se tratará y al hacerlo, pregunta:

Facundo: *¿Qué está pasando ahora en África?*

Alumnado: *Ébola.*

Facundo: *¿Qué pasa ahí?*

Alumnado: *Virus.*

Facundo: *Está afectando nuevamente. Vamos a ver por qué... vamos a ver unas imágenes.*

Alumnas: *¡Noo!*

Facundo: *A ver ¿cómo te imaginas África? ¿Cómo ven ustedes a África?*

Varios alumnos intentan responder; Facundo pide: "A ver, levanta tu mano" (para pedir la palabra). Se produce una discusión con comentarios sobre las imágenes que el alumnado tiene de África, la situación y las condiciones de vida; los estudiantes dicen lo que han visto y reconocen que son las imágenes e información que se les

muestra, tanto acerca de las condiciones de la población (niños desnutridos, personas enfermas) como del ambiente natural (animales, paisaje natural).

A continuación, el profesor muestra en una diapositiva la definición de Historia natural de la enfermedad y le pide al alumnado que tome nota; luego se muestra otra pantalla y Facundo pide a una alumna que lea lo que está ahí y luego comente lo que entendió. Posteriormente, el profesor hace otros comentarios o amplía la información. [Historia natural de la enfermedad: evolución de la enfermedad sin intervención del ámbito sanitario. Curso biológico natural de la enfermedad, desde las causas (etiología) hasta el desenlace (curación, cronicidad o muerte). O sea, es el proceso de evolución de una enfermedad sin que sea tratada médicamente].

Después, se muestra otra diapositiva; otra alumna lee en voz alta y luego responde a la misma pregunta que hace el profesor “¿Qué entendiste?”. La alumna responde mientras el profesor la escucha; luego es éste quien comenta. Los demás estudiantes hacen anotaciones en sus cuadernos. Esta es la misma dinámica que se sigue en la clase, a menos que el profesor formule una pregunta para sus alumnos: “¿Cómo creen ustedes que podemos prevenir el desarrollo de ciertas enfermedades? ¿Qué estrategias?” Aquí, algunos estudiantes piden turno para intervenir y aportan ideas como: “Averiguar las causas de la enfermedad... Mejorar la educación de las personas... Mejorar los servicios sanitarios... Identificar las anormalidades... Proporcionar información...” El profesor suele estimular más respuestas con frases como: “Bueno... Sí... ¿Qué más?... ¿Quién da más?...”

La exposición continúa y se formula otra pregunta para el alumnado: “¿Cómo podemos fomentar la salud?” Una alumna dice: “¿Campañas?” El profesor pregunta: “¿Qué campañas conocen?” Varias personas intervienen para mencionar algunas de las campañas más publicitadas por la Secretaría de Salud. Después de cada intervención, Facundo asiente con la cabeza en señal de aprobación o dice “Bien”; y luego pregunta “¿Qué más?”, hace comentarios y menciona algunas campañas que conoce y que los muchachos no han dicho.

Facundo dice: “En muchas de esas campañas vamos a participar. Recuerdo que yo participaba...”. Luego, muestra en una diapositiva algunos tipos de campañas y al hablar de la inmunización, les pregunta: “¿Recuerdan que vacunas hay?” Algunas personas intervienen para decir las que conocen: “Tétanos... Cuádruple... Polio... Sarampión...”

La exposición continúa, mostrando otra diapositiva y siguiendo con la misma dinámica de pedir a alguien que lea en voz alta; sin embargo, aquí el profesor no pide que la persona en cuestión diga qué entendió, sino que es él mismo quien hace los comentarios y da las explicaciones. Llega a una diapositiva que contiene los términos Agente – huésped – ambiente y el profesor pregunta: “¿Alguien recuerda cómo se llama esta tríada?”. Ninguna persona responde, sino hasta que Facundo muestra una diapositiva con la respuesta; entonces se escuchan algunas voces diciendo: “Ecológica o epidemiológica”, pero el profesor dice: “Ah, ya lo vieron”.

El recurso que el profesor usa en este momento consiste en una presentación con diapositivas (Power Point), que no están saturadas de información sino que contienen uno o dos párrafos en cada una. El tamaño de letra es fácil de distinguir aún desde el extremo del salón en el que me encuentro, que es el más alejado de la pantalla. Todas las diapositivas tienen fondo blanco y letras oscuras, tanto en el título como en el texto. En cierto momento, Facundo ha dicho que en su archivo hay algunos

textos que están resaltados con color rojo, pero que no se ve así en la pantalla de proyección *"No sé por qué"*. Una alumna le dice que quizá sea por el cable [no funciona correctamente]; el profesor dice: *"Puede ser"*.

Durante la exposición, el profesor deja a la vista la diapositiva en turno, durante el tiempo que duran las explicaciones y comentarios. A veces la diapositiva dura poco tiempo expuesta, entonces el profesor dice: *"Vamos a avanzar, pero cualquier cosa, regresamos"*. Dice esto al parecer porque nota que los alumnos están copiando la información; lo ha dicho varias veces en esta clase, pero hasta el momento nunca se ha regresado a alguna diapositiva una vez que se avanza.

Mientras expone, Facundo está al frente del salón, cerca de su escritorio y a un costado de la pantalla de proyección. Habla con un buen volumen, de modo que su voz se escucha en todo el salón. Mira a sus alumnos mientras habla; permanece de pie en un solo lugar, desplazándose unos pasos sólo cuando tiene que acercarse o alejarse del equipo de cómputo, para hacer avanzar las diapositivas. En este momento, algunos estudiantes están sentados en la silla, sin apoyar la espalda en el respaldo de la misma, más bien como acostados o resbalados en ella; algunos otros tienen la cabeza apoyada en los brazos, sobre la paleta de la silla. En pocas palabras, no están sentados correctamente. Una alumna pide permiso para salir al baño, en voz baja: *"¿Puedo salir?"*. Facundo le dice: *"Adelante, apúrate"*. Estas peticiones suelen interferir poco con el ritmo de la clase; de hecho, no las percibo sino hasta que una persona se levanta y sale. Entonces me doy cuenta que ha pedido permiso.

Ahora es sólo el profesor quien interviene, explicando la información que presenta en las diapositivas. Al parecer, cuando el contenido es más especializado, Facundo decide explicarlo sin preguntar al alumnado *"¿qué entendiste?"*, como ha hecho en otras ocasiones. El mismo es quien lee y dice: *"¿qué es esto?"* pero es una pregunta retórica porque es él quien responde dando la explicación. Únicamente, cuando como parte de su exposición se refiere a algún asunto que él considera puede ser del dominio del alumnado, hace alguna pregunta o propicia que se hagan comentarios. Por ejemplo, en un momento de su exposición se refiere al uso de drogas. Dice: *"Son caras, cuesta X... me han dicho"*. Este comentario provoca risas de los estudiantes. *"Dicen que se siente feo... me han dicho"*, vuelve a decir, provocando más risas. Estas frases también generan comentarios por parte de una alumna, quien habla de las cosas que ha escuchado acerca del uso de drogas, por parte de sus amigos. Otra alumna interviene también para hablar de lo que ella conoce; se refieren a las drogas y sus efectos. Facundo comenta también sobre esto, y como el alumnado ha empezado a revelar detalles escabrosos acerca del consumo de drogas, se generan algunas risas entre ellos. Facundo dice: *"Obvio, no estamos en una burbuja, sabemos que eso existe, está aquí a la vuelta. Hasta yo lo he visto; tengo conocidos... no lo apruebo... espero que les vaya bien"*.

Facundo dice: *"Cuando hagamos historias clínicas, vamos a ver muchas cosas de esas"*; se refiere a detalles de la vida e historia de las personas y sus padecimientos. Los comentarios del alumnado se desvían hacia comportamientos sexuales por lo que se generan más risas y bromas entre ellos. Facundo dice: *"Ya nos estamos desviando"*; se escucha a un alumno decir: *"Ya, vamos a dejar de hablar de eso"*. Respecto al tema de las drogas, Facundo dice: *"Es interesante el tema; está para arriba"* y a continuación retoma el tema de la clase.



El profesor muestra otra diapositiva, a partir de la cual se generan nuevamente comentarios por parte del alumnado, pero otra vez pareciera que es debido a que el contenido es sencillo y accesible para ellos ya que se habla de los factores ambientales que determinan la salud y la enfermedad; se mencionan elementos como el aire, agua, suelo. En cada caso, el profesor pregunta: “¿Qué onda con el aire?... ¿Qué onda con el suelo?... ¿Qué onda con el agua?” Se entiende aquí que está preguntando qué relación tienen esos elementos con la salud y la enfermedad. Ante esas preguntas, las respuestas del alumnado son breves y se escuchan varias al mismo tiempo.

Ahora, se desvían a comentarios acerca de las inundaciones de los últimos días, en algunas zonas de la ciudad; hablan acerca de lo que se publicó en las redes sociales y lo que saben de estos casos, pero no se enfocan en las afectaciones a la salud, sino que se centran en los contratiempos que se generan para las actividades de la población (desplazamientos). A continuación, se refieren a las consecuencias de los huracanes e inundaciones; hablan de sus experiencias personales en estas situaciones. Aquí, el tono no es tanto de tragedia, por lo que las bromas se producen ocasionalmente; el profesor sigue a los alumnos en las bromas, lo que provoca risas.

Cuando Facundo quiere retomar la atención hacia el tema de la clase, eleva el volumen de su voz y comienza a hablar de la información de las diapositivas.

A las 12:15 horas, el profesor anuncia un receso de 5 minutos; algunos alumnos se levantan y salen del salón; otros se quedan dentro. El receso termina a las 12:25 horas; esto se anuncia por el profesor, que dice con voz fuerte: “¡Vamos a continuar! Para que nos dé tiempo de hacer las dinámicas (actividades). Dejamos ya el refresco... los celulares”.

La clase continúa; el profesor lee la información que presenta en las diapositivas, y posteriormente, la explica y comenta. El alumnado escucha y hace anotaciones. El profesor evita leer la información tal cual aparece escrita; más bien intercala comentarios y parafrasea conforme lee. La exposición avanza en las etapas del desarrollo natural de la enfermedad; aquí no hay comentarios del alumnado, probablemente porque lo que se presenta es un contenido más especializado.

Una persona interrumpe la clase, llamando a la puerta; es alguien del centro de cómputo, que le pide al profesor que salga un momento. Supongo que se trata de un asunto relacionado con su computadora; Facundo ha dicho que su equipo se averió recientemente y que ha tenido problemas con su correo electrónico. Al escuchar que el profesor tendrá que salir, se escucha al alumnado decir: “¡Eh!”. Facundo dice: “No, (que la clase no se suspende) *vuelvo en 5 minutos. Tú (señala a Javier) te encargo*”. Le hace un gesto indicándole que debe vigilar a sus compañeros, pero parece un poco en broma. El profesor sale del salón; los alumnos empiezan a conversar entre sí, haciendo mucho ruido. De pronto, retoman el asunto de la rifa de la que hablaban al inicio de la clase; parece que han decidido efectuarla en este momento.

La ausencia de Facundo se ha prolongado más de 5 minutos. Los estudiantes hablan, discuten, ríen fuertemente [Estos alumnos son relajientos; no son groseros ni maleducados, sino muy bromistas y quizá usan las bromas para distraer al profesor y evitar el formato tradicional de una clase]. Algunas personas salen y regresan, del baño al parecer. Unas personas están de pie, otros están sentados; unas alumnas toman plumones y escriben en el pintarrón: Vamos a Tequila. Vamos a \_\_\_\_\_ y dibujan unos vasos con bebidas; la diapositiva ha quedado proyectada.

El profesor regresa al salón 10 minutos después. Alguien borró las frases escritas en la pizarra, pero dejó los dibujos. Facundo retoma la clase: *“¡Ya, sentados, sentados!”* Dice esto con voz potente. Les platica a los estudiantes acerca de los problemas que tiene con su computadora.

La exposición continúa desde donde se quedó al salir el profesor. Facundo pide que alguien lea la diapositiva, pero es él quien sigue explicando los conceptos.

Facundo: *¿Qué secuelas creen que puede tener una enfermedad crónica degenerativa?*

Alumna: *Que quede inválido.*

Facundo: *¡¿Que quede qué?!* Dice esto enfáticamente, como para hacer notar el uso de un término incorrecto.

El profesor continúa con la exposición, desde su sitio-rincón, formado por las paredes del salón y su escritorio. Los estudiantes siguen escuchando y tomando notas; al parecer tratan de copiar todo cuanto se muestra en las diapositivas.

Nuevamente, Facundo ha dicho: *“Ahorita regresamos”* al cambiar de diapositiva. La verdad es que no ha regresado ninguna vez. Una alumna acaba de pedirle que lo haga, pero él dice: *“Ahorita [luego], es que nos falta todavía un poquito y tenemos que hacer actividades”*. [Esta respuesta del profesor evidencia el énfasis de su clase en la enseñanza, es decir, en lo que hace el profesor —exponer— como prioritario sobre lo que hace el alumnado].

El profesor sigue exponiendo, comentando y explicando la información que está en las diapositivas. Al referirse a los tipos de medidas preventivas, menciona cuáles pueden y cuáles no pueden hacer los licenciados en rehabilitación y cómo participan distintos perfiles del campo de la salud en esas medidas. Ante esto, un alumno le pregunta: *“Maestro, si yo soy licenciado en rehabilitación ¿puedo estudiar una maestría en nutrición deportiva?”*; Facundo le dice: *“Depende de la institución, tendrías que consultar el perfil de ingreso... pero si no es una maestría, puedes tomar un diplomado”*. La clase continúa, con la misma dinámica. Comienza a llover y los alumnos se percatan, miran por las ventanas: *“¡Maestro, está lloviendo!”*. Se escuchan lamentos porque ya no podrán salir a realizar las actividades que el profesor anunció al inicio de la clase. Facundo dice: *“No importa, lo podemos adaptar”*.

El profesor nota que una alumna está usando su celular: *“Déjame el celular”*. Dice esto sin alzar demasiado la voz y sin exponer a la alumna, pero asegurándose de que lo escuche. La alumna sólo lo mira como sorprendida, pero no objeta la orden. A diferencia de otras clases, que han sido más “emocionales”, en esta se ha tenido más bien un tono especializado en el manejo del contenido, con muchos términos propios del área, pero comprensibles. Se usan términos técnicos pero no “oscuros”, al menos para mí; supongo que para el alumnado es aún más claro.

En este momento, Facundo acaba de dar lo que me parece es una clave relacionada con la evaluación. Ha dicho: *“Esto lo puse en rojo... aquí no se ve [en la proyección] pero cuando vean la diapositiva van a verlo. ¿Por qué estará en rojo? No sé, es importante”*. Ha dicho algo similar por lo menos unas tres veces en esta misma clase, así que sospecho que está insinuando que aquello que está resaltado con rojo, se convertirá en pregunta dentro de una prueba escrita.

El profesor da un vistazo nuevamente hacia el exterior.

Facundo: *"No. Sigue"*.

Alumna: *"¡No, ya pasó!"*.

Facundo: *"Bueno, vamos a ver, lo podemos hacer aquí adentro"*.

Alumna: *"¡No!, mejor afuera, más bonito"*.

A continuación, muestra en la pantalla unas imágenes: *"¿Qué ven?"*. Los estudiantes miran, un poco asombrados, una fotografía de unos cadáveres. En principio, algunas personas dicen que ven gente enferma. El profesor dice que no es eso, y les tiene que decir que es gente muerta. Se escuchan preguntas del alumnado: *"¿Por qué?" "¿Y qué se hace con ellos?"*. El profesor explica que se trata de víctimas de la epidemia de Ébola; les responde a sus preguntas. Su discurso tiene ahora un tono como de alarma: *"¡De ese grado está!... Así están las cosas... ¡Es tan fácil el contagio!... ¡Está terrible!"*. Los estudiantes escuchan atentos; sus rostros muestran gestos que podrán ser de asombro, miedo o preocupación ante lo que observan. La siguiente imagen es una infografía acerca de la transmisión del Ébola.

El Ébola se presenta aquí como una enfermedad, pero el ejemplo está un poco desligado del resto del contenido de la clase; obviamente se trata de una enfermedad que, al no ser posible atender, sigue un curso natural (HNE) pero no se aprovecha del todo para vincularlo con el tema tratado [pienso que podría haber sido aprovechado mejor a lo largo de toda la exposición, como ejemplo recurrente o ejemplo base sobre las etapas de la HNE]. No obstante, es un buen ejemplo porque es una situación actual y que llama la atención del alumnado.

Las siguientes imágenes muestran las lesiones que produce esta enfermedad; ya Facundo había advertido que se iba a tratar de imágenes difíciles de ver o "fuertes". Una alumna se tapa los ojos para no mirar; se escucha a alguien decir: *"¡Chin!"* El profesor pregunta: *"¿Seguimos?"*, como sondeando si el alumnado tolera y quiere ver más imágenes de este tipo. Los estudiantes dicen que sí; cuando se presenta la siguiente imagen, se escuchan preguntas: *"¿Qué es eso?" "¡Qué fuerte!"*. Las imágenes termina y alguien dice: *"¡Ah!"*, como indicando que quería ver más. Facundo dice: *"Si quieren ver más imágenes, tengo, pero no les las puse... son de niños"*. Una alumna dice: *"No, con los niños no se metan"*.

[Me parece que las imágenes que se han traído a la clase buscan causar una impresión fuerte en los estudiantes; quizá se pretende sensibilizar, provocar emociones, más que enseñar algo relacionado con el tema. Por supuesto, las actitudes y emociones también se enseñan, pero más que nada pareciera que se busca provocarlas].

A las 13:25 horas, el profesor anuncia otro receso: *"Para que vayan al baño... yo también"*. El profesor sale y regresa al salón; se queda platicando con algunos alumnos y alumnas. A las 13:35 horas, el profesor dice: *"Ya, háblales [a los compañeros] de una vez"*. Los estudiantes van entrando al salón, como siempre, platicando y ruidosos. Facundo dice en voz alta: *"¡Ya, nos sentamos! ¡Ya, se sientan, por favor! ¡Ya nos sentamos, niñas!"*

El profesor comienza a explicarles cómo realizarán la siguiente actividad. Mientras lo hace, sostiene en sus manos un rollo de cinta adhesiva. Una alumna lo ve y le dice: *"Maestro ¿otra novatada? ¿Nos va a embadurnar de cinta? Así nos hicieron"*

en la novatada". Facundo le dice, en tono de broma: "Si es con fines pedagógicos..."; la alumna responde: "¡Eso nos dijeron la otra vez!"

El profesor continúa dando instrucciones. Les pide que formen 3 grupos, al igual que en la clase pasada; luego, pide a un alumno que suba la pantalla de proyección y apague el proyector, de modo que el pintarrón queda libre de obstáculos. Mientras, los estudiantes forman 3 grupos reuniendo sus sillas; a cada equipo se le entrega un plumón, unas hojas recicladas y unos trozos de la cinta adhesiva. Facundo dice: "¡Todavía falta una dinámica más!", al parecer dice esto último para que sus alumnos no tarden demasiado en estar listos para esta actividad. El profesor divide la pizarra en 3 secciones y dice: "¡A manera de evaluación!... Voy a hacer una serie de preguntas al aire. Cuando haga la pregunta, en las hojas y con el plumón, escriben la respuesta y la pegan como locos en la pizarra".

Facundo anuncia: "Primera pregunta: Es la evolución del proceso patológico sin la intervención del médico".

Los muchachos se apresuran a responder, y todos aciertan. La actividad continúa, con la misma dinámica de la actividad de la clase pasada, en la que se asignaba un punto cada vez que se tenía una respuesta correcta. Al igual que en esa ocasión, la actividad propicia muchas risas entre los alumnos y alumnas.

Hasta este momento, los alumnos respondían sin consultar sus apuntes; Facundo no hizo alguna advertencia al respecto, aunque señaló que era "A manera de evaluación", lo que podría significar que no desea que revisen sus apuntes para responder. No obstante, un alumno le pregunta si los pueden usar, a lo que el profesor responde: "No, es evaluación".

Las preguntas que el profesor realiza se refieren a los conceptos que se presentaron en la clase; en sentido estricto, no todas están formuladas como interrogaciones, pero los estudiantes igual parecen entender lo que se les está pidiendo que escriban como respuesta. Algunas de las "preguntas" en realidad son descripciones de un concepto, que el alumnado debe ser capaz de reconocer y escribir como "respuesta". En otros casos, la pregunta consiste en mencionar algo como: "Los 3 factores de la enfermedad" o "Etapas del período patogénico". En todos estos casos, lo que se pide al alumno es recordar lo que se dijo en la clase.

Cuando la actividad termina, una alumna le pregunta al profesor:

Alumna: "¿Qué ganamos?"

Facundo: "Reconocimiento".

Alumna: "Un paquetazo" (una bolsa de frituras).

Facundo: "No, no pueden comer... La próxima semana es la única que voy a permitir que comamos".

Alumnado: "¡Uh!", (exclamación de alegría).

Facundo mira por la ventana y dice: "¿Está lloviendo?". Alguien le responde: "No". Entonces pregunta: "¿Salimos?"; varios alumnos dicen: "¡Sí!", con entusiasmo.

El profesor les pide a todos que salgan al terreno del estacionamiento. Este sitio está contiguo a la planta baja del edificio; el salón está en el primer piso. En cuanto salen, comienzan a formar un círculo. Facundo les dice: "Es una actividad de coordinación, como me la enseñaron se las voy a aplicar. Vamos a aprendernos estos

*movimientos. Mano izquierda, atrás*". Algunos estudiantes que se han retrasado en bajar, llegan y se integran al círculo. Facundo sigue explicando: *"Vamos a aprender algunos movimientos básicos de actividad"*.

A continuación, el profesor muestra a la vez que explica, una secuencia de 7 movimientos con las manos y el cuerpo. Los alumnos deben ser capaces de imitar este movimiento, todos a la vez, de forma sincronizada. Para ello, el profesor les pide que repitan la secuencia unas 3 veces, a modo de ensayo y práctica. Cuando ya todos dicen que pueden hacerlo bien, el profesor dice: *"Ahorita vamos a poner un poquito de ritmo"*, entonces, repite unas sílabas sin significado, pero que forman una especie de tonada; les pide que repitan los movimientos, pero ahora siguiendo el ritmo de la tonada. Los alumnos comienzan a realizar los movimientos y a repetir la tonada; primero ensayan.

Los estudiantes se ríen mucho en esta actividad, por los errores que cometen al principio; después de repetir 2 veces la secuencia, el profesor agrega otros movimientos y/o variaciones que incrementan la dificultad. Primero, Facundo muestra lo que debe hacerse y luego les pide que lo imiten. Pregunta: *"¿Vamos bien? ¿Se puede o no?"*

Durante todo este tiempo, el profesor se ha ubicado al centro del círculo que forman los estudiantes. La mayoría de éstos ejecuta bien la secuencia; el profesor continúa complicando los movimientos. Cuando los alumnos y alumnas logran realizar correctamente el ciclo completo, tres veces seguidas, todos gritan: *"¡Eeh!"*. El profesor dice: *"Ahora, con la otra mano"*. Los alumnos dicen: *"¡Ah!"*, como suponiendo que será más difícil de lograr. Facundo dice: *"¿Se puede o no?"*. Todos le dicen: *"¡Sí se puede!"*. El alumnado realiza los movimientos, mientras el profesor canta la tonada. Como les sale bien, hay aplausos al final.

El profesor les pide que regresen todos al salón; los chicos hacen el camino de vuelta cantando la tonada que acaban de aprender. En este momento son las 14:05 horas y el alumnado se ve menos ansioso por terminar la clase que en otros días. El profesor dice: *"¡Ya, rápidamente!, ¡Ya nos vamos!"*; les dice que el ejercicio de coordinación que realizaron fue *"para relajarnos un poco. Habrá momentos en que hagamos este tipo de dinámicas, más de ruido, más de espacio"*. Les dice también que si ellos conocen otras dinámicas con fines pedagógicos, pueden traerlas [proponerlas para la clase].

En cuanto al tema de la clase, Facundo les sugiere no basarse sólo en las diapositivas sino anotar también las cosas que se comentan al respecto, porque *"es muy rico"*. También dice: *"Lo de hoy sólo fue como bagaje"*. A continuación, habla de la visita que harán a la Unidad San José; les dice que primero tiene que preguntarle a la encargada de la unidad si podrán ir y que esto se le hace complicado porque su correo electrónico no funciona estos días. *"Pero nunca me han dicho que no en San José"*, afirma. También dice que antes de la visita, les hará unas recomendaciones de lectura *"para que no vayan en cero"*. También les dice que el lugar: *"es comunitario 100%, van a ver otros perfiles"*, se refiere a que encontrarán ahí a otros tipos de profesionales trabajando.

Para terminar la clase, Facundo les pide que elaboren el ensayo correspondiente a lo que vieron en la clase de hoy: *"va a ser con el mismo formato"*; se escucha un *"¡Ah!"* como de desagrado, por parte de algunos alumnos/as. El ensayo deberán entregarlo en la próxima clase ya que *"Va a ser su asistencia"*.

## CONCEPTUALIZACIÓN EN REHABILITACIÓN (CONCEPTOS)

**Jueves 2/oct/2014**

**11:00 a 14:00 hrs.**

---

Llego al salón de clases y me parece que hoy los alumnos y alumnas están más tranquilos que en otros días. El profesor está en el pasillo de acceso al aula, platicando con un estudiante; lo saludo y entro al salón. El profesor entra también y saluda a sus estudiantes. Los alumnos y alumnas comienzan a ocupar sus lugares y mientras tanto, se produce una conversación entre el profesor y una alumna; parece que al saludar al profesor, ésta ha detectado que tiene cierto estado de ánimo:

Alumna: *Estamos conscientes de que está cansado, y nosotros también; podemos sacrificar nuestro estudio para que descanse. Sólo nos manda el archivo y nosotros...*

Facundo: *Gracias, la verdad sí estoy cansado...*

La petición parece que fue hecha en cierto tono de broma, pero al mismo tiempo revela intenciones de la alumna. Facundo agradece la consideración, quizá también en tono de broma, pero no accede al trato que le proponen.

Se producen otros diálogos.

Alumno: *¿Le regresaron sus equipos? (parece referirse a los de cómputo).*

Facundo: *Sí. ¿Quedó bien? No.*

Alumno: *¿Pudo rescatar algo? (de sus archivos).*

Facundo: *Sí, sí.*

Alumno: *Menos mal.*

El profesor está en su escritorio, preparando el equipo de proyección; mientras tanto, los estudiantes platican entre ellos. Se producen algunas carcajadas. Cuando las carcajadas se repiten, el profesor las calla con un: "Sh". Los estudiantes tienen a la mano unas carpetas, al parecer con el ensayo que entregarán al pase de lista. Llegan dos alumnas más al salón. Una alumna se pone de pie y despliega la pantalla de proyección. Se muestra en ella la información del equipo que el profesor manipula y los archivos en los que está buscando la presentación del día.

Facundo habla en voz alta: *"¡Vamos a pasar lista! Ya saben, me entregan la tarea pendiente. No traje el trabajo anterior [la tarea que entregaron la clase pasada]; no he terminado [de revisar las tareas], estoy bastante saturado, pero en estos días [lo debe terminar]"*.

Una alumna: *No traje carpeta [para entregar la tarea] ¿Lo acepta?*

Facundo: *No. Ve con... [dice un nombre] a conseguirla.*

Otro alumno: *Yo tampoco traje.*

Facundo lo envía también a conseguir una carpeta. En este momento, entra al salón un alumno que salió en busca de unas bocinas, pero llega sin ellas y le informa al

profesor; Facundo le responde: *“No importa, le pongo el sonido de acá”*. Continúa el pase de lista y la recepción de trabajos; los alumnos continúan platicando entre sí, mientras tanto, pero sin que esto impida que la voz del profesor se escuche.

Noto que algunos alumnos y alumnas están entregando sus tareas sin carpeta, y el profesor las acepta. Una de las alumnas que salió regresa y junto con ella, una profesora llega al salón con unas bocinas; le dice al alumno que había ido por las bocinas: *“¿Te sirven éstas? Me las cuidas, si no...”* Hace un ademán como de amenaza, pero es en tono de broma. El alumno mira al profesor y se levanta para tomar las bocinas. Facundo actúa como si realmente fuera el alumno quien las necesitara, cuando en realidad ha sido el profesor quien le pidió que las consiguiera; en tono de broma, hace un gesto como apoyando a la profesora en su amenaza.

Facundo dice *“¡Vamos a empezar!”* Los alumnos y alumnas guardan silencio. El profesor dice que no se pudo realizar la visita a la Unidad de Salud de San José *“porque no todos podemos ir, creo que la mitad de ustedes no pueden”*. Se escucha a algunas personas decir: *“¿Quiénes? ¡No! ¡Todos podemos!”* Facundo da otros motivos por los cuales no se pudo realizar la visita, y al final dice: *“Bueno, pero el caso es que no se podía”*. Les dice que verá si otro día podrán ir, quizá el otro jueves; les dice que le interesa realizar la visita porque *“es muy rico”* que conozcan esa unidad. Se justifica también por no haber podido terminar de calificar las tareas que ha recibido, diciendo que han comenzado sus evaluaciones del Servicio Social, y eso lo mantiene ocupado todos los días, excepto el de hoy, que tiene esta clase.

Un alumno le pregunta si él es quien supervisa a todos los prestadores de servicio social. Facundo le responde que no, que sólo supervisa a los de rehabilitación y que cada licenciatura tiene a su responsable de supervisión. El profesor continúa hablándoles de la Unidad San José, de lo que se hace ahí, lo que se ve, los grupos de personas que acuden. Cuenta que estuvo en esa unidad cuando fue pasante de la carrera. Un alumno le pregunta:

Alumno: *¿Cuál es el mejor lugar para hacer servicio social?*

Facundo: *¡Uh! ¿Tan pronto, ahora me preguntas?*

Alumno: *Bueno, es para agarrar sede el otro año.* Se refiere a que tendrán que elegir una sede o centro para realizar prácticas escolares rotativas.

Facundo: *Cada unidad receptora (sede) tiene su personalidad, son poblaciones totalmente diferentes. Lo ideal sería estar en comunidad, estás frente a la comunidad y sus necesidades; en sí, la licenciatura se creó para eso. Ya se los había dicho antes, igual me da mucho gusto que [algunos estudiantes] antes de terminar el servicio social ya tienen trabajo.*

Facundo continúa hablando; su discurso parece tener la intención de motivar o inducir al alumnado a desarrollar interés por el servicio social comunitario, en las comunidades del interior del estado. Mientras lo escuchan, algunos estudiantes asienten con la cabeza, como concordando con lo que Facundo dice. Permanecen atentos y callados. Facundo sigue: *“No sé cómo van a seleccionar el próximo año, pero en 5° será por promedio. Para hacerlo, acérquense a su tutor”*.

A continuación, se muestra en la pantalla de proyección el tema del día: NIVELES DE ATENCIÓN; Facundo dice que éste es un tema importante para evitar las patologías. Muestra una diapositiva que contiene la definición de niveles de atención.

Un alumno lee en voz alta la definición y luego dice lo que entendió; después, el profesor da una explicación. Posteriormente, se presenta en una diapositiva el concepto de niveles de atención según García (2006). La definición es breve y el profesor la explica parafraseando y comentando. Después, se muestra la definición de la OMS; el profesor la lee en voz alta, pero no tal cual está escrita, sino que la parafrasea y la comenta al mismo tiempo.

En esta ocasión, el profesor no ha mostrado el plan de clase, como lo ha hecho en otras clases.

Mientras se presenta la información, los estudiantes toman nota del contenido de las diapositivas. El profesor permanece detrás de su escritorio, de pie, haciendo avanzar la presentación. A continuación, aparece una diapositiva que contiene letras en color rojo. Facundo dice: *“Qué bueno que hoy sí se ve lo rojito... es importante, márkuenlo por allá”*. En una diapositiva, aparece el término matrona en la lista de personal de la salud.

Alumno: *¿Qué es una matrona?*

Facundo: *Recibe a los niños, ¿cómo se les dice por aquí?*

Alumna: *Comadronas.*

Facundo: *En la UADY han... en el CIR, han dado cursos entre matronas, médicos, enfermeras, porque no puedes erradicar esas costumbres, ellas lo hacen, ¡y lo hacen bien!, bueno algunas.*

Se producen algunos murmullos:

Alumna: *Maestro, puede retroceder para...*

Facundo: *¡No! Imposible* (en tono de broma). El profesor regresa a la diapositiva anterior.

La alumna la ve y lee: *“Ah, dice... tal cosa. Ya. Gracias”*.

El profesor continúa con sus explicaciones; habla sobre el primer nivel de atención en salud. En este momento, dice que las UBRs (Unidades Básicas de Rehabilitación, dependencias del gobierno estatal) están vinculadas con la comunidad de modo que se cierran si hay algún evento en la comunidad, tal como la feria del pueblo. En la pantalla se presenta una información que dice: poca especialización y tecnificación de recursos; el profesor dice que así están las UBRs, no hay en ellas grandes equipos, y con eso se van a encontrar (ellos, como estudiantes, cuando hagan ahí prácticas escolares).

Se producen murmullos entre el alumnado. Una alumna pide permiso para salir del salón y el profesor lo otorga; todo se produce de manera discreta, casi sin interrumpir la explicación de Facundo. El profesor continúa hablando y de pronto, comienza a hablar a un ritmo más pausado, mientras mira a una persona; le hace una señal con la cabeza, como asintiendo. Parece que Facundo ha visto que está haciendo algo inapropiado. El profesor continúa hablando de la Unidad San José como ejemplo de la atención de nivel primario en salud.

A continuación, una alumna lee la información que se proyecta y el profesor comenta que se refiere al 2º nivel de atención; la diapositiva contiene nuevamente algunos términos en color rojo. La información consta de varios párrafos, así que los alumnos se demoran un poco más en copiar. Cuando parece que Facundo ha



terminado de explicar la información, una alumna dice: *“Maestro, no vaya...”* [a quitar la información]. El profesor no la cambia, sino que continúa haciendo comentarios; luego decide avanzar y dice: *“Ahorita regresamos”*.

En esta parte de la clase las explicaciones han estado a cargo del profesor exclusivamente. Noto que una de las alumnas no está tomando notas y en cambio, ha comenzado a jugar con las persianas de la ventana que está junto a ella. Esta alumna es quien en otra clase, pidió un chicle para no dormirse; la he visto también en otras clases con conductas semejantes, como aburrída o distraída.

La clase continúa. Facundo pregunta: *“¿Alguien ha estado en un hospital, hospitalizado?”*. Varios alumnos y alumnas intervienen para relatar sus experiencias de hospitalización. Una de las alumnas, al hablar de su caso, cuenta que la atendieron por una enfermedad rara, que incluso llegó a conocerse en China; al oír esto, otra alumna le pregunta: *“¿Qué? ¿Fuiste a China?”*. Una tercera alumna le aclara: *“¡No! ¡Su caso!”*. Facundo dice: *“¿Ella es china?”*; hace esta última pregunta como bromeando acerca de la confusión que generó el comentario de su alumna.

Al principio los comentarios se producen en voz baja, entre los propios alumnos, al mismo tiempo que una persona cuenta su experiencia. Posteriormente, algunos comentarios comienzan a provocar risas entre ellos, porque sucedieron cuando eran pequeños y en situaciones que les parecen graciosas. Facundo pregunta: *“¿Quién más?”* y mientras los escucha, va haciendo un recuento de cuándo fue la hospitalización: *“Recién nacido... a los 4 años... 4 años...”*

La exposición continúa. El profesor relata una experiencia personal, en la que un amigo suyo requirió la atención de salud en el 4° nivel: intensivo. A continuación habla de uno de los hospitales públicos más grandes de la ciudad, diciendo que la atención y los servicios de especialidad son muy buenos; les dice a los estudiantes: *“Van a rotar allá”* (harán prácticas escolares ahí). Se escucha a una alumna decir: *“¡Ay, qué padre!”*. Facundo la escucha y dice: *“Ojalá conserves esa idea”*. Los estudiantes hacen comentarios y formulan preguntas al profesor acerca de las prácticas escolares que realizarán próximamente.

A continuación, comienzan a hablar de enfermedades y sus desenlaces trágicos. Ante esto, una alumna le dice: *“Maestro, ¡es que hay cada enfermedades! A un vecino le pasó que...”* Y relata el caso de dicha persona; el profesor la escucha y al final, le dice: *“Sí pasa. Hay agentes (enfermedades), que han mutado, se adaptan, son más agresivos”*.

Termina la presentación con diapositivas y según la pantalla final, parece que habrá un sociodrama. Los alumnos y alumnas lo ven, pero el profesor les dice: *“Todavía no, todavía no”*. Varios alumnos dicen a la vez: *“¡Break, break, break!”* pidiendo un descanso; lo dicen varias veces; se escuchan más voces de alumnas que de alumnos. El profesor accede a la petición y negocia el tiempo que durará el receso:

Facundo: *¿5? [minutos].*

Alumnado: *¡10!*

Facundo: *¿4?*

Finalmente, el profesor accede a dar sólo 5 minutos para el receso. Son las 12:04.

Casi todos los alumnos salen al descanso. Facundo se queda dentro del salón y revisa su archivo en la computadora; unas alumnas platican con él.

Sandra: *Maestro ¿ya supo del caso de Ébola en Estados Unidos?*

Facundo: *Sí, ya sé.*

Claudia: *¡Pero que estuvo en diferentes lugares!*

Facundo: *Pobres de los que estén cerca ¡Qué bárbaro!*

Siguen platicando al respecto.

Después, otro grupo de alumnas platica con el profesor; hablan acerca de sus canas. En un momento, una alumna le dice: *“A ver ¿no se acuerda como me llamo?”*. Facundo le dice: *“Josefina”*. Luego, las alumnas hablan al parecer de otra profesora que les da clase este semestre; las alumnas dicen: *“Me han dicho que tengo que reírme de sus chistes”*. Parece que están buscando la opinión de Facundo al respecto.

A las 12:15 hrs, los estudiantes regresan al salón, en esta ocasión sin ser llamados por el profesor como ha sucedido en otras clases. Facundo continúa platicando con las alumnas, mientras los demás estudiantes ingresan al salón y comienzan a ocupar sus lugares. Lo hacen de manera ruidosa, como suele ser; se escucha aún que el profesor explica algo a las alumnas. Los estudiantes se sientan y casi hacen silencio sin que el profesor se los pida.

Facundo dice: *“Vamos a seguir, nos quedan algunas actividades. La semana pasada te la perdiste”*; le dice esto a Silvia, una alumna que no asistió, al parecer refiriéndose a la actividad de movimientos tipo juego que tuvieron la semana pasada en el estacionamiento. La alumna le pregunta: *“¿Cómo fue?”*; Facundo le dice: *“Ah, no sé, te lo perdiste”*. Facundo comenta que esos mismos movimientos y tonada se los ha enseñado a sus hijas y que se lo aprendieron rápido; luego, les recomienda: *“Si tienen grupos de niños pequeños, aplíquenlo; de adolescentes o niños”*. Algunas alumnas empiezan a recordar los movimientos y a entonar la canción que les enseñó. Facundo dice: *“Vamos a continuar. A ver... a ver si nos da tiempo de algo”*.

Se proyecta en la pantalla una presentación cuyo título es La Declaración Alma-Ata. Facundo habla sobre el origen de la declaración y de sus intenciones. Luego dice: *“Vale la pena preguntarse si hoy día todos tenemos oportunidades de salud. Obviamente se han hecho evaluaciones, cada cierto número de años”*. Habla de la situación actual de la prevención en salud. La presentación muestra ahora los primeros puntos de la declaración; una alumna dice:

Alumna: *¡Maestro...!*

Facundo: *¿Qué pasó?*

Alumna: *Nada, es que no vi la diapositiva.*

Facundo: *Luego regresamos.*

Alumna: *Es que siempre dice eso y no regresamos.*

Facundo: *Ahí está.*

Dice esto y regresa la diapositiva, pero sólo por un instante, porque enseguida vuelve a la actual.

Alumna: *Igual siempre dice que nos lo va a pasar (el archivo) y nada.*

Facundo: *¿Me preguntas si te lo puedo pasar? Sí, sí puedo.*

Alumna: *Pero no lo hace.*

Facundo bromea con el hecho de que ha dicho que “puede” y eso es verdad, pero no ha dicho que lo hará. Luego continúa:

Facundo: *¿Ya vieron esto? Con otro profesor.*

Alumnado: *No. Nunca entendemos nada.*

Facundo: *Y esto ¿lo están entendiendo?*

Alumnado: *Sí. Hay una gran diferencia.*

Esta última frase la dice alguien en voz baja; no sé si Facundo lo alcanza a escuchar.

Facundo: *Ah bueno, menos mal. Me preocuparía.*

Parece ser que los alumnos se refieren a la materia de administración, porque en otro momento, cuando el profesor usó la palabra “costes” un alumno dijo: “Así se dice en administración”. Facundo dijo: “Mejor dejémoslo ahí”.

Los comentarios continúan, y ahora se refieren al Ébola y que ya llegó a estados Unidos. Se escuchan expresiones como: “¡Uh!”. Una alumna dice: “Sí, en Texas”. Facundo dice: “Bastante cerca [de México]”. La clase continúa. Para revisar la Declaración de Alma Ata, el profesor ha vuelto a seguir la dinámica de pedir que un alumno lea y luego diga lo que entendió. En este momento, una alumna de otro grupo llega al salón y pregunta si ahí tienen el cloruro de etilo [es el bote de aerosol que vi la otra clase]. Una alumna dice que sí y se lo entrega. La alumna se va del salón y el profesor les pregunta: “¿Y sí les da con un solo bote?”. Varias alumnas dicen: “Sí”; hablan de la manera en que usan el producto. De la conversación, infiero que Facundo supone que se usa poco y por eso les alcanza; supone también que no siguen el protocolo. Luego les dice: “Tengan cuidado, eso quema. Yo me quemé”.

La clase continúa, con la revisión de la Declaración. Ahora es el profesor quien lee la información y la explica. Dice: “El elemento bélico es un elemento importante para que surja la rehabilitación ¿Ya lo vieron?” Al parecer, su pregunta se refiere a si han visto esta información en otra de sus materias. Se escucha a algunas personas decir: “Ah, sí”. Facundo dice: “Sé que ya lo vieron pero no importa, lo vamos a volver a ver”. Parece que el contenido está repetido en esta materia y en alguna otra.

En medio de las explicaciones, el profesor da algunas recomendaciones sobre el manejo de grupos: “Cuando quieran controlar a un grupo de adolescentes, métanles dinámicas”. Se escucha que algunas alumnas comienzan a cantar la tonada que les enseñó la clase pasada; una alumna dice: “Maestro, ha creado unos monstruos”, en referencia a que ahora difícilmente olvidarán esa actividad.

La clase sigue. Ahora, se muestra un vídeo sobre la Declaración Alma Ata. Se producen bromas entre los estudiantes acerca de la calidad del vídeo, que no es muy buena. También bromean acerca de los subtítulos, ya que están en portugués; los estudiantes comienzan a leer éstos en voz alta, intentando traducir el significado. Facundo dice: “Ustedes saben portugués”. Los estudiantes. Facundo dice: “Me gusta la música, está buena la rola”, en alusión a la música de fondo del vídeo. Los estudiantes ríen más fuerte cada que alguien lee en voz alta en portugués. Luego, se muestra otro vídeo, en el que una persona habla ante un grupo.

Facundo: *Tengo una actividad pendiente con ustedes.*

Rebeca: *Tae, tae...* (empieza a cantar la tonada que Facundo les enseñó).

Facundo: *No. No “tae, tae”.*

Se producen muchas risas.

Alumnado: *¡Break, break!*

Facundo: *Tampoco break.*

Claudia: *Debe ser un break para cada tema.*

Se producen más risas.

Facundo: [Formen] *Dos equipos de 10* [personas cada uno].

[El alumnado intentó que el profesor otorgara un descanso. Cuando perciben oportunidad para intervenir en las decisiones del profesor, lo hacen en favor de un descanso o de una “dinámica”].

Los alumnos comienzan a organizarse en dos equipos; se escucha que alguien continúa cantando la tonada. Mientras esto sucede, el profesor muestra el plan de clase en la pantalla de proyección; luego, se acerca a uno de los grupos y pregunta: “¿Alguien tiene lap top aquí?” Como le dicen que no, responde: “Yo les facilito ésta” (se refiere a la que ha estado usando). Luego, se dirige a ambos grupos.

Facundo: *Vamos a hacer una actividad; tenemos una hora y media.*

Alumna: *¿Cómo? Si terminamos a la 1.*

Facundo: *Sí, cómo no. ¿A qué hora termina la clase?*

Alumnado: *A la 1* [En tono de broma, parece que intentan confundir al profesor para que la clase termine antes].

Facundo: *¡A las 2!*

Alumnado: *No se sabe sus horarios.*

Rebeca: *Maestro, ¿somos el único grupo al que le da clases, de primero?*

Facundo: *Sí.*

Rebeca: *¡Ah!, entonces somos sus favoritos. Cuando no nos dé [clase] va a llorar sangre.*

Se generan risas de varias personas.

El profesor les dice que además de este grupo le da clases a otro de 5° año. Les dice que quizá posteriormente dará una materia optativa, que es muy importante: “Sobre lo que les dije la otra vez, de tanatología, ya tengo una carta descriptiva”.

Alumna: *Que nos la dé.*

Facundo: *Es optativa.*

Alumna: *Que nos escoja.*

Facundo: *Espero verles ahí.*

Se producen risas debido a estos comentarios, que sugieren que el grupo quiere repetir con este profesor, y que a su vez, él estaría encantado (o debería estarlo) de repetir una materia con ellos, porque son agradables.

El profesor continúa dando indicaciones sobre la actividad a realizar. Cada equipo elaborará un programa en el primer nivel de prevención pero con dos poblaciones diferentes, una para cada grupo. Facundo insiste en que sean ideas, propuestas dirigidas al grupo poblacional. Les dice que tienen 1 hora y 30 minutos para avanzar. Hace comentarios similares a los que hizo en una clase pasada, cuando asignó una tarea: dice que la tarea se puede terminar o no en esta clase, pero sugiere avanzar lo más que puedan ahora, para no tener que llevarse tarea a la casa; en cualquier caso, la presentación de los resultados se hará la próxima semana.

En la pantalla de proyección, se muestran las características o elementos que deberán contener los programas: a) nombre, b) en qué consiste (pláticas, videos, talleres, etc.), c) quiénes intervendrán en el primer nivel de atención. Facundo permanece unos momentos junto a uno de los grupos para comenzar a ver cómo trabajan. Les dice: “*organicense, pónganse de acuerdo*”. Luego se dirige al otro grupo

y escucha sus comentarios sobre las ideas preliminares que tienen para el programa. Parece que han elegido un asunto relacionado con el uso del condón entre los jóvenes; varios alumnos y alumnas hacen comentarios y se escuchan risas. Facundo los escucha y también ríe; luego les da lo que parecen ser algunas explicaciones y orientaciones. Los alumnos le plantean sus ideas, el profesor les da otras y les hace preguntas y observaciones para que precisen su propuesta.

Posteriormente, el profesor se acerca al otro grupo para escuchar algunas ideas. No se queda mucho tiempo en este grupo, y regresa al otro. Los estudiantes siguen trabajando. El profesor regresa al grupo que está más cerca de mi asiento y platica con ellos:

Facundo: *Bien, ya estás pensando como rehabilitador deportivo.*

Sara: *¡Ah, claro!*

Facundo: *¿Ya lo tienen? ¿De qué? [será el programa].*

Diana: *Obesidad.*

Facundo: *Muy bien ¿así se va a llamar la propuesta?*

Alumnas: *¡No!*

Facundo: *Bueno, bueno. Sólo pregunté. Ya, les dejo.*

El profesor se va a su escritorio mientras los alumnos se quedan trabajando. El grupo que está más cerca de mí se subdivide en dos grupos; unos hablan de la prepa en la que estudiaron y de un evento que tendrá lugar ahí. El otro subgrupo parece que está ocupado en la tarea; cuando se dan cuenta, los que están platicando acerca de la preparatoria, se acercan a los otros y entonces ya empiezan a trabajar todos juntos en la tarea. Una chica del otro grupo se acerca al profesor y le muestra algo por escrito.

Facundo: *Está bonito.*

Alumna: *¿Sí ¿verdad?*

Regresa sonriente a su lugar.

Los alumnos que están junto a mí siguen trabajando en la tarea, pero de pronto uno de ellos comienza a hablar de una chica que conoció en el gimnasio. Algunas de sus compañeras se distraen de la tarea al oír esto, y comienzan a hacerle preguntas y a darle consejos al respecto, pero los demás continúan en la tarea. Al poco tiempo, sólo el chico y otra alumna se quedan platicando sobre esto ya que los demás están trabajando. Luego, el chico se conecta nuevamente y pregunta: *“¿qué están haciendo?”*.

En el otro grupo parece que también siguen trabajando en la tarea. De pronto, se produce una discusión entre los integrantes del grupo cercano a mí; un alumno se voltea hacia el profesor y le dice que ha surgido una controversia. Una alumna le dice: *“Venga aquí”*, pero son los estudiantes quienes deciden ir hacia donde está el profesor. Van 7 de los 10 que forman el grupo y rodean al profesor en su escritorio. Él les dice: *“¡Vengan, vengan! ¿Qué pasa? ¡Suéltalo!”*. Se escucha que un alumno expone la controversia surgida y luego el profesor hace unos comentarios. Las tres alumnas que no fueron junto al profesor, se quedan en sus sitios, hablando de novios.

En el otro grupo, igualmente parece que se han dividido, pero ambos subgrupos parecen seguir en la tarea, porque se muestran atentos a lo que escriben en

las computadoras. Un alumno vaga por el salón y dice: *“¡Vamos a hacer la propuesta!”*; una alumna le responde: *“Ya, ya dijimos”*. Sigue vagando y pide permiso para salir al baño. Mientras tanto, los estudiantes del otro grupo continúan rodeando al profesor, a quien se escucha decir que ciertas cosas no les corresponden y otras sí. Habla acerca de alimentos.

En el otro grupo, unos alumnos y alumnas se toman una “selfie”. Creo que el alumnado toma con calma la actividad porque ya han oído que no tienen que terminarla en esta clase. Además, pareciera que la actividad no les resulta compleja. Pienso que las indicaciones fueron precisas, pero el tiempo que se les asignó es excesivo; podrían resolver la tarea en menos tiempo, sobre todo porque Facundo no parece esperar un producto complejo en esta ocasión, sino que sólo parece ser un ejercicio sencillo. Pienso que la actividad sería mejor aprovechada si se les pide a los estudiantes vincular en modo concreto su propuesta con los elementos vistos en la clase, pero no sucede. Únicamente se ha pedido que el programa sea de primer nivel, pero sin incluir todas las características que se han presentado en la clase.

El profesor se levanta de su asiento y se acerca a los grupos. Pregunta: *“¿Cómo van? ¿Bien?”*. Ve que un par de chicos ensayan lo que parece ser un paso de baile; les pregunta: *“¿Aquí cómo van?”* Una alumna pide permiso para dar un aviso relacionado con una actividad de otra materia; Facundo vuelve a preguntar: *“¿Cómo van?”* Se acerca a un grupo; una alumna le pregunta cómo van a hacer la presentación de su programa. Facundo le dice: *“Van a plasmarlo, lo van a presentar, lo van a ‘vender’, [diciendo] cuáles son sus beneficios, sus alcances”*.

El profesor continúa aproximándose alternadamente a los grupos, y les hace preguntas para que precisen su proyecto, ya que conforme le responden, él va formulando nuevas preguntas. A las 13:55 horas, el profesor les pide que guarden su archivo: *“Veo que avanzaron bastante. Decidan cómo lo van a presentar”*.

Los alumnos comienzan a salir del salón, sin que se produzca un cierre formal de la clase, tal como ha sucedido en otras ocasiones. El profesor se dirige a su escritorio y les dice: *“¡Vaya bien! ¡Vaya bien!”* La clase se termina de esta manera.

## CONCEPTUALIZACIÓN EN REHABILITACIÓN

**Jueves 23/oct/2014**

**11:00 a 13:35 hrs.**

---

Llego al salón de clases y veo que algunos estudiantes ya están adentro, mientras los demás permanecen afuera esperando al profesor. Éste llega, me saluda y me dice que está enfermo de gripa. Me dice que se siente mal, que ha tomado antigripales para tratarse y que le han dejado un poco mareado; me cuenta que apenas hoy comenzó a sentirse así.

Mientras ocupo mi sitio dentro del salón, escucho que algunos alumnos y alumnas comentan que el día de hoy verán una película. Una alumna le dice al

profesor: *“Ya me contaron de qué trata”*. Facundo le dice: *“¡No! ¿Por qué preguntaste eso?”*. La alumna le dice que ella no preguntó, sino que otros estudiantes le dijeron, al saber que hoy verían la película en esta clase.

Mientras que el profesor prepara la proyección, algunos estudiantes van llegando al salón; otros le piden permiso para salir. Entonces, Facundo les dice que pueden salir por 3 minutos para comprar cosas de comer: *“Va a ser la primera y única vez que les voy a permitir que introduzcan alimentos”*. Esto es, porque van a ver la película. *“Y cuando vamos al cine nos sentimos más en confianza y en ambiente”* [si comen mientras ven la película]. Al oír esto, varios de los alumnos salen de prisa del salón. Pasados unos minutos, regresan con cosas de comer y beber (frituras, golosinas, agua, refrescos).

Antes de iniciar con la proyección, el profesor les pide su atención y les advierte que hoy no puede hablar muy fuerte, porque le duele la garganta. Luego sigue:

Facundo: *Se llama Mi Pie Izquierdo*. Se refiere a la película.

Alumna: *¿Vamos a llorar?*

Facundo: *Se llama Mi Pie Izquierdo ¿Falta alguien más?*

Parece el profesor que repite esta frase con la intención de evitar responder a la pregunta de la alumna, para no anticiparles el contenido de la película. Facundo dice que en su clase le gusta introducir alguna película. Dice también que es difícil dividir (separar) los contenidos de la materia; dice que en la película se verán varios temas tales como la historia. Por sus comentarios, infiero que trata de decir que en la película se integran varios asuntos que son parte de los contenidos de la materia.

Facundo dice: *“Necesitamos tener un producto [de la observación de la película], con fines pedagógicos, académicos”*. Parece querer decir con esto que no sólo verán la película, sino que harán una tarea basada en ella. El profesor pide un ensayo de 3 cuartillas, tal como ha pedido en otras clases.

Alumnado: *¡Ya aumentó! ¿Por qué? Pedía 2.*

Dicen esto en protesta porque según ellos ha aumentado el número de cuartillas requeridas.

Facundo: *¡No, 3!*

Alumn@s: *¡No, 2!*

El alumnado intenta que el profesor acceda a limitar en 2 el número de cuartillas, pero Facundo insiste en que serán 3. Cede un poco diciendo: *“Bueno, hasta 3”*, pero de alguna manera, conserva la cifra que dijo al principio. Luego les dice: *“Cuando empiecen a escribir, van a ver que 3 les va a parecer poco”*.

Algunos estudiantes dicen que ya les contaron de qué trata la película. El profesor ha tardado un poco haciendo la introducción, al parecer porque está esperando a algunos estudiantes que no han llegado. Un alumno llega al salón y le pide a Facundo que le espere un momento más, porque está en otro asunto con una profesora.

Facundo: *Ya, pero ya es hora* [de que empiece la clase].

Ulises: *Estamos con la maestra Ana; no soy sólo yo, somos varios.*

Facundo: *¿Están en tutoría?*

Ulises: *No, ya acabó. Es otra cosa.*

Facundo: *Pues ya. Diles que vengan, ya es hora de la clase, de no otras cosas.*

Ulises sale del salón y regresa posteriormente.

La película inicia a las 11:16 horas. Los estudiantes están atentos a las primeras escenas. Delante de mí, una alumna está escribiendo en una hoja en blanco; mira algo desde su celular, y luego escribe. Parece que se trata de una tarea que no es de esta clase, ya que alcanzo a ver que los conceptos son de anatomía. Facundo no parece notar esto.

Los estudiantes comen mientras ven la película, excepto la alumna de adelante mío, que intercala la realización de su otra tarea, con la observación de la película. Probablemente hace esto para que no sea tan obvio que está en otra cosa a la vez. Facundo está en su sitio, detrás del escritorio y desde ahí mira la película directamente en su computadora. En un momento, les dice: *"No se coman todo de una vez, porque la película tarda mucho, 1 hora 35 minutos"*.

Mientras la película transcurre, noto que Facundo escribe algo, notas al parecer. A las 11:50, algunos alumnos y alumnas comienzan a estirarse en su asiento y a adoptar otras posiciones, más relajadas. La película relata una historia conmovedora, pero también contiene escenas que provocan las risas de los estudiantes. Facundo también ríe en estas escenas y hace comentarios en corto cuando se presentan. Estos comentarios hacen que el alumnado ría aún más.

En cierto momento, Facundo mira hacia donde está la alumna que hace tarea y le dice: *"¡Celular!"*, indicándole que debe dejar de mirar el celular. Parece que se ha dado cuenta de que la alumna mira su celular constantemente, pero no sé si se ha percatado de que hace esto como parte de su otra tarea. La alumna fingió que no entendía que la llamada de atención era hacia ella, aunque posiblemente esto fue genuino, porque miró hacia otro lado como buscando a quién le llamaba la atención el profesor.

La película continúa. A las 12:20, observo que otra alumna escribe algo en su celular; continúa en esta conducta por varios minutos sin que Facundo lo note o le llame la atención. A las 12:30 Facundo sugiere hacer un receso; lo propone en voz baja y no como instrucción. Los alumnos se niegan diciendo: *"¡No! ¿Cómo se atreve?"*, ya que al parecer están muy involucrados con la trama de la película y no desean interrumpirla. Facundo ríe con la respuesta y dice: *"¡Ok. No!"* y a continuación hace señas que indican que no tocará la computadora por temor a la reacción de los alumnos.

La película termina a las 12:57.

Facundo: *¿Les gustó?*

Alumnado: *Sí. Estuvo muy buena.*

Facundo: *Nos tomamos 10 minutitos de descanso.*

Algunos estudiantes comienzan a salir. A las 13:20, la clase se reanuda. Facundo pide que apaguen el aire acondicionado, y pregunta quién de los estudiantes tiene el control. Se tardan un poco en decir quién lo tiene; un alumno lo saca de su mochila y hace intentos por apagarlo hasta que finalmente lo consigue.



Posteriormente, comienzan a surgir comentarios debido a la música de fondo que se escucha desde la computadora del profesor. La música es suave y algunos estudiantes la describen como “romántica”; esto provoca risas.

Para retomar la clase, Facundo pregunta: “¿Qué podemos rescatar de esta película? ¿Qué les deja?”. Una alumna dice que le gustó ver que el protagonista ayudaba a su familia y se esforzaba por los que quiere. Facundo continúa haciéndoles preguntas, sobre aspectos que espera que hayan notado y quiere destacar: “¿Cuáles fueron las reacciones del padre? Les pedí que observaran... ¿Dónde se suscitó todo?... ¿Cuándo, en qué fechas?... ¿Cuáles eran las reacciones?”

Ante estas preguntas, varios de los estudiantes hacen comentarios de lo que observaron; el profesor también comenta para completar.

Alumna: *Su mamá trataba de integrarlo; no recibió el rechazo de su familia.*

Facundo: *¿Cuál era su espacio? [del protagonista].*

Alumna: *El piso.*

Facundo: *¿Y qué información le puede llegar desde ese espacio?*

Una alumna comenta que a ella no le pareció agradable el hecho de que el protagonista, en su niñez, estuviera confinado al piso por carecer de una silla de ruedas. Sin embargo, otra de sus compañeras dice que no estaba del todo mal, porque desde el piso él podía desplazarse, arrastrándose. En cambio, si hubiera estado en una silla, se habrían limitado sus desplazamientos.

Facundo dice: “Vemos cómo utilizan los conceptos un tanto despectivos [para referirse a las personas con discapacidad] ¿Qué conceptos utilizan?” Los estudiantes dan varias respuestas. En esta parte de la clase, el alumnado parece seguir muy atento los análisis que hace el profesor, guiándolos a través de las preguntas.

Facundo hace más preguntas: “¿Qué sucede en la etapa de desarrollo [adolescencia], qué hace el protagonista para pertenecer a un grupo?... ¿Qué pasó ahí?” Distintos alumnos y alumnas responden hablando al mismo tiempo, sin pedir la palabra por turnos. Sin embargo, la clase no se percibe desordenada en este momento. Facundo hace otras preguntas: “¿Cómo fue la reacción de la mamá, en la parte religiosa? Recuerden que hay mitos y realidades sobre la sexualidad. Las personas con discapacidad no son asexuados. ¿De quién se enamora?... ¿Cómo fue?... ¿Cómo lo tomó él?... ¿Y luego que hizo él?”

La alumna que en otras ocasiones he visto distraída, en este momento también parece estarlo; no participa en el análisis que conduce el profesor y tampoco parece estar atenta del hilo del mismo. Juega con sus audífonos y mira hacia el frente, pero no participa. Facundo sigue preguntando: “¿Cómo era la integración con los vecinos?... ¿Y qué más pasó?... ¿Cómo fue el final?... ¿Qué pasó con la cuidadora?” Algunas de las preguntas y comentarios del alumnado generan risas.

Facundo: “No los tratemos de ‘pobrecitos’ [a las personas con discapacidad].

*Para nada. Cuidado. ¿Qué más? ¿Otro comentario? ¿Qué no te gustó?”*

Sonia: *Que lo tuvieran en el piso.*

Rocío: *Cuando empezamos en esta materia, escuchar 'lisiado' me daba X [le resultaba indiferente]. Pero ahora, oírlo en la película, me da jghh! [enojo, irritación].*

Samuel: *A mí me gustó el proceso en el fútbol. Porque al principio sus movimientos eran restringidos pero se vio la diferencia entre cómo empezó y cómo terminó.*

Durante estos últimos comentarios, alguno de los estudiantes utilizó el término "enfermedad" para referirse a la condición del protagonista. Facundo no hizo algún comentario al respecto, sino que esperó a que las respuestas terminaran para intervenir. Entonces dice: *"Ahora voy a corregir. Cuando hablamos de PCI (parálisis cerebral infantil), no es una enfermedad ¿eh? No se contagia. [Quiero] Recaltar que la PCI no implica discapacidad intelectual".*

Luego continúa: *"Si algunos tienen algún tipo de película relacionada con el tema, [será] bienvenida".* A continuación, se refiere al ensayo que ha dejado como tarea: *"Cuando empiecen [a escribir] no van a parar".*

Alumna: *Sí lleva introducción y conclusión, ¿verdad?*

Facundo: *Sí, lo mismo.*

Facundo despide la clase: *"Hoy vamos a salir un poco temprano, para que lleguen temprano a su clase de inglés. Vamos bien (con el tiempo y los temas), vamos a darnos un poco de relax".* Con estos comentarios, da por terminada la clase.

## **CONCEPTUALIZACIÓN EN REHABILITACIÓN (CONCEPTOS)**

**Jueves 30/oct/2014**

**17:15 a 18:30 hrs.**

---

En esta ocasión, la clase se trasladó a la Unidad de Salud "San José". La Unidad es una dependencia universitaria que brinda servicios de salud a la comunidad del sur de la ciudad. Para realizar la visita a la Unidad, el profesor Facundo y su alumnado han tenido que trasladarse en autobús desde la escuela. A las 17:00 horas llego a la Unidad y me percaté de que el profesor y el alumnado aún no han llegado. A las 17:15 horas, finalmente llegan y comienza la visita.

El profesor y el alumnado se concentran en un salón de usos múltiples, para esperar la llegada de la Coordinadora de la Unidad, quien les dará la bienvenida y les guiará en un recorrido por las principales áreas de la misma. Mientras la coordinadora llega, Facundo comienza a explicarles a los estudiantes algunos rasgos generales de la Unidad, como su historia y sus propósitos. Les habla acerca de su ubicación en la zona y los servicios que en ella se prestan; explica también el motivo por el cual confluyen en la unidad varios "perfiles" profesionales, es decir, se trata de un personal

multidisciplinario. Menciona algunas de las características de la población que acude a la Unidad y finalmente, dice que les pedirá que entreguen un reporte de la visita que realizarán. Los alumnos y alumnas permanecen atentos a las explicaciones del profesor.

Pasados unos minutos, la coordinadora aparece y saluda tanto al profesor como al alumnado. Se presenta y da la bienvenida; al igual que Facundo, comenta algunos rasgos generales acerca del trabajo que se hace en la Unidad. La coordinadora insiste en que la Unidad tiene un sentido netamente comunitario. A partir de sus explicaciones, percibo que esta unidad ha logrado insertarse exitosamente en la comunidad, y ha desarrollado lazos de colaboración con ella, generando el aprecio de los habitantes de la zona.

Esta Unidad fue el escenario de un período importante en etapa estudiantil de Facundo. Según él mismo me relató en una entrevista, esta fue la unidad receptora de su servicio social y en ella vivió experiencias formativas relevantes, de modo que este profesor ha desarrollado lazos afectivos con la Unidad y la comunidad en la que se encuentra.

El recorrido da inicio por las distintas áreas de la Unidad. La Coordinadora es quien guía a los estudiantes a través de las distintas zonas y quien dirige las explicaciones acerca de los servicios que se prestan. Durante la visita, los alumnos y alumnas caminan en grupo; al llegar a cada oficina, consultorio o área de atención, tratan de entrar para escuchar y observar el lugar; sin embargo, se hace difícil que todos puedan ver bien, porque los espacios son reducidos para albergar a todos los estudiantes.

Mientras la visita transcurre, el profesor acompaña a los estudiantes. Al llegar a una de las primeras áreas, dice: *"Esto ya lo conozco... esto ya lo oí"*, y al decir esto, se aleja un poco del grupo o más bien, permanece afuera de las zonas, en los pasillos, y desde ahí observa el desarrollo de la visita.

El recorrido continúa. En cada nueva zona, la coordinadora explica el trabajo o bien, pide a los encargados que expliquen qué es lo que hacen. Al final, les pide a los y las estudiantes que formulen las preguntas que deseen, a partir de las dudas o intereses que tengan respecto de cada área. Muy pocos estudiantes formulan preguntas; más bien sólo escuchan y observan. El profesor tampoco interviene mucho aquí, ya que no hace preguntas ni comentarios sobre lo que se está explicando. En un momento del recorrido, el profesor desaparece y los estudiantes siguen el recorrido con la coordinadora. Una alumna se ha quedado un poco rezagada del resto del grupo; está sentada afuera del área en turno y parece afectada por algo. Quizá está enferma; su rostro indica que no se siente bien, o que algo le sucede.

Cuando el recorrido continúa, escucho que el profesor dice, refiriéndose a esta estudiante: *"Ya hay un caído"*; parece que el profesor ya ha hablado con ella al respecto, pero no alcanzo a escuchar el motivo del malestar o afectación. El recorrido continúa; los alumnos están solos con la coordinadora, pero después de un rato, el profesor se incorpora nuevamente.

El paseo por todas las áreas toma menos de una hora, ya que la Unidad no es muy grande. El recorrido finaliza con la visita a las oficinas de la coordinadora, en donde los estudiantes se sientan nuevamente para escuchar los comentarios de cierre. En este momento, la coordinadora pregunta: *"¿Hay preguntas?"* y algunos alumnos se animan a expresar sus inquietudes. Al profesor le parece que estas preguntas no son

suficientes y que los estudiantes están anormalmente callados este día. Incluso bromea diciendo: *“Están muy callados... qué raro. ¿Verdad maestra? Es raro”*; dice esto último refiriéndose a mí, que he visto a estos mismos estudiantes en las clases habituales. En efecto, estos alumnos suelen ser ruidosos, hablar entre ellos, hacer preguntas y comentarios, pero en esta ocasión no se destacan por ello; quizá se debe al cambio de escenario.

En los comentarios finales que hace Facundo acerca de la Unidad, percibo nuevamente que este profesor está identificado plenamente con la unidad y con el trabajo que aquí se desarrolla. Hace comentarios acerca de sus experiencias en este lugar, y se muestra orgulloso de ellas. A lo largo de la visita, percibo también que el profesor se siente “como en casa”, porque así se desenvuelve dentro de la unidad, y con esa actitud la “presenta” ante su alumnado.

De igual forma, he podido percibir que la Coordinadora de la Unidad sostiene y promueve una cierta ideología acerca de la atención en salud; esto se percibe en su discurso acerca de la misma, de los servicios que presta, los propósitos que se persiguen y la relación que se ha establecido con la comunidad. Pienso que Facundo, al haber vivido una etapa de su vida como colaborador de esta Unidad de salud, seguramente ha asimilado esta ideología, toda o en parte. La visita termina a las 17:30 horas aproximadamente, cuando Facundo se despide de la coordinadora para emprender el viaje de regreso junto con sus estudiantes.

Algunos elementos que percibo de la ideología que está presente en esta Unidad, su coordinadora y el trabajo del personal son:

1. La comunidad juega un papel activo en la preservación de su salud. Deben cuidar la unidad porque de ella reciben mucho; al mismo tiempo, la aportación de la comunidad para el buen funcionamiento de la unidad es relevante.
2. Los profesionales de la salud deben trabajar de manera multidisciplinaria en la atención a la comunidad.
3. En la Unidad, todos los perfiles profesionales son valiosos, y no hay algunos que sean más importantes que otros.
4. La atención que se brinda debe ser de la mayor calidad posible; no porque se trate de una unidad de primer nivel de atención, inserta en una comunidad de nivel SE medio y bajo, significa que los usuarios merecen una atención de poca calidad.
5. La Unidad tiene un espíritu 100% universitario. La coordinadora incluso dice: “Esta unidad es 100% universitaria”, tanto en el personal, como en la manera en que se gestiona e incluso, en el calendario que se sigue.
6. La Unidad es como una casa para las personas que en ella laboran; pasan mucho tiempo en ella y por lo mismo, mantienen buenas relaciones entre sí. Todos deben colaborar en la organización de las actividades, incluso festivas y de convivencia, que se celebran en la Unidad, y en las que la comunidad también participa.
7. El trabajo en la Unidad es sumamente satisfactorio, principalmente por el contacto que se logra con la comunidad y por el impacto que se logra en la mejora de las condiciones de vida de los habitantes. Esta es la mejor paga que los prestadores de servicio reciben por su trabajo.

Sería interesante confirmar estos elementos con el propio Facundo, saber si los percibe o qué otros elementos ideológicos reconoce.

## CONCEPTUALIZACIÓN EN REHABILITACIÓN

**Jueves 6/nov/2014**

**11:05 a 13:40 hrs.**

---

El profesor Facundo llega al salón de clases y saluda a sus estudiantes; conversa con ellos mientras van llegando y tomando asiento. Observo que el profesor abraza a una alumna, Silvia, la misma que parecía sentirse mal durante la visita a la Unidad San José. Alguien le ofrece al profesor una galleta de las que está comiendo: “¿Quiere una galleta?”; Facundo rechaza el ofrecimiento y dice: “No, ya tengo”, y muestra un dulce de mazapán. Silvia le dice: “Eso no es galleta, es mazapán”.

Los alumnos y alumnas empiezan a prepararse para entregar las tareas pendientes. Esto inquieta a algunas alumnas, pues al parecer no han traído a la clase carpetas suficientes para entregar su informe.

Marina: *¿Alguien tiene una carpeta? (se refiere a una “extra”).*

Elena: *Yo tengo otra, pero de otro color.*

Marina: *¿Me la prestas? Maestro, ¿puedo entregar mi tarea en una carpeta de color?*

Facundo: *¿De color? ¿Qué color?*

Marina: *¿De qué color? Lila.*

Jimena: *¿Alguien, un alma amable, que haya traído una carpetita de más? Para que no me baje dos puntos”.*

Olga: *Yo tengo ésta, pero está rotita.*

Jimena: *No importa. ¿Alguien tiene engrapadora?*

Rebeca: *¿Alguien tiene una carpeta?... ¿Alguien tiene una carpetita?...*

Facundo: *A ver, ya... vamos a pasar lista, por fa. Sentados, por favor, ya... Nos espera un largo día.*

La preocupación de los alumnos se extiende, al notar que no se trata de una tarea la que está pendiente por entregarse, sino de dos: el informe de la visita a la Unidad San José, y el informe de la película “Mi pie izquierdo”, así que varios alumnos y alumnas continúan solicitando carpetas.

Rebeca: *¿Alguien tiene una carpeta?*

Eva: *Maestro, esto es lo de los de... que me dieron ayer los de “Mi pie izquierdo”. Le entrega unas hojas al profesor.*

Rebeca: *¿Alguien tiene una carpeta?*

Al ver que no ha podido conseguir una carpeta, Rebeca opta por hacer una solicitud al profesor: “Maestro... maestro, ¿no es más fácil meterlo, los dos en una carpeta?” Rebeca se ríe de su propia solicitud; Roberto trata de apoyarla: “Es mejor, es mejor... sí”. Otra alumna dice: “¿Podemos entregar los dos en una carpeta?”

Algunos alumnos y alumnas se ponen de pie y van hacia el escritorio del profesor, para intentar meter su segundo informe en la carpeta donde han entregado el primero. Facundo se percató y les dice: “No me revuelvan... no he pasado lista, por

*favor, no me revuelvan nada allá. Ahorita, conforme vaya pasando lista me van entregando". Alumna: "Es que estamos buscando nuestra carpeta".*

Continúan escuchándose voces de los alumnos y alumnas, solicitando carpetas y una engrapadora para asegurar sus hojas. Parece que una alumna ha traído varias carpetas, así que algunas personas acuden a ella para que les proporcione una.

Facundo: *"¡Ya, voy a pasar lista... ya saben, sentados! Conforme pase lista... escuchan su nombre. Silvia y colaboradoras... por favor, sentados".* El profesor comienza el pase de lista; los alumnos acuden a entregar su tarea, mientras conversan entre sí. En cierto momento una alumna, Susana, va hacia el escritorio para entregar la tarea. Facundo le pregunta: *¿Y esta de quién es?*

Susana: *De Isis.*

Facundo: *¿Y la tuya?*

Susana: *Está aquí.*

Facundo: *¿Y la de ella?*

Susana: *¡Aquí!*

Facundo: *¿Y la tuya?*

Susana: *¡Está acá!*

Y señala la misma carpeta que al parecer contiene tanto sus tareas como las de su compañera.

Facundo: *¿Por qué la tienes tú?*

Susana: *Porque ella es muy floja.*

Facundo: *¿Con quién me quedé?... Zazil.*

El pase de lista continúa; los últimos estudiantes van entregando sus informes. El profesor viste hoy una playera deportiva, que ha llamado la atención de un alumno, el Piojo, quien le pregunta: *"Maestro, ¿y esa playera? ¿Aquí las regalan?".* Facundo le dice: *"No, aquí... aquí te las venden, no la regalan. En cada salón... tiene la particularidad de hacer camisas, playeras".*

Facundo se acerca a una alumna mientras habla para hacerle notar que debe dejar de escribir en su computadora, porque la clase ha comenzado. La alumna nota la intención del profesor, sonríe al verlo y cierra la computadora.

Facundo: *Pues cada grupo tiene su peculiaridad de... en su momento se les animan a todos y... no, pues, una playera de su generación, y la sacan. Tengo por allá algunas de... algunas otras, ¿han visto algunas otras?*

Alumnado: *¡Sí!*

Facundo: *Yo las tengo.*

Los estudiantes ríen.

Facundo: *Sí, no te las regalan, te las venden. 160, 155, más o menos, por ahí va.*

Piojo: *Pensé que se las regalaban a los que ganaban...*

A continuación, el profesor guía a los estudiantes para realizar una revisión de la visita que tuvieron la semana pasada a la Unidad San José. Facundo realiza una serie de preguntas mientras el alumnado permanece atento, en su mayoría.

Facundo: *Vamos a retroceder un poquito. Primero, lo anterior; en cuanto a la visita a la Unidad San José. ¿Qué les pareció... qué les pareció?*

Teresa: *Está padrísimo.*

Se escuchan varios murmullos al respecto pero nadie pide la palabra.

Facundo: *Lo escribieron pero no lo pueden decir. ¿Lo escribieron? ¿Qué les pareció? A ver, mi tutorado, de una vez, cuéntalo, cuéntalo.*

Facundo se refiere a Javier, que interviene y se ve menos titubeante que en otras ocasiones; habla con más fluidez:

Javier: *Estuvo genial, me gustó mucho la visita, el ambiente allá es de mucha convivencia y eso es lo que... lo que hace el lugar tan especial.*

Facundo: *¿Qué más? ¿Alguien más?*

Rita: *Yo creo que las personas que están ahí lo hacen más por las personas que por el dinero que les entra, más como por ayudar a la comunidad. Es lo que noté.*

Facundo: *Mmjj. ¿Qué más?*

Diana: *De que pues se hace notar también, o sea, no es como que solo está en la unidad y conviven, sino que los demás, por ejemplo los que les surten los equipos se dan cuenta de que la unidad de ahí es como que de una... integración bastante amplia entonces pues como que dan a reconocer eso y también les apoyan en ese aspecto en que les dan equipos y les dan ayudas para que sigan prosperando.*

Facundo: *Bien ¿qué más?*

Jorge: *Sus instalaciones igual, están creo que están bastante... bien, los equipos que tienen, o sea que se les ha aportado por parte de... alguna facultad o sea de la universidad... y pues algunas...*

Facundo: *Sí, bueno, en su momento no sé si les comentó la maestra Laura, tal vez no los acompañé todo el tiempo por todo el tour, pero... sí les comentó la parte histórica de que había iniciado como... parte de la Kellogg, y luego pues ya es netamente universitario. No fue tan sencillo ¿Cuántos años lleva esta unidad?*

Alumnado: *17.*

Facundo: *17. ¿Quién fue a pelearse a mi cubículo a decir que 16? Maestro: fue 16... ¡lo voy a demandar! Eso me dijo.*

Los alumnos se ríen y mencionan el nombre de la alumna que hizo eso.

Facundo: *Bueno, pues en 17 años... en 17 años... cambia, cambia mucho. Les había comentado, que... sean muy observadores, desde cómo nos fuimos, donde nos reunimos, cuánto tiempo nos tardamos en llegar.*

Alumna: *Era la calle 123.*

Facundo: *En sí no está, no está tan retirado ¿se dieron cuenta? Pero tiene ciertas particularidades y características la colonia, que bueno, la universidad en su momento se dio a la tarea de analizar y observar: bueno, debemos de hacer algo en esta región que es una parte medular, la parte de sur de la ciudad. Todo para bien, finalmente, y se dan cuenta, es la calle 13, y cruzando la acera ¿qué calle es?*

Alumnado: *No me acuerdo... Era...*

Facundo: *131. ¿De qué colonia? Y Nosotros, ¿en qué acera estábamos? 123 de San José, ahí iniciábamos; pues esa parte medular, es parte central en donde se dividen varias colonias. Así como dijo la maestra Laura, ahí se*

*atiende a cualquier persona, en el primer nivel de atención, ya lo vimos también y también lo han visto en sistemas de atención en rehabilitación.*

El profesor continúa hablando acerca de la población que se atiende en esa unidad de salud, de las características de la colonia en la que se ubica y de algunas de las actividades que posiblemente realizarán quienes hagan ahí su servicio social. Al final, pregunta: *“Como perfil de rehabilitación, ¿qué pudieron observar, qué se llevan, qué les dijeron, qué les atrajo?”*

Martha: *El ambiente familiar que existe ahí.*

Facundo: *¿Perdón?*

Martha: *Como que el ambiente familiar, como que todos se unen... para... hacer cosas, por ejemplo el día que fuimos era día de Hanal Pixán, y pues como que cada quien lleva algo para convivir juntos. Es lo que me atrajo como que... la calidez de las personas.*

Facundo: *Sí bueno, la calidad y la calidez de la atención pues dice mucho ¿no?, pero en cuanto a tu perfil del área de rehabilitación ¿qué vieron, qué observaron, qué escucharon, qué les dijeron?*

Rebeca: *Que siempre hay gente, que siempre... de hecho nos dijeron que 17 personas al día, que estaba siempre lleno el horario y siempre está dando a atender lo... lo más que pueda.*

Facundo: *¿Que grupos poblacionales atienden en rehabilitación?*

Lucy: *Tercera edad, mayormente.*

Facundo: *Mayormente, pero también escucharon sobre otros grupos.*

Lucy: *Estimulación temprana.*

Facundo: *Entonces no sólo adulto mayor; claro. Se atiende a todo grupo, toda persona, no sólo un grupo etario. Si se dan cuenta participan otras licenciaturas, no solamente rehabilitación, en todas ¿sí? y es muy rico, es muy rico trabajar en equipo. Si a veces nosotros cuando trabajemos... si trabajamos en equipo no cuesta trabajo... imagínate diferentes perfiles.*

El profesor continúa comentándoles acerca de algunas situaciones que posiblemente enfrentarán y en las que se requiere que trabajen en equipos multidisciplinarios. Al final, pregunta: *“¿Algo más que les haya llamado la atención? ¿Cómo vieron el área de rehabilitación?”*

Claudia: *Está bastante equipado.*

Facundo: *¿Qué tenía?*

Roberto: *Parafina.*

Facundo: *Parafina, parafinero.*

Joel: *Tenía lo básico.*

Facundo: *Lo básico.*

Alumnado: *Ultrasonido... barras paralelas... una bicicleta.*

Facundo: *Bicicleta adaptada... ¿No pasaron a la parte de atrás, de... rehabilitación?*

Alumnas: *No... no.*

Facundo: *Hay ahí un cubículo, del pasillo a mano izquierda, hay un...*

Teresa: *Sólo nos dijeron que ahí estaban las bicicletas, pero no...*

Facundo: *También se... creo que hay un láser, pero no sé si esté en uso. Ahí sí, ya nos pasamos de equipo básico; primer nivel de atención, láser tal vez*



*no. Pero bueno, si llega, tampoco hay que decirle que no, hay que aprovechar. ¿Algo más que les haya atraído? Estamos viendo todo lo que pudieron apreciar. No todo es miel sobre hojuelas ¿sí? ¿Qué no les pareció?*

*Nadia: A mí no me pareció mucho el espacio; estaba comentando de la silla de ruedas, que... buena quizá si pueda andar pero sería un poco dificultoso.*

*Marina: Quizá para dar la vuelta, está muy angosto.*

*Facundo: ¿Qué parte, que parte?*

*Marina: O sea, el caminito, o sea el pasillo que es para ir a odontología, es estrecho.*

*Facundo: ¿Odontología está adaptado para silla de ruedas?*

*Alumnado: No, no.*

*Facundo: Varias cosas hay que ver también. Son varias cosas que se tienen que trabajar. ¿Qué les comentó el área de nutrición? ¿Cómo puede apoyar nutrición a rehabilitación? ¿O cómo puede apoyar rehabilitación a nutrición?*

*Silvia: Mediante un programa de ejercicios... bueno, eso nos dijo él.*

*Facundo: ¿Nutrición? ¿Ejercicios? Bueno, van de la mano.*

*Silvia: Ajá, pueden ser los dos...*

*Piojo: No, profe yo creo que...*

*Facundo: Te escucho... ajá, adelante.*

*Piojo: Un paciente que tenga por ejemplo... las personas que tienen obesidad, por lo general se apoyan en sus rodillas, y... están en esta posición, cargan demasiado peso sobre sus rodillas, en la articulación de la rodilla propiamente. Entonces el nutriólogo nos puede ayudar a bajarlo de peso y nosotros darle tratamiento a la zona y ya se hace un equipo multidisciplinario para mejorar el problema del paciente.*

*Facundo: Claro... claro... desde dos perspectivas, ¿no? desde el punto de vista fisioterapéutico, ejercicio físico propiamente dicho. Siempre tenemos que apoyarnos en otras personas, en otros profesionistas, en este caso tenemos la nutrición.*

*Margarita: También nos estaban diciendo que porque los nutriólogos saben qué comida darles a algunas personas, porque debido a la discapacidad que poseen algunas, pues no pueden ni siquiera tragar bien; entonces los nutriólogos pueden adaptar las comidas para que también puedan tener una buena nutrición.*

*Facundo: Sí, y eso también lo vi... no sé si tú estuviste en el taller de aquí ¿sí? Estoy escuchando esas palabras de Alex... las escuché porque yo entré.*

*Rebeca: Ya, es porque entraste a la plática... esa plática.*

*Diana: Entramos a la plática.*

*Facundo: Sí, necesariamente, volvemos a lo mismo, si nos ponemos tal vez desde la perspectiva de nutrición, tiene mucho que aportar para rehabilitación y lo vamos a tener que intentar en varias situaciones similares. Ahí sí tenemos que trabajar inter-disciplinariamente. ¿Estamos bien hasta allá? Bien. Me da mucho gusto que les haya gustado, cada año llevo a los grupos y me gusta escuchar sus opiniones. Pues bien, vamos a continuar y lo que nos atañe el día de hoy...*

A las 11:25, se concluye la revisión de la visita a la Unidad San José. El profesor hace una pausa para localizar en su computadora el archivo que va a proyectar a continuación. Mientras lo hace, platica con sus estudiantes; les pregunta: *“¿Cuántos pibes se comieron?”* Una alumna le responde en broma: *“Veinte”*; al escucharla, otra dice: *“¡Jesús!”*. La alumna dice: *“¡No! dos”*. Rebeca comenta: *“Una semana estuve comiendo, desayunando y cenando pibes”*; Facundo dice: *“Eso es bueno”*. Se producen risas y más comentarios entre los estudiantes sobre este asunto: *“Estaban muy ricos”*. Una alumna pregunta: *“Maestro, ¿puedo ir a buscar agua?”* Facundo le dice: *“Imposible... para todos”*.

Facundo dice: *“Les envié...”* De pronto, interrumpe su frase y señala a unas alumnas que están próximas a mí, les dice: *“Tres... uno, dos, tres celulares, uno, dos, tres... ahí les hablan allá afuera. Uno, dos, tres... salgan, les hablan allá afuera”*. Una alumna dice: *“Sí, está bien, está bien”*. Las alumnas señaladas han sido sorprendidas por el profesor haciendo uso de sus teléfonos celulares, cuando la regla del salón indica que no deben hacerlo; la sanción que Facundo aplica consiste en pedirles que se retiren del salón por unos momentos. Facundo les dice: *“Ah ¿viste? lo dije la vez anterior... se... los... dije ¿o no? Se los dije. El primer día, ¿qué acordamos el primer día? ¿Qué acordamos el primer día?”* Una de las alumnas dice: *“Que nada de celulares”*.

Las alumnas tardan un poco en salir; al parecer, no creen que la sanción del profesor sea cierta, parecen pensar que sólo se trata de una llamada de atención. Sin embargo, el profesor se muestra firme y les repite que deben abandonar el salón. Ninguna de las alumnas protesta por la sanción, sólo se muestran sorprendidas mientras abandonan el salón. De las tres alumnas, una estaba muy cerca de mí y yo no había notado que estaba usando el celular; me sorprende que Facundo sí se haya percatado.

El profesor continúa hablando de esto mismo: *“Que no estoy... se los dije, no estoy en contra de la tecnología, todo mundo la necesitamos, pero ahorita, ahorita no. En su momento vamos a utilizarlo y mucho. Entonces cuidado, cuidado con eso. Por respeto a un servidor, a todos nosotros, a su espacio, se los había dicho: conocimientos, habilidades, actitudes ¿sale?...”*

Luego, cambia de tema y ahora se enfoca en el asunto de la clase: *“Entonces les envié, bueno envié unos archivos... a la jefa de grupo, lo subió ¿sí? Y... si tomaron la molestia de bajarlos, les dije que trajeran entre otras cosas, una lap porque vamos a trabajar sobre los contenidos. Hablar de... la terminología, del concepto...”* Mientras da estas explicaciones, se presenta un error en la proyección a causa del equipo. Algunas alumnas lo notan y alguien dice: *“Ya no va a servir”*; Facundo dice en tono de broma: *“Yo no lo hice... Yo no fui”* [averiar el equipo]. Una alumna dice: *“Déjelo así, sólo la corre”*, mientras que otras dicen: *“Nada... lo echó a perder el maestro”*, también en tono de broma. Facundo insiste: *“Yo no fui”*, y otra alumna dice: *“Ya no va a prender”*.

La alumna que tiene permiso de salir por lactancia dice: *“Maestro, ¿puedo salir?”*; el profesor le responde: *“Por supuesto”*. Mientras tanto, varias alumnas siguen concentradas en ver cómo solucionar el problema que se presentó con el equipo.

Facundo retoma las explicaciones: *“Hay actividades, a nivel internacional, hay muchas...”*, pero las interrumpe porque la distracción del alumnado permanece; unas a otras se dan instrucciones sobre qué hacer con la computadora: *“No, no... del otro lado, del otro lado... no, no, no... cierra, cierra eso... de la flechita... mueve el puntero”*

*del mouse hacia la izquierda”, hasta que finalmente lograr solucionarlo y dicen: “Ahí está ¡bravo!... ¿ayer qué presentamos?... en la computadora de Laura...ah, es que...”.*

Las alumnas empiezan a distraerse hablando de otras cosas, por lo que Facundo dice: *“Les envié... a ver, ya, [luego] platican de judo y karate y no sé qué...”*; las alumnas vuelven a distraerse con comentarios y algo que les provoca risas, el profesor las escucha y hace también un comentario en broma: *“Te dije: aléjense de esas personas... se los dije”*. Luego retoma la dirección de la clase: *“Ok, les había comentado, volvemos a lo mismo del reglamento interior ¿sí? Alimentos, lo que les había comentado. No es ‘ya no’, es: no. Solamente agua y ¿teléfonos? si tienes una urgencia, una llamada... ningún problema ¿sale?”* Una alumna pregunta: *“¿Le preguntamos o sólo salimos? para no interrumpir”*. Facundo le dice: *“Infórmanos, pues ¿sale?”* Luego, continúa con sus explicaciones sobre el tema.

El profesor inicia la presentación del tema Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC) o Rehabilitación Comunitaria. La presentación se refiere al Documento de Posición Conjunta (2014).

*Facundo: Hay varias estrategias a nivel mundial, para atender las necesidades obviamente del área de discapacidad y netamente comunitarias, van de la mano con lo que estamos viendo. Por ejemplo, la visita a San José pues no es aislada, sino que está relacionada con lo que es RBC. ¿Alguien ha leído, ha indagado qué puede significar RBC? En otras materias, ¿lo han escuchado?*

*Piojo: Creo que es Rehabilitación Basada en la Comunidad ¿no, maestro?*

*Facundo: Así es, Piojo, así es. Rehabilitación Basada en la Comunidad, rehabilitación en base comunitaria, rehabilitación en y para la comunidad... hay varios... varios términos que van relacionados con lo mismo, y va encaminado a la atención de las necesidades de la comunidad desde varios puntos de vista ¿sí? Varias instituciones internacionales como la OIT, la UNESCO y otras han trabajado en pro de las personas con discapacidad, como siempre les había comentado, trabajamos para una organización particular como es la OMS, y entre ellos se juntaron y elaboraron un documento...*

En este momento se escuchan unas risas entre las alumnas. Facundo dice: *“¿Todo bien?... ¿qué está sucediendo ahí?”*. La alumna que ríe culpa a una compañera que apodan la Güera: *“Es la Güera... es la Güera”*. Facundo dice: *“A ver, siéntate allá por favor, hasta allá... hasta allá”* e indica a la Güera dónde debe cambiar de sitio. Varias personas se ríen y repiten: *“Es la Güera”*. Esta dice: *“¡Ay maestro!”*, pero obedece la indicación y se cambia de sitio, en medio de las risas de otras personas. Antes de ocupar su nuevo asiento regresa a su lugar; Facundo le pregunta: *“¿A dónde vas?”* a lo que la alumna responde: *“Mis lentes, ¡si no, no veo!”*.

Facundo continúa con la explicación: *“Como les había comentado, han surgido varios... intentos, ha habido varios acercamientos, varias estrategias para tratar de resolver ciertas necesidades del área de discapacidad. Hablamos de comunidad... particularmente la Unidad San José, las características, el suelo, el ambiente, las paredes ¿cómo ven el espacio, el ambiente de San José? ¿Cómo lo vieron? Descríbelo.*

*Marina: Tranquilo.*

Facundo: *¿Tranquilo? Bueno, eh.*

Sandra: *Limpio.*

Eva: *Sí lo vi un poco descuidado, o sea. Yo sí lo vi como que...*

Facundo: *No la unidad. El espacio, o sea, estamos en la colonia.*

Eva: *No, sí, sí. Un poco descuidado. Hasta cuando nos vamos en el camión...*

Facundo: *En sí cuando vayan a hacer su estudio, un estudio demográfico, cuando participen en estudios demográficos van a describir mucho la colonia y van a ver la importancia y las necesidades que hay en ella ¿no? y como bien les dijo la Mtra. Laura van a participar en los diagnósticos que se hacen cada dos años en la unidad, que participan todos. Es un censo, casa por casa, etc., participa mucha gente. Entonces, una de las características como bien hemos visto, que está de la mano con la discapacidad es la pobreza ¿sí?... ¡los pies!*

Facundo llama la atención a una alumna que tiene los pies encima de otro asiento; varios alumnos se ríen. Facundo dice: *“¿Qué les pica hoy, qué les pasa hoy?”*, parece referirse a que los estudiantes hoy están inquietos o particularmente indisciplinados; quizá dice esto porque en esta clase ha tenido que hacer llamadas de atención en al menos tres ocasiones: a las alumnas que usaban el celular, a la Güera y ahora esta alumna. Ante la pregunta del profesor, una alumna le responde: *“Nada, maestro, Usted está muy...”* parece que esta alumna quiere decir que el profesor es quien está especialmente proclive a notar y sancionar sus faltas; más personas comienzan a reírse de esta respuesta y a murmurar en ese mismo sentido. El profesor parece pensar que sus alumnos se han “esponjado” con su comentario, así que les dice riendo: *“A ver, ¡sólo les hice una pregunta y todos gritaron!”*; parece querer decir que su alumnado responde con emoción exacerbada ante una simple llamada de atención. Los alumnos y alumnas ríen, de esta situación, porque en efecto varios comenzaron a hablar en cuanto el profesor les preguntó qué les pasaba. Una alumna dice: *“Se están desahogando”*; el profesor parece asumir que sus reacciones son producto de la tensión o el estrés por el que atraviesan, así que les dice: *“Voy a hacer una hora como de catarsis, todos... ¿están cargaditos de tarea?”*. Se escucha que alguien dice: *“¡Sí!”* Facundo dice: *“Ah, qué más da, un poquito más, un poquito menos”*. Algunas personas comienzan a protestar: *“Es que usted...”*, esto provoca más risas entre el alumnado, porque reafirman lo que el maestro dijo antes; se escucha particularmente la risa de Rebeca, una alumna que suele reír muy fuerte en este tipo de momentos.

Facundo: *Tranquila Rebeca, tranquila.*

Eva: *Siempre es así maestro.*

Facundo: *¿Siempre es así? ¿Sí?... Ahorita nos damos un tiempcito de...*

Alumnado: *Dormir.*

Facundo: *No, para... de escuchar un poquito. Hablando de estrés, yo les voy a pasar un poquito de lo que hago, a ver si les agrada.*

Alumna: *¡No! ¡No!... así está bien, gracias.*

La clase continúa y las alumnas que fueron sancionadas permanecen afuera del salón. Facundo sigue con el tema: *“Es esta herramienta, de Rehabilitación Basada en la Comunidad. Rehabilitación **Basada** en – la – Comunidad. ¿Qué te dice este nombre?”*

*Allá atrás... la que sea". Se producen risas entre las alumnas que fueron señaladas; se escucha que alguien dice: "No sé".*

*Facundo: ¿No sabes?*

*Sara: O sea... como que... integrar más a la comunidad en el ámbito de la rehabilitación por así decirlo; no sólo se basa en las personas con alguna discapacidad, sino que van... en sí a la comunidad que conformamos.*

*Luisa: O como ahí en San José, de los talleres que hacen, pues no sólo van enfocados a las personas con discapacidad sino que está enfocado a las personas que viven ahí.*

*Facundo: Sí y... perdón ¿alguien más, había levantado la mano?*

*Sonia: Sí. Está enfocado a las necesidades que hay en esa comunidad en específico, dando el servicio que se necesita.*

*Facundo: Bien, perdón Eva, habías levantado la mano.*

*Eva: Era parecido, o sea que ya nosotros nos adaptamos a ellos y no ellos tienen que buscar la manera de acercarse, sino que nosotros tenemos que adaptarnos; por ejemplo, así como había dicho que van a las casas y ven el tipo de casa que hay, en este caso si tiene rampa o no tiene rampa, o si es una persona de tercera edad, cómo está conformado su entorno, nosotros nos tenemos que adaptar a su entorno para poder hacerles una rehabilitación y no tengan que tal vez ir a consulta sino que desde su casa. O sea, tratar de adaptarnos a la comunidad en hacer nuestro trabajo como rehabilitadores.*

*Facundo: Y se hace... se lleva a cabo. Vamos a ver que la literatura internacional, entre otras cosas nos dice que se ha avanzado algo, que a pesar de que en los países de primer mundo se ha avanzado algo, en Latinoamérica les ha costado un poquito de trabajo, porque a pensar de que se ha avanzado no se invierte mucho, y si se invierte no se investiga, y si no se investiga no se difunde, y si no se difunde no llega a los oídos de nadie; entonces prácticamente no se conoce ¿quién conocía San José?"*

*Alumnado: ¿La unidad?*

Los alumnos piden esta aclaración porque el nombre de la Unidad es igual al de la colonia o barrio en el que se encuentra.

*Facundo: La unidad... la unidad.*

Se producen risas y murmullos entre los estudiantes, que denotan que no conocían la unidad pero sí habían oído de la colonia.

*Facundo: ¿Sí? Y es de la Universidad. Y hace mucho que está. Ahí se entrena, capacita... hay muchos talleres que dijo la Mtra. Laura ¿sí? ¿Quién puede participar? Cualquiera persona interesada, para beneficio de su actividad lúdica, laboral, autoempleo... que favorece tal vez el aspecto laboral y económico de la familia, que puede participar en el apoyo económico de la misma, desde el mismo entorno familiar. Y sí, hay muchas estrategias, esta es una muy interesante, en sí se los vamos a dejar para trabajar en el día de hoy.*

Al mismo tiempo que formula las últimas explicaciones sobre la RBC, el profesor muestra en la proyección las primeras páginas de uno de los documentos que usarán los alumnos y alumnas en esta clase.

Facundo: *Entonces son 3 artículos. Este tiene 32 páginas; se oye mucho. Dice muchas cosas importantes... en la parte medular tiene un concentrado de qué se puede hacer, algunas sugerencias para la nación, pero bueno aterrizar en lo que podemos hacer nosotros, ¿qué es el RBC? ¿A quién va dirigido? ¿Grupos de discapacidad? ¿Qué se puede hacer?, ¿qué alcance tiene? ¿Cómo podemos participar? ¿Quiénes participan haciendo qué? ¿Cómo se sostiene? entre otras cosas. Otro de los artículos que les traje es cómo se ha llevado a cabo el RBC en dos partes: esto es importantísimo... a nivel internacional pero ¿qué se ha hecho en México? uno, y ¿qué se ha hecho en Latinoamérica?*

El profesor continúa refiriéndose al contenido de los archivos y menciona algunas cuestiones más relevantes que encontrarán acerca de la RBC en México y Latinoamérica. Al final, pregunta: *“Estamos conformados en equipos nosotros, ¿estamos bien? ¿No están divididos ya?*

Eva: *No tenemos equipo, de repente nos agarran y nos dividen.*

Facundo: *No están divididos. Bueno, no quisiera dividirlos; ustedes confórmense por afinidad. Cuatro equipos, necesito cuatro equipos, por favor.*

El profesor manda llamar a las alumnas que fueron suspendidas por un tiempo de la clase, para que puedan integrarse a los demás en esta actividad. Le pide a un estudiante: *“¿Puedes llamar a las compañeras? Que entren, por favor”.*

Alumna: *¿Cuántos maestro?*

Facundo: *Cuatro equipos, ¿cuántos son ustedes?*

Los estudiantes comienzan a hablar entre ellos para organizar los equipos. Una alumna se percata de que algunas de sus compañeras afines permanecen afuera, así que le dice al profesor: *“Maestro, ¿ya van a pasar las compañeras?”*

Facundo: *Qué pasen, qué pasen.*

Alumna: *¿les decimos?*

Los alumnos y alumnas siguen poniéndose de acuerdo; en medio del ruido que se produce, el profesor levanta la voz y comienza a indicar a cada equipo cuál es el espacio que debe ocupar dentro del salón: *“¿Dónde está el equipo 1? Equipo 1, equipo 1, rápido. Vienen por acá. ¿Equipo 2? Acá, por favor. ¿Equipo 3? Bueno, ahí estamos bien, un poquito más para acá. ¿Equipo 4? De este lado. Les pedí también que traigan por lo menos un a lap por cada equipo, ¿sí? Bien... que cada equipo tenga los tres archivos ¿sí?*

Los alumnos agrupan sus sillas, ocupan los espacios que el profesor les indicó y corroboran cuáles son los documentos que ya poseen para trabajar: *“Faltan dos... falta uno... hay que correr un poco más... ¿cuántos son?”* Mientras esto sucede, las alumnas que fueron sancionadas por usar el celular han quedado en un equipo que está próximo a mi lugar en el salón. Noto que las alumnas comentan sobre la sanción que recibieron, comienzan a reírse y me miran. Les pregunto: *“¿Qué pasó?”* y Marina me dice: *“Eso lo apuntó ¿verdad?”*. Le respondo que he quedado sorprendida por lo que sucedió, les digo: *“Yo no vi el celular, el tuyo sí lo vi y el tuyo, pero el de ella, no”.*

Una alumna me dice: *“Es que sólo lo saqué para ver la hora, fue cuando me vio”*. Les comento: *“Pero el de ella me impresionó porque yo no había visto que ella tenía celular... el maestro tiene buen ojo”*. Las chicas se ríen.

Facundo: *¡Ok, vamos a dividir!... el equipo 1, 2, 3 4 ¿Estamos bien? ¿Todos tienen los archivos? No, tu no, no tienes el archivo. Ok, ahorita se los paso. ¿Aquí tienen los archivos?... ¿aquí tienen los archivos?... Este archivo ¿lo tienes?* El profesor se acerca a cada equipo y les asigna las páginas y documentos que les corresponde revisar en esta tarea. Se trata de 3 documentos; los equipos 1 y 2 revisaran un solo documento, cada uno la mitad del mismo. El equipo 3 revisará un artículo y el 4 revisará otro artículo.

Una alumna le pregunta: *“Maestro, ¿puedo leer con mi celular?”* Facundo le dice: *“Sí, claro”*. La alumna le pregunta nuevamente: *“¿Es: ‘sí, claro’ de sarcasmo o ‘sí, claro’?”*, Facundo aclara: *“Es: Sí, claro”*. El profesor continúa especificando y precisando a los estudiantes cuál es el documento que le corresponde leer en esta tarea. Los alumnos y alumnas permanecen sentados, pero no están en silencio, sino que conversan entre ellos de modo que el profesor tiene que elevar a ratos la voz para hacerse escuchar.

Facundo dice: *“En cada grupo... tienen bastante tiempo... vamos a elaborar un resumen, una presentación para comentar sobre la RBC. Este equipo inicia, siguen ustedes con la parte final, hay cosas que se repiten... sobre sus propuestas... y lo que se ha visto en Latinoamérica en RBC, sobre todo en este caso en Argentina, por ahí de la página creo 9 o 6 está muy interesante lo que nos dice.... Y ustedes...”* Pese a que esta es una indicación importante para la realización de la tarea, se produce en medio de los murmullos y voces de los estudiantes, que no parecen prestar atención de todo a las indicaciones que el profesor da.

Una alumna aprovecha que puede hacer uso de su computadora para dedicarse a lo que parece ser otra tarea, pues tiene abierto un libro (no los documentos que el profesor indicó) y mientras lo lee, escribe algo en su computadora, como copiando. Los demás alumnos y alumnas permanecen sentados pero conversan entre sí. Pese a que el profesor ha dado las instrucciones principales y ha repartido los documentos a leer, no parecen dispuestos a comenzar la tarea; es probable que estén esperando a que el profesor realice o diga algo que represente el inicio formal del tiempo de tarea.

Los miembros de un equipo reportan daño en sus archivos y solicitan nuevamente que el profesor se los entregue; éste se hace cargo mientras los demás equipos comienzan supuestamente a trabajar. Para entregar el archivo al equipo que lo ha solicitado, el profesor pide a un integrante que le proporcione un dispositivo de memoria extraíble (USB); Toño es quien entrega un USB de su propiedad. Facundo conecta este dispositivo a la computadora que está conectada al proyector y al hacerlo, se despliegan en la pantalla los archivos de Toño; entre estos, los alumnos y alumnas notan la foto de Luisa, una compañera de la clase; se producen risas, exclamaciones y comentarios: *“¡Tiene la foto de Luisa! ¡Uuuuh!... Ja, ja, ja,... ¡Uuuuh!... ¡Uuuuh!... Ja, ja, ja”* Participan de esto tanto alumnas como alumnos: *“¡Uuuuh! ¡Toño!”* Las exclamaciones sugieren que Toño tiene algún interés amoroso por Luisa: *“¡No quedes rojo Toño!”* Se producen muchas más risas; el profesor las tolera y de pronto dice: *“¡Silencio! A ver ¿Qué sucede ahí? ¿Qué me perdí?”* Dice esto en aparente complicidad con la situación, sugiriendo que lo ocurrido es algo relevante. Además, puede decirse que Facundo colaboró en cierta forma con este episodio, ya que al

manipular el dispositivo USB de Toño, notó la foto de Luisa y la señaló con el cursor, haciéndola aún más evidente.

Facundo dice: *“Ok, a ver, vamos a elaborar una presentación de los contenidos que les dije, por favor, ¿sí? Terminamos y empezamos a presentar, si nos alcanza tiempo. Y cuando terminen, me lo envían... Van a hacer la presentación... y cuando lo terminen me lo envían, como producto de la sesión”*. Los estudiantes siguen conversando entre sí, y recuerdan lo sucedido hace unos momentos con Toño; una alumna le dice a Facundo: *“Eso es bullying”*, a lo que el profesor responde: *“No es bullying, fue descuido”*.

En este momento, algunos grupos parece que han comenzado a enfocarse en la tarea; sin embargo, el grupo de alumnas que está más próximo a mí continúa conversando sin realizar la tarea. El profesor se aproxima a cada grupo y sólo entonces parecen comenzar a trabajar, pero igual lo hacen entre risas y comentarios sobre otros asuntos. El profesor no ha indicado cuál es el tiempo específico que deben dedicar a cada parte de esta tarea (resumen, elaboración de la presentación, exposición del producto), sólo ha dicho que deben hacer un resumen y luego lo presentarán. Ha dicho: *“Tenemos tiempo suficiente”*; es probable que esto haga que los estudiantes tomen con calma la realización de esta tarea.

El profesor se acerca a un grupo y platica acerca del bote de agua que un alumno tiene. El grupo de alumnas que está cerca de mí parece que ha empezado a trabajar, porque una de ellas comienza a leer en voz alta el documento, desde la computadora. Sin embargo, en cierto momento se distraen y platican de otras cosas. Otro equipo también comienza a revisar su documento, pero parece que se distraen de la tarea con facilidad.

Facundo dice: *“¡Shhh!”*, cuando las voces son demasiado altas. Una de las alumnas se pone de pie para plantear al profesor una duda acerca de la terminología que encuentra en la lectura; Facundo resuelve la duda desde su lugar en el escritorio, explicándole el sentido de la palabra en cuestión. Mientras platica con el alumnado, surge alguna cuestión relacionada con las tutorías, por lo que el profesor interrumpe el trabajo para preguntar.

Facundo: *¿Ya tuvieron su espacio de tutoría?*

Varias voces: *Ya... una... una*

Facundo: *¿Quienes ya tuvieron?*

Varias voces: *Solo una... yo tengo una.*

Facundo: *Perfecto. Ok, los que no han tenido su sesión de tutoría, ¿qué sucede?*

Alumna: *¿Quién no ha tenido?*

Alumna: *¿Quién no ha tenido?*

Facundo: *¿Quién no ha tenido?*

Varias voces: *Piojo... Piojo... Piojo, tú ya.*

Facundo: *Acérquense a su tutor ¿Quién es tu tutor? Tú sabes quién será.*

*Acércate, toca a la puerta, ponle un post it, llámale, porque necesitan tutoría... lo necesitan.*

La actividad continúa. En uno de los equipos, una alumna muestra a sus compañeros una foto de su mascota. El profesor está en su escritorio, revisando las tareas que los estudiantes le han entregado. Cuando se percata de que una de las



alumnas ríe con mucha frecuencia, le pregunta: “¿Y tú, qué estás haciendo de la tarea?”

La alumna responde: “Estamos leyendo”; Facundo insiste: “Pero tú, ¿en qué parte vas?” Los alumnos y alumnas no parecen estar enfocados completamente en la tarea, aunque se alcanzan a escuchar a los estudiantes que leen en voz alta los documentos.

A las 12:05 el profesor se levanta de su asiento y se acerca a cada grupo preguntando: “¿Cómo van?”. Se acerca al grupo en el que está Toño y al parecer platican sobre lo que sucedió con la foto de Luisa. Facundo ríe y bromea con ellos durante un momento, después del cual se aleja del grupo diciendo: “Ya, ya. Avancen, avancen”. [Parece que el profesor disfruta bromear con los estudiantes y tener este trato con ellos]. La alumna que había salido de la clase por permiso de lactancia regresa al salón; se le ve algo descompuesta. Habla con el profesor y sale nuevamente; parece que ha pedido permiso porque no se siente bien. El profesor le da indicaciones para no quedar fuera de la actividad que los demás alumnos realizan; le pide a su equipo que la integren de alguna manera.

Luego, Facundo se acerca a otro grupo de estudiantes; bromea un poco con ellos y después parece que hablan de asuntos más serios. Así es en general la interacción del profesor con el alumnado: entre seria y relajada, con bromas. Después de que transcurren unos minutos en que el profesor se acerca a los equipos, regresa a su asiento y continúa revisando los trabajos. Hoy tampoco ha mostrado el plan de clase. Los estudiantes continúan trabajando. Una alumna canta el tema de una telenovela; otros la escuchan y se ríen.

A las 12:20 los alumnos están trabajando más silenciosos, pero no del todo; parece que finalmente se han centrado en la tarea. Se les ve revisando los documentos, pero continúan intercalando conversaciones de asuntos ajenos a la tarea. Una de las alumnas que está cerca de mí parece dormir en su silla; cuando el profesor nota esto, se levanta y va hacia ella, la toca para despertarla y ésta le dice: “Maestro, es que...”. Parece que la alumna justifica su conducta diciendo que se siente mal. Facundo le dice: “Lee”; la alumna dice: “No tengo lap”. Facundo insiste: “En tu celular”; la alumna dice: “No tiene” [esa función].

Facundo se acerca a supervisar el trabajo de otro equipo: “¿Ya avanzaron? ¿Equipo? Ya escuché [que hablan] de todo, ya escuché [que hablan] de perritos, pero de avance, nada”. Una alumna se justifica: “Ya avanzamos, es que nos dividimos”. Facundo regresa a su escritorio y continúa revisando trabajos. A ratos pregunta en general: “¿Cómo van? ¿Ya avanzaron?”, incluso, hace esto sin despegar la mirada de las tareas que revisa. Después de un rato, vuelve a ponerse de pie para acercarse a los equipos y ver lo que hacen. Uno de los equipos bromea abiertamente sobre artistas de TV; el profesor se implica en esta plática dando también sus opiniones al respecto y haciendo reír a los alumnos con sus comentarios. Otros estudiantes hablan también de series de TV, abiertamente; el profesor los escucha e incluso participa en la conversación, dando sus opiniones.

A las 12:48 el profesor sale del salón. Antes de hacerlo, se dirige a una alumna y le dice: “¿Te los encargo... 2 minutos? Sí, por favor”. La alumna asiente sonriendo y el profesor sale. Sólo está fuera un minuto y regresa. Continúa acercándose a los equipos para supervisar la actividad. El alumnado continúa intercalando la tarea con el relajó. Facundo se acerca al equipo que está más próximo a mí, conformado únicamente por alumnas. Les ha dicho algo, de modo que las chicas salen del salón,

contentas. Cuando se acerca a otro de los grupos, me percató de que primero les pregunta: “¿Cómo van?” y posteriormente les dice: “Tomen 10 minutos de descanso”. Luego, se acerca a los otros grupos, platica con ellos y les dice lo mismo. Les reitera: “Pero 10... pero 10”, como advirtiéndoles que no deben tomar más de ese tiempo.

Cuando se acerca al último de los grupos, tarda un poco más en ofrecerles el receso; esto quizá sucede porque en realidad, las personas de ese equipo han abandonado la tarea desde hace algunos minutos y ahora sólo bromean entre sí. Cuando Facundo les pregunta cómo van, una de las alumnas ha dicho: “Estamos descansando 10 minutos”. Esto provoca las risas de los alumnos, al indicar que sin esperar que el profesor lo indique, se han tomado ellos mismos el receso.

Miran algo en su celular que les provoca muchas risas; el profesor permanece cerca de ellos y ríe también con lo que hacen y dicen. Parece que están jugando con un mapa interactivo, adivinando la localización geográfica de distintos países. Esto sucedió al parecer, porque hace unos minutos uno de los estudiantes le preguntó al profesor en dónde estaba Jordania y no han sabido la respuesta exacta. Durante el descanso, una alumna pregunta a Facundo:

Alumna: *¿Nos puede dejar salir un poco antes?*

Facundo: *¿Y eso?*

Alumna: *Necesito ir a inglés, y hay que estudiar.*

Alumna 2: *¿De qué se quejan? Yo hasta las 5 me voy.*

Este último grupo de alumnas no ha salido del salón en el receso. El profesor no da respuesta a la petición de la alumna; en lugar de eso, va a su escritorio a revisar tareas. Las alumnas comienzan a bromear, recordando lo que sucedió con Toño y la foto; se producen más risas y bromas dirigidas a Toño. Una alumna le dice: “Ya Toño ¿no que vas a estudiar?”. Facundo escucha el comentario y dice: “Sigues viendo su foto”. Esto desencadena las risas de las alumnas, pues Facundo contribuye a que continúen hablando del tema de la foto, dando pie a más bromas al respecto.

Los alumnos y alumnas regresan al salón a las 13:10 y ocupan sus asientos; se notan menos ruidosos que de costumbre. Aparentemente retoman la tarea en cuanto entran, ya que se les ve atentos a sus computadoras. El profesor se pone de pie un momento para observar lo que hacen, y luego regresa a su escritorio; desde ahí, parece que está al pendiente de las conversaciones del alumnado. En cierto momento, escucho que algunas alumnas hablan y se han dado cuenta de que el tiempo de la clase se agotará antes de que terminen la tarea. Cuando faltan 25 minutos para el término de la clase, uno de los grupos habla con Facundo acerca de películas, mientras que los demás equipos hablan de otros temas.

A las 13:39, el profesor indica: “Vayan cerrando, vayan cerrando. Les voy a dar tiempo para que vayan a estudiar... estudien”. Facundo despide la clase diciendo que se termina en este momento porque tendrá una reunión con otros profesores. Los alumnos comienzan a guardar sus pertenencias. Facundo pregunta a qué hora será su examen que tendrán el día de mañana. Los alumnos le comentan acerca de la preocupación que tienen sobre el examen, debido al contenido tan extenso que tendrán que estudiar. Facundo hace unos comentarios acerca de la materia, anatomía, en el sentido de la importancia de estos contenidos para el aprendizaje de otros en el futuro: “De estos exámenes, estos parcialitos... solamente lo aplican en valoración, que

*es un examen de biomecánica.... Si te sabes qué es esto ya libraste biomecánica... Por eso ves que están repasando articulaciones... No sé qué tanto hayan visto..."*

[Facundo me ha dicho que el enseñó anatomía el primer año que fue docente en esta universidad, y que es una materia que ha enseñado en varias ocasiones].

También da recomendaciones para estudiar: *"Céntrense en las partes fuertes, los grupos musculares importantes; tal vez la musculatura, los profundos... los planos profundos no participen tanto. No sé cómo hayan sido sus clases... la anatomía no cambia y desafortunadamente se lo tienen que aprender de memoria... utilicen algunos nemotécnicos para aprenderse varios músculos al momento... una vez que te lo sepas, sabes todo... repasen un poquito, tienen un tiempcito, relájense, los que vayan a inglés, a inglés pero después descansa, lee un poquito y te duermes bien, porque mañana es un día importante. 5 puntitos son muy buenos ¿o no?"*

La Güera: *Maestro, siento que se está despidiendo de nosotros.*

Facundo: *Adiós.*

Los alumnos ríen.

Luisa: *Maestro, usted ya me hizo mucho bullying hoy, ¿eh? Ya, ya, ya.*

Facundo: *¿Yo?*

Rebeca: *¡Todos! ¡Por la foto! Así que culpa a Toño.*

Facundo: *¿Yo? No quiero decir quiénes.*

Varios alumnos ríen.

## **CONCEPTUALIZACIÓN EN REHABILITACIÓN (CONCEPTOS)**

**Jueves 13/nov/2014**

**11:05 a 13:35 hrs.**

---

El profesor Facundo llega al salón de clases y ya están algunos alumnos adentro. En esta ocasión, noto que hay más silencio que de costumbre. Facundo también lo nota porque sólo da unos pasos adentro del salón y se detiene diciendo: *"¿Qué pasa? ¿Es el [grupo] A?"*, como diciendo que no parecen ser los mismos de siempre. Los alumnos que lo escuchan sólo ríen con el comentario.

Antes de ocupar un lugar entre los alumnos, me percaté de que la única silla disponible está delante de Javier, así que le pido que me ceda su lugar para que sea él quien quede en primera fila y no yo. Al principio no estuvo de acuerdo y me dijo: *"¿Yo? ¿Al frente? ¿Por qué?"*, pero en un tono más de temor o timidez, que de rebeldía. Yo insistí en la petición alegando que él, como alumno, debía estar en mejor posición para atender a la clase. Javier terminó aceptando cambiar de lugares, pero cambió su silla para no quedar al frente de mí.

El profesor les pide que vayan guardando los celulares: *"¿Sí? Les voy a invitar a salir"*. Una alumna dice: *"Como la clase pasada"*. Marina pregunta: *"Maestro, ¿a quién sacaron la clase pasada?"*. Un compañero que la escucha dice: *"¡Quién sabe!"*,

lo dice en forma irónica porque Marina fue precisamente una de las que fue sancionada de esa manera. Facundo se interesa por el examen de anatomía que tuvieron la semana pasada: *“No me dijeron cómo les fue en su parcialito”*. Varias alumnas y alumnos responden al mismo tiempo: *“¡Súper bien!... ¡Bien!... Bien... Sí... Nada del otro mundo”*. Facundo sigue preguntando a varios subgrupos: *“¿Y a ustedes... y a ustedes?”*. Como todos parecen confirmar que les fue muy bien, Facundo dice: *“Se los dije... se los dije. Primero, estudiaron... bueno, quiero pensar que estudiaron. No, sí estudiaron... sí estudiaron”*.

Piojo: *¿De qué parcial estamos hablando?*

Facundo: *Del parcialito que tuvieron de anatomía... que me dijeron cómo les fue.*

Piojo: *¡Ah! Saqué 100.*

Facundo: *Sí supe que... 5 puntitos, pero 5 puntos son muy buenos ahorita, son muy buenos. Qué bueno, me da mucho gusto escucharles... saber que les fue bien, y... me da mucho gusto... escucharles.*

La alumna que tiene permiso de lactancia sale casi al comienzo de la clase; pide permiso sin dar demasiadas explicaciones porque el profesor conoce el motivo. Esta alumna permanece varios minutos afuera, según noté en la clase pasada. Ahora hablan también sobre el cumpleaños de una de las alumnas, Luisa. Facundo pregunta: *“¿Dónde es la fiesta hoy? ¿Dónde es la fiesta... el festejo, el guateque, el bailongo?”* Los demás compañeros bromean acerca de que la fiesta de cumpleaños será infantil, diciendo que habrá show de animación y que a Luisa le gustan los personajes de caricaturas. Parece que dicen esto porque Luisa es de talla pequeña.

Facundo pregunta por el aire acondicionado; le dicen que está apagado y que no quieren encenderlo para no tener que cerrar la puerta del salón; en este momento, noto que a dicha puerta le han colocado un sistema de seguridad que impide abrir la puerta desde afuera.

Marina: *Es que nos da miedo.*

Toño: *Es por la tarjeta, maestro.*

Marina: *Nos da miedo quedarnos encerrados.*

Facundo: *Se prende el aire ¿sí o no?*

Alumnos: *¡Sí!*

Facundo: *Qué bueno que les haya ido bien en el examen. Recibí sus power point. Confórmese de una vez con sus equipos para... comentarlo y después continuamos con otro tema para seguir avanzando, no nos podemos atrasar, el cual yo voy a dar la pauta de tema, y ojalá sea más atractivo porque ya es parte de... de la temática, no solamente de esta materia sino de otras. Sí se habrán dado cuenta, en la parte de la materia de conceptualización hay temáticas que se... pueden repetir, se repiten en otras materias como terapia física, ocupacional... trastornos del movimiento, kinesiología, etc. y hoy precisamente trataremos de avanzar en cuanto al entendimiento, la... concepción, el entendimiento más que nada de... familiarizarnos... Y pues bueno, eso es lo que vamos a tener que adelantar hoy.*

El profesor comienza a pasar la lista de asistencia; como suele hacerlo, llama a los estudiantes por sus apellidos. Sólo ocasionalmente llama a alguien por su nombre. Cuando llega al nombre de Luisa, Facundo dice: *“Y Luisa, que se va a discutir hoy con... la comida, el almuerzo, los refrescos, los chicharrones... ¡eso dijo! Lo publicó en el Face en la mañana”*. Luisa dice: *“¡Tamales con merengue!”*, Facundo responde: *“Lo que sea, es bienvenido... ya como a la una, como que sí”*.

Facundo se refiere nuevamente a lo que se hará en la clase de hoy: *“Bien. Les recuerdo que la vez anterior, empezamos a ver... los archivos sobre... la Rehabilitación con Base Comunitaria o Basada en la Comunidad. Les entregué 3 archivos, se dividieron un archivo, si no me equivoco dos equipos; un segundo archivo para un segundo equipo y el tercer archivo para el último. Entonces por favor confórmense o fórmense en los equipos, como estaban y delimitense para que podamos escucharles ¿sí?... escuchar qué entendieron de esa elaboración del PPT que enviaron. Comentan, puede ser uno, pueden ser dos, pueden ser tres o todo el equipo, no importa, lo importante es que compartamos, que se entienda lo que nos quiere decir el artículo. Hacia donde parte, qué alcance tiene esta... esta estrategia mundial, RBC, qué se ha hecho en la República Mexicana, en Latinoamérica, qué alcances ha tenido y... pues de una vez nos dividimos ¿cómo están los equipos?, por favor... rapidín.*

Los estudiantes comienzan a organizarse en los mismos equipos que conformaron la clase anterior; comienzan a mover sus sillas para reunirse. Realmente parece que están más tranquilos hoy que otros días; en algún momento, una persona dijo: *“Es que no están las trillizas”*. Parece que se refiere a tres alumnas que se sientan a un costado del salón y cuyas sillas hoy se ven vacías. Se trata de Karla, Silvia y Paula, a las que también se ha referido el profesor en una entrevista que tuvimos.

Mientras el alumnado revisa los archivos, el profesor se pasea entre ellos, pregunta por qué no están presentes algunas personas. También observa lo que hacen los estudiantes; algunos de ellos usan sus teléfonos celulares para revisar el documento, pero no les llama la atención porque se ha dado cuenta del propósito. Después de un minuto, dice: *“A ver, vamos a escuchar primero... a tu equipo. Tienen 3 minutos para repasar... saquen sus archivos, véanlos bien”*. Unas alumnas piden permiso para salir de la clase, antes de que las exposiciones comiencen; Facundo lo concede pero dice que después de ellas, nadie más saldrá. Luego dice: *“3 minutitos mientras leen. Se preparan, se distribuyen, se coordinan”*.

Pasa el tiempo y el profesor avisa: *“Un minuto”*, para indicar el tiempo que les resta para revisar sus presentaciones. Los alumnos siguen revisando sus archivos; en esta ocasión, el trabajo en los equipos es más silencioso que en otras. De hecho, se les ve más concentrados; se les escucha decir: *“¿Qué parte te tocó?... ¿Qué va primero?”*. Las alumnas que pidieron permiso para salir, regresan al salón; el profesor indica que les abran la puerta. Luisa, la del cumpleaños bromea diciendo que las que llegan, traen los tamales [como parte del festejo]. Facundo dice: *“No juegues con mis sentimientos”*. Luisa dice: *“Pero si a Ud. no le gusta el pastel”*. Claudia lo escucha y dice: *“¿No le gusta el pastel?”*; Luisa dice: *“Que sea de frutas”*. Este es un detalle que Facundo comentó en alguna clase pasada, y que al parecer estas alumnas recuerdan desde entonces.

Pasado un tiempo, Facundo anuncia: *“30 segundos”*, y pasados estos dice: *“Va, vamos a iniciar con el equipo uno. Eso es todo, vamos... ya estás... como va”*. Un

alumno le plantea dudas acerca de lo que deben presentar; el profesor las resuelve y le da indicaciones.

Claudia: *Maestro... maestro... nosotros no trajimos la presentación porque no nos la pasaron y, sólo se la mandaron a Ud.*

Facundo: *¿Como que no tienen la presentación?*

Claudia: *Eva la tiene.*

Facundo: *¿Quién?*

Equipo: *Eva... y no esta acá.*

Equipo: *¿Usted no tiene las diapositivas?... ¿la puede descargar?*

Alumna 1: *¿No las traje?*

Dicen esto como imitando la reacción que tienen algunos profesores para recriminar a los estudiantes cuando han incumplido alguna tarea encomendada, aprovechando el supuesto fallo del profesor.

Facundo: *Las tengo, pero no... les dije que me las enviaran. Las tengo, por supuesto que las tengo, en mi correo... las tengo. Yo les di: "recibido", pero ustedes las debieron de tener su respaldo.*

Alumno: *Pero no está Eva.*

El profesor indica el inicio de las presentaciones: *"Vamos a dar espacio al equipo 1, sí, pongan atención y por favor, equipo 1... adelante, por favor"*. El Piojo inicia la presentación, indicando que hablará de la introducción al tema de RBC. La proyección no es del todo correcta, porque la pantalla se muestra incompleta; pese a ello, los compañeros animan al Piojo para que haga su presentación: *"¡No importa, dilo!"*. El Piojo realiza su presentación pero la mayoría de los estudiantes le presta poca atención. Aunque permanecen en silencio, sólo algunos miran a la pantalla; en lugar de eso, miran los archivos que están en sus celulares, probablemente repasando lo que tendrán que exponer cuando sea su turno.

El profesor observa y escucha al expositor. En cierto momento, Facundo interrumpe a los expositores para preguntar: *"¿Qué tipos de barreras podemos contemplar ahí, qué barreras... en la sociedad?"*. Parece que esta pregunta va dirigida a los expositores principalmente, pero en lugar de responder, éstos le aclaran que posteriormente hablarán de esto en su exposición. Facundo dice: *"¿Más adelante?... excelente"*. El fallo que se presentó en la proyección propicia que tanto el expositor como los alumnos que atienden, se distraigan tratando de adivinar las palabras que faltan en la pantalla. En cierto momento, cuando percibe la distracción de los estudiantes: *"¡A ver!, vamos a ver la presentación, la exposición"*.

Cuando Facundo interviene para hacer comentarios sobre los asuntos que se tratan en la exposición, se refiere a aspectos de la situación que prevalece en la actualidad y en el medio. En estos casos, logra captar mayor atención que los expositores, aun cuando al hablar, se mantiene sentado detrás de su escritorio. Facundo habla como teniendo mayor conocimiento de los temas, con autoridad y experiencia. En sus comentarios, incluye planteamientos actuales sobre la problemática de la discapacidad; da detalles y describe situaciones que revelan que los sistemas sociales aún presentan deficiencias en la atención de las necesidades de las personas con discapacidad.

Facundo: *"¿Qué está sucediendo, qué sucede hoy en día en cuanto a esto que se está comentando? ¿Qué hemos visto, qué han escuchado, o visto, no?"*

*Todo... todos en este grupo, todos, cuando digo todos es: todo grupo de personas, todos tenemos derecho a la educación y al trabajo. ¿Qué está sucediendo aquí y ahora en este mundo globalizado? ¿Qué está pasando hoy en día? ¿Se está cumpliendo o no se está cumpliendo? ¿Por qué creen que sí, por qué creen que no? ¿Qué está sucediendo?*

*Rolando: Creo que... si está mejorando porque ya hay varias organizaciones que empiezan a contratar a personas con discapacidad, está el Oxxo, está Cinépolis... hay varias instituciones... tal vez no en el volumen que a nosotros nos gustaría o debería ser, pero tal vez sí ha habido una pequeña evolución, al menos en el campo laboral, en educación no estoy muy seguro.*

*Facundo: ¿Qué han visto, que han escuchado? Hablamos algo de laboral ¿sí? Obviamente escuchamos, porque lo hemos visto, yo he sabido que al menos en la Dondé, el Oxxo, en franquicias americanas que están aquí en la ciudad, ya están contratando a personas con discapacidad... síndrome de Down, tal vez de auditivo, que son... que bueno, tal vez no comprometen la productividad, porque es una empresa y busca la productividad. Lo que sí me ha llamado la atención es en cuanto al contrato, como empresa yo cumpla con la normativa de que deben tener una cierta población con discapacidad en mi empresa, es el pago... es el pago.*

El profesor continúa hablándoles acerca de las condiciones laborales de las personas con discapacidad que acceden a empleos formales; les explica cómo estas condiciones afectan también su dinámica familiar.

*Facundo: Hablemos de la tecnología ¿Cómo la tecnología puede... participar o influir en esos procesos? ¿Cómo creen que la tecnología puede influir?... ¿Cómo la tecnología según la SIF considera 5 factores que limitan la participación? y nos dice la tecnología. ¿Cómo... y por qué?*

*Luisa: En que ahorita las máquinas hacen todas las cosas, o sea, dejan de contratar tanto personal. Creo que en eso influiría la tecnología, en ese aspecto de que la máquina ya hace las cosas por sí sola, no necesitas tanto personal.*

*Facundo: Puede ser.*

*Roberto: Por ejemplo que... las empresas hacen la tecnología con respecto a las personas que no ningún tipo de discapacidad, por ejemplo, un mouse está diseñado para la mano que tenga 5 dedos y le pueda dar dos clics, pero si una persona le hace falta el miembro superior, no va a poder usar el mouse, sino que va a tener que tener que hacer un tipo de modificación porque no estaba adecuado para su discapacidad, y no sólo los mouse, los coches...*

*Facundo: Sí, sí. Y eso... de que exista la tecnología para adaptarse a tus necesidades educativas o laborales, existe, pero también tienen un costo.*

*Sara: Creo que igual las limita porque muchos ahorita sólo se dedican a la tecnología, no como antes... se concentran sólo estar en una computadora o el celular, y por lo tanto... muchas ocasiones dejan a las personas con discapacidad como a un lado y sólo se concentran... porque*

*no pueden manejar la computadora o tener un celular y no puede interactuar de la misma manera que ellos.*

Facundo: *Sí, está bien. Todo el contexto de la palabra... es bastante amplio. Yo aterrizaba... obviamente tengo que hacer la comparación... en países de primer mundo la tecnología está al alcance de todos, y por lo general es muy accesible económicamente hablando. Para aterrizar, imagínate al Dr. Hawking, no sé si lo conocen, un astrofísico.*

Roberto: *Está en una silla de ruedas ¿no?*

Facundo: *Tiene cuadriplejía... no puede hablar. Escribe a través de sus ojos, de un controlador láser.*

El profesor sigue hablando de lo que conoce sobre este caso, en relación con las condiciones de atención y acceso a dispositivos tecnológicos de que dispone. Al final, dice: *“Desafortunadamente no todos tienen la posibilidad, muy pocos tienen el alcance de esto”.*

Facundo: *Y así podemos seguir con todo esto. Las políticas de salud han cambiado también; se supone que todos debemos tener acceso a los servicios de salud, habría que poner el tela de juicio, bueno... el documento dice mucho, soporta bastante, pero ¿qué está sucediendo? ¿Por qué no pueden tener ese acercamiento a los servicios sanitarios? ¿Qué está sucediendo? Eso ya lo vieron ustedes en la materia de administración. Ya tiene una idea de qué está sucediendo al menos en nuestro México, en Mérida; y si no quieren leer mucho, no hace falta, aquellos que les gusta el Facebook [hay] un montón de videos en donde hay problemas administrativos o del personal, que aún no tienen esa... sensibilización de la atención a personas con discapacidad.*

Después de estos comentarios, el equipo expositor continua con su tema. Cuando estos alumnos recobran el protagonismo en la presentación del tema, el resto del grupo regresa a la conducta que tenían, escuchando y atendiendo sólo parcialmente, y leyendo sus apuntes también en parte; incluso, algunos comienzan a hablar en voz baja. En otro momento, los alumnos plantean la existencia de un círculo vicioso entre pobreza y discapacidad, al referirse a que existe una tasa más alta de personas con discapacidad en lugares con pobreza; por esa misma razón, las personas con discapacidad no cuentan reciben la atención y servicios de rehabilitación que les permita ser productivos. Esto deriva en la persistencia de la situación de pobreza. Facundo se refiere también a esto diciendo: *“La relación pobreza-discapacidad. Eso ya lo hemos visto en varios artículos; la relación pobreza-discapacidad, va de la mano”.* Los alumnos señalan que la RBC puede verse como una estrategia para romper ese ciclo.

En cierto momento, un alumno expositor se “atorra” en su discurso.

Facundo: *¿Qué pasa?*

El alumno duda en su respuesta y como se queda callado, el profesor intenta ayudarlo.

Facundo: *¿Qué papel juegan... qué papel juegan?*



Alumno: *Bueno... mmm... .... Esos son los que se encargan supuestamente de... en cuanto a la evaluación y que se implemente de forma correcta la... RBC, ¿no?*

Facundo: *¿Es pregunta o me estás afirmando?*

Alumno: *Bueno, estos tienen la misión de instruir a las personas... sobre sus derechos, fomentar acciones para... llevarlos a cabo, ayudar a las personas para ejercer el derecho, y dar servicios y oportunidades a todos. Eh... es que esta parte... así como... que no...*

Facundo: *¿Qué papel creen ustedes que juegan? ¿Qué magnitud e importancia creen ustedes que se merecen, que tienen las personas con discapacidad, dentro de la RBC? ¿Qué papel juegan?*

Javier, que está sentado en frente del profesor y es también de este equipo, ofrece una respuesta a la pregunta anterior; plantea una idea que no es breve. Sus movimientos al hablar se notan algo nerviosos, pero su voz se escucha segura y su respuesta, concreta.

Facundo: *Estamos hablando de que la RBC está encaminada al beneficio de la sociedad, y entre esto obviamente las personas con discapacidad que siempre han estado fuera, en desventaja, y si... una política en salud, toma de decisiones, documentos y reglamentos y derechos humanos y demás, ¿quiénes deben de estar inmersos en la toma de decisiones?*

Alumnado: [murmurando] *las personas con discapacidad.*

Alumno: *Todos los individuos.*

Facundo: *¿Y entre ellos?*

Alumnado: *Las personas con discapacidad.*

Facundo: *Hay muchísimos, muchísimos reglamentos; hay municipales, estatales, federales... internacionales, hablando de derechos de persona con discapacidad. Una cosa es lo que ese realice, que se publique y otra es que se lleve a cabo ¿sí? Sí, hay muchos ejemplos positivos en donde se ha llevado a cabo el respeto a los derechos humanos y de las personas con discapacidad, desafortunadamente no siempre sucede esto; desafortunadamente las personas con discapacidad siguen siendo vulnerables. No sé si se han dado cuenta de que hoy día hay derechos para cada grupo vulnerable, ¿por qué creen que hemos llegado hasta eso? ¿Por qué creen que hemos llegado a delimitar derechos y normativas para grupos poblacionales?*

Ulises: *¿Porque no todos tienen las mismas necesidades?*

Facundo: *Bueno, ajá, claro... ¿Por qué? Laura... tienes ganas de hablar, ya te vi.*

Laura: *Puede que porque se provechen de... digan "Ah, esto me pertenece a mí" ajá, es lo que decimos, la deshonestidad...*

Piojo: *Maestro, yo pensaría que porque son grupos vulnerables, pudieran tener restricción en la participación las personas. Por ejemplo, los adultos mayores no tendrían... por ejemplo, no sé cómo decirlo... se pensaría que las personas jóvenes y sanas tendrían prioridad sobre el adulto mayor; las personas jóvenes y sanas tendrían prioridad sobre los niños y mujeres; se pensaría que las personas jóvenes y sanas tendrían prioridad sobre las personas con discapacidad, y realmente no, somos iguales*

*todos, y yo creo que por eso se les tiene que fomentar eso de la igualdad y la inclusión a todos.*

Facundo: *Sí, sí, es... tal vez irónico, yo no soy abogado ni mucho menos, pero si ante la constitución, hablando en México obviamente, todos tenemos, **todos**, [cuando] digo todos son: todos, todos tenemos los mismos derechos y oportunidades ¿por qué hoy día no funciona?*

Lucy: *¿Podría estar dada por la educación que nosotros recibimos? Por ejemplo si a mí me enseñan a respetar a las personas con discapacidad...*

Facundo: *O a cualquier persona...*

Lucy: *O a cualquier persona, exactamente, pues voy fomentado ese derecho a cualquier persona, pero si no estamos llevando una buena educación pues no podemos respetar sus derechos, por eso de cierta manera las delimita para evitar...*

Facundo: *Y aparte porque se han estado violentando... propiamente sus derechos, como seres humanos; aparte de que ellos son seres humanos son grupos vulnerables, gente que están en desventaja y aun así seguimos abusando de ellos, por ello se van creando ciertas estrategias para protegerlos. Bueno, **aunque**... en muchas situaciones se han sobre pasado ¿sí? una cosa es proteger, defender derechos humanos y otra cosa es ser sobreprotectores o paternalistas. Hay usos y abusos también en esto. Hay que determinar muy bien que las personas con discapacidad en la RBC juegan un papel muy importante de toma de decisiones; si vamos a hablar de derechos de las personas con discapacidad, bueno, en la toma de decisiones ¿quién es el mejor? Él, la persona con discapacidad. Yo sé lo que necesita mi grupo vulnerable, tú tal vez no. Tú lo ves por fuera, yo lo estoy viviendo.*

En medio de esta plática, en cierto momento pareció que Facundo intentó que un alumno precisara una crítica que estaba proponiendo.

Ramón: *De hecho creo que, maestro, hay personas que además se aprovechan de estas personas, por ejemplo, ciertas organizaciones o no sé que...*

Facundo: *¿Por qué lo dices... cómo?*

Ramón: *¡No! si no, me imagino, es... creo...*

Facundo: *Crees... te imaginas... ¿en qué momento? ¿Cómo?*

Ramón: *No sé, puede llegar a haber esas personas, de que hay... personas así... de que... vivas, por decirlo, que...*

Facundo: *¿Vivas?*

Ramón: *Bueno, no vivas así... o sea...*

Sara: *¿Por los partidos políticos lo dices?*

Ramón: *¡No! o sea, pero si quieres poner partidos políticos dentro pues... pero... personas que...*

Luisa: *¡Gandallas!*

Marina: *¡Abusivas!*

Ramón: *Ponen como la pantalla de que están ayudando o... ese es su único interés cuando de verdad como que se aprovechan de esas personas para que ellos salgan ganando más cosas.*

La exposición continúa a cargo del mismo equipo. Toca el turno de exponer a Javier; cuando lo hace no se ve nervioso, al menos no más de lo natural que suelen estar los alumnos cuando están en estas situaciones. Cuando Javier habla, lo hace mirando únicamente al profesor, pero esto lo han hecho también otros estudiantes. No tiene una buena dicción al hablar. Por momentos, Facundo escribe algo en unas hojas de papel. Facundo interrumpe un par de ocasiones a Javier para hacer comentarios que precisan lo que se está diciendo; por ejemplo, se refiere a la importancia de no sólo contar con buenas ideas y programas de intervención bien elaborados, sino que debe partirse de las necesidades de la población, quien es la que realmente da la pauta de “entrar o no entrar”. Les dice que en IAP verán las estrategias que se requieren para acercarse a la comunidad e indagar sus necesidades, y de esa manera proponer programas que no sólo sean planteados “desde fuera”, sino a partir de la comunidad, y la visión que esta tiene de sus necesidades “desde dentro” porque “ellos sabes qué está sucediendo”.

En otro momento, Javier se refiere a la importancia de la presencia de agentes comunitarios interesados y motivados hacia la colaboración en favor de la igualdad. Facundo lo interrumpe y dice:

Facundo: *...Por lo general es gente de la localidad, y un ejemplo que vimos... muy pequeño...*

Karla lo interrumpe para decir: *San José* [La Unidad San José se usa aquí como ejemplo o modelo del conocimiento que se está tocando en la clase. Se detallan las características que San José tiene en vinculación con la RBC].

Facundo: *San José, ¿sí?*

Lorena: *¡Es lo que iba a decir!*

Facundo: *San José... por eso les dije, San José tiene particularidades... muy finas, muy finas, y se ha tratado de llevar... bajo otras perspectivas, la discapacidad, la atención de ese primer nivel; y ahí sí, como bien lo escuchamos, se entrena, se educa a las personas en general para que tengan beneficios económico-laboral y puedan avanzar. Esto con la discapacidad, igual: se les entrena, sobre todo a los cuidadores primarios, a partir de ese conocimiento, una vez que no puedas ya tener la rehabilitación en la unidad, pues el cuidador primario, lo atiende en su casa a través de la enseñanza que se le dio en San José.*

De esta manera, Facundo presenta a la Unidad san José, que los alumnos ya conocen, como ejemplo de aplicación del modelo de RBC.

Javier retoma la exposición de su tema; al hacerlo, comienza a hablar rápidamente, de modo que casi no se entiende lo que dice. El profesor lo nota y le dice: “*Despacio, despacio, despacio*”. En voz muy baja y casi inaudible, le dice: “*Tranquilo*” probablemente porque nota que está nervioso. Javier sonríe, trata de calmarse y continúa exponiendo, hablando un poco más despacio. En el recurso audiovisual que Javier usa, algunas de las diapositivas contienen información que parece haber sido tomada textualmente del documento que revisaron; en cierto momento, Javier se dedica a leer tal cual la información. Facundo le pide: “*No, no, no, me leas nada. ¿Qué entiendes allá? No quiero que leamos*”. Javier se detiene y lee en

silencio un momento, después del cual da una explicación. Cuando termina de hablar, el profesor le dice: *“me dijiste lo mismo dos veces. Está bien, nada más, está bien”* y entonces se dedica él mismo a dar su explicación del asunto que Javier estaba tratando. Cuando la exposición de este grupo termina, Facundo recomienda a los alumnos tener preparado con anticipación, *“tener a la mano”*, lo que van a comentar en su exposición, porque *“no es lo ideal leer tanto”*. También les sugiere *“aterrizar en la parte medular de lo que nos interesa”*.

El profesor pide un aplauso para el grupo expositor y anuncia al siguiente equipo, el 2, que a diferencia del anterior, está conformado sólo por alumnas, las que se ponen de pie y comienzan a preparar el archivo que usarán para exponer; hacen esto entre risas, por la confusión que les genera el nombre del archivo. El profesor dice *“Sh”*, cuando notan que hacen demasiado ruido. En este equipo está Rebeca, que acostumbra cantar y reír fuertemente cuando tiene oportunidad. Como nota que el grupo está tardando más de la cuenta, les dice: *“De una vez, de una vez, de una vez... tienen poco tiempo”*. Una alumna, Paula, le dice: *“¡Tenemos 3 horas!”*, sugiriendo que el profesor no debe preocuparse por el tiempo, ya que lo tienen de sobra, por lo que no debe apresurarlas. Facundo le dice: *“Exactamente... tenemos poco tiempo”*.

Mientras las alumnas preparan su presentación, alguien habla de la memoria USB de Laura; Marina dice: *“Tiene miedo de que veamos una foto de Toño”*. Varios estudiantes ríen al recordar lo sucedido con Toño y Laura en una clase anterior. Rebeca sigue con la broma y dice: *“Cuenta la leyenda que si bajas una foto de Toño le entra virus a tu máquina”*; Facundo bromea también y dice: *“Se dice, se dice”*. Rebeca insiste: *“Cuenta la leyenda, no sé si sea cierto, Laura ahorita nos va a comprobar”*. Se producen más risas.

El equipo 2 comienza su exposición. En su tema, abordan asuntos como la inclusión de la discapacidad en la educación y en los medios de comunicación; el profesor se mantiene atento a la exposición. En cierto momento, interrumpe para preguntar:

Facundo: *¿A través de qué medios ustedes se han enterado de datos acerca de la discapacidad?*

Alumnado: *Internet y TV.*

Facundo: *Internet. ¿Qué buscan en Internet de discapacidad? ¿Qué han encontrado?*

Claudia: *Por ejemplo, más que nada en las redes sociales de Facebook, usted nos mostró el video de la carrera, pues ahí podemos encontrar... lo que es discapacidad también, no necesariamente tenemos que buscar en Google, simplemente con estar en nuestras propias redes sociales, con algo que nos gusta, podemos encontrar ese tipo de información. [Esto es casi literalmente un discurso que ha usado Facundo en clases anteriores]*

Rebeca: *Y sin embargo, no necesitas entrar a buscar el tema de discapacidad sino que te sale... y creo que para que igual las personas, hay personas que no les gusta “ay, no me voy a poner a leer este artículo de discapacidad” entonces hacen los videos que te llaman más la atención, y pues eso que igual.*

Facundo. *Aquí vimos La Cuerda ¿verdad?*

Alumnas: Sí.

Alumna: *Y no lo quería.*

Facundo: *No lo quería ¿No quería qué?*

Alumna: *Porque era caricatura*

Facundo: *Está muy bonita... ¿Y solamente videos, Facebook? ¿Datos? ¿Qué datos han buscado de discapacidad? **Buscado.***

Los alumnos no responden, sólo murmuran.

Facundo: *¿Es fácil encontrar datos sobre discapacidad?*

Alumnado: *¡No!*

Claudia: *Cuando se quiere hablar sobre números exactos por ejemplo la estadística, obviamente no lo vamos a encontrar... y tampoco vamos a encontrar la información que queremos buscar porque va a ser diferente.*

Facundo: *Hablar de datos de discapacidad no son precisos, porque cada país percibe de manera diferente la discapacidad y cada uno tiene sus instrumentos para determinar ese tipo de información. Entonces no vemos datos, tenemos acercamientos, aproximaciones, de los datos.*

Rebeca: *Iba a decir algo Toño.*

Facundo: *Toño.*

Alicia: *Ya se le fue la inspiración.*

María: *¿Qué buscas en Internet Toño?*

María: *Fotos de Luisa.*

Facundo: *¿Y en TV? Me dijeron Internet y TV. Las noticias, fundaciones... comerciales.*

Rebeca: *Igual en relación a lo Internet, igual sale en general sobre discapacidad, pero cuando te enfocas a buscar un solo tipo de discapacidad no te sale información como que muy bien establecida, avalada, sino que te sale... igual como que no está claro porque por ejemplo, lo que es la discapacidad motriz o motora, según unas personas es lo mismo, pero en libros e inclusive en Internet y te sale que es diferente. A eso voy, las cosas que salen en Internet no siempre están...*

Facundo: *Pero eso son habilidades de búsqueda, buscar palabras clave... para hacer una búsqueda avanzada o fina, hay que hacerla de esa manera.*

Piojo: *Profe, yo tenía una, en TV, en alguna ocasión estaba viendo "Lo que llamamos las mujeres", no sé si lo ha visto...*

El comentario del Piojo genera risas, porque hace referencia a un programa de TV abierta que aborda historias dramáticas, dirigidas a un sector de la población. Piojo relata la historia que se presentó en la serie de TV, y los cambios en la vida de la protagonista debido a la discapacidad. Termina diciendo que *"es muy difícil, que una persona que tiene discapacidad, el proceso psicológico y todo... creo que la TV está metiendo mucho esto. Se está haciendo... igual de la violencia familiar y todas esas problemáticas, se está haciendo... énfasis en eso.*

Facundo: *Sí, todo tiene su por qué, todo tiene su por qué, pero bueno ahí se los dejo para que analicen un poquito más si hay debate en cuanto a esto, pero sí hay momentos clave... por estrategias, por algo está.*

Ana: *Yo había visto en “Pulso de la República” es un canal de YouTube, siempre hablan de... es comedia política, estaban hablando de que no hay cifras exactas sobre las personas con discapacidad desde el 2011 y que la mayoría de lo que hay sobre discapacidad para apoyarlo es del Teletón que es una entidad privada y no hay entes del gobierno que los ayude... no sé, debe verlo, está muy bueno.*

Facundo: *¿No hay apoyo?*

Ana: *Ajá, que... no hay apoyo, que el presidente actual recortó en un 85% los recursos que se le dan a las personas con discapacidad.*

Facundo: *Hay que ver también la fuente, hay que ser... no afirmar tan tajante, porque decir que no hay apoyo es algo atrevido, entonces ¿dónde quedan los CREEs?*

El profesor se expresa con gestos de desaprobación ante lo que dice Ana.

Ana: *Pero eso es... ¿cuántos más hay?*

Facundo: *Hay uno en cada estado.*

Rebeca: *Una pequeña porción de lo que debería ser.*

Ana: *O sea, debería haber muchísimos más, del gobierno.*

Facundo: *Y sí, tiene mucho que ver, los medios de comunicación, definitivamente es algo que tenemos a la mano...*

Ana ha salido del salón, para ir a buscar agua al parecer, ya que lleva consigo su botella; sin embargo, no pidió permiso al profesor. Cuando éste ve que ella sale, le hace un ademán de “adiós”, pero sin que la alumna lo notara, como destacando que ha salido sin siquiera decirle adiós. En seguida, Facundo le pide a una alumna que cierre la puerta. Parece que los alumnos han notado lo que sucedió, porque la puerta no se había cerrado por completo hasta el momento; Facundo dice: “*Lo siento*”. Unos instantes después, Ana intenta regresar al salón, toca la puerta pero Facundo ordena que no se le abra. Esto desconcentra a Rebeca, la alumna expositora, quien se ve interrumpida. Luisa, la siguiente expositora también se distrae porque se debate entre abrir la puerta y la orden del profesor:

Puerta: *Toc, toc, toc.*

Facundo: *No, no, no. Continúa, continúa.*

Luisa: *Pero están tocando.*

Rebeca: *No... no.*

Luisa: *¡Sí! Sí están tocando.*

Rebeca: *¡Pero no!... no quiere abrirle.*

Facundo: *Continúa, continúa. Estás yendo bien.*

Luisa: *Ya me perdí.*

Facundo: *Estabas bien exponiendo. Te interrumpí, sígueme.*

Luisa: *Ya se me olvidó.*

Luisa retoma su exposición, pero se distrae con los toques a la puerta: “*Es que me distrae mucho*”. Facundo le dice: “*Acostúmbrate a los distractores*”. Luisa continúa con su tema. Unos instantes después, Ana deja de tocar a la puerta. Después de varios minutos, Facundo indica en forma discreta a una alumna que le abra la puerta a Ana; la alumna se levanta y va hacia la puerta, pero tiene que salir hasta el pasillo en búsqueda de Ana, porque ésta no está en la puerta esperando. Cuando regresa, la alumna pregunta tímidamente:

Ana: *Maestro, ¿había que pedir permiso para salir?*

Facundo: *Lo dijimos desde el primer día de clases.*

Ana: *Es que yo siempre salgo y...* Ana se refiere a que en cada clase ha pedido permiso para salir, porque tiene permiso de lactancia.

Facundo: *Ok. Vamos a continuar.*

Facundo se muestra por lo general como alguien tolerante y flexible; es capaz de permitir cierto relajamiento entre el alumnado, pero cuando algo realmente le disgusta, toma acciones concretas. Muestra abiertamente su descontento y actúa para mostrar las consecuencias al alumnado.

Facundo sigue hablando del tema de la clase: *La RBC es una estrategia impresionantemente rica, innovadora, que trae muchos beneficios pero así como lo vieron, aún falta muchísimo, está difícil, no está tan sencillo, se necesita demasiada gente, demasiados recursos, demasiado tiempo, dinero y esfuerzo. Y es un programota que tiene muchísimos programas y muchísima gente y aparte tiene que ser autogestor, se tiene que solventar el mismo aunque al principio tiene que tener un punto de arranque y lo por lo general la OMS aporta las primeras acciones. Por eso tal vez hay tantos países que en vías de desarrollo no se está llevando acabo al 100.*

Facundo: *Vamos a tomarnos 5 minutitos.*

Alumnado: *¡15!*

Facundo: *5 minutitos.*

Alumnado: *¡Ah!*

Facundo: *10, 10.*

El receso de la clase se produce a las 12:30 horas y se reanuda a las 12:40.

En esta ocasión, la clase se ha reanudado más rápidamente que en otras ocasiones, es decir, los alumnos han retomado la atención en un lapso más breve de tiempo. Incluso, en cierto momento el profesor dijo: *“Vamos a interrumpir la clase, para hablar de la fiesta de Luisa ¿qué vas a dar?”*, se produjeron algunas risas pero de inmediato el equipo expositor se colocó al frente del salón para iniciar con su tema.

Toca el turno de exposición al equipo 3. Antes de que estas alumnas inicien, Facundo hace un ademán para indicar a la alumna que debe esperar a que todos se callen antes de empezar a hablar. Al ver esto, el alumnado hace silencio y la alumna expositora comienza. La exposición de este último grupo ha sido más interesante; las expositoras hacen comentarios adicionales, complementando lo que dicen con ejemplos. En otro momento, el profesor interrumpe a los expositores y les hace preguntas para llevarlos a pensar cómo enfrentarían la falta de recursos necesarios para realizar una terapia de rehabilitación.

Facundo: *¿Cuánto cuesta una compresa?*

Alumnado: *200... 150*

Facundo: *200 pesos, por ahí va... Imagínate qué va a pasar, cuándo tengas un paciente y quieras que tenga una compresa ¿y si no la tiene? ¿Cómo podemos elaborar una compresa? ¿Cómo podemos sustituir?*

Eva: *Con una botella de agua. A mí por ejemplo, cuando me daban mis cólicos menstruales... usaba una botellita de plástico.*

Claudia: *Una compresa fría, pues con hielo.*

Facundo: *Y si calentamos un poquito de agua y remojamos una toalla y la exprimimos y aplicamos por 20 minutos ¿Cuánto cuesta eso? Es lo más común... en sí cuando, es una de las indicaciones más recomendadas, que requieren termoterapia superficial, y es atención de primer nivel, que nos compete también, si no tienes una compresa, no es necesario tener una compresa, no es necesario tener un ultrasonido, o un TENS, si tienes esto, ¿sí? ¿me explico? Puedes utilizar termoterapia superficial, de otra manera, con agua, las propiedades físicas del agua y una toalla en este caso.*

Este grupo incluye imágenes en sus diapositivas, tal como Facundo suele hacerlo. En las imágenes se muestra a personas adultos mayores, participando en actividades de rehabilitación en las que se utilizan herramientas sencillas y comunes, por ejemplo, un palo de escoba. El profesor aprovecha estas imágenes y pregunta: *“¿Qué ven aquí?”*. Eva responde: *“Que con un simple palo de escoba, se pueden hacer ejercicios”*. Facundo pregunta: *“¿Qué beneficios traería al adulto mayor?”*. Les pregunta también qué movimientos están realizando, esperando descripciones en las que apliquen conocimientos previos de anatomía: *“¿Y qué movimiento hace el hombro allá?”*. Los alumnos tardan en dar una respuesta correcta, así que Facundo dice nuevamente: *“¿Qué movimiento...? Los voy a reprobado en anatomía. Para aterrizar anatomía, cuál es el movimiento de las fibras anteriores del deltoides ¿qué tipo es?”*

Los alumnos ríen, pero no son capaces de dar la respuesta correcta; sólo murmuran, pero no están seguros. Facundo insiste: *“Si contraemos las fibras anteriores del deltoides, ¿qué movimiento?”* Facundo repite una vez más la pregunta, y se escucha a varios alumnos probar sus respuestas: *“¿Extensión?... ¿Elevación?”*. También se escucha que nombran al Piojo: *“Piojo... Piojo lo sabe... Piojo lo sabe”*, al parecer porque es quien obtuvo las mejores notas en esa prueba, pero él tampoco da una respuesta. Facundo vuelve a decir: *“Esto es para aterrizar lo que acaban de presentar ¿eh?”* Piojo pregunta: *“Maestro, ¿son isométricos o son isotónicos?”* Los demás alumnos exclaman: *“¡Ah ya... ya... ya!”* como sugiriendo que el Piojo ha hecho esta pregunta sólo para demostrar conocimiento, después de que no ha sido capaz de dar la respuesta correcta. Facundo le dice: *“¿Qué buena pregunta? Pero lo vamos a ver después. Vamos a tener un buen del siguiente tema que vamos a ver que es Kinesioterapia, Kinesiología. Esto es netamente kinesiológico”*.

Facundo continúa con el tema: *Y ahí, ¿qué recursos vemos ahí?*

Alumna: *Un palo de escoba*

Facundo: *Un palito de escoba. Puedo hacer maravillas, terapéuticamente hablando. ¿Y con cuánta gente? un instructor, el instructor debe saber qué movimiento de biomecánica, anatómico están haciendo, si no de nada va a servir. Es la gran diferencia, de cualquier persona que le digan: “haz un programa y ve que hagan los adultos mayores”, de una persona que sabe. Nosotros vamos... te lo aseguro, escucha cuando te lo estoy diciendo, vamos a ser... tú vas a ser ese tipo de persona.*

El profesor continúa hablándoles de cómo se encuentra actualmente la población de adultos mayores en el estado, y del papel que les corresponderá a ellos como rehabilitadores en un futuro: *“Ahí vamos a estar nosotros, siendo promotores de*



*salud y rehabilitadores de salud. Puede ser que estemos haciendo labores de prevención de la salud, por qué no”.*

Se escucha que alguien llama a la puerta; es una profesora que llama al maestro. Este le dice: *“Estoy en clase”*, pero finalmente tiene que salir para hablar con ella. Mientras el profesor está afuera, Marina dice: *“Pasen las diapositivas”*, como con intención de acelerar la presentación y terminarla más pronto. Las alumnas del equipo expositor continúan con la presentación. El profesor regresa al salón después de algunos instantes y pregunta: *“¿Dónde estamos?”*; la exposición continúa.

Toca el turno a Toño de exponer, como último integrante de este equipo. Este alumno comienza a mencionar una lista de países en donde se trabaja con RBC; sus compañeros le dicen: *“En Nicaragua”*, pero Toño dice: *“No, en Nicaragua no”*, sin darse cuenta que él mismo tiene a ese país en la lista que muestra en su diapositiva; al parecer, Toño olvidó que había escrito tal cosa, pero sus compañeros ríen de la equivocación. Alguien incluso dice: *“¡Oso!”*. También se equivoca al mencionar el nombre de un programa de RBC; Toño dice en dos ocasiones *“Niña Palmera”*, hasta que el profesor le aclara que debe decir: *“Piña Palmera... Piña, no Niña”*; sus compañeros ríen nuevamente al escuchar esto, y al notar que el error también se presenta en la diapositiva. Facundo trata de acallar las risas: *“Ah, ya... ya”*.

Toño se equivoca una vez más al plantear las conclusiones de su equipo, cuando dice: *“La RBC no tiene el suficiente apoyo en Latinoamérica, no se apoya mucho a las personas discapacitadas...”* Se escucha a varias personas exclamar: *“¡Ihh!”*, en reconocimiento de que la expresión usada por Toño es sumamente inapropiada, indebida. Facundo dice: *“¡Sopas!”*, para destacar la equivocación. Los alumnos ríen, pero Toño tarda un poco en notar el motivo de la exclamación de sus compañeros, ya que pregunta: *“¿Qué?”*; un compañero le dice: *“Con discapacidad”*, entonces Toño corrige y dice: *“Con discapacidad”*. Facundo contribuye también con la conclusión: *“Lo que se hace, [sobre RBC] no se publica, no se da a conocer, no llega la información a nosotros. Por ejemplo, ese otro programa, yo no lo conozco. ¿Algo más de este equipo? Tenemos muchísimos que hacer, demasiado qué hacer. En Latinoamérica, en Centroamérica, México está en sus pininos, pero por lo mismo, no se ha documentado tanto... Muy bien, gracias equipo 3. Equipo 4, rápido, por favor”*.

Los alumnos del último grupo se preparan para exponer; mientras lo hacen, se producen conversaciones que generan ruido en el salón. Toño aprovecha para buscar en su documento y encontrar que ahí dice *“Niña Palmera”* en lugar de *“Piña Palmera”*. Le muestra al profesor su hallazgo: *“En el documento dice Niña Palmera”*; éste dice: *“Te lo creo”*. Toño lleva el documento ante el maestro y éste comprueba el error; algunas de sus compañeras dicen: *“Tienes qué investigar otras fuentes”* para insistir en que la equivocación sí fue su error.

Marina será la primera en exponer; llama la atención del grupo diciendo *“¿Ya descansaron?”*, luego dice: *“¡A ver, vamos a empezar!... para la última parte”*. Los alumnos continúan un poco distraído con el asunto de Niña Palmera. Marina empieza a hablar y al hacerlo, unos a otros se callan: *“Shh”*. Marina comienza mencionando los temas que ya se han visto en la clase: *“Ya vimos... ahora vamos a ver...”*

*Marina: Como ya nos habían comentado anteriormente, las RBC son multi-disciplinarias. Es como que pensemos en San José cuando fuimos, no únicamente hay rehabilitadores sino hay otros tipo de personas con otros estudios, lo que hace que sea enriquecedor el trabajo entre las personas...*

*y por lo mismo, en Piña Palmera vienen personas no únicamente del estado sino también del país y personas de otros países, por lo que hace que haya una gran cantidad de culturas y de formas de ver la discapacidad, de tratar a las personas y de realizar diferentes actividades. Como que hay una inclusión de varias culturas.*

Facundo: *¿En qué estado está?*

Marina: *En Oaxaca. Entonces gracias a eso se han podido tener diferentes experiencias. Las formas de trabajar la discapacidad son diferentes, las aportaciones de las personas han ayudado a que hoy en día se haya construido una propuesta sistematizada. Por lo mismo que hay personas con distinta preparación, es verdaderamente un reto sacar adelante todo eso. Pero es lo que hace la diversidad.*

El equipo en turno expone los detalles del programa "Piña Palmera". Las diapositivas que usan los estudiantes contienen información que parece haber sido tomada tal cual del documento que han leído; se presentan la misión, los objetivos y metas del programa. Se presenta una confusión entre las alumnas expositoras, ya que se muestra una diapositiva pero ninguna de ellas reconoce esa información como parte de su "tema". La expositora insiste en que no es de ella, sino de alguien más, así que se rehúsa a explicarla, pero sus compañeras tampoco están dispuestas, porque dicen que no es suya. El profesor nota la confusión, que dura unos minutos, y pregunta: *"¿Qué pasa ahí... qué pasa ahí?"*

La expositora sigue explicando, pero luego aparece a otra diapositiva en la que ocurre el mismo caso. Facundo pregunta: *"¿De quién es esto?"* Las alumnas se miran unas a otras, diciendo que no es suya. Alguien dice: *"La mía son mapas"*. Facundo vuelve a preguntar: *"Equipo, ¿qué pasó acá?"*. Una alumna se pone de pie y comienza a explicar una diapositiva que sí pudo reconocer como suya, con esto, la exposición del equipo prosigue.

Ya con este último equipo de estudiantes, los demás compañeros han dejado de revisar sus apuntes y se dedican a escuchar al que expone. Uno de los alumnos dormita. El profesor se ha puesto de pie, al parecer porque ha escuchado murmullos, pero no sé si ha notado al alumno que dormita. En realidad, son varios los que están haciendo eso: Karla, la alumna que en otras clases parece distraída, está dormitando también; de hecho, cabecea violentamente y eso la despierta; Rebeca, que suele reír muy fuerte y cantar, también está dormitando; Ulises también lo hace; otros alumnos y alumnas parecen cansados o aburridos. El profesor mira continuamente a los estudiantes; mira también a la pantalla de proyección y a la expositora.

[En la entrevista, Facundo se refirió a esto; de hecho, él detectó unos 5 o 6 estudiantes que dormitaron en esta clase. Esto significa que sí notó lo que sucedía, pero parece que lo toma como una consecuencia natural del tipo de contenido: así es, aburrido. Pese a la reacción de su alumnado, el profesor no detiene la exposición, aunque de todas maneras, varios de los estudiantes ya no están atendiendo a la clase].

Para preparar esta presentación, el profesor dejó al alumnado la decisión de elegir lo que consideraban relevante para presentar; de este modo, la información que se muestra ha sido discriminada por los estudiantes. Alguna de esta información podría haberse omitido, por ser demasiado específica o con poca utilidad inmediata;

quizá habría convenido proponer al alumnado un objetivo para enfocar mejor la selección de la información a presentar.

Las alumnas continúan exponiendo los detalles del programa durante varios minutos; se refieren a la metodología que se sigue y a los procedimientos. No han sido interrumpidas por los estudiantes y tampoco por el profesor, quien en otras ocasiones ha detenido a los expositores para hacer preguntas y comentarios. En esta ocasión, las estudiantes son las únicas que hablan. Presumo que el propósito que tuvo el profesor al haber asignado este contenido es dar a conocer el programa, para que los estudiantes entiendan en qué consiste, que conozcan qué es lo que se hace y cómo se hace. Pero aún no me queda claro qué otros propósitos tiene este conocimiento en términos de la utilidad que se le pretenda dar.

La estrategia que predomina en esta clase ha sido dar a conocer la información sobre la RBC y los programas en los que se utiliza, pero no se busca al parecer que el alumnado haga algo más que sólo conocer esa información. Parece que existe la idea de que dar a conocer una información es suficiente para que esa información sea aprendida.

Sólo al final de la exposición del equipo, el profesor hace un comentario de cierre, que es breve, al final del cual pide un aplauso para las expositoras. Después, revisa su hora y se percató de que son las 13:30; el profesor les explica que deberán terminar la clase en este momento porque le han pedido de último momento que atienda un pendiente de carácter urgente, que implica la recolección de firmas y un trámite. Les recomienda a los estudiantes que aprovechen el tiempo para buscar información sobre el tema de Kinesiología y Kinesioterapia, que es el que iniciarán la próxima clase. Dice que esta es la tarea pendiente para la próxima sesión, ya que deberán venir a la clase habiendo revisado esa información. También comenta: *“Les dije que no había que leer, vi que muchos ya estaban cabeceando”*.

El profesor pone en la mesa los trabajos (ensayos) ya revisados de sus estudiantes; una de las alumnas se dedica a llamar a cada compañero por su nombre, para entregarle su ensayo.

## **CONCEPTUALIZACIÓN EN REHABILITACIÓN**

**Jueves 27/nov/2014**

**11:05 a 14:00 hrs.**

---

El profesor Facundo llega al salón de clases y da unos golpecitos en la puerta abierta para anunciarse. Entra al salón y detrás de él un par de alumnas, Karla y Paula, que llevan cargando sendas mesas de masaje; las mesas están “cerradas” es decir, no han sido desplegadas aún. Las alumnas dejan en el piso las mesas y comienzan a tratar de armarlas. Al ver sus esfuerzos, varios alumnos y alumnas más se suman a la tarea, entre ellos algunos varones, que inicialmente sólo miraban hasta que las alumnas reclamaron abiertamente su ayuda, por el peso de las mesas.

Finalmente logran poner de pie las mesas, pero ahora deben ajustar unos tornillos que determinarán la altura de la misma. Facundo observa y les pregunta:

*“¿Sabes cómo?”*. Paula le responde: *“Sí, va a ver que sí”*. El profesor sale un momento del salón, mientras los alumnos continúan armando las mesas; cuando regresa, ya se ha completado el armado de ambas, las chicas que las han traído al salón están sentadas una en cada mesa. El profesor se acerca a una mesa y mide la altura a la que ha quedado diciendo: *“No, no es así... quedó muy baja”*. El profesor determina esto comparando la altura de la mesa con la altura a la cual está su puño con los brazos colgando; dice que la mesa debe quedar a la altura del puño del masajista, para que de esa manera no sufra lesiones al hacer el masaje.

Mientras todo esto sucede, algunos de los estudiantes buscan “pareja” o compañeros para formar equipos de trabajo. Como no estuvo presente la clase pasada, supongo que en ella el profesor les dio indicaciones sobre lo que harían en esta sesión. Varios de los alumnos y alumnas traen consigo unos rollos de material para vendaje; parece que los han traído a la clase para ser usados, comprando los rollos en equipos.

Facundo: *¿Trajeron todos su material?*

Alumnado: *Siiii.*

Gloria: *Yo no conseguí.*

Facundo: *¿Quién no trajo material?*

Marina dice: *Yo tengo unas [vendas], pero no sé si sean esas.*

Toño le dice: *¿Es que no puedes sentir... si se jalan?*

Facundo observa las vendas que Marina trajo y dice: *“Es elástica”*.

Marina: *Mi mamá la compró, no yo.*

Eva: *Yo igual así iba a conseguir, pero no la compré.*

El profesor revisa el material que han traído otras personas y lo desapueba: *“Dije rí-gi-do. ¿En qué momento dije elástico?”*. Luego se refiere a las mesas de masaje: *“Está mal distribuido... las camitas”*.

Los alumnos arrastran las mesas para colocarlas ambas al frente, en una fila. El profesor dice: *“Hay de chile, de mole y... de dulce, de lo que quieran”*; esta es una expresión que se usa en México para referirse a que existe una variedad de tipos de un mismo objeto. Algunas alumnas dicen: *“De mole... de dulce, de dulce... de mole”*. Facundo sigue hablando: *“Tenemos 3 horas, vamos a dividir en 3 partes obviamente, podemos ver... yo voy a utilizar esa... está muy alta esta. Bueno, no importa, vamos a acoplarnos a cualquiera”*. Aquí se refiere a las mesas, porque una de ellas no ha quedado a la altura correcta.

Facundo: *¡A ver atención, atención! recordar que... vamos a continuar con la temática de la semana anterior que era kinesiología y kinesiología, y una de las variantes o herramientas terapéuticas eran ¿cuáles? entre otras.*

Piojo: *El masaje*

Facundo: *Masaje*

Javier: *Movilización...*

Facundo: *Movilización, inmovilizaciones. ¿Vendajes de qué tipo?*

Ana: *Rígido*

Facundo: *Funcional.*

Claudia: *Neuro...*

Facundo: *Neuromuscular, ¿alguien trajo neuromuscular?*

Algunos alumnos y alumnas le muestran los rollos de vendaje que han traído; los alumnos le avientan el rollo y el profesor lo captura, lo revisa y lo devuelve de la misma manera, aventándolo. Dice: *“¿Quién más trajo?” “Ese no lo conozco” “¿Es el mismo?” “No lo he probado, después lo vamos a probar”*. Mientras hacen esto, los estudiantes le dicen que han traído el material por parejas o por tríos; el profesor les dice: *“Fantabuloso, si es por parejas, mejor”*. Algunas alumnas no tienen equipo pero sí tienen materiales, así que empiezan a buscar en el momento con quién trabajarán: *“¡Yo no tengo pareja!” “¿Alguien quiere ser mi trío?”*

Facundo: *¿Ya se formaron por parejas? De una vez”*.

Javier: *Somos 21.*

Facundo: *Ah, ok. ¿Alguien de 3?*

Facundo: *Estarás de acuerdo que nada más tenemos dos mesas, por lo que vamos a hacer una estrategia... lo que vamos a hacer primero... ¿qué quieren primero? ¿Vendaje?*

Varias personas: *¡Masaje!*

Facundo: *¿Funcional? ¿Neurológico? O Masaje*

Varias personas: *Masaje.*

Facundo: *Bueno, funcional.*

Varias personas, sobre todo alumnas, levantan la mano pidiendo ser modelos: *“¡Yo!... ¡Yo profe!... ¡Yo!”* Otras personas dicen: *“Yo quiero aprender a dar masaje... Yo igual... Yo quiero aprender a dar”*.

Facundo: *Tiempo, tiempo... En primera, no sé si vieron lo primero, cuando se estaban armando las mesas; no es tan fácil armarlo.*

Paula: *Sí es fácil pero nadie ayuda, una persona no lo puede hacer.*

Facundo: *Una persona por supuesto que no lo puede hacer. Lo fácil es abrirla lo difícil es pararla, la mesita esa, pongan sus pies en las bases y la jalan, se acabó, ningún problemas, para la próxima vez.*

El profesor da las explicaciones y se mueve para mostrar las posturas que deben adoptar al realizar un masaje. Los alumnos están atentos a la explicación; las dos alumnas que estaban sentadas en las camas permanecen en ese mismo sitio.

Facundo: *Dos: debe estar a la altura celiaca, un poquito más abajo, sobre todo cuando extendemos el brazo, a esta altura... sobrepasando. Perfecto... para mí... para mí, para mí... para mi altura. Hay que recordar que cuando se aplica ese tipo de técnica... ese tipo de herramienta, tienes que hacer varias movilizaciones corporales, biomecánicas y la biomecánica también participa la energía, la pérdida de energía. ¡Ahorita lo van a ver!, como en su momento ¡pum! si te duele la espalda es que estás aplicando mal la técnica, o que está a un altura que no es la tuya; si está más baja tiene que hacer esto (inclinarse) si está más alta no hay ningún problema. Recordar que dependiendo de la estrategia que vayas a aplicar, no utiliza tanta la fuerza de los brazos.*

Varios alumnos: *El cuerpo... o sea, el cuerpo.*

Facundo: *De los brazos ¿no? El cuerpo, utilizar rodillas, eso es lo que podemos hacer. Hay dos posturas básicas en el terapeuta cuando se aplica*

*masaje, una es la del esgrimista... saben si han practicado o visto esgrima, como una T [muestra la postura] está flexionada rodilla, tratamos de mantener la espalda lo más erguida posible, y sobre todo... estar a la par o paralelo a las fibras, las estructuras que vayamos a movilizar o manipular. Yo tengo que hacer este movimiento si la estructura que voy a movilizar está acá, no me conviene estar aquí [muestra el movimiento]; es pérdida de energía.*

El profesor continúa explicando y dando ejemplos de los casos en los que conviene más usar una u otra postura. Al final, pregunta. *¿Estamos bien acá? Dos posturas básicas: esgrimista y jinete. ¿Estamos bien? Ningún problema hasta acá.*

Alumna: *¿Cómo se llaman?*

Facundo: *Jinete y esgrimista.*

Se escucha a varios alumnos y alumnas repetir los nombres de las posturas, Facundo continúa dando indicaciones acerca del uso de las camas de masaje. Dice que son terapéuticas y que podría ser buena inversión comprarse una de ellas, pues son básicas para el uso de cualquier técnica: masaje, vendaje, inmovilización. Recomienda que la adecúen a su altura y muestra la forma de medir la altura adecuada. Aquí, algunos alumnos bromean acerca de los casos de personas que son muy bajas de estatura: *“El de Laura, no le va a poner patas”*. Se producen risas. Facundo dice: *“Una colchoneta”*. Indica también que no deben sentarse en la parte media de la mesa; al decir esto, las chicas que estaban sentadas ahí, se bajan rápidamente.

Facundo: *¿Cuánto creen que tolere de peso esta mesa?*

Varios: *100 kilos...*

Facundo: *No. Más.*

Varios: *200... 205*

Facundo: *Como 220 kilos.*

Rebeca: *Yo gané maestro.*

Facundo: *Pero no por eso vamos a hacer que se sienten, brinquen, se tomen un selfie aquí. Lo he visto... lo he visto. Hay que tener en cuenta que se va a manipular tejidos, piel, facia, tejido graso y músculo. La manipulación es con-la- ma-no. Por lo mismo tienen que tener total respeto... por el paciente, llámense **quien sea**, sea quien sea. ¿Sí? Y también se recomienda obviamente, como es una parte clínica digamos que... invasiva, que tú vas a estar en contacto total de tus manos con el cuerpo de otra persona. Se los dije la vez pasada, total respeto, total, total. Les dije la vez pasada que se realiza con la menor ropa posible, ahorita no lo vamos a hacer así. Pero si queremos manipular alguna estructura por ejemplo espalda y brazos si vamos a tener que despojarse de bata... los caballeros. Hay estrategias o chemisses que se utilizan para las chicas... pero se me olvidó decirles que podrían haber traído... se debe cubrir la camilla con una sábana, limpia obviamente, limpia porque vamos a utilizar aceite y el aceite gotea, queda impregnado y si tienes otro paciente inmediato, no sé si*

*te gustaría que te pongan una sábana manchadita. Es delicado, hay que tener respeto por el paciente.*

El profesor continúa dando indicaciones acerca de cómo preparar la camilla y cómo conviene que esté vestida la persona que recibe el masaje y cómo se le debe cubrir con una sábana.

Facundo: *La persona queda cómoda, se puede tapar, poner boca abajo, y encima se le cubre por completo, de pies hasta las cervicales, en decúbito prono, boca abajo, y después empieza el protocolo, de destape, pedimos permiso para destapar y ahí empezamos el masaje; para cualquiera, siempre se tiene que informar lo que vamos a hacer. Y recordar, les dije la vez pasada, hay algo significativo en la licenciatura y lo he estado viendo cuando voy a otras: no es agarrar por agarrar y... sobar, no es sobar, no somos sobadores. Vamos a hacer manipulaciones, vamos a hacer un tipo de masaje y por lo mismo, tienen que presentarse, tienen que presentarse al paciente "soy tal persona, le voy a atender, le vamos a aplicar un masaje deportivo".*

El profesor continúa dando explicaciones y se refiere al tiempo que pueden durar los masajes dependiendo del tipo y momento, si es previo o posterior de una actividad deportiva. Dice que el masaje se puede dar por estructuras y miembros (inferiores, superiores). Da recomendaciones acerca del uso de aceite, y del espacio en el que se da el masaje: debe estar ventilado, limpio, tranquilo, sin ruido o con música relajante. Señala que una indicación de que un masaje relajante ha sido efectivo es que el paciente se duerma. En el caso de los masajes deportivos, dice que pueden ser de dos tipos: excitantes o de recuperación.

Facundo: *Vamos a requerir dos modelos. Uno aquí y otro acá.*

Paula: *¡Yo!*

Rebeca: *¡Yo!*

Facundo: *Un varón y si quieren una mujer acá. Condiciones...*

Alumna: *Tienes que estar flaca, ni modos.*

Se producen risas,

Facundo: *Se puede aplicar a cualquier persona, cualquiera. Niño, adulto, adolescente... Pueden ser dos varones, ¿por qué lo digo?, porque se descubran por completo.*

Rebeca: *No importa, maestro, como en anatomía.*

Eva: *Es que anatomía y en fisio, cuando nos piden hacer algo, sólo nos ponemos... las niñas se ponen el suéter aquí, eso hice en la mañana, me lo amarro y me quito la bata, y queda cubierto la parte de acá. Lo único que se te ve es la espalda.*

Facundo: *Perfecto, eso es lo que vamos a necesitar. Tal vez sea una chica aquí, y un varón acá. Quien desee.*

Como son varias las voluntarias, deciden rifarlo. En el caso de los varones sucede lo contrario, ya que más bien están renuentes a brindarse como modelos. Facundo dice: *"Como ya están prácticamente familiarizados con esto de... despojarse un poco... bueno tal vez yo con ustedes no, sí les voy a pedir el máximo de respeto".*

Mientras se rifan los participantes, el profesor manda a una alumna a buscar aceite para masaje. Varias alumnas discuten el método de selección de las modelos, mientras otras dicen que sólo quieren participar dando un mensaje. El profesor les dice que primer van a ver cómo se da el masaje, pero después podrán practicar. La alumna elegida para participar como modelo, se prepara; se acomoda la ropa de modo que pueda descubrirse fácilmente la espalda; sus compañeras le ayudan a hacer esto y le facilitan un suéter. El otro modelo será un alumno; en este caso, sólo se quita la bata de uniforme y se queda con una ropa interior que trae puesta. Ambos se colocan cada uno en una cama de masaje, boca abajo. Los demás estudiantes se colocan rodeando cada mesa, de pie.

El profesor hace la demostración del masaje con el alumno; comienza modelando cómo se debe colocar la sábana al paciente, y cómo se le debe descubrir para dar el masaje. Los alumnos lo observan; quienes están rodeando la mesa en donde está la alumna modelo, practican sobre ella lo que el profesor acaba de hacer. Facundo dice: *“Está cerrada la puerta ¿verdad?”* Dice esto como dando a entender que está cuidando la integridad de la semi desnudez de los modelos.

Antes de iniciar el masaje dice: *“¿Alguien tiene música ambiental? De una vez”*. También regaña a unas alumnas que se han sentado ligeramente sobre las mesas: *“No se sienten, no se sienten. Recuerden, les dije que es su espacio, es su área de trabajo”*. *“¿Recuerdan la primera técnica que les estaba mostrando?”*

Lucy: *Esgrimista.*

Facundo: *Esa es postura.*

Marina: *Ah la que dijo, así... chistosa.*

Facundo: *No es chistosa, así se llama.*

Lucy: *La que tú estabas pronunciando.*

Los chicos comienzan a intentar recordar el nombre de la técnica; finalmente el maestro dice: *“Efleurage”*. Los alumnos repiten varias veces el nombre.

Facundo: *Se presentan... en sí hay protocolos que... la vez pasada les dije, con el simple hecho de poner manos, imponer manos, así se llama, le pides permiso a la persona, que la vas a tocar. ¿Sí? entonces te presentas, ya vamos a iniciar con la primera técnica que es el Efleurage, ¿se acuerdan cual era?*

Lucy: *¿Amasar?*

Facundo: *No ese es Masage... Es fricción, y la primera, sobre todo...*

Lucy: *Sin aceite.*

Facundo: *Sin aceite, bien, bien. ¿Recuerdan por qué más o menos?*

Facundo: *Aumentar temperatura.*

Lucy: *Vasodilatación.*

Facundo: *Vasodilatar, movilizar tejido y sobre todo... movilizar fascia. Ahorita lo vamos a ver. Se los voy a mostrar; requiero que toquen para ver cómo inicia y a los 5 minutos cómo queda la piel.*

El profesor inicia dando el masaje al alumno modelo; cuando lo hace, describe los movimientos que realiza, y la forma en que los realiza. *“Va a ser medio, de la parte cervical hacia dorsal”* *“De aquí, hasta acá... ese medio Efleurage, porque voy de aquí hasta acá. Uno completo...”* Los alumnos y alumnas permanecen atentos y en silencio,



que interrumpen sólo para comentar o hacer preguntas al profesor. *“De lado, cambio...”* Eva se fija en la postura que el profesor adopta y dice: *“Su peso... ¿esa es la de? ... esgrimista”*. El profesor sigue explicando: *“Es trayecto, es el recorrido... es para iniciar, vamos aumentando. Aumentamos el ritmo... ¿sí? Completo. Abrimos...”*. El profesor repite varias veces el mismo movimiento para que sea observado. Después de algunas repeticiones pregunta: *“¿Quién continúa?... ¿Quién continúa?... ¿Quién quiere?”* Como ve que nadie se ofrece, insiste: *“¿No quieren practicar? Ahí está”*. Una alumna dice: *“¡Yo!”*.

La chica practica el movimiento; el profesor la observa y dirige, dándole algunas indicaciones: *“Falta... te conviene esgrimista... pon tu peso. Fricciona, fricciona... aumenta temperatura... completo... abraza... espina ilíaca... Regresa. Abraza, bien... hombros, nuevamente... completo. Regresa al centro... abraza... excelente. Una vez más. ¿Quién más sigue?”* Algunos de los estudiantes que observan se animan también a dar algunas indicaciones al practicante, pero el principal director es el profesor.

Facundo dice: *“¿Te cansaste? Cansa, sí cansa. ¿Alguien más? Por supuesto que cansa, y estamos iniciando”*. Otro estudiante se ofrece para dar el masaje; el profesor procede de la misma manera, observando y guiando al alumno mediante indicaciones verbales. El piojo dice: *“Siento que estoy muy duro maestro”*; Facundo le dice: *“Es práctica... es práctica”*.

El profesor da la indicación para que la mitad del salón se enfoque en dar masaje a la alumna que está como modelo en la otra mesa, el profesor se queda en la primera mesa, observando y dirigiendo al practicante. En la otra, unas alumnas han comenzado a practicar con base en lo que han visto; las alumnas se ayudan entre sí, dándose las indicaciones que han visto que el profesor da. Al igual, realizan el masaje repitiendo las consignas que le han escuchado al profesor: *“Completo... abraza... regresa... abraza”*.

En la mesa uno el profesor pide un voluntario más y le indica al primer grupo: *“Sígala, corríjanla, voy a la otra mesa”*. En la mesa 2, el profesor observa y conduce la práctica de las estudiantes. Siempre que da indicaciones, el discurso del profesor se produce de manera pausada y denota seriedad; parece que tiene la intención de transmitir respeto por el paciente y por la actividad que se está realizando. Explica tanto lo que se hace y cómo se hace, así como los movimientos y posturas del masajista.

Los alumnos continúan trabajando en ambas mesas; de pronto, Paula pide permiso al profesor para salir a atender una llamada telefónica. Facundo le dice: *“¿Sabes qué?, mejor contesta aquí, porque no quiero que abran la puerta”*. Paula dice: *“Es que está dañado mi teléfono y sólo funciona con altavoz”*. Facundo: *“Entonces te vas a tener que quedar un ratito allá”*. Dice esto porque al parecer no desea exponer a sus alumnos que tienen la espalda descubierta. Paula desiste de la llamada.

Facundo muestra sus manos y dice: *“Esto te da información, recuerda que esto e da información. Recuerda cómo inició la piel. Toquen la piel, toquen la piel, temperatura ¿cómo está?... Ya se moviliza bastante en comparación a cómo inició”*. El profesor anuncia otro movimiento a practicar, en este caso para movilizar fascia. Nuevamente, procede mostrando primero el movimiento que se ha de realizar, en la mesa 1; a la vez que explica lo que se hace y cómo se hace. Los alumnos de la mesa 1 están atentos observando y hacen preguntas al profesor; las alumnas de la mesa 2 aún siguen practicando el primer movimiento que el profesor mostró.

Facundo guía a los alumnos que practican en la mesa 1: *“Sin miedo... sin miedo...excelente. Sin despegar... ¡bien!... que sea profundo”*. Las explicaciones e indicaciones del profesor incluyen términos técnicos, específicos del área. Mientras el profesor modela los movimientos, algunos estudiantes lo imitan en el aire. En una de las mesas los alumnos han comenzado a bromear y reírse; Facundo le dice: *“Shh”*.

El profesor continúa alternando su presencia en una y otra mesa. Cuando los estudiantes se quedan solos en alguna de las mesas, hablan entre ellos dándose indicaciones y ayudándose a realizar las técnicas, citando constantemente lo que el maestro dijo e hizo. También hacen esto en presencia del maestro, cuando notan que algún compañero requiere la indicación: *“Tienes qué juntar más los dedos”... “Apoya más el hombro”... “Separa... junta... ahí”*. El profesor pide que los sujetos que actúan como “pacientes” se alternen. Cada que da esta indicación, son varias las alumnas que levantan la mano pidiendo ser las pacientes. Una de las alumnas se prepara; sus compañeras la ayudan para que al semi desvestirse no se exhiba; lo mismo sucede con la alumna que ha dejado de actuar como paciente, cuando la ayudan a vestirse de nuevo.

Algunos estudiantes han creado un tercer grupo de práctica, habilitando la mesa del escritorio del profesor como mesa de masajes. En ese grupo, es Karla la que se ha ofrecido como “paciente”. En lugar de semi desvestirse usando la estrategia de sus compañeras, simplemente opta por levantarse la bata por la espalda. Sus compañeros le están dando masajes por turnos. En la mesa 2, Eva se ha constituido en monitora del grupo por iniciativa propia, ya que asume el papel de guía en ausencia del profesor, dando indicaciones y sugerencias a sus compañeras: *“Así...abrazas, cargas, subes, rodeas...”*

El profesor continúa alternándose entre las mesas y supervisando la actividad. Pregunta: *“¿Quién falta aquí?”* Eva, la alumna que ha fungido como monitora dice: *“Yo no he pasado”*. Facundo le dice: *“De una vez... No has practicado, practica”*. Cuando esta alumna realiza los masajes, encuentra ciertas dificultades; parece ser que le es más fácil dar indicaciones sobre cómo hacerlo bien, que ella misma hacerlo. Facundo se queda junto a ella para darle indicaciones sobre la ejecución.

Parece que para estos alumnos se vuelve una conducta habitual interactuar con el cuerpo de otras personas desde la formación; parece que aprenden a tocar a otros y se familiarizan con esta interacción. Tocarse entre sí es parte de aprender. La actividad continúa siguiendo esta misma dinámica, alternando los masajistas y los pacientes. Una alumna ha salido del salón y al volver, el profesor le dice: *“Ya no estén saliendo, última persona que sale del salón”*.

El profesor se mantiene atento a corregir la postura de los masajistas: *“Espacio... no te vayas a lastimar, espacio”*. *“Lo indicado... quédate ahí como ejemplo... están muy separados, mientras más pegados mejor. Aquí están desperdiciando un montón de energía, y te va a pasar la factura después”*. Eva pregunta: *“Maestro ¿qué importa más?, el color o la temperatura”*. Facundo le responde: *“Van de la mano, obviamente van de la mano”*.

[Sería interesante averiguar las implicaciones que el profesor encuentra en la enseñanza de un contenido como este, que incluye un contacto y manipulación física, y las habilidades que demanda del profesor. No es lo mismo ser experto en hacerlo (porque se aprende desde la formación, cuando practican) que enseñar cómo hacerlo.

Es evidente que desde los inicios de la carrera se familiarizan con el contacto corporal ¿cómo se debe enseñar esto?]

En este momento de la clase, algunos estudiantes han comenzado a perder la concentración en la tarea, ya que desde mi lugar se escucha que hablan acerca de ir a la disco el fin de semana. Mientras esto sucede, Facundo está en otra mesa, ocupado mostrando una técnica de masaje. Después de un rato, el profesor indica que el alumno que antes había sido modelo debe practicar ahora la primera técnica; le pide a sus compañeros: *“Que lo haga él; indíquenle cómo”*.

El profesor enseña una técnica de masaje más, esta vez usando aceite vegetal; en total han sido unas 4 técnicas de masaje las que se han presentado. Los alumnos han vuelto a retomar la concentración en la tarea ya que ahora se les escucha más bien dándose indicaciones mutuamente. La actividad termina a las 12:45; el profesor indica que los alumnos varones salgan del salón para lavarse las manos y de esa manera, puedan dejar a las alumnas para que se vistan en privacidad. Facundo también sale del salón.

[Se nota un especial énfasis del profesor por cuidar que las personas, especialmente las alumnas, no se expongan de manera innecesaria].

Cuando todas se han vestido, los demás compañeros regresan al salón y comienzan a limpiar las mesas de los residuos de aceite que han quedado; el profesor indica que se hará un receso. Durante el mismo, algunos estudiantes se quedan dentro del salón y platican con el profesor; éste enfatiza en que la práctica de masajes ha ocupado 1 hora y 45 minutos del tiempo de la clase, pero que han pasado sin sentirse. Parece querer destacar que esta actividad les ha absorbido sin darse cuenta.

La clase se reanuda a las 12:55; los estudiantes regresan al salón.

Facundo: *Celulares... celulares.*

Alumna: *¡Celulares, celulares... manos arriba!* [cantando]

Facundo: *A mí me dijeron seguir, y pues seguimos.*

Alumna: *¡Sí!*

Facundo: *Aquí según el sapo es la pedrada, al cliente lo que pida. Pues obviamente vimos quizá la parte introductoria de la masoterapia, masaje con fines terapéuticos. Los que fueron pacientitos se habrán dado cuenta que...*

Una alumna entra al salón, trayendo consigo una bolsa con gajos de mandarina.

Facundo: *Cierra eso, no lo vayas a comer. Comes, vas para afuera, bajo advertencia no hay engaño... Y... les he comentado... fue muy breve pero espero que lo hayan aprovechado. Les recomiendo que lo poco que vieron ahora, lo lleven a cabo.*

El profesor da algunas recomendaciones acerca del aceite. Unas alumnas le hacen preguntas acerca del tipo de aceite que es más recomendado para el masaje, dónde conseguirlo y el costo. Facundo sigue explicando: *“Hoy ya vimos un poquito de masaje, si se dieron cuenta fue lento, sostenido, y pues... espero que lo hayan aprovechado, lo que puedan hacer en casa, practicar, practicar y practicar; todo mundo aprendemos a través del ensayo y error: dale, y dale y dale. La primera vez que tenía que hacer esto me quedé así [sin saber qué hacer] Teoría... ¿qué decía el libro? olvídate del libro, tienes que hacerlo. Si nos vamos con teoría, estaríamos todavía en*

*teoría. Espero que les haya gustado y... vamos a avanzar un poco con vendaje funcional o neurológico ¿Cuál?”*

*Alumna: Neurológico.*

*Facundo: ¿Quién quiere neurológico?*

*Alumno: ¿Cuál es el neurológico?*

*Alumna: Neurológico es el taping.*

*Facundo: Pásame el rollo.*

*Ulises: Pues el Taping.*

*Ramón: Se puede poner en la espalda.*

*Facundo: Si tienes aceite va a ser difícil que agarre.*

*Alumna: Yo quiero maestro, yo no tengo aceite.*

Mientras el profesor prepara los rollos de vendaje que se usarán, algunas alumnas conversan acerca del costo de los rollos que han comprado y las deudas que tienen. Facundo anuncia una “intro” del vendaje muscular; hace esta introducción de pie frente a la clase, paseándose de un costado a otro. Se ubica detrás de las camas de masaje, que en este momento le sirven como “mesa” porque en ellas exhibe los rollos de vendaje.

Facundo dice: *“Digo vendaje neuromuscular, como se le conoce en Latinoamérica”*. A continuación, se refiere a la terminología y marcas comerciales vinculadas con los productos que se utilizan para el vendaje. Les explica también las características de los vendajes: *“Si se dan cuenta se utiliza un rollo de algodón, es de 5 metros, hay de 5, hay de 30... de 5 centímetros por 10, de diferentes colores, ahorita vamos a la parte de por qué colores, funciona o no funciona”*. Después, se refiere a la historia y origen del uso de estas técnicas de vendaje, habla de quiénes la iniciaron, dónde y cómo se extendió por el mundo hasta llegar a México: *“En sí nace en el área deportiva. En los 70’s llega a los Estados Unidos, luego a México, iniciando muy pero muy bajo en México, tan es así que hace como 7 u 8 años estamos todavía conociendo esto en la península ¿o no? Yo fui uno de los primero pioneros en conocer esto ¿sí? ¿Qué va a hacer esto? A la certificación que tuvimos, una semana, 8 horas al día”*.

El profesor continúa explicando cómo la experimentación con estos vendajes les permite apreciar mejor los resultados: *“Yo siempre he tenido lumbalgia mecánica postural porque tengo un absceso en la región lumbar... un dolor impresionante. Yo no podía sentarme, para nada”*

El profesor pide a un alumno que le haga llegar su mochila; el profesor ha traído a la clase una bolsa deportiva y de ahí saca algunos productos. Saca de la mochila un rollo de vendaje color piel; lo muestra a los estudiantes; usa también algunos de los rollos que los alumnos han traído para mostrar la variedad de colores que existen. El profesor comenta que debido a que el vendaje neuromuscular se inició en Estados Unidos, en el deporte de alto rendimiento, en el que dominan los afroamericanos, el vendaje de color oscuro se hizo popular *“por demanda de deportistas, para la piel del afroamericano”*.

Mientras explica, Facundo corta trozos del vendaje y los dobla: *“Si a una aplicación de tape... se le quitan los bordes, tiene más efecto terapéutico, por eso ven que los tape se bordean, tiene su por qué. A parte que te dura más, pero desde el punto de vista oriental, que tienen otra visión, dicen que: la energía vamos a conservarla, que nos irradie, eso me interesa, y por eso se bordean”*.

El profesor continúa explicando los comienzos del uso de la técnica y del escepticismo inicial que se presentó; dice que las personas no creían en la eficacia de los vendajes, sino hasta que los necesitaron y comprobaron que funcionaba. Se refiere también a las características del vendaje, el material con el que está compuesto y la manera en que se cortan los trozos. Dice también que el vendaje, al igual que los medicamentos, se dosifica de acuerdo a las tensiones con las que se aplica, al tipo de lesión, a la estructura lesionada y a la etapa de la lesión. Muestra cómo se aprecian a simple vista los porcentajes de tensión del vendaje (100%, 50%, 75% y sin tensión); habla de los cortes básicos que pueden producirse: en I, en Y, en X, en fan (pulpo), en donut (dona).

Los alumnos están atentos a las explicaciones de profesor; observan las demostraciones que hace acerca de los rollos de vendaje.

Facundo dice: *“No hay vademécum, no existe un libro que te diga exactamente cómo usar esos vendajes. Va a depender... la efectividad va a depender de la valoración. Si no sabemos valorar la estructura estamos molidos, si no sabemos el mecanismo de lesión y las estructuras internas estamos muertos. Tenemos que saber mínimo anatomía y tenemos que entrevistar, tocar, inmovilizar para saber en dónde le está molestando”*. Dice también que hay ciertos vendajes básicos para las lesiones más comunes, pero que finalmente el tipo de vendaje y tipo de corte dependerá de la valoración que se haga de la lesión.

Se refiere también a los colores de los vendajes: *“Los colores más cálidos sirven para inhibir el dolor, desde el punto de vista oriental... En contra parte los colores más oscuros ayudan o favorecen a la excitabilidad muscular, o sea potenciar el músculo”*. El discurso del profesor es sumamente pausado. Los estudiantes están atentos a la mayoría de las explicaciones, pero algunos han empezado a distraerse, como una alumna que mira la pulsera que tiene una de sus compañeras.

Facundo continúa: *“Si queremos potenciar el músculo, se va aplicar cualquier corte... con la característica de que vamos a iniciar el pegado del origen muscular a la inserción muscular. Entonces ya saben por qué tienen que estudiar anatomía; no es que se me ocurrió, que vale 5 puntos el examen... por algo. Si no sabes origen e inserción ya bailaste pegado. Contra parte, si queremos inhibir el dolor, al inverso, vamos de la inserción al origen ¿vamos bien?”*.

A continuación, el profesor entrega varios trozos de vendaje a distintos compañeros; les pide que se los coloquen en el antebrazo, pero para ello deben quitarle el papel que protege el adhesivo. Esto causa dificultades a algunos; el profesor observa y les da indicaciones para hacerlo correctamente. Los alumnos van pegándose los trozos de vendaje en distintas partes del brazo. Algunos preguntan si dolerá al quitarlo; el profesor les dice que no.

Facundo dice: *“No lo hago con el afán de que les duela, sino que el método dice que hay que ver las reacciones ante el pegamento. No todos aceptan el vendaje... no todos toleran y aceptan el vendaje ¿a quién ya se le empezó a despegar?”* Eva dice: *“A mí”*. El profesor les indica cómo aplicar calor al vendaje para activar el pegamento; luego continúa haciendo sugerencias para facilitar que la piel acepte el vendaje y evitar que el efecto se vea limitado. Ulises pregunta: *“¿Hay técnicas para quitarlo no?”* Facundo le dice: *“Sí”*.

El profesor pide un voluntario para que se le aplique un vendaje; les dice que primero observarán y luego practicarán. Varias alumnas levantan la mano pidiendo ser

voluntarias, pero el profesor aclara que será un vendaje de pie; una de las alumnas que se ofrece dice que ella quiere un vendaje en el trapecio. Antes de aplicar el vendaje, el profesor explica el mecanismo por el cual actúan los vendajes, bloqueando los receptores del dolor. Dice que ese efecto él no lo creía hasta que lo vivió, sin embargo no todos los pacientes tienen ese mismo resultado.

Ulises es quien se ofrece como voluntario para recibir el vendaje; se coloca al frente del salón, se sienta en una de las camas de masaje. El profesor sugiere que se acerquen para ver mejor. Algunas personas se ponen de pie y rodean al profesor y a Ulises, pero otras alumnas prefieren permanecer en sus asientos porque desde ahí ven bien.

Facundo: *¿Cuál es una de las principales lesiones en miembros inferiores?*

Alumnado: *Esguince de tobillo.*

Facundo: *Está a la orden del día, futbolistas, basquetbolistas, niñas con tacones.*

El profesor comienza la demostración de la colocación del vendaje.

Facundo: *¿Quién se ha esguinzado el tobillo? Con confianza, levanten la mano.*

*Una... dos... tres... cuatro... cinco. ¿Cómo es el mecanismo de lesión del tobillo? Esa es la respuesta fisiológica ¿Cuál es el mecanismo? Biomecánico.*

Los estudiantes tardan un poco en comprender la pregunta.

Facundo: *¿Cómo se presenta el esguince?*

Eva: *Como que se... ¿qué pasa? Se dobla... para afuera.*

Facundo: *No, no para afuera. Inversión forzada. Y el hematoma es todo esto ¿sí o no? Automáticamente qué inicia. La etapa de...*

Alumnado: *Inflamación.*

El profesor continúa relatando las características de la lesión: aspecto, forma, etapa en la que se encuentra. Insiste en que eso es importante porque de eso depende el vendaje que se coloca, de la etapa en la que se encuentra la lesión.

Facundo: *Y en ese caso... suponiendo que es una etapa aguda... Si el esguince es de primer grado pero viene a los dos meses de evolución ¿convendrá poner un vendaje para el drenar la inflamación? Tal vez ya no, ya no está inflamado. El proceso de inflamación es un continuo, no se detiene. ¿Cuándo podemos atacar la inflamación en el esguince de tobillo? ¿Cuándo creen ustedes?*

Alumnado: *Etapa aguda.*

Facundo: *Etapa aguda, luego, luego. ¿Qué tiempo tenemos para aplicarlo? Sí lo saben.*

Alumnado: *Tres días.*

Facundo: *Hasta 48, 72 horas.*

El profesor relata un caso que le aconteció a un amigo suyo, que sufrió un esguince de tobillo y ante el cual actuaron de modo inmediato. También cuenta el caso de una paciente que tuvo un esguince mal tratado, de más de un año de evolución, con la cual usó un vendaje y tuvo resultados satisfactorios. El profesor continúa explicando el procedimiento para tratar un esguince de tobillo. *“Mientras*

*más pronto, mejor*". Se refiere también a las técnicas de drenaje linfático, en este momento comienza a utilizar al alumno "modelo" para señalar el área a tratar en el esguince.

A continuación, comienza la demostración de la colocación del vendaje; el profesor va relatando cada uno de los pasos del procedimiento que sigue. Para involucrar a los alumnos, les pide hace preguntas: *"Según la marca, el vendaje es diferente ¿Qué diferencia ven aquí?"*. Una alumna pregunta: *"¿Para qué se bordea?"* Facundo dice: *"¿Quién le explica?"*. Un par de alumnas le responden a su compañera. El profesor le pide a algunas alumnas que participen haciendo los bordes de las tiras de vendaje que ha cortado; les dice: *"Aquí está el problema, si no aprendiste a recortar en el kínder, ya bailaste pegado"*. Esto provoca las risas de algunas personas.

En general, la demostración del vendaje se produce en un ambiente relajado, un poco menos formal que en el caso de las prácticas de masaje. Algunos de los comentarios del profesor producen las risas de los presentes.

Claudia: *¿Cuándo va a correr se lo pone?*

Facundo: *No, uso otros. Hay otros tipos. Hay preventivos y terapéuticos.*

Marina: *Si me ha estado doliendo el tobillo antes de hacer la actividad, ¿sería bueno ponérmelo?*

Facundo: *Sí claro.*

El contenido que el profesor enseña en esta parte de la clase se refiere a un uso práctico de algo. Hay ciertos aspectos de conocimiento que podría considerarse "teórico", que son los que el profesor ha planteado y explicado en la introducción.

Cuando se termina la primera colocación, el profesor pregunta: *"¿Cómo lo ven?"* en referencia al aspecto que tiene el vendaje. Una alumna le dice: *"Está, divis, divis"* [divino]. Facundo explica: *"Este vendaje es para drenar ¿sí?"*. Dice esto porque ha aplicado un vendaje con dos colores de cinta diferentes y eso hace que el resultado sea particular; los estudiantes ríen con los comentarios que surgen acerca del aspecto del vendaje. Hacen sugerencias *"para que quede más cool"*. Facundo dice: *"Se ve coqueto, se ve padre"*.

Facundo: *En etapa aguda, en tobillo externo, durante las primeras 72 horas se puede aplicar esto. Si les llega un esguince ya avanzado, un mes, dos meses ¿qué podemos hacer?*

Eva: *¿Moverlo?*

Facundo: *Corregir, corregir. Por lo general cuando un esguince ya es crónico se viene con inestabilidad, con miedo al caminar... mucha desconfianza, por lo mismo, porque no tuvieron trabajo propioceptivo. Hay que trabajar propiocepción, entre otras cosas."*

El profesor ofrece hacer otro vendaje para el tobillo como muestra. Ramón se ofrece como voluntario; este mismo alumno se ofreció como modelo para el masaje. Una alumna dice: *"¡Siempre Ramón!"*. Facundo dice: *"¡Pero él ya me había dicho!"*. Claudia dice: *"Yo, maestro, me ignoró. Ni modos"*. Facundo no hace caso a este reclamo, pero comenta que si atiende a todos, jamás van a acabar; les pregunta: *"¿Tienen clase ahorita?"*. Varias voces dicen: *"¡No!"*, pero Claudia dice: *"Yo, tengo inglés"*.

Facundo comienza con la colocación del vendaje; mientras lo hace, algunas personas continúan rodeándolo y observando lo que hace. Algunas alumnas hacen bromas acerca del olor de los pies del modelo. Otras personas se enfocan en la colocación del vendaje.

Julia: *¿El mismo le va a aplicar?*

Facundo: *No. Vamos a corregir.*

Eva: *O sea, es como si fuera crónico, no se lo trataron a tiempo ¿no? [A Ulises] El tuyo fue agudo.*

En esta segunda colocación se escuchan más risas entre las alumnas. Ya no todos prestan atención como antes; algunas personas incluso se han ido a sentar sus sillas, lejos de la demostración, o cerca pero sin observarla. Algunos estudiantes han comenzado a hablar entre sí de otros asuntos; no hacen esto en voz baja, por lo que algunos compañeros hacen "Shh". De este modo, esta segunda demostración se produce con menos atención, entre pláticas del alumnado. El profesor no ha dejado de explicar lo que hace conforme lo hace, pero compite con el ruido de la clase, de modo que sólo lo escuchan quienes están realmente enfocados en la demostración.

Cuando la demostración termina, el profesor eleva la voz para recuperar la atención: *"¡A ver, indicaciones, qué indicaciones le darían después de este vendaje! Del que acabamos de poner".* Se escuchan algunas voces que proponen: *"Inmovilidad... reposo".* Facundo dice: *"Obviamente si fue una lesión deportiva... reposo deportivo".*

El Piojo pregunta: *"Maestro, yo tengo una duda: ¿En qué orden iría? primero el hielo, la inmovilización, el vendaje, ¿en qué orden iría?"* Facundo responde: *"En qué orden va: crio, inmovilización y vendaje. En primera en esta etapa que es sub aguda, te convendría hielo".* Piojo aclara: *"No, no, en aguda, en aguda".* Una alumna intenta responder: *"Lo mismo o sea... frío, luego taping y luego inmovilización".* Facundo dice: *"Hielo, inmovilización y vendaje".* El profesor continúa dando algunas recomendaciones para el vendaje, relacionadas con la duración, la importancia del lugar donde se ubica, la posibilidad de mojarse con agua. En medio de la explicación, Facundo muestra un vendaje que tiene en la espalda; para ello, se levanta ligeramente la camisa que lleva puesta y se voltea para mostrar su vendaje.

Facundo dice: *Podemos estar aquí días viendo técnicas, para ver tobillo puede ser hasta dos días nada más hay miles de técnicas, muchas combinaciones muchos cortes... muchísimas. En su momento podemos aplicar deportivo, no sé qué tiempo tengamos...* Un alumno comenta su experiencias usando este tipo de vendajes; otra alumna pregunta: *"¿Cómo dijo que se llama el dolor del pie?"*; Facundo dice: *"Fascitis plantar".*

Facundo: *Nos faltó el vendaje funcional que es importantísimo también, importantísimo, todos son importantes... pero los que más se utilizan hoy en día, en fisioterapia de rehabilitación, son el funcional...* Estos últimos comentarios se producen en medio de las conversaciones de los alumnos, que ya empiezan a recoger sus cosas.

Luisa: *La próxima clase...*

Laura: *¿Vamos a ver eso?*

Facundo: *Cuando gusten.*

Rebeca: *¡Sí!*

Ana: *La próxima semana.*

Rebeca: *Sí... sí, sí, sí.*



Facundo: *No lo abandonen.*

Eva: *Sí, porque... compramos todo nuestro...*

Facundo: *Se lo van a acabar, se lo van a acabar. Solamente en tobillo, se va más de la mitad.*

Rebeca: *Y la próxima clase lo traemos ¿no?*

Una alumna pide a sus compañeros que le permitan tomar foto del vendaje que le pusieron. En general, se percibe en el profesor una actitud hacia considerar que la información relativa a este contenido es muy amplia; parece reconocer la amplia variedad de saberes, admitiendo que en esta clase sólo puede mostrar un poco. El profesor se muestra también como alguien conocedor de toda esa amplitud y como poseedor de mucha experiencia práctica, como terapeuta y como paciente. En su bolsa deportiva, ha traído a la clase varios artículos (vendajes, aerosol) y un botiquín que son propios pero que usa como parte de las demostraciones.

Ya para el final de la clase, los comentarios del profesor se hacen “en corto”; pide que devuelvan a su lugar las camillas de masaje que han traído. Para despedirse, dice: “Bueno, espero que les haya gustado esta introducción al tema”. Una alumna dice: “¡Sí!” Otro alumno le dice: “¡Buenísimo!”. Facundo dice: “Continuamos... creo que nos faltó el funcional”. Después que la clase termina, algunos estudiantes se quedan platicando con el profesor, mientras que otros recogen las mesas.

## CONCEPTUALIZACIÓN EN REHABILITACIÓN (CONCEPTOS)

**Jueves 4/dic/2014**

**11:05 a 13:50 hrs.**

---

En cuanto el profesor Facundo llega al salón de clases, los alumnos y alumnas lo saludan y empiezan a hacer comentarios acerca de su cumpleaños, que es la próxima semana.

Ulises: *Ya es su cumple maestro.*

Luisa: *¿Es hoy? ¡Felicidades!*

Facundo: *Ya mero... la próxima semana.*

Ana: *¿La próxima? ¿Qué día?*

Karla: *El 12.*

Sonia: *Vamos a organizar el festejo.*

Silvia: *Vámonos a la Riviera Maya... a mal perdernos en la 5ª Avenida.*

Piojo: *Como buen soltero.*

Facundo: *Nunca lo he hecho... ni lo volveré a hacer.*

Se producen risas entre algunas personas.

A las 11:07 el profesor dice: “¡Vamos a empezar!” Enseguida comienza una introducción a la clase, en la cual recuerda las actividades que se realizaron la clase

anterior. Los alumnos están sentados y escuchan en silencio; Paula y Silvia están juntas, se miran y hablan en voz baja entre ellas, al mismo tiempo que el profesor.

Facundo: *¿Tienen alguna duda hasta aquí? Bueno... Quedó pendiente algo, si no me equivoco.*

Ulises: *Vendaje.*

Facundo: *Vendaje. Se los voy a repetir: hablar solamente de una estrategia, de una herramienta, aún así... nos llevaría muchísimo tiempo, por lo que... sólo vimos lo básico y lo más frecuente en cuanto a su utilización. Tanto el vendaje neuromuscular como el funcional o rígido tienen sus... indicaciones, contraindicaciones y características que en su momento lo comentamos.*

El profesor continúa refiriéndose a las distintas marcas comerciales y escuelas (corrientes) en la aplicación de vendajes neuromusculares; se refiere también a las modalidades en las que se puede aplicar el vendaje: terapéutico o preventivo. Luego dice: *“Pero bueno, todo tiene muchas bondades... todo tiene sus bondades, y tiene riesgos obviamente. Si aplicamos mal una técnica, lo más... ¡shhh! lo más peligroso que puede llegar a ocurrir en el neuromuscular es que no se cumpla el objetivo terapéutico...”* A continuación, se refiere a los problemas de circulación que puede ocasionar la mala colocación de un vendaje.

Facundo: *¿Qué han visto? ¿Qué han sabido? ¿Qué han escuchado? ¿Qué han experimentado? En cuanto al vendaje rígido... Empezamos a ver algo ¿no?*

Alumnado: *¡No!*

Facundo: *¿Qué han visto? ¿Quién lo ha... lo ha tenido? ¿A quién se lo han aplicado?*

El alumnado niega con la cabeza; de pronto una persona dice: *“Claudia”*. Ésta dice que no, que a ella no se lo han aplicado.

Lucy: *En el taller que tuvimos. Nos lo pusieron en el tobillo y cuando lo tienes ni siquiera puedes mover el tobillo, está súper rígido, o sea... como que te compones.*

Facundo: *¿Cómo que qué?*

La expresión de Lucy genera risas entre los compañeros.

Lucy: *Es que sí, te compones... no podía doblar mi pie.*

Se producen murmullos y comentarios entre el alumnado.

Facundo: *¡Una de las características del funcional, es que es inhibitorio!... de los movimientos que queremos disminuir, limitar. Pero también es restrictivo. En este caso fue rígido y total; no podías hacer ningún movimiento... está bien. ¿Por qué creen que en tobillo... por qué creen que en tobillo? ¿Por qué en tobillo se aplicó?*

Mientras hace estas preguntas, el profesor se desplaza por el salón y mira a Karla y Silvia; la primera de ellas tiene una pierna encima de otro asiento, así que Facundo la mira y le dice: *“El pie...”* indicándole que debe bajarlo.

Varios: *Es una de las zonas... Fracturas... Donde se tienen principales lesiones.*

Facundo: *Es donde se presentan con mayor frecuencia las lesiones.*

El profesor insiste en que este vendaje se utiliza también en otras partes del cuerpo y que tiene tantas aplicaciones que tardarían mucho en verlas todas. Luego, les pregunta si han traído su rollo de cinta para el vendaje; los estudiantes le dicen que sí; algunos muestran los que han traído a la clase. El profesor anuncia que hoy tendrán más prácticas sobre vendajes, especialmente porque no todos han podido tomar el taller al que se refirió antes Lucy; de hecho, los alumnos le aclaran que sólo 5 personas tomaron ese taller: *“Es que sólo dejaron entrar a 5”*.

Facundo: *Muy bien, ¿quién ha... padecido fascitis plantar? Bailarines... esas bailarinas.*

Los estudiantes parecen no entender el término que el profesor usó.

Facundo: *Dolor en la planta del pie, pues.*

Se escuchan expresiones como: *¡Ay!... Claro que sí... ¿Cómo no les va pasar?... Claro que sí, pasa a cada rato.*

Unas 5 personas que levantan la mano diciendo que lo han sufrido. Facundo dice que suele pasar por usar zapatos y plantillas inadecuados; dice que incluso él lo ha padecido y ha tenido que cambiarse de zapatos.

Facundo: *Aquellos que han tenido fascitis plantar, sería conveniente que practiquemos... una aplicación de fascitis. Vamos a aplicar un par de técnicas para tobillo y una última para periostitis. Todo esto va relacionado ... sé que aquí hay varios de que danzan. Creo que les va a servir... creo que les va a servir.*

El profesor pregunta si no han traído hoy las camillas; Paula le pregunta si quiere que vayan por ellas. El profesor dice: *“Sí. Sí, por favor”*. La alumna dice: *“Los hombres por favor”*. Facundo: *“Si en la clase pasada fueron las niñas, que vayan varones”*.

Los alumnos van por las camillas; mientras esto sucede, el profesor y los estudiantes se quedan platicando en el salón. Les pregunta cómo les fue en un evento que tuvieron el fin de semana; le dicen que estuvo bien, pero le reclaman en broma que haya ido al evento y no haya pasado a verles. Incluso una alumna le dice que le llevó un postre y él no fue; el profesor se defiende diciendo que él les llevó unos bocadillos, pero que no todos estaban al momento en que él fue. Los estudiantes se distraen con otras cosas, mientras unos se acercan al profesor y platican acerca de recomendaciones sobre vendajes y la posibilidad de conseguir en el mercado local ciertos tipos de cintas.

Rebeca comienza a cantar, otros estudiantes conversan entre sí; Karla y Silvia platican con el profesor. Los alumnos que fueron por las camas regresan y comienzan a armarlas; el profesor se aproxima a ellos para ver cómo lo hacen. Karla se involucra en el armado de las camas, mientras los demás conversan entre sí; al terminar le dice al maestro: *“¿Ya ve profe? sólo parpadeó y estaba lista”*. Le preguntan al profesor si la altura de la mesa es adecuada; Facundo habla con ellos al respecto; mientras tanto, se escucha que varios estudiantes se están poniendo de acuerdo para lo que parece una reunión de carácter social. En cuanto las camas están listas, Karla y Silvia se acuestan en ellas.

Facundo pregunta: “¿Quién va a ser el individuo de control?” Zazil levanta la mano y el profesor le dice: “Ven”. Zazil se levanta, se voltea a sus compañeros y se mofa de ellos en son de broma por no haber sido elegidos. Los compañeros se ríen también por lo exagerado de su reacción; Toño dice: “¡Qué agresividad!”. Cuando el profesor pide un rollo para aplicar el vendaje, le entregan algunos; Facundo los muestra y describe las características, diciendo que uno de ellos no sirve para la técnica. El profesor pide otro rollo; Zazil le pide a sus compañeras que le den un rollo al profesor pero ellas le dicen con ironía: “Ni modos, te reíste de nosotros... no te puede tocar”.

Facundo les pide que se acerquen a la camilla para que puedan apreciar mejor el trabajo de vendaje. Los estudiantes se ponen de pie para rodear al profesor y a la paciente.

Facundo: *¿Cómo debe estar la piel?*

Alumna: *Limpia.*

Facundo: *¿Limpia de qué?*

Varios: *De suciedad... De cremas.*

El profesor procede a la colocación del vendaje, ante la mirada atenta del alumnado. Coloca una tira de vendaje y describe lo que hace; luego pregunta: “¿Quién quiere aplicar el otro?” Una alumna se ofrece como voluntaria; el profesor le indica que aplique una tira encima de la tira que él ha puesto: “Pon otro... moldea”. La alumna sigue las indicaciones.

Piojo: *Maestro ¿esto puede ayudar a los que hacen maratones y corren mucho?*

Facundo: *Yo no me lo he puesto, pero... me imagino que sí.*

A continuación, el profesor coloca otro tramo de vendaje; después, vuelve a decir: “Le ponemos otra ¿Quién pone otra? ¿Quién lo pone?”. Luisa se ofrece de voluntaria y antes de proceder, le pregunta al profesor: “¿Primero se mide?”, Facundo le responde: “¡Cómo lo viste!”. Conforme la alumna repite el procedimiento de vendaje, el profesor da indicaciones: “Sobre la cinta, sobre la cinta... Bien, bien, bien, bien”. También se escucha a los propios compañeros decir: “Tú concéntrate... ¡Eso!... ¡eso!... ¡Bravo!”, en señal de aprobación y para animar al practicante.

Facundo sigue dando indicaciones: “Moldea... .. separa... .. moldea, bien. ¿Están viendo, porque luego lo van a repetir ustedes? Continúa... continúa”.

Facundo corta tiras de vendaje y las entrega a distintos estudiantes para que la apliquen según sus indicaciones; de esta manera, varios estudiantes participan colocando el vendaje al mismo paciente. El profesor pregunta varias veces a los observadores “¿Sí lo vieron?” con referencia al procedimiento practicado. Algunos estudiantes formulan preguntas directas al profesor mientras observan lo que él hace. Otros imitan al profesor, dando indicaciones con las mismas palabras que él utiliza: “Así... perfecto... moldea... perfecto”.

Facundo: *¿Todo bien, hasta acá?*

Silvia: *Excelente maestrillo.*

Marina: *¿Cuánto tiempo se debe quedar?*

Facundo: *¿Cuánto creen? Sí tenemos fascitis plantar... ¿quién ha tenido fascitis plantar? ¿Pudiste continuar bailando? O te obligaron a bailar.*

Ramón: *Bueno, por obligación. Pero no bailando me ha pasado, en clase.*

Facundo: *Obviamente lo ideal... lo ideal es tener reposo en las actividades.*

Profesor y alumnado continúan aplicando el vendaje al primer paciente. Cuando el procedimiento termina, el profesor muestra el vendaje logrado: *“Podemos dejarlo así, o hacer lo mismo en la parte superior. ¿Lo cubrimos?”*.

Claudia: *Maestro, pero... ¿tiene alguna...?*

Ramón: *¿Va a beneficiar en algo si se pone arriba?*

Facundo: *Estético nada más. Por eso les iba a decir una cosa, el vendaje funcional no es nada estético. Salió precioso ahorita... ¡precioso! En serio.*

Eva: *Tardamos como 60 horas.*

Facundo: *Lo hicimos así... lo cortamos... bonito. He visto otros que están... para el tigre.*

Este comentario provoca las risas de los estudiantes.

La paciente se baja de la camilla y percibe la rigidez del vendaje, por lo que expresa sus sensaciones.

Facundo: *Sientes que...*

Zazil: *Que no lo puedo mover.*

Facundo: *Claro es que es restrictivo, se restringe el movimiento y la fascia no se puede andar moviendo. Supongamos que a la paciente, le pusimos el vendaje ¿qué indicación le podemos dar?*

Varios: *Reposo... reposo.*

Facundo: *Bueno, lo primero, reposo deportivo, ¿qué más? ¿Es todo?*

Alumno: *Que no lo moje.*

Facundo: *La otra vez dije ¿qué tiempo de vida tiene este vendaje?*

Silvia: *No lo dijo.*

Facundo: *Sí lo dije, tú no viniste, no te hagas... En este caso es netamente clínico; en la literatura dice que hasta 3, 5 días de duración. Imagínate, es el pie, tienes qué pisar, y sin mojar porque no es contra agua. Una observación que les he hecho es que cada 24 horas... o cada 12, se vaya aflojando y se cambie. Fue bastante sencillo, tiene muchas bondades, si lo aplicas bien. Hay otras variantes, esta es una de las más sencillas.*

Facundo: *¿Hasta aquí estamos bien?*

Varios: *¡Sí!*

Facundo: *¿Y quién va a practicar? ¿Sí lo recuerdan? En parejas por favor.*

Varios: *¡Uh!*

A continuación, los alumnos se reúnen en grupos de 3 o 4 personas, toman a uno de ellos como “paciente” y los demás se dedican a practicar el vendaje. El profesor va de un grupo a otro para observar lo que hacen; algunas personas le hacen preguntas o lo llaman para plantearle dudas sobre el procedimiento. Facundo da indicaciones, corrige y explica según sea el caso. Mientras los estudiantes practican los vendajes, platican entre ellos y ríen ocasionalmente. En realidad, no todos los estudiantes participan activamente en el vendaje, ya sea aplicándolo, observándolo o dando instrucciones a sus compañeros; sin embargo, todos los estudiantes están de pie junto a una mesa, así que parece que sí están participando. Aquellos que no están involucrados, platican y ríen al parecer de otros asuntos.

Cuando el vendaje se ha terminado, el profesor va hacia el grupo y revisa cómo quedó; después, le pregunta al alumnado si alguno tiene “hallux valgus”. Los estudiantes no comprenden, así que el profesor les dice: “*Juanetes... ¿quién tiene juanetes?*”. El profesor propone practicar a continuación un vendaje para corregir esa condición; se pide un nuevo modelo y se procede a hacer la demostración. Mientras el profesor realiza el vendaje explica el procedimiento que sigue; todos los estudiantes observan, ocasionalmente hacen preguntas, que el profesor responde. Predomina el interés del alumnado, dentro de un ambiente relajado ya que la alumna que participa como “paciente” hace bromas acerca de sus pies; el profesor también hace bromas acerca de lo que le hará: “*Te vamos a cortar*”. Los demás también bromea sobre el aspecto que va cobrando el vendaje: “*¡Mira cómo queda!*”

En cierto momento, vuelven a recordar lo que sucedió con Toño y la foto de Luisa, cuando el primero iba a cortar un trozo de cinta para el vendaje.

Facundo: *Toño... casi me cortas el dedo.*

Dice esto porque al cortar, la tijera estuvo muy cerca del dedo del profesor.

Facundo: *¿Qué te pasa? ¿Estás molesto?*

Marina: *Es que perdió su USB y ahí estaba la foto de Luisa.*

El alumnado y el profesor ríen con este comentario.

Después que se ha hecho la demostración del segundo vendaje, el alumnado vuelve a conformar grupos para realizar la práctica imitando lo que le profesor acaba de hacer. Facundo nuevamente recorre los grupos para mirar, corregir y dar indicaciones según sea necesario. Al igual que en la práctica anterior, esta se desarrolla en medio de risas y bromas de los estudiantes. Una vez que han terminado el vendaje, los alumnos y alumnas se reúnen y se toman fotos mostrando el resultado; luego, platican entre sí.

A las 12:35, los estudiantes parecen más entretenidos en las fotos y en las cintas de vendaje, que en la práctica misma. El profesor les propone un descanso de 10 minutos; algunos estudiantes salen del salón, pero otros permanecen adentro. Algunas personas se quedan practicando el vendaje por ellos mismos. Pasados los 10 minutos, los estudiantes comienzan a regresar al salón. Durante el receso, el profesor comenzó a dar un masaje a una alumna, mientras algunos de los alumnos que permanecieron en el salón, observaban lo que hace. El masaje no tardó mucho, así que cuando terminó, otra alumna pidió ser voluntaria para recibir el masaje; en este caso, el profesor aplicó el masaje por encima de la ropa, y no como en la clase anterior, en que los “pacientes” debieron descubrir sus espaldas para recibir el masaje.

Conforme más estudiantes van llegando al salón, el profesor les pide que guarden silencio y observen lo que hace; Facundo dice que este masaje es rápido pero efectivo para relajar la espalda. Cuando termina con la segunda “paciente”, el profesor describe los beneficios de este masaje; mientras habla, Silvia se acuesta boca abajo en la cama, pidiéndole al profesor que practique con ella el masaje; en principio, parece que Facundo está renuente a hacerlo, ya que no procede inmediatamente sino que sigue hablando con los estudiantes sobre el masaje. Sin embargo, Silvia insiste y no se mueve de la cama, así que el profesor termina por darle el masaje también a ella.

Cuando termina, Facundo ofrece mostrar un vendaje para aliviar el dolor en la espalda baja; Marina se ofrece como “paciente” ya que dice que ella tiene dolor en esa zona. El profesor aplica el vendaje sentado en una silla, mientras la paciente está de

pie, dándole la espalda. Como en otras ocasiones, da explicaciones de lo que hace simultáneamente; explica también algunos aspectos teóricos y de uso del vendaje. Los demás estudiantes rodean al profesor, mientras observan cómo procede; en esta ocasión, la paciente no ha tenido que desvestirse, simplemente levanta un poco su bata clínica.

A continuación, pide otro voluntario para hacer otra demostración; en esta ocasión, pide un alumno varón pero nadie se ofrece. Los estudiantes dicen: “¡Piojo! ¡Piojo!”. Facundo dice: “Piojo. Sí, Piojo. Él me dijo que quería”; dice esto en broma al parecer, para orillar al alumno a que acepte. Piojo acepta ser modelo, así que Facundo pregunta: “¿Quién lo va a aplicar?”. Karina se ofrece a hacerlo; el paciente se dispone y comienza la aplicación del vendaje. El profesor involucra a varios estudiantes en esta aplicación; algunos cortan los trozos de cita, a otros les pide que redondeen los bordes de la misma. Luego, dirige mediante indicaciones a la alumna que aplica el vendaje, mientras los demás permanecen atentos, observando.

Durante estas actividades, Silvia y Karla, que recibieron el masaje rápido que el maestro les dio, se han quedado en las camillas, dormidas al parecer. Aunque los estudiantes y el profesor hablan y comentan sobre los vendajes, estas estudiantes no participan sino que duermen (o dormitan) en la misma posición en la que se quedaron al recibir el masaje. Facundo no les pide que se levanten para participar en la práctica, o para observar. Cuando termina el segundo vendaje, se realiza otra práctica, ahora con una alumna como voluntaria; en este caso, el profesor es quien aplica el vendaje. Cuando termina, algunas alumnas comentan que Karina ha dicho que tiene dolor de espalda, así que ella debería ser la siguiente voluntaria. Karina dice que no, que el profesor ha pedido a alguien con dolor en la espalda baja y ella lo que tiene es una contractura en la espalda alta; Facundo le dice: “¿Contractura?... Ahorita te la quito”.

Karina se sienta en una silla y el profesor comienza a palpar su espalda en busca de la contractura; mientras lo hace, dice: “Tus dedos son tus ojos”. Cuando logra detectar el sitio de la contractura, invita a sus estudiantes para que palpén ellos mismos y perciban la contractura: “¿La ubicaron? Créeme que cuando la ubiques no vas a olvidar la sensación... es el aprendizaje. Tienen qué tocar para aprender”. Mientras dice esto, cierra los ojos como indicando que se concentra más en el sentido del tacto y lo que percibe mediante éste.

En cierto momento, cuando se realizaba el tercer vendaje, algunos de los estudiantes ya no estaban tan atentos como al principio; más bien estaban dispersos, platicando entre sí, pero cuando el profesor comenzó a hablar de la contractura, todos los estudiantes excepto las alumnas que duermen, rodearon al profesor y a Karina. A partir de este momento, se han vuelto a mostrar interesados en lo que sucede, ya que observan y comentan al respecto; al igual, formulan preguntas que el profesor responde. Transcurrido un tiempo, el profesor dice: “Ya no está... ya no está”, indicando que la contractura ha desaparecido. Karina le dice: “Gracias maestro”.

A las 13:30 horas, el profesor les pregunta qué más quieren que se haga en la clase. Varias personas piden ver un vendaje de tobillo; Facundo accede y pide un voluntario, pero nadie se ofrece. Algunos comienzan a aclamar: “¡Javier! ¡Javier!”. El profesor pide que retiren a alguna de las alumnas que están en las camas de masaje, porque necesita que el “paciente” se siente en una de ellas. Javier accede a ser el siguiente modelo, aunque se le nota un poco nervioso al principio. Alguien despierta a Silvia y ésta se levanta. Mientras se prepara para realizarse el vendaje, algunos

estudiantes conversan acerca de una actividad cultural que tendrán en la tarde de hoy y se ponen de acuerdo para asistir.

El profesor comienza la demostración, aplicando el vendaje y explicando el procedimiento que sigue. Unos 5 o 6 estudiantes no están atentos ni participan en la misma, sino que están conversando entre sí o atendiendo a otras cosas; ni siquiera están cerca de la demostración, sino que permanecen en sus sillas, alejados del lugar de la acción. Quienes sí están atentos, permanecen de pie y observan lo que se hace, pero después de un rato, incluso estos estudiantes comienzan a hablar entre sí de otros asuntos, aunque momentáneamente porque luego vuelven a enfocarse en el vendaje y a hacer preguntas al profesor sobre el mismo.

Silvia, que había estado durmiendo unos momentos, está apartada de la demostración, sentada en su sitio en el salón; no parece interesada en la práctica. Otra alumna está sentada cerca del profesor, pero mira su celular; Toño y Luisa platican por su lado. El profesor sigue concentrado en el vendaje. Ocasionalmente, bromea con los estudiantes pero sin descuidar lo que hace; de hecho, esta parte de la clase parece la más relajada de todas, porque quienes están interesados observan y quienes no, no lo hacen. Entre quienes observan, algunos lo hacen en silencio y otros conversan de otras cosas, incluso el profesor.

Cuando termina la aplicación de este vendaje, Facundo dice para qué puede servir: *“esguince de tobillo, inestabilidad de tobillo, luxaciones... sobre todo inestabilidad, y preventivo, obviamente. Aquella persona que ya ha tenido esguince, es muy bueno este; persona que esté en proceso de recuperación de esguince de tobillo... y los que quieren prevenir lesiones en el tobillo, queda fantástico ¿Cuánto tiempo nos llevó? ¿Cuánto tiempo nos levo practicar este?”* Los alumnos murmuran, pero no se escucha una respuesta concreta.

Facundo: *Imagínate que tuvieras 5, 6, 7 jugadores.*

Ana: *Maestro, ya nos podemos ir para...*

Facundo: *Ah, los del examen ¿quiénes son?*

Varias personas levantan la mano, Facundo las mira y les dice: *“Éxito”*.

Facundo: *Sí, yo sabía que tenían examen de inglés... los que tengan que irse por examen, adelante.*

Las personas que han levantado la mano salen del salón.

El profesor comienza a devolver a los alumnos los rollos de cinta que le proporcionaron para la práctica: *“¿Este de quién es?”* Se producen conversaciones entre los estudiantes acerca de las actividades extracurriculares (culturales) a las que deben acudir como parte de una norma que la escuela ha establecido. El profesor conversa con otros estudiantes; otras personas hablan acerca del examen de inglés y otros, acerca de otra de sus materias.

Facundo comienza a hablar en medio de las conversaciones de los estudiantes: *“Los que quieran... los que quieran... bueno nos quedan 15, nos quedan 15 minutos. ¿Alguna duda en cuanto a... la aplicación de estas técnicas de vendaje?... ¿No? Si se dieron cuenta, les falta práctica, practicar y practicar. Esto nada más fue un... pequeño trampolín”*.

Alumna: *A mí me gustó ver... de rodillas.*

Facundo: *Rodillas... por supuesto que se puede, pero requiere bastante...*

*bastante. Y en rodillas sí es pre-tape, y luego el vendaje. Entonces en su*



*momento tal vez lo veamos... en otras instancias, pero si les gustó que bueno.*

Silvia: *Si no, también.*

Facundo. *Y si no, qué padre.*

Se producen risas de los estudiantes.

Los estudiantes vuelven a enfrascarse en averiguar dónde quedaron los tapes (rollos de vendaje): *“¿Quién se quedó con el tape?... ¡Aquí... yo!”* Facundo dice: *“Quedan 15 minutos, ¿alguna duda?... los que no, con confianza, pueden salir. Nos vemos la próxima sesión”.*

Los alumnos comienzan a retirarse, aunque algunos tardan más en salir del salón, porque se quedan platicando con el profesor; este a su vez, platica con Silvia y Karla, pero parece que bromean acerca de cómo festejar el cumpleaños de Facundo.

## **ANEXO 3:**

---

### **Guías de las entrevistas a Frida**

## Entrevista inicial con Frida

**Propósito:** Obtener información que permita conocer la historia personal y profesional de la profesora, en particular acerca de los siguientes aspectos: formación académica, experiencia profesional no docente, inicios en la docencia universitaria y condiciones actuales de su trabajo en la universidad.

**Instrucciones:** La presente guía de preguntas y temas es una propuesta para motivar el relato de la profesora acerca de su historia personal y profesional. Las preguntas deberán realizarse de manera abierta y manera flexible, dando prioridad al abordaje de los temas propuestos y considerando la inclusión de otros asuntos que parezcan relevantes para la profesora.

Temas	Preguntas generales	Preguntas para profundizar
<b>1. Formación profesional</b>	¿Cuáles eran sus intereses al momento de elegir carrera?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué otras carreras además de Nutrición consideró estudiar en algún momento?</li> <li>▪ ¿Por qué las descartó?</li> </ul>
	¿Cómo eligió la carrera que decidió estudiar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Por qué quería estudiar Nutrición?</li> <li>▪ ¿Qué tanto influyeron sus padres y familia?</li> </ul>
¿Cómo fue el proceso de cursar la carrera que eligió?	¿Qué experiencias le parecieron más agradables durante sus estudios?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué le gustó más de su carrera?</li> <li>▪ ¿Qué situaciones o momentos disfrutó más durante sus estudios?</li> <li>▪ ¿Por qué?</li> </ul>
	¿Qué experiencias le parecieron más desagradables?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Tuvo experiencias negativas, tristes, frustrantes?</li> <li>▪ ¿En qué consistieron?</li> </ul>
	¿Cómo considera que fue su desempeño como estudiante?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Diría que fue buena o mala estudiante? ¿Por qué?</li> <li>▪ ¿A qué atribuye el desempeño que tuvo?</li> <li>▪ ¿Cómo se sentía respecto de su desempeño?</li> </ul>
	¿Cómo describiría la formación que recibió?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué tan adecuada fue su formación para los fines que tenía en ese entonces?</li> <li>▪ ¿Qué opinaba de sus profesores en ese entonces?</li> <li>▪ ¿Cómo consideraba el trabajo académico que ellos realizaban y que Ud. podía ver?</li> </ul>
	¿Cuáles son sus opiniones (sentimientos, ideas) en cuanto a la materia objeto de estudio de su carrera?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué áreas le gustaron más de su formación y por qué?</li> <li>▪ ¿Qué áreas no le gustaron y por qué?</li> <li>▪ ¿Cuán fácil o difícil considera que es el estudio profesional de la Nutrición?</li> </ul>

Temas	Preguntas generales	Preguntas para profundizar
<p><b>2. Egreso y titulación.</b></p> <p>¿Cómo fue el proceso de finalizar sus estudios profesionales?</p>	<p>¿Cuáles eran sus expectativas sobre su futuro al final de su carrera?</p> <p>¿Cómo fueron sus experiencias al realizar las prácticas profesionales finales?</p> <p>¿Cuál fue su experiencia durante el período de servicio social?</p> <p>¿Qué procedimiento siguió para titularse?</p> <p>¿Cuáles fueron sus sentimientos y emociones al momento de egresar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Dónde esperaba trabajar al egresar?</li> <li>▪ ¿Qué funciones o tareas esperaba realizar?</li> <li>▪ ¿Dónde realizó sus prácticas; en qué institución?</li> <li>▪ ¿En qué consistieron esas prácticas; qué hacía?</li> <li>▪ ¿Cuán valiosas considera esas experiencias para su formación y por qué?</li> <li>▪ ¿Dónde prestó el servicio social (SS)?</li> <li>▪ ¿Qué actividades realizó como parte del SS.?</li> <li>▪ ¿Cuán satisfactoria fue la etapa del SS y por qué?</li> <li>▪ ¿Por qué eligió esa opción?</li> <li>▪ Si se trató de una tesis o monografía ¿sobre qué tema versó y por qué?</li> </ul>
<p><b>3. Primeras experiencias laborales.</b></p> <p>¿Cómo fueron las experiencias al iniciarse en el campo laboral?</p>	<p>¿Cuál fue su primer trabajo una vez que egresó de la carrera?</p> <p>¿Cuáles fueron las experiencias más valiosas que obtuvo de ese primer empleo?</p> <p>¿Cómo continuó su vida laboral después de eso?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Dónde trabajó?</li> <li>▪ ¿Qué actividades realizó?</li> <li>▪ ¿Cuánto tiempo estuvo en ese empleo?</li> <li>▪ ¿Cuáles fueron los principales aprendizajes que obtuvo?</li> <li>▪ ¿Qué le aportó ese primer empleo a su vida personal y profesional?</li> <li>▪ ¿En qué sitios trabajó posteriormente?</li> <li>▪ ¿Qué funciones realizó; qué tareas desempeñó?</li> <li>▪ ¿Cuáles fueron las experiencias más importantes que obtuvo?</li> </ul>
<p><b>4. Inicios en la profesión docente</b></p> <p>¿Cómo se inició en la profesión docente?</p>	<p>¿Cuál fue su primera experiencia como docente?</p> <p>¿Cuáles fueron los acontecimientos más notables en esa primera experiencia?</p> <p>¿Cómo se inició en la docencia en esta universidad?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿En qué centro educativo se produjo?</li> <li>▪ ¿Cuándo ocurrió?</li> <li>▪ ¿Qué materia enseñaba?</li> <li>▪ ¿Cómo o por qué decidió incursionar en la docencia?</li> <li>▪ ¿Con qué preparación contaba para desempeñarse como docente?</li> <li>▪ ¿Qué fue lo que más le gustó?</li> <li>▪ ¿Qué experiencias fueron más desagradables?</li> <li>▪ ¿Qué aprendió de esa primera experiencia?</li> <li>▪ ¿Qué retos representó para Ud.?</li> <li>▪ ¿Cómo los enfrentó? ¿Con qué recursos (personales, profesionales)?</li> <li>▪ ¿Cuándo comenzó a ser docente en esta universidad?</li> <li>▪ ¿Cómo fue que ingresó a la universidad?</li> <li>▪ ¿Qué materias fueron las primeras que enseñó?</li> <li>▪ ¿Con qué preparación contaba para desempeñarse como docente universitario?</li> </ul>

Temas	Preguntas generales	Preguntas para profundizar
	<p>¿Cuáles han sido sus experiencias más significativas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cómo era su alumnado en los primeros cursos que tuvo a su cargo?</li> <li>▪ ¿Cómo eran sus primeras clases?</li> <li>▪ ¿Qué retos o dificultades enfrentó en su docencia?</li> <li>▪ ¿Qué retos o dificultades enfrentó en las otras funciones (gestión, tutorías, investigación)?</li> <li>▪ ¿Qué recursos personales y/o profesionales tuvo que utilizar?</li> <li>▪ ¿Qué apoyo recibió por parte de la institución y/o sus colegas?</li> <li>▪ ¿Cuáles han sido los aprendizajes más valiosos?</li> </ul>
<p><b>5. Etapa actual y perspectivas</b></p> <p>¿Cómo es su docencia actualmente y hacia dónde se dirige?</p>	<p>¿Cómo ha cambiado su docencia desde entonces?</p> <p>¿Cuáles son las principales funciones que desempeña actualmente en la universidad?</p> <p>¿Qué planes tiene para su futuro en la universidad?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué diferencias percibe en su docencia de antes y la de ahora?</li> <li>▪ ¿A qué atribuye esos cambios?</li> <li>▪ ¿Qué experiencias formativas (cursos, seminarios) ha tenido desde sus inicios, para prepararse como docente?</li> <li>▪ ¿Qué valor le otorga a esas experiencias en cuanto al mejoramiento de su desempeño docente?</li> <li>▪ ¿Qué cambios se han producido en las demás funciones que realiza actualmente?</li> <li>▪ ¿Cuáles son sus logros y fortalezas como docente?</li> <li>▪ ¿Cuáles son sus áreas de oportunidad o de mejora?</li> <li>▪ ¿Qué cursos imparte actualmente?</li> <li>▪ ¿En qué proyectos de investigación está trabajando?</li> <li>▪ ¿Qué actividades de gestión realiza?</li> <li>▪ ¿Qué acciones de tutoría lleva a cabo con sus estudiantes?</li> <li>▪ ¿Hacia dónde le gustaría orientar su trabajo?</li> <li>▪ ¿Qué actividades y/o funciones le gustaría desempeñar?</li> <li>▪ ¿Qué metas pretende alcanzar en un futuro próximo?</li> </ul>

## Segunda entrevista a Frida

### Propósitos:

1. Dialogar con Frida acerca de los propósitos de sus cursos, el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes, las distintas estrategias que utiliza en su docencia, así como las tareas en las que se involucra en las fases pre activa y pos activa de enseñanza.
2. Obtener información acerca de los saberes que la experiencia le ha dado a Frida, y que se manifiestan en su docencia, especialmente en cuanto a los asuntos arriba mencionados.

**Instrucciones:** Realizar la entrevista en forma abierta y flexible. Contextualizar con la profesora las cuestiones a abordar, describiendo en primer lugar las situaciones observadas en el aula de clase que han motivado el interés por los asuntos que se plantean.

### Tema: Los propósitos, metas e intenciones.

**Introducción:** *Quisiera que hablemos de los propósitos, metas e intenciones de tus materias. Te recordaré lo que dicen textualmente los programas:*

*Demografía: El alumno mediante el conocimiento de la relación que existe entre la sociedad y alimentación incrementará su capacidad de análisis y crítica en el campo de la nutrición y salud pública.*

*Sociología: El alumno será capaz de identificar las principales problemáticas del desarrollo que desde la posguerra se han planteado en América Latina y, las relaciones entre los enfoques de análisis sobre los procesos latinoamericanos y el acervo de la teoría sociológica general.*

*Alimentación comunitaria: El alumno será capaz de diseñar programas de alimentación para comunidades abiertas y cerradas, con base en los recursos existentes.*

*Más allá de lo que está establecido en los programas (que suele estar en términos muy técnicos o de conducta) ¿Qué opiniones tienes tú de estos propósitos?*

### Preguntas:

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Cuál es el propósito de las materias que enseñas?<br/>¿Existe un propósito definido para todo el eje o conjunto de materias?<br/>¿Identificas un propósito general para el bloque o tipo de materias que tú enseñas?<br/>¿Qué le aportan a las y los estudiantes? ¿Por qué son importantes?</li><li>2. ¿Cuál es la contribución que hacen al perfil profesional?</li><li>3. ¿Qué se considera logro aprendizaje en tu materia?<br/>¿Cuándo se puede decir que el alumnado está teniendo un buen aprendizaje?<br/>¿Qué clase de cambios o logros esperas que se produzcan en tu alumnado?</li></ol> |
|--|

### Subtema: El desarrollo de la capacidad de crítica

**Introducción:** *En algunas ocasiones me has comentado tu interés por que tu alumnado aprenda a desarrollar su juicio crítico. Me gustaría que habláramos de esta intención. Si vemos tal cual los objetivos, sólo en el primero se menciona explícitamente la capacidad de crítica. Claro, que muchas veces, las intenciones de los cursos van más allá de lo que dice el documento.*

## Preguntas:

1. ¿Qué entiendes por “desarrollo del juicio crítico” o de la “capacidad de crítica”?  
Siendo que no se declara explícitamente excepto el curso de 4° semestre ¿qué tan importante consideras esta intención en tus cursos?
  2. ¿Notas el avance o progreso de tu alumnado en el desarrollo de esta capacidad?  
¿Quiénes te parecen más avanzados y por qué?  
¿A partir de qué semestre notas la diferencia?
  3. ¿Qué haces en concreto para desarrollar esta capacidad en tus alumnos?  
¿Cuáles de sus estrategias están dirigidas a desarrollar esta capacidad de crítica?  
¿Qué tan explícitamente les enseñas a hacer juicios críticos sobre su realidad?  
¿Cómo identificas que la capacidad crítica se está desarrollando en tus estudiantes?  
¿Qué evidencias recoge de cómo se está desarrollando esta capacidad crítica en sus alumnos?
- Yo pienso que en 4° se manifiesta poco, y más a partir de 6°*
4. ¿Qué opinas de este progreso en tus estudiantes?

*Noto también que gradualmente se desarrolla una **Iniciativa para opinar**, para preguntar. Esto podría ser tal vez el antecedente de la capacidad de crítica. Especialmente en 8°, cuando expones, no sólo tú interroga a los alumnos, sino que estos también te hacen preguntas y opinan sobre la información que estás presentando, sin que se los pidas. En 4° eso no sucede.*

5. ¿Percibes este aumento gradual de autonomía?
6. ¿Es esto factor de peso para decidir las actividades de aprendizaje en cada grupo?
7. ¿A qué se deben las variaciones o de qué son producto?
8. ¿Qué hacen los profesores y en particular tú, para generar esa evolución?

*A partir de 6° semestre, empiezan a aparecer en mis notas ejemplos más claros de críticas, tanto tuyas como de los alumnos.*

9. ¿Qué piensas de este hecho? ¿Lo habías notado?
10. ¿Se trata de una secuencia intencionalmente pensada?
11. ¿Has notado que tú misma viertes más críticas en 6° semestre?

Nota de observación: *Formula comentarios en los que claramente se identifica su postura ante los hechos que relata. Podría decirse que emite sus propios juicios. Como: “Dicen que la legalización de la marihuana acabaría con el narcotráfico, pero eso no es así (SOC 21 feb)”.*

12. ¿Cuál es la intención de esas frases?  
¿Invitarlos a hablar?  
¿Que ellos vean cómo haces la crítica?  
¿Incitarlos a externar lo que piensan, ya sea para concordar o discordar con la idea?

*Hay un **estudiante** en 6° que muestra ciertas habilidades y actitudes para la crítica, y sobre todo para usar la información de tus clases para juzgar alguna parte de la realidad (SOC- 14 feb)*

13. ¿Lo has notado? ¿Qué opinas al respecto?

*Algo que también es notorio es que parece tú das cabida a todo tipo de opiniones críticas, sin sancionarlas. Podría ser una estrategia para fomentar la habilidad de externar sus juicios (SOC).*

14. ¿Lo habías notado?
15. ¿Cuál es la intención de hacer esto?
16. ¿Cómo responden tus estudiantes ante esto? ¿Qué resultados has obtenido al hacer esto?

### **Tema: Las estrategias de enseñanza**

**Introducción:** *Quisiera que hablemos de las estrategias que usas con tus alumnos en tus distintas materias; he notado que has usado varias. Por ejemplo: en Demografía se ha usado exposición por parte del alumno, exposición por parte del profesor, observación de campo, lecturas comentadas. En Sociología se ha usado exposición por parte del alumno, exposición por parte del profesor, mesa redonda, película. En Alimentación se ha usado exposición por parte del profesor, mesa redonda, película.*

*Me gustaría conocer lo que piensas sobre el uso de estas estrategias.*

1. ¿Sigues una estrategia o método general para cada materia?  
¿Se trata más bien de un conjunto de estrategias diversas?
2. ¿Cómo describirías tu método de enseñanza?

#### **Preguntas generales (plantear para todas las estrategias):**

**POR QUÉ:**

- ¿Es una estrategia prescrita por el programa del curso o es una decisión tuya?
- ¿Cómo o cuándo aprendiste a usar esa estrategia?

**PARA QUÉ:**

- ¿Qué intención tienes al usarla?
- ¿Cómo decidiste usar esa estrategia en ese caso?
- ¿Qué resultados esperas? ¿Qué buscas desarrollar en los estudiantes al usarla?
- ¿Qué resultados obtienes? ¿Qué aprenden tus alumnos con esa estrategia?

**CÓMO:**

- ¿Qué se requiere para hacer que la estrategia funcione, que sea eficaz?
- ¿Cómo planeaste esa estrategia?
- ¿Qué participación requiere del alumno?
- ¿Qué condiciones requiere del contenido?

#### **Preguntas específicas por cada estrategia.**

#### **Exposición por el alumnado.**

*He notado que en algunas clases, has usado la estrategia de asignar a los alumnos documentos con información que ellos posteriormente exponen en clase. Por ejemplo se usó en Demografía y en Sociología*

Preguntas generales

*También he notado que mientras ellos exponen, a veces tú les haces preguntas*



1. ¿Por qué les haces preguntas a los alumnos mientras exponen?  
¿Cuál es la intención?
2. ¿Qué tipo de preguntas procuras hacerles?  
¿Con qué tono o actitud procura hacerlas?
3. ¿Cuál es el rol del profesor mientras el alumno expone?

**Exposición por la profesora.**

*He notado que en otras clases, tú eres quien expone el tema. Por ejemplo se usó en el tema de la encuesta y para presentar el proyecto de participación comunitaria.*

Preguntas generales

1. ¿Por qué esos contenidos ameritaron una exposición por parte del maestro?
2. ¿Por qué haces preguntas a los alumnos mientras expones?  
¿Cuál es la intención?  
¿Qué tipo de preguntas les haces?  
¿Con qué tono o actitud procura hacerlas?  
¿Cuál es el rol del alumnado mientras tú expones?

## Tercera entrevista a Frida

### Propósitos:

1. Continuar el diálogo con Frida acerca de las distintas estrategias que utiliza en su docencia, así como el ambiente de aprendizaje que la logrado establecer en con los distintos grupos de estudiantes.
2. Obtener información acerca de los saberes que la experiencia le ha dado a Frida, y que se manifiestan en su docencia, especialmente en cuanto a los asuntos arriba mencionados.

**Instrucciones:** Realizar la entrevista en forma abierta y flexible. Contextualizar con la profesora las cuestiones a abordar, describiendo en primer lugar las situaciones observadas en el aula de clase que han motivado el interés por el abordaje de los asuntos que se plantean.

### Preguntas generales (plantear para todas las estrategias):

#### POR QUÉ:

- ¿Es una estrategia prescrita por el programa del curso o es una decisión tuya?
- ¿Cómo o cuándo aprendiste a usar esa estrategia?

#### PARA QUÉ:

- ¿Qué intención tienes al usarla?
- ¿Cómo decidiste usar esa estrategia en ese caso?
- ¿Qué resultados esperas? ¿Qué buscas desarrollar en los estudiantes al usarla?
- ¿Qué resultados obtienes? ¿Qué aprenden tus alumnos con esa estrategia?

#### CÓMO:

- ¿Qué se requiere para hacer que la estrategia funcione, que sea eficaz?
- ¿Cómo planeaste esa estrategia?
- ¿Qué participación requiere del alumno?
- ¿Qué condiciones requiere del contenido?

### Preguntas específicas para cada estrategia.

#### Mesa redonda.

*Has usado también la mesa redonda, como con el tema del Programa Hambre Cero Brasil.*

Preguntas generales

1. ¿Por qué se usa la estrategia a partir de 6°?
2. ¿Cómo se prepara a los estudiantes para desarrollar la estrategia?

#### Observación en el campo.

*Usaste esta estrategia cuando les pediste que observaran los mercados.*

Preguntas generales

1. ¿Cómo se valora el resultado y el proceso en esta actividad?

2. ¿Cómo se conduce el reporte de esta actividad?

Noté que hiciste varios tipos de preguntas: *¿Y qué hay ahí? ¿Qué más? ¿Qué características tiene el lugar, que no son comunes? ¿Cómo es la gente que acude?*

### **Películas y videos.**

*Esta estrategia la usaste con el video sobre Neoliberalismo, con la película "El Curandero de la Selva"; también vieron "Los Olvidados".*

Preguntas generales

### **Lectura comentada.**

*Usaron lectura comentada en la última clase que estuve; también con el tema de Neoliberalismo.*

Preguntas generales

### **Elaboración de escritos.**

*También he visto, que usas esta estrategia combinándola con otras; después de ver un video, después de la observación.*

Preguntas generales

1. ¿Qué seguimiento se hace de esas producciones escritas?

2. ¿Cómo se usan, con qué fines? ¿Evaluación?

### **Uso de ejemplos.**

*Tal vez no sea una estrategia en sí, pero he notado que es parte de tu método: el uso frecuente de ejemplos. Usas muchos ejemplos, sobre todo derivados de situaciones vividas por ti en el pasado; se usan sobre todo en las clases donde hay exposición.*

1. ¿Cuál es tu intención al plantearles ejemplos a tus alumnos?

¿Por qué se proponen ejemplos para ilustrar durante las exposiciones?

2. ¿Qué tan importante es en tu clase que los alumnos conozcan ejemplos? ¿Por qué?

3. ¿Has notado que tus ejemplos atraen mucho la atención de tus alumnos?

¿Qué piensas de esto?

## **Tema: Las tareas de la profesora**

**Introducción:** *Quisiera que hablemos ahora de las actividades que no se ven, pero que conlleva tu docencia, es decir, lo que involucra de tu trabajo más allá de la propia clase.*

*Por ejemplo, está la fase de **trabajo previo** a la clase, que puede ser muy variada de profesor a profesor; para algunos puede ser algo muy complejo, mientras que para otros es tan simple como revisar qué toca hoy. A algunos profesores les puede tomar varias horas, durante varios días, y a otros sólo algunos*

minutos. Independientemente de eso, siempre suele haber un ANTES de la clase. En tu casa ¿en qué consiste ese ANTES?

1. ¿Qué tanto tiempo tienes realmente para dedicarle a preparar tus clases?
2. ¿Cómo te preparas para la clase y cómo preparas la clase?  
¿Qué método sigues?  
¿Qué técnicas, estrategias y herramientas utilizas?

### **Tema: El ambiente en el aula**

**Introducción:** *Quisiera que hablemos ahora del ambiente que prevalece en tus clases y de las relaciones que has establecido con tus estudiantes. He notado ciertos rasgos en la forma como se desarrollan tus clases que me gustaría que me platicar contigo.*

*En ciertos momentos de tus clases se producen conversaciones entre tú y los alumnos y alumnas sobre temas personales, como gustos, intereses, anécdotas, etc. Esto sucede antes de iniciar la clase, en medio de la clase cuando un equipo se prepara para exponer, o al final de la clase.*

1. ¿Te habías percatado de ello?
2. ¿Por qué crees que se producen esas conversaciones?
3. ¿Es algo que procuras de manera intencionada (procuras tener esos acercamientos) o es algo que sucede sin habértelo propuesto?

*Desde el punto de vista del tema que se está tratando, esas conversaciones no parecen importantes, pero supongo que sí suceden en tu clase, es por alguna razón...*

4. ¿Cuál es la razón por la que procuras tener esas interacciones con tus alumnos?  
¿Qué importancia crees que tiene dentro de tu trabajo como docente?  
¿Puede ser importante para la creación de un determinado ambiente: relajado, cordial, de confianza?
5. ¿Cómo catalogas el clima o ambiente de sus clases en 4°, 6° y 8°?  
¿Consideras que se mantiene el mismo tipo de ambiente en los 3 grupos o es diferente?
6. ¿Cómo es que se llegó a establecer ese ambiente con las y los estudiantes?  
¿Identificas algunas claves para lograrlo?  
¿Recurres a alguna estrategia para lograrlo?
7. ¿Cuáles son las razones o motivos por los cuales te interesa fomentar ese ambiente?

*Recuerdo que alguna vez platicamos después de una clase, y yo te decía que me parece que en tus clases hay un ambiente relajado, pero en el que se discuten temas muy serios. Tú me decías que a lo mejor, si el ambiente es muy rígido, quizá tus alumnos no querrían opinar.*

8. ¿Es este ambiente importante para desarrollar la capacidad crítica que tanto te interesa?

### **Subtema: La importancia de la atención**

**Introducción:** *En la entrevista anterior, comentábamos sobre el interés que tienes de que tus alumnos desarrollen su capacidad crítica; he visto que en tus clases les das oportunidad de decir lo que piensan y emitir juicios sobre lo que observan; les das libertad y sus ideas son bienvenidas. Pero también he notado que hay un aspecto en el que marcas muy claramente **un límite** y es el de la atención.*

*No sé si lo has notado, pero cuando ves que no están prestando atención, sueles ser clara y directa, se puede decir que hasta severa. Ya sea que estés hablando tú u otro alumno, o que veas que están conversando de otra cosa, en cuanto detectas esa conducta la sancionas con una llamada de atención.*

9. ¿Estás de acuerdo con esta apreciación mía?

*Cada maestro tiene sus límites; tú por ejemplo dices que no te afecta que coman; veo que tus alumnos pueden salir del salón si lo requieren, y no pasa nada, mientras que para otros profesores sí es importante. Al igual, para otros, si no atienden, no es tan importante, pero no para ti. No está mal ni está bien, sino que cada uno tiene sus propias razones del por qué pone esos límites.*

10. ¿Cuáles serían en tu caso esas razones?

11. ¿Por qué la atención es importante para ti?

*El otro día noté que en 6° semestre, un grupo de alumnas conversaba mientras hacía la tarea. Una de ella contó lo que hizo la noche anterior. ¡Pero sí estaban trabajando! Esto mismo ha pasado igual en 4° semestre, cuando se reúnen a trabajar, platican (como cuando hacían su guía de observación de mercados).*

12. ¿Consideras que es diferente tu reacción ante esta misma conducta en uno y otro grupo?  
¿A qué se debe?

13. ¿En qué casos es una falta grave que los alumnos se distraigan de la tarea y en qué casos no lo es?

### **Tema: Rasgos de la profesora**

**Introducción:** *Quisiera que hablemos ahora de ciertos rasgos de ti como profesora. Ya en algunas ocasiones te he comentado que noto que tienes confianza con tu alumnado, y tú incluso me has dicho que piensas que tu manera de relacionarte con ellos y ellas es parte de tu personalidad.*

1. ¿Cómo te describirías a ti misma como docente?

2. ¿Qué rasgos crees que tú tienes y que se manifiestan cuando das clases?

3. ¿Cómo crees que te ven tus estudiantes?

## **ANEXO 4:**

---

### **Guías de las entrevistas a Facundo**

## Entrevista inicial con Facundo

**Propósito:** Obtener información que permita conocer la historia personal y profesional del profesor, en particular acerca de los siguientes aspectos: formación académica, experiencia profesional no docente, inicios en la docencia universitaria y condiciones actuales de su trabajo en la universidad.

**Instrucciones:** La presente guía de preguntas y temas es una propuesta para motivar el relato del profesor acerca de su historia personal y profesional. Las preguntas deberán realizarse de manera abierta y manera flexible, dando prioridad al abordaje de los temas propuestos y considerando la inclusión de otros asuntos que parezcan relevantes para el profesor.

Temas	Preguntas generales	Preguntas para profundizar
<b>1. Formación profesional</b>	¿Cuáles eran sus intereses al momento de elegir carrera?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué otras carreras además de Rehabilitación consideró estudiar en algún momento?</li> <li>▪ ¿Por qué las descartó?</li> </ul>
¿Cómo eligió la carrera que decidió estudiar?	<p>¿Cuáles eran sus motivaciones?</p> <p>¿Qué influencias recibió en este proceso?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Por qué eligió estudiar Rehabilitación?</li> <li>▪ ¿Qué tanto influyeron sus padres y familia?</li> </ul>
¿Cómo fue el proceso de cursar la carrera que eligió?	<p>¿Qué experiencias le parecieron más agradables durante sus estudios?</p> <p>¿Qué experiencias le parecieron más desagradables?</p> <p>¿Cómo considera que fue su desempeño como estudiante?</p> <p>¿Cómo describiría la formación que recibió?</p> <p>¿Cuáles son sus opiniones (sentimientos, ideas) en cuanto a la materia objeto de estudio de su carrera?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué le gustó más de su carrera?</li> <li>▪ ¿Qué situaciones o momentos disfrutó más durante sus estudios?</li> <li>▪ ¿Por qué?</li> <li>▪ ¿Tuvo experiencias negativas, tristes, frustrantes?</li> <li>▪ ¿En qué consistieron?</li> <li>▪ ¿Diría que fue buen o mal estudiante? ¿Por qué?</li> <li>▪ ¿A qué atribuye el desempeño que tuvo?</li> <li>▪ ¿Cómo se sentía respecto de su desempeño?</li> <li>▪ ¿Qué tan adecuada fue su formación para los fines que tenía en ese entonces?</li> <li>▪ ¿Qué opinaba de sus profesores en ese entonces?</li> <li>▪ ¿Cómo consideraba el trabajo académico que ellos realizaban y que Ud. podía ver?</li> <li>▪ ¿Qué áreas le gustaron más de su formación y por qué?</li> <li>▪ ¿Qué áreas no le gustaron y por qué?</li> <li>▪ ¿Cuán fácil o difícil considera que es el estudio profesional de la Rehabilitación?</li> </ul>

Temas	Preguntas generales	Preguntas para profundizar
<p><b>2. Egreso y titulación.</b></p> <p>¿Cómo fue el proceso de finalizar sus estudios profesionales?</p>	<p>¿Cuáles eran sus expectativas sobre su futuro al final de su carrera?</p> <p>¿Cómo fueron sus experiencias al realizar las prácticas profesionales finales?</p> <p>¿Cuál fue su experiencia durante el período de servicio social?</p> <p>¿Qué procedimiento siguió para titularse?</p> <p>¿Cuáles fueron sus sentimientos y emociones al momento de egresar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Dónde esperaba trabajar al egresar?</li> <li>▪ ¿Qué funciones o tareas esperaba realizar?</li> <li>▪ ¿Dónde realizó sus prácticas; en qué institución?</li> <li>▪ ¿En qué consistieron esas prácticas; qué hacía?</li> <li>▪ ¿Cuán valiosas considera esas experiencias para su formación y por qué?</li> <li>▪ ¿Dónde prestó el servicio social (SS)?</li> <li>▪ ¿Qué actividades realizó como parte del SS.?</li> <li>▪ ¿Cuán satisfactoria fue la etapa del SS y por qué?</li> <li>▪ ¿Por qué eligió esa opción?</li> <li>▪ Si se trató de una tesis o monografía ¿sobre qué tema versó y por qué?</li> </ul>
<p><b>3. Primeras experiencias laborales.</b></p> <p>¿Cómo fueron las experiencias al iniciarse en el campo laboral?</p>	<p>¿Cuál fue su primer trabajo una vez que egresó de la carrera?</p> <p>¿Cuáles fueron las experiencias más valiosas que obtuvo de ese primer empleo?</p> <p>¿Cómo continuó su vida laboral después de eso?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Dónde trabajó?</li> <li>▪ ¿Qué actividades realizó?</li> <li>▪ ¿Cuánto tiempo estuvo en ese empleo?</li> <li>▪ ¿Cuáles fueron los principales aprendizajes que obtuvo?</li> <li>▪ ¿Qué le aportó ese primer empleo a su vida personal y profesional?</li> <li>▪ ¿En qué sitios trabajó posteriormente?</li> <li>▪ ¿Qué funciones realizó; qué tareas desempeñó?</li> <li>▪ ¿Cuáles fueron las experiencias más importantes que obtuvo?</li> </ul>
<p><b>4. Inicios en la profesión docente</b></p> <p>¿Cómo se inició en la profesión docente?</p>	<p>¿Cuál fue su primera experiencia como docente?</p> <p>¿Cuáles fueron los acontecimientos más notables en esa primera experiencia?</p> <p>¿Cómo se inició en la docencia en esta universidad?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿En qué centro educativo se produjo?</li> <li>▪ ¿Cuándo ocurrió?</li> <li>▪ ¿Qué materia enseñaba?</li> <li>▪ ¿Cómo o por qué decidió incursionar en la docencia?</li> <li>▪ ¿Con qué preparación contaba para desempeñarse como docente?</li> <li>▪ ¿Qué fue lo que más le gustó?</li> <li>▪ ¿Qué experiencias fueron más desagradables?</li> <li>▪ ¿Qué aprendió de esa primera experiencia?</li> <li>▪ ¿Qué retos representó para Ud.?</li> <li>▪ ¿Cómo los enfrentó? ¿Con qué recursos (personales, profesionales)?</li> <li>▪ ¿Cuándo comenzó a ser docente en esta universidad?</li> <li>▪ ¿Cómo fue que ingresó a la universidad?</li> <li>▪ ¿Qué materias fueron las primeras que enseñó?</li> <li>▪ ¿Con qué preparación contaba para desempeñarse como docente universitario?</li> </ul>



Temas	Preguntas generales	Preguntas para profundizar
	<p>¿Cuáles han sido sus experiencias más significativas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cómo era su alumnado en los primeros cursos que tuvo a su cargo?</li> <li>▪ ¿Cómo eran sus primeras clases?</li> <li>▪ ¿Qué retos o dificultades enfrentó en su docencia?</li> <li>▪ ¿Qué retos o dificultades enfrentó en las otras funciones (gestión, tutorías, investigación)?</li> <li>▪ ¿Qué recursos personales y/o profesionales tuvo que utilizar?</li> <li>▪ ¿Qué apoyo recibió por parte de la institución y/o sus colegas?</li> <li>▪ ¿Cuáles han sido los aprendizajes más valiosos?</li> </ul>
<p><b>5. Etapa actual y perspectivas</b></p> <p>¿Cómo es su docencia actualmente y hacia dónde se dirige?</p>	<p>¿Cómo ha cambiado su docencia desde entonces?</p> <p>¿Cuáles son las principales funciones que desempeña actualmente en la universidad?</p> <p>¿Qué planes tiene para su futuro en la universidad?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué diferencias percibe en su docencia de antes y la de ahora?</li> <li>▪ ¿A qué atribuye esos cambios?</li> <li>▪ ¿Qué experiencias formativas (cursos, seminarios) ha tenido desde sus inicios, para prepararse como docente?</li> <li>▪ ¿Qué valor le otorga a esas experiencias en cuanto al mejoramiento de su desempeño docente?</li> <li>▪ ¿Qué cambios se han producido en las demás funciones que realiza actualmente?</li> <li>▪ ¿Cuáles son sus logros y fortalezas como docente?</li> <li>▪ ¿Cuáles son sus áreas de oportunidad o de mejora?</li> <li>▪ ¿Qué cursos imparte actualmente?</li> <li>▪ ¿En qué proyectos de investigación está trabajando?</li> <li>▪ ¿Qué actividades de gestión realiza?</li> <li>▪ ¿Qué acciones de tutoría lleva a cabo con sus estudiantes?</li> <li>▪ ¿Hacia dónde le gustaría orientar su trabajo?</li> <li>▪ ¿Qué actividades y/o funciones le gustaría desempeñar?</li> <li>▪ ¿Qué metas pretende alcanzar en un futuro próximo?</li> </ul>

## Segunda entrevista con Facundo

### Propósitos:

1. Dialogar con Facundo acerca de los propósitos y contenidos del curso que imparte.
2. Obtener información acerca de los saberes que la experiencia le ha dado a Facundo, y que se manifiestan en su docencia, especialmente en cuanto a los asuntos arriba mencionados.

**Instrucciones:** La entrevista deberá realizarse en forma abierta y flexible. Contextualizar al profesor con las cuestiones a abordar, describiendo en primer lugar las situaciones observadas en el aula de clase que han motivado el interés por el los asuntos que se plantean.

\* \* \* \* \*

### Presentación general:

Importante: Recordar al profesor que no se trata de juzgar su trabajo. Aquí él es el EXPERTO, porque es quien ha trabajado con estos estudiantes, en esta carrera y con este curso. Yo nunca lo he hecho.

Se hablará de los ¿por qué? de sus prácticas, con la intención de conocer sus razones, que son más importantes que las que yo pueda suponer como obvias.

### Tema: Propósitos y contenido

**Introducción:** *Me gustaría que empezáramos por comentar acerca de tu programa, de la materia que impartes. En concreto, quisiera conocer tu opinión acerca de los objetivos y el contenido.*

Contextualización	Preguntas
<b>Propósitos del curso.</b> El programa oficial dice: <i>El estudiante analizará los principales conceptos relacionados con la rehabilitación.</i>	1. ¿Qué opinas de este objetivo? ¿Consideras que ilustra lo que se logra en tu clase? ¿Se sobrepasa o no se alcanza? ¿Hay logros adicionales a este? ¿Cuáles?
Los programas suelen decir en términos técnicos lo que se quiere lograr.	2. ¿Cuál es tu propósito como profesor al enseñar este curso? 3. ¿Cuáles son los objetivos de tu materia, más allá de lo que dicen el programa oficial?
<b>Contenido del curso.</b> Me interesa conocer tu opinión sobre el contenido de enseñanza que se aborda en tu curso.	4. ¿Cómo describirías el contenido de tu clase? 5. ¿Qué se aprende en tu clase?

Contextualización	Preguntas
<p>En alguna ocasión comentaste que en tu clase se iba a aprender  <i>“Conocimientos, habilidades y actitudes; los conocimientos los obtenemos en el salón, las habilidades se obtienen al estar frente a paciente, y las actitudes que son más difíciles de abordar, pero necesarias. Una de ellas es el respeto”</i> (nota de observación).</p>	<p>6. ¿Qué predomina en tu clase? Conocimientos, habilidades o actitudes.</p> <p>7. ¿Por qué?</p>
<p>En una clase comentaste que habría un cambio en el orden de los temas. Esto ocurrió con el tema 15: “Cultura y discapacidad”</p>	<p>8. ¿Por qué se hicieron los cambios?</p> <p>9. ¿Por qué piensa que esos temas deben verse en ese orden?</p>
<p><b>Antecedentes del alumnado.</b>            Tu alumnado carece de antecedentes especializados en rehabilitación; si lo vemos bien, eso puede ser un problema para la enseñanza. Tú lo resuelves bien, porque eso no parece obstaculizar tu trabajo. Siendo tus estudiantes de primer ingreso...</p>	<p>10. ¿Cuáles son los antecedentes que te sirven de base para abordar los contenidos del curso con ellos?</p> <p>11. ¿Cuál es la estrategia que sigues para que su falta de antecedentes especializados no sea un obstáculo en las clases?</p>
<p>En una ocasión, les pediste que buscaran información sobre el tema de la siguiente clase. Indicaste los temas y sugeriste buscar en la biblioteca. El día de la clase, casi nadie dijo que había buscado.</p>	<p>12. ¿Cuáles son los materiales de estudio en la clase? ¿Dónde se ubica el contenido que los alumnos deben aprender?</p> <p>14. ¿Esperabas que hicieran la búsqueda? ¿Por qué crees que sucedió esto?</p>
<p><b>Diapositivas.</b>            En varias de tus clases has usado presentaciones con diapositivas. Los alumnos tienden a copiar la información contenida en ellas. Has dicho que es bueno que la copien, así como los ejemplos que se dan en clase porque son muy ricos. Sin embargo, cuando te han preguntado si darás las diapositivas, tus respuestas han sido vagas. No dices sí, ni no.</p>	<p>15. ¿Por qué no has precisado si la entregarás o no? ¿Cuál es la intención detrás de esta negativa? ¿Darás la información o no?</p> <p>16. ¿Tienen otros materiales para estudiar? ¿Cuáles son éstos?</p>

### Tema: Trabajar con alumnado de nuevo ingreso

**Introducción:** *Tu docencia, en este momento en que la estoy observando, tiene una particularidad y es que se desarrolla con alumnado de nuevo ingreso. Yo nunca he tenido un grupo de alumnado con esas características, así que desconozco muchas cosas, por eso me interesa hacerte algunas preguntas.*

Contextualización	Preguntas
<p><b>Características.</b>            Me gustaría conocer cuáles son los rasgos que le atribuyes a tu alumnado en este curso.</p>	<p>1. ¿Cómo dirías en general que son tus estudiantes?</p> <p>2. ¿Son los otros grupos que has tenido similares a este que estoy observando?            ¿O acaso se trata de un grupo muy particular?            ¿Por qué?</p>

Contextualización	Preguntas
He notado que los alumnos piden premios y golosinas, que los lleven de paseo, se entusiasman con la idea de salir del salón. Son ruidosos, cantan en voz alta; podría decirse que tienen conductas de juego.	3. ¿Lo has notado? 4. ¿Qué piensas al respecto? ¿Por qué muestran esas conductas? ¿Es común este comportamiento en los grupos de nuevo ingreso que conoces o este es un caso especial?
<b>Trato hacia el alumnado</b> En algunas ocasiones, te has referido a tus estudiantes como “niños” y “niñas”; por ejemplo, cuando les pides que regresen al salón después de un receso.	5. ¿Te das cuenta de que los llamas niños y niñas? 6. ¿Por qué crees que te refieres a ellos de este modo?
<b>Estrategias para trabajar con el grupo.</b>  He notado que a veces tienes que elevar la voz para hacerte escuchar, y decirles literalmente: cállense, siéntense...	7. ¿Qué tiene que hacer un profesor para establecer condiciones propicias para aprender, en un grupo con estas características? 8. ¿Qué estrategias te resultan más eficaces para captar la atención de los alumnos?
Noté que después de la actividad que hicieron en el estacionamiento, que fue incluso un tanto lúdica, regresaron al salón más calmados y no tan ansiosos por salir.	9. ¿Concuerdas con esta apreciación? 10. ¿Qué piensas al respecto?
<b>Actividad de presentación.</b> Me di cuenta de que tuvieron una actividad de presentación en la primera clase. Me gustaría que me comentaras los pormenores de esta actividad, ya que no estuve presente.	11. ¿Por qué haces esta actividad? ¿Cuál es el beneficio o importancia dentro de tu clase? 12. ¿En qué consistió? ¿Cómo se desarrolló? ¿Qué información les pides y por qué?
<b>Los recesos en la clase.</b> He visto que se otorgan uno o dos recesos, en diferentes momentos de la clase.	13. ¿Por qué se otorgan los recesos? ¿Haces esto con todos tus grupos o sólo con este? 15. ¿De qué depende la cantidad y duración de los recesos que otorgas?
<b>Reglas del salón</b> Parece que están permitidas las salidas de clase, con discreción y pidiendo permiso. No se permite el uso de celulares y tampoco se permite comer, sólo beber agua.	16. ¿Por qué se establecieron esas reglas? 17. ¿Qué otras reglas se establecieron para el salón? 18. ¿Cómo se establecieron? Por ellos, por ti o por ambos.
En varias ocasiones noto que tienes que recordar las reglas del salón y demandar que se cumplan: no uses el celular, deja eso.	19. ¿Qué piensas al respecto? ¿A qué crees que se deba esto?

### **Tema: Actitudes y emociones ante la discapacidad**

**Introducción:** *Hasta el momento, en tus clases se ha hablado mucho de discapacidad, de enfermedad y del papel de los rehabilitadores ante estas situaciones. En más de una ocasión, en tu clase se han presentado oportunidades para que tus alumnos expresen sus emociones e ideas al respecto.*

Contextualización	Preguntas
<p><b>Relatos conmovedores.</b> Se han hecho relatos acerca de situaciones de personas que tienen enfermedades y discapacidades. Tanto tú como tu alumnado han hecho estos relatos.</p>	<p>1. ¿Por qué haces estos relatos? ¿Cuál es la intención?</p>
<p>Has dicho expresamente que se van a enfrentar a estas situaciones difíciles, que son impactantes pero que tendrán que enfrentarlas. <i>“Todos esos son procesos de pérdidas emocionales, las vamos a tener qué ver, las vamos a vivir”</i> (nota de observación).</p>	<p>2. ¿Por qué les dices esto? ¿Qué buscas al advertirles esto?</p>
<p>He visto que tus estudiantes se conmueven con estos relatos. Tu tono de voz y expresiones (<i>“me dolió mucho”</i>) no son neutrales, sino que tratan de transmitir lo lamentable de la situación.</p>	<p>3. ¿Percibes esto? 4. ¿Cuál es la intención detrás de este tono?</p>
<p><b>Emociones de los alumnos y alumnas.</b> Tus alumnos y alumnas muestran sus emociones: tristeza, conmiseración, angustia, temor, empatía, se conmueven.</p>	<p>5. ¿Te has percatado de este efecto? 6. ¿Qué piensas al respecto? ¿Es un efecto buscado intencionalmente? ¿Por qué?</p>
<p>Una alumna dijo una vez: <i>“Ay maestro, yo lloro con todo eso”</i>. Por tu parte, ha dicho: <i>“Al final, vamos a ver uno que está... ¡uh!”</i></p>	<p>7. ¿Qué fines persigues en cuanto a las emociones de los estudiantes? 8. ¿Son estas las emociones que se intenta promover en el curso: llanto, conmiseración (compasión del mal de alguien), lástima? ¿O se pretende que cambien?</p>
<p>Una alumna dijo una vez en tu clase: <i>“Yo quería compartir que es necesario incluir a las personas con discapacidad en las escuelas”</i>. No DECIR, OPINAR, MANIFESTAR, sino COMPARTIR. Lenguaje común para hablar de sentimientos y emociones, no solamente expresar o manifestar el pensamiento. En este caso, sería más propio que la alumna dijera EXPRESAR, más que COMPARTIR, porque no está revelando sus emociones sino sus ideas.</p>	<p>9. ¿Qué piensas de este tipo de expresiones? 10. ¿Puede tener algo que ver con el carácter que va tomando tu clase, más emocional, más de sentimientos?</p>
<p>Me gustaría que comentáramos acerca de un tema que viste en las primeras clases: “actitudes hacia la discapacidad”, para abordarlo se observaron videos. El programa oficial del curso no es claro acerca del propósito de abordar este tema.</p>	<p>11. ¿Qué objetivos se tienen respecto de estas actitudes? ¿Analizar las actitudes? ¿Desarrollar o modificar actitudes propias?</p>
<p><b>Posturas ante la discapacidad</b> He visto en tu clase que algunos estudiantes toman una postura de lástima ante la discapacidad. Otros en cambio, tienen una actitud de “no lástima”.</p>	<p>12. ¿Cuál es la actitud que esperas que tus alumnos asuman? ¿Cuál es la que intentas que asuman? 13. ¿Cuál es la postura que <b>tú mismo</b> asumes ante la discapacidad? ¿Qué emociones y actitudes te genera?</p>

Contextualización	Preguntas
<p>Más allá de este tema, considero que hay un fuerte contenido actitudinal en tus clases, en este curso.</p> <p>He recogido distintas evidencias que me llevan a pensar que en tus clases se abordan actitudes, y que tus estudiantes están aprendiendo de ellas.</p>	<p>14. ¿Te percatas de ello?</p> <p>15. ¿Qué se pretende respecto a las actitudes de los alumnos en tu clase?</p> <p>16. ¿Qué actitudes debe tener un LR ante la discapacidad?</p> <p>17. ¿Cómo crees (métodos) que las estás desarrollando?</p>
<p><b>Ideas preconcebidas ante la discapacidad.</b> Al introducir a tus alumnos al tema de la discapacidad, te enfrentas con ideas preconcebidas al respecto.</p>	<p>18. ¿Cuáles son las ideas preconcebidas que has detectado? ¿Cuáles son las más comunes?</p>
<p>Los relatos e intervenciones de los alumnos y alumnas revelan sus concepciones acerca de la discapacidad, pero no siempre sucede esto de manera explícita.</p>	<p>19. ¿Te has percatado de esto?</p> <p>20. ¿Qué piensas al respecto?</p>
<p><b>Expresiones que revelan creencias.</b> Alumna: <i>Que como terapeuta [los pacientes] no te pueden ver con desesperanza, aunque veas que la persona es muy difícil que se recupere, no deben demostrar [que no es posible].</i> Facundo: <i>Pero no podemos darle falsas esperanzas, por eso hay que hacerle una evaluación al paciente, para que tenga un programa de rehabilitación. No le vamos a mentir.</i> Julia: <i>Pero creo que era [la mejoría que se produce] más bien por la actitud de su amiga (notas de observaciones).</i> Aquí revelan una creencia popular, pero no necesariamente basada en evidencias: que la actitud es un factor que produce efecto en la mejora de la condición de discapacidad.</p>	<p>21. ¿Qué piensas al respecto de estos comentarios?</p> <p>22. ¿Qué piensas de la creencia popular que está detrás de ellos? ¿Qué tan cierta es?</p> <p>23. ¿Nota estas manifestaciones en tu alumnado?</p>
<p>En tus clases se ha hablado de las actitudes, la motivación, la “vibra”, los sueños, el poder de “uno mismo”.</p> <p>Así, hablan ahora, más bien desde el sentimiento y las emociones.</p>	<p>24. ¿Qué papel tienen estas ideas en tus clases? ¿Se pretende cambiarlas o no?</p> <p>25. ¿Qué piensas del abordaje sentimental de estas cuestiones?</p>
<p>Parece haber entre los estudiantes ideas comunes, populares acerca de las personas con discapacidad: 1) Son sujetos de lástima, hay que compadecerse de ellos. 2) Son sujetos de admiración porque tienen una vida dura y la sobrellevan.</p> <p>Esta parece que ha superado la primera idea, pero en el fondo se sigue escondiendo: pobres de ellos.</p> <p>Esto se esconde detrás de expresiones “y nosotros nos quejamos de nuestros problemas” “el poco valor que le damos a lo que tenemos, los sentidos. Darle más valor a lo que tenemos” (notas de observación).</p> <p>Hablan de NOSOTROS y ELLOS, estableciendo una clara diferencia.</p>	<p>26. ¿Qué piensas de las actitudes que asumen tus estudiantes?</p>

Contextualización	Preguntas
<p>He visto que tus alumnos a veces te hacen preguntas o comentarios buscando la opinión experta; parece que buscan de ti una cierta orientación.</p> <p>Hacen comentarios o relatos, esperando que apruebes o no sus opiniones, posturas y formas de proceder; en otras ocasiones, parece que quieren conocer tu opinión ante la situación relatada. Por ejemplo: <i>una alumna relató que sentía miedo al interactuar con bebés que tienen discapacidad, debido a la reacción de sus madres. Otra contó lo que le pasó cuando una persona con discapacidad le reclamó por la limosna que le dio.</i></p>	<p>27. ¿Te has percatado de esto?</p> <p>28. ¿Qué piensas al respecto? ¿Por qué crees que sucede?</p>

### Tercera entrevista con Facundo

#### Propósitos:

1. Dialogar con el profesor acerca de las estrategias de enseñanza que involucra en el curso que imparte.
2. Obtener información acerca de los saberes que la experiencia le ha dado a Facundo, y que se manifiestan en su docencia, especialmente en cuanto a los asuntos arriba mencionados.

**Instrucciones:** La entrevista deberá realizarse en forma abierta y flexible. Contextualizar al profesor con las cuestiones a abordar, describiendo en primer lugar las situaciones observadas en el aula de clase que han motivado el interés por los asuntos que se plantean.

#### Tema: Estrategias de enseñanza

**Introducción:** *Hablemos de la manera en que procedes en tus clases. Le llamaremos estrategia o método, en general.*

Contextualización	Preguntas
<p><b>Inicio de la clase.</b></p> <p>He notado que generalmente, proyectas al inicio de la clase el plan de sesión. Muestras el objetivo, el tema, la duración, las actividades. Además, pides a los alumnos que lean y comenten la información.</p>	<p>¿Por qué se hace esto en la clase? ¿Cómo y dónde aprendiste que hacer esto es conveniente o necesario? ¿Por qué le pides al alumnado que lea y comente? ¿Qué resultados obtienes? ¿Qué logras con esto? ¿Qué beneficios encuentras?</p>
<p><b>Estrategias en general.</b></p>	<p>¿En qué consiste enseñar un contenido? ¿Cómo se elige una estrategia para enseñar? ¿En función de qué? ¿Cómo describirías tus estrategias de enseñanza? ¿Consideras que sigues una estrategia general? ¿Cuál dirías que es la estrategia más recomendable para enseñar los contenidos de tu materia?</p>

Contextualización	Preguntas
En tu clase he observado que usas como estrategia la exposición.	¿Por qué expones los temas en la clase? ¿Por qué se enseña de este modo?
<b>Preguntar ¿Qué entendiste?</b> He notado que es frecuente que hagas esta pregunta a tu alumnado acerca de la información presentada. En otras ocasiones no se hace esta pregunta, sino que eres tú mismo explicas y comentas lo que muestras.	¿Por qué les preguntas esto?  ¿A qué se debe esto? ¿Por qué se produce la diferencia? ¿En qué casos se les pide explicar lo que han entendido y en qué casos, no?
Las clases expositivas parecen tener un <b>efecto de cansancio</b> en el alumnado.	¿Lo has notado? ¿Qué piensas al respecto? ¿Es un mal necesario, o puede evitarse?
En otra ocasión, noté que mientras unas personas exponían un tema, un par de alumnas parecía dormir en su silla.	¿Recuerdas esto?  ¿Por qué crees que sucede?
<b>Uso de imágenes:</b> He visto que recurres a incluir imágenes en tus presentaciones, que te sirven para posteriormente hacer preguntas a tu alumnado, como: ¿qué ven ahí? Es una forma de preguntar algo de modo no estructurado.  Algunas de las imágenes sobre el ébola fueron como tú dijiste, “fuertes”, perturbadoras. Las acompañabas de descripciones igualmente impactantes.	¿Por qué usas imágenes?  ¿Por qué se les pregunta que ven ahí? ¿Qué se pretende y qué se logra con esto?  ¿Cómo aprendió o de dónde procede la idea de hacer esto en una clase?  ¿Por qué seleccionaste esas imágenes? ¿Qué intención tenías al mostrarlas en la clase? ¿Qué se espera producir en la audiencia?
<b>Exposición de un documento.</b> En una clase, dividiste un documento en secciones para que los alumnos expusieran por equipos sobre él.	¿Cómo se selecciona un documento para realizar una estrategia como ésta? ¿Qué esperabas que hicieran las y los estudiantes? ¿Síntesis? ¿Por qué se dividió en secciones? ¿Por qué se les pidió exponerlo posteriormente? ¿Qué se espera que aprendan y por qué? ¿Qué se consigue?
<b>Preguntas por equipos al final.</b> En dos ocasiones he visto que haces este tipo de preguntas, que tienen que ver con lo que se dijo en las clases. En una ocasión, se incluyó una pregunta que no tenía relación, sobre comida yucateca.	¿Por qué se realiza esta actividad? ¿Qué se espera de ella? ¿Cuál es la intención? ¿Es evaluativa?  ¿Por qué se incluyó esta pregunta?
<b>Actividad de movimientos.</b> Me pareció que esta actividad no tenía relación con el contenido de la clase.	¿Por qué propusiste esa actividad?  ¿Dónde la aprendiste a realizar?

### **Tema: La participación del alumnado durante la clase**

**Introducción:** *Quisiera que habláramos ahora acerca de la manera en que tus estudiantes se involucran y participan en tus clases, ya que veo que siempre ocurre, de una u otra forma.*



Contextualización	Preguntas
<p><b>Intenciones.</b> Parece que para ti es importante que el alumno participe en tus clases.</p>	<p>¿Por qué? ¿Qué tipo de participación esperas de los alumnos? ¿Cuándo permites la participación de los alumnos?</p>
<p>He visto que acostumbras reforzar la participación de modo verbal y no verbal: dices “bien, bien”, “¿qué más?”, y asientes con la cabeza. Sin embargo, a veces los alumnos dicen cosas que no me parecen del todo acertadas.</p>	<p>¿Te percatas de estas respuestas? ¿Qué haces cuando notas que las respuestas son erradas? ¿Por qué actúas de esa manera?</p>
<p><b>Pregunta: ¿qué entendieron?</b> Una forma recurrente de involucrar al estudiante es pedirles que lean la información y luego digan: ¿qué entendieron?</p>	<p>¿Por qué haces esta pregunta? ¿Por qué es importante saber qué entendió? Podrían preguntarse otras cosas (qué opinan, están de acuerdo), pero ¿por qué se hace específicamente esa pregunta? ¿Cómo aprendiste a hacer esta pregunta?</p>
<p><b>Comentarios del alumnado.</b> A las y los alumnos les gusta aportar sus propios casos, hablan de lo que han visto o conocen. Pero estos comentarios suelen alargar el momento de la participación y a veces, se desvían del tema.</p>	<p>¿Por qué crees que sucede esto?  ¿Es importante que se mantengan participando? ¿Por qué?</p>
<p><b>Caso Javier</b> Hay un alumno, Javier, que me parece que tiene algunas dificultades para participar.</p>	<p>¿Lo has notado? ¿Qué piensas que le sucede a Javier? ¿Son dificultades de comprensión o de expresión oral? ¿A qué crees que se deben sus dificultades?</p>
<p>Javier te dijo en una ocasión: “<i>es que creo que no lo he entendido bien</i>”. “<i>Es que mi cerebro no está funcionando bien hoy</i>”. En otra ocasión, incluso dijo: “<i>Uy</i>”, cuando lo nombraste para participar.</p>	<p>¿Qué opinas de sus expresiones?  ¿Qué conviene hacer ante casos como este?</p>
<p><b>Caso Paula:</b> Una chica incluso una vez pidió un chicle que para que no se durmiera. Luego en clase, parecía un poco aburrida; “<i>mira a al profesor, luego a sus compañeros, cierra los ojos, juega con su cabello, se ve soñolienta, no parece concentrada en el tema que se expone</i>” (notas de observación). He visto en otras clases que esta alumna no toma apuntes</p>	<p>¿Lo has notado?  ¿Qué crees que pasa con ella? ¿A qué se debe su conducta?  ¿Qué piensas de su conducta?</p>
<p><b>Fin de la clase</b> Generalmente tu clase termina con una pregunta: “<i>¿Qué te llevas el día de hoy?</i>”</p>	<p>¿Por qué les preguntas eso? ¿Qué se pretende?  ¿De dónde procede la idea de hacer esta pregunta?  ¿Qué piensas de las respuestas que obtienes?</p>
<p><i>Algunas de las cosas que la clase ha “dejado” tienen menos que ver con el contenido y más con los comentarios adicionales que se hacen, como lo de las “decisiones”, el “granito de arena” y “quemar lo que comemos”. De hecho, estas últimas dos expresiones fueron dichas por Facundo (notas de observación).</i></p>	<p>¿Te percatas de esto, del impacto que tiene el contenido “adicional”?  ¿Qué piensas al respecto?  ¿Te interesa esto también? ¿Por qué?</p>

A veces, esta pregunta genera las respuestas que contienen ideas sobre la discapacidad: me da tristeza de lo que les sucede.	
--	--

## Cuarta entrevista con Facundo

### Propósitos:

1. Dialogar con el profesor acerca de las estrategias y propósitos de la evaluación, así como de las características del ambiente relacional en el curso que imparte.
2. Obtener información acerca de los saberes que la experiencia le ha dado a Facundo, y que se manifiestan en su docencia, especialmente en cuanto a los asuntos arriba mencionados.

**Instrucciones:** La entrevista deberá realizarse en forma abierta y flexible. Contextualizar al profesor con las cuestiones a abordar, describiendo en primer lugar las situaciones observadas en el aula de clase que han motivado el interés por los asuntos que se plantean.

### Tema: Evaluación

**Introducción:** *Quisiera que nos refiriéramos ahora a algunos asuntos que tienen que ver con la evaluación que haces del aprendizaje de tus estudiantes.*

Contextualización	Preguntas
<p><b>¿Entienden los alumnos?</b> En una ocasión, les preguntaste a los alumnos si algo que estaban viendo en tu clase ya lo habían visto con otro profesor. Ellos dijeron “No, nunca entendemos nada”. Les preguntaste: ¿Y esto lo están entendiendo? Dijeron que sí. Que hay una gran diferencia.</p>	<p>¿A qué se refieren los alumnos con “nunca entender nada”?</p> <p>¿Crees que realmente eso esté sucediendo con otros profesores?</p> <p>¿Cómo saber si en tu clase están entendiendo?</p> <p>¿Cómo te aseguras de ello?</p>
<p><b>Conceptualización de la evaluación.</b></p>	<p>¿Cómo sabes que se están logrando los objetivos de tu curso?</p> <p>¿Qué indicios observas en tu alumnado (cambios, conductas), que te indican que están logrando aprender en tu materia?</p> <p>¿Cómo se evalúa el aprendizaje en tu materia y por qué?</p>
<p><b>Elaboración de ensayos y escritos.</b> En varias clases, cada tema nuevo, se ha dejado de tarea la realización de un ensayo. Según el programa oficial del curso, se deberán hacer resúmenes y cuadros comparativos, pero veo que has optado por asignarles ensayos.</p>	<p>¿Por qué se asignan ensayos? ¿Cómo se decidió el cambio de estrategia?</p> <p>¿Cuál es el propósito de esta tarea? ¿Qué esperas cuando marcas un ensayo? ¿Qué tipo de ensayo quieres? ¿Qué entiende por ensayo y qué es lo que pretende en sus alumnos al asignar esta tarea?</p>
<p><b>Formato de trabajos escritos.</b> He notado que en las clases se ha hecho más énfasis en la forma de los ensayos</p>	<p>¿Te habías percatado de esto?</p> <p>¿Por qué es importante la precisión en el formato del</p>

que en el fondo; incluso los mismos alumnos se muestran más preocupados por los detalles de forma que de fondo. Tú mismo, al encargar la tarea, has dicho: "mismo formato", sin especificar qué esperas de fondo, más que el tema.	ensayo? ¿Por qué sucede esto?
<b>Calificar ensayos.</b> Escuché que les dijiste que leyeran los comentarios que les haces en sus trabajos. Escuché también que al regresar algunos trabajos, comentabas: "bien, bastante bien".	¿Cómo se evalúan los ensayos? ¿Cómo los retroalimentas? ¿Qué comentarios les haces? ¿Qué se busca en esos ensayos? ¿Cómo han estado los ensayos que te han entregado? ¿Qué características tienen esos trabajos que están "bien"? ¿Cómo harás para que los alumnos vayan haciendo cada vez mejor esta tarea?
<b>Información en rojo.</b> En ocasiones, has dicho que se fijen de aquello que está en rojo en tu presentación. Dices que es importante, por eso está marcado.	¿Se trata de pistas sobre lo que se preguntará en el examen? ¿Por qué dejas esas pistas? ¿Qué se busca en el examen?

### **Tema: Ambiente y relación con el alumnado**

**Introducción:** *Ahora te haré algunas preguntas acerca de tus relaciones con las y los estudiantes, y sobre algunas cosas que he observado acerca del ambiente en el que se desarrollan tus clases.*

Contextualización	Preguntas
<b>Bromas y "relajo".</b> Me parece que estos alumnos son proclives a bromear entre ellos y te incluyen en su "relajo". Constantemente están haciéndose reír unos a otros.	¿Lo has notado? ¿Dirías que este es un rasgo común entre todos tus estudiantes o sólo en este grupo? ¿A qué cree que se debe?
Tú también bromearas con los estudiantes; eso no es algo que creo que no sepas.  Es posible que esto te conecte con los estudiantes, te hace cercano a ellos.	¿Por qué bromearas con los estudiantes?  ¿Qué piensas de esto?  ¿Cómo crees que lo perciben tus estudiantes?
He notado que los alumnos buscan tener pláticas informales contigo. Por ejemplo, te preguntan si compraste número para la rifa, si tomas o no alcohol, por qué, cuándo es tu cumpleaños, si tienes o no otro nombre.	¿Te habías percatado de esto? ¿Por qué crees que lo hacen? ¿Cómo te sientes al respecto? ¿Cómo te sientes en general con este grupo?
<b>Rasgos del profesor.</b> En estas entrevistas me has hablado de ti como profesor y como persona. Yo creo haber notado algunos rasgos de tu personalidad, que involucrar cuando actúas como profesor, pero me gustaría saber tu opinión al respecto.	¿Cómo describirías tu personalidad como docente? ¿Qué rasgos crees que te caracterizan cuando das clases? ¿Cómo crees que te ven tus estudiantes? ¿Es posible que te vean como el maestro con el que...?

## **ANEXO 5:**

---

### **Transcripción de las entrevistas a Frida**

## Primera entrevista a Frida

13 de marzo de 2014

*Frida: ¿Qué quieres que te cuente?*

Investigadora: Empezando, a lo mejor desde muy atrás, pero de lo que tú te acuerdes.

*Frida: Bueno.*

Investigadora: ¿Cómo eliges tu carrera? ¿Cómo decides...?

*Te voy a contar un poco de... de... cuando era niña.*

Ajá.

*O sea por qué... por qué... a lo mejor no tanto por qué **elegí** la carrera de nutrición, porque a lo mejor en esa época ni existía la carrera de nutrición. Pero desde muy chica, ¿qué será?, tenía yo como... ¿qué será? 9-10 años... mis papás nos llevaban a la playa, ¿no? Y entonces yo siempre me colaba allá con unos tíos, que teníamos un mundo de primos y de hermanitos. Y, a mí me encantaba, este... darles clase a los niños, a mis primos; desde chiquita, me gustaba mucho. Yo hablaba sola además. Dice mi mamá: "¡es que **Frida** no, Frida no, este...no deja de hablar! Hasta sola hablaba y que no sé qué. Y cuando íbamos a la playa pues era la oportunidad de que tenía allá a toda la gente, a todos los chiquitines y niños de ¿qué será? 5 años, 6 años... todos los primos. Entonces yo los sentaba. "Bueno, hoy, hoy vamos a... hoy les voy a dar clase". "¿De qué nos vas a hablar? que no sé qué". "Bueno, pues entonces, les voy a hablar..." Yo era la sexóloga, o sea, nada qué ver. Yo les hablaba del aparato reproductivo, y que pasaba, y que no sé qué. De la naturaleza...*

O sea, el tema... tú elegías tema.

*Sí, yo elegía el tema, entonces ellos todo me preguntaban [risas].*

¿Y eran más chicos que tú? ¿Más grandes?

*¡Más chicos! Eran más chicos. Tenían este... sobrinos de... 6 años, de 7 años.*

¡Ah!, ya.

*Primos. Entonces, pero aquí lo interesante era cómo los niños me prestaban atención, y a mí me gustaba enseñarles, me gustaba esa parte. Y dije, bueno. Y ahí era una, una parte de mí que, que me gustaba ¿no? que estén quietos y que yo les pudiera enseñar, y que puedan aprender algo.*

Según ustedes, ¿jugaban, o eso ya es serio?

*Era un juego. ¡Era un juego para mí! Era un juego, pero yo me lo tomaba muy en serio.*

*Entonces ya. Entonces era así ¿no?, cada vez que había oportunidad... porque antes era ¿te acuerdas? que eran dos meses de vacaciones. Y entonces nosotros teníamos ya*

*nuestras actividades programadas ¿no? para la playa. Y eso era algo. Y que bueno, en esa edad, pues nos encantaba, bueno a mí en particular me gustaba... me gustaba mucho la naturaleza, el ir a explorar. Cuando eso en Chelem, las playas de Chelem no había construcciones de casas, entonces había como cerros de...*

Las dunas, habían...

*¡Exactamente! Y a mí era, me fascinaba explorar. Que esa otra parte de mí, de... ahí te voy a contar: que explorar, y no "cuando yo sea grande, yo voy a ser arqueóloga", ¿no? porque eso quiero, quiero explorar, y todo eso, desde muy chica. Y así fui creciendo y... la primaria, la primaria, eh... me la pasaba recolectando piedras en la escuela, piedras pero de esas que tenían como minerales. "Es que, como yo voy a ser arqueóloga, o sea"...*

Estabas adelantando [risa]

*Estoy adelantando. Pues yo tenía una colección de rocas. Y cuando iba a la playa, una colección de caracoles y conchas, así raras, ¿no? Entonces me gustaba mucho esta parte de explorar. Y que las dibujaba, y que bueno "esta es fulanita de tal". Sin querer pues, yo hacía esas como clasificación de las rocas y de las... que era otra la parte de mí que me gustaba, que "yo voy a ser arqueóloga, voy a viajar por todo el mundo" y no sé qué.*

*Y voy creciendo. Conforme vas, te vas enriqueciendo más de lo que aprendes en la escuela, llega a un punto que dices, "no pues es que... a mí me gustaría, eh... ayudar a la gente". ¿No? Cambia tu [forma de pensar]... Entonces "a mí me gustaría ayudar a la gente, yo creo que voy a estudiar medicina". Me cambió el chip, ¿no?*

Y eso, ya ¿qué? ¿Como en la adolescencia tal vez?

*La adolescencia, la prepa, ya saliendo de la prepa. Me gustaba también mucho la literatura, era muy buena en literatura, en las... en las materias de historia, en las materias de biología, bueno, ciencias naturales; en esas asignaturas a mí no me costaba trabajo, o sea, las asignaturas de historia y, todas esas. Y, porque además la forma como yo estudiaba era, eh... yo hablaba cuando estudio; yo cuando estudio, yo hablo. Hablo como si estuviera contando un cuento, y a mí se me hacía tan fácil.*

*Y entonces empiezo a cambiar en el sentido de que yo quiero ayudar a la gente. "Yo creo que voy a estudiar medicina porque lo yo quiero ayudar es, ayudar a la gente, a que se cure. Yo quiero saber qué puedo hacer para ayudar a las personas".*

*Y entonces, pues, llega tercer año de prepa y teníamos que elegir especialidad. En dónde, ¿A dónde voy, qué voy a elegir?, ¿no? ¿Qué voy a elegir? Ay, pues este... [con preocupación y confusión]. Pues nos hicieron una evaluación, un... ya ves que las evaluaciones que te hacen para que sepas más o menos hacia dónde quieres...*

Como vocacional ¿no?

Ándale.

Como para ver tus aptitudes.

*Y pues presento el examen. Y pues "tú estás este... eh... los resultados pues... para el área de ciencias sociales, para el área biológica, o sea tú puedes aplicar para las dos". "No pues*

*que me gusta la Antropolo...”, seguía también con lo de la Antropología, ¿no?, arqueología, la antropología. Pero también me llamaba la atención medicina. Y chispas pues cómo. Bueno, entonces ya, decidí entrar a biológicas, y biológicas yo estudié en la [escuela] Renacimiento; luego en tercer año, pues... nos pasaban, como no había biológicas en la Renacimiento nos pasaban al Colegio Mexicano. Y ahí estudié biológicas, ¿no? éramos 4 nada más de biológicas.*

*Y ya. Ya terminamos tercer año, ¿no? el tercer año así fuerte porque anatomía y todo eso que veíamos en tercer año, y chispas, “¿será que esto es para mí?” no sé qué. “Sí, sí es para mí” dije, “eso voy a estudiar”.*

*Y resulta que presento el examen para medicina, y no entro; o sea no pasé, o sea ni modos, no, no pasé. Pues ya ni modos. No, no, estaba yo molesta ¿no? pero, pues ni modos. Ah pero, [me dije:] voy a presentar el siguiente año. Entonces ese año que no presenté, o sea que no entré, pues me puse a trabajar; volví a estudiar tercero de prepa, pero ya era tercero de prepa era pachanga para mí.*

Pero ¿la misma especialidad volviste a tomar?

*La misma especialidad. La misma especialidad. Yo ya sabía, entonces era un fastidio para mí.*

Claro...

*Y, eh..., igual pude haber escogido otra, pero yo quería, quería otra vez esa materia ¿no? Y ya.*

Entonces trabajabas y estudiabas.

No. Eh...

Cuando repetiste tercero.

*Cuando repetí tercero... cuando no pasé dije: pues voy a trabajar. Trabajé un año y luego... entré a estudiar. Ahí te voy a explicar: en el momento en que yo trabajo, se abre la... el ¿cómo se llama? médico militar, la convocatoria. Y le dije a mi papá: “sabes qué papá, quiero estud... quiero intentar en médico militar”. “¡No, pero estás loca!, que no sé...” “Quiero intentarlo”.*

*Y pues que presento el examen de médico militar. Y bueno, las... ahora sí que los filtros para el examen están terribles; nos teníamos que lanzar... Tanto eran psicológicos, eran de aptitudes, de habilidades, de conocimiento, de todo. Nos tenían, teníamos qué hacer... yo diario entrenaba, me iba al estadio a correr, porque te hacían un examen físico, de aguante y todo eso. Un examen de... cómo reaccionas ante el peligro ¿no? Y por ejemplo una de las pruebas muy, muy difíciles era que te tenían que tirar del tercer piso del, del ¿cómo se llama?, de la alberca olímpica.*

¿Del Estadio?

Del Estadio.

¡Jesús!

*Y dije, chispas. Pues diario era el entrenamiento. Correr a los 100 metros planos y 300 metros, y bueno. El caso es que presenté el examen, me tiro de la tercera... del último piso de la piscina olímpica. Muchos no pudieron, se quedaron, ahí se quedan y pues bajas puntos. Y yo pasé todo, todos los filtros, y todo eso. El examen... o sea [insinúa que fue fácil] y todo. Pero cuando voy a ver mis resultados, pues que no pasé. Bueno ¿y por qué no, si cubrí todo? Y el militar le dice a mi papá: “¿sabe por qué su hija no entró?, porque tiene ‘papitis’, porque usted nunca debió traer, acompañar a su hija, o sea ellos tienen que por sí mismos tener esa seguridad de desenvolverse y de, y de... seguir solos en este proceso, o sea no tenía por qué”. “Pero eso no tiene nada que ver” [dijo el papá]. “Sí, pero nos damos cuenta la actitud de la estudiante, bueno de la...”*

*Sí, sí, sí, la candidata.*

*Sí, de la candidata, entonces... “no, no entró”. Pues ya ni modos. Así. Cumplía con todos los requisitos, no entré, no. Y dije: ya. Luego de eso ya entro otra vez, dije son **tonteras**, entonces entré otra vez a tercero de prepa en la Miguel Hidalgo, nada que ver, o sea en el sentido de que estaba viniendo de una escuela que son muy rígidos y muy disciplina y la Miguel Hidalgo nada que ver. Yo me la pasé en la pachanga... fiestas, la pachanga total, en el tercero de prepa.*

*Y bueno, luego, le digo a mi hermana, “oye sabes qué, yo tenía mi otra opción antes de entrar a estudiar medicina” le dije, “yo quería estudiar antropología, yo quiero ser arqueóloga, quería ser arqueóloga”, entonces... me ponía o sea yo... en pensar, y eso era así como que un choque de pensamiento y de ideas, bueno y ¿por qué no escogiste desde el principio antropología si eso era lo que **más** te apasionaba, lo que **más** te llamaba la atención?.*

*Porque algo pasó en mi vida, que, que, que decidí estudiar, entrar a medicina, porque la idea era ayudar a la gente; no me gustaba ver, o sea qué, por qué hay tantos enfermos y por qué... quiero ayudar a la gente a que mejore, a que...*

*Pero ¿tú ubicas específicamente qué pudo ser eso que pasó?*

*No, no lo ubico.*

*Porque a veces pasa, bueno no sé, con muchachos con los que a veces hablamos, la carrera de médico, por el prestigio social, por el estatus... está visto que muchos muchachos se van por eso, entonces no sé...*

*Porque yo soñaba con entrar a la facultad de medicina, o sea, era así como que el sueño, ¿no? soñaba, pero no hubo algo que me marcara, que te diga, “ah, porque tu papá estuvo enfermo tantos años”. No, no, para mí eso no.*

*El caso es que entro a la facultad de antropología. Entro, que “bueno voy a entrar porque quiero saber si eso es para mí”. Entro a la facultad de antropología... otra cosa; era un mundo diferente para mí, ¿por qué?, porque el grupo con el que a mí me tocó era un grupo totalmente diferente en forma de pensar, este... ¿cómo te explicaré?, los veía yo raros, así, todos así hippiescos, y dije: “no puede ser, yo estar acá, o sea, nada que ver conmigo”. Yo pues venía de un colegio de monjas, pues de una educación ¿no?, no digo que ellos no tengan la educación, pero es diferente; gente mucho más grande que yo. Y*



*entonces eso para mí fue así como que un choque de adaptarme al grupo, pero pues me adapte rápido.*

*Pero sí había mucha diferencia en... por ejemplo, en cosas que yo nunca había visto de las personas, de su forma de ser, de forma de pensar tan libre, tan... y eso me ha marcado toda mi vida, y no me arrepiento nunca de haber entrado a estudiarlo ¿no?*

*Y... los temas me encantaban, todos los temas de antropología, del tronco común, veíamos estadística, veíamos introducción a la antropología; es más nos dio aquel, no me acuerdo, este doctor que ya se murió, pero era muy... un doctor muy renombrado en antropología, nos dio clase. Y bueno, me fascinaba ¿no? Había temas que de repente trataba de combinarlos con las cuestiones de biológicas, de las ciencias naturales y trataba de...*

Perdón, ¿con tu especialidad de biológicas, entraste a antropología?

*Sí, podías. Sí se podía.*

Sí, porque también eso es importante, tú venías... o sea, tu meta y tu último bachillerato fue biológicas.

*Pero en ese, ajá... Sí, pero, pude entrar.*

Pero igual te cambia porque tú ya tenías...

*Totalmente, te cambia el chip. Y entré y todo, estuve un año en antropología; me la pasé muy bien, ahora sí que maduré, maduras, fue una etapa de madurez. Conoces pues otras formas de pensar, la gente, de por qué está pensando algo que para mí es malo, pero para ellos está bien ¿no? Entonces es mí, el choque de... como el choque de dos mundos, de cómo la gente es tan libre y no le preocupa. Entonces para mí era algo así que marcó mi vida, marcó mi vida totalmente porque yo cambié mi forma de pensar.*

*O sea, ya no era la niñita de papá y mamá, sino que ahora sí, puggg [imita una explosión] vamos a cambiar, ¿no? Y bueno en todo el año hice y deshice, no, no [bromea] no hice y deshice, ¿verdad? Pero viví una época muy padre de mi vida, conocí mucha gente extranjera, este... [fue] otra cosa.*

*En ese inter de que yo estudiaba, se boletina una convocatoria para estudiar nutrición, "se va a abrir la licenciatura en nutrición", porque yo soy de la primera generación de nutrición, de nutriólogos acá en Mérida. Y bueno, pues ya intenté medicina pero no... pues no la hice ¿no? ni modos. Y entonces les dije a mis papás, "¿sabes qué? voy a intentar para entrar a nutrición". O sea, todavía me quedaba así como que ¿será esto para mí? no, pues, antropología. Y que entro, presento el examen de acá de nutrición, como en el 95-96 se abre, entonces presento el examen y paso. Pero era igual al de medicina, ¿me entiendes?, o sea el examen que nos aplicaban era parejo para medicina y nutrición, era parejo. O sea no había la diferencia de que son cosas sólo para... porque se supone que salías con biológicas entonces te aplicaban lo mismo. Y paso el examen, y yo feliz de que había pasado el examen, porque yo iba a entrar a la facultad de medicina. Y entro. Entonces yo tenía que tomar una decisión, si me quedaba en antropología, o si me quedaba acá.*

*Y entonces tenía yo la idea loca de presentar en... o sea de estudiar en la mañana nutrición y en la tarde antropología, porque en antropología me tocó el grupo de la tarde.*

*Y lo empecé a hacer, lo empecé a hacer, pero llegó un momento en que ya estaba yo, aghh [como ahogada], saturada.*

¿Cuánto aguantaste así? ¿meses?

*No, no tanto, como un mes. No, no podía ya, era demasiado, era muy pesado. Entonces decidí, me voy a dar de baja de antropología, porque ya ves que te dan un mes para que puedas pagar para tu semestre, para inscribirte, entonces yo tomé ese tiempo y... y... me quedé acá. Es cuando yo entro a nutrición y me quedé acá, pero me llevo muchas cosas de las ciencias sociales, de la antropología, y... eso ha marcado mi vida porque... en el sentido de que siempre me gusta hacer, no soy clínica, yo soy más del área social, de las ciencias sociales, entonces yo cuando entré y vi en el plan de estudios, ya había revisado en el plan de estudios que había las optativas de ciencias, de comunitaria, de nutrición comunitaria, pues yo ya sabía a dónde me voy a ir, "yo aquí me voy a ir". Y veía las asignaturas del área social de nutrición y dije "bueno va a estar padre porque entonces yo voy a mezclar la cuestión de biología con la cuestión social", entonces para mí, era lo... **eso** era lo que yo buscaba, una "click", una mezcla de las dos cuestiones.*

Porque las dos cosas siempre te habían pesado ¿no? Por un lado ésta tu idea de estudiar algo relacionado con "bienestar", ¿podía decirlo así?, bienestar de las personas, pero también la otra parte...

*Que bueno también lo puedo hacer con la nutrición ¿por qué no?, conocer lo que piensan...*

Y en todo esto en todo este proceso, cómo...eh, ¿algo que te haya ayudado, que te haya influenciado como para irte más de un lado que de otro?, o tú consideras que fue así, solita.

*Fue una decisión mía.*

Tus papás decían: "...lo que tú..."

*No, ni se metían. "Estudia lo que tú quieras, lo que tú... donde tú te sientas bien", ¿sí?*

No ubicas que alguien te pudiera haber influido o algo te pudiera haber influido, más que una decisión completamente personal.

*No, fíjate que no. Fue personal, fue una decisión personal. O sea, yo solita busqué qué es lo que quería. Porque igual me hubiera quedado en antropología. Yo ya estaba allá y sin ningún problema, o sea me iba súper bien.*

Y el año, el primer año que es tan difícil, ya lo habías pasado.

*¡Ya!. O sea, no había problema. Y... y... ya que entro acá empiezo a ver las asignaturas clínicas. Y dije: "¿sabes qué?, no la voy a hacer, hay cosas que no me laten", o sea anatomía y eso guácala; o sea que son parte del tronco común de las asignaturas de acá, pero no... Ya cuando... pues paso, ¿no? pasé todas las materias. Y ya empiezan a ver, a entrar las asignaturas de la rama social.*

¿Era este mismo plan de estudios que tienen?

*Era ese mismo plan de estudios. No ha cambiado hasta ahorita que va a cambiar. Entonces yo estaba muy feliz y contenta, porque empezaban a tocar asignaturas que... dónde yo estaba feliz, me sentía a gusto porque las dominaba, tal cual ¿no?, dominaba yo esos conceptos, esas... esas... todo lo que... pues tenía qué... intervenías en esa parte social, pero además como hacíamos prácticas y era en contacto con las comunidades, pues yo estaba yo fascinada, porque me gustaba a mí indagar sobre las costumbres, sobre las tradiciones, sobre lo qué piensa la gente, y ¿por qué esto está así?, ¿porque esto está asado?, y ¿qué tiene qué ver con la alimentación?*

¿Ubicas esas materias ahora? ¿Son las que tú das?

*Sí, son las que yo doy.*

¿Tal cual?

*No tal cual.*

O sea, no como las das tú te las daban, ¿no? pero estas mismas son.

*Sí, son las que me apasionaban. Sí, sí, sí. Bueno, esta parte, todas las que son de... las de nutrición y comunidad, que es la de mi área, todas estas que son... aspectos demográficos de la alimentación que es la que doy, sociología latinoamericana... la de procesamiento y distribución de alimentos, pues no la doy pero es de esta área comunitaria; las de economía y políticas no las doy, esas asignaturas no las doy pero son asignaturas que a mí me gustaban, que eran mi fuerte.*

¿Te iba bien en esas materias?

Me iba muy bien.

En las otras no te iba mal.

*No me iba mal, pero tampoco era algo así que jay, guau! me iba muy bien.*

Pero en un momento dado, el disfrute era más en las otras.

*Ah, por su puesto.*

¿Qué fue lo que más te gustaba entonces de tu carrera?, si lo ubicas ya global.

*Irme a las comunidades. Sí.*

Eso de plano. ¿Y lo que menos?

*Las clínicas. No.*

¿Iban a los hospitales? Van a los hospitales, los muchachos.

*Fíjate que sí. Yo, en lo que yo recuerdo nunca... sí fui, sí íbamos a hospitales, pero yo nunca elegí quedarme en un hospital. No recuerdo en mí... en mí... no recuerdo haber estado en un hospital, o sea, hacer prácticas en el hospital con las materias.*

Así... borrado de tu mente.

*Está borrado de mi mente.*

¿Por qué? Porque es un hecho que las hacían.

*Sí las hacíamos, pero yo no me ubico, no me acuerdo de eso, de cómo eran.*

De verte tú en ese contexto...

*No, yo... me dicen: "es que vas a estar en un hospital". No me gusta. Porque, no me gustaba, y con las prácticas que hacíamos no me gustaba... porque veía mucho el sufrimiento de la gente. No, no, no y los niños. Nos llevaban al pabellón de los niños con cáncer y eso, es que no es, eso no es para mí.*

*O sea, sí me gusta... no es para mí en el sentido de que yo le dé una dieta para ese niño con cáncer, ¿me entiendes?, porque lo vas a ayudar, ¿me entiendes? ero yo iba, no era para dar una dieta era para... para, ¿cómo te diré?, para platicar con los papás o sea, ¿me entiendes?, no iba en función de dar un apoyo nutricional que ese era tu objetivo, si no que yo me ponía, me sentaba a conversar con ellos, a platicar con ellos, y hacerlos sentir bien con la plática que yo les daba. Nada más.*

¿Y qué pasa respecto de esta motivación inicial, que tú tenías muy clara que era ayudar a otras personas, cuando empiezan a surgir estas experiencias de clínica...?

*No me gustaba, no.*

¿Y cómo te sentías respecto a que: ¡pues esto era lo que yo quería!?

*No me gustaba porque eso implicaba estar **encerrada** en un hospital... hacer todo así, eh... ¿cómo te diré?, que esa es otra parte de mí que yo he descubierto en este tiempo, estar encerrada en un hospital, cumplir, diario tienes que hacer lo mismo, lo mismo, lo mismo, lo mismo, era para mí... no, no aguantaba, yo aquí no, no la voy a hacer. No la voy a hacer porque no es lo que yo quiero; a mí me gusta estar en un área **libre**, en espacio libre donde yo pueda caminar lo que yo quiera, visitar a la gente, o sea esa ayuda que yo le podía dar a la gente se la podía dar en otro sentido y en otro espacio, en otro contexto; no en un contexto hospitalario, en un contexto donde ahora sí, donde yo vea que la gente es pobre, la gente marginada, ahí es donde puedo aplicar la nutrición, en esos espacios con la gente pobre.*

Cuando tú pensabas en ayudar a la gente y para eso entrar a la facultad de medicina, ¿esa era la ayuda que estabas pensando?

*No.*

Era la otra.

*Era la otra.*

¿Y en qué momento tú dices: no, no es esa la que me gusta, es esta otra que más me gusta?

*Cuando lo descubro aquí, aquí es cuando yo descubro, o sea, esto es lo que yo quiero hacer, irme allá al campo y ¿eso es lo que yo puedo ayudar a la gente? ¿Será que yo*

*pueda ayudar con lo que yo sé, a la gente en cuestiones de nutrición? Sí, porque mi carrera me daba ese abanico de posibilidades.*

Pero para todo mundo... que no es lo típico ¿no?, inclusive de la imagen social del nutriólogo, que tiende a ser más clínico.

*¡No! Por supuesto que no, no. La imagen que hoy por hoy se ha dado del nutriólogo es clínico, es estar en un hospital y ya. ¿No? Entonces yo sí desde el principio le capté, yo le capté. No, es que no es nada más la parte clínica, hay otras cosas que podemos hacer. Y es así cómo descubro esa parte de que me gusta.*

Esa orientación ¿no? que tienes dentro de tu carrera pero hacia al área social.

*Sí.*

¿Cómo dirías en general que fuiste como estudiante? Buena... promedio... mala.

*Yo no fui una excelente estudiante ¿no?, tampoco fui brillante, porque me, me... frenaban mucho las asignaturas como clínicas, o sea, bioquímica que es la base de tu carrera, me daba mucho trabajo; o sea, me distraía tanto, me daba tanta flojera sentarme a estudiarla, que decía: "no, eso ¡uy! me da no sé qué", y me fui hasta extraordinario en esa asignatura porque era algo que no, me daba mucho trabajo. Pero al final cuando me sentaba a estudiarla y la entendía y todo, me iba súper bien; pero era muy floja, era muy floja para estudiar ese tipo de cosas.*

Pero igual era tal vez porque no te gustaba tanto.

*No me gustaba, no, no me gustaba.*

Y en la carrera ¿qué tiene más peso?, porque las otras materias que te encantaban, probablemente tenías más...

*Es equilibrada. Sí hay más de clínica, totalmente hay más de clínica.*

O sea, que un estudiante excelente en nutrición...

*Tiene que dominar todo. Tiene qué dominar todo. Pues yo hacía un equilibrio, ¿no? O sea, había asignaturas igual no tan clínicas pero, bueno; por ejemplo introducción a la nutrición. La carrera de nutrición es muy bonita porque tiene así como un abanico de cosas para ver, y de estudiar de varias áreas, de la comunidad, de clínica, de servicios de alimentación y todo eso. Entonces, yo de todo un poquito, pero cuando vas descubriendo a qué área o qué afinidad tienes más, pues mi afinidad era la nutrición comunitaria. Y no era yo una excelente estudiante, era como... la intermedia. O sea, no era ni... una excelente, pero tampoco era la más floja. Y... [pausa]*

¿Cómo te sentías con ese desempeño?

*Bien porque hacía lo que a mí me gustaba hacer [risa]*

O sea, no te obsesionaba tener el... el 100 de siempre, porque hay gente que se frustra, si no lo tiene.

*Por supuesto que no. Fíjate que eso lo aprendí en la prepa, porque yo sí tenía que sacar 100, pero dije “¿por qué me voy a obsesionar con una calificación?, si mi desempeño, mi...” o sea, si me daba cuenta que tenía yo mejor actitud que esa de 100. O sea, podía yo resolver las cosas, ya cuando estaba yo en la práctica, que una de 100 no lo resolvía. O sea, yo tenía otras cualidades y otras... ¿me entiendes? que no en una de 100, y te podía resolver un problema, este... era más desenvuelta que una de 100.*

Y hablando de esto mismo en tu carrera, ya no pensando en términos de calificación, sino en términos de desempeño, ¿tú cómo te sentías? ¿Sentías que estabas logrando un buen desempeño independientemente de la calificación?

*No, a veces, no. A veces no. A veces sí era floja; o sea, floja de que a veces no leía [risa] o a veces no... no estudiaba, pero generalmente... sí tenía mi disciplina, ¿no? Sí tenía disciplina, y teníamos que estudiar y teníamos que hacer. Pero bastante bueno mi desempeño, te digo, no el mejor, pero tampoco el peor, era un desempeño medio, intermedio.*

Pasando un poquito a cómo veías las cosas en esa época, ¿cómo veías a tus maestros?

*No, pues...*

Era primera... es primera generación entonces de nutrición, ¿no?

*Sí. Pues habían unos que no, sentíamos que no estaban bien preparados. O sea, los percibes.*

Que les daban clase en... bueno, supe que era en Medicina y en Ingeniería Química

*Había maestras muy buenas, pero había otras que dices... Entonces yo criticaba mucho a los maestros en el sentido de que no tienen pedagogía. Porque sí, había maestros que sabían mucho, pero no saben dar clase. Yo criti... esa crítica de que entran y “tan, tan, tan”...ajá, “bla, bla, bla”. Y eso no, no; a mí me fastidiaba. No, no, no puedes mantener a un alumno... bueno al menos a mí, que hable, hable un profesor, y... te duermes. Entonces yo a veces ¿sabes qué hacía? me sentaba hasta el final, porque... ¡chin esta clase! O sea, no. Te sentabas hasta atrás.*

*Yo era una de las que se sentaban hasta atrás. Me gustaba [ríe]. No era de las que preguntaban; a veces si no entendía preguntaba, pero generalmente... yo era muy tranquila. Ya me conocía ya la gente, todo el grupo. Pero generalmente, los maestros yo los percibía... había muy buenos maestros que sabían lo que decían, pero de repente había otros que ¡chispas, no! No, no, no, les falta, les faltaba... y esta parte de la pedagogía, porque sabían muchísimo pero no sabían cómo dar clase.*

¿Y eso qué tanto peso identificas ahorita que pudo haber tenido en tu desempeño?

*Mucho, porque, porque ahora cuando... porque sólo te daban “léelo, léelo, léelo, léelo...” ajá, y nunca se hacía nada con lo que leíamos, nada más él explicaba y explicaba y explicaba, ¿me entiendes?. Y en ese entonces no había proyector, eran acetatos. O*

*exponías con tus rotafolios. Y eran muy pocos los maestros que hacían actividades o dinámicas en el salón.*

Era la “clase magistral”, como se le llama...

*Sí, muy... demasiado formal, formalidad.*

¿Y podían ustedes interpelar o como dialogar en clases?, o era la típica “de aquí para allá”, ¿cómo lo veías?

*Sí lo podías hacer pero... no como ahora lo hacen los chavos, es diferente.*

Básicamente, era el dominio total del profesor, de la clase, del tema...

*Dominio total del profesor. “¿Entendieron algo? No sé qué, ah, qué bien”. Ya. Y era la primera generación, o sea, había cosas que, muchas cosas que faltaban.*

Sí, es lógico, porque están empezando. ¿Y de lo que tú no veías que ahorita sabes que está detrás del trabajo del profesor? porque típico que solamente vemos cuando va a la escuela. ¿Y lo demás?, ¿tú lograbas percibir algo de lo que ellos hacían, la parte que ahora tú sabes qué hacen aparte los profesores?

No.

Tú impresión era eso que veías con los maestros.

Sí.

Para terminar esta parte, ¿en general estudiar nutrición es fácil o es difícil? ¿Qué dices?

*Es fácil. Es fácil. Es fácil estudiarlo. Porque es un, es... ¿cómo te diré? tienes que tener tu propia disciplina, disciplina para estudiar, métodos de estudio para estudiar. O sea a qué me refiero con métodos de estudio, que... pues cada quien tiene su método de estudio ¿no?, pero tienes qué estudiar diario. Sobre todo las asignaturas como bioquímica, que son asignaturas que tienes qué estudiar diario, tomar notas, leer, tienes que leer diario. Algo que sí aprendí mucho en antropología era que leíamos mucho. Leíamos mucho, porque ahora sí allá, se basa todo, la gran mayoría en leer, leer de todo.*

Y ahora que lo mencionas ¿no te pasaba que tratabas, o... inconscientemente, comparar? porque ahí es otra dinámica, ¿no?

*Sí totalmente, más ligera; no más ligera más... no que no sea interesante sino que más flexible, no había tanta rigidez con los maestros como lo había acá.*

¿Cuántos años era la duración de la carrera? ¿Es de 9 años o de 8 semestres?

¿Cuál?

Nutrición

Son 4 y medio.

9 semestres. En ese entonces, igual.

*Igual.*

¿Cómo te titulaste?

*Me titulé por examen de...*

¿Había EGEL? Examen general de egreso.

*No, era un examen de conocimientos, de habilidades.*

¿Y ese quién lo ponía, la facultad?

*La facultad lo ponía. Entonces era... el examen era... tenía varias fases. De habilidades, no de conocimientos. El de habilidades era, te daban un tema, tú tenías que desarrollar un proyecto. Te preguntaban... luego de eso que desarrollabas, entregabas, te ponían fecha para el examen, tenías entrevista con los sinodales y te... el trabajo era... dar una consulta y ahí te calificaban; después te preguntaban. Y ya. Y luego... ah sí, sí, sí, perdón. Luego de esa parte venía el examen escrito de conocimientos; entonces el de conocimientos era todo lo que habías visto en la carrera.*

Sumaban ambos y te decían si aprobabas o no.

*Sí.*

¿Por qué elegiste esa opción?

*No, es que era la única opción, no había otra opción.*

¿Era la única? ¡Cómo! ¿No hacían tesis?

*Nada, no.*

¿Por qué?

*No había esa opción. Como estábamos iniciando, la primera generación ¿cómo van a titularse? No había. La opción la única opción que había era el examen de habilidades. Que era la parte... combinaban la parte práctica y la parte de conocimientos.*

¿Y desde los últimos años ustedes ya sabían que esa era, que así se iba a hacer la titulación?

*No, no. No sabíamos cómo iba a ser la titulación.*

¿Tenías alguna idea de hacer tesis o algo así?

*Pues nosotros, durante las prácticas profesionales que en ese entonces era un año seguido, o sea todo un año, desarrollé un proyecto en una comunidad rural, porque mis prácticas las hice dentro de un proyecto que se llama "Rescate de los solares" del Centro de Investigación.*

Eso tú lo escogías.



*Yo lo escogía, entonces yo escogí ese lugar; entonces ahí hicimos un trabajo de la leche de cabra y el consumo de la leche de cabra en una comunidad rural. Y entonces yo hice un proyecto, un protocolo y todo eso, entonces eso me encantó tanto... pues era como casi una tesis.*

Claro. Pero finalmente no es lo que te sirvió para titularte.

*No aplicaba, no me sirve para titularme, fue el examen. Y solo pasamos tres, de toda mi generación.*

¿Estaba muy difícil?

*Sí. Difícil. Tres o cuatro.*

¿Y qué pasa con los que no aprobaban? ¿Tenían que seguir intentando?

*Tenían otra oportunidad. En la segunda parte cuando ya, todos lo que no aprobaron, entonces se implementa un taller de... un taller de, igual nosotros también tuvimos un taller. Luego se implementa un taller para ese examen. Ya más formal. Me estoy acordando por partes, porque no...*

Sí claro, sí, sí, sí.

*Nosotros tuvimos igual un taller para hacer lo del proyecto y esto.*

Y tu servicio social, ¿dónde lo hiciste?

*Lo hice en el mismo proyecto. Como allá ya tenía [proyecto de práctica].*

¿Qué hicieron primero, servicio o prácticas?

*Práctica.*

Las prácticas ¿son igual de 480 horas, como un servicio, un año? No, eso son 6 meses ¿verdad? Era una materia.

*No. Fíjate que las prácticas, las hacíamos, nos íbamos dos veces por semana a la comunidad; y luego de allá se abrió lo de servicio social allá y yo ya entré al servicio social allá.*

En ese mismo proyecto. O sea, tú le diste continuidad.

*Sí, porque como yo elegí nutrición de la comunidad, pues mi proyecto de la práctica que en ese entonces era "Experiencia en el trabajo", la que también doy, podíamos... las prácticas... pues podíamos hacerlas, había la posibilidad de hacerlas en el proyecto que estaba en Nutrición de la Comunidad, hacer las prácticas allá. Entonces juntábamos los días de comunidad con los días de práctica y pues nos la pasábamos en la comunidad. Y luego se abre lo de servicio social y entro a ese mismo proyecto; entonces yo hice como dos años de trabajo de campo.*

¡Y feliz allá!

*Ah no, yo estaba feliz allá.*

Esas experiencias para ti, me imagino porque lo que me has contado que son, fueron muy muy, todavía más enriquecedoras ¿no? porque era lo que te gustaba.

*Muy enriquecedoras y me terminaron de formar en esa área.*

Para esa época, que ya es lo último ¿No? cuando empezamos con prácticas y servicio, pues ya más o menos empezamos a tener una idea, muchos muchachos empiezan a entrar en pánico de ¿qué voy a hacer?, ¿dónde voy a trabajar?, ¿a dónde voy a ir? Tu más o menos ¿recuerdas cómo pensabas al respecto, qué idea tenías, qué expectativa?

*Sí. Pues la idea era... yo cuando termino ya salgo, presento el examen y todo, me contratan en el proyecto. Y entonces estuve un año contratada en el proyecto. Me pagaban como 5 mil pesos, bueno para mí era mucho dinero ¿no? Y además... se termina el financiamiento y pues ya no me siguen contratando. Entonces yo vine hablar acá con la maestra Claudia Gómez que era la... después de Suárez, del Mtro. Suárez, fue la Mtra. Claudia coordinadora, y le dije: "bueno es que ahorita no tengo trabajo". Y en ese entonces contrataban a becarias; yo entré como becaria.*

Entonces en ese proyecto tú estuviste en tu servicio, tus prácticas y luego trabajaste propiamente un año.

*Casi tres años.*

O sea, tú, desde que tomaste ese proyecto ¿tú ya sabías que podías después ya como egresada quedarte allá a trabajar?

*Sí, sí era con miras para eso.*

Mi pregunta es que si en algún momento no pensaste ejercer, "que mi consultorio" y cosas así.

*Claro, puse mi consultorio.*

¿Y eso?

*Después de que termino acá, me dijeron "pues se gastó el financiamiento". Entonces yo pensé, bueno "tengo qué ver que se abran otras puertas", y bueno voy a poner mi consultorio. Y puse mi consultorio un año... un año. También en lo que entré de becaria acá, trabajaba allá.*

Eras becaria y a la par estabas en la consulta.

*Y pues me gustaba dar mi consulta realmente, me iba bien, me iba bastante bien; estaba yo empezando. No era algo que me apasionaba, pero le iba agarrando el sabor a la consulta, atender a la gente, qué piensa la gente, aplicando esa parte ¿no? Y entré como becaria acá. Y ya.*

*Pero yo también tenía la expectativa de estudiar una maestría y una maestría no clínica. Entonces es cuando, en un encuentro que hubo acá de Latinoamérica de los proyectos de la fundación Kellogg, vino gente de varias partes a nivel Latinoamérica, y había un... el que era director de la fundación Kellogg estaba en... tenía oficialmente su*

*residencia en Texcoco y él estaba en un instituto que se llama el Colegio de Postgraduados; y entonces en una conversación así, con él, nos dice [a mí y] a otra compañera: "No, pues que tenemos una maestría en desarrollo rural en el Colegio de Postgraduados ¿no les gustaría participar?, tendrían la carta de..." por la carta de... pedían una carta de recomendación, pues él tenía mucho peso allá. Entonces, teníamos que mandar un proyecto. Y entonces en ese inter, ya después que ellos se van, pues aplico para la convocatoria de la maestría; en todo ese rollo que estaba del consultorio, de becaria y que ya teníamos el contacto con él y todo eso, entonces yo aplico para la convocatoria.*

*Metí mis papeles, todo; te piden tu currículum... y mandé. Y pues estábamos en espera de que me digan si me aceptaban o no, en lo que trabajaba. Me aceptaron; me llegó, te llegaban así a la antigüita por correo, así...*

Correo convencional

*Sí, y... de que estaba yo aprobada y tenía que presentarme tal día, para iniciar los estudios de maestría con beca CONACyT.*

¡Excelente!

*Y era en desarrollo rural, lo que yo quería de la parte comunitaria. Desarrollo rural más pero enfocado a la parte **rural**, de la comunidad **rural**, ¿no? Y también me interesaba, bueno ya que empiezo a ver todas las asignaturas, la parte de mujer rural, la parte de género. Y me perfilo un poco allá en esa parte. Combiné cosas de nutrición con cosas de género y con cosas de la parte de desarrollo sustentable, de esas cosas.*

Entonces ese contacto, o más bien como tú ves esta posibilidad de la maestría, surge a raíz de que estás aquí como becaria...en el Centro de Investigación.

*Como... trabajando... como, es que como hubo un encuentro, como yo estaba trabajando allá, pues yo ya había aplicado como eso, pero también luego, al poco tiempo que terminé acá, estaba como becaria y puse mi consultorio. O sea. Nunca dejé de...*

Como becaria ¿qué hacías?

*Nada, o sea [en voz muy baja]. Como becaria... ayudaba al profesor..., veía cosas de servicio social... más bien sólo era lo del servicio social.*

¿En dónde eras becaria? ¿En secretaría académica, administrativa?

*En la coordinación de licenciatura.*

Ah, muy bien, entonces era lo que la coordinadora te encargaba.

*Sí. Pero realmente no daba clases, no hacía nada de eso; que era la idea que nos formarían en eso.*

¿Cuánto tiempo estabas de becaria? ¿4 horas, medio tiempo?

*8 Horas.*

¿Y después ibas a tu...?

*Al consultorio, en la tarde.*

En ese inter te llegó tu aceptación ¿no?

*Sí, sí.*

Y qué hiciste, ¿te fuiste?

*Me fui. Dejé todo.*

Aquí dijiste "bye".

*Pues sí porque aquí yo no tenía nada, ¿no? Y lo que, algo sí querían era pues que nos formáramos. Y nos decían "bueno es que si tú quieres regresar tienes que tener un posgrado".*

¿Entonces en qué año empiezas la maestría?

*En el 2001.*

¿Y tú egresaste de aquí en qué año?

*En el 2000. 99 – 2000*

Al año siguiente te fuiste de maestría. ¿Qué dijeron tus papás?

*Eh... pues así, como que, así como que no estaban muy contentos, ¿no? porque "¡cómo te vas a ir!", ¿no? o sea "mi hija" [ríe]. Y me fui, o sea...en ese sentido nunca me han... siempre he hecho lo que he querido, más que la verdad. Nunca he tenido obstáculos en ese sentido. Y más que teniendo una beca, de alguna manera, pues mis papás dijeron "pues OK".*

¿Y te fuiste a Texcoco?

*Me fui a Texcoco.*

¿Cuánto tiempo estuviste allá?

*Estuve... casi dos años.*

¿Casi dos años? ¿Terminaste el plan de estudios, hiciste la tesis?

*Terminas el plan de estudios, vine a hacer la tesis. Pero yo me fui ya casada. Me amarraron.*

Ah, ya te habías casado.

*Me casé. Me casé y me fui a estudiar.*

Tu esposo se fue contigo.

*No. Por eso te digo que... esa etapa de mi vida no me gusta mucho, porque... a veces digo, "es que no nos hubiéramos casado", le digo a veces a mi esposo, "no nos hubiéramos casado, hubiéramos hecho lo que teníamos que hacer". Que para mí eso no fue un*

*impedimento, nunca eso ha sido un impedimento para realizarme en mi vida. Nunca. Porque lo hice.*

*Porque a lo mejor si yo le hubiera dicho a él, "no pues ya me casé, ya no voy". Pero eso me valió [no importó]; me valió en el sentido de que... "¡no!, pues si yo ya voy a... si yo ya apliqué una beca y ya me aceptaron en este posgrado pues me voy. O sea, te parece o no te parece, pero pues yo no voy a sacrificar lo nuestro, aunque te quiera mucho por dejar... mi vida profesional de lado". Sí, pero él no quería. Entonces le dije: "¿sabes qué?, todavía estás en 3° de medicina, te falta un montón. Así que yo voy a terminar lo que tenga que hacer".*

Ibas y venías, me imagino ¿no? Las vacaciones.

*Sí, iba y venía en las vacaciones; a veces él iba y así.*

Regresas en dos mil... que será, ¿en 2003?

*2003... como 2002, 2002. Porque el siguiente año que era para venir a hacer la tesis, entonces yo iba y venía de Texcoco; ya me quedé acá, para hacer la tesis. Hice la tesis en el 2003 y en el 2004 presente el examen.*

Tu trabajo de campo fue aquí en Yucatán.

*Sí, fue aquí en una comunidad.*

¿Ya más bien ibas por cuestiones de trámites, a ver al asesor?

*De trámites... a ver al asesor, y ya lo final de la tesis ya me fui tres meses allá, para terminar de escribir.*

Terminas entonces como en el...

*2004. Yo ya tenía un hijo en ese entonces. Cuando yo regreso y estoy acá, me embarazo de Raulito. Por eso yo me atrasé un poco, porque yo debí terminar en los 2 años exactamente. Y me agarré un año más. Y terminé en el 2004 y ya tenía yo a Raulito.*

Y antes de qué termines, ¿ya habías otra vez conectado aquí en la facultad?

*Ya. Yo venía a dar mis vueltas, y ya cuando terminé, ya le presenté a la maestra...*

¿Con quién, siempre con...?

*La maestra Claudia, con la maestra Claudia que era coordinadora y... me dijo "oye..." ah, ella me habla un día y me dice "¿sabes qué? vamos a necesitar gente para la licenciatura, ¿estás interesada?" "Sí" Y ya me contrató, ahora por honorarios.*

¿Venías para dar clases?

*Termino... no, yo no venía por clases. Yo venía porque querían alguien que viera lo del servicio social, y entonces ya más adelante pudiera yo incorporarme como docente. Y venía para servicio social. Eso era mi contrato.*

¿Venías por unas horas?

*No, venía tiempo completo... tiempo completo.*

¿Y por qué dices que estabas por honorarios?

*Porque así es como te pagaban.*

O sea, la facultad te pagaba, tú no estabas en la nómina de la universidad.

*No estaba en la nómina.*

Ah ya, te pagaban para eso. No dabas clases. Sólo estabas encargada...

*No daba clases... del servicio social. Y aunque des clases, igual. Bueno, no sé.*

En esa época ¿tú ya te sentías que ya eras personal de la facultad?, o el hecho de estar por honorarios...

*No es el hecho de estar por honorarios sino que no daba clases, y entonces eso así como que me... no me gustaba, porque... pues quería hacer otras cosas y no podía hacerlas, ¿me entiendes?*

¿Tenías un lugar asignado? ¿Tenías tus 8 horas?

*Sí, tenía un lugar asignado, mis 8 horas, iba a supervisar, ver algunos proyectos, y así. Y a veces estaba de adjunta de un profesor en alguna asignatura pero nunca daba yo las clases.*

¿Y eso estaba incluido dentro de tus honorarios?

*Sí.*

Pero sí... pues ya te relacionabas con todos los maestros, ¿no? O sea no estabas solamente dedicada a eso.

*Sí. No, no, me relacionaba con todos los maestros.*

¿Pero más allá de proyectos que tengan que ver con servicio social?

*No. No. Entonces llegaba un momento en que me fastidiaba, porque sentía que estoy perdiendo mi tiempo.*

Ya sólo hacías... ya tu consulta, ¿ya no la volviste a tener?

*No.*

¿Algún otro proyecto adicional en ese momento?

*No, no, no tenía nada, sólo estaba ahí.*

¿Y cuánto tiempo estuviste así?

*Estuve... a ver... ¿qué será? ¿Los primeros dos años?, más o menos. Así. Yo ya sentía que no podía estar así. Hasta que ya luego me asignan Experiencia en el Trabajo, por ejemplo, y es cuando ahora sí ya empiezo a dar los talleres, ya empiezo... ya como asignatura,*

*porque como era un programa muy amplio que era de 300 y tantas horas el programa Experiencia en el Trabajo, pues yo ya cubría mi total de horas frente a grupo, ¿me explico? Entonces ya no me daban otra asignatura.*

Con esa.

*Con esa yo ya cubría todo.*

Cuando empiezas a trabajar con esta materia, ¿sigues tú también con este régimen de honorarios?

*Sí.*

Pero te incluyen una materia. Entonces empiezas a trabajar la materia y además lo que tenías encargado de servicio social.

*Sí. No, perdón, ya estaba de contrato.*

¿Ya te habían dado un contrato?

*Ya, ya me habían dado un contrato. Tardé un año de honorarios, luego el contrato.*

Te dieron un contrato de tiempo completo. Como profesor, no como técnico.

*Como profesor.*

Esa vez, ¿es la primera vez que tú das clases?

*Sí, acá, sí.*

¿Antes habías dado clase?

*Sí.*

¿Dónde?

*En una secundaria.*

Ah, fíjate, ¿eso cuándo fue?

*Eso no te lo conté, esa parte no te la conté. Yo eh... estudiando antropología, como antropología era en la tarde, yo daba clases en un pueblo, en una secundaria, una asignatura que se llama... taller de mecanografía y taquigrafía; y estuve así, todo el tiempo que estudié antropología, trabajé un año.*

¿Cómo llegas a eso?

*Ah, porque... por mi papá que... mi papá trabajaba en la SEP [Secretaría de Educación Pública] y me dijo "¿sabes qué? hay unas horas que no las quieren cubrir, es en un pueblo, ¿quieres ir?" "Sí" le dije, pues no tenía yo nada qué hacer. Porque yo las empecé... yo empecé... meses antes de entrar a antropología, entonces ya me llevé todo eso.*

Ibas al pueblo, dabas tu clase...

*Iba al pueblo y venía y... todo el tiempo que estudié la carrera seguía dando clases, pero ya no en el pueblo, aquí en Mérida. Entonces yo veía, en la mañana o en la tarde, me cambiaban las horas, depende de cómo me tocara acá.*

¿Y dónde dabas clases?

*Ya daba clases en la Álvaro Obregón Sur, en una secundaria.*

¿Qué enseñabas, lo mismo?

*La misma asignatura.*

¿Te representaba un trabajo, digo, te daba trabajo dar clases?

*No.*

¿Cuál fue la primera clase que tuviste que dijiste: chispas hay que dar clase, y yo no estudié para maestra?

*¿Cuál fue la primera clase que tuve acá o...?*

*En general, en tu vida.*

*Es que, no, no. ¿Te digo algo?, a mí no me...*

¿Nunca tuviste ese momento?

*Sí tuve un momento de que de repente ¿cómo les voy a dar esto?, de taquigrafía, pero siempre buscaba, bueno hay libros, que yo tengo que leer para... pues hacía mis rotafolios, trataba de llegar, organizarme, sobre todo porque eran chavos de secundaria, adolescentes ¿qué haces con un adolescente?, horrible, sí era horrible. Sí me daba mi... así como que ¡chispas, creo que me ven igual casi que ellos! o cómo. Pero ya luego le agarré la onda y ya.*

Pero entonces, la primera vez que identificaste que a lo mejor era una... una función en la que tú tenías que tener una cierta preparación ¿fue cuando estabas en la secundaria, enseñando el taller?

*Sí. Taquigrafía, mecanografía, cómo escribir, ¿cómo les voy a enseñar a escribir en mecanografía?, ah, pues como a mí me enseñaron en la secundaria, así les voy a enseñar.*

Entonces estuviste haciendo eso toda la carrera.

*Toda la carrera.*

¿Y en qué momento lo dejas?

*Nunca lo dejé, nunca dejé de darlas, hasta hace... algunos meses, ya.*

¿De verdad?

*Sí.*

¿Conseguiste una plaza allá?



*Tenía yo la plaza allá. Pero ahorita ya lo dejé porque ya no, no puedo, ya decidí que eso no es lo mío, no es lo que yo quiero hacer.*

Cuando tú te vas a estudiar la maestría, ¿cómo queda eso?

*Dejo. ¡Ah! fijate ahí, cuando yo me voy pedí, en ese entonces se podía hacer una licencia con goce de sueldo, porque había el rubro de que aplicabas para estudiar un posgrado y te seguían pagando.*

Entonces tú tenías una licencia allá de esas horas. ¿Llegaste a tener muchas horas?  
*8 horas a la semana.*

Como qué ¿dos diarias?, un poquito más.

*Eran... tres días iba.*

¿Y nunca te complicaba, no te complicó eso mientras estudiabas?

*A veces, a veces, pero siempre tratábamos de..., como aquí empezábamos en la mañana y luego no las cambiaban en la tarde, pues nada eso más tenía yo que hacer, acomodar.*

Cuando regresas de la maestría, lo retomas.

*Retomo, sí; entro otra vez y continúo.*

Hasta hace poco, no lo puedo creer.

*Sí. Lo dejo porque... dije "ya, eso ya no es para mí", ahora sí que, siento así que... no por el nivel ni eso. Sino que... ya es mucho, es mucho trabajo, aunque domino los temas y todo eso, pero me piden como acá, que tú programa, que tu no sé qué, que tú no sé cuánto y dices ¿sabes qué? Ya es demasiado.*

¿Y cuántas horas? estas horas que me dices ¿es lo máximo que llegaste a tener?

*No, tuve más, tuve hasta 8 horas más, pero era nada más para cubrir como una licencia. Y ya no tuve más horas.*

Porque si no, tu seguirías combinando tu trabajo aquí con lo de allá.

*Sí, y ya también tenía que tomar una decisión, ¿qué va a pasar si te llegan a incrementar más horas? Tú trabajo de acá...*

¿Qué haces, renuncias a la plaza?

*No, pido una licencia.*

¿Y por tiempo indefinido?

*No, la pedí por 6 meses ahorita y... pero la voy a renunciar. La voy a renunciar, quiero hacer otras cosas, quiero estar con mis hijos; entonces, no.*

Entonces, cuando tú vienes aquí a dar clase a la facultad, no es la primera vez que estás con un grupo, que tienes la misión de enseñarles algo. Tú ya habías...

*No. Yo ya venía con una sensibili..., claro, a otro nivel porque son adolescentes a nivel secundaria, y estos pues ya están más grandes.*

Y el contenido tan... no sé, me parece tan diferente.

*Muy diferente. Pero pues yo dominaba ese contenido porque así, ya venía con la preparación.*

Y con esta plaza ¿tú llegaste a tomar cursos? No sé, me imagino que a los maestros les dan alguna formación.

*Sí, te dan cursos de... algunos cursos de... que te dan de pedagogía, cómo dar esos contenidos, cómo dar clase, qué piensa el alumno, todo eso.*

¿Eso te ha valido acá?

*No. No, no te vale.*

¿Por qué?

*Porque es otro nivel. De plano no te vale.*

¿Y en términos de... para ti?

*A mí me servía.*

Entonces cuando llegas aquí y empiezas a trabajar esta primera clase que es como de experiencia en el trabajo ¿Es más frente a grupo o más de campo?

*Son las dos. Es más práctica, es más práctica. Pero sí es, ¿cómo te diré? Sí tenías que llevar tú... pues como es un programa en sí, tienes que llevar sesiones, por ejemplo de cada 3 meses o cada 2 meses, plenarias con los alumnos. Tienen que desarrollar un programa o un proyecto de investigación en alimentación o nutrición. Entonces ahí era, pues todo mi tiempo era dedicado a eso, porque tenía que leer los protocolos, leer los programas, repartirlos a otros asesores que vean estos expertos del tema, que el estudiante está dominando y todo eso.*

¿Cómo te fue el primer año que ya estuviste propiamente como profesora, acá?

*No me fue bien, no me fue muy bien [ríe]*

¿Por qué?

*Porque... por mi misma... como... pues no inexper... no de inexperta en cuanto a los contenidos sino en cuanto a la parte del trato, el trabajar con el grupo, sí tenía yo un poco de conflicto con los grupos. Con ese, con un grupo.*

¿Lo ubicas entonces más en cuestión de habilidades de manejo del grupo que contenido?

*Sí.*

El contenido no te representaba ningún problema.

*No; más de habilidad, de actitud de los muchachos.*

Para que yo tenga una mejor idea, ¿cómo qué problemas se te presentaban o qué situaciones, por las cuales tú dices que no te fue bien?

*Por ejemplo, eh... a ver si recuerdo.*

[Una persona interrumpe entrando a la sala donde se realiza la entrevista, para decir que ya casi son las 3 de la tarde. Habla con Frida]

*¿Qué te iba a decir? ¿Qué me preguntaste? ¡Ah! ¿Qué momentos?*

Que qué pasaba, por qué decías...

*¡Ah! Por puntos por ejemplo. "Es que me faltó un punto". Pues es que esto no puede ser. Esas cuestiones, del "puntitis". De que si me bajaste un punto.*

La calificación, la evaluación.

*La calificación, era la parte de la evaluación. Que realmente no sólo yo evaluaba, evaluaban varios profesores, usábamos una guía y todo eso. Todo eso cambia, cambia porque esa asignatura la modifico. Ya no tenía que ser tan así. Entonces en todo el tiempo que yo daba esa asignatura, yo identificaba cosas que podían mejorar, y hubo la oportunidad de hacerlo, de modificar ese plan y fue cuando... ahora es mejor.*

*Y también veía un poco... como la daba otro profesor en ese entonces, veía mucho la... ¿cómo te diré? la rigidez del programa, entonces [decía] yo no quiero que sea así. ¿No? Yo no quiero ser así cuando de clase. Cada uno tiene su propio estilo.*

¿Y ese profesor era tu par, por decirlo así?

*Yo aprendía de él. Yo aprendía porque... el ser... como adjunta, a mí me ponen como adjunta de él, pero yo no sabía que más adelante yo iba a tener esa asignatura. Ya me ponen y yo aprendía de él. Era una persona muy organizada, muy ordenada, muy definida en lo que iba a hacer. Y aprendí muchas cosas de él, sí aprendí muchas cosas de él.*

En sí la facultad, esta facultad ¿tiene alguna especie de inducción cuando llega un nuevo profesor?

*Sí, sí lo manejan.*

¿Qué te hacen cuando eres nuevo?

*Pues te presentan, por ejemplo los contenidos del programa... un poco, cómo tienes que hacer tu plan de clase.*

¿Si te muestran cómo?

*Sí. Tu plan de clase. El estar acompañando a un profesor.*

¿Te ponen primero como adjunto?

*Sí, te ponen de adjunto con algún profesor, y a lo mejor tendrían la intervención en una parte del programa.*

¿No te avientan sólo a una materia?

*No. No. No porque como... como eres nuevo, si nunca has dado clase, pues obviamente no.*

Pero aquí sí se acostumbra al menos, acompañar al nuevo, ponerle un...

*Al menos cuando yo entré sí. Nos empezaban a dar capacitación docente. Venía alguien para que nos diera capacitación a los nuevos, a los profesores que están iniciando. Sí había.*

Y por ejemplo cuando se te presentaban situaciones con los estudiantes, con el tema, con algo así, ¿tú podías ir con este profesor y decir: "sabes qué, me pasó esto con un alumno, y qué hago"?

*Sí, sí. Me daban muchos tips. Pero de repente él ya no estaba. Resuélvelo tú. O le preguntaba a algún profesor, "oye ¿cómo lo resuelvo? ¿Cómo crees que esto pueda ser?" Sí lo preguntaba.*

Sobre todo la primera vez que te pasan las cosas...

*Pero luego cambié mi actitud porque, porque también era una cuestión de actitud mía. Una actitud de ser muy... querer ser muy demasiada rígida, no darle oportunidad al estudiante a que externe por qué no lo parecen las cosas ¿no? No darles a veces por su lado, sino sólo lo que yo digo eso es lo que tiene que ser.*

¿Al cambiar de actitud disminuyen tus problemas? Esos problemas qué tenías.

*Por supuesto, totalmente. Era otro grupo además, y dije no me va a pasar lo mismo que me pasó.*

¿Otro tipo de problemas que tuvieras?

*No, fíjate que no.*

¿Básicamente era eso?

*Yo no, nunca he tenido, bueno nunca más que cuando empezaba. Pero así problemas, problemas, fuertes con los alumnos, no.*

Por ejemplo, de disciplina en el aula.

*De disciplina sí.*

Que a veces te ven joven ¿no?

*Pero fíjate que de disciplina ¿cómo te diré?... No, tampoco. Por ejemplo, yo les digo: "pueden comer en el salón, no es problema para mí, pero atiendan". O les digo: "tanto tiempo de tolerancia".*

¿De contenidos tampoco?

*No, de contenidos no.*

Algún contenido que sea muy difícil o a veces que dices ¿esto quien lo puso?

*Sí, también, sí, de contenido; o sea, tengo qué leer, empaparme más de esa parte de contenido buscar ayuda para que yo no me... O lo que hacía a veces era invitar a un experto, a alguien externo para que diera esa parte del tema.*

Ok, entonces, se presentaba un problema pero como que ubicabas fácilmente la herramienta qué necesitabas: era cuestión de hacer esto. O leo más, o estudio más, o invito a alguien, pero no así de que “no sé cómo voy a salir de esto”, que a veces también te pasa, que tienes el problema y no tienes la menor idea de cómo se resuelve. En tu caso, no. ¿Básicamente cuáles fueron las estrategias que te sirvieron más para esos primeros años?

*Mucha consulta, consulta a más experto. Y esa madurez... yo ya tenía qué tomar decisiones, como profesor, o sea [decirme] “Frida eres un académico y tienes que también tomar decisiones. Las mejores o las... las mejores decisiones y leer, y empaparte más del tema, y organizar mejor tus talleres” y cosas así.*

¿En esa época tenías muchas funciones asignadas además de la materia y lo del servicio social?

*No, no, no, era muy tranquilo.*

Era muy tranquilo.

*Sí, porque ya de unos años a la fecha, a partir de cuatro años a la fecha es cuando la universidad, o cuando ya la facultad ya te exigía, ya te exige: “ah, ahora, pues la carga académica”. O sea, sí sentía yo más pesada. “Tu carga académica, tienes que dar más clases mi amor, no te puedes quedar así. Y a parte tienes que tener gestión, y a parte tienes que tener esto y aparte tienes que tener esto”... entonces ya empezaban a saturar más las actividades.*

*El problema yo pienso más bien, que no es un problema, pero es que sí hay de repente como una saturación de actividades. Entonces yo no le puedo dedicar el mismo tiempo a preparar una clase, así una excelente cátedra como quisiera hacerla, porque no tengo todo el tiempo para hacerla, ¿no?, no tengo tiempo. Sin embargo trato darla lo mejor.*

Me dices que ya tienes base en la universidad.

*Tengo base.*

Y eso ¿en cuánto tiempo de que ya entraste te sucede?

*Uf... eso fue en... 2007. Fíjate que yo, entré en el dos mil... me empiezan a contratar en el 2004, 5, 6, 7... 8... como en el 2008. No recuerdo.*

Estuviste como 4 años, siendo de tiempo completo, pero con contrato.

*Más, estuve más, como 7, casi 6 años, casi 7 años. 7 años con contrato, tiempo completo.*

En esos años ¿ya habías empezado a tener más clases?

*No, tenía el servicio social y seguía teniendo Experiencia en el Trabajo, y empecé a dar, a apoyar, daba clase de Estrategias de Investigación, un semestre empecé a dar y luego un semestre di de Nutrición Comunitaria. Ya empezaba a tener otras.*

Cuando tienes base ¿empiezas a tener más clases?

*Cuando ya me dan la base... sí; cuando ya me dan la base entonces ya.*

¿Cómo es que te dan la base? ¿Estaba disponible?

*No.*

Porque digo, me comentabas el otro día que no todos los maestros tienen base.

*No todos tienen base [en voz baja]. Pues eso era algo que yo venía trabajando, hablando con la directora, en ese entonces la doctora Julia, de que qué iba a pasar, porque pues ya llevaba 7 años y... somos de la primera generación, soy de la primera generación, y no puede ser que en 7 años no tenga una base, para la estabilidad económica y todo lo demás.*

*Y entonces ella me dice, "bueno es que las bases, la tuya, la de fulanito, fulanito, ya las voy a pedir, pero primero van a ir saliendo por partes. Primero uno y luego otro y luego otro".*

¿Tú eras de las más antiguas en ese entonces cuando te dan la plaza?

*Pues digamos que sí, porque estábamos casi a la par todos los que entramos, éramos como tres de la generación de nosotros, que entramos a trabajar acá, pero por contrato; aquí lo manejan por "quién entró primero". O sea, si entró ella, tu compañera un año antes o un mes antes, ah pues le corresponde a ella, ella la va a concursar.*

Sí, por eso te pregunto porque a veces ese es el orden que algunos toman, el que llegó primero le toca primero la base, a veces.

*Sí, así fue. Pero yo ya me desesperaba, porque yo veía 2006 y nada, 2005 nada, 2006 nada, dos mil... entonces, también usé otros recursos. Yo no sé si funcionó.*

Pero te resultó, ¿no?

*Fíjate, yo presenté, el día del examen yo estaba embarazada. Déjame decirte que yo estuve como 5 años embarazada, estando acá. Entonces, ya el día del examen, yo haz de cuenta que ya se habían cumplido los días de mi embarazo, o sea yo iba ya... ya iba a nacer el bebé. Entonces a mí me avisan 3 meses antes para empezar "sabes qué, va a salir la plaza, empieza a preparar tus papeles", yo estaba contenta. Y generalmente no tienes contrincante, pero yo tuve contrincante, concursó otra persona la plaza que yo, que se supone que cubría, que cubría mi perfil. Entonces, pues, llevo mis papeles, el día del examen con mi panza de este tamaño, porque además presentaba, presenté el viernes el examen de oposición y el lunes ya me ingresaron. Entonces era, había mucha tensión y decía: "¡chispas!, o sea ¿qué voy a hacer?", porque además a la doctora yo le decía: "estoy embarazada". "Pues nos vamos a esperar a que nazca tu bebé", y dije: "no". O sea, si ya está [la plaza], de una vez. Y así fue, o sea sí me arriesgué.*

Entonces eso fue en el, como en el dos mil... 7.

2007.

Ya empiezas entonces a tener más cosas que hacer, más materias, más de todo.

Ya, ya. Sí, sí.

Ahorita como tal, ¿qué tantas responsabilidades tienes?

Mucha [ríe].

O sea, más o menos me di una idea en que vi tus papeles, tienes un montón de cosas. Pero así como tal, ¿qué responsabilidades tienes?

*Responsabilidad acá, pues soy la responsable de servicio social... la responsable del cuerpo académico de nutrición humana... antes estaba como coordinadora de área, ya no, pero también estuve un tiempo como coordinadora del área de nutrición de la comunidad... Veo el programa de experiencia en el trabajo, que este es equivalente a las prácticas, pero no está como tal, pero esa es la función. La supervisión, la vinculación con las instituciones donde voy a llevar a los alumnos; esta parte de que tengo que hacer la gestión afuera para que nuestros estudiantes se inserten en las instituciones. Las clases, ¿no? todas las clases. Ahorita tenemos lo del plan de estudios de la... el plan de estudios, vienen la re acreditación de la licenciatura, bueno, las reuniones de los profesores...*

¿Tienes tutorados?

Tengo tutorados.

¿Cuántos tutorados tienes?

4.

¿De distintos semestres?

De distintos semestres. Tengo tutorías.

¿Tesisistas?

Tesisistas, tengo un chico de tesis. Proyectos de investigación en los que participo.

¿Son internos... son externos?

Hay un proyecto externo e interno.

Interno es con profesores de acá, ¿no?

De nosotros del cuerpo académico.

¿Y externo?

Externo, uno con el de la facultad de psicología y del centro de investigación.

¿Pero siempre es patrocinado por la universidad?

*No, es de CONACyT.*

De estos proyectos, ¿tú eres responsable o colaboradora?

*Soy responsable de uno y de los demás soy colaboradora. Pero ya tengo que empezar a ver, ya ser responsable de un proyecto.*

El doctorado que acabas de terminar, ya estabas entonces, ya tenías plaza cuando decidiste cursarlo.

*Ya, ya. Sí, sí, ya tenía la plaza.*

¿A este te fuiste igual?

*No, no tenía la plaza. Cuando concurso la plaza, en el inter de que concursaba la plaza, apliqué a la convocatoria del doctorado. No tenía la plaza.*

Siempre tiene esa misma línea ¿no? de tu maestría, de ciencias sociales.

*Sí, tiene la misma línea.*

¿En qué es tu doctorado?

*En desa... Ecología y desarrollo sustentable.*

¡Ah! los proyectos pueden ser de salud, de educación...

*De todo, sí. En el área de población.*

Y ese lo hiciste en Chiapas.

*Lo hice en San Cristóbal.*

¿Pero te ibas allá a vivir? ¿Cómo estuvo?

*No, no, me iba a estancias. Hacía estancias.*

¿Meses?

*Hacía un mes, quince días... dos meses, tres meses.*

¿Y aquí como quedabas? ¿Te daban licencias?

*Pues como... como... pensando que yo estaba haciendo un doctorado pues no me daban asignaturas, nada más la de Experiencia, porque la de Experiencia da la facilidad de que tú puedas ir y no estas frente a grupo ¿me entiendes? entonces...*

Entonces, prácticamente en tu período de estabilidad, estabas estudiando tu doctorado.

*Sí.*

Sí, porque tener clases, te amarra a que tengas que estar... en los horarios.

*Totalmente, totalmente. Y aquí la verdad me han dado las facilidades.*



Te apoyaron mucho con eso.

*Muchísimo.*

¿Cuánto tiempo duró el que tuvieras que estar yendo, vaya, el plan de estudios?

*Pues todos los cinco años.*

¿Hasta recientemente que te graduaste?

*Sí.*

¿Todavía seguías yendo?

*Sí. O sea, hacía estancias de quince días, las programaba. Sí.*

Ahora aquí ya, como personal de base, aunque estuvieras en período de estabilidad, me imagino que ya también había un poquito más de apoyo. También hay interés de la facultad de que te gradúes.

*Totalmente, totalmente, por parte de la dirección y de la coordinación, siempre hubo apoyo.*

Ya para ir terminando, ¿qué planes tienes en mente, para tu futuro en la universidad? Quizá digas, “ahora que terminé esto voy a empezar otra cosa”  
Vaya, ¿hacia dónde ves que se está proyectando tu carrera, que tú quisieras proyectarla o que ya viste que hacia allá va?

*Quiero hacer un proyecto de investigación, con un enfoque de... pues de desarrollo comunitario. Y claro... ahorita no lo estoy haciendo porque tengo que cerrar varias cosas; ahorita por ejemplo está el proyecto de cuerpo académico, ver que nuestro cuerpo académico pase “en consolidación” porque en el 2015 nos evalúan. También ir mejorando la categoría de profesor, que eso va estar en función del trabajo que tengamos. Pero sí, sí pensar en un proyecto donde yo sea responsable, donde pueda insertar estudiantes, donde se puedan vincular estudiantes... en este momento.*

Y aquí en la facultad, esta proyección ¿depende exclusivamente de ti, o la facultad te induce “mira esto tienes que hacer”?

*No, depende de mí. Depende de mí, y porque además es algo que tenemos que hacer los profesores. Que el tiempo no lo... aquí el problema principalmente son los tiempos, no nos dan el tiempo adecuado para hacer la parte de investigación. No somos investigadoras, o sea no tenemos la categoría de profesor investigador, somos del área docente, de carrera, y que también pues hay que... hay que hacer de todo... pero lo que quiero hacer es, si voy a hacer ese proyecto, si estoy metiéndome, quiero hacer ese proyecto, pues tengo que cerrar esos otros, no involucrarme en más cosas, que es lo que me ha pasado, que me he involucrado en tantas cosas, que dejo mal aquí, dejo mal acá, dejo mal acá... y eso yo, yo no quiero que pase eso.*

*Quiero dejar, o sea cerrar, decir no, porque no puedo hacerlo. O sea decir no, cuando tenga que decir no en un proyecto aunque me guste mucho, porque no voy a tener tiempo, y hacer cosas mías, que no he hecho aquí en la Universidad ¿me explico? O sea,*

*cosas más, cosas que he querido hacer y que no he podido hacer. Sentarme a escribir un artículo, que lo he hecho pero del doctorado. Cosas que quiero explorar más ¿me entiendes?*

¿Hacia allá te gustaría entonces enfocarte en esta otra parte de tu carrera?

*Por el momento, sí.*

Hacia tener proyectos, o sea, liderar proyectos con ese enfoque.

*Claro, pero necesitas de la ayuda.*

Claro, pero como quiera que sea, el ser responsable de proyecto a ser colaborador, hay una gran diferencia. Al ser responsable pues tienes cierto peso, para empezar en proponer el proyecto, la temática y en general, a lo que se vaya a trabajar. Entonces más hacia investigación se puede decir.

*Me gusta la investigación...*

¿Gestión y...?

*Me gusta, todo [ríe]. Me gusta la gestión también, me gusta la gestión... pero pues... la gestión muchas veces, estar en... algún cargo aquí en la universidad, pues aunque tú quisieras ¿verdad? si no se da, pues no se da ¿no? Pero... te vas preparando para eso, vas madurando para eso, también. Entonces, si en un futuro se diera la oportunidad de tomar un cargo, de una coordinación o algo así, pues lo haría. O sea, no, no, no, o sea ¿cómo te diré? no descarto la idea de tener esa oportunidad.*

O sea, ¿lo podrías ver como parte de tu desarrollo futuro?

*Por su puesto.*

Puede estar en tu panorama ¿no?

*Sí, sí, sí.*

Hacer investigación, hacer gestión... ¿y en cuanto a docencia?

*Pues docencia me gusta, me gusta la docencia... siento que de repente así como que me falta más... en cuanto a los contenidos, como que darles más a los chavos, ¿me entiendes? Pero a veces por falta de tiempo, no... no puedo dar todo de esa parte, que me gustaría que conozcan que hay tantas cosas que tienen, que pueden relacionarse con la materia ¿sí? pero a veces me falta el tiempo. Pero sí, la docencia me gusta, me gusta dar... o sea, jvean el mundo niños, o sea, no se cierren nada más a esto! Abran, abran su visión, tengan otra visión de la vida, de los problemas, que eso es importante, que no viva en una burbuja. Los problemas hay [existen], a nivel económico, a nivel social, a nivel político, y tienen qué crearse un criterio de lo que están viendo. O sea eso, eso es mi preocupación, más de que yo te baje o no de peso ¿me entiendes? esa es mi preocupación, que vean más allá de sus narices, los muchachos. Eso es lo que, lo que... lo que trato de transmitirles.*

Entonces a lo mejor, tu docencia, ojalá se desarrollara de tal manera que te permitiera hacer eso, si pudieras encontrar esos espacios o las formas de crecerla hacia ese punto, tocar esas áreas.

*Claro. O sea, mostrarles, "esto es lo real, esto estamos viendo ahorita". Porque yo les decía, "voy a invitar a una persona, un amigo mío que vivió con los zapatistas" ¿por qué? ¿Cuál es la intención? De que conozcan cuál es la realidad de la vida. Lo que pasa en Venezuela es **real**. O sea, hay represión. No es para volverlos, que se vuelvan aguerridos y demás, pero para que sepan que hay [existen] las problemáticas y eso cómo va a influir en las personas, cómo va a influir hasta en la parte de la nutrición, la parte de estas cuestiones que hablábamos de la industria alimentaria ¿no? de los productos industrializados, cómo permea en las comunidades rurales, enfocando nada más a esa parte, y como van modificando su cultura alimentaria y todo lo demás. Pero quiero que lo vean, que es una realidad, y eso nada más lo van a lograr, pues aplicando en ese escenario, que vean que ese es el escenario real y esto es lo que está pasado, por esto, esto, esto... O sea, que tengan ese criterio de decidir.*

Sobre todo eso ¿no?, desarrollar el criterio, porque a lo mejor te puedes parar en ese mismo escenario pero verlo con los ojos de lo aparente.

*¡Claro, claro! Sí. Véanlo, esto es lo que está pasando. Eso es lo que yo quiero. Y a lo mejor lo mismo pasará con la parte clínica. "Vean, esto es lo que pasa con un diabético, vean el pie de esta persona, ¿por qué le pasó esto?" "¡Ah! por esto, esto y lo otro". Pero tiene que ser una realidad, un contraste con lo que le estoy enseñando en un salón de clase con lo que hay afuera; y eso únicamente lo van a adquirir precisamente con la práctica. Y la idea es eso, que ellos puedan crearse y formarse ese criterio de la vida, de su propia carrera, de su propia profesión, en las cosas en que ellos pueden tener injerencia, y no, otras cosas que no. Y Experiencia en el Trabajo, la asignatura que doy es eso, en parte es eso.*

*Están insertados en un hospital todo un día, donde van a encontrar problemas, donde esos problemas muchas veces ellos lo provocan, porque ha pasado. O, ellos lo provocan pero también son problemas propias de la institución donde ellos no pueden tener, pues la facilidad de resolver la problemática; y otros problemas donde ellos pueden participar y pueden tomar decisiones. Entonces son como tres dimensiones que tienen que conocer. Y lo viven, cuando hacemos las plenarias, nos cuentan, ahora sí, cuéntenos ¿cómo les fue?, ¿cuáles han sido los obstáculos en los que se han enfrentado en este trayecto de su vida, de su profesión, en experiencia en el trabajo? Un poquito allá, que es en el último semestre.*

## Segunda entrevista a Frida

3 de abril de 2014

Investigadora: Con respecto a los propósitos de las materias, yo reviso en el programa y pues ahí está el objetivo general de la materia.

*Frida: Mmjj.*

Pero muchas veces, no siempre coincide lo que tenemos como intención nosotros en la materia: lo que está allá, suele estar como muy conductual, siguiendo las reglas con las que se diseña un objetivo. Y a veces tú como profesor, a veces es algo más amplio o más profundo, que tú quieres trabajar en las materias.

*Sí, sí, sí.*

Porque en sí, el objetivo de cada materia es... se expresa en dos líneas, y a veces me ha pasado, que incluso yo como profesora, a veces siento que el propósito es algo más amplio que sólo lo que puedes expresar en esas dos líneas que tienen que ser así, con un verbo operativo... con esas reglas de diseño que se siguen en los programas.

*Sí, que de repente a veces... Sí.*

Pero a veces no puedes expresar ahí intenciones o propósitos más amplios, porque por cuestiones de diseño se tiene que quedar en algo sintético.

*No, porque están muy...*

Eso me gustaría que me platicaras. Tú, independientemente de eso, como está planteado ahí, ¿Cómo tú percibes? o más bien ¿cuál tú percibes que es el objetivo en sí de tus materias? De estas tres que he estado viendo.

*Ok. Bueno. Por ejemplo, en la de Demografía. Demografía es como darle una... demostrarles a los chicos ¿sí? tres aspectos importantes: el primero es cómo está a nivel... cómo las cuestiones demográficas a nivel mundial, a nivel nacional y a nivel mundial, algunos conceptos de la demografía, que de hecho esos elementos los deberíamos de conocer y saber nosotros los nutriólogos, pero más enfocarnos a la parte de la producción de alimentos, más a la parte de estas cuestiones de... estadísticas, por ejemplo el sobrepeso y obesidad, el consumo de alimentos, por ahí, por ahí. Lo que se les da, lo primero que se les muestra es cosas generales y luego yo más o menos con ejemplos los voy aterrizando esa parte.*

*Luego vemos cómo la cultura es importante ¿no?, cómo la cultura es importante dentro de las cuestiones de alimentación, que tú ya viste que se han presentado. Y luego más, también otro de los elementos son las cuestiones de género que también tienen que estar relacionadas con la cuestiones de la alimentación ¿sí? Entonces son como 3 aspectos diferentes, que a lo mejor el objetivo no lo muestra tal cual.*

*De hecho hemos nosotros estado revisando los programas del plan, ese plan de estudios que tiene ya casi 15, 17 años, y hay cosas que de repente como que no coinciden*

*con el objetivo de la asignatura. Más o menos, ahí va. Tratamos de ajustarlo, tratamos de ajustarlo, trato de ajustarlo con las unidades y la incorporación de bibliografía que de repente la voy actualizando. En la asignatura de Sociología, es primera vez que doy esa asignatura.*

Sí me habías dicho.

*Así. No le pude cambiar absolutamente nada. Lo que yo he hecho en esa signatura es ir metiéndole unos contenidos que se relacionen con la alimentación. No es nada más conocer las teorías del desarrollo sino cómo éstas han repercutido a nivel nacional y a nivel local, en estas cuestiones del capitalismo, de... capitalismo, de la globalización, cómo ha afectado, cuáles son las ventajas y desventajas de esto que el día a día nos bombardea ¿no?*

*O sea que tengan un panorama más amplio ellos, de que el país está así por esto, por esto y por esto. Y que la alimentación está así por esto, por esto y por esto. O sea no nada más no hay producción de alimentos porque... hay sequía. No, no, nada más es eso ¿no? Sino no hay eso porque... no hay... el gobierno no... está invirtiendo en... la producción de alimentos.*

*Los campesinos, por ejemplo la parte de los campesinos; cuando hablas de campesinos, no son cualquier campesinos. Los apoyos que da el gobierno... a los campesinos, no son los campesinos pobres que conocemos en las comunidades rurales, son los campesinos tipo **empresarios** que tienen hectáreas y hectáreas de cultivos donde el gobierno sí, les da, invierte en ellos.*

*Y entonces... darles, ponerles en una bandeja las cosas que existen, que muchas veces ellos viven en su mundo de burbuja y no se dan cuenta de la realidad de la vida y de las cosas. Trato en todas las asignaturas, poner ese "plus": la realidad. [Que] No te lo vengas a contar, esa es la realidad de la vida y de lo que pasa en estas áreas. Es un poquito por allá. Trato de ajustarme a los objetivos, a las unidades, pero de repente no puedes quedarte nada más con lo que está en tu programa ¿no? porque dices "esto lo tienen que saber".*

Sí porque aparte de los años que tiene el programa, ustedes ya con toda la experiencia que tienen, como que tienen una definición de la formación que supera al programa.

*Y por ejemplo a veces, ayer por ejemplo, que estaba yo dando clase, estábamos viendo... les puse una técnica que se llama "carta a mi cuerpo"... porque estamos entrando en la técnicas cualitativas y esa es una forma, un ejercicio de cómo ellos... quieren su cuerpo ¿no?. Entonces "carta a mi cuerpo", y entonces pues tenían que escribir una carta a su cuerpo. Entonces algunos describían, "no pues para mí, lo que más me gusta de mi cuerpo es mi espalda" ¿no? Entonces decían por qué les gusta su espalda. "Pues a mí... la parte que... una parte de mi vida... era muy gorda" ¿no? Y empiezan a contarme "ahora pues he bajado de peso". Pero hay cosas fuertes que ellos empiezan a narrar, tampoco obligo a que lo externen. Yo lo que quiero ver es qué piensan ellos de su cuerpo, qué piensa de este estigma del ser nutriólogo, la presión de ser nutriólogo, ¿tiene qué ser delgado?... ¿qué tiene que ser?*

*Entonces un poquito haciendo esa cuestión que tiene que ver con todo, con la parte social, con la parte cultural, pero también con la parte de género, que también tiene que ver pues con lo actual. Entonces un poquito les voy... les voy tanteando por allá.*

Si tu pudieras reformular los objetivos, ¿más o menos como qué dirían? porque tal cual, por ejemplo el de Demografía, lo anoté dice: “mediante el conocimiento de la relación que existe entre la sociedad y alimentación, incrementará su capacidad de análisis y crítica en el campo de la nutrición...”. Bueno, ese más o menos ¿no?

*Sí, ahí va.*

Porque habla... [de la capacidad de análisis] Pero el de Sociología, o sea tú lo lees...

*Ese está... [mal] No tiene nada qué ver.*

Y no ubicas que está en una carrera de nutrición.

*Porque no está aterrizado. Porque quien hizo esta parte, yo no tuve chance de reformularla, va más enfocada a la parte sociológica, no lo articula con las cuestiones de nutrición.*

Y todo el programa de hecho esta así.

*Todo está así. Es para... que tomes un curso de... teorías del desarrollo, que teorías del desarrollo no te la chutas [la abarcas] en un mes. O en una unidad. Es...*

Entonces ¿cómo estaría mejor formulado?, hacia que el alumno haga qué, más que solo conocer las teorías.

*Que el alumno haga... conozca las teorías pero que también tenga ese análisis crítico de la situación, de cómo se está, como está influyendo esta cuestión... a nivel... del capitalismo, del neoliberalismo, en las cuestiones de alimentación y nutrición, en las cuestiones de salud incluso.*

Que a final de cuentas creo sería esa como que la meta más alta.

*Claro, pero no está así.*

Conocerlo es solamente la base para que tú puedas llegar a ese punto crítico.

*Claro. Y que tengan esa reflexión porque de alguna manera has visto que de repente les hago preguntas donde ellos reflexionan “ah sí maestra, porque fíjense que esto y esto pasó... y cuando yo fui a tal cosa...”. O que se den cuenta, “a ver, los restaurantes de comida, ¿eso creen?... es parte del capitalismo, la globalización, la incorporación de otros alimentos, de otros productos”. Entonces el hecho de que por ejemplo... estemos consumiendo ese tipo de productos, ¿qué es lo que está pasando? porque, un poquito por allá. Que va relacionada igual con la parte de la demografía, pero acá va más enfocado a **ser un...** ¿cómo te diré?, ahora sí que es una **crítica**, yo lo pondría... yo lo tendría como “conózcanlo y denme su opinión, y cómo ha afectado en las cuestiones de nutrición y alimentación y el proceso alimentario con ese tipo de teorías, con este modelo capitalista que tenemos, cuáles son las miras a futuro de esto que está pasando actualmente, dónde vamos a parar como país” ¿me entiendes?. Por allá debe de ir.*

Más que simplemente “ya me enteré de qué trata esto”. Si no que...

*Más allá de.*

¿Y esta otra de Alimentación de la comunidad?

*Bueno allá en Alimentación de la comunidad se ven varios aspectos, desde los programas que hay en relación con la alimentación. Ellos tienen... en esta unidad, el objetivo de esta unidad, de este semestre es que ellos puedan formular un proyecto, un proyecto de alimentación, un proyecto de nutrición, en función de lo que ellos ya saben, en función de estas herramientas que ya les dimos de qué son las metodologías participativas, de que... por ejemplo el tema de la pobreza, el tema por ejemplo... de la educación o el tema este del modelo ecológico de campo, la parte de por qué tienen tales o cuales conductas los pobres.*

*¿Por qué estos elementos?, porque a partir de estos elementos ya tienen las bases para poder decir. “¡Ah!, entonces yo voy a formar un proyecto en función del contexto en el cual voy a ubicar a esa población” sea de una comunidad rural, sea en la ciudad, sea en cualquier ambiente.*

A fin de cuentas, en todo este bloque donde están estas materias que tú manejas, ¿cuál es el propósito final? ya pensando en qué le da al egresado. Porque veo que están muy relacionadas y como tú misma me has comentado, no son todas las del bloque, hay más materias. Pero todas ¿hacia qué van?

*Yo creo que el objetivo final es que ellos visualicen, ¿sí?, visualicen que... tenemos que, tienen que tomar en cuenta todas esas variables para poder, primero, conocer cuál es el... ambiente de salud, de nutrición y alimentación, cómo está repercutiendo en nuestra sociedad, y ¡qué voy a hacer como nutriólogo! Porque tengo todas estas... todas estas cuestiones que de alguna manera son problemas, pero yo cómo voy a solucionar parte de esos problemas, como nutriólogo, desde mi perfil, desde lo que yo sé. Por eso es que un nutriólogo no puede nada más enfocarse en la cuestión de... de... de curar una patología, sino va más allá, de prevenir, de rehabilitar ¿sí? y de darle seguimiento; de educar, y para poder hacer todo eso, tengo que conocer todo el panorama, si no, no lo voy a poder hacer. Nos quedaríamos cortos si nada más tomáramos en cuenta una partecita nada más.*

Ok, sí, sí, sí.

*Por eso es que van así como que [hace un ademán con las manos, imitando eslabones].*

Sí se ve, sí se ve que están muy conectadas. Entonces cuando tú tienes esto en mente, cuando estás trabajando con tus estudiantes... ¿cuándo puedes tú decir que “este muchacho ya está aprendiendo, y este no”? Porque es que en cada materia es distinto, en algunos casos los maestros se dan por bien servidos cuando dices “ah, es que veo que ya puede resolver esta ecuación” o “cuando veo que ya puede repetir esto”. Pero en el caso de tus materias que tienen esta intención...

*A veces no.*

...Puede ser que a lo mejor no todos, pero ¿cuándo tú dices “ah, ya vi que sí están aprendiendo”? ¿Qué ves en ellos que tú dices “ya están...”?

*A veces... en un examen no lo veo, porque los exámenes que yo pongo, nada más es para que me expliquen.*

Es una parte de todo esto que tú quieres llegar a lograr.

*Es una partecita nada más, pero que tengan claro los conceptos. Claridad en los conceptos, claridad en cada una de las teorías, claridad en lo... por ejemplo en la de Sociología ¿qué pasó en cada uno de los sexenios?, para mí sí es muy importante que lo sepan, porque en cada etapa esa es parte de la construcción de los sucesos ¿no? que ya son parte de la historia y cómo han repercutido, pues eso lo tienen que saber. Tú le preguntas a un niño de primero de lo que pasó en el 94 y no lo saben. Y son aspectos que **tienen** que saber. Entonces, ¿cómo sé a lo mejor que alguien sabe?, cuando le hago una pregunta relacionada con el tema, y me la responde, y la responde como yo quiero que me la responda ¿me entiendes?*

Es eso, tú como quieres, independientemente de lo que él diga...

*Cuando el chavo analiza algún aspecto, por ejemplo, que yo hable del capitalismo y que me haga esa relación con las cuestiones de su perfil como nutriólogo; que empiece a hacer ese análisis crítico. También se los evalúo cuando hacen ensayos; solo que tengo que... cuando hacen ensayos hay que ser cuidadosos porque, para empezar, tienen una deficiencia en hacer ensayos, para empezar. No sé si copiaron o pegaron; entonces yo les pregunto de sus ensayos, “a ver... esto no”, para mí, cuando yo sé que a lo mejor lo copió, lo está poniendo textual, le pregunto. A ver si **sabe** de lo que está hablando.*

*También se puede evaluar cuando son preguntas de cuestión crítica, que me den su opinión acerca de tal o cual. En ese aspecto. Es una **parte** tanto escrito como oral, son dos cosas que se evalúan. Lo que plasman en un trabajo, en un ensayo por ejemplo, lo que hacen a nivel de la participación en clase, porque hay unas que ni hablan porque estoy segura que no entienden nada de lo que les estoy diciendo, aunque me digan que sí. Cuando veo por ejemplo a ese muy callado, a ése le voy a preguntar.*

Pero en su respuesta, ese pensamiento que a ti te satisface de decir “ya lo está logrando”, es esa opinión crítica que tú me dices ¿no?

*Sí, sí. Pero a veces dice cosas que nada que ver.*

Ajá, por eso...

*No, no es, no va por allá. De hecho se los digo “sabes qué no va por allá lo que me estás diciendo”.*

¿O sea, tienen que llegar a un punto específico?

Sí.

Porque no es cualquier crítica la que vale.

*Sí, porque además no todo lo que digan está bien; o sea, no hay que confiarnos de todo lo que ellos... de todas las opiniones que ellos nos den.*



Pero vamos a suponer que él da su opinión y tú notas que es crítica nomás que está errada.

*Sí, y le digo "no es por allá lo que estás diciendo".*

Pero está avanzando, porque al menos ya se atreve ¿no?

*Sí, porque al menos ya se atreve a ser. Tiene ese...*

Porque hay quien repite nada más lo que ve.

*Tiene como que esa intención, iniciativa, de... hacer así como esculcar más en esa variable.*

A lo mejor no está bien encaminado, pero ya lo está haciendo.

*Pero ya, por ahí va.*

¿Has notado en tus alumnos que en algunos casos ya se está dando eso?

*Los de Sociología, sí. Y... los de también, los de... Comunidad, bueno creo, creo que sí hay un avance en ese sentido. A lo mejor no me he detenido a ver realmente cómo uno, cada uno de ellos está avanzando.*

No, no, porque sería muy difícil, son demasiados. Pero de pronto notas que...

*En algunos, sí. En algunos, sí. No todos.*

Esto de la capacidad crítica, ya otras veces me lo has comentado, y se nota en tus clases, se ve que hay como esa intención. Cuando tú dices "capacidad crítica", específicamente ¿a qué te estas refiriendo?, para ver si lo estamos entendiendo igual.

*¿Capacidad crítica? que pueda dar una opinión de algo, de algo que es muy relevante, que tiene que ver con los contenidos de la asignatura. Por ejemplo, si voy a hablar del... no sé... lo que acabamos [de ver] los tabús en la alimentación y por ejemplo... lo que les dije, para ellos lo ven... tú puedes ver que comer culebra es algo horrible, pero tú tienes que entender que para ellos es un manjar... y para ti no, porque cada quien tiene su cultura. Me acuerdo que había dicho un niño "es que no tienen cultura", ¡todos tenemos cultura!*

O sea que si él critica, por decir: "¡ay, eso es aberrante!", a lo mejor es una opinión crítica.

*Ajá, es una opinión crítica, pero no por dar "es aberrante", o sea, es aberrante para ti, pero para esa gente no, y eso es que hay que respetarlo.*

Ah, entonces la opinión crítica en tu caso, por lo que estoy entendiendo, implica la consideración del contexto ¿no?

*Claro.*

Porque igual a lo mejor puede decir, la lanzo y digo "me gusta, no me gusta", es un juicio.

*Pero es su criterio.*

Pero si no estoy considerando el contexto...

*No puede ser...*

...Dentro del esquema de pensamiento que tú tratas de desarrollar, no está llegando al nivel porque para eso necesitaría tener en cuenta este contexto.

*Claro, claro. No es nada más decir "no estoy de acuerdo", ¿por qué no estás de acuerdo?*

Como muchos podrían pensar: "ah estoy criticando, estoy diciendo qué pienso"

*Pero no es, no es... ¿por qué, por qué lo estas criticando, en qué te basas para decirlo? ¿Me entiendes? es un poquito es por allá. O sea, dame tu opinión pero si yo doy un criterio, tengo que sustentar porque estoy dando ese criterio. Ese es lo que yo pienso que es.*

Los que más lo hacen ahorita son los de 6° y los de 8°

*Sí porque ya tienen más bases, ya vieron políticas... tienen un poquito más de... producción, selección, preparación, consumo de alimentos, o sea tienen un poquito más de bases.*

O sea ya tienen más bases de conocimiento.

*De conocimiento; sin embargo... depende también del grupo. Hay grupos que son muy... hay grupos que... les gusta ese tipo de temas, hay grupos que no.*

...Que no tanto.

*Y estos grupos son buenos.*

Y estos grupos en particular, como que se prestan para esta forma de...

*Para debatir.*

En concreto, tú cuando estas tratando de desarrollar esta capacidad crítica, obviamente como dices tú, una base es que entiendan los conceptos.

*Sí.*

Pero de entenderlos a hacer la crítica...

*Si no lo tienen claro... si no lo tienen claro...*

No pueden llegar, pero aun teniéndolo claro...

*Tienen qué leer.*

...Puede ser que no lleguen.

*Claro, puede ser que no lleguen.*

Porque pueden ser que tengan un montón de información...

*Pero no, no le atinan. Hasta cuando les pongo una pregunta abierta en un examen, hay cosas de... hay una palabra clave, siempre cuando les califico, que debieron enlazar con toda la cuartilla que me escribieron; si no logran hacer esto no está bien su respuesta. Entonces no lo captaron, no le hicieron "click" con lo que yo quería que vieran.*

Y tu ¿cómo los... por decirlo de alguna manera, les entrenas en esta capacidad?, porque pues... generalmente el sistema educativo que hemos tenido los primeros años, no favorece eso, hay que darles...

*¿Sabes cómo un poquito? a veces cuando exponen, cuando exponen. Yo creo que también cuando exponen o cuando les pido: "desarrollen tales preguntas" ¿sí? Por allá un poquito... no lo veo en todas porque muchas veces, es como que automático, ¿no? pero allá es cuando veo un poquito, y allá es cuando nosotros por ejemplo debemos... hazle preguntas para ver si lo entiende, para ver si está entendiendo qué es por ejemplo el Neoliberalismo, si lo está entendiendo qué es realmente ¿es un modelo? ¿y cómo ha afectado? ¿Y cómo se ve? Un poquito por allá, preguntándoles un poco y... de repente cuando tienen alguna opinión o cuando hacen una relación muy asertiva ¿no? con lo que es la parte de su perfil como nutriólogos. Por allá va.*

*O sea, yo no quiero ver... es como si... habláramos del... ¿cómo te explicaré?, como es muy social... cómo lo... cómo lo adoptan ellos como parte de... de ser nutriólogo, "¿por qué yo tengo, yo como nutriólogo, tengo que saber esto?" Pues claro que lo tienes que saber, porque cuando tú des un plan de alimentación tienes que tomar en cuenta que es pobre, tienes que tomar en cuenta que además es una... familia que tiene 10 hijos, tienes que tomar en cuenta que... viven en una comunidad, tienes que tomar... ¡por eso!, por eso tienen que saber todo eso. Tienen que tomar en cuenta además, que de repente... no tiene acceso a determinados alimentos, no tiene disponibilidad de determinadas cosas. Por allá.*

¿Tú ubicas o recuerdas que de manera explícita les hayas mostrado cómo hacer estos juicios, hacer estas conexiones que tú dices? o puede ser que me digas: lo haces pero no de manera explícita.

*No necesariamente. No, no, lo hago a veces no de manera explícita.*

Como que se permea en tus clases...

Sí.

Más que abiertamente les digas: "así",

*A lo mejor cuando me detengo en alguna y... me detengo en alguna... cuando estoy exponiendo algo, se me vienen a la mente... lo que yo he vivido, cómo lo he dado, los testimonios, en la vida real. Allá.*

Eso es lo que pienso de lo que he visto...

*Allá es donde...*

Que ellos ven mucho, o sea tú modelas eso que tú quieres, la crítica.

Ajá.

Lo modelas, ellos lo ven... ellos lo ven.

[Se ríe].

Ellos lo ven y después lo empiezan a hacer. Por eso te digo, a veces no... no sé qué tan consciente estas y dices "ahorita voy a hacerlo" con esta intención.

*A veces no lo hago con la intención, a veces sí.*

Pero yo veo que tú modelas esa, esa, forma de pensamiento que estás buscando que ellos finalmente desarrollen a través de lo que tú, como dices tú, lo que tú dices. Cuando tú das un ejemplo, haces esta conexión de lo que estoy viendo, con lo que viví, con lo que hice.

*¡Con la realidad!*

Y yo eso es lo que más o menos he visto. También veo algo que a lo mejor no sé si tú lo ves que puede estar ligado o no, es que... como la iniciativa de opinar, independientemente de que sea muy crítica su opinión. No sé si lo has notado, que en algunos casos, sobre todo los que están más avanzados, inclusive aunque no vayan a hacer una crítica, pero como que tienen más la iniciativa de opinar, que los de 4°. A los de 4° que les tienen qué preguntar hasta si tienen dudas. Y generalmente dicen "no", o raro el que diga tenga dudas. En cambio los de 6° y los de 8°, antes de que tú les preguntes si tienen dudas, ellos ya te dijeron.

*Sí, sí.*

¿Eso es así como que un poquito natural? ¿Es porque están empezando? ¿Cómo lo ves?

*Debería ser al revés. O sea, deberían los de 4° tener más duda.*

Y a lo mejor la tienen.

*Pero no lo preguntan. Y entonces ahí ya no puedo saber, ¿me entiendes?*

Como que, son un poquito más autónomos ya los de 6° y 8° para hablar, que los de 4°.

*Sí, sí.*

Pero, pero van bien. Creo que eso les sirve mucho, ver como tú lo haces.

*Por eso a veces hago lo de las mesas redondas. Para ver cómo hay el debate.*

En 4° todavía no lo empiezas a manejar.

*No. Ahorita vamos a hacer debate.*

Sí, porque de hecho revisando mis notas... de 6° para adelante se empiezan a ver más comentarios críticos, tuyos y de los alumnos, tuyos y de los alumnos. En 4° casi no hay.

*Sí, no, no hay, son bebés.*

Reviso las notas y la clase va en otro sentido, son otro tipo de cosas las que se manejan.

*Van más a... sí, aunque tratas, de repente.*

Pero los juicios críticos, se encuentran más a partir de 6°; de 6° en adelante.

*Sí, porque que tienen más elementos para hacerlo.*

Te decía, que veo que usas mucho ese tipo de frases críticas, abiertamente; no sé si igual tú lo has notado, pero yo noto, encuentro más a partir de 6° y 8°, que en 4°.

*Sí, sí lo he notado.*

En 4° sí hay, de pronto surgen algunos.

*Hay algunos que les gusta así como que...*

Pero de 6° y 8°, tu discurso es más de decir "esto, esto" ... así como que de opinión. En 4° no tanto. Entonces, ¿sí estas así como que consciente?

*Sí, sí.*

¿Por qué lo haces?

*Por qué hago...*

¿Por qué sueltas la crítica?

*Para que... ellos me den su opinión de lo que piensan, de lo que yo estoy diciendo, si están de acuerdo.*

Entonces puedes decirle algo con intención de...

*¡Claro, sí!*

Ajá, eso te quería preguntar. Algunas de esas cosas que has dicho ¿entonces van con toda la intención de que alguien "brinque", y que te digan?

*Claro, claro. Algunas, algunas sí, algunas.*

¿Otras?

*Otras, no. Otras las lanzo de lo que se... de lo que he visto, de lo que he leído, de lo que he vivido.*

¿Como para externar únicamente?

*Sí, externarlo, pero que tienen relación con lo que estamos viendo. O sea, no la estoy lanzando nada más porque "Ah".*

No, no, eso es... damos por sentado que siempre tienen una relación.

*Sí, porque tienen que ver, para que hagan ese "click".*

Pero igual tenía yo esta sospecha cuando te veía, de si algunas cosas que tú dices, van con esa intención, de esperar una réplica, que a veces se produce a veces no.

*Sí, sí. A veces no se produce.*

¿En 4º ya lo has intentado? ¿O ya lo estas empezado a intentar?

*Eh... Ahorita que lo intenté con esto de las técnicas cualitativas... ahorita es cuando... cuando empiezo a decir algo así ¿no?*

¿Y cómo responden ellos? ¿Más o menos?

*Más o menos... son muy mecánicos.*

Quando hablaban del consumo de... de las corridas de toros, ahí fue cuando vi como que algunos se "picaron", empezaron a hablar...

*¡Claro, claro!, porque no están de acuerdo. "Yo sí estoy de acuerdo", les digo, a mí me gusta.*

Pero no defienden tanto sus ideas.

*No, porque no tienen elementos para hacerlo. ¿Te das cuenta? "¡Hay es que...!" O no sé si viste por ejemplo el video, de cuando se comen a los gatos, casi se ponían a llorar [ríe].*

Sí, sí. Les impactó, pero hasta allá.

*Hasta allá, no tan... no, no debaten.*

No debaten, no plantean sus argumentos...

*"¡Pero maestra! ¡Por qué! o ¡Qué!" No, no me lo dicen.*

Todavía no, tal vez más adelante. Hay un muchacho en 6º, que no sé si lo has notado, pero ya en... en algunas ocasiones que he estado en esa clase, noto que él empieza a hacer justamente esas conexiones, que ahorita con lo que tú me comentas, ya entendí que es más o menos lo que hay que hacer. No sé cómo se llama, no lo ubico, pero ya van como dos veces...

*Está hasta atrás. El de barba.*

Creo que sí, de hecho la primera vez que lo oí exponer, dijo algo así como: "Yo todo lo que voy a exponer lo voy a relacionar con lo que he visto". Chispas, yo apunté todo lo que va a decir.

*Sí, sí es el mismo.*

Porque justamente quería conversar contigo para corroborar que es a lo mejor eso lo que estás buscando.

*¡Claro! ¡Claro, eso es lo que quiero! Y hay algunos que de plano no saben nada. O sea, no. Hay unos que de plano... hay unos que no... no lo saben relacionar o no buscan como*

*relacionarlo. Aunque no es algo que hayan vivido ellos, que hayan visto, que hayan leído, que hayan escuchado.*

*Sí, porque ese muchacho no lo ha vivido todo.*

*¡Incluso en el mismo Facebook!, en el mismo Facebook hay información que tiene qué ver con lo que hacemos en la asignatura. ¡Hasta con eso lo pueden relacionar! O sea, a lo que voy... sí hay cosas muy teóricas, pero esas teóricas cómo las han vivido, qué han escuchado, qué han leído, ¿me entiendes? algo así para hacer así: “como hay todo esto, vamos a ver qué es”.*

Que lo puedan conectar.

*Que lo puedan conectar.*

De hecho me acuerdo que... ¿tuviste examen con ellos, no?, me acuerdo que cuando estabas conversando del examen, una muchacha preguntó: “¡Ah! ¿Va a ser como más reflexivo?” Y tú le dijiste: “sí, sí, va a hacer como de análisis reflexivo”. Y el muchacho este dijo: “Ay, a mí me da mucho trabajo hacer el análisis reflexivo” [risas de ambas]. Entonces yo estaba pensando que justamente él era el que yo ya había notado; pero cómo él a lo mejor no identifica, que ya está generando esas capacidades, porque él dijo “a mí no me...”

*¡Porque no le gusta escribir!, no les gusta escribir.*

Ah, bueno, puede ser eso. Pero sí lo escuché, me llamó la atención y dije, se lo voy a comentar...

*O sea, lo habla, es uno de los que mejor ha expuesto, que ha dado ejemplos así, de los mejorcitos.*

Otra cosa que igual te quería comentar que he visto, que me da la impresión, tú me lo confirmarás, que de entrada, tú le das cabida a todas las opiniones.

*Sí... sí.*

Aunque a lo mejor esté medio perdido.

*Sí.*

Sí, ¿Eso igual es intencional?, ¿si lo habías notado, si lo estás haciendo con toda intención?

*Sí, sí lo hago con toda intención.*

De que aunque diga, algo no muy...

*Algo no muy cuerdo... [risa] “Ah, está bien, está bien, sí pero”. Pero siempre y cuando, ¿cómo te diré?, porque las opiniones de repente que a veces hacen... si es un concepto, algo que tienen que “así debe de ser”, ¡ahí sí! [no lo admite si es erróneo], pero cuando es una opinión que dan acerca de algo que... que sí tiene qué ver, pero no es algo que... ¿cómo te diré?*

Que distorsione completamente tus conceptos.

*Que distorsione, pues yo así "ah, bueno, esa es tu opinión. Va, está bien".*

Eso igual he notado porque hay cosas de pronto que escucho...

*Sí, que no tienen qué ver.*

Pero de entrada, así como que tú dices: "aja, ok"; como que todas las opiniones tienen cabida.

*¡No todas! Bueno sí tienen cabida, pero hay cosas que dicen que no, o sea que no...*

Eso fíjate que casi no he visto, no me ha tocado creo, que algún alumno diga algo así como para que... no me ha tocado.

*Dicen a veces... dicen... cuestión de repetir lo mismo que dijo el otro compañero pero con otra manera de decirlo. Eso sí lo he notado, o sea sí lo veo con algunos. Pero... sí les doy apertura. "Dilo, dilo, ¿qué es lo que estás pensando?" ¡Aunque esté mal!*

¿Por qué?

*¡Porque quiero saber qué es lo que piensa! Hay uno que de repente dice cosas que nada qué ver y sí a veces así como que "no es así" le he dicho. Hay uno de 4º, uno que se sienta en medio, que me empieza a hacer preguntas, que nada que ver. "No es así, no". O sea, como que no, no viene al caso. ¡Pero no se lo digo así!, ¿me entiendes? No se lo digo así. "¡Ah!...va, puede ser, tal vez", o sea cosas así.*

Tu intención entonces es enterarte de lo que dicen.

*Claro, claro, de lo que piensan, de lo que entienden, a lo mejor ¿eso es lo que entendieron?, no va por allá.*

Que no les de pena hablar.

*Claro, si lo que yo quiero es que hablen, no estén callados nada más.*

Sí porque si a la primera vez que hablo me van a decir que está mal...

*¡Lo callo así de horrible! No vuelve a hablar.*

De tus estrategias, pues ya vi que ya usaste varias: a veces exponen ellos, a veces tú expones, las mesas redondas... lecturas también comentadas, como la última vez que estuve en 4º, películas, o sea es variado. ¿Tú crees que tengas alguna especie de método particular que utilices?

*¿Cómo que...? [parece no entender mi pregunta]*

Sí, porque de pronto a algunos profesores como que les gusta más... trabajar bajo una forma de... por ejemplo, orientada al método científico de investigación. Entonces todas sus estrategias están como encaminadas a eso. No sé, igual puede ser que tú me digas: No, que tengas alguna metodología específica que seguir.



*No, no tengo ninguna metodología específica.*

Estas estrategias que utilizas, por ejemplo esta de que los estudiantes exponen, ¿eso tú lo usas porque está en el programa o tú lo propones?

*No. Algunas cosas sí están, sí están en el programa, las estrategias.*

¿Está por ejemplo de que ellos expongan?

*Sí está, si está, no en todas las asignaturas.*

No, pero por ejemplo, para ese tema que estuvieron viendo de Marvin Harris.

*Eso sí. Eso sí estaba. Eso sí tienen qué... sí porque imagínate que yo me ponga a exponerles todo Marvin Harris.*

Ahí sí estaba planificado que ellos participaran.

*Ahí está planificado, siempre, siempre ellos tienen que exponer, pero además, ¿si te diste cuenta?, sí tienen que exponer pero no nada más quedarse con lo que dice la lectura; tiene que tener un "plus" su exposición y lo ves que, cuando se los dije empezaron a buscar vídeos, llevaron los grillos y estaban así como que se alucinaban.*

Tienen que agregarle algo más ¿no? de la información que estás dando.

*Claro, porque... un poquito más.*

Esto de asignar los temas, puede parecer muy simple, pero a veces detrás de esas cosas muy simples hay mucho saber. Por ejemplo tú, ¿cómo aprendiste a manejar esa estrategia con ellos?

*¿De qué?*

De asignarles un tema para que expongan.

*Porque... se los asigno, pero... no ¿cómo te diré? no les impongo, o sea no digo: "tú vas a exponer eso, tú vas a exponer eso" No, no, sino que... ¿viste que lo rifé, no?*

Sí, tú divides los temas.

*Yo dividí los temas. Los grupos... los grupos, divídanlos ustedes, porque... en mi experiencia, cuando yo impongo que "tú, tú, y tú, tú, esos van a ser", no me funciona. Entonces mejor...*

Que ellos se agrupen, como quieran.

*Ellos se agrupan; "ustedes se agrupan". Y es una estrategia que siempre me ha funcionado y la de las exposiciones siempre me funciona. Pero no... trato de que no se quede nada más "Ah, de la exposición" No, no, porque se hace la clase muy, ¿cómo te diré?, "¡chispas! sólo nosotros estamos exponiendo y la maestra ¿cuándo va a dar su opinión, cuándo va a exponer?", entonces por eso mezclo todo, a veces van a exponer*

*ellos, a veces yo voy a exponer, o yo voy a dar la clase a través de una actividad, ¿me entiendes?*

Sí, sí, está combinada.

*Para que esté combinado. Por eso no hay una sola metodología, una sola forma de dar una clase.*

Esta de la exposición de los alumnos, cuando dices que te da resultados ¿a qué te refieres?

*A que lean.*

Tu propósito con esta estrategia es...

*Es que lean. Claro.*

Eso es lo que estás buscando.

*Sí que lean y ahora, "dime" [que puedan explicar]. Cuando son las mesas redondas, tienen qué leer si no, no tienen bases para discutir. Cuando discuta tiene que ser en función de lo que ya han leído; te das cuenta cuando empiezan a decir "nada que ver" [sus ideas no están relacionadas con la lectura] [ríe] o sea, cosas de la vida cotidiana, pero que no estás retomando la parte de la teoría que te di.*

Esta estrategia de la exposición por grupos, ¿qué has notado que es necesario para que funcione?, porque igual puede ser que otro profesor lo implemente y no funciona igual, pero a ti te funciona.

*Ah, a mí me funciona. Bueno, siento, creo que sí, no, no sé; para mí sí funciona en el sentido de que... de que...*

Es que por ejemplo algunos alumnos se reparten, se dividen, repiten y no integran. Tú ya llegaste a un punto en donde dices, a mí me funciona pero porque hay ciertas... no sé indicaciones, formas, de cómo manejas tú con ellos la estrategia que hacen que funcione. Por ejemplo ahorita que me dices "para empezar, para que funcione, ellos tienen que escoger los grupos, no yo", si no, no va a funcionar.

*Sí, eso es lo primero.*

¿Qué otra cosa has notado que haces que te funciona la estrategia? Porque de verdad que hay maestros a los que no les funciona y terminan diciendo: "¿sabes qué? es un relajo, mejor yo lo expongo todo, lo puedo controlar mejor".

*Porque además yo les pido... ok, les doy la información, les doy información, la tienen qué leer, pero aunque se dividan, porque yo les dije "aunque se dividan, todos tienen que saber todo", o sea no nada más tú, que te tocó exponer del capítulo 1 a la página tal, y si no llega la persona... la parte que le toca exponer, pues simplemente no tiene calificación el grupo; porque si uno del grupo no expone... o sea, deben de saber lo que están exponiendo, todos. Otra cosa que les califico, que no lean tal cual las diapositivas.*

Eso igual vi.

*A ver, ¡no lean las diapositivas! Si ya leyeron, y ya entendieron la lectura, sólo te va a servir como una guía lo que tu estas... poniendo en la diapositiva, y que algunos grupos he notado que de plano no les funcionó, o sea no les funcionó porque copiaron y pegaron lo que estaba en el texto, tal cual. Lo leyeron... no, no.*

Entonces los que lo logran, o más bien, con los que ves que sí funciona más la estrategia, son los que llegan a explicarlo más que sólo leerlo.

*Claro, claro.*

Eso a tí te ayuda para saber que están aprendiendo.

*Sí.*

Que leyeron y que entendieron

*Que entendieron, y que dan ejemplos de lo que están diciendo.*

Que están comprendiendo, ¿no?

*Sí, que están comprendiendo.*

En esta estrategia específicamente he visto que tú les interrumpes a veces y haces preguntas; ahí ¿cuál es la intención cuando haces esas preguntas?

*Cuando... de que lo que están exponiendo, que no nada más lo estén... que lo lean y ya, sino que reflexionen de que lo que estás poniendo, ¿estás consciente de lo que pusiste?, o sea, ¿esto es real o nada más está en la lectura?, o sea que también tengan un poquito de opinión de lo que leyeron, cuando yo les paro. O cuando de repente veo una palabra que ni yo misma entendí, "a ver explícame esa palabra".*

O sea durante la exposición, tú verificas o más bien corroboras la comprensión.

*De fondo y de forma.*

Pero con tus preguntas, tú corroboras un poquito más allá, que es la opinión que se puede generar.

*Sí.*

Sí porque he visto que haces... haces... y son distintos tipos de preguntas, a veces como dices tú, les preguntas sobre un término, a veces tú les preguntas sobre ejemplos de ese caso. ¿Qué tipos de preguntas recuerdas que tratas de hacerles?

*Por ejemplo... no son muy estructuradas las preguntas que les hago, porque incluso a veces les he hecho preguntas que... los sacas de... como que no se esperaban que la maestra me iba a hacer tal o cual pregunta, de tal o cual cosa.*

Ah, entonces, tratas de buscar preguntas que no sean obvias.

*Claro, que no sea tan obvio que me va a... claro. A veces pones cosas así: "¿estás seguro de que es así?, ¿o no?, o ¿cómo?"*

En general, cuando ellos están exponiendo, tu estas atenta ¿no? y las preguntas...

*A veces no, eh, a veces me pierdo [ríe].*

Las preguntas pueden ser en medio, pueden ser al final...

*Sí, pueden ser en cualquier momento.*

En el momento que tu consideres que hay algo...

*En el momento que yo noto algo así como que... por ejemplo cuando están leyendo tal cual "¿entendiste lo que leíste? a ver, explícamelo".*

Te fijas también del momento en que el alumno está exponiendo.

*Claro, porque pueden ellos pensar que la maestra no les está prestando atención. O sus compañeros incluso, por eso a veces en algunos grupos digo: "a ver, ustedes también pueden preguntarle a ellos, y ellos pueden preguntarle a ustedes. Los que exponen, ahora sí ellos van a llevar la clase, el dominio de la clase. Entonces tienen la libertad de preguntarles, ustedes a ellos o viceversa".*

Esa estrategia cuando tú la...

*A veces sí la planeo, así como que...*

Eso te iba a decir, ¿qué tanto te lleva la planeación? ¿Es complicado para ti, es sencillo, qué tanto involucra? Porque hasta para eso hay que anticipar cómo lo van a hacer...

*Sí. Depende del tema, depende del tema, y a veces no la planeo. Depende... a veces el mismo grupo te da pie a que hagas eso.*

¿Cómo está eso?

*Porque lo notas cuando están exponiendo... Depende del tema que van dar.*

Ah, ¿las preguntas? Yo te preguntaba en general la estrategia, porque una vez que empiezas... esta estrategia por ejemplo llevé varias clases, mientras los muchachos desarrollaban todo el contenido, pero previo a eso ¿cómo haces tú esa planeación de: este es el contenido que se expone, de aquí a acá... todo eso?

*Ah no, no, eso sí lo hago. Sí, sí, sí, desde antes hago la planeación.*

¿Es algo sencillo, es algo muy complicado?

*No, para mí es algo sencillo, porque yo ya sé a partir de dónde; obviamente tienes que hacer una revisión de lo que les vas a dar. Claro, no cualquier cosa.*

¿Ellos expusieron todo el libro?

*Todo. ¡No! faltó... creo que un tema.*

¿Y esa selección que tú haces? eso me gustaría saber.

*¡Ah! porque ese tema no es tan relevante; ese que yo quité no es tan relevante.*

¿Eran más o menos equivalentes todos los temas en cuanto a dificultad, cantidad, todo eso?

*No. Aquí fue más en cantidad, ahorita en extensión; pero los temas no todo el libro vieron, creo que 1 o 2 capítulos ya no vieron porque son muy obvios, hay uno que es casi casi de lo que están viendo en nutrición y el otro no me acuerdo, pero no, esos los descarté.*

Otra estrategia igual, que como dices tú combinas, es cuando a ti te toca exponer. En este caso, esas exposiciones ¿están marcadas también por el programa?, dicen: aquí el maestro expone.

*Algunas sí.*

Por ejemplo esta de la encuesta, que esa prácticamente estuvo... tu corriste con la exposición. ¿Esa estaba programada así? o tú dices "No, esto yo lo voy a exponer".

*No, esa yo lo voy a exponer. Esa yo decidí. Porque es un tema que no dominan, o sea que no dominan, que yo tengo más la **experiencia** en esa parte, que les puedo dar testimonio de... o sea, ejemplos de lo que ha habido al respecto... no sé. Ahí si hay más dominio.*

Entonces el dominio, ese es un punto clave para decidir "esto es algo que yo expongo o esto es algo que ellos pueden a lo mejor exponer, que ellos pueden trabajar".

*Sí, sí. ¡Y hay otros que no! o sea... en el grupo de 4° hay temas que sí yo tengo que exponer, que sé que son... que están... no están... no es que no estén al nivel de ellos, sino que no tienen la experiencia, todavía. Si tu eso mismo la haces con uno de 8°... tienen un poco más de dominio porque a lo mejor han estado haciendo investigación, ya han estado con algún investigador que ha hecho algo cualitativo, las encuestas, les vas preguntando "¿y te acuerdas cuando hiciste tal cosa?", lo van relacionando más. Sí también depende mucho del nivel en donde estén los chicos, aunque te voy a decir, yo me he llevado sorpresas de chicos de... semestres menores que hacen una exposiciones y una investigación relacionada con algún tema, donde no están muy familiarizados, que la hacen excelentemente bien.*

En cuanto al manejo de la información, ¿pero en cuanto a ilustrar eso con ejemplos?

*No, eso sí...yo prefiero... hay temas que sí, yo soy la que tengo que darlos. Por ejemplo el tema de la metodología de IAP, es un tema que no manejan; no tienen la experiencia, no, todavía.*

De lo que he visto, en NC fue este de Participación Comunitaria. Dieron ellos sus conceptos y todo, pero básicamente tú les estuviste explicando cómo está. Ese es un tema que identificas tú que te corresponde.

*Que es un tema nue... es un tema que han escuchado pero no sabían qué realmente era. Han escuchado de la IAP pero no sabían realmente qué ¿me entiendes?, de la IAP.*

¿Cómo aprendiste tú a hacer las exposiciones?, puede parecer muy obvia a lo mejor mi pregunta pero no lo es tanto...

*¿Cómo lo aprendí?... [ríe] pues...*

¿O como sabías como hacer una exposición para tus alumnos? tal vez desde estudiantes, no sé, les enseñan.

*No, desde estudiantes no. Depende del, ¿cómo te diré?, que sean muy... que no se aburran... con ejemplos.*

Con ejemplos, sí eso igual he visto, que manejas muchos ejemplos.

*Con ejemplos, con imágenes, con cosas así. Sí he puesto de repente algunas diapositivas muy cargadas pero cuando es algo que es muy... que necesito que lean y necesito que vean que sí es el concepto.*

Cuando ellos exponen, me decías que lo que estás buscando es ver si ellos están comprendiendo lo que leyeron. En el caso de la exposición, cuando corre a tu cargo ¿ahí qué es lo que estás buscando, qué es lo que buscas cuando usas esa estrategia?

*¿Cuándo yo expongo?, pues darles a conocer esto nuevo, esta información que a lo mejor no saben, pero también busco que entiendan... "¿sí entendieron lo que es la participación comunitaria? a ver fulanito... ¿lo entendiste?" Porque yo necesito saber si eso que les estoy dando a conocer lo están entendiendo. "A ver dame un ejemplo. ¿Lo entendiste?, A ver los que están conversando allá, ¿que están conversando? ¿De la clase? A ver explícame tal cual", o sea tratar.*

Sí, también eso he visto que cuando haces preguntas pero entonces ya es cuando tú estás exponiendo, de distintas cosas igual, o "dame un ejemplo" o "¿eso qué significa?" Sí igual ahí como que se mezclan las preguntas. Y ahí ¿cuándo notas que te está funcionando la estrategia?, porque cuando ellos exponen lo notas cuando ellos están hablando, ves su comprensión.

*Cuando me... la forma como me responden, y cómo relacionan.*

Porque igual pueden estar muy atentos, aparentemente.

*Sí pero están volando, están volando. Están muy atentos pero no están atendiendo a lo que estoy diciendo, sus ojos están en las diapositivas pero su mente está en otro lado.*

Hasta cuando ellos empiezan a responderte es cuando empiezas a ver la comprensión.

*Y el que está más atento a veces, a ese le voy a preguntar [ríe] pareciera ilógico... ¡pero claro!, y lo sé, porque me ha pasado.*

En general ¿esta estrategia también te funciona? ¿Consideras que te funciona?,

*Mucho. Fíjate que mucho me funciona cuando... porque lo que trato cuando yo expongo, a mí... cuando yo expongo me gusta dar muchos ejemplos.*

Sí, eso igual lo vi, muchos ejemplos.

*Para que les quede **claro** el concepto.*

Sobre todo muchos ejemplos de tu vida, de la investigación que hiciste, de la tesis.

*De mi vida, de lo mío, de lo que he hecho.*

Y los ejemplos, al menos no sé si tú también lo notas, pero cuando empiezas con los ejemplos, se quedan así... [atentos] se atrapan, sobre todo si son relatos de la comunidad, se quedan...

*Sí, sí. ¡Ah! Se quedan fascinados.*

Que los de 6° incluso empiezan a preguntar, los de 4° tal vez no tanto, pero sí se quedan con mucha atención. Los ejemplos sí noto mucho eso. Esta otra, de la mesa redonda, que es otra estrategia que usas en 6° y en 8°, ¿Cómo es la planeación para el caso de la mesa redonda, cómo es la preparación?

*La planeación... obviamente en... en el programa a veces pongo la estrategia de la mesa redonda.*

¿Está en los programas, hacer mesa redonda?

*Sí hay. No sé cuál, en la de Comunidad, "Hambre Cero Brasil". Es la que está "mesa de discusión". Entonces es un tema que... que tiene un punto para ir discutiendo en el sentido, cuando son temas que sé que van a causar polémica, son esos lo que voy a poner en mesa redonda. Porque Hambre Cero Brasil es todo un programa, obviamente de Brasil, que de alguna manera refleja ese compromiso por parte de una... de un gobernante, hacia el bienestar de la población; entonces ahí lo que quiero que reflexionen, la organización, el compromiso, el compromiso, la estrategias, todo eso. Las estrategias de cómo lo van hacer, de cómo lo hizo. "Y ahora jóvenes, a ver", el debate va a ir en función "¿y puede esto ser... puede suceder esto en México?", ahí es donde empieza el debate.*

En la de 6° igual hiciste una.

*Pero no me funcionó.*

Pero estaban aprendiendo ¿no?

*Sí estaban aprendiendo, pero...*

Yo sí noté que ahí como que era más para aprender, porque les dabas muchas indicaciones: "eso se hace así, y esto está..."

*Sí, sí, era más bien para aprender, porque no... creo que nunca habían hecho mesas de debate, o lo habían visto; ahí si les corregía de que "lo que dice la lectura" A ver, no, no es lo que dice la lectura, es lo que tú estás diciendo, porque tú estás... tú vas a citar al autor de la lectura, pero no vas a decir "lo que dice la lectura" no, porque eso no lo vas a decir en un evento de esos.*

Que los de 8° ya se fueron solitos, o sea tú te sentaste y la mesa empezó a correr.

Sí.

Pero igual tienen que aprender los de 6 ¿no?, así van aprendiendo, ¿no?

*¡Claro!*

¿Cómo aprendiste tú a usar esa de la mesa redonda?

*En... lo veía y porque también he estado en esas.*

¿Y a ti se te ocurrió hacerlo como estrategia?

*Sí, en la de 6°, sí. En varias.*

Esa era mi duda porque no es tan común.

No.

Y entonces quería saber cómo aprendiste a usarla como estrategia.

*Porque es una forma de que primero que lean nuevamente, que... lleguen a contradicciones en lo que leen con lo que es la realidad de la situación.*

Entonces como que más es hacia hacer contraste.

*Que debatan, eso es lo que me interesa; porque yo puedo estar de acuerdo pero ella no. Y que haya ese... el hecho que yo no estoy de acuerdo en una opinión no significa que voy a odiar a tal o cual persona o voy a... sino que "ok, pues es tu opinión, si es eso lo que tú están pensando".*

Y para que funcione la estrategia me dices que, para empezar, hay que seleccionar un contenido que se preste.

Claro.

¿Y qué otra cosa notas tú que hay que ver para que funcione?

*Seleccionar un contenido... seleccionar un contenido. Yo no decido que grupo lo va a hacer, yo no lo decido, ellos deciden quienes quieren participar. Yo les doy las reglas del juego: "a ver, un grupo de 6 personas que quiera hacer esta actividad, pero tienen que cumplir con esto, esto y esto. Uno va a ser el moderador, todos los demás van a hacer 5 preguntas de cada una, el moderador tiene que estar preguntando"... y así. Y eso les gusta.*

Entonces estos muchachos que han hecho la mesa, ¿ellos voluntariamente decidieron hacerla?

*Sí, yo no lo impuse. Yo no impuse el grupo que lo va a hacer. Ellos deciden "¿quién quiere participar?".*

Todos tienen que leer. ¿Todo el grupo?

*Todos tienen que leer porque después el público les va a preguntar a ellos y ellos tienen que dar sus respuestas.*



¿Y los que están de público, también tienen que leer?

*Claro, sí, todos van a leer.*

Sí, porque para que les puedas preguntar... Ok, entonces todos leen pero el grupo que elige participar como ponentes de la mesa, ellos voluntariamente quieren y entonces se arma.

*Sí, yo no... yo no decido exactamente "tú vas hacer", no; voluntariamente porque hay alumnos que les gusta hacerlo, sí. Y entonces cuando veo que eso les gusta, ¡ah! pues entonces va a ser... se va a llevar... es más llevadera la clase.*

Claro, porque están como más dispuestos.

*Porque yo no les voy a imponer, porque ellos lo deciden.*

¿Te funciona?

*Me funciona, me ha funcionado mucho.*

Para lo que tu buscas en este caso, que es más bien... más que comprensión, aquí sí dan como un salto más del simple entender, llegan analizar, a reflexionar.

*Claro, es todo allá. Es todo.*

Ya te tienes que ir.

*Sí, sí.*

## **Tercera entrevista a Frida**

15 de abril de 2014

Investigadora: No recuerdo ¿en qué me quedé contigo?

*Frida: No me acuerdo.*

Ahorita te digo, porque traje mis notas. ¡Ah ya! Te estaba preguntando de las estrategias que usas. De la mesa redonda ¿te pregunté? Creo que no.

*No, no. Ya no llegamos allá. No.*

Es que te preguntaba si está en el programa o si la haces por iniciativa propia. Porque a veces no está... o sea, hay muchas cosas que no están en el programa, pero que uno sabe que funciona, porque es una estrategia que ha usado... y la usas, de hecho.

*Las estrategias no siempre voy de acuerdo a lo que dice el programa. A veces no, a veces las implemento sin que esté en el programa. En "Alimentación de la comunidad" sí está como que es parte del programa [la actividad de mesa redonda]. En las otras no, yo las implemento por mi parte, pero las debo de incluir ahora en el programa, porque es parte de, es parte de lo que ahora... o sea hay unidades como que... contenidos que se prestan para hacer esa actividad, para aplicar ese tipo de herramienta.*

¿Como qué contenido es ese que tú dices que se presta?

*Por ejemplo... cuando hablamos de... este tema de Hambre Cero Brasil, ¿te acuerdas? Que habla sobre un modelo de... ah... que aplicó el gobierno de Brasil precisamente para erradicar la pobreza, el hambre y todo eso. Entonces vale la pena hacerlo porque... lo que quiero que hagan es que identifiquen cuál fue esa estrategia que aplicó este programa Hambre Cero Brasil, cómo... si este tipo de estrategia aplicaría en el caso México. Que ellos discutan si es posible, si aplicaría, no aplicaría, qué es lo que le falta, por qué no se aplica, por qué México sigue en esa misma situación, entonces que vayan un poquito haciendo esa discusión, quiero que entren en la discusión, en el análisis.*

Quando el tema se presenta para que discutan, ¿ahí conviene hacer la mesa redonda?

*Ahí conviene hacerla.*

En 6° hicieron una mesa redonda.

*No la llegamos a hacer.*

Pero si la vi.

*¡Ah no, no! ¡Sí, sí, sí!*

Pero ahí no me acuerdo del tema.

*Hablaba sobre... eh...*

Creo que era sobre Neoliberalismo...algo así.

*Neoliberalismo. Neoliberalismo de... las implicaciones del Neoliberalismo, algo así.*

Porque ahí por ejemplo, si el tema es Neoliberalismo no sé, algún profesor diría "pues aquí lo que tengo que hacer es exponerlo; me paro y digo: el Neoliberalismo es esto y..." Pero con el mismo tema de Neoliberalismo, tú dices "mesa redonda". ¿Qué es lo que hace que tú digas: "este tema que bien se podría exponer [hagamos] mesa redonda"?

*Porque es un tema muy amplio; el tema del neoliberalismo, globalización y esos temas, son temas muy amplios. A parte que el programa de Sociología son 30 horas nada más, entonces pararme a exponer, siento que no... ¿cómo te diré? Sí yo les puedo presentar las diapositivas porque las tengo ya hechas, pero yo quiero que ellos ¿cómo te diré? que ellos hagan un esfuerzo más por leer, y para que yo sepa qué conocen del neoliberalismo, qué **saben** de eso ¿me entiendes? o sea no yo maestra entrar de lleno, sino al revés lo hago.*

*Quiero saber qué tanto saben ellos antes de que yo pueda dar el contenido. Y el contenido más o menos es... con ellos mismo ¿me entiendes?*

No.

*Con ellos, con ellos. O sea, yo les doy el material ¿sí? el material, que son varios materiales y ahora quiero, a través de esa mesa, conocer qué saben de lo que, qué saben del Neoliberalismo.*

Y el material que tú les das, ¿cómo qué, qué va? Porque algo que me di cuenta, es que ellos no repiten el material. Como que ellos se basan en el material. Y me digo: ¿cómo estará ese material? que no... no terminan repitiendo.

*No terminan repitiéndolo porque es un material muy... aterrizado al nivel de los alumnos, a ese nivel. No es un material... no es de una lectura densa, y es una lectura que ellos pueden aplicar o sea, pueden poner ejemplos, ejemplos de lo que ellos leen.*

Sí, porque si es muy densa, tienden sólo a repetir.

*Claro, porque no la entienden. Pero sí hay cosas que retoman. Hay chicos que captan la idea enseguida y te empiezan a exponer.*

Entonces además, el material tiene que tener esa característica, para que les...

*Claro. Que sean **críticos**, que **analicen** lo que están leyendo. "No me repitan lo que leíste". Y por ejemplo lo que decíamos: "es que de acuerdo a lo que dice la lectura"... de acuerdo a lo que dice, no la lectura: de acuerdo a lo que dice fulanito de tal. No digas "en lo que leí"...no. No, porque estamos en una mesa, no vas a decir eso. "En base a lo que fulanito dice, como parte de la lectura, es tal y tal y tal".*

Sí, ya se ve que es diferente. Porque esa del Neoliberalismo, ahí me llamó la atención porque te decía que en esa estrategia, ahí te decía yo que como que los muchachos todavía no la han practicado mucho. Y como que cometían algunos errores, pero...

*¡Muchos!*

Ajá, pero no pasa nada, porque tú les dices...

*No pasa nada porque, yo no les estoy evaluando con la mesa redonda; es una actividad que estamos haciendo. Si yo les evaluara con la mesa redonda, ¡ah! entonces voy a tomar nota de cómo están interviniendo, qué están diciendo, si están diciendo pura barrabasada o no, cómo están captando la idea, cómo es la intervención de cada uno, cómo siguen el... cuál es el hilo conductor de la mesa redonda.*

¿Todo eso se tendría que evaluar?

*Claro.*

¿Alguna vez la has usado para evaluar?

*En Comunidad.*

¿Con todos esos criterios?

*Sí, sí.*

Y cuando tú la enseñas, ¿pues la enseñas igual con esos mismos criterios?

*A veces no lo enseño, a veces **dejo** que ellos lo hagan. A veces... como para evaluarlos también; o sea ¿cómo te explicaré? a veces no le doy las pautas sino les digo "¿saben hacer una mesa redonda?" Cuando ellos me dicen: "Sí maestra"; ok, vamos a ver cómo la hacen, cuál es la idea que tienen de mesa redonda. También eso les califico, cuál es la idea. Pero no en todos los grupos lo hago. Ahora, cuando les doy una guía de cómo hacerlo, se tienen que apegar a la guía porque esos son los criterios que les voy a calificar. Como cuando les doy la guía de un ensayo, se tienen que apegar a la guía porque tiene criterios a desarrollar.*

Y en este caso que vi, el de Hambre Cero, ¿ahí les diste guía o algo así?

*No, no. Ese grupo ya...*

Ya sabía.

*Los grupos más grandes ya saben más o menos.*

¿Y este de 6°, cuando hicieron su mesa redonda?

*No, ellos no.*

Ellos así, con indicaciones generales demostraron primero qué sabían hacer, y ya sobre esa base, yo veía que tú les ibas como puliendo, sobre la base que ellos sabían hacer. Eso sí lo percibí, como que ellos primero se aventaban y ya luego tú como que ibas corrigiéndoles...

Sí, está muy interesante esa estrategia ¿Cómo la aprendiste a hacer?

*Cuando estudiaba.*

¿Lo hacían?

*Sí, lo hacíamos, y las conferencias...*

Y se te ocurrió hacerla como estrategia.

*En por ejemplo, ya en el trabajo de campo y todo eso... allá.*

¿Se acostumbra mucho en la carrera? O más bien tú eres la que...

*No, no se acostumbra.*

Ellos saben que contigo, o aprenden que contigo: "ah, mesas redondas" y cómo tú lo manejas. Está muy interesante ¿Te funciona la estrategia?

*Sí, sí me funciona. Sí, porque ahí...prácticamente es un tema... que cubro, con la mesa redonda; parte de un tema, de un contenido.*

Con una mesa redonda tú cubres un tema en el sentido de que ven el tema ¿y qué más se consigue?

*Ven el tema y reforzar el tema. Hay que reforzar “bueno, lo que dijiste...” hay que reforzarlo de todas formas. Al final lo que sí se debe de hacer, lo que debería yo de hacer, al final, ahora sí “todo lo que ustedes dijeron, es esto, esto, esto y esto” en una exposición por parte del profesor.*

¿Así se debe hacer?

*Así es como debería ser, es lo ideal.*

¿Pero no lo haces? O por qué dices “debería”.

*A veces no lo hago porque, como ya queda claro, ya no lo...*

¿Porque ya no sería necesario, no? A veces ellos mismos como que lo cierran, ¿no? dan una síntesis.

*Sí. Ellos mismos lo dicen.*

Y me decías la otra vez que además de que ven el tema, llegan al punto de discusión. No es nada más decir: de esto se trata, sino que llegan al punto de empezar a discutir y analizar, que eso con una exposición, no siempre se logra.

*Sí se puede hacer, pero... el tipo de asignatura se presta para que se lleve a una discusión los temas ¿me entiendes? Sí los puedes exponer y todo y... con ejemplos y todo, pero a veces requieren de esa discusión, de ese análisis.*

Había otra estrategia, que era la de... ¡ah! la de la observación de los mercados. Esa también les gustó.

*Sí, les encantó.*

Esa estrategia, ¿cómo surge? ¿Tú la propones en el programa?

*Esa la propusimos... entre los profesores que damos la asignatura, que es un poco... como es la parte de sociedad y cultura... esa asignatura está dividida en tres partes, sí te comenté ¿no? Una que es... a ver, no me acuerdo.*

Como lo de demografía en general, me decías.

*Sí, la parte estadística y eso; luego sociedad y cultura... y una más no recuerdo. Pero la de sociedad y cultura, entra toda esta parte de la alimentación, de por qué comemos lo que comemos, por qué en otros países se come tal cosa y aquí no ¿es parte de su cultura?, cómo adoptan esos hábitos, como parte de su vida cotidiana. Y ahora vamos a ver que... cuál es el contexto en el cual... los diferentes contextos; hay diferentes merca-, así como hay diferentes tipos de comidas, así como en Oaxaca comen grillos, vamos a ver cómo se da, los diferentes... o sea, lo que quiero que vean es las diferencias que hay en los mercados, que es parte de la cultura, es parte de lo que la gente... por qué la gente va a comprar a un mercado, ya no a un súper. Por qué la gente, antes por ejemplo... la gente ya no va a los mercados, prefiere ir a un súper; tiene qué ver por ejemplo los costos, a qué*

*hora la gente comúnmente va a comprar... antes, por eso les decía: antes mi mamá me llevaba al mercado, ahora ya no veo niños que lleven sus papás al mercado. Eso ha cambiado. Lo que quiero es que vean cómo es el mercado, cuál es el contexto y qué hace la gente cuando va a comprar.*

Por eso tienen que ir a observar.

*Claro. No es lo mismo un mercado Lucas de Gálvez a un mercado Chuburná; o no es lo mismo el mercado de la Alemán, al mercado de Chuburná. Son contrastes y eso es lo que quiero que ellos se den cuenta, cómo es eso, parte de la cultura. Esa es la observación.*

Entonces, esta [estrategia] viene porque tú y un maestro la proponen, con esa intención, dentro de ese bloque.

*Creo que sí está en el programa.*

¿Es la primera vez que la usas? O ya hace tiempo que la vienen usando.

*Sí, sí.*

¿Cómo fue que la desarrollaron? Entre los dos dijeron: “bueno que consista en esto, se va a tratar de esto, que cada equipo vaya a un mercado diferente”. O sea la planeación de esa estrategia, ¿cómo fue, cómo va?

*Porque... empezamos a analizar los... los bloques, los contenidos de la asignatura y bueno, dijimos: para que no sea una asignatura, no sea un contenido monótono, o sea, que nada más yo tenga que hablar o que ellos tengan qué exponer o cosas así, hay que implementar otras estrategias, y bueno, tenemos cosas tan valiosas acá, que pueden ir a los mercados a observar, a entrevistar a la gente, de que sepan y conozcan parte de su raíz, de su cultura, de lo que tienen en su estado ¿no?. A lo mejor son chavos que nunca han ido a un mercado, por eso entonces quedan así: ¡ay, maestra me encantó ir al mercado, porque vi a las mestizas!*

O dónde está el mercado, ni siquiera saben...

*Ni siquiera ubican donde está el mercado. Entonces fue una manera de que... bueno, vamos a que ellos se den cuenta y observen qué es un mercado, que no es lo mismo que ir a un súper y que a lo mejor los costos, porque a ellos decían: los costos de los alimentos en el mercado son un poco más caros que los que venden en el súper, pero te están garantizando que es mejor producto, lo decían ellos. Esas cosas es importante que ellos las sepan.*

Y es como que... llega un momento en que te das cuenta, lo relacionas porque no es tan obvio, porque puedes pensar: “es más caro y punto”, pero no ves la relación del costo con la calidad del producto.

*Y es un poco porque estamos hablando de la parte de la cultura, de la alimentación, pero también de la sociedad ¿no? entonces un poquito para eso.*

Me acuerdo que tú les hacías... en la parte del reporte de la actividad, fue bastante sencillo porque cada uno de ellos reportaba y tú les hacías preguntas. Y ahí yo observé... anoté varias preguntas que hacías, "pero ¿cuál es el...?" Vamos a suponer que yo tengo esa misma estrategia, la quiero usar, y me llegan los muchachos con sus reportes; si yo nada más dejo que me digan, va a terminar en un "cuéntame del mercado". Y yo vi que cuando hacían el reporte, aprovechabas lo que ya vieron para seguir con el análisis. Entonces, si yo quiero hacer bien ese reporte ¿cómo lo debería hacer? O sea, ¿que lleguen los alumnos y me empiecen a decir lo que vieron? ¿Cómo debo conducir la parte de los reportes para que les siga sacando más información? ¿Cómo lo debo de conducir? O sea yo como profesor que no sé, y es primera vez que la voy a hacer, ¿qué hago? Porque si nada más me paro y: "ajá, les escucho..." se va a perder mucho.

*No, tú tienes que... qué es lo que esperas. O sea, antes de que los mandes, tiene un por qué la estrategia, tú lo que esperas es que te reporten... a ver, yo lo que esperaba es que me pongan en su reporte es... los horarios, los tiempos en que la gente va, los costos de los alimentos, qué productos venden, cómo está distribuido el mercado, porque los mercados son diferentes... qué tipo de gente va a comprar. Eso es lo que yo esperaba que me pongan, qué estoy observando. A lo mejor... no me acuerdo ahorita, no me acuerdo, pero hay varios que les preguntaba cosas que no estaban en lo que me decían ¿me entiendes? porque para ellos no es relevante.*

Entonces, tú tienes tu lista mental de qué cosas te tienen que decir. Si en su reporte que ellos hacen no lo ponen...

*No lo ponen, yo lo pregunto, claro.*

Estas conexiones, conclusiones de "¡ah! y ¿por qué pasa eso?", si ellos normalmente no lo dicen, por ejemplo yo me acuerdo que tú decías que "el mercado de Santa Ana, ahí solo va gente mayor" algo así; ellos hasta allá llegó su reporte. Tu les preguntaste: "a ver pero ¿por qué creen que va gente mayor a ese mercado?" "Ah, bueno, pues es que Santa Ana es un barrio donde la mayor parte de la gente es gente ya grande, es la única gente que va al mercado". "Ah bueno, entonces ese mercado es así porque está en una comunidad de gente mayor, entonces tiene que tener esas características". "Sí, sí, sí". Pero ellos, sólo dicen...

*Que va gente mayor. No analizan.*

No van a la conclusión. Eso sí noté, que si vas a hacer un reporte tienes que estar atento de que no se quede nada más en la información, si te das cuenta que de ahí pueden sacar una conclusión. Porque en este caso, como tú dices, es una actividad que se trata de ver el contexto, entonces ellos no estaban viendo el contexto, sólo dijeron "va gente mayor" y como que había que forzarlos un poquito a que hagan ese análisis del contexto. Y luego siguieron diciendo otras cosas más; de eso me daba cuenta, que hay cierto tipo de preguntas que tú haces que son para...

*Para meterlos, o sea, para... “es esto”, “es esto, sí, pero es esto”. Así para... para enlazar, lo que ellos hicieron pero que se den cuenta más allá de, una simple observación de un mercado.*

Si porque puede llegar a ser muy...

*“Sí maestra porque observamos que... va gente adulta, y los viejitos están sentados comiendo... y las no sé qué... y ¿por qué?”. “Pues porque ese es un barrio que es así, de gente mayor, de tercera edad”.*

Cuando tú planeas esta estrategia, ¿qué claves identificas que hacen que te funcione? O sea, si otro maestro va y manda a observar a sus alumnos algo que le interese, tiene que tener cuidado de ciertas cosas para que le funcione como a ti te funciona ¿no? En este caso, si digo: “yo lo quiero hacer”, pero no sé cómo lo voy a hacer. Quiero que mis alumnos observen algo, pero no sé cómo hacer para que me resulte al final bien, la observación. ¿Qué tienen que tener de cuidado?, cosas que tú con tu experiencia tal vez me puedes decir: “parece muy simple pero hay que tener en cuenta esto, esto y lo otro. Si no cuidas esto, esto y lo otro no te va a resultar igual. Se va a volver una mera observación, van y vuelven y ya”. ¿Qué podría ser?

*El tiempo que están allá observando; ese es un elemento. Yo les dije, como una instrucción... lo importante de observar un mercado, para que ellos... ¿a mí qué me interesaba ver? la dinámica de un mercado. ¿Qué es lo que quiero que vean de un mercado? Yo les dije, es muy importante que vean, que estén el mayor tiempo posible en el mercado, porque por tiempos el mercado va a cambiar. La gente que va al mercado, los productos que venden en el mercado. Por ejemplo a mí me interesaba ver, creo que sólo uno me dijo... yo les pregunté, “¿y productos típicos maestra?”, nadie me dijo, sólo un grupo me lo dijo. Los alimentos tradicionales, por ejemplo los... dulces típicos, productos que ya casi no hay en los mercados; la diferencia entre un tianguis y un mercado. Tú vas domingo a Chuburná y ya no sabes qué es el mercado y qué es el tianguis, ya no sabes. ¿Por qué, qué es lo que está pasando, por qué se está dando eso?*

Entonces, el factor tiempo.

*Claro, el factor tiempo; la disposición que tienen los chicos de hacerlo. Yo nunca obligo a que hagan los equipos.*

Ah eso sí, ya me habías dicho, que siempre ellos se forman como ellos deseen.

*Sí así les funciona a ellos.*

Lo que van a observar, igual me acuerdo que en esa actividad tú primero les dijiste que ellos propongan su guía de observación, y de hecho empezaron ellos a... ¿Eso es importante que ellos determinen primero qué?

*Sí, tienen qué hacer una guía de observación.*

Pero no que tú se las des, que les digas “estos puntos a cubrir”, sino que ellos...



*No, porque es un ejercicio... Porque yo lo que quería, como es un... va dentro de los métodos cualitativos, yo lo que quería es que, vamos a ver cómo hacen su guía de observación, qué tanto van a poner en la guía de observación.*

Igual te dice mucho de qué les parece importante a ellos.

Claro.

Aunque más o menos coinciden.

*Pero aquí es más, porque entonces cuando ellos aterricen en un proyecto de investigación donde tengan que ir a un mercado, ¿qué de tu proyecto de investigación, qué elemento de tu objetivo te interesa observar en un mercado? O sea más o menos para que vean: ok, esta es una estrategia, una herramienta, la observación, pero además no sólo es una herramienta, además estamos viendo parte del contenido de la asignatura, y además estamos viendo cómo construir la guía, y además... o sea, son muchas cosas que vas...*

Se aprenden muchas cosas allá.

Claro, claro.

Porque el contenido es una cosa, aprender a observar...

*Es otra cosa; aprender a hacer la guía es otra cosa; a identificar lo más relevante es otra cosa.*

Está muy interesante esa actividad. ¿Te funciona, tú ves que sí funciona?

*A mí me funciona.*

¿Por qué me dices que te funciona?

*Me funciona porque... les doy la libertad a los chicos de que ellos ahora sí, tengan esa... esa oportunidad de... de visibilizar todas esas cosas que a lo mejor en su vida lo han hecho, y que es parte... yo se los estoy dando como parte de una estrategia, que a lo mejor ellos no sabían que era una estrategia ¿me entiendes? no lo sabían; y es parte, es una actividad **práctica**. No los voy a tener encerrados allá en un salón, ni les voy a presentar fotos de un mercado, también lo pude haber hecho "A ver, este es el mercado Lucas de Gálvez, este es el mercado de la Alemán, el mercado de Chuburná, a ver ¿qué diferencias ven? Igual hubiera hecho eso.*

¿Alguna vez les ha pasado a ti o algún otro de los maestros, que no funcione la estrategia? ¿O algún equipo que digas: "chispas, no, no llegó a la meta"?

*No. No, siempre funciona, funciona la estrategia.*

Siempre llegan al punto de que se dan cuenta, de que observan, de que aprenden ¿no?

Sí.

Está muy interesante. ¿Qué otra cosa? ¡Ah! Películas. Esa es otra estrategia que ya vi que usaste con tus alumnos. En el caso de las películas, ahí ¿cómo está? es por el programa que las usas, es porque...

*Algunas están en el programa, otras no, otras no. Por ejemplo esa de "El curandero de la Selva" no está, porque yo ya no tuve oportunidad de modificar ese programa y poner vídeos o películas.*

Ah, es Sociología.

*Entonces esa película me pareció muy ad hoc al tema que estábamos viendo de la globalización, y bueno, se las puse; igual pudo haber sido otra película, pero esa es la que yo tenía en ese momento. Dije: "El curandero de la Selva", me parece una película que explica un poco esa... intromisión de las máquinas y el poder, y cómo destruyen la selva sin importar el medio ambiente, es un poquito lo que estábamos viendo.*

Antes de eso ya habían visto lo de globalización ¿no? O sea, el tema en sí, ya habían tenido algunas sesiones.

*Sí, sí.*

Creo que había visto una exposición o algo así. Este tema, digo esa parte de la película, es como ¿qué será, es el cierre del tema? No me acuerdo bien como está.

*Sí, es como cierre del tema.*

Después de la película ya pasan a otro tema, así era ¿verdad? Es así como la conclusión, analizan y...

*Ese es un ejemplo de lo que es globalización, ese es el **vivo** ejemplo.*

¿Y el programa qué tiene en lugar de esa película? ¿Qué propone?

*No tiene nada, es muy monótono, es exposición mía, exposición de los alumnos, exposición mía, exposición de los alumnos. No hay otras estrategias.*

O sea, que si quieres presentar un ejemplo, es durante la exposición, no te da otras opciones.

*No. Entonces, a mí se me hizo muy... rígido; entonces yo le estoy poniendo cosas de lo que yo hago, de lo que sé, de lo que puede aplicar al tema.*

Cuando se trabaja, porque igual esto a veces puede pasar, cuando se introduce una película o un vídeo, aunque no sea toda una película sino una parte de un vídeo para la clase, no sé, los alumnos lo pueden ver como que "¡ah! hoy no hay clase" No sé si alguna vez te ha pasado.

*Ah, claro, claro. Sí, sí, sí.*

Porque dicen: "no es clase". Yo hasta lo he escuchado a algún alumno decir: "hoy no va a haber clase porque va a poner un vídeo". Entonces para ellos eso no es clase; aunque para uno sí sea clase, para ellos no. Pero yo siempre he pensado

que a veces puede haber como riesgo de que piensen que no están aprendiendo algo, sino que simplemente es para entretenerse o algo así. Para que funcione como realmente una actividad, que es parte de aprender ¿qué tienes que hacer? para que tenga esa característica y no sea nada más como lo están viendo ellos.

*Tiene qué estar relacionado con el tema. [Decirles que] Se los voy a preguntar en el examen; o sea, se los pregunto en el examen. Hacen un reporte de esa película o de ese vídeo, y que identifiquen los elementos claves en ese vídeo, sobre el tema que estamos viendo. O la otra opción es discutir acerca de lo que están viendo en el vídeo.*

Entonces, después del vídeo, discutir.

*Sí. A ver, lanzar una pregunta y órale, ¿qué observaron, por qué creen que pasó eso? O por qué...*

En esta de “El Curandero de la Selva” fue ese reporte. En la de “Los Olvidados”, ahí fue discusión, porque ahí no hicieron reporte. Como tú me decías, o una cosa u otra ¿no? pero siempre con la película tienen qué... hacer algo.

*Sí, porque por ejemplo en la de Los Olvidados, el tema principal... la película de Los Olvidados es una película que es de introducción al tema de pobreza; entonces yo lo que... busco con esa película es precisamente... y con la otra maestra, que lo hemos hecho con la otra maestra, con la maestra de la asignatura, es introducir a los chicos a que conozcan que la pobreza va más allá de ¿no? Que... por qué, cómo se comportan los pobres, ¿no? qué características tienen los pobres, por qué hacen lo que hacen los pobres. La película es fuerte, pero te da un panorama de la pobreza del... de los años 50, entonces también analizamos ¿es muy lejano los años 50 a lo que vivimos actualmente en México? Entonces es un poquito, y es más como que... es más profundo el análisis que van a hacer. Después de esa película que ya les marqué, creo que, no me acuerdo si un ensayo, un ensayo, no me acuerdo. Luego de eso, cuando entra la otra maestra les hace unas preguntas, luego da el tema, expone ella; les da unos documentos y luego expone.*

Sí porque la última clase, algo les preguntaste de “¿se acuerdan cuáles son las características de la pobreza?” Y ahí me di cuenta de que fueron a una clase que yo no vi, porque empezaron... a decirte como una lista de características. Entonces la del Curandero de la Selva, como es cierre de tema, ahí ya habían visto el tema; entonces se presta la película para que agarren el tema y lo relacionen.

*Claro.*

Esta de Los Olvidados, es al contrario, es inicio del tema.

*Inicio del tema.*

Es introductoria, entonces se presta para que después de verla, la desglosen, analizando con lo que van viendo del tema

*¡Analícen!, sí.*

*Eso está muy interesante porque hasta eso, parece muy simple, pero el momento donde pones la película, para qué te sirve, para cerrar o para introducir, tiene un*

*sentido; y por qué a veces a un profesor puede ser que no le funcione, porque la está usando de cierre, cuando realmente sus alumnos no han visto nada. O la está utilizando para introducir, con conceptos tan complejos que los alumnos no la entienden. Tendrían que haber visto algo antes ¿no?*

*Claro. Sí. Esa la utilizamos un poco para que contextualicemos al alumno en la situación de pobreza. ¡Esa es la situación de pobreza! ¿Qué hacen? Roban, matan, son las estrategias de los pobres. Ahora vámonos a lo real, ¿qué pasa con los pobres? Y hay muchos ejemplos.*

Esta forma de manejar las películas en clase, ¿cómo la aprendiste a hacer?

*Fíjate que a mí nunca me pusieron ni una película para analizar, cuando yo estudiaba. La aprendí... ya en mis estudios de posgrado, nos ponían a analizar películas y a mí me pareció una estrategia interesante porque aprendes, aprendes... a manera de introducción al tema. Habíamos visto una película sobre... no sé qué de mi cuerpo, "Dueña de mi cuerpo" algo así, de una chava que... de una familia que... se fueron a vivir a EU y ahí creció la niña y todo eso, y... su madre quería que trabajara en la maquila. Y entonces, expone muchos, tiene muchos contrastes la película porque... [muestra] cosas sobre las teorías de género, sobre... el empoderamiento, las podías percibir en la película.*

Ya sé cuál.

*¿Ya sabes cuál? Cuando dice ella...*

Ella quería estudiar, no la querían dejar porque tenía que irse a otro país. Eran latinos que vivían en EU.

*Eran latinos. Cuando ella dice "hay calor, me voy a quitar mi blusa", entonces se quita su ropa, se queda en brassiere y las otras doñas "¡ay! que no sé qué, cómo es posible" "¿por qué? si hay calor y somos puras mujeres, este es mi cuerpo" ¿me entiendes? tiene cosas interesantes la película, y entonces me pareció interesante la estrategia de la maestra.*

¿Cómo escoges una buena película? No cualquiera.

*Contenido de la película, que realmente me este... que demuestre o que puedan identificar esos elementos que yo les estoy dando en el contenido, esa es una buena película.*

De verdad tiene que estar muy claro.

*Sí tiene que estar muy claro.*

No sólo por el tema, porque de pobreza a lo mejor dices: "ah, pues hay muchas de pobreza".

*Hay muchas, pero esa película... es una película clásica, no es cualquier película común. Además es una película clásica, es una película de premios a nivel internacional, es una película que también desde el bagaje cultural que debe tener el estudiante, esa película deben de saber de quién es. Como que es una... todo tiene que estar ligado. También tienen que saber, Los Olvidados es una película que llevó muchos premios Arieles, y*

*además la persona que la... Luis Buñuel, que no es cualquier director de cine. Y además refleja a México, refleja ese México, ese México olvidado, el de la pobreza.*

Me gustó porque está corta esa película, o sea corta en comparación con películas de hora y media o dos horas, creo que tarda un poquito menos. Está excelente para una clase porque te deja tiempo después, minutos después de la película por si quieres hacer algo.

*Y además, las clases de Comunidad son de 4 horas; esa es otra cosa además que tenemos que tomar en cuenta. Yo ¿4 horas? ya no busco más que ponerles; muy pesado, muy cargado. La otra cosa importante de las estrategias son los tiempos. Si yo voy a dar una clase de 4 horas, tengo que hacer bastantes estrategias, tengo que exponer yo como maestra, tienen que hacer una actividad en clase, doy un receso, exponen ellos la actividad que les dejé, analizan, ¿me entiendes? tengo que dividir lo que estoy haciendo.*

*O sea, me entiendes, hay varias cosas.*

Sí, sí. Está pesado. Es que es eso, a veces, cuando es una clase muy larga...

*Es anti ético, para mi gusto.*

Oye, eso de las películas, te decía... pues ahí la participación del alumno es que esté muy atento, ¿no? aunque podría parecer... es que esa es otra cosa, que a veces parece que está muy pasivo. Algunos maestros he oído que no les gusta mucho, porque dicen: "nada más se sienta el alumno a ver". Pero no, ya ahorita con lo que tú me dijiste, tiene que estar analizando, tener en cuenta lo que tú le pediste que observe, y así ya cambia totalmente porque tiene que estar analizando lo que tú le dices.

*Ya cambia totalmente.*

La lectura comentada. Esa la usaste cuando... en Demografía; tenían ellos unas lecturas y luego en círculo se van comentando.

*Allá generalmente, cuando se hace una lectura comentada, yo generalmente tengo una serie de preguntas que hacerles acerca de la lectura, para saber si entendieron la lectura... algunos elementos importantes que tengo que extraer de la lectura, cómo los comprenden, los conceptos, ¿los entendieron, no los entendieron?, ¿qué creen que es un hábito, qué es una costumbre, qué es una tradición? son cosas diferentes. No llevé esas preguntas, porque... no las llevé, ese día creo que estaba corriendo, no me acuerdo qué.*

Pero normalmente las sueles tener ¿no?

*Es necesario porque si no... te empiezan a hablar de otra cosa que no tiene que ver con la lectura. Entonces hay que meterlos a la lectura, "a ver, quiero que me hables de lo que leíste". "A ver, ¿leyeron la parte de esto y esto?, ¿qué entendieron de esta parte?". Sin embargo, la lectura comentada, a mi punto de vista... no me funciona, como otras.*

¿Por qué? ¿A qué te refieres cuando dices que no te funciona? ¿Qué ves que pasa?

*Porque salen mucho del tema, entonces yo tengo que estar metiéndolos al tema, metiéndolos al tema.*

O se van por cosas que no son tan importantes.

*Claro, claro. Por eso es importante tener la guía de las preguntas que les vas a hacer de la lectura.*

Esa lectura que tú les das para comentar ¿igual se podría exponer? ¿O tiene algo por lo cual no se podría?

*Sí, pero es una lectura, para empezar muy larga, que requiere que tú te sientes a leerla, a leerla con calma, entiéndelas, porque además es una lectura muy sencilla, que se presta a comentar.*

Una exposición... ¿cuándo amerita más algo una exposición? ¿Conceptos, teorías?

*Teorías, conceptos. Eh... por ejemplo, cosas que son muy, ¿cómo te diré? temas que son... que requieren como que de un orden ¿me entiendes? como que son... "fases de la investigación acción".*

O "el proceso de la investigación cualitativa", "las etapas de..."

*Por ejemplo, requiere que yo lo exponga. O sea, es un tema que requiere, donde el profesor lo tiene que exponer, porque ya conoce más el tema, porque... tiene experiencia en esa parte de las fases, de cómo intervenir. O sea, ese tipo de temas...*

Es mejor que lo exponga.

*Sí, sí.*

Esta de la lectura comentada, era más como para... o sea no tenía tantos conceptos, no tenía una estructura.

*No. Te habla de los hábitos, de cuando los españoles llegaron y cómo fueron introduciendo los... más bien es una lectura que te remite a lo que es... que conozcan cómo fue esa incorporación de los alimentos, cómo se fueron... cómo se va formando un hábito, cómo adoptan eso como parte de una costumbre.*

Cuando van a hacer esa lectura, ¿ellos tienen una guía para leer? O simplemente es la lectura.

*No. [Sólo se les pide:] Léanla.*

Léanla y ya, y aquí se va a comentar. Ahí el propósito ¿cuál es?

*Que se adentren al tema, ya sea para introducir un tema... generalmente las utilizo para introducir un tema. O sea, si yo voy a ver el tema de... cultura alimentaria, antes ya les debí haber enviado las lecturas.*

Después de una actividad como esa, ¿puede ser que venga una exposición de cosas mucho más...?

*Depende, sí. Mucho más aterrizadas.*

Por ejemplo de una clasificación de algo, teorías de algo, o sea ¿se puede combinar?

*Ándale, sí.*

Esa me decías que no siempre te funciona, que se salen los muchachos del tema.

*No siempre me funciona, entonces las utilizo así muy... si te das cuenta, casi no utilizo.*

Pero la anoté porque me llamó la atención porque al menos esa vez que la usaste, sí comentaban mucho, sobre todo las muchachas en ese grupo, en 4°. Tienden más a... hablar que los muchachos, estaban así como más...

*Tengo qué preguntarles.*

Hay otras personas que son como más espontáneas. Desde fuera, cuando yo la vi [la estrategia], dije: sí funcionó. Claro que también, a lo mejor funciona en algunos alumnos y otros no.

*Sí. Fíjate que el grupo tiene mucho que ver. Para este semestre todos los grupos que me han tocado son grupos buenos, grupos que... facilitan tu clase, entonces eso me gusta, se presta el grupo. También sí tiene que ver el profesor.*

¿De cada año hay más de un grupo?

*Sí.*

¿Hasta cuántos grupos hay?

*Dos grupos.*

Ah, te puede haber tocado "A" o "B". ¿Igual en 8°, son dos grupos?

*No, en octavo es uno. Los de "Comunidad" son sólo esos, sólo hay un grupo de comunidad. Hay otros que se van a "Patológicas". Es que "Comunidad"... son las optativas.*

Pensé que era obligatoria.

*Es obligatoria optativa. O sea, es optativa pero a fuerzas se tienen que ir a su optativa; tienen qué elegir una optativa.*

Ah bueno, pero podrían elegir "Comunidad" o podrían elegir la otra.

*Exacto.*

Todos esos muchachos eligieron voluntariamente "Comunidad"... Ah, por eso están tan felices, a todos les gusta.

*Sí. Fascinados.*

Algo que no es como una estrategia propiamente, creo yo, más bien es algo que yo veo que tú haces en casi todas las estrategias que usas, es el manejo de ejemplos. Cuando exponen ellos, cuando tú expones, cuando...

*Yo siempre...*

Sí, sí. Cuando... en las películas, la mesa redonda. Es una constante; cuando reviso mis notas empiezo a ver: acá, ejemplo, ejemplo. O sea, veo mucho el manejo de ejemplos. Puede parecer muy obvio, pero no lo es tanto: cuándo tú das un ejemplo, o cuando tú procuras poner un ejemplo en clases, ¿cuál es la intención?

*La intención es que... que sepan ellos... que por ejemplo... ¿qué te puedo decir? Son como el testimonio que yo estoy dando, de poner el ejemplo de tal concepto de tal cosa que se está hablando, yo ya la hice, y eso, eso es real. Eso es real. Eso te puede pasar, como parte de lo que estás haciendo. Hablábamos de la investigación, hablábamos de la saturación, la última clase que hubo, de cuando ya estás... hay una saturación de la información, te vuelves... por eso les puse que no te debes volver nativo, porque entonces cuando te vuelves nativo en una comunidad, significa que ya no ves más allá de tus narices ¿no? sino que ves ya común lo que ellos hacen. Un ejemplo de esto... o sea, como para amarrar el tema, para **amarrar** el tema o el... concepto que estoy viendo en ese momento.*

¿Qué crees que pase si no das el ejemplo?

*Como para que lo entiendan mejor.*

¿Tú crees que sin ejemplo puede pasar que no lo entiendan bien?

*Pues puede pasar que... no, puede ser que lo sigan entendiendo, pero los ejemplos son para que... sepan que eso puede pasar, saben que esto que dice aquí en la teoría **pasa**, a mí me ha pasado, yo lo he hecho así o asado, a mí me ha funcionado de tal manera, también ustedes lo pueden hacer, lo pueden vivir, lo pueden... ¿me entiendes? Siento que con los ejemplos se enriquece mejor la clase, porque no es lo que me está diciendo el papel, es algo que... también ya lo he hecho, y te lo voy a transmitir a ti alumno, algo que yo ya he vivido y que he hecho ¿me entiendes?*

Sí, sí.

*Entonces, para mí, a mí me funciona mucho eso, porque luego el estudiante dice: "¡Ay! ¿De veras maestra?, pero cuéntenos, ¿qué pasó?" como que se clavan en lo que estoy diciendo, se clavan. Y entonces es interesante porque... no se los digo por presunción de tal o cual ¿me entiendes?, no por presunción, sino porque es **parte** de lo que ellos en algún momento cuando terminen su carrera lo van a hacer... lo van a vivir.*

Te lo pregunto porque hay muchas cosas, que cuando las veo, lo interpreto de alguna manera, pero mi interpretación puede ser... entonces cuando te escucho decirlo...

*¿Por qué?*



Algunas cosas, algunas cosas digo “sí, sí es como me lo estoy imaginando”. Otras cosas digo: “no, yo lo estaba interpretando de otra manera”; pero lo importante es cómo tú lo interpretas.

*¿Pero en qué?*

Esto por ejemplo, de los ejemplos, yo lo estaba interpretando muy parecido como tú lo dices. Yo lo estaba interpretando como que es una manera que tú utilizas para mostrarles un poquito el mundo que está fuera del salón, porque en ese momento están en el salón, a donde se voltean: paredes.

*Sí, sí. La realidad, yo quiero que... esa es la realidad.*

La realidad no está allá [en el salón]. Si tú no los puedes llevar en ese momento a una comunidad para que lo vean, sí les puedes llevar al salón un ejemplo de lo que tú ya viviste. O sea, esa transferencia de información, yo así lo estaba interpretando. De que: “yo no los puedo llevar ahorita, yo no los puedo sacar del salón, pero si puedo meter un poquito la comunidad dentro del salón”. Porque cuando tú cuentas un ejemplo, lo haces con mucho detalle. No sé si te has fijado.

*No, no.*

Lo haces con...o sea tú...

*Desmenuzo.*

Desmenuzas mucho; tú planteas o describes la situación muy... muy ampliamente, no nada más dices: “como por ejemplo una señora que hizo tal y tal cosa”.

*No, no, no.*

No. Es que: “llegamos a la comunidad y las señoras estaban allá... y los señores iban a... pero no lo sé lo puedes preguntar así, le tienes que decir, oiga señora...” Inclusive hasta los diálogos que haces.

*Ja, ja, ja, actúo ¿no? Hago mi actuación.*

Pero eso a ti te sirve, porque el ejemplo lo planteas muy, muy... vaya como que lo estén viendo. Llega un momento, algunos ejemplos sobre todo, que el alumno es como que esté allá. Entonces eso, de alguna forma es así como te decía, es un extracto de la realidad que tú llevas al salón de clases.

*Sí, sí. Es un pedacito de la realidad.*

Y es una realidad, no es ficticia porque tú la viviste.

*No, no. Yo la viví.*

Eso es lo que yo he notado mucho con tus ejemplos, que son... porque igual puede ser... hay personas que manejan ejemplos en clase, pero a veces son ejemplos tomados de una realidad que no es la mía; ejemplos que encontré en un libro, ejemplos de otra investigación.

Claro.

Los ejemplos que tú pones tienen esta característica, que son de algo que a ti te pasó, o cuando mucho que tú sabes que le pasó a alguien muy cercano a ti, como cuando alguna vez hablaste de un compañero tuyo que estaba haciendo una investigación. Pero generalmente es de primera mano [dices]: "a mí me pasó, yo lo viví, yo lo hice, en mi casa... algo así". Esa característica... por eso veo que tú lo puedes describir con todo detalle, porque si no fuera que te pasó, no lo podrías describir así. Y los alumnos sí, en efecto, prestan mucha atención; eso sí ya lo habías notado ¿no?

*Sí, capto su atención.*

Si en algún momento están dispersos, cuando empieza el ejemplo, como que ellos se enfocan mucho, mucho en el ejemplo.

*Sí, sí, totalmente, totalmente, lo manejo mucho en las clases.*

Sí, pero mucho. Por eso empecé a ver y dije esto... consideré que tenía que tener una categoría aparte, porque no es una estrategia sino que está en todas las estrategias.

*Pero no sé, es parte de. A veces no me doy cuenta... a veces yo no me doy cuenta, pero hago "click" con lo que les estoy diciendo, con lo que yo sé que he vivido, o sea con mi experiencia.*

¿Esto sucede de manera automática inmediata en las clases? o vaya, tú...

*No lo planeo.*

Ajá.

*No, no, no, yo no lo planeo.*

Que cuando estés revisando, por ejemplo "¿qué toca hoy? ¡Ah ya sé! aquí les puedo hablar de..." aunque no elabores en ese momento el ejemplo, pero que digas: "bueno, aquí... esto voy a tomar de ejemplo".

*No, no lo planeo. No lo planeo en las clases, al momento sale. Yo no sé si debería en el plan... no lo sé.*

Pero tú al momento lo encadenas con algo.

*Al momento lo... lo relaciono. Porque cuando veo así como que veo que no lo entienden "a ver, un ejemplo de eso es que cuando hice tal cosa en tal lugar... o mi experiencia en la comunidad cuando trabajé tal cosa... pasó esto, esto y esto. Eso es ¿ya lo entendieron" O sea, algo así.*

Hubo un ejemplo que ese sí estaba como muy planeado, que de hecho te llevó bastante, que es cuando presentaste el proyecto, un proyecto que hicieron tus alumnos antes. De alguna manera era un ejemplo ¿no?

*Sí, claro, claro.*

Porque para explicar las parte del proyecto, ahí sí como que se escogió esa experiencia que tuvieron y tenías las fotos y contaste cómo lo hicieron. Ahí pues sí.

*Sí, ahí sí, eso es real.*

Pero los otros que vienen así, de repente para algún... por ejemplo cuando estabas viendo "La encuesta", ahí los tipos de preguntas, ahí me acuerdo que registré yo muchos ejemplo. Y en general también en otras áreas: Sociología, Comunidad.

*Sí, fíjate que... yo no lo planeo, eso no lo planeo, sino que es, yo creo que es parte de... de mi forma de dar la clase. No sé. No hay un plan que diga "voy a dar el ejemplo... como voy a ver cualitativo, voy a dar el ejemplo de esto". Cuando la parte de Investigación Acción Participativa, la maestra vio... ella sí, ella sí "vamos a ver, les voy a mostrar ahora los ejemplos de la parte de IAP". Ya lo planeó, entonces sí, llevó el material educativo... una estrategia donde... que tiene qué ver con la IAP sobre... "Déjame que te cuente" es un material que ella diseñó cuando ella estudiaba, es un ejemplo. Sí lo planeó. Yo los ejemplos esos yo no planeo, no planeo ponerlos.*

Van saliendo.

*Van saliendo de acuerdo a que... comprendan más... lo que les estoy diciendo. Los tipos de encuesta, cómo, qué problema he tenido cuando he preguntado tal cosa en una encuesta, qué problema... Entonces siento que con los ejemplos vas enriqueciendo más la clase, pero también lo van comprendiendo. Y se les hace más fácil.*

O sea, el ejemplo favorece la comprensión más que solamente verlo.

*Sí. El ejemplo favorece 100 % la comprensión; así es como yo lo he... me funciona, pues.*

Y afortunadamente tienes muchos ejemplos, ¡porque has hecho muchas cosas! Es que es eso, creo, que por eso se te da fácil hacerlo, porque como ya hiciste muchas cosas.

*Tengo mucho (risas).*

Sí, la verdad, ahora sí que tienes mucha tela de dónde cortar, de diferentes situaciones; ¿cómo se te ocurre un ejemplo para cada cosa?, porque tienes para muchas situaciones. A tus alumnos... a mí me parece que les gusta.

*Les encanta.*

Les gusta lo de los ejemplos, les llama la atención... preguntan, te empiezan a hacer preguntas, cosa que a veces en una exposición no siempre...

*Oiga maestra ¿y cómo qué...?*

En parte, digamos la curiosidad a lo mejor, pero también obviamente el interés que les genera.

*¿Y cómo hizo cuando... hizo tal cosa?*

“Ah, pero a ver ¿como qué pregunta le hacía? Ah pero a ver, dígame una pregunta”. Me acuerdo que una vez alguien te preguntó eso, cuando tú estabas diciendo “¿cómo le vas a preguntar... cómo tiene relaciones sexuales con su esposo?”. Y una alumna te dijo: “pero maestra ¿cómo lo pregunta?”. “Pues así” “No, a ver, diga”. Querían escuchar una pregunta, que tú la hagas.

*Le dije: no vamos a preguntarlo así directo, le dije, tenemos que entrar en un preámbulo... ¡los chiquitos estaban así!*

Sí, sí, porque cuando se dan cuenta de que esto ya no me lo está dejando a la imaginación, sino que me va a decir cómo es, pues que me lo diga bien ¿no? que diga cómo.

*Entonces yo les dije: bueno, la pregunta no es directa, no se lo vas... “oiga ¿cómo tiene relaciones con su marido?” No es así, tienen primero qué ganar la confianza de la persona que se está entrevistando, pero además no sólo eso, no solo ganar su confianza, es “oiga y cuando viene su marido...” entonces la vas metiendo a la pregunta. Ahora sí.*

Preguntas difíciles, estabas viendo “tipos de preguntas”.

*Sí. Preguntas que son así como que...*

De contenido delicado, íntimo, sí, sí me acuerdo. “¿Pero como cuál, como cuál?” ¡Querían oír una pregunta! Porque...

*Y se los dije (risa).*

Y se los dijiste. Sí, pero me imagino que también ellos tienen el antecedente de que pueden preguntarte eso.

*¡Sí!*

O sea de que te pueden preguntar y que lo vas a decir, les vas a dar el ejemplo.

*Claro, porque... yo les he dado mucha apertura en ese sentido. O sea, no soy una maestra rígida, en ese sentido ¿me entiendes?*

¿En el sentido de qué? ¿De que pregunten, o que pregunten de cualquier cosa?

*No, que pregunten de la clase, o sea de la clase. Claro...*

Pero también te preguntan de otras cosas.

*Cosas muy personales (risa). Sí, sí, de repente. Pero no me molesta.*

Por ejemplo te preguntan... ¿A dónde fuiste? Y sus hijos ¿no pidieron ir? cuando te fuiste a Chiapas.

*Ah sí. Como diciendo: “oiga maestra”. Porque quieren saber... que tan la maestra que... a los alumnos son, son muy... miden a sus maestros. “¿Maestra y dónde dejó sus hijos?” Como diciendo: “esta maestra es una liberal”.*

Ajá, sí. Te preguntaron eso “¿y ellos no pidieron ir?”

(Risa) *No me molesta que lo pregunten. No me molesta.*

No, porque yo creo que sí te molestara no te lo preguntarían.

*¡Ah, claro!*

No se va a exponer el alumno a hacer una pregunta...

*No les pongo barrera, o sea soy, ahora sí...*

La maestra abierta.

*Soy... en ese sentido.*

Fíjate que sí. Yo he notado esto mucho, que en tus clases tienes muchos momentos donde conversas con tus alumnos. Puede ser... cuando va a empezar la clase, mientras los saludas; a veces por decir, a media clase, mientras un equipo está preparándose para exponer, no están haciendo nada, se ponen a conversar... cosas personales, intereses, gustos... como cuando les contabas que te fuiste a Chiapas “¿Y qué hizo, y qué tomó, y las fotos?” ... terminaron viendo las fotos. O también a veces pasa al final de la clase digamos: “Ya está, es todo por hoy” y entonces empiezan a conversar otras cosas. ¿Tú ya te habías dado cuenta de que en tu clase, de pronto tiene estos momentos como de: vamos a conversar algo, que aparentemente...?

*Sí, sí, sí.*

¿Por qué lo haces?

*Para empezar, creo que es... yo soy así, es mi personalidad. Y me gusta hacerlo para... para ganar la confianza de los alumnos, y a veces lo hago ¿cómo te diré?... espontáneamente. No, no es algo que yo esté planeando hacer.*

No lo planeas pero... digamos que sí... ¿lo procuras? Es decir, que tú tengas en mente... pues que se den esos momentos en la clase, si ves obviamente que hay la oportunidad.

*¡Claro, claro!, si hay la oportunidad... es válido hacerlo... para mí, a lo mejor para otro maestro, no. A otro maestro [quizá] no le gusta que le pregunten cosas personales, no le gusta. Pero esta soy yo, esta soy yo. Esta soy yo, así soy, es mi forma de ser, y en cualquier momento que tu tengas alguna situación tienes toda la confianza, yo te voy a escuchar de lo que te suceda ¿me entiendes? Es un poquito como la apertura del profesor. Es un poco eso. No, no lo hago por... para que le caiga bien, no.*

Sí, porque aunque le caigas bien...

*O sea, yo no lo hago para que yo le caiga bien, a lo mejor aunque yo haga eso no le caigo bien.*

Y este... es interesante porque... alguien podría decir: son segundos o minutos en que no estás viendo tu tema ¿no? porque en ese momento, el tema queda de lado. ¿De qué hablamos? de alguna situación, ¿qué te pasó? ¿qué estás

haciendo?, cosas así. Sin embargo yo pienso que sí lo haces es porque le encuentras un valor a hacerlo, independientemente de que te esté adelantando o no tu tema de la clase. En tu caso ¿qué valor le das a eso, por el que consideras que, si se da la situación, vale la pena platicar esos dos minutos con ellos?

*Claro, claro que vale la pena.*

¿Por qué, por qué lo consideras valioso?

*Porque también es valioso conocer a los alumnos, conocer qué piensan, qué hacen, a qué se dedican. No es la barrera del "tu maestro y tu alumno, y no me interesa lo que te pase". No me importa... si vives solo, o... no tienes amigos, ¿me entiendes? Yo soy muy... ¿cómo te explicaré? no chismosa, me gusta saber qué... qué pasa con ellos, cuál es su situación ¿me entiendes?*

Sí, sí te entiendo.

*Eso es lo que a mí... ¿Por qué a Claudia le compro dulces? porque ya sé que ella hace dulces, porque se lo pregunté, porque lo vi. Fulanito de tal, es así o asado por esto y esto. Los vas conociendo y eso es parte de conocer a tus alumnos; qué hacen. Por ejemplo, esa niña muy callada... "oye hija, qué, no sé qué". O sea, tratar de preguntar, por qué es así.*

¿Tú dirías entonces que es más para que tú los conozcas, que con la intención de tú caerles bien a ellos?

Sí.

¡Y ellos obviamente te conozcan!

*¡Claro, claro! Igual y no les gusta que yo les pregunte, porque nunca me han dicho nada.*

Pero pues también lo ves, porque el que no te contesta o que no te sigue la conversación, ya dices: no. Pero hay quienes sí, se ponen a conversar, que si vió la noticia de no sé qué... y empiezan a platicar más.

*Es como la empatía también. Lograr esa empatía con los alumnos.*

Sí. Lo que yo he visto que, de alguna manera, esta forma de como conversas con tus alumnos, pues como que ha creado un cierto ambiente, ayuda a crear un ambiente en tus clases. Saben que contigo pueden platicar de algunas cosas. ¿Tú sí lo has notado, no? que ayuda a eso.

*Sí, mucho, ayuda mucho al ambiente, al clima, a no ser así de que... [hace un gesto de rigidez].*

Que entra la maestra y ya, no puedes preguntar nada. ¿Tú cómo... percibes el ambiente en tus grupos de clase, esos tres grupos que tienes? ¿Consideras que más o menos es el mismo, parecido, o percibes un ambiente distinto en cada grupo? Hay quien dice: "no, es que cada grupo es diferente, y el ambiente que tengo en cada uno es distinto". Igual puede ser que digas: "no, no, es que con los tres... los puedo juntar en un mismo salón y en cuanto ambiente, es similar". ¿Cómo lo ves?

*Es muy similar.*

¿Cómo lo catalogarías? Si yo te pregunto ¿cómo es el ambiente? ¿Cómo lo describes?

*Es un ambiente llevadero, es muy llevadera la clase ¿no? De repente hay mucha confianza, en la clase, mucha confianza... sin que esta sea de faltarle al respeto al maestro.*

Sí, sí, eso sí se ve.

*O sea, la maestra es buena onda, pero cuando va a dar su clase, le gusta que la veas y que la atiendas. Y se los digo, les digo: dejen de conversar o los voy a sacar. Que no lo hago [risa] pero es una forma de decir: "soy muy buena onda, pero me gusta que atiendas lo que yo estoy diciendo". O sea, es un ambiente de armonía hasta cierto punto; de armonía, de llevar la clase bien, de... no ser tan rígida y ser tan cuadrada. Creo que en los tres es un ambiente bastante accesible, bastante tranquilo, bastante...*

Accesible, confianza, armónico. Si yo quisiera tener ese ambiente en mi grupo ¿qué me puedes decir de alguna clave para hacerlo? Bueno, una puede ser esta que me has dicho, permitirte tener esas interacciones; no te roba mucho tiempo y sí te permite acercarte.

*Una clave para esto es tu primera clase; la primera clase es muy importante. En la primera clase es... no vas a dar tal cual tu tema en la primera clase, vas a presentar sí tu programa y todo lo demás, pero además hay que conocer con qué grupo estas trabajando, cuáles son las expectativas de tu clase...*

[Interrupción. Frida atiende una llamada, de un alumno al que citó para atender después que a mí].

Pues de esto te quería conversar, un poquito del clima, la clave para tener ese ambiente.

*Yo en la primera clase presento "a ver ¿cuáles son tus expectativas de la clase?" Conocer un poquito, precisamente de... de conocerlos. ¿Qué te gusta? no sólo les pregunto de las expectativas de la clase, sino 3 cosas importantes: cuáles son tus pasatiempos favoritos, qué te gusta hacer... por ejemplo si... vives con tu familia o vienes de otro lugar... ¿me entiendes? cosas de ese tipo.*

Eso desde la primera clase.

*Eso es clave en la primera clase.*

¿Y tú les cuentas de tu vida desde esa primera clase, les platicas algo?

*Sí, porque yo también entro en la dinámica ¿me entiendes? "Ah, pues yo soy fulanita de tal... tengo tantos hijos"... bromeo con ellos.*

Sí. Eso igual, ya te había dicho, que me doy cuenta.

*Bromeo (risa) sí, bromeo con ellos.*

Eso también es parte de ese clima ¿no? de pronto alguna...

*De romper ese... así como que...*

Alguna broma; pero como dices, siempre así como muy... dentro de los límites, sin faltar al respeto, pero sí como que aligera un poquito el ambiente. Te interesa supongo, que se mantenga así ese ambiente en tu clase, desde el primer día lo haces.

*Sí, me ha interesa.*

¿Por qué te interesa? ¿En qué te beneficia?

*Sí, porque es la calidez de la clase, el no perder... pues que esa armonía perdure. Ese diálogo con los alumnos, la confianza, es importante.*

¿Eso es bueno para que se desarrolle bien tu clase? Es preferible un ambiente así que uno más...

*Bueno, totalmente.*

Según como tú lo has vivido ¿no?

*Sí.*

Ahorita que lo mencionaste, dentro de ese ambiente de tu clase yo sí veo mucho que... como que esa apertura, que tú les dices a tus alumnos que pueden... ellos notan que te pueden hacer preguntas, te pueden pedir ejemplos, ellos pueden opinar, se pueden confundir [equivocar]. La verdad, yo he visto eso.

*Sí, sí se pueden confundir.*

Cometen errores, se equivocan. Yo lo que noto es que tú, corriges: "sabes qué, eso no está bien". Pero sabes cuando he visto que tú, así... sancionas. ¿Identificas cuándo es?

*Sí.*

¿Cuándo? A ver si es lo mismo que yo vi.

*Cuando han expuesto, cuando...*

¡Pero hasta allá!, eres bastante... hasta allá, yo veo que eres bastante considerada con ellos.

*Sanciono cuando estoy dando un tema que es interesante y están conversando.*

*Sí.*

*"A ver niñas"... lo saben.*

Sí. Ahí es donde he visto más; sobre todo, la distracción. Casi, casi que en tu clase si quieren hasta se pueden... pueden cometer un error, se pueden equivocar y no pasa nada.



*Sí, sanciono mucho eso.*

Pero ¿cuándo sí verás que la maestra...? “A ver. Ya” así como que... el límite es... si no están prestando atención. La falta de atención.

*La falta de atención. Porque yo les presto atención... o sea... no hagas lo que no te gustaría que te hagan; como dando ese mensaje.*

Porque como tú me has dicho, pueden comer en el salón, no pasa nada. De repente algún alumno [dice]: “maestra, necesito salir” “ah, está bien, salte”. Cosa que es muy diferente porque cada profesor... algunos dirán “no, no, en mi clase no se come” o “no, no pueden salir”; no es que uno esté bien o que esté mal, simplemente tienen sus propias razones de que sí y que no. En tu clase por ejemplo pueden comer, podemos conversar hasta de otros temas, pero cuidadito del que no me preste atención.

*Sí, la atención.*

Porque eso sí es algo que enseguida se marca como una... no quiero decir falta grave, pero sí es algo que es muy evidente que a ti te desagrada, más incluso tal vez, que puedan cometer un error ortográfico en su presentación. Eso pasa “sabes qué, eso está mal, corrígelo”; hasta allá. Pero si no me estás atendiendo, casi, casi que...

*Sí, sí.*

Y es esto que tú me decías: la atención es muy importante para ti, que te estén prestando atención.

*Sí, que presten atención y que entiendan lo que les estoy diciendo. Porque a mí me desagrada mucho que yo esté exponiendo, que les esté platicando y estén conversando. No me gusta, odio eso.*

Incluso si otros muchachitos están exponiendo y tú estás atrás...

*También les llamo la atención. Sí, porque los distraen. Por eso les digo “a ver ¿qué estás conversando? a ver, cuéntanos que estás conversando ¿es de la clase o es de otra cosa?”.*

Cuando están haciendo... por ejemplo si les dejaste hacer alguna tarea en equipo, si están conversando de otras cosas...

*Tengo que ir a ver qué están.*

“Ustedes ya no están conversando, ustedes ya están chismeando”. Ya están distraídas; pero ¿sabes de que me di cuenta? a no ser, tú dime cómo lo ves, que creo que pasa más en 4°, que en 6° y 8°.

*Sí, sí.*

¿A qué crees que se deba, a qué lo atribuyes? Son ellos o son tú o son ambos.

*Conversan, son más platicadores, y no sólo pasa conmigo, pasa con... y porque ya me lo han dicho "ay, no te pasa que con..." sí, le dije. Y otra maestra: "ese grupo conversa mucho". Sí pasa mucho porque además... los grupos generalmente... [hay] pura mujer; hay dos o tres que son muy platicadoras, muy pero muy platicadoras. Entonces sí... como te dije, el grupo... hay grupos que son muy... se cuadran y hay otros que no. Y en ese grupo, sí.*

Te voy a contar una cosa que vi un día, tú me dices como va esto: en 6°, Sociología, el día que estaban haciendo su esquema, su mapa, para presentar las preguntas que se les dejó, había un grupo de alumnas que se quedaron dentro del salón para hacer la tarea.

*Empezaron a hablar de...*

Contaron qué habían hecho el día anterior... pero es curioso porque lo están diciendo y están haciendo la tarea. O sea, dicen una cosa y la siguiente dice: "entonces ¿este título le vamos a poner?"

*Siguen el chisme.*

"Sí. ¡Ah, pues es que salí ayer!... entonces ¿esto cómo va?" O sea, están... literalmente, intercalaban. Tú no puedes decir que no están haciendo la tarea, porque la están haciendo. Pero que mientas una escribe la otra conversa, así estaban. En ese caso, tú como lo percibes ¿como distracción realmente?

No.

¿Allá no?

*No, no lo percibo como una distracción.*

O sea, el hecho de que conversen y platicuen no es problema, porque están haciendo la tarea.

*No es problema... siempre y cuando ¿cómo te diré? estén haciendo la tarea, pero la estén entendiendo y estén... lo que deben de hacer también en ese momento es discutir el contenido del tema, no hablar de su viaje y de sus cosas.*

Porque ahí lo que sí noté, es que estaban haciendo la tarea, terminaron a tiempo. ¡Tienen una habilidad para conversar y a la vez hacer la tarea!, que a mí me sorprendió. Por eso te preguntaba, ¿cuál es el punto de... notar que hay una falta de atención, dónde?

*Bueno, hay una falta de atención cuando ni siquiera están haciendo nada; y también es muy importante allá, los tiempos de cada actividad. Cuando yo noto que están conversando [les digo] así "¿ya terminaron?, porque veo que están conversando otra cosa" "Sí, ya maestra" "A ver, muéstramelo. Ah, ok". Cuando se hacen ese... bueno tú debes saber, cuando los pones por equipos, de repente corres el riesgo a que se desvíen totalmente del tema ¿no? corres el riesgo.*

Sí, sobre todo si les dices “tienen toda la clase para hacerlo” nunca lo van a hacer; tienen demasiado tiempo.

*No, no. “A ver, tanto tiempo para hacerlo”*

[Interrupción, Frida llama por teléfono a la persona que está esperando para saber si ya llegó].

Eso de la atención, es lo que te quería preguntar ¿en qué casos te parece que es algo grave? Porque veo que hay algunos casos en los que ellos conversan, pero no es así como que...

*Para mí eso no es grave; mientras comprendan la actividad y lo hagan, y lo expongan y capturen el contenido, para mí es suficiente.*

Sí, sí, sí. Es lo que te digo, realmente no hay así como que bueno o malo, es lo que a cada quien le funcione.

*A mí así me... a lo mejor para otros... parecen soldados ¿me entiendes?*

O son muy relajados en otras cosas. Lo que pasa es que a veces como que cada maestro tiene en qué cosas sí es relajado y en qué otras cosas no. Ya para ir cerrando, porque me imagino que ya está por llegar tu alumno, te quería preguntar un poquito sobre cómo son tus tiempos para preparar tus clases, para revisar...

*Muy cortos. Mis tiempos son muy cortos.*

[Interrupción, suena el teléfono con la llamada del alumno que ha llegado. En este momento se termina la entrevista].

## **ANEXO 6:**

---

### **Transcripción de las entrevistas a Facundo**

## Primera entrevista a Facundo

11 de septiembre de 2014

Investigadora: Háblame acerca de tu formación ¿Cómo fue? ¿Estudiaste en escuelas públicas, en escuelas privadas? Cuéntame sobre eso.

Facundo: ¿A, a cuánto nos, nos...? [remontamos]

Investigadora: Tanto como tú quieras, lo que sea relevante para ti.

Facundo: Bueno, en sí, todo es relevante, para mí es relevante. Vamos a retroceder hasta... donde yo recuerdo, y donde yo recuerdo es kínder. Donde yo recuerdo es kínder y... estudié en Tampico, en Tamaulipas. Yo nací en Veracruz, soy veracruzano, en el puerto de Veracruz, y por gajes del trabajo de mi padre, pues... él trabaja, trabajaba, ya es retirado de la Secretaría de Marina, y entonces lo trasladaban de un lado pa' otro, y nos fuimos a Tampico. Y recuerdo muy bien el kínder la... todo el kínder, eh... empecé primer año de primaria ahí, empecé, y fue cuando le dieron el cambio a mi padre para... Mérida, para Mérida; y de aquí, sí recuerdo obviamente primer año de primaria. Lo que es primaria y secundaria fue en escuelas públicas. La primaria fue en la escuela José Peón Contreras, turno vespertino, que está en la colonia San Miguel, en la 72 con 77 y 75, en el mero barrio de San Miguel. Terminamos allá y... pues bueno, nos pasamos a la Escuela Secundaria No. 2, "Miguel Hidalgo" que está en la Emiliano Zapata, ahí estuvimos todos los tres años en... turno matutino grupo "A". Bastante interesante. Muy marcado para mí la secundaria, muy, muy marcado para mí.

¿Por qué?

Ah, desde todos... todos los puntos; académicos, porque... de la primaria pues, sí me gustaba estudiar, me gustaba estudiar, en sí tenía beca y todo el rollo pero me la quitaron por, porque... había gente que requería más otra beca; no hay ningún problema. Y en la secundaria pues... como que sí me llamó la atención estudiar un poquito más, tan así que estuve creo que dos años en el cuadro de honor. Fantástico.

Y este... hubieron materias que a mí no me agrada, no me agrada... da, da, agradaban, como las matemáticas, todos esos números, para mí no. Pero, da la casualidad... que sin deberle ni temerle le... estudiando, en evaluación y todo ese rollo, pues le gano a la jefa de jefas de matemáticas del salón, y pues bueno, adelante.

Y a ti no te gustaba ¿no?

No, no me gusta, no me gusta mucho. Y pues bueno, ahí quedamos. Tengo muy buenos amigos hasta hoy día, veo al grupo de secundaria; recordamos y añoramos los... los años mozos de la secundaria. Ya se nos fue, se nos adelantaron algunos compañeros. Se nos fueron, pero tuvimos, pudimos reunirnos hace un par de años y verlos en vida ¿no?, hoy día ya no están. Y este... aprendizaje muy padres, todo lo que es el desarrollo de...

¡Ajá, de la adolescencia!

*De la adolescencia, no, no, no, todo el rollo. Veo les... paso por allá, la veo chiquitita, antes la veía una mansión, hoy la veo chiquitita. Pero muy interesante, muy agradable, muy buenos amigos, buenos docentes, buenas experiencias. Ahí fue... todos esos conflictos del... del... primer acercamiento con... con la primera niña, ya sabes ¿no? el desarrollo y todo este rollo.*

Lo normal, lo normal.

*Exactamente ¿no? Pero lo que es la parte académica, me fue bien, bastante bien, bastante bien. Y este, pues qué más. Ah, pues terminamos allá en la... Escuela No. 2, y... después de ahí ¿qué hice? Ok. Fuimos a una... preparatoria, bueno yo quería, porque yo quería estar en cualquier prepa de la UADY. La Uno, la Dos, la que fuese. A pesar de que no tenía ni idea a lo que me iba yo a dedicar, **ni idea**, pues secundaria. Y este... me atraía mucho la química, pero pues hasta allá nada más. Y... eh, yo quería cualquier prepa de la UADY y por situaciones de familia, por fa... conocidos de mi familia, pues recomendaciones de un directivo que es dueño de una prepa particular y dijo: "oye, pues mejor en la mía ¿no? va a estar cuidado, la, la, la". Mi madre sola, porque mi padre pues estaba en Secretaría de Marina, y quiero entender que por eso. Dedicó, pues... los, somos tres hermanos, yo soy el menor, mi hermano Antonio y mi hermana Sofía, y ambos, todos estudiamos tanto en la primaria, secundaria y preparatoria, en la misma. Y este, pues ahí estuvimos.*

Entonces prácticamente tú seguiste el camino de tus hermanos; porque ellos estudiaron allá, entonces... tu igual.

*Sí, pues, a pesar de que [soy] el más pequeño, el más rebelde. Yo quería salirme, "no quiero esa escuela, o sea, no. Yo quiero... algo de la universidad". Y bueno no se pudo. Y a pesar de que, acompañé a muchos amigos a ver la ficha y todo este rollo, me entusiasmé mucho, se lo comenté a mis padres ¿no? Bueno, ya ni modo. Dicen que el perico donde sea es verde. Y pues bueno, me fue bastante bien.*

¿Era una escuela grande, la privada donde estudiaste la prepa?

*Este... ¿cómo se llama esa escuela? Bueno, está cercana, está por Santa Martha... no recuerdo nada más, no recuerdo el nombre, ¿es Felipe Carrillo? Pero se llama Escuela Universal, la Escuela Universal está en la 83 con 90, en la 92, en la mera esquina, ahí estuvimos. Pues yo la veía más o menos, o sea no está ni tan grande ni tan pequeña. Hoy día ya está... se construyó hacia arriba, y se compró unos terrenos y ya está un poco más grande.*

*Pues ahí estuvimos, bastante bien. Primero, de prepa, con algunas dificultades personales de adaptación eh... muy fuertes. Saliendo de la secundaria de un perfil, estudiar y estudiar, tener buenas calificaciones, entro a la prepa y todo es libertinaje, porque así lo vi, y ahí sí lo vi y este... y sí me afectó. Me afectó porque... me ganó. Me ganó en primer año, yo nunca había debido **ni una** materia, ¿eh? Lo primero que debí fue matemáticas, creo que álgebra, no sé qué cosa, y física... y de golpe. En fin.*

Pero según tú, era eso ¿no? la libertad... que te daban.

*Pues quiero pensar, quiero pensar que sí.*

Porque realmente, ¿te parecía como más difícil la prepa?

*Nada, no. Lo que pasa es que yo sí era muy, fui muy voluble, me dejé influenciar, de plano ¿no?; si lo pongo a analizar, sí me dejé llevar. Sí, este... pues solamente... estás, haciendo lo mismo y luego te abren las puertas y "haz lo que tú quieras, es libre, la prepa"; pues "aquí me voy a comer este mundo".*

*Y pues no me ausen-, nunca me ausenté de clase, ni en primaria, prepa, secundaria; jamás me ausenté de clases, no, ni una hora libre, no me escapaba y en la prepa tampoco, pero este... como que me empezó como, veía ahí muchachos como que, no les importaba mucho y yo también, pues como no, tampoco me importaba, y me alejé un poquito, tan es así que, te digo, debí dos materias. Las aprobé a la primera ¿no? pero pues para qué llegar a tanto. Y este... la libré bastante bien, primero, segundo... ... ahí ya... creo que fue segundo no recuerdo, sí creo que segundo, conocí a una... lo que fue mi primer novia, y este... me marcó bastante también, primer amor, todo este rollo, en la prepa pues ni qué decir. Ella estaba en lo que se conocía antes [como] socioeconómicas, yo estaba... ya era tercero; socioeconómicas, yo estaba en biológicas. Para ese entonces ya quería algo de la salud. ¿Qué? no sé. **¿Qué? no sé.***

Eso te iba a preguntar, porque ese es el primer punto, antaño ¿no?, porque ahorita ya ves que no hay especialidades, pero antes, de segundo para tercero de prepa era la primera vez que te ponías a pensar: ¿qué voy a hacer?

*Exactamente, y sí. Cuando tomábamos etimologías griegas y latinas, "ah, vamos a declinar esto, qué interesante, qué interesante". Biología, bioquímica, está interesante; me gustaba mucho la química, es más todos mis amigos me decían "Tú te vas para química, punto". O sea, es química; en sí, yo ayudaba a compañeros en la química.*

Te iba bien en la materia de química y te gustaba.

*Química y bioquímica. Pero hubo un momento de, bueno... Pasó, pasó el tercer año, egresé. Presenté en la Facultad de Medicina...*

¿Con qué intención?

*Intención de ingresar a la Facultad de Medicina.*

Pero ¿qué carrera?

*Licenciatura en medicina.*

¿Era la única que había en ese entonces o ya había la de nutrición?

*Ya había nutrición.*

Pero tú estaban pensando en medicina, ¿por qué?

*Fíjate que siempre me ha... me ha gustado el área de la salud. En ese entonces solamente pensaba... medicina, salud, no le buscaba en otro lado; salud es medicina, no ni enfermería, ni química. Y a pesar de que en ese entonces, en odontología tenía, en ese entonces, había palancas como para entrar; ¡me las ofrecieron!, o sea, así. "No. Aquí". "Dame tu ficha". "No, yo quiero aquí [medicina]". Bueno. Y estudié y me preparé solo,*

*diario iba a estudiar a la biblioteca, la, la, la; tomé cursos y todo el rollo. Chispales y no, no. No, no aprobé. Me frustré bastante, y este... estudié en una [escuela] particular enfermería dos años consecutivos. Y pues quería algo de la salud, pero no sé qué, o sea, medicina ¿será lo que quiero? Enfermería es algo pegado ¿no? algo similar, la salud; asistencia sanitaria, y todo este rollo, me fue bien en enfermería. [Pero] No era lo mío.*

Al momento en que tu ves que no te quedas en la Facultad de Medicina, en ese mismo año dices: “voy a seguir estudiando, otra cosa” ¿no? bueno, enfermería.

*Sí, no me quedé estancado.*

No te quedaste, no esperaste un año, pero te fuiste a una escuela privada.

*Sí, enfermería.*

¿Intentaste al año siguiente otra vez en Medicina?

*... Eh...*

O de plano no.

*Querer no, no. Continué, y no terminé enfermería.*

Pero ¿tu intención era terminar la carrera de enfermería o era mientras veo que pasa?

*Era aprovechar el tiempo sin quedarme, quedarme sin hacer nada y este, enfocarme al área biológica.*

De la salud que te gustaba ¿no?

*[Me fue] Bien, aprendí bastante, otro espacio ¿no? Mis respetos para el área de enfermería, la verdad es un espacio importantísimo, y necesario en el área de la salud... tanto o más importante que medicina; muy muy padre; pero este... no era lo mío, lo tuve que descubrir experimentándolo. Cuando una de esas, este... ya empezaban las invitaciones para la UADY, “vayan a escuchar las pláticas de las licenciaturas”. Pasé por allá ¿no? en la mañana no recuerdo ni que día fue, pasé; y ya, se ofertaba por segunda ocasión, yo no había, no había escuchado la Licenciatura en rehabilitación. Estaba ofertada la Licenciatura en rehabilitación, y este, nutrición y medicina. Nutrición sí sé que es, medicina igual, ¿qué será rehabilitación? Yo quiero algo... pero no sé qué, ¿sí? algo que me llenara. Y ya me había... puesto a la idea de que bueno, medicina, viéndolo muy estricto, muy crítico: pues hijole cada vez hay más médicos, y más médicos, y más médicos y ¿cómo? Bueno, vamos a ver qué onda es rehabilitación, y entré a la plática y me enamoré, me enamoré de la plática.*

¿Era para la segunda generación de la carrera?

*La segunda generación.*

¿En qué año empezó la carrera de Rehabilitación?

*Empezó en el... 97 si no me equivoco.*



O sea, tú... entraste...

*Yo, en el 98. Presenté. Para ese entonces... continuaba en enfermería y todo este rollo, y dije: "no, o sea, **no es...** pero" y en mis ratos, me ponía a estudiar. Me ponía yo a estudiar, ya tenía el temario y todo este rollo, ya estaba enfocado en presentar pero para esa licenciatura que... sábados, domingos me ponía a estudiar. Sábados me iba, desde que abría la biblioteca central hasta que me sacaban, literal; agarraba un cubículo y me encerraba a estudiar, literal. Y este... pues, me preparé muy bien, me preparé muy bien, pues presenté. Cuando iba a presentar... habían, bueno, en ese entonces medicina se inscribía un día, nutrición y rehabilitación otro día. Estaba la fila, una sola fila "¿quién va para nutrición? para acá; ¿rehabilitación? para acá". Me quedé así [mira hacia izquierda y derecha] nutrición, rehabilitación.*

¿Hasta ese momento?

***Aquí**, es el momento de decidir. Pues si ya me preparé para eso, por qué me llama nutrición; ¿será rehabilitación? Yo me preparé para rehabilitación, vamos para rehabilitación ¡bum! Fui, me inscribí, presenté, todo este rollo, y... bendito Dios aprobé. En ese momento pues salían los nombres en el periódico, no matrícula. Y salió mi nombre, completito. Y mucha gente, que me dijeron de odontología "Entra, que no sé qué", doctores de allá: "Oye, ¿presentaste?". "Eh, no, es otra persona", le dije, "No". No quería que lo supiera nadie, era para **mí**. Era **mí**...*

¿No querías que nadie supiera que habías presentado en rehabilitación? ¿Por qué?

*No, porque era premio.*

Bueno, tu familia lo sabía.

*No.*

¡Ah, qué interesante!

*No, nadie lo sabía.*

O sea tu familia te hacía que tú estabas estudiando enfermería y que ahí te ibas a quedar. O sea, eso, tú... fue un plan muy personal.

*Sí, sí, sí.*

Y pero ¿por qué? ¿Por si acaso no pasabas? ¿Por si no te quedabas? O no era tanto por eso.

*No. Estaba tan seguro que iba a entrar que...*

¿Sí?

*Sí.*

Nada más era por no, decir...

*Sí, sorpresa para mí, que fuera sorpresa porque mi papá aún estaba en... estaba creo que Tabasco, por allá, por allá en los lugares por allá... de Tabasco, Villahermosa, no sé, Tabasco. Y este, aprobé y le hablé: "¿Sabes qué?, que felicítame" "¿Y por qué?" "Porque presenté para la facultad, para licenciatura en rehabilitación y entré". "¡Cómo!, ¿en qué momento, cómo le hiciste?". "Pues ya presenté, ya aprobé, está el periódico, ahí te lo mando" y se lo envié. Y aprobé y todo el rollo; me sentí muy bien. Pues todo mundo "¡Oye, qué presentaste...!" "Sí, ya" "¿Y qué vas a hacer?" Pues retomar lo que estu- tengo de enfermería; y sí me sirvió, obviamente te sirve, de verdad que sirve.*

*Y este... pues ya. Entramos a la Facultad de medicina, la licenciatura en rehabilitación en el 98, y... pues en ese entonces pues se compartía lo que es ahorita el departamento de medicina del deporte y rehabilitación; pues no está, no es, no estaba como... bueno no está como estaba ¿no?, estaba muy limitado y compartíamos salones. Era de medicina, nutrición, rehabilitación, residentes de medicina del deporte, un xek [revoltijo, mescolanza] por allá ¿no? Entonces nos tocó el proceso de... [ser] un punta de lanza, "prepárense".*

Apenas segunda generación, ¿no? ¿Cuántos estudiantes había en tu grupo?

*Creo que 25.*

Era toda la generación, ¿no?

*Creo que 25. Sí, y este... pues sí fuimos punta de lanza, tocamos piedra, muro, paredes y demás, hasta lograr lo poco o mucho que hemos avanzado ¿no? Este... pues nos formamos, me gustó la formación; era, no tiene na..., bueno, el programa antiguo no tiene nada que ver con el actual.*

¿No es el mismo?

*No. Pero para nada.*

¿Cómo era ese programa, qué recuerdas?

*Era más rígido, era más rígido, mucho más rígido.*

¿En cuanto a qué?

*Contenidos. Contenidos. Tipo perfil médico.*

Ajá. ¿Quiénes lo hicieron, los médicos será?

*En su gran mayoría. Este nada más era, lo conservo, eran tres tomos para una sola materia [me muestra un libro] en primero.*

[Leo en la portada del libro] "Anatomía, 1".

*Eran 3, para una sola materia. Pero entonces yo sí me, me gustaba estudiar, me gustó mucho anatomía. Y este... le dediqué tiempo.*

Pero ¿por qué, a qué te refieres con perfil médico? ¿Los contenidos que veías?

*Los con... la carga. Por decir, porque estos libros los llevaban todos los estudiantes de medicina, los tres tomos y como formábamos parte de la Facultad de Medicina también los veíamos. Y está muy pesadito, está pesadito ese libro ¿eh? Sí está pesadito; en comparación con el que llevan ahorita, que ya es un volumen el que llevan ahorita, está sumamente entendible. Pero este, te tienes que imaginarte pero tridimensional, entonces está muy, estuvo muy interesante, sí me hizo estudiar, analizar, no tienes idea, reflexionar todo e interpretar como no tienes idea anatomía, y este... nos costó, a mí me costó pero no tienes idea.*

Y eso que tú habías estado formándote en una carrera, que no estaba totalmente desligado de eso.

*Claro, pero también era otro nivel.*

¿Dónde estabas estudiando enfermería?

*Bueno, se llamaba Instituto de Humanidades. Y bueno, tengo amigos que también egresaron, ahora los veo. Y ¿qué fue? Pues bueno, estaba pesado, ahí sí te costaba. No sé cómo estén los muchachos, sé que estudian aquí, sí es cierto, pero así hay un... el mínimo era 70, sigue siendo aquí 70. 71 ya era vanidad, je.*

¿De verdad?

*Estaba muy pesado, estaba pesadito, estaba muy pesadito. Y la manera en que se otorgaban, se ofrecían las clases, se daban las clases, era otro método.*

¿Cómo era?

*Si somos muy estrictos, o sea, constructivista no era; o sea es: "Esto para mañana... y ahí nos vemos". Y este... y órale ahí te va. El pase de lista "¿estudiaste?" "Sí". [El profesor hacía] una serie de preguntas; bueno, te quedas. ¿Estudiaste? Sí. ¿Fallaste? Salte.*

Sólo para quedarse a la clase; y luego que te quedabas en la clase ¿qué?

*Pues los contenidos eran, a mí me gustaba, primero me gustaba; a mí la parte de anatomía, insisto. Esta... la, la maestra María Suárez, médico del deporte, egresada de la facultad. Solamente porque... bueno, porque lo veo, y en su momento ya lo entendí; ella estudió una especialización en docencia en la Facultad de Educación. Yo fui a su clase muestra, yo participé mucho con ella. Y todo este rollo. Vi como la pedagogía tiene muchísimo qué ver en la manera de... el proceso de enseñanza aprendizaje.*

¿Ella les daba clase diferente, a los demás otros profesores?

*Totalmente. Otro rollo. De plano, ves la diferencia.*

Tus profesores eran médicos entonces, no había licenciados en rehabilitación en ese entonces.

*Sí. No, para nada. Me daban hasta antropólogos, psicólogos, obviamente médicos, médicos del deporte, fisiatras y como tal ¿no? Pues, te sirve, me sirvió bastante, lo que es anatomía es muy bueno; había mucho, mucha retroalimentación, ahí empezaba, medio*

*empezábamos a utilizar las tecnologías de la información, empezábamos. ¿Qué más? era muy innovadora; no me, no me cansaba, me agradaba mucho.*

¿Te gustó?

*Sí claro, la metodología, el método que utilizaba. En comparación a otros que de plano es... uhh.*

Ah, bueno, el caso de María, específicamente.

*Sí, solamente ella. Claro que los demás, pues, hijole, sí estaban medio difíciles, ¿no?*

Pero ¿por qué?, ¿cómo qué? es que... para entender para ti qué es eso. Noto que no puedes decirme que de plano no te gustaban esos maestros. ¿Qué era?

*La manera... una, es que una vez que ya haya, haya tenido una buena clase, del método que utilizaba la maestra María, digo, bueno, no sé, uff... me da las... me ponía objetivos del día, el tema, todo este rollo; "vamos a ver esto, vamos a dividir la clase". Y desde entonces, me agradó mucho. "El tema es esto, se va a dividir, se estudia esto ¿dudas?" etc. Nos juntábamos en equipo, todo ese rollo. Estructurado, planeado, organizado. En comparación... aparte pues utilizábamos esqueletos, todo este rollo. Y pues tenemos el esqueleto aquí en la mano, ¿no? el libro, pues ahí lo ves, pero tienes lo aquí. "A ver, Facundo, a ti te toca esto"; bueno, pues a describirlo "pla, pla, pla, pla", pues ya te identificas, lo tocas, lo ubicas. Me sirvió mucho. Y en comparación a las otras materias que tal vez, no... por el contenido pues tal vez no sean tan, tan visibles y palpables, como la maestra María, de tocar las estructuras ¿no?, pero eran más de mucho contenido, mucha práctica y... sobre todo contenido. Y en ese entonces... los profesores te re... te atiborraban de información pero... te quedas así, "bueno y por..." la verdad, te quedas así ¿esto? ¿Qué tiene qué ver? Y ahí fue cuando dije: no, es demasiado. Ahí sí dije, me están exigiendo demasiado para el contenido este; sólo es un objetivo. Como... 12 libros. No le entendíamos, no le entendía a muchas cosas. Este... ni modos, tienes que, a través de ensayo y error, fuimos, aprendes un poquito. Y bueno, te acos... ahí fue cuando... sí saqué un 74 y estaba condicionado ¿lo aprobabas? mañana presentas el práctico. Entonces, terminando de uno, síguete estresando, vete a estudiar, no duermas porque mañana hay práctico a las 7 de la mañana. Y todos así [estresados]; y fue cuando yo empecé a tomar Coca Cola, yo nunca he tomado Coca, nunca me ha gustado, jamás, pero para evitar que me duerma, me echaba 2 litros de Coca. No fumo, ni bebo café, pero con Coca me mantenía... [chasquea los dedos] fue mi vicio, je.*

Carrera de la salud, y terminas afectando tu salud ¿no? es la paradoja.

*Por eso no sé si te das cuenta, que les digo [al alumnado] "no consuman" algunas cosas, por algo será. Y este... ah, pues sí, eso fue lo que sí me marcó, en su momento. ¡Pérate! el contenido está muy, mucho muy cargado, muy extenso; no le encuentro la relación, en mu... de los 12 libros, tal vez 2 puede ser, ¡pero los demás...!*

O sea era excesiva la cantidad de información que había que aprender, para una meta de aprendizaje que para ti era muy específica y muy particular.

*Sí, exacto, exacto. Y aparte había libros en portugués, en francés, en italiano, artículos... ¡Dios santo, espérate! Presentamos inglés, ¿portugués? más o menos, pues más o menos [es igual] al castellano, español ¿no? pero lo demás, ¿francés?*

¿Todo eso estaba incluido en la bibliografía y había que estudiarlo?

*Estaba, o a veces no estaba y te la daban “esto es bueno, estúdienlo”; y más, y más. Yo [decía]: “¡Pérame!, ¿en qué momento? no es la única materia que tenemos”.*

¿Cómo te fue como estudiante? ¿Eras destacado, eras promedio o te daba trabajo?

*No, sí me costaba, porque no estaba tan tirado... la carga, la carga estaba intensa y este... aprobarlo sí era un logro ¿eh? Aprobar era un logro. Te digo, yo nunca había sacado 70, jamás; saqué 74 y ¡¿qué?! casi casi lloro porque, de felicidad, de felicidad, porque lo logré. “¿74? mañana hay práctico”; ¡pérate! Pues ni modos, ahí.*

O sea, ¿no había... 90, ese tipo de calificación?

*Noo, ¿quién? Dime quién. No, no había.*

¿Y los maestros qué decían ante eso? “Está bien, aquí es normal, aquí nadie saca...”

*Ya ni recuerdo. No recuerdo, al menos, insisto, retrocedo, la maestra María, sí te reforzaba, en tu mismo examen: “muy bien, esta pregunta, excelente”. Lo recuerdo porque no se me olvida. O sea: “muy bien tu exposición, muy bien en las... tus respuestas de la segunda parte del examen, enfócate más en esto”. O sea, había una motivación, te reforzaba, había retroalimentación con ella; con los demás no. ¿Sí? O sea, a la bendición de Dios, a ver cómo te va, y ahí te va.*

O sea, estaba muy marcada la diferencia, al menos para ti, del conjunto de profesores, y por el otro lado esta otra profesora, totalmente diferente.

*Sí, por supuesto. Definitivamente. Había otros profesores, ahorita estamos hablando de primer año, que ya, son los que más recuerdo ¿no?*

Son los que más se quedan.

*Definitivamente ¿no?, los muy positivos y los muy negativos. Y este... pues había otros que también tenían las materias **muy** cargadas, como es neu-roa-na-to-mía. Que si anatomía está pesada, ¿neuro? pues ¿cómo estudias un cerebro? O sea, es tridimensional, lo que le sigue. Pesadísima, pesadísima; a pesar de que es un solo volumen, pesadísima. El Carpenter, no se me olvida el libro, Carpenter, verde. Y pues nos daba un neurólogo; te habla a un nivel... **bastante** alto, estábamos en primer año. ¿Sí me explico? Y te aporreas **impresionante** y yo [decía] ¿de qué me está hablando? Y tenías qué hablar, estaba explicando, o le atiendes o lees, o sea... ¿qué? y apuntar y subrayar y marcar, como podías. Y estaban muy intensos sus exámenes. Y pues ya, lo aprobamos también. Por eso te digo, que sí costó, sí me costó. Sentarte... no, no, no se me va a olvidar, para anatomía y para neuro eran 4 horas al día que yo que le dedicaba, solamente, solamente, diario, porque estaban... no le voy a entender ¿sí me explico? Entonces le daba, una, parte ¿no?*

*Y este... pues no le quita que sea un buen neurólogo pero la bronca es que, la parte de... enseñanza; ¡híjole! Es lo que te digo, la diferencia, ya una vez que probé, la... la enseñanza... pues bueno con el perfil de la docente que era médico pero tuvo una especialización, una especialidad, ves la gran diferencia ¿no? y eso me empezó a llamar la atención, la pedagogía, el proceso de enseñanza aprendizaje, todo este rollo, y este... como son las cosas, dónde vine a parar. Así como la maestra María, hubo otro más, antropólogo, Mauricio. ¡Bárbaro, bárbaro! O sea, no, no le puedo poner ni un tache, imposible ¿no? Magnífica la manera en... como ofrece la clase, las dinámicas, las estrategias... **bien**.*

¿Y qué te daba el antropólogo?

*Ah... ¿qué daba Mauricio?... Híjole no recuerdo.*

¿Es alguna materia que todavía se conserva?

*No, no. Es un programa totalmente.*

Totalmente diferente. Por ejemplo la materia que tú impartes ahora con este grupo de primer año, ¿se daba en ese entonces?

*No, no. No que yo recuerde, no. Sí se modificó bastante, y este... Mauricio Pérez... la materia se llama Comportamiento organizacional. Y dices ¿qué tiene qué ver, rehabilitación-salud? Lo aterrizó en la manera de como... podemos nosotros atender un grupo poblacional, grupos vulnerables, poblaciones, cuando vayamos a municipios, dar pláticas...*

Pero ahorita quizá es que a esa materia, ustedes le llaman de otra forma a ese contenido.

*Me imagino que sí, pero ya no está relacionado, solamente, ya está más dispersa. Lo que sí, he revisado en otros... en una universidad privada, esa materia tal cual se la llevaron. Eso sí lo he visto, bastante. Pero bueno. Muy buen profesor, muy buen antropólogo, muy buen amigo. Pues los demás bastante bien. También tuvimos ahí una materia, no recuerdo la materia, la verdad, pero la maestra sí. Una materia [maestra] que sabe mucho, sabe mucho, y digo mucho es mucho, de su... materia, es parte... social, humanista, de investigación... pero... no nos llamaba, no nos motivaba, no nos iluminaba, no nos motivaba, pues. **Muy** cargada, pero cargadísima la materia y... como que cumplíamos nada más, y no nos llevábamos el aprendizaje ¿no? Y a volver a estudiar por tu cuenta; y la cosa es que es una investigadora fuerte, muy fuerte, pero... Aún la sigo viendo. Y qué onda, ¿dónde está? ¿Sí? pues bueno. Y de ahí pues conocimos a otros profesores, muy buenos también, jóvenes, recién egresados de su especialidad de fisioterapia, o medicina física y rehabilitación. Jóvenes, innovadores, inquietos, con ganas de enseñar. Y fue entonces cuando empecé a meterle un poquito más, porque me identifiqué con ellos, y también me identifiqué **más** cuando... empezamos a salir de las aulas.*

¿Eso como para que altura de la carrera sucedía?

*Fíjate. Salíamos de las aulas en sí, desde primer año. Desde primer año; entrábamos en agosto, septiembre, octubre, en diciembre ya estábamos en medicina del deporte ¿sí?*

*Pero bajo reservas, observación, palpación, algo sumamente ligero. ¿Cuándo nos íbamos ya a comunidad? cuando hacíamos un trabajo de Investigación Acción Participativa, cuando nos íbamos a la Unidad "San José"; ahora se llama Unidad Universitaria "San José", está en la misma colonia, en las cuales yo año con año llevo a los estudiantes, de cualquier materia, es necesario que vayan. Ahí fue cuando me involucré más con la comunidad. **Esto** es lo mío, punto.*

¿De verdad? O sea, cuando tú viste eso te gustó más.

*Cuando pisé; cuando vi comunidad, cuando vi las necesidades, cuando empezamos... Tú entras allá y tienes tu uniforme y todas las personas te van a decir "doctor" aunque no lo seas, y no sea tu perfil. Así como les digo a los muchachos: "ven bien uniformado porque te van a... te van a tratar como tal", y mucho respeto con ellos. Y este... y me agradó tanto, el hecho de atender, de escuchar, mucha gente va solamente porque... no tiene platicar con nadie, está solo, o sólo va para las valoraciones, a pesar de que ya está bien se siente solo, etc. Mucha adulta mayor... solita, y este... mucha gente con muchas necesidades, muchas carencias, mucha pobreza a pesar de que está en Mérida, ¿eh?, mucha carencia; en ese entonces... estamos hablando del, no sé 99, 2000 por allá, y este... no está como ahorita y este... ahí me di cuenta las necesidades que tiene la población. Fue cuando me empecé a involucrar con la comunidad. Iba yo de voluntario, algunas horas entre semana, hasta sábados, hicimos bazares.*

*Participé mucho con ellos, mucho, mucho, hasta el día de hoy continuo yendo, con la maestra Laura, doña Clara, doña Miriam, otra doña Miriam... Ahí, esa comunidad, esa unidad de salud está coordinada en su gran mayoría por mujeres de la comunidad. Es muy rico, es muy rico, tiene otra visión muy fina, muy delicada, muy atenta, muy... muy femenina pues; o sea se atiende a la comunidad, se escucha, las ubican y ya ubicaron a San José, la unidad. Nos conocen, se conocen, la comunidad muy unida. Y está padre, muy interesante, muy muy interesante, y lo rico de ahí es que es un espacio netamente universitario, atendido por recién egresados, por muchos estudiantes prestadores en servicio social, yo tengo ahí dos; psicología, nutrición, educación, medicina, odontología y demás, y hasta de otras universidades están rotando por allá, hay intercambios con la universidad jesuita, etc., etc.*

O sea, es todo un polo ésta... la unidad.

*Interesantísimo, sí. Muy, muy rico. Cada vez que tengo oportunidad voy para allá... Nos, nos... hubo un huracán, ¿cuál habrá sido? Isidoro, creo que Isidoro; creo que Isidoro, la pasamos allá. Bueno, no la pasamos, al día siguiente nos llaman: "¿Sabes qué? tienen ustedes qué apoyar" y pues vamos a apoyar. Y a llevar agua, a limpiar la comunidad y todo este rollo; y si estaban pobres quedaron pero no tienes idea, no tienes idea. Lo que me llamó la atención fueron dos cosas en esa comunidad: uno, que conseguías, a la hora que fuese, pan caliente, a pesar de que...*

Que en todo Mérida no había.

*Había pan caliente, lo hacían con leña, no sé qué cosa. Una, y dos, había cerveza hasta no más. Eso me llamó la atención, entre otras cosas ¿no?, pero apoyamos mucho. Es la unidad tan conocida que fue gente de Televisa, TV Azteca, fue Otro Rollo, Adal Ramones, mucha gente fue a la secundaria, a la técnica 26 y conocimos mucho por allá; es muy*

*conocida y este... se come muy rico. Ahí te apoyan todos, literalmente, se quitan el bocado para darte, literalmente. Me agradó mucho la parte comunitaria.*

Cuando me dices que te gustó la parte comunitaria, no sé, infiero que la carrera tiene esa parte pero, aparte tiene otras, ¿cómo decir? salidas, o a veces les llamamos en currículo "áreas de conocimiento", "líneas de formación" ¿cuáles son las líneas que tiene la carrera en sí?

*En sí, se creó para esa línea, atención primaria en salud.*

Ah ok, entonces era como que **la** línea, no era una de las líneas.

*En... sí. Hoy día, obviamente han cambiado; aunque se siga manteniendo la ideología de que es atención primaria porque para eso vamos, por eso tenemos muchas unidades básicas de rehabilitación en los municipios y ahí estamos rotando, los pasantes ¿no?, ya están muchos contratados, los egresados. Hoy día ya se abrió mucho más, mucho más; a pesar de que se continúe por la atención primaria, pues muchos se están especializando. Área deportiva, área neurológica, área... pediátrica; muy, muy marcado ¿sí? Y pues muchos han tenido oportunidad de irse a estudiar al extranjero, regresan con conocimientos innovadores, sobre todo de España, por ahí de Inglaterra y todo ese rollo, y regresan y es rico, es rico. Entonces se ha reforzado la licenciatura, tal vez se ha ido un poquito de la línea inicial que era atención primaria, muy pocos les interesa atención primaria, se entiende; hoy día, tal vez no está tan bien pagada y por eso muchas veces piden los muchachos rotar hospitales, pero no está enfocado a eso la licenciatura. En su momento se empezó a rotar pero no cumplía los criterios ¿sí?, en atención primaria no se debe de... ver técnica hospitala... ámbito hospitalario, si no área comunitaria, educación de la salud, promoción, etc., pero muchos tenían esa ideología, y también tenemos que tener en cuenta que también vino mucha gente que está aquí en la licenciatura, tiene otro perfil o iba para otro perfil. Y vemos...*

¿Sí pasa?

*Sí, por su... lo detectamos en tutorías, aquí es obligatorio que los primeros dos años, tutorías.*

¿Cuál era el perfil al que iban generalmente?

*Medicina. Psicología.*

¿Psicología?

*Sí.*

Por eso sus expectativas también es la de los hospitales, a lo mejor por eso.

*Exactamente. Y sí hemos visto gente que, sí, es sano ¿no? que estando aquí decidas "pues no, no es mi área"; es sano. He conocido gente que se iba a inscribir a cuarto año de medicina y dice: "sabes qué, no es lo mío". Cuarto año de medicina, y vas, se retira ¿no? Bueno, pues es sano, ya ni modos, tardío para algunos pero sano para ti. Y pues se ha detectado también eso ¿no? Hemos tenido aquí de... del perfil, en mi salón, cuando estudiábamos había gente que se iba para derecho y estaba aquí; hemos tenido*



*estudiantes del perfil de mecatrónica, de ingeniería... de matemáticas, que, ¿qué ond... qué hacen acá?*

Como hacer un brinco tan grande ¿no?. Cuéntame, cómo este... bueno esto ya lo de las salidas, me dices que fue desde primer año ¿no?

*Sí, salías del salón. Salías del salón.*

Y eran constantes, durante la carrera, las visitas a la comunidad, y ahí te gustó. ¿Cuatro años duraba entonces, la carrera?

*Cuatro años y el servicio, que no era curricular.*

En ese entonces.

*Ahora sí es curricular.*

Y ya cuando estabas más o menos en esa parte, al final de la carrera, ¿cómo te iba?, ¿ya mejor?

*Bien. Bastante bien. Ya se había modificado un poquito, este... ya habían capacitados a otros docentes para la... la pedagogía y todo este rollo; y este... y pues ya, recuerdo que me fue bien. Sí me costó, porque no, no, la verdad sí me costó, porque sí me, sí estudiaba, o sea, no estaba regalado; y un 71, un 74, bueno ¡pérate! ya era otro rollo.*

O sea, dirías que tuviste un buen desempeño.

*Yo considero que sí.*

Independientemente de la calificación ¿no? porque...

*Sí. Yo ya entendí hoy día que un número, para nada es significativo, para mi punto de vista ¿no?*

Así es. ¿Tú te veías como un estudiante de licenciatura de buen desempeño?

*Sí, claro.*

Porque te esforzabas, porque estudiabas, y el número es otra cosa.

*Sí me costó, je, je; sí me costó, la verdad, sí.*

El servicio social, me dices que no era...

*No estaba entre la curricula, pero se contemplaba: terminaste tus cuatro años académico, y un año más de servicio social.*

¿Tu donde hiciste el servicio?

*En la misma Unidad de San José.*

Allá te quedaste. Te gustó.

*Ahí me quedé, por promedio lo elegí.*

Ah, o sea que es demandado, ¿o no?

*Pues en su momento sí. No había muchas unidades receptoras. Aparte yo fui uno de los primeros para elegir.*

Eso es lo que estaba yo sospechando, porque... por como me lo cuentas...

*Sí, aquí es por promedio; y ya decidí: "San José, ya roté, ya fui voluntario, me conoce todo el mundo, me quedo". Me quedo un año, me gustó; me gustó mucho, hasta hoy día sigo yendo. Tengo muchos amigos allá.*

¿Cómo te titulaste de la carrera?

*Solamente había una modalidad; este... se llamaba "examen individual de habilidades". En qué consistía: en la cámara de Gessell, ante 3... cámara de Gessell, obviamente atrás estaban 3 sinodales, yo estaba... con un paciente... aquí está un paciente, aquí estoy yo, y... nos daban una, una serie de actividades a realizar con ellos, entre entrevista, valoraciones, etc., etc., etc., y este... pues la cosa es que... pues tienes el micrófono aquí, tenías una cama, tres, cuatro camas, y tenías el equipo ortopédico aquí, un montón de aditamentos para llevar a cabo todo el examen ¿no? y este, pues lo aprobamos. Es estresante ¿no?*

Pues claro, ya me imagino.

*Bastante estresante, porque en primera porque nunca habíamos presen... nunca te habían preparado para ese tipo de examen, cosa que es diferente hoy día; aquí se evalúa, cada año un OSCE<sup>1</sup>, cada año hay OSCEs. Entonces una modalidad de titulación es el OSCE.*

Están entrenados ¿no? los estudiantes, a la situación, aunque obviamente sean distintas las pruebas, pero ya saben de qué va.

*Exactamente.*

Para ustedes era nuevo y era su examen para titularse.

*¡Y vámonos, ahí te va!*

¿Y aparte había examen de conocimientos o era únicamente eso?

*No, era el único.*

¿La calificación que obtenías en eso determinaba si te podías titular o no?

*Aprobado o no aprobado.*

¿Tú aprobaste?

*Pues sí (risas).*

A la primera. No, digo, es que tal que, a veces no aprueba uno a la primera...

---

<sup>1</sup> Examen Clínico Objetivo Estructurado (ECO). En inglés OSCE (Objective Structured Clinical Examination)

*Ja, ja, sí, sí. A la primera. Sí, sí, sí, fue a la primera.*

Bueno, y en aquél entonces ¿qué recuerdas tú de cómo estabas en cuanto a... qué ibas a hacer después? Porque ya ves que terminando la carrera es cuando uno se empieza a preguntar ¿qué voy a hacer?

*No había, no había ni terminado la... estaba yo ¿qué te gusta? dos semanas antes de terminar, el 31 de julio de dos mil ¿qué? 3 creo... de 2003, este... mi servicio social en San José y me dice la maestra Laura: "¿Oye, te interesa, te interesa trabajar?" "Me imagino que sí" [respondí]. "Pues tal vez no aquí" me dice, "Mira, porque me salió una oportunidad, me llamó el doctor...", ahorita es el Secretario Académico, Rubén Solís, "me llamó el doctor Rubén Solís, veo que te gusta mucho los adultos mayores, trabajas muy bien la comunidad, te están invitando a participar en un proyecto de investigación de la OPS", me dice, el... se llama el proyecto SABE, Salud y Bienestar para el Envejecimiento. Desde el 2003 arrancamos todo este rollo, duró dos años y medio aproximadamente en ese proyecto. Fue mis primeros pininos; entré a trabajar en la Unidad de Posgrado de la Facultad, solamente en ese proyecto, con el Dr. Rubén, con un nutriólogo Javier Sánchez, y... con la doctora, este... Sandra Gómez, y una bióloga, Sandra Gómez y el doctor Rubén, que coordinaba el proyecto, aquí en Mérida. Se atendía a adultos mayores, en un contexto bastante amplio, muy muy amplio, muy interesante. Duró dos años y medio aproximadamente... estamos 2003, 2005, casi 2006, me invitan a participar a la licenciatura. "¿Será que yo...? Pero no tengo la..." yo sí lo pensé, "no tengo el perfil", porque yo lo viví, no me gustaría, ¿sí me explico?*

Sí, claro.

*Hacer padecer a un estudiante... como yo lo viví. Y les comenté en su momento, ¿quién estaba? creo que la maestra Sonia Ivette, de coordinadora, y me invita; está de becario el maestro, el compañero Alfredo Castro que es coordinador del IEER, muy muy amigo mío, y me dice...*

Él ya estaba acá.

*Estaba de becario.*

A ver, recapitulando: antes de que termine servicio social, entonces tú ya tenías trabajo....

*Me invitaron, me invitaron, sí.*

Para trabajar, en investigación.

*Mmj.*

¿Hiciste a un lado la parte del trabajo comunitario, o la investigación implicaba también trabajo comunitario?

*Implicaba.*

Pero, eras becario de investigación.

*Por así decirlo.*

¿Estabas a tiempo completo ahí?

*Estábamos de tiempo comp... sí, estábamos de 7 a 3.*

Era tu empleo, en ese entonces.

*Sí, sí.*

Por dos años.

*Dos años, casi tres.*

Casi tres, entonces te invitan, por la coordinadora.

*Y sí lo pensé ¿eh? Sí lo pensé.*

¿Cuál era la invitación en concreto? ¿A dar clases directamente?

*Sí, así me dijeron. Así.*

Porque a veces empieza uno de otra forma.

*No, dar, clases. Y ¡guau!... ajá, me quedé así [asombrado]. Y me lo dijeron varias veces ¿eh? Dije "¡na! No. No, no es mi perfil". Y sí lo dije: "no es..." se los dije: "si me capacitan... puedo acceder" "¿Sí?" [Le dijeron:] "Ah bueno, da tres materias, te damos una carga ¿no sé? a empezar a apoyar al servicio social, pero... van a ser esas materias, ¿qué te parece? piénsalo". [Él pensó:] "A ver vamos a revisar qué materias".*

¿Por qué... tú por qué piensas que te dijeron? Porque me dices que tú no te veías ese perfil, y ¿por qué piensas?

*Allá va...*

¿Te vieron algo, algún rasgo quizá?

*Quiero pensar que sí, porque cuando me empecé a entrevistar, a acercarme un poquito más, este... pues el doctor Rafael Contreras era director del departamento de medicina física, del... medicina del deporte, y me dijo: "¡Qué!...", me hizo así [palmadas] en mi hombro, "¿Tú eres Facundo, tú eres el tan peleado?" me dice.*

Ajá. Porque no a cualquiera le van a insistir, digo, me dices que te dijeron varias veces.

*Y me quedé así [asombrado]. Pero ni lo conocía, sólo conocía a la maestra Sonia, a Alfredo y dos personas más. "¿Tú eres Facundo?" "Sí doctor, qué pasó, mucho gusto". "Tú eres el tan peleado, tan comentado. Ya te escuché en el cuerpo académico..." "¿Perdón?" Ajá, qué, pues bueno; espero que habrán dicho algo bueno de mí, quiero pensar, y este... empezamos, la verdad no recuerdo con qué materia; di anatomía, definitivamente di anatomía, este... fue lo fuerte, anatomía. Neuro no di, creo que di otras materias, Primeros Auxilios, no recuerdo, pero anatomía no se me olvida ¿eh? estaba muy cargada y este... tenía mucho, mucho contenido, tenía bastantes horas, era prácticamente un año.*

Eso ya era, como para dos mil... ¿qué? cuatro, más o menos.

*Mmm, a ver: 3, 5 ¡no!, ya era 2006; 2006 creo que inicié con ellos. 2006.*

Entonces, a partir de ahí ya me vas a hablar de ti como profesor. Y antes de eso, como para cerrar esa parte ¿tú ejerciste la carrera de otra manera que no fuera en investigación?

*Sí, empecé, empecé en un consultorio con un amigo, armamos un pequeño consultorio, sencillo pero también por tiempos, no...*

¿Eso más o menos en qué etapa fue? Estabas en el servicio, estabas en...

*Entre servicio y que me invitaron a la unidad de posgrado, en ese tiempo, en ese tiempo; no le vi... pero también le dedicaba tiempo a la parte clínica, tenía terapias a domicilio, teníamos algunos pacientitos en... consultorio; un amigo que es de Maxcanú, entonces se tuvo que, se tuvo que ir, dividimos lo equipos, un rollo. Y en ese lapso ¿sí?, yo me caso ¿sí?, entonces se modifica todo, toda mi estructura.*

Claro.

*Bueno, me ofrecen eso, pues ya. O sea, ya tengo, me voy a casar, ya me casé... algo más estable. Y ¡bum! luz verde, adelante, vamos, al toro por los cuernos. Y ajá, y preparo bien, me dedico a preparar clases, todo este rollo y este...*

¿Tú te acuerdas cuál fue la primera clase que diste?

*Anatomía.*

¿Cómo fue, con quién? En particular ¿recuerdas esa primera clase?

[Silencio]. *Di curso de inducción a primer año, y la primer clase fue en el primer grupo de... de anatomía obviamente, y... ¡ay! ¿Cómo se llaman esos niños?, me acuerdo de algunos nombres, de Lina, y... ah...*

¿Pero ubicas a ese grupo?

*Sí.*

¿Esa fue la primera vez que tú te paraste como profesor ante un grupo?

*Sí, sí.*

La [clase] de inducción.

*Curso de inducción y a ellos mismos, yo... les di.*

¿Cómo te fue? ¿Qué recuerdas de esas primeras clases? ¿Cómo recuerdas que te fue?

*Que estaba muy, que esta... que obviamente, que no es lo mismo ser estudiante que un profesor. Que es totalmente diferente. Que una vez que estás frente a un salón frente a un grupo, tienes una responsabilidad enorme... enorme. Me costaba mucho trabajo organizarme; recién casado, casa, etc., familia, la, la, la, tiempos... sacaba tiempos para armar una sesión de clase, me costaba tiempo.*

Cuando te planteaste que tenías que dar una clase, ¿alguien te dijo cómo?

No.

Tú decidiste cómo.

Sí.

¿Con base en qué?

*En base a los antecedentes de mi maestra María.*

Ajá. O sea, pensaste ¿qué haría María en este caso?

*O cómo vi esa clase, cómo me enseñó. Y busqué estrategias; empezaban a utilizar los ABPs, basados en problemas. En sí, estaba... muy cargado, que saltos triples, ABPs, me gustó.*

¿Qué es un salto triple?

*Un salto triple es similar al ABP, un caso clínico en donde te dan cierto tiempo para buscar objetivos, hipótesis y resolver, tratar de resolver un caso; pero se hace... en tres etapas y, por lo general se da entre 24, 48 horas para resolverlo.*

Y aquí, aquí en la facultad, cuando un profesor es nuevo como tú eras en ese entonces ¿qué apoyo le daban? O lo mandaban, así: “vamos, tú puedes”.

*Ajá, sí, literal.*

O recuerdas que había...

*No, por supuesto que vi el proceso de adaptación que viví, claro por su puesto. Recién... fresquecito, llegando, lo primero, una de las primeras cosas que, que, que recuerdo, son las partes negativas, ¿no? el rechazo, de ciertos profesores; y hoy día lo entiendo, porque lo he vivido, lo he estudiado, hay miedo al cambio, lo entiendo, lo entiendo. Estoy dentro de un círculo que era sumamente hegemónico, y entra alguien que no es del círculo, joven, todo este rollo, gente, perso... eh, innovadora ¡qué sé yo! Así, literalmente. [Me dijeron:] “No tienes el perfil... que no sé qué”, a pesar de que los otros, tampoco tenían el perfil, ninguno era maestro **en** educación, o especializado en docencia ¿me explico?*

Pero ¿qué perfil era el que requerían? O por qué te decían que tú no tenías el perfil.

*Me decían que no cumplía el perfil de docente, **docente**. Yo me quedé así “bueno, con todo respeto”, no, nunca dije nada, pero “tú tampoco”, ¿me explico? Entonces ¿cómo me puedes decir eso? Bueno en fin, a raíz de eso, se empezó a capacitar; cursos para ser tutor, cursos para... para todo. Eh... cursos, curso tras curso; de habilitación pedagógica, todo este rollo, ustedes ya saben muchísimo de eso ¿no?*

Para todos los profesores ¿no?

*Sí, para todos; en sí era voluntariado, o sea, cada quien el que quiera, pero casi casi obligado. Pero pues bueno, por algo, por algo era ¿no?*

¿Recuerdas si se te presentaban dificultades concretas? aparte de esto que me dices ¿no? organizarte en tu vida personal; pero en concreto en el trabajo, dentro del salón de clases, ¿recuerdas si se te presentaban dificultades particulares? No sé es que, he hablado con profesores novatos y me dicen, por ejemplo, el asunto de la disciplina. Una maestra me decía “es que a mí me daba miedo que me pregunten algo y que yo no supiera qué contestar, y me pasaba horas estudiando una clase que duraba media hora, para que no se me olvide”. Yo igual recuerdo que tenía toda una serie de dificultades; es más me acuerdo, que la primera vez que fui a dar clase, tenía como 19 años, y creo que me disfracé ese día, honestamente, porque mi temor, mi preocupación, que me vieran muy joven. Por eso te digo, cada profesor tiene situaciones muy particulares que representan dificultades o temores. ¿Recuerdas que tuvieras alguna en particular en ese entonces? ¿Los primeros, el primer año quizá?

*Pues sí recuerdo que tal vez la edad, sí... tal vez... tal vez... eh, por la juventud, por así decirlo... tal vez no te hacían... tanto caso, pero ahí sí tuve que aplicarme ¿no? No me gustaba, porque a mí no me gustaba, la manera en que nos daban clases, muy estrictos, y pues ni modo, si no respetas, para afuera.*

Los sacaban del salón.

*Yo saqué, tuve qué sacar, y gente que era... me llevaba muy bien con los alumnos, pero una cosa es que me lleve muy bien contigo y otra cosa es que... el círculo de, el ambiente del salón es otro, y estamos en clase, para eso estamos ¿no? Y pues me puedo llevar muy bien contigo pero estás perjudicando; así como les digo a los muchachos: “cero refrescos, cero celulares”, y lo mismo, lo mismo. Sacaron sus Sabritas, “te dije que no, por favor, **te invito a salir**” “¡Oye Facundo!” Ah, ya no era el maestro, era Facundo. “Salte por favor”, “¡Ah, que no sé qué!” Bueno, se tenían que salir, y desde entonces ya, ya empezaron a calmarse un poquito. Y otra, pues bueno... hasta a veces lo sigo viendo hoy día ¿no? vienen... quiero decir muy... no sé si la palabra es inmaduro, no lo sé, pero vienen muy preparatorianos, muy hasta secundarios, por decirlo ¿no? muy acelerados, eh... como que... tal vez no respetan mucho los reg... las reglamen... los reglamentos, las reglas, les cuesta mucho. Me sorprende que hasta, bueno, estamos iniciando ¿no? hoy día, me dicen: “Maestro ¿puedo salir? Maestro ¿puedo salir a atender una llamada?”, porque en eso quedamos, y voy a seguir fomentando esto, porque es bien difícil, los siguiente cursos... Tal vez los demás profes no lo hagan, es su problema, pero al menos en mi clase, el uniforme completo... el reglamento que ya has escuchado ¿no? interior, que aunque no esté escrito pero es nuestro. Y eso ¿no? Otra cosa, pues los contenidos, yo sí me dedicaba... a mí me gustaba estudiar de noche, de 8 de la noche, y en su momento de 8 de la noche a 8 de la mañana, ¡cuando tenía mucho tiempo! Pues sí le dedicaba tiempo a las clases.*

O sea, preparar tus contenidos ¿Representaba alguna dificultad para ti el manejo del contenido?, o eran materias que tú... pues conocías, no tenías...

*Era reforzar, era reforzar, porque el contenido sí era muy pesadito. “Sí, sí es cierto, ¿dónde estaba esto?” Y tenías, hasta... ya sabía en qué página y qué párrafo, pero... sí, sí, sí me agradó, sí íbamos bien.*

La maestra María es la que te dio Anatomía.

Así es.

Es la misma materia que tú tuviste que dar luego. Y alguna otra materia que no fuera, o sea... que te la hubiera dado otro maestro de los que no te gustaba, ¿te tocó?

No, me la ofrecieron.

Pero no la tomaste.

No.

¿Qué tipo de materias te ofrecieron? No sé si las identifican ustedes por alguna línea, o por un perfil.

*Las materias que recuerdo... que me ofrecieron, ah... en su momento todo lo de la línea de kinesiología y kinesioterapia, me ofrecieron, pero fue el mismo contenido [inaudible] me atiborraba de información y servía para, nada. O sea era muchísima información, que no me llevaba a nada, me llevaba a muy poco. Entonces dije: "No. No voy a volver a revisar 12, 24 libros para que llegue a algo que no". No. Mejor no, la verdad, gracias.*

O sea, decidiste no darla.

Claro.

El programa estaba hecho, no se podía cambiar.

Exacto.

¿Era el mismo programa que tú habías cursado, el que te estaban proponiendo dar?

Sí, sí, sí,

¿Y no podías hacerle modificaciones? de decir: "esto no, no, no".

En ese entonces no.

Mejor optabas por dar otra materia ¿no?

*Sí. Y sí me dediqué, bueno, igual contenido que con anatomía, creo que... no recuerdo pero creo que había algo así como ABP... aprendizaje basado en problemas, o sea, obviamente casos clínicos, lo aterrizamos mucho en casos clínicos, Primeros Auxilios; empezábamos a ver Conceptualización, pero no como la materia de ahorita. Este... Sistemas de Atención en Salud, eh... no recuerdo más, no recuerdo, no recuerdo; tal vez se repetían, pero... y ya me empezaron a involucrar más en... en servicio social y me absorbía más tiempo, como hasta ahorita, es un 80% que me absorbe el servicio social. Y ¿qué más? ¿qué más? Optativas, optativas también; como estudié... on-line una, o sea posgrado en una universidad de Argentina, en Córdoba, eh... un diplomado, se llama... posgrado pero un diplomado, "Prevención de lesiones deportivas y su rehabilitación",*



*entonces propuse una materia optativa, la di creo que dos años, tres años, y bastante bien.*

Esa sí la podías tú programar.

*Sí claro, yo la oferté.*

Te iba a preguntar por el servicio social; me dices que, en la parte de docencia tomabas como referencia a los profesores que de alguna manera te habían gustado por la forma en que se conducían, y un poquito tomando lo que no te gustaba ver que otros hagan, para no repetir. Pero en el caso de servicio social, ¿ahí tenías... quién era tu referente? ¿O tenías tutor, o cómo? O de plano tú abriste la brecha. ¿Cómo fue ahí?

*Qué buena pregunta. Este... pues era un año completo, 8 horas diarias y teníamos un supervisor, que pues no nos avisaba cuando iba a ir, y cuando iba, literalmente era, prácticamente a jalarnos las orejas. Pero... yo aprendí solo; había muy poco, supervisión cada dos meses, creo, una vez, una hora, no sé, no recuerdo; pero cuando era... me tocó estar en una valoración con un paciente ¡jamás se va a olvidar, obviamente!, pss, no se te va a olvidar. Hice una pregunta, no recuerdo, una valoración, y delante del paciente y de su familia, me dio una carajiza...*

¿El supervisor?

*Me quedé así.... Bueno. Me lo hizo una vez, dos veces, ya no. Pero... desde ahí entendí que bueno, sí tiene que haber alguien que te esté guiando, pero no que te esté regañando y mucho menos delante de un paciente y sus familiares; sí, no, no me agradó. Entonces, por eso hoy cuando voy a supervisar, yo escucho a los muchachos, en su momento retroalimentación. Yo dejo que hagas lo que tengas que hacer; yo respeto tu espacio, tu gestión, tus actividades; yo tengo mi lista de cotejo y todo este rollo, te estoy viendo, estoy viendo, pero no me estoy... involucrando en tu proceso, en la relación paciente y terapeuta. Adelante, lo que tengas que hacer y después te retroalimentamos ¿no? Pues eso fue lo que me marcó ¿no? Así, "¡Por qué hiciste eso... como te atreves...!" [delante de] un paciente. ¡Guau! me quedé así [impactado]. Es... no me agradó, no fue la manera, obviamente no fue la manera, y eh... ¿qué más? pues fue lo que más recuerdo, porque sí hay, fue en otras ocasiones, no teníamos un espacio propio de rehabilitación, estábamos en el salón de usos múltiples, todavía se estaban empezando a construir algunas cosas, pero ya al final del servicio ya teníamos nuestro espacio, ya, con lo básico. Ahora está bastante, pero súper bien en comparación a como empezamos, definitivamente ¿no? pero pues, va evolucionando, ¿no?*

¿Cuándo tú inicias aquí en la universidad, empiezas como profesor de tiempo completo?

*Eh...*

Porque hay quien empieza como técnico o de medio tiempo, ¿cómo fue en tu caso?

*Empecé... .... creo que... tiempo completo pero, por honorarios. Recuerdo que daba recibo de honorarios, tenía qué hacer ese proceso; pero fue muy corto, muy muy corto ¿dos meses? cuando mucho... y eso fue mucho, creo que fue mucho. Después ya... por tiempo completo. Todos estaban por tiempo completo, no había técnicos ni nada por el estilo en ese momento.*

Entonces tú, poco tiempo estuviste por honorarios, y después ya está ¿no? con todas las materias. Empezaste con docencia, al mismo tiempo que servicio social, ¿tutorías?

*Sí claro, tú ya sabes que...*

Con todo el paquete completo.

*Sí, claro. O sea, tú eres docente pero tienes que hacer docencia, gestión, extensión, y tutoría y todo este rollo. Todo lo que implica, ¿no? Participar en cuerpo académico... lo que te involucren.*

¿Cómo está su cuerpo académico? ¿En formación, en consolidación?

*Está... en formación, en formación aún.*

¿Pero sí, sí marcha? Porque a veces... se abandona un poco.

*Pues...*

¿Más o menos?

*Lleva como tres años en formación, por así decirlo y... no, no veo, no veo avances. Sí yo, pues por mi horario pues ya no puedo estar con ellos porque ya se requiere que esté, esté, creo que un 70 % con ellos, presenciales en las juntas; son los viernes y a las 7 de la mañana, y pues yo no estoy a las 7 de la mañana, yo entro aquí a las 11 y... pues, no creo que... se... se consolide.*

¿Tienes plaza, Facundo?

*No.*

¿Y por qué?

*Buena pregunta.*

¿Qué te han dicho?

*Nada. Así prácticamente... o sea, no es... lo he visto, no creas que no [tratar de gestionar la plaza]. Cada vez que lo... que lo veo eh... ... [silencio prolongado] "no hay...", te dicen que la universidad ya no te va, ya no va a dar plazas.*

Pero en esta carrera, podría suponer que hay plazas disponibles.

*Se supone.*

Pero, oficialmente no hay una explicación más que esa. Pero aun así, a ti te interesa ¿no? tener la plaza.

*Sería interesante, sería, obviamente, una base sólida ¿no? pero pues...*

Pero me refiero en el sentido de que, igual uno puede decir: "yo no tengo plaza ahí, no me...", a veces no te, no te ves... a un largo plazo en esa institución.

*No, yo creo que no.*

No lo sé, por eso te pregunto.

*Yo creo que no.*

¿No qué?

*Porque no, no me veo tan a largo plazo.*

¿Sin plaza?

*No, aquí, aquí. Porque en su momento sí, hace como un año, me senté [y dije]: ya... ya. El ambiente estaba, está bien, y todo este rollo.... Ya; creo que ya no me llena. No me llena. Y este... situaciones; te exigen mucho, te apoyan poco... y lo vi desde el posgrado, que estuve intentando de que me apoyaran, me dijeron: "Sí, claro que no sé qué rollo, perfecto", me tuvieron así año y medio casi dos años. "Oye qué pasó, oye y el posgrado que me ibas a apoyar". Bueno, en resumidas cuentas, "¿Sabes qué? no se puede", y yo esperé cuanto tiempo para que me digas esto. "Bueno, si quieres te puedo apoyar en Facultad de Educación, ve el posgrado..."*

A ver, tú querías estudiar un posgrado ¿de dónde?

*Algo, algo relacionado a docencia. Pues ya me está llamando mucho la docencia, estamos en el área. Me llama mucho. Vimos el... programa de habilitación pedagógica, todo este rollo, bueno me llama mucho la docencia, qué padre. Vi varias universidades, traje las propuestas. "Vamos a verlo, que no sé qué, sí que no sé qué". Bueno [me dijeron] "No".... Bueno... y este... pues ya. Ni modo.*

Y te ofre... pero te dijeron "en la Facultad de Educación, sí".

*No, no, no.*

¿Tampoco?

*Yo averigüé todo, mis propuestas las traje aquí: "Bueno, hay esto, esto, y lo otro". [Me dijeron] "Yo lo voy a ver que no sé qué". Perfecto. La respuesta después fue "¿Sabes qué? siempre no, no se va a poder". Bueno. Ya, pues ya, ¿qué quieres que le haga, no? Y en ese entonces... yo tuve una situación; hace tres años para acá, personal, me separo, todo este rollo, y este ¡buh!, se me complica todo, ¡todo!, pero todo es... todo. Económica, laboral, emocional ¡todo!*

Todo. Sí. Claro.

*Híjole, me quedo así [decepcionado]. Dije yo: "pues no me van a apoyar, pues yo voy a estudiar mi posgrado, ni modos, vemos cómo". Vendí mi coche...*

Es una paradoja porque a la vez que te dicen, o a veces te condicionan, el tener una plaza a tener un posgrado.

*Exactamente.*

[Te dicen:] "Tienes que tener la maestría". Pero bueno... es complejo.

*Sí, sucedió; por eso te digo, te exigen mucho y te apoyan poco... algunos. Desafortunadamente. Entonces por eso dije: "¿Sabes qué? ya, basta, no puede ser posible. O sea, estas exigiendo, te doy y pues tú no".*

¿Cuántos años ya llevas en la Universidad?

*Del 2006 para acá.*

¿Y nadie de tus compañeros tiene plaza? O ellos ya la tienen.

*Ya, ya empezaron. Por ejemplo la ex coordinadora Rebeca, ya tiene; el maestro Alfredo está en su período de estabilidad. En ese momento y ¡bum! le ofrecieron irse para allá y se fue; no le he preguntado al respecto, cómo le está haciendo. Pero está en ese proceso.*

Bueno, pero ¿y qué te han dicho? ¿Estás en la lista de espera?

*Cuando pregunto, pues...*

¿O cómo se asignan las plazas?

*Lo ig-noro.*

¿En serio? Porque a veces son por orden de antigüedad, a menos que haya unos que tengan el posgrado antes.

*Pues quiero pensar que así ha sido. Quiero pensar que así ha sido.*

Pero no tienes información clara al respecto ¿no?

*No, de plano, no.*

Y eso tampoco, es... la incertidumbre.

*Por eso te digo que ya... Y tanta incertidumbre genera muy ansiedad. Dije: ya no. "Bueno, ya la tengo [el posgrado]. ¿Qué pasó?". Y fue cuando hay cambios administrativos. [Y hay que] Volver a esperar. Pero hasta donde yo sé...*

Cuéntame de tu posgrado, perdón que interrumpa.

*¿Qué necesitas?*

¿Dónde lo estudiante?

*Ah, ok, el posgrado en sí... antes de que yo me decidiera a estudiar el posgrado, mi posgrado es Maestría en Ciencias del Deporte; y bueno, si antes me iba para la docencia, ¿por qué el deporte? Tiene su porqué. En su momento te dije que oferté una materia optativa de... Prevención de Lesiones Deportivas y su Rehabilitación, en la universidad de Córdoba, on line, etc. Muy interesante, muy muy interesante y me agradó, me agradó, y dije: "Bueno, creo que esta es mi línea, en verdad". La pedagogía es buenísima, se puede dar pedagogía en cualquier área, todas. Pero me llamó mucho la atención, mucho, mucho y dije: "Bueno, va para acá".*

*Empecé a buscar en dónde, en dónde, en dónde hay algo, hasta que me invitaron, me enviaron una información ¡Ay caramba, aquí hay! Bueno, en la Universidad México, del Colegio México y aunque la avala la CONADE [Comisión Nacional del Deporte] la ENED [Escuela Nacional de Entrenamiento Deportivo], eh... el Instituto del Deporte del Estado, ¡está bien! Empecé a verla, me acerqué y este... el Mtro. Ernesto Méndez [me dijo] "es el posgrado la, la, la, son viernes, sábados y domingos, cada 15 días o cada 3 semanas" dependiendo cómo esté el profesor, porque todos son o cubanos o españoles o mexicanos que están en España, tienes que esperar a que vengan. Ah, ok. Entonces me decido: "tiene que ser ahora"; ya esperé mucho, no voy a seguir esperando, esto es lo mío. Y me dedico... me inscribo... bastante bien, muy bien, pesadita.*

Los hiciste con tus recursos... en todo sentido.

*Sí claro, todo.*

Desde económico, tiempo y demás.

*Todo, todo. Imagínate, viernes...*

Sí, sí. Me lo puedo imaginar.

*Aquí salía a las 3, entraba allá a las 4, salía a las 9. Sábado...*

O sea todo tu fin de semana.

*Entraba a las 8, teníamos un break a la 1, regresábamos a las 3, salíamos a las 8. Y domingo de 8 a 2. Se te va todo el día, quieres ya, dormir.*

Claro.

*Literalmente, ya salía y ¿qué día es hoy? Literal, ¡guau! ¿Llovió?, ¿está oscuro?, ¿qué pasó? ¿qué día es? Y tenía que ver a mis hijas, tenía que ver todo el rollo como estaba con... con la pareja.*

¿En ese lapso es que tú estudias el posgrado?

*Tres años.*

¡Ah, qué bárbaro!

*¡Pesadísimo, desgastante, impresionante! No se lo deseo a nadie; a nadie se lo deseo. Pero bueno, son gajes del oficio, de la vida.*

Así se presentó.

*Se presentó, y pues tomar el toro por los cuernos. Me sirvió mucho, sí me afectó en lo académico... pateo por todos lados, pega por todos lados, te afecta mucho, laboral también. Me apoyaron, todo este rollo, desde el punto de vista emocional, de amistad, todo este rollo, hasta que pues bueno, se sale de ese bache ¿no? Ya termino, termino el posgrado.*

¿Dos años? ¿Una maestría de dos años?

*Dos años y un poquitito más, dos meses, por ahí. Y termino, ahora poco, ahora poco... bastante bien; se la dediqué a mis hijas, a mis hijas y me acompañaron mis papás, bastante bien.*

¿Obtuviste el grado?

Sí.

O sea, ya estás libre de todo, tesis y demás.

*Sí. Y este... disfruté mucho, porque me costó, como en la licenciatura que lo viví; me costó como no tienes idea.*

Y además, supongo que no es lo mismo estudiar, y de lunes a viernes [tener] tu trabajo aquí.

*Ja, ja, ja.*

Y por lo que me comentaste no estabas estudiando dentro de los planes de la institución, [sino que] eran tus planes personales, por lo que lo estabas haciendo; así que tú tenías que encontrar el tiempo para hacer tus tareas, para hacer tus...

*Todo, para todo, para todo.*

O sea aquí... no podías alegar que estabas estudiando...

*¡No, cómo! Pues claro.*

Porque a veces sucede que bueno, te consideran que estas en otra institución estudiando; pero en tu caso, esto era un proyecto completamente personal ¿así fue?

Sí.

Bueno, y ya que tienes el posgrado, y ahora, y con la maestría ¿qué sigue?

*Buena pregunta.*

¿Qué perspectivas tienes?

*Fíjate, afortunadamente, cómo son las cosas. Terminando el posgrado, terminando, terminado, el mismo coordinador de la maestría me dice: "Oye ¿te interesa dar clases aquí?" .... No dije ni "¿materia?" Dije: "Sí". ¡Ya a estas alturas...! "¿A qué nivel, licenciatura?" Sí. "¿Qué licenciatura?" En Entrenamiento deportivo. "Por supuesto. ¿Qué grupos son?" Tal y tal "¿Qué horarios?" "Son en la mañana". "Pues si en la mañana estoy*

*aquí, maestro” le dije. Hablé con la coordinadora; sabía que me iban a decir que no, porque en su momento nos habían dicho, ya estaba predispuesto, nada más tenía que cumplir el proceso. Y le pregunto: “Mira me ofrecieron esto, pero son... creo que era... martes, miércoles, y jueves en este horario, yo estoy en la mañana” y eh... y me dice: “¿Te afecta en algo, en tus rotaciones, en tus... ya terminaste alguna de tus materias?” “Ya las terminé” “¿Cómo están tus supervisiones?” “Bastante bien, están mis evaluaciones, aquí los tienes”. “Bueno, yo te puedo dar un permiso, pero pues...” ¿cómo se dice? “Compensa los horarios en otro momento...” O sea, me lo pusieron muy bien; me apoyaron, en ese momento sí, lo agradecí bastante.*

*Y este... así continué con ellos, y me siguieron ofreciendo, me inscribí a un, otro diplomado, yo me inscribí por mi cuenta, un diplomado. Se ausenta un profesor de la ciudad de México, con el perfil del tema ‘prevención de lesiones deportivas’. “Oye Facundo, tú tienes el perfil, ¿puedes dar el... diplomado, participar en el diplomado?”. Pues yo: “Profesor yo soy asistente, soy alumno”. “¿Puedes o no puedes?” “De que puedo, puedo. ¿Para cuándo?” “Próxima semana”. ¡Sss!, mmm. “Sí, claro que sí. Va”. Y me siguen saliendo oportunidades, me siguen, invitaciones, invitaciones. Me invitan... ahorita por la mañana pues estoy en la Universidad Méx... en la UAC. El México, en la UAC, y salen otro tipo de trabajo, entonces por eso... y aparte estaba yo viendo otro, sigo viendo otro, ¿sí? para aprovechar más el tiempo en la mañana. Ahorita estoy en ‘stand by’ este septiembre, porque ya terminé un cuatrimestre con ellos, antier precisamente ¿sí? Ahorita, de aquí hasta el 1 de octubre estoy sin actividad en la mañana. Pero pues bueno.*

*Pero pues ya te conocen, ya trabajaste, eso empieza a suceder.*

*Exacto. Y ya me volvieron a hablar, y ya me llamaron para tres materias más. Fantástico, ya estoy con ellos; pero, son tres días, y tengo dos días libres, quisiera ocuparlos. En el México terminó ese proceso y estoy viéndolo en la... otra Universidad que... bueno en el Peninsular, pero está muy lejos, no me conviene, está muy retirado. También tengo la oportunidad de estar allá. Y este... en la uni... en la escuela... Yucatán, está la licenciatura de Educación Deportiva, entonces me entrevisté con el coordinador, que lo conozco, cómo son las cosas. No llevé nada, ni un documento, pasé, le pregunté, pedí 5 minutos, le expliqué mi perfil, mi currículum, todo este rollo, y me dice: “Creo que vas muy bien para el perfil, quiero que... vas a venir para acá. Trae tu engargolado, la, la, la”, todo este rollo, documentos, “lo más seguro es que te quedes”. No lo he ido a ver, pero sí me súper interesa. Entonces han salido muchas oportunidades en cuanto a eso. También el maestro Ernesto Méndez del posgrado, me dice: “Tengo otros planes”; el diplomado en el que participé, “vamos a llevarlo a Campeche, y te vas a ir conmigo”, me dice. Perfecto, perfecto. Y hay planes en la UISP, en otra particular para hacer otras actividades; “ya pensé en ti”, me dice; solamente es palabra. Qué bueno que me hayan contemplado. Y ahí vamos. Lo que estoy viendo es que, bueno, el posgrado me abrió algunas puertas. Me agradó.*

*Sí, definitivamente.*

*Y fue... hoy terminé, a los 3 días: “Te necesitamos, esto, lo otro, ¿puedes?” Sí, no, “vamos aquí, vamos allá”, esto, lo otro.*

*Por fuera de aquí.*

Claro.

¿Y aquí?

*Bien, a Dios gracias. Por eso te digo. Por eso dije: "ya". ¿Sí? Ahorita pongo en la balanza [el] factor económico; obviamente no estamos en condiciones para decir: "ahí nos vemos" y tener nada más un solo sustento, un solo elemento para solventar, está dura la situación, en mi caso obviamente más: manutención, parte mía, mis hijas... paquete ¿no? Tengo que salir con ellas, o sea, es gastos, punto. Ya me administré, se cómo llevar todo esto, pero sí es difícil; me acoplo, pero lo bueno es que me ha servido todo este proceso. Bueno, el posgrado me ayudó mucho. Pero aquí, pues más o menos.*

Es una lástima que suceda esto, con lo de la plaza.

*¿Qué te puedo...? Y lo estoy viviendo. Y fijate que... yo pensé igual cuando cursamos, y bueno... cuando cursamos el programa de habilitación pedagógica, 2009 por allá, había una profesora, no se me olvida, de antropología, con posgrado... había... hecho artículos y la, la, la, la, la, y nada. Y nada, y nada, y nada. Oye, ¿qué esperan? ¿qué sucede?, ¿qué está pasando en la universidad? Y de 2009, 2010 para acá, austeridad... austeridad, y hay austeridad, y austeridad, y no hay y ahorita ¡más!*

Y eso también, me imagino que de alguna forma... no me imagino, seguramente te hace ver las cosas diferentes. Porque por ejemplo, si yo te pregunto ahorita ¿qué planes tienes? ¿Qué proyectos tienes, de aquí a unos 5 años, aquí en la universidad? Pues de antemano a lo mejor...

*Aquí tal vez no (risas).*

Tendría que reconsiderar mi pregunta, porque eso está en función de tu situación laboral. Entonces, de manera inmediata nada más te lo puedo preguntar.

*¿Sabes cómo veo, tal vez a mediano plazo? el doctorado, el doctorado. Me lo han ofrecido, bueno, obviamente en el área de... las ciencias del deporte ¿no? Tal vez el próximo año.*

¿Siempre en la misma institución?

*Sí, sí.*

Porque no recuerdo... digo no estoy muy enterada, obviamente no es mi área, pero no se me hace muy común ese tipo de posgrados en la ciudad.

*Exactamente.*

Por lo pronto la universidad, creo que no tiene ¿o sí?

*Psicología del deporte, en la Facultad de Psicología, es lo más cercano en deporte.*

Pero eso es para psicólogos; tendrías que tener un perfil de psicólogo. ¿En la facultad de medicina no hay, posgrado de ese tipo?



*Hay especialidad médica, medicina del deporte.*

Y es para...

*Médicos, medicina del deporte.*

¿Y el doctorado en qué sería?

*En ciencias del deporte.*

¡Qué interesante!

*Es interesante. Ahí me enamoré un poquito, no me enamoré un poquito, me enamoré del deporte. Yo pesaba 15 kilos más.*

¿Ajá?

*Te lo prometo, 15 kilos. Y a raíz de que me di cuenta: "¡Ah caramba! ¿Así van a ser las cosas?" A pesar de que lo sabía, ya cuando lo estudias y lo vives... más a fondo, dices "pérate". En primera tengo que dar ejemplo, uno. Dos: salud. Y... aparte del proceso de adaptación cuando estás separado, pues tengo que dedicarme a mí; y me dedico a hacer ejercicio, **planificado**, organizado, metodología, la, la, la, y estoy bastante bien. Antes, te prometo que no daba la vuelta a la manzana... literal, hoy ya llevo algunos maratoncitos por allá.*

¡¿De verdad?!

*Están pegados allá arribita [señala un cartel detrás de la puerta de su oficina] ja, ja, ja.*

¿Es en serio? ¡Oh, qué bárbaro! eres runner, entonces. ¡Qué bien! Esos son los cambios, que son para bien en la vida. Bueno entonces te pregunto más directamente por tu docencia, por las materias que tienes ahorita. ¿Sí te ves diferente, de cuando empezaste, a cómo estás ahorita, como, digamos la clase que tuviste el día de hoy?

*Ah, sí por supuesto.*

¿En qué?

*¿A cómo la daba en mis primeras clases, de mis inicios? Ah, totalmente. Quiero pensar que... las primeras clase cuando, empezaban los pininos, tenía que... buscar muchísimas referencias, eh... tener todo **perfecto**, así, cuadrado, que no se me vaya nada, y eso me generaba mucho estrés, mucho tiempo, mucha ansiedad, todo perfecto ¿no? No digo que ahorita no esté así, pero pues ya con la experiencia que he tenido, ya sé dónde está, qué buscar, en qué momento. Como por ejemplo, lo que pasó de ayer para hoy, se me fue toda, toda mi información; lo que hice fue [simula respirar profundo] "dalay... dalay", aquí está mi vida, tengo todos mis respaldos allá, o sea mucha, mucha información, otras materias que ya no doy, de 2006 hasta acá ¿sí me explico? y ¡bum! que ya no esté, o sea. Sé que sí se va a solucionar, porque no fue problema del CPU probablemente, sino de Windows, una cosa; pero me, tengo la experiencia de eso, ¿no?*

Que en otras circunstancias, bueno, un profesor en su primer año...

Quiero pensar que sí.

O sea, ¿qué haces sin toda esa información?, si no tienes otros recursos.

*Lo he visto porque... lo estoy viendo con compañeros que acaban de egresar, de ingresar. Y les pregunto: "¿y tú carta descriptiva?"... "¿Ah? "¿Ya la elaboraste, cómo vas?". [Me responden:] "¿Cómo se hace eso?". [Y les digo] "Bienvenido al mundo real". Y fue como, así yo empecé, de golpe y porrazo, pero a mí nadie me guio; en su momento pues fueron, ya segundo, tercer año, me empezaron a guiar. Pero bueno, así, así sucede ¿no? Sí me veo totalmente cambiado, sirvió... tienen que servir los cursos de habilitación pedagógica que nos dieron.*

¿Tomaste todo el diplomado de habilitación pedagógica?

Sí, sí.

Y aparte de eso, otros cursos recuerdo que me has dicho.

*En la propia facultad, en la propia facultad.*

Les ofrecen, relacionados con...

*Docencia.*

¿Docencia, manejo de grupos, didáctica, estrategias?

*Sí, no tan... bueno, sí. Una vez al año creo que se da ese tipo de estrategias, se da más para... TICs, tecnologías de información, plataformas, el... e-tutorial, por el Consulado Británico nos dio un tutorial, soy tutor del British Council por ejemplo, es hacer... trabajar plataformas. El Moodle, el Dokeos, este... nos preparaban sobre evaluación, tema de evaluación, cómo evaluar, listas de cotejo, cuándo listas, cuándo rúbricas, la, la, la, todo esto, en resumidas cuentas, hay un montón de cosas que hemos tomado.*

Eso aquí en la facultad.

Sí, en la facultad.

Durante el tiempo que has estado como profesor, ¿es que te has formado de esta manera?

*Y cada año hay, cada año hay; está abierto, nada más escoge tú las fechas y te programas.*

¿Y está enfocado específicamente para ustedes? ¿Los que ofrece la Facultad?

Sí.

O sea, con el ámbito de salud.

Sí.

Porque los del... que ofrece la universidad a nivel general, pues no tanto; el de Habilitación Pedagógica estaba así muy... general.

*Sí, sí, pero muy rico, muy rico, por cierto.*

Pero los de la facultad...

*Obviamente los dan profesores médicos, pero ya con el perfil de docente, ya tienen la especialización, la maestría en docencia, etc., entonces tienen muchísima experiencia, entonces lo aterrizan todo el contenido al área de la salud. Y como vamos de las tres licenciaturas, pues es muy rico.*

Ah ok, para las tres.

*Sí, no solamente es para medicina. Está abierto para las tres.*

¿Algo que te gustaría a lo mejor agregarle a tu docencia ahora? Porque me dices que sí percibes el cambio de tus primeros años a ahorita. Pero ¿crees que hay algo que todavía te falta, digamos, que hay algo más por hacer?

*Sí, todos... Eh, no pretendo ser perfecto porque no existe la perfección. Mejorar un poco en la docencia, sí. Mmm... tal vez en técnicas didácticas, en algunos tipos de, algunas estrategias, adecuarlas para los contenidos, y... pues no sé si afortunada o desafortunadamente... la materia pues son 16 temas, y este... pues no son correlativos, aunque están ahí correlativos, están todos, pues... para mí no deben de ser correlativos, pues por eso del 1 salté al 15 y pues para ver los contenidos más cercanos, que no se pierdan, y este... .. tal vez ser... ni tan flexible... ni tan estricto. Ni paternalista, ni, ni, ni barco. Trato de ser conocido con los muchachos, entiendo sus códigos, ¡ya los entendí!, pero este... poner límites, con los muchachos. Sí, sí, eso sí de plano.*

*Tal vez en su momento no los tuve, y pues me llaman "¡Facundo!". Me puedes llamar Facundo, profe, maestro, licenciado, lo que consideres, con respeto... no hay ningún problema, y este... Tal vez pulir un poco más las técnicas, pulir un poquito más; obviamente trabajar con grupos, cada grupo es totalmente diferente, a que **planees** algo... tal vez no sale al 100; hoy salió pero mira, al minuto total se dio. No terminamos, porque estaba establecido exponer con los muchachos, eso no se cumplió, entonces la próxima sesión vamos a tener que empezar así, adecuarlo.*

El archivo que tenías en tu clase, ¿es un plan de clase?

¿Cuál?

El que tenías al principio, donde leían los objetivos.

Sí.

¿Tú haces un plan de clase para cada clase?

*Sí. Me sirve, o sea, sé que lo tengo que hacer.*

¿Tienes paquetes didácticos de tus materias?

*Sí. Pesadito pero, bueno. Pero obviamente sirve, me sirve; obviamente aquí no está [señala el equipo averiado] ¿estás de acuerdo?, ya. Volver a recapitular todo... es un paquetote, tengo que esperar a ver cuándo va a estar esto. Dalay ¿no? esperar un poquito... tengo ahí... en mente en dónde están los contenidos, no me puedo perder, no*

*me debo perder. Y eh... escuchar sugerencias de los muchachos, yo tengo planeadas muchas cosas, quiero hacer muchas cosas con ellos, pero tal vez no todas se lleven a cabo. Quiero utilizar plataformas, quiero utilizar Dokeos, quiero llevarlos aquí, acá, allá y allá, etc., porque quedarnos aquí en el salón, es cansado. Si hoy se estaban durmiendo con los contenidos, ¡lo que le sigue...! Acabo de encontrar el archivo que les voy a enviar, son... creo que... 280 páginas.*

Como el maestro de anatomía te hacía, igualito.

*Ja, ja, ja. Pero si se cansaron con 27 y las dividimos en 3 grupos, imagínate lo que sigue; voy a tratar de picarlo, aterrizarlo para con ellos. No que sean investigadores del INEGI ni nada por el estilo, pero que entiendan cómo estamos, que no hay mucha información, la verdad, no hay mucha información y la que hay pues, como vi hace rato, tal vez no esté muy coherente.*

## **Segunda entrevista a Facundo**

Jueves 23 de octubre de 2014

Investigadora: Me gustaría que habláramos acerca de los propósitos y el contenido de tu materia. Respecto del objetivo general de tu materia, si yo voy al programa del curso, al programa oficial, tiene un objetivo ahí, que dice “el estudiante analizará los principales conceptos relacionados con la rehabilitación” ¿qué piensas de ese objetivo?

*Facundo: Definitivamente pues, es, es corto, es corto, y este, por lo mismo he tratado, bueno de res, creo que de respetar lo... lo establecido en el papel ¿no?, pero también trato de ahondar un poco más. O sea ponerse analizar nada más, un, un, par de términos o de conceptos... bueno, se puede ¿no? pero lo que me he preocupado y ocupado es... utilizar diferentes elementos de enseñanza y aprendizaje y también de dif... de otras materias para que se complemente y no sea tan monótono, cansado o aburrido.*

*Porque en su momento yo fui estudiante, bueno sigo siendo estudiante, no paramos de estudiar, o de aprender. Pero yo he escuchado también, tal vez por eso le he metido ciertas cosas ¿no? “Profe”, lo primero que me decían otros estudiantes “está muy cargado”. Es cargado, tienen que estudiar, tienen qué leer ¿no? Trataremos de que sea un poco más dinámica, más flexible, más atractiva, algo innovador; que no solamente, la, el método expositivo, nos llevemos eso ¿no?*

*Hay muchas maneras de... de enseñanza aprendizaje, de los, de los estudiantes, de... maneras de que aprendan ¿no? tú sabrás mucho de eso, pero trato de que sea más visual, más auditivo, más innovador, más movido; o sea, tal vez no quedarnos nada más aquí, y este... eso es lo que más o menos hemos tratado de hacer. Y pues el año pasado me funcionó, me funcionó con los muchachos. A pesar de que está cargadita, pues*

*tratamos de darle ahí... ciertas dinámicas, los... viste que los he sacado, dinámicas rompe hielo, de atención, este... pues obviamente sin perder el respeto del salón eh..., me agrada mucho ver que hoy día, aún me, me continúan respetando "Oye, el celular, Ya. O sea, una, a la tercera vas pa' afuera".*

*Y solamente hoy les dije, primera, única y última vez que cuando vemos una película, les voy a permitir introducir alimentos. Pero pues bueno se prestó y también no quiero ser tan tan tan estricto, bueno. Tal vez para la próxima si vemos alguna otra, este... si encuentro el DVD porque lo presté, este... podamos también intervenir ¿no? Ampliar un poquito más el objetivo ¿no?*

Porque cuando dice "analizar", tú como profesor ¿qué entiendes que tenías que hacer? Si siguieras el objetivo tal como dice.

*Bueno. Tenemos un contenido, un concepto, profundizamos sobre él, lo aprendemos, y este... escucho, escucho posturas de cada uno, llegamos a un acuerdo. Para mí eso posiblemente sea.*

Analizas. Pasas al siguiente concepto.

*Pero para mí sería muy breve ¿no? O sea está bien... que sí halla un proceso de análisis y reflexión, y este... pero ir un poco más allá.*

En tu materia se logra que analicen, pero tú no te quedas sólo en eso, es lo que estoy entendiendo.

*Sí, trato de.*

¿Qué más se logra? Porque a veces hay objetivos que uno puede decir "es demasiado ambicioso; en realidad, con el tiempo, el tipo de estudiantes, nunca se va a llegar a ese nivel". Esto no pasa en tu objetivo, sí llegan ahí. O sea, en tu materia sí se llega a analizar esos conceptos.

*Sí, sí.*

El problema no está en que sea demasiado ambicioso. Yo lo que estoy entendiendo de lo que me dices es que incluso se quedaría, a lo mejor se queda corto respecto de lo que tú realmente logras en la materia. Lo superas. ¿O estoy entendiendo mal?

*No sí, sí. Sí pretendo, pretendo que...que lleguemos a... todo eso tiene que ser ambicioso obviamente ¿no? pero tal vez a un... toda esa ambición va a ser... va a ser... tal vez sea muy difícil llegar.*

Pero ¿a qué se llega entonces? Vamos a suponer que análisis es un escalón que a ti no te parece demasiado lejano, porque lo hacen en tus clases. Pero cuando tú me dices que incorporas estas otras cosas, yo estoy entendiendo que al hacerlo tú superas ese escalón del sólo análisis ¿no?, porque hacen otras cosas y tú haces otras cosas con tus alumnos. No sé si te estoy entendiendo.

*Sí, sí, sí te entendí. No quedarme en análisis, analizar, sino lo que le sigue. Si te has dado cuenta, yo les recalco cada dos, tres veces que los veo, [la] parte educativa, educación es bastante amplio y hoy todavía se los reforcé ¿no? este... y me dio **muchísimo** gusto, para*

*mí eso es un punto, una estrellita, un objetivo. Para mí se **cumplió**, tal vez, el objetivo de la materia. ¿Sí? Porque bien me lo dijeron: “Profe al principio de la materia escuchábamos los conceptos de etiquetas, de discapacitados, de lisiados, de la la, la, etiquetas, estigmas. Y hoy día...” me lo dijeron ¿no? hoy día, “estoy leyendo y veo los conceptos, en una película que viene de por aquí por allá, con un concepto interesante que tiene un histórico y todo este, todo este... todo este histórico pues, y vemos que siguen utilizando estos conceptos ¿no? un poco, algo arcaicos, ya no utilizados, y nos sentimos ya **agredidos**”. Bueno, está modificando. Y les dije, no, pues habrán... se los dije en su momento, pues, somos educadores en salud. Y la educación es una palabra verdaderamente amplia, ¿sí? Y el aprendizaje se dio y me dio muchísimo gusto, porque ya... esa modificación o cambio de conducta es aprendizaje.*

Sí, por supuesto.

*Y eso es lo que yo busco en esta materia.*

¿Cómo le llamas a eso?

*Aprendizaje.*

Me refiero a que ese aprendizaje no es análisis, tus alumnos no sólo analizan. Cuando tienen ese cambio, esa modificación ¿Cómo le llamarías? Vaya, si yo te digo: cambia este objetivo porque la verdad es que lo superas.

*Híjole.*

¿Qué será que debe decir?

*Ahí sí me la pones difícil*

Yo lo percibo más bien en el plano de actitudes...

*Ah, sí como no.*

... que de conceptos. Porque a lo mejor el concepto lo analizan pero su actitud no cambia.

*Y fíjate que en la primera... que buen... fíjate, es algo que tal vez no me he sentido a pensar bien, pero en su momento se lo dije a los muchachos: los conocimientos las habilidades... los conocimientos los adoptas en el salón en el aulas y todo este rollo; los conocimientos, las habilidades psicomotrices en su momento, en otro tipo de materias, etc., frente a paciente ¿qué se yo? Pero las actitudes son verdaderamente difíciles de medir ¿sí? Y están en muchos programas de estudio: conocimiento, habilidades y actitudes. Conocimientos, habilidades y actitudes. Y creo que nos inclinaríamos un poquito más para allá.*

Tu materia, y después a lo mejor te lo comento, yo la percibo sumamente cargada...

*Sí.*

... de un componente actitudinal. Entonces, sí iría más como hacia un... ¿qué será? No, yo tampoco lo sé.

*Igual, me lo... eso me lo voy a tener que llevar de tarea.*

Pero sí, se va más allá del análisis ¿no?

*¡Sí!*

Finalmente en tu clase, se logra más que sólo analizar conceptos.

*Sí, y... también te has dado cuenta que sí les pregunto, bueno, ¿qué te llevas? ¿Qué entendiste? ¿Por qué? ¿Cuál es tu experiencia? Por eso, les pido tipo ensayos eh... para conocer qué es lo que se llevan, pues, el aprendizaje. Análisis y reflexión de lo mismo, y no quedarnos nada más allá. Insisto, vuelvo a recalcar, lo que vimos hoy; eso para mí es un... pero mira, es una estrellita, pues. No para mí, para la materia y para ellos; porque ellos al fin de cuentas, van modificando su conducta.*

Sí, es cierto. Yo también lo noté, me pareció muy interesante. Pero del contenido, ¿cómo describirías tú el contenido de tu materia? ¿Qué se aprende en tu materia?

*¿Cómo describiría el contenido? Variado y cargado. Muy variado y muy cargado. En su momento tal vez yo no participé directamente [en la selección del contenido del curso].*

Sí me has comentado...

*Entonces tengo que acoplarme a lo que se estipula ya. Este... y también ¿por qué no?, hay que ser crítico, constructivo, todo esto: repetido, porque se comparte con otras materias, y ya me da hasta... no temor, pero sé que me van a decir: "¿Otra - vez, - maestro?" Porque por ejemplo, hay temática de historia de la fisioterapia, historia de la rehabilitación, que ya lo vieron, sé que ya lo vieron. Sé que tienen materia de terapia ocupacional, y vemos terapia ocupacional. Hay una materia de trastornos de movimiento, que ven kinesiología, kinesiología, también lo tenemos. ¿Sí me explico? Entonces, no quisiera volver a caer en: "Ya- lo- vimos", pero vamos a tener que **tocarlo**. Por eso también le podemos poner la etiqueta ahí como "repetido".*

Sí, es cierto. Incluso revisé los programas de las otras materias y encontré, no recuerdo ahorita la materia, pero hay una que tiene un contenido que aborda aspectos culturales.

*¿Cuál será?*

No recuerdo, si es la de terapia ocupacional o alguna otra; pero me llamó la atención porque hablaba de aspectos socioculturales y de alguna forma tú has tocado esos aspectos.

*Sí, claro.*

¿Qué predomina en tu materia? Tal como está diseñada, ¿son más conocimientos, que habilidades o actitudes? Tal como está propuesta.

*¿Habilidades? No.*

¿No hay habilidades? ¿Por qué?

*¿Habilidad... habilidad?*

¿O qué entiendes tú por habilidad?

*Fíjate que... entiendo por... habilidad, capacidad para... Yo lo interpreto habilidad como... una capacidad psicomotriz, algo práctico, así lo aterrizo yo. Tal vez porque así me, me lo enseñaron ¿no? Tal vez no [hay habilidades], lo más práctico que vamos a poder hacer es ir a visitar unas unidades de salud, de atención primaria en salud.*

Pero no es que vayan a aprender una habilidad, por ejemplo, hacer diagnóstico.

*No, no, no, no, no. Es vivir la experiencia sociocultural, entender los grupos vulnerables de discapacidad que hay aquí, en nues... en San José que es propio de la universidad.*

Es más bien conceptual.

*Sí, sí, sí, sí.*

Al menos yo así la percibo.

*Ahí si se va aterrizar un poquito.*

Es una materia de conceptos, y no está de manera muy evidente la parte actitudinal. A lo mejor si yo no hubiera estado en tus clases, creería que es una materia puramente conceptual; pero después de haber estado, sinceramente pienso que tiene un componente actitudinal.

*¿Y eso es bueno o es malo?*

Desde mi particular punto de vista, es bueno, porque una formación integrada tiene ese componente actitudinal. Y cómo tú mismo dices, si no ¿dónde se aprende? No es con materias llamadas "actitudes" sino intercaladas con conocimientos y habilidades... No decimos: "Vamos a ver ahorita esta actitud"...

*Ah, ya te... ja, ja, no, sí. Recuerdo que una vez... no recuerdo... no recuerdo en qué área, no recuerdo quién me lo preguntó, alguien... creo que de nutrición: "¿Hay alguna materia en donde... en rehabilitación, en donde ustedes se acerquen al paciente, tienen primer contacto de entrevista?" Y yo dije: bueno, al menos en, una materia de... Introducción a la Conserjería, hay algo, algo así, pero buscadito ¿no? pero he tratado de que tengan ese tipo de acercamiento con la experiencia, o sea, con el aquí, el ahora, con el escenario real, es lo que más se ha estado buscando aquí.*

Finalmente lo de las actitudes, no es tanto que esté bueno o malo que esté en la materia, creo que lo importante es que estés consciente. O sea, yo como profesor, de que estoy enseñando actitudes.

Hiciste un cambio, a propósito de esto del contenido. De hecho lo anunciaste, creo que desde la segunda clase, de dijiste a tus alumnos: "no vamos a seguir el contenido tal cual, si es necesario vamos a hacer cambios". Y de hecho se produjo el cambio. Era el tema 15, "Cultura y discapacidad".

*Sí.*



El tema 15, creo que es el último o penúltimo. Según tú programa.

*Penúltimo.*

Está muy al final y lo ves casi al principio. ¿Por qué se hace el cambio?

*Fíjate que, para mí es algo importante. Es... para mí debe tener un peso... el entender... en donde estamos, a qué es lo que se están metiendo, en donde están aquí y ahora, y que no... tomen a las personas con discapacidad [como] aisladas, [sino que entiendan] que no son pacientes, que tienen nombre, apellido y que tienen, como lo sigo reiterando ¿no? tal vez la parte humanista que es la que me agrada ¿no? Tienen nombre y apellido, tienen familias, también [les] duele, también tienen su corazoncito, también tienen sentimientos; les reitero lo que dicen los autores, no son asexuados, etc., etc. Y les hablo mucho, si te has dado cuenta también, de la parte... epidemiológica, como está, como se relaciona la familia, la sociedad, como se ve, como lo han visto, que experiencias tienen, y cuando tengo esa carga de información, es cuando quisiera en su momento ya aterrizarlos y llevarlos a un escenario real. Que no se ha prestado, es otro rollo, porque me han cancelado, ¡hoy íbamos a ir, también! Y todavía antier por las lluvias, me sugirieron: "profe ¿vamos a ir, con todo y lluvia?". ¡Sss! Ni modo, tienen razón, ya no hay tarde segura. Y entonces... eso es... la parte por la cual decidí mover tal vez de principio.*

O sea, ¿es mejor que lo vean primero?

*Desde mi punto de vista.*

Porque de todas maneras lo iban a ver; está en el programa ¿no?

*Sí, lo tienen qué ver. Tal vez, por qué de último.*

Pero ¿por qué ahora? ¿Por qué en este momento? Esa es mi duda.

*Porque a mí me ha resultado.*

¿Moverlo ahora? ¿Qué pasa si lo dejas al final? Tal como está.

*Yo creo que se pierde tiempo, porque si te vas... los contenidos que siguen... ahí sí son conceptos, conceptos y conceptos. TO, Historia, Rehabilitación, Kinesiólogía... con todo respecto, se pueden ver requete rápido, **muy** rápido; pero el hecho de vivir esa experiencias, de escuchar, ahora sí que reflexión, de llevar tus contenidos al escenarios reales, eso para **mí**... me llena... me debe servir como para... que la información y que el aprendizaje sea más... significativo. Para mí. ¿Sí? **Percibo** hasta el día de hoy, moverlo, que me ha dado resultado.*

A ver si te entiendo, cuando tu mueves cultura y discapacidad en este momento, les das unas bases... por lo cual lo que van a ver después tiene más significado.

*Sí, sí, sí, sí.*

... Que si se ve al final...

*Sí, igual.*

Descontextualizado del aspecto cultural. ¿Es eso?

Sí.

Es que yo estaba suponiendo que es porque el tema se parece al tema anterior.

*También. Van de la mano. Todo va de la mano aquí.*

Mi supuesto era que como se parece al otro, pues mejor vemos los temas parecidos.

*De que van de la mano van de la mano.*

No, pero lo que tú me has dicho tiene otra implicación que yo no había pensado. Les das una base a partir de la cual, cuando empiecen a ver conceptos digamos “técnicos”, que puedan tener muy poco sentido humanista, tú prefieres que antes de eso, haya una “superficie” de sensibilización cultural y social...

Sí.

... para que esos términos “caigan” en esa superficie, no como algo puramente técnico.

*Y esperemos que se aterricen un poco más, esperemos que se aterricen porque los que vienen, son varios los que vienen, varios... temas y subtemas que... siguen, pero se tienen que... aterrizar y porque te digo esto, porque siempre también les digo a los muchachos: “no somos todólogos, tenemos que apoyarnos siempre en otros... [somos] multi, interdisciplinarios y no solamente quedarnos en terapia física ocupacional, abarcar todo ¿no?” en general; nutrición, enfermería, odontología, educación especial, terapéutica, qué se yo, neurólogos, en fin... varias cosas que en sí tenemos que tocar.*

Y todos esos conceptos de alguna forma les remiten a pensar en esos otros especialistas, ¿no?

*Necesariamente, tienen qué hacerlo.*

Algo que te iba a preguntar igual sobre el manejo del contenido es este asunto mira, normalmente... es todo un reto yo así lo veo: se supone que en didáctica nos basamos un poquito en lo que el alumno ya trae, y sobre esa base... bueno, de hecho el aprendizaje significativo así se definía: sobre la base de lo anterior, enseñar algo nuevo. Yo nunca he tenido un grupo como el que tú tienes, porque yo nunca he dado clases a alumnos de primer ingreso.

*Yo sí he tenido bastantes.*

Yo lo veo como una problemática que tú resuelves finalmente en tu docencia, no sé si te percatas de ello o no, que tú tienes que trabajar con una materia prima que, en términos de créditos académicos, viene en cero.

*Mm jj [así es].*

O sea, antes de tu materia no tienen otras.

No.

Al mismo tiempo tienen unas, sí, pero antes de tu materia, no.

No hay.

Entonces ¿cómo le hace?, yo me pregunto...

Je, je, je.

... cómo resuelve para poder hacer esto y trabajar en una materia, y seguir, y no detenerte por explicarles el A B C, si no que ya empiezas a meter todo. Para mí es una... es algo que me ha parecido muy interesante en tu materia desde que supe que tú estabas en primer semestre, porque yo nunca he tenido esa situación.

*Hay varias cosas importantes allá, ¿no? Eh... entiendo mucho de sus códigos; entiendo mucho de sus códigos. No sé si te das cuenta que a veces, entre lo que fuese temas, lo que fuese... digo un comentario, digo un comentario y se ríe un grupo; lo refuerza otro. Ya sé a lo que se refiere, entiendo varios códigos de los muchachos. ¿Por qué entiendo eso? porque llevo varios años trabajando con esos grupos, y entran preparatorianos...*

Pero con respecto a sus conocimientos, o sea, lo que te sirve para la materia...

*Lo primero... lo primero. Creo que... no sé si estuviste la primera...*

No, no estuve.

*Sí es cierto, no estuviste. Una de las primeras dinámicas que yo hago con los muchachos es precisamente hacer una evaluación diagnóstica, aunque no les digo evaluación diagnóstica porque se va a "frikear". ¿Qué experiencia tienes en la discapacidad? ¿qué has escuchado? ¿qué has vivido?. Y la gran mayoría me ha dicho que, bueno en primero me han dicho que: "bueno, yo presenté para medicina y no pude... segunda vez que presenté para rehabilitación... en ese tiempo yo estuve un año en el CRIT de voluntariado, me gustó mucho.*

*Muchos de mis... bueno, varios, no recuerdo cuántos, puedo decir así... sin temor a equivocarme, la mitad me dijo que algún familiar, y...o... incluso ellos mismos han estado en situación vulnerable de discapacidad, llámese eh... parcial o temporal, inmovilizados, fracturados, poli traumatizados, etc. Y entonces eso sí lo, sí lo, sí lo tomé en cuenta, sí lo he tomado en cuenta. Hay personas, bueno... no en este salón, en otros salones, donde tienen hermanos con discapacidad, hijos.... Hermanos. No hijos, y hermanos con discapacidad, o gente muy muy allegada con discapacidad; entonces sí... sí la viven, sí la viven, la han vivido.*

*Y este... esto es lo que en su momento trato como de reforzar con el vídeo; les impactó, eso me agradó, se marcó un poquito. ¡Bueno, fantástico, qué padre! continuar algo con audio verbal, no sé... eh, cosas por el estilo, películas, audios. Yo he intentado más con este grupo no, utilizar una plataforma; hay resistencia a veces entre grupos, a plataforma. Yo tengo muchos vídeos, muchos audios, muchos de análisis-reflexión que te van a hacer así: "¡liick! Ah caramba, es cierto"; no es lo que un libro, o sea, hay que vivirlo, ¿sí? Entonces más para allá lo estoy... estoy llevándolos.*

Partes entonces de su experiencia de vida, más que de sus conocimientos previos.

*Pues es, es, es un conocimiento previo, histórico.*

Exactamente, finalmente es un saber ¿no?, lo que pasa es que a veces no lo catalogamos como valioso porque no es un saber obtenido de manera académica, sino que lo obtienes de la vida, o sea, de la propia experiencia.

*Y vienen para... con, desde mi punto de vista si te soy muy sincero, vienen con mucha riqueza, mucha riqueza de experiencia.*

Sí, saben para... al momento de contar "a mí qué me pasó", ya lo vi: o sea, si les dices a ellos que te relaten, no acabas.

*¡NO!, no acabo.*

Tienes qué cortar porque no acaban; ellos seguirían contando su vida y las cosas que han visto.

*Claro que es muy rico, pero pues tendríamos un tiempo. Si no, no se cumpliría.*

Eso que me decías, mínimo he detectado como 3 me parece, que tienen alguna relación con el CRIT (Centro de Rehabilitación Infantil), de tus estudiantes.

*Sí, 3, 3 o 4.*

Es lo que me decías, que han sido voluntarios...

*Y continúan, y continúan.*

¿Se puede ser voluntario así nomás en el CRIT?

*Sí, sí. Cualquiera puede ser voluntario siempre y cuando tengas disposición, tengas tiempo y seas empático con las personas con discapacidad.*

¿Se notan en esos casos de estos estudiantes que tiene a lo mejor un poquito más de saber técnico, sobre lo que les están hablando?

*Sí, conocen... sí, sí, se percibe... que saben un poquito en este caso sobre PC (parálisis cerebral), después me lo dijeron. Pues ya en corto te lo dicen ¿eh?, no se abren tanto. Tienen mucha experiencia de varios casos no solamente de PC, de Síndrome de Down igual. Una vez en su momento... creo que un día que no viniste, estabas enferma creo, no recuerdo, ¿qué hablamos?*

Presentaron sus programas, sus proyectos, me dijiste que eso iban a hacer.

*Sí. Ah, pues fue rápido y breve, pero previo a esto yo les hice un comentario, porque yo vine también de otra clase, y vine con una información muy rica. Yo todo lo que pueda traer, si me sirve y les puede servir, adelante. En ese caso, pues yo en otra universidad doy Tanatología, en Terapia Física y Rehabilitación, y les traje comentarios, lo que había percibido cómo iniciamos en su momento Tanatología. Y les dije: "Ojalá y se habrá una materia de pérdida, de duelo, de muerte, lo que sea en rehabilitación", porque nosotros trabajamos con pérdidas funcionales, sensoriales, de vida también, y lo tenemos que vivir y nadie nunca nos prepara para esto, y que bueno que exista en su momento.*

*Entonces yo les traía los comentarios, en resumidas cuentas, de cómo algunos estudiantes han percibido las pérdidas, tanto personales como de pacientes, y se los traje así y se quedaron impactados, y empezaron ¡blum!, ¡blum! “Sí que yo”, “Yo esto” y “Yo lo otro” y “Mi familia”, “Mi vecino”, “ABC”, “Ya no camina”, “No se pudo embarazar”, “Le dio Síndrome de Down”, “Cuando llegó... cuando nació le dijeron esto”, “Se divorciaron porque tuvo discapacidad”. Eso... eso, ¡boom!, eso brotó y surgió, ¡boom!, ¡boom!, ¡pérame! ¿cómo los calmo? Tienen mucho de dónde los muchachos. Tienen mucho.*

Y respecto de los temas en sí de tu materia... ¿qué materiales utilizan? Esto es algo que me ha quedado un poquito en duda, porque... no utilizan un libro de texto.

*No, te das cuenta... si te das cuenta, las materias son... los temas son totalmente diversos, totalmente diversos.*

Sí, por lo mismo suponía yo que pues no iba a estar todo en un libro de texto.

*No hay.*

¿Y qué tienen...? ¿Se maneja algún tipo de material?

*Sí, yo tengo un tipo de material que en su momento las maestras que iniciaron con todo eso, me proporcionaron. Yo lo... lo tomo... trato de adaptarlo al aquí y el ahora. ¿Porque te digo aquí y ahora? porque los tiempos cambian... y las necesidades de este grupo son totalmente diferentes a los anteriores... y voy a ser muy respetuoso de las maestras: son muy cuadradas. Así tiene que ser, y así y as, y si te das cuenta, hay un producto que hay que entregarse del capítulo 6 al creo que del 12.*

*Hay un producto que hay que entregar, pero así se estipuló. Es un... entrega un video relacionado con... que se agrupan los aprendizajes del temas 6 al 12. Es algo así, así tiene que ser así está estipulado. Pues bueno, igual y se puede continuar ¿no? pero hay otras, otros contenidos que son muy cuadrados; te los digo desde ahorita... bajo advertencia no hay engaño: se van a aburrir cuando toquemos esos temas. La manera en que se prestan los contenido son difíciles de... de tropicalizar, de aterrizar y de... que se lo lleven rico. Uno ¿y dos? tal vez se aburran porque ya lo van a volver a ver ¿sí me explico?*

O sea el contenido en sí, tú piensas que... es propicio para el aburrimiento.

*¡Sí!*

Y además, el hecho de que está repetido. Y todos esos contenidos, tus estudiantes ¿dónde los tienen en físico?

*¿En físico?*

Además de las presentaciones.

*En sí, yo te, te, tú, tú... te ha... te has dado cuenta que me preguntan: “Profe ¿cuándo van a... me va a pasar? ¿Nos puede pasar las diapositivas?” [y yo respondo] “Sí puedo”.*

¿Por qué lo evades?

*Ja, ja, ja. No, es que no, no es para evadir, esa fue mi respuesta para que mínimo tomen apuntes De que se los voy a proporcionar por supuesto que se les voy a proporcionar.*

*Pero si yo se los digo en este momentos, por experiencia te lo digo ¿eh? niños de prime... niños de primero. "Sí, yo se los voy a pasar", pum, pum, cierran [imita el cierre de una libreta] cierran y viva la vida... por experiencia te lo digo, en serio. Y no, no me agrada, mínimo hagan algo escriban, anoten, y se los he dicho, muchas de las cosas que tal vez se lleven de aquí no está, no está en los PDF's que les voy a dejar, en las diapositivas. Apúntenlo porque aquí mucho, mucho son experiencias, comentarios...*

Sí, igual eso has comentado...

*Y este... la información obviamente yo tengo, tengo bastante información.*

Sí porque... les has dicho que... alguien te digo una vez: "Es que yo estoy copiando". [Tú le dijiste] "Sí está bien, copia", y me acuerdo que le dijiste que no copiara solamente lo que estaba en las presentaciones sino también los ejemplos que se comentan porque son interesantes. Es que esto me llamaba la atención porque igual... ¿te sientes mal? [veo que se toca el oído].

*No, me duele éste... no me duele, siento así como tapado. Puede ser el efecto del medicamento.*

Me llamó la atención porque en contraste que tú les decías... o sea, no les decías sí ni no les vas a dar el material...

*Ni sí ni no, sino todo lo contrario.*

A la vez, siempre cuando ellos dicen "No terminamos de copiar", [tú dices] "Luego volvemos", y la verdad es que nunca vuelves. Siempre sigues.

*No, sí regreso. Sí regreso, tal vez no enseguida pero sí regreso.*

Sí, pero... 5 segundos. No, pero ya entendí, de todas maneras, ellos no lo saben, pero más adelante van a tener el material completo.

*Sí, por supuesto.*

No tienen qué depender de su velocidad.

*Nunca les he dejado sin nada, sin nada, siempre... pero no, no a la primera. Te lo... por experiencia.*

Tú quieres que ellos, mientras tú... mientras se esté tocando el tema, ellos estén también anotando.

*Mínimo lo básico, o sea lo básico. Muchas diapositivas yo pongo palabras en rojo, no sé si te has dado cuenta. A veces se ve el rojo, a veces el cable no sirve pero está en rojo lo, lo... las palabras clave.*

Sí, sí, ya vi ¿Y esas palabras en rojo, que son?

*Palabras clave, significativas. Que leyéndolas te puedes aterrizar en el contenido, te pueden servir.*

Fíjate, ¿sabes qué interpreté? que eran preguntas de examen.

*Puede ser, igual y sí... igual y sí. Pero tampoco te voy a regalar el examen.*

No, pero es que nunca dijiste que iba a ser examen, tú sólo dijiste: "Está en rojo, ¿por qué? quién sabe" yo dije: a lo mejor es reactivo de algún examen.

*Puede ser, igual y sí.*

Bueno pero no era esa inicialmente tu intención. Son simplemente palabras clave que ellos tienen que notar. Mientras ellos copian, te atienden, eso es lo que finalmente buscas, ¿no? Porque ¿qué pasa si no copian?, tú dices se... ¿se distraen?

*Se distraen cuando no tienen estímulos.*

Sí tú les dices: "No, es que yo les voy a dejar el material", dejarían de copiar.

*Te lo puedo asegurar.*

¿Y qué tiene de malo que no copien?

*Pues no sé, yo percibo que si no se llevan... no se llevan algo, porque me han preguntado, "¿vamos a requerir una libreta?" "pues puede ser que sí, según si te da tiempo de escribir", en todas las materias se los he dicho, no sólo en esta. "Si te da chance escribir, adelante; no tiene que ser materia de Conceptualización, ni un... o sea, si te da chance, unas hojas, una libreta, adelante". Pues no sé si, si sea malo o bueno que no escriban pero por experiencia, como que... no... apuntan, ¿por qué?... en su momento sí me habían dicho, así como tú me dices: "no me dio tiempo, fue muy rápido, si lo escuché pero no entendí". Entonces, "bueno tuviste tiempo de escribirlo" ¿no?, bueno, tal vez por eso... tal vez por eso.*

Bueno, para que tengan algo escrito, un apunte escrito que se puedan... conservar.

*Apunte escrito pero con importancia, no, no qué... no algo... aquí... que, qué pesqué ¿no? Copiar por copiar, sino que se lleven algo... significativo y si al final el "¿qué te llevas?", y si lo que me estás diciendo está relacionado con lo que escribiste pues ya la hicimos ¿no? aprendiste. Te estas llevando [algo] significativo. Trato de que al final durante el cierre, pues bueno, me digan ¿qué te llevas?, ¿qué aprendiste hoy? Dos, tres palabras, lo que tú quieras decirme, pero... qué te llevas de... de hoy.*

¿Y cuando haces esa pregunta?, porque sí lo he notado, es muy notorio en tu clase, casi en todas, no sé si en alguna quizá no haya sucedido, pero casi en todas...

*La gran mayoría.*

Sucede eso, [preguntas] ¿qué te llevas de la clase? y haces esa pregunta. El "qué te llevas", en realidad ¿qué significa para ti?, o sea, esto...

*Que aprendizaje, o sea, qué aprendizaje te llevas y prácticamente para qué te va a servir para tu perfil.*

Eso es lo que te gustaría que te contestaran ellos ¿no? Qué aprendí hoy y eso para qué me sirve. Eso es el que te llevas...

*Sí. Y vuelvo a reiterar, lo que hoy me dijeron. ¡Eso es lo...! o sea, ya, o sea, ya. La cereza del pastel, de la materia.*

¿Te percatas de que a veces te dicen cosas que [no tienen] nada qué ver? desde mi muy humilde punto de vista.

*Ah...*

Por ejemplo, a veces de pronto, si en la clase haces un comentario, un poquito tangencial al tema central, a veces en el “qué te llevas”, te dicen ese comentario. Como por ejemplo, en las primeras clases... creo que dijiste algo así como que “no está mal comer de todo, pero hay que quemarlo después”.

*Ajá.*

¿Recuerdas... identificas esa frase? ¿Es tuya?

*Sí, cómo no. Por supuesto, ja, ja, ja.*

En alguna clase, después alguien te dijo: “¿qué te llevas hoy?” “que podemos comer lo que sea pero luego lo quemamos”.

*Ah. Ja, ja, ja.*

¿Te fijas?, o sea, eso, obviamente era un comentario que servía para aderezar un poquito lo que tú estabas diciendo, pero no era... en sí el tema central.

*Lo esencial. Claro.*

¿Te das cuenta de que de pronto sucede eso?

*Sí, sí. Creo que fue Javier ése, ¿no? Creo que fue Javier.*

A mí me llamó la atención, porque lo que se llevan, si finalmente lo que tú buscas es que expresen algo esencial, medular, significativo, resulta que ese comentario un poquito como al aire, es lo que se llevan. ¿Qué piensas tú al respecto de eso?

*Bueno, en primera... te puedo asegurar que fue Javier, te lo puedo asegurar, porque ya sé de dónde vino. Y este... pero, pues fue uno o no sé cuantos más comentarios habrán sido, tipo... no relacionados con el tema, pero bueno, no faltará alguien que tenga ese punto de vista, y se llevará eso qué percibió, cuando yo quisiera...*

No, sí de hecho, varios te dicen del tema, pero hay otros que te dicen... te dicen de todo.

*De todo. Y ¿qué, qué, qué puedo concluir? que es un grupo totalmente heterogéneo, y que tiene... percibe diferente.*

*Sí.*

*¿Por qué digo Javier? Porque sé cómo es Javier y sé que así lo dice, pero también entiendo que todos aprenden y perciben diferente. Y no puedo generalizar. Por eso a veces trato de modificar algunas cosas, para que bueno, [veo que] lo visual se les queda, bueno [lo*



hacemos así]; *lo auditivo se les queda, va. ¿Leer?, va. Vamos a entrar un poquito más al foro de debate, a ver, a ver cómo aterrizamos; yo creo que sí va, porque hablan bastante, hablan bastante, tengo qué explotar y guiarlos obviamente para...*

Porque finalmente cuando haces esa pregunta, que es muy interesante, es así como que un paraguas muy grande y cabe de todo, inclusive...

*Sí. ¡Qué te llevas!*

... Que se lleva eso ¿no?

*Me llevo eso.*

A lo mejor fue lo más significativo.

*Para él, puede ser.*

Para él. Tal vez no era el tema de la clase, pero se lo llevó. ¡Sí es cierto!, puedes comer lo que sea.

*Pues Javier, Javier y también Piojo, ambos.*

No sé, creo que no ¿sabes por qué? Javier no habla mucho.

*Creo que fue Piojo entonces, porque Piojo fue... él una vez se me acercó y me preguntó "Maestro usted sabe de..." mi área es deportiva y me preguntó sobre nutrición deportiva. Y... o es Javier o es Piojo, porque cuando habla Javier... similar a lo que me estás comentando ¿sí? como... no va para allá, pero él es Javier. Piojo puede ser, porque a él le interesa mucho la nutrición, la deportiva y etc. Uno de ellos dos.*

Como que tiene esos intereses.

*Sí, sí.*

Y sobre este mismo asunto de los temas, igual me llamó la atención otro día, que tú les habías pedido que buscaran información del tema. Era sobre... el proceso natural de la enfermedad, pero no recuerdo el término...

*Historia natural de la enfermedad.*

[Te preguntaron] ¿Y dónde vamos a buscar? "No, pues en la biblioteca", les dijiste, "hay mucha información". Y el día de la clase... creo que solamente una persona te dijo que había encontrado algo. ¿Realmente tenías tú la expectativa de que ellos encontraran esa información y la llevaran a la clase?

*Sí. ¿Sabes por qué? porque lo hacen. Sí lo hacen. Y lo hacen con otros profesores. ¿Sí? Y bajo ninguna presión. O sea, hay esta temática, esta indicación y se van y lo hacen.*

Pero si notaste que en esa clase, como que...

*Sí, por su puesto. No voy a justificar a nadie ¿eh?... Quiero pensar, quiero pensar... que los contenidos, en este caso "Historia natural de la enfermedad"... es **en serio** que es... muy cuadrada y bien aburrida, por eso si te diste cuenta le metí algo interesante que era el*

*Ébola, de aquí y ahora. Ébola... y Ébola por aquí, Ébola por allá, y tacata, tacata, tacata... ¿continuamos? Sí. ¿Imágenes?, perfecto, esto es lo que trato un, un poco con ellos. Porque hablar de historia natural de la enfermedad... es hablar de mosquitos, hablar de agua, hablar de higiene, hablar de... un montón de cosas que si... vamos a aterrizar siendo caso casi, casi, personal de enfermería, ¿si me explico? Y pues bueno, vamos a lo que nos atañe ¿no? y a la parte medular. Y pues para... ahí, ahí más o menos.*

Y estuvo mucho el tema, como tú decías, de... etapas de desarrollo y... con una serie de terminología... Sí, ahora que lo pienso tienes razón, si no hubiera sido porque introdujiste el tema del Ébola no había otro referente como... contextual del tema, hubiera sido solamente el tema de las etapas.

*Todos los libros... todos, la gran mayoría, si no es que todos... Martínez, si no me equivoco, algo por allá, hablan de historia natural de la enfermedad, solamente de... de Chagas, de la enfermedad de... del Aedes Aegypti, del mosquito, rabia... ¿si me explico? Y aterrizar un poquito tal vez lo que está sucediendo aquí y ahora, pues bueno, sí les llamó la atención porque lo estamos pasando aquí, y ahora. Y hablar de la historia natural de la enfermedad en rehabilitación es aún más complejo porque no hay, no son enfermedades.*

Sí, sí, tienes razón.

*Hoy les dije, hablar de PC, parálisis cerebral, no es enfermedad. Hasta el día de hoy está en controversia. Parálisis cerebral infantil tipo atetósico; no es una enfermedad, no se contagia con esputo, con saliva, con bacteria, virus.*

Y tampoco se cura.

*Tampoco, no hay, no hay una pastillita.*

De hecho, no sé dónde leía hace poco, que igual es incorrecto decir que una persona "padece" o "sufre" discapacidad. Porque no es...

*Ahí volvemos, y ahí se va a armar. Ahí se va a armar el debate, para allá vamos.*

No lo padece, no lo sufre, no es una enfermedad, es una condición.

*No se padece, no se sufre, es una condición y aparte se vive.*

Ajá, se vive.

*Se vive. Ahí se va a generar una controversia y ojalá saquemos información y lleguemos a un acuerdo... un acuerdo del salón; no es lo que yo quiera sino lo que el acuerdo del salón, bajo guía.*

De tus diapositivas... ah, pues me decías que ya... tenía varias preguntas sobre esto, pero ya me quedó claro cómo va a estar.

*No, pero sí se las voy a entregar, ja, ja, ja.*

No, sí, ya me quedó claro. Ahora, este asunto siempre de los alumnos de nuevo ingreso me... creo que es una particularidad muy...

*Característica...*

De tu grupo y de tu... de tu caso incluso, como yo lo estoy... a lo mejor lo voy a terminar estructurando ¿no?, como un asunto que pues yo no había visto en otros profesores. Seguramente hay muchos profesores como tú, que les toca trabajar con los de primer ingreso, y hay mucho saber detrás de cómo manejarlos, cómo trabajar con ellos. Tú me acabas de decir: "Hay que conocer un poquito sus claves" ¿no?

*Uy, sí.*

¿Generalmente son así los grupos, cómo este que estoy viendo?

*No.*

¿Este grupo, además de todo, es particular?

*Todo grupo, todo grupo es totalmente diferente.*

*Sí, sí, sí.*

*Eh... ¿cómo te puedo decir?, bueno, ahorita no le he dado al B ni al C, solamente al A, pero puedo remontarme al año anterior. El año anterior igual le daba al A y al B, perfecto. Los del A, si estos hacen mucho ruido... el año anterior era el doble ¿sí? **el doble**, el doble, pero y sí tuve que ponerme las pilas y aplicarme: "Pérate. Aquí no". Sí, sí me costó más trabajo ¿no? Pero sólo en mi clase lo hacían, o sea los calmaba, en las demás clases, sí... pero bueno. Y los del B, es otro grupo, es como si hubieran dicho así, prácticamente: "aquí los que gritan, aquí los que son... reservados" **¡Así!** Y ambos eran comprometidos en el estudio, ambos, ambos. Pueden ser muy relajista, muy ruidoso, pero cuando hacían trabajos y se comprometían, lo hacían y muy bien, los otros igual; tal vez aquí costaba un poquito más de trabajo, pero aquí no tanto, pero ambos lo hacían. Pero, no sé por qué, no sé por qué, siempre los del A son los que: "taca, taca, taca, taca, taca, taca..." bullicio.*

Este grupo sí es así como ruidoso. Por ejemplo, ellos te piden premio.

*Sí. A veces ¡Pues no siempre! [se los voy a dar].*

[Quieren] Que los saques, que los llesves a X'matkuil, creo que una vez lo dijeron.

*Yo dije: "Ajá, está bien" (ríe).*

Dices: "Vamos a salir del salón" y ellos así "¡Eh!", así como...

*Porque nunca salen, porque nunca han salido.*

Son ruidosos, cantan. Entrás y están cantando, en voz alta.

*Sí. ¡Y son histriónicos! (ríe).*

Tienen como conductas de juego.

*Ey.*

Así lo sintetizo yo. No sé si de esa misma manera tú te los representas, pero todo esto: pedir premios por algo que hice, vamos a salir, llévenos a pasear, yo lo identifico un poquito como conductas de... de... de niños, no sé. No sé si tú los ves de la misma manera o cómo...

*Más o menos.*

Obviamente mi visión de las cosas está muy matizada por el tipo de estudiantes que yo conozco. Y a lo mejor a ti... tú me puedes decir: "no, hombre, no, ¿qué? no están jugando. ¿Jugando? los que tuve el año pasado; estos son serios".

*Sí, ja, ja, ja.*

Porque tú tienes ese marco de referencia. Pero pues los chicos en Tizimín donde yo trabajo son como éramos nosotros hace años cuando estudiábamos la carrera, ¿te acuerdas cómo éramos?

*Sí, por supuesto.*

Por eso te digo, que a lo mejor como yo los percibo, no es exactamente como tú los percibes, porque tú estás más acostumbrado a este tipo de estudiantes. No te parecen tan juguetones, pues.

*En comparación con los del año...*

¿Comparados con los del año pasado? No.

*No. De plano.*

Pero estas conductas en general son, ¿porque son de primer ingreso? ¿A qué lo atribuyes?

*Pues to... la gran mayoría que he tenido, por allá van. Sí.*

¿Conforme avanzan en la carrera, cambian, modifican un poco eso?

*Se van calmando, sí... sí.*

¿Tú te has dado cuenta de que les dices "niños" y "niñas"?

*A veces.*

¿Sí? ¿Por qué les dices niños y niñas?

*A un grupo le digo niñas.*

¿Sólo es a un grupo?

*Sólo un pequeño grupo.*

No en general.

*Bueno, es que...*

No sé... yo he escuchado...

*Hay dos veces... hay dos veces, hay dos veces que utilizo el niños, niñas, sobre todo niñas... la mayoría son niñas.*

No.

*Bueno... sí es cierto.*

A lo que voy es eso, que me gustaría que comentas, el término específico niñas, que refiere a una persona...

*Mujer.*

Mujer, menor de edad. Pero tus alumnos no son niños, realmente ¿no?

*Sí, sí, sí.*

Pero, eso te preguntaba: Ya te diste... ¿Tú lo habías notado?

*Sí, sí porque yo les digo: niños. Yo les digo.*

¿Y por qué les dices niños y niñas?

*Muy buena pregunta.*

¿Por qué crees que te refieres a ellos de esa manera? ¿Te nace? ¿De cariño?

*Porque... Hace... hace rato hablábamos de códigos. A veces, no sé si has escuchado, pero unas veces me dicen Profe... Fac... Facu...*

Generalmente profe...

*Te digo porque, afuera me lo dicen: Profe, Fac, Facu... ¿cómo me han dicho? y... derivados. Y tal vez por ese tipo de... de... de... acercamiento y de terminología; en primera, soy malísimo para [recordar] los nombres. Yo se los dije [tengo distintos grupos] aquí, aquí... no, no, se me van los nombres. Pero me **acomoda** decir "niñas", y yo no lo percibo como... algo despectivo-agresivo.*

No, no tampoco suena así. No suena así.

*Ajá. Pero sí lo he, me he dado cuenta que lo, que lo digo.*

Entonces es más como para... hablarles un poquito en su lenguaje, en su canal, en la forma como ellos se...

*En su ambiente, en su... en su contexto.*

¡No! y ellos tampoco... no, no creo que lo... puede haber estudiantes ¿no? que... se ofendan si les dices "niño". Podría haber.

*Pues hasta ahorita, no. Ni uno.*

No, pero en el caso de ellos, no; ninguno... reclama, no, como si nada. Y responden ¿eh?, porque les dices "Niños, pasen", y pasan; ninguno se rebela.

*Sí es cierto, hoy lo dije ¿verdad? Hoy dije "Niños, pasen".*

Niñas.

*"Niñas... pasen"*

Otras veces has dicho: "Niños pasen", y ya, cuando van a entrar. Pero hoy: niñas.

[Hace un gesto de extrañeza] *Yo recuerdo que nada más dije "pasen". Fíjate que no recuerdo que dije "niñas" o "niños".*

No, hoy no.

*¿No?*

"Pasen", no. Pero sí en algún momento les dijiste a ellas, niñas. O no lo sé si fue hoy, pero... bueno, tú mismo me dices que sí, te has dado cuenta de que lo dices: niños y niñas.

*Sí, sí, por supuesto.*

Igual con ellos, hay que elevar la voz, ya lo vi. Tú tienes que elevar la voz para que se callen.

*Sí.*

En particular después de los recesos, es...

*Y qué bueno que me dijeron hoy "¡No, continuemos, continuemos! Qué bueno, porque dije ¿continuamos? [descansamos] "¡No profe, cómo se atreve! No. Estamos interesados". Ah, órale, va. No dije nada.*

Sí porque el receso, les... los "alborota" un poco, como diríamos en términos burdos. Entran y... son unos instantes en que noto que tú elevas la voz...

*Y vuelvo a bajar.*

Y después bajas, obviamente, porque una vez que todos se callan, pues se sigue. Igual hay que decirles un poquito lo que tienen que hacer: cállense, siéntense...

*¡Ese teléfono!*

Sí, exactamente. ¿Sí te habías dado cuenta? ¿Que cómo que hay que decirles que hacer?

*Sí, por supuesto.*

¿Por qué? ¿Qué pasa si no lo dices?

*Ay pues, lo continúan haciendo.*

Viéndolo bien... quizá por eso está conectado un poco con la idea, cuando les hablas como niños. Se comportan un poquito como niños ¿no?

*Pues...*

Les tienes que decir que hacer. Este... por ejemplo, cuando hicieron la actividad aquí en el estacionamiento, cuando regresaron, estaban más calmados.

*Sí ¿verdad?*

Ese día terminaron a las 2:10, y ninguno estaba desesperado por irse. Con más calma recogieron sus cosas... un poquito como niños ¿no?, los sacas a correr y...

*Y se...*

No es ser despectivo con ellos...

*No, no, al contrario.*

Sino que tienen ese rasgo, un poquito, como todavía de... de jugar. Los sacas un ratito, a... jugar, por decirlo así, porque fue bastante lúdica la actividad, como yo la vi.

*Sí.*

Y después regresaron con más calma, a recoger sus cosas.

*"Ya niños, pueden irse" ¿no? más o menos.*

Sí, casi, casi. Esto de la actividad de presentación que me hablas que pues yo no estuve, eh... pues más o menos entiendo que ahí se establecieron una serie de reglas para el salón. De las que he escuchado: no se permite usar celulares.

*Mmjj*

No pueden... comer adentro, sólo tomar agua. Y no recuerdo si...

*Si quieres salir, levantas tu mano, con todo gusto.*

¡Ajá! sí quieres salir... pero salen muy discretamente ¿eh?

*Sí, uno por uno.*

Incluso me doy cuenta de que van a salir, porque ya están casi en la puerta.

*Sí, pero antes de que se vayan, sí me lo dicen. Cuando volteo a ver, me hacen así [con ademanes].*

Sí, sí me doy cuenta, pero así como que... no llaman demasiado la atención...

*Ah, no.*

... para interrumpir la clase, ni nada, sino que así, discretamente te dicen: "¿puedo salir?" Aparte de esas reglas, ¿hay otras reglas? Porque esas son a lo mejor las que yo he visto, se han hecho evidentes...

*Son las que yo les dije.*

... pero no sé si hay otras que marcaste tú.

*Creo que unas por allá. El respetarnos, el llamarnos por nuestros nombres, al menos en el salón, y con respeto; eso les dije, sin palabras altisonantes, sin... sobre nombres.*

Ah, pero al ¿Piojo? le dicen Piojo.

*Pero porque él me dijo.*

¡Ah!, ya.

*Cuando se presentó, me dijo: Profesor, yo soy... a mí dígame Piojo.*

¡Ah!, yo pensé que sus compañeros le habían puesto Piojo.

*Él se presentó, yo **me sorprendí**... bueno, cada grupo es diferente.*

Pues sí.

*"Profesor yo soy Rafael... etc., etc... dígame Piojo, porque siempre me han dicho Piojo".  
Perfecto, Piojo.*

Sí, porque hasta tú le dices Piojo.

*Porque siempre les pregunté: "Tú eres Rebeca, ¿cómo te decimos?" "Rebe". "Ok, Rebe". "Y tú eres Claudia, ¿cómo te decimos? ¿Clau?" "No, Claudia" "Claudia". ¿Sí? "Luisa María, ¿Luisa o María?" "No, Luisa" "Luisa" ¿sí?*

Y Piojo dijo: "Piojo".

*Piojo dijo: "Yo soy Rafael, díganme Piojo; toda mi vida me han dicho Piojo". Piojo. Pero él sí, el primer día lo dijo: "yo, a mí que me digan Piojo".*

¿Qué otra información les pides en esa presentación?, además de... nombre.

*A ver si me remonto ¿la presentación?*

Sí.

*¡Ah! Eh... expectativas... bueno, por qué están aquí; les doy la bienvenida, les felicito, los motivo, entre otras cosas. Eh... por qué decidieron la carrera. Unos me dicen que no es la primera, es la segunda o tercera vez que presentaron, qué se yo. Qué expectativas tienes de la carrera; cómo te ves en 5 o 10 años... qué experiencias has tenido, en la discapacidad. Eh... ¿qué más? ¿Qué más? y...*

El segundo día... entendí que te hablaron también un poquito de aficiones, o... cómo usan el tiempo libre.



*¡Ah, sí! qué te gusta hacer. Los “hobbies”, porque creo que no terminamos, creo que no terminamos la primera.*

Faltaron dos muchachos, que llegaron después, y se presentaron ese día.

*Laura y Javier, si no me equivoco.*

Y dijeron qué tipo de música les gustaba y si practicaban algún deporte...

*Exacto.*

... O alguna actividad adicional, pero eso es lo que alcancé a escuchar. Más o menos todos te responden a estas preguntas ¿no?

*Sí.*

Tú también les dices lo mismo ¿no?

*Sí, yo soy el primero en presentarme.*

Te presentas...

*Sí, primero lo primero; yo me presento, digo todo mi historial por ahí...*

¿Por qué te resulta importante hacer esta actividad con ellos?

*Para conocer su histórico, el histórico, de dónde vienen y para dónde vamos, con qué llegan, con qué llegan y pues, cómo partimos, y de qué partimos.*

¿Y las reglas éstas, del salón?

*Porque no hay nada, ningún reglamento interior. Antes... no sé, en los otros salones, no sé si lo han quitado, sí habían pegados, si no propiamente “prohibido introducir alimentos”, sí un alimento con el logo de prohibido. Y en este creo que no hay, no lo he visto bien.*

Pero eso es una regla general del centro, ¿no? del edificio.

*Sí, de aquí.*

La de la comida en los salones.

*Sí.*

Pero la de uso de celular, esa es... para ustedes.

*Yo se los dije... sí. No estoy en contra del uso de la tecnología, al contrario... lo aplaudo y lo utilizo pero nada en exceso, ahí vienen los usos y abusos de la tecnología ¿sí?, y eh... Pues sí, con todo respeto, si tienes una llamada importante, lo que fuese, llamada o mensaje, hasta el día de hoy me siguen levantando la mano: “Profe, ¿puedo salir?” “Sí, adelante”. Ningún problema.*

Estas reglas ¿tú las propones para ellos?

*Sí.*

¿Tú les dices: “estas van a ser las reglas del salón”?

(Silencio)

O entre todos ¿cómo es?

*Sí, llego... En primera llego con esas, con esas principales... hay otra que sí definitivamente ellos, ellos me la dan. El... tiempo de tolerancia de entrada.*

Ah, ya.

*Sólo que yo tengo un problema, es la primera sesión que tienen del día. Ya están acá. Ya están, ya están aquí.*

Entonces sí necesitan tiempo de tolerancia para entrar ¿no? porque están llegando de su casa.

*Pero aun así no, no... no se han excedido.*

¿Es más problemático cuando tienen una clase antes? Porque me dices: no ha habido problema porque es la primera clase.

*Lo que pasa es que en otros... en años anteriores, las otras clases las tomaban, por ejemplo el inglés que ahorita lo tiene después, era en la mañana en odontología, era antes de venir acá.*

¡Ah! tienen que trasladarse, eso les retrasa.

*Sí, y entonces... a veces me comentan: “Profe ¿serán que podemos salir 5 minutos antes, o 2 en punto?, porque entramos allá...” creo que 2 y media, no recuerdo. “Bueno, sí, no hay ningún problema”.*

Sí, es que generalmente se termina a las 2; sólo esa vez que jugaron un poquito terminaron un poco después, pero normalmente terminan en punto.

*Y hoy sí, pues sí, sí les dije, de plano, mil disculpas, no me sentía nada bien.*

Lo de los recesos, igual eh... son dos a veces ¿no? ¿Cómo percibes en qué momento va el receso o cuantos recesos se necesitan?

*En sí pues, hay que ver que la... la sesión es de 3 horas.*

Sí.

*Si por mí fuera, les pongo 3. Si por mí fuera, pongo 3. A los 40 minutos de cualquier, donde tu estés, se empieza a perder la... la... no perciben tanta la atención. A la hora, pues puede ser que ya estén hasta cansados. Te lo manifiestan, y en su momento les dije también: si sienten la necesidad de levantarse... y cuando empiezo a ver que se están levantando: “¿Puedo ir al baño?, “¿puedo ir al baño?”... bueno, vamos a darnos un break. Siempre digo 10, y toman 15, los conozco ¿sí? A veces doy uno, a veces dos, dependiendo de cómo los vea de carga o muy cansados.*

Entonces, tú ves un poquito en el comportamiento si ya necesitan... el receso o no.

*Sí, porque también he visto, porque lo he visto, estoy frente de ellos, veo gente que está [con signos de cansancio]. ¡Ah! ahí, espera, aquí no va, no va. O sea, ya necesitan como que "¡Ey! agua, ve al baño, estírate, ya... ve a descansar un ratito, párate".*

Y la duración del receso, tú lo estableces ¿no? Cuánto tiempo.

*Sí. Siempre les digo 10, se toman 15 [minutos].*

A veces ellos piden más: "Diez" "¡Quince!" "No, diez".

*"Diez"... "¡Quince!" -"Ocho"... "¡Quince!" -"Siete". Obviamente estoy jugando, jamás lo... les voy a quitar tanto tiempo.*

Es bastante constante el tiempo del receso, generalmente tarda eso ¿no? diez, quince.

*Sí, promedio.*

Eh... ¿qué más te iba a preguntar? Ya te pregunté de las reglas, los recesos...

*Los premios...*

Los premios... pero no has dado premio hasta ahorita. Se ha quedado en suspenso.

*No, sí te has dado cuenta, cuando... ajá, "¿Y qué ganamos?" Y cuando terminan de... "Ya ganamos ¿y qué?" "Después, y después", je, je.*

El placer de aprender, ¿no? Quería comentar esto, que te decía hace rato, un poquito de la parte actitudinal que se maneja en sus clases. Hasta el momento, el contenido ha girado mucho respecto de discapacidad, enfermedad... obviamente haces mucho énfasis en el papel que tiene el licenciado en rehabilitación en todo esto; e inclusive ahorita me lo acabas de comentar, sobre cómo tus alumnos empiezan a hablar ellos mismos de... a contar sus experiencias. Tú incluso, has hecho algunos relatos durante la clase, de... casos que conoces, o situaciones; describes con mucho detalle, la persona, la situación, cómo fue, cuándo fue...

*Sí. Para dar preámbulo.*

[Hablas de] Sentimientos, emociones. O sea, no nada más dices, "tal persona, le pasó tal cosa". No sé si te percatas tú de que tus relatos son muy muy detallados respecto de las condiciones, tanto objetivas: de qué se enfermó, hasta las condiciones subjetivas: le dolió, lo sintió, se puso triste. ¿Por qué haces esos relatos, con todo este detalle? No sé si te percatas, pero en esos momentos, se produce un silencio...

*Uay, eso es bueno o es malo, ya me asustaste.*

No sé, simplemente escúchalo. Yo no lo sé. Se hace mucho silencio y tus estudiantes se quedan así.

*¿Atención?*

Ajá, mucha atención y... generalmente estos relatos... vaya, tú los cuentas de tal manera, que son muy conmovedores.

*Por qué los he vivido.*

¡Ajá!. Exactamente.

*Son casos vivenciales.*

Obviamente no podrías contarlo así, si no fuera porque tú lo has tenido de primera mano. Pero tus estudiantes se quedan así [atentos]. Después de que se hace el silencio, entonces ellos empiezan... a hablar, pero generalmente se mantiene ese clima, de que el que habla, va a contar algo... muy... vaya... yo lo siento algo cargado emocionalmente.

*Mmjj.*

No sé si tú lo percibes de esa manera.

*Sí.*

Mi duda era ¿por qué haces esos relatos? Es decir, ¿por qué traes a colación un relato de este tipo, con estas características, con este detalle? Para empezar, ¿tú te habías percatado de esto?

*¡Sí, por supuesto!*

De que cuando cuentas el relato, es como estar viendo la película. Aunque no lo estén viendo, se lo representan perfectamente porque tú das todos los detalles como para que, hasta yo me lo imagino, obviamente. Y de la representación que ellos se hacen, se conmueven; tus estudiantes se conmueven con este tipo de relatos. ¿Por qué? ¿Por qué haces los relatos?

*Tal vez porque así, en su momento me enseñaron; no propiamente en la materia, porque tal vez la materia ni se llamaba así, pero la manera en que me la enseñaron... fue muy vivencial, y... sí... yo... y siempre les toco temas, no sé si te has dado cuenta, muchas veces toco temas... muy "delicadones", como muerte, sexualidad, y toda esta cosa, porque en su momento me lo enseñaron, y de esa **manera**. La persona que me dio clase a mí, se le acababa de morir, por ejemplo su hijo, y el mejor aprendizaje del... quién te puede enseñar mejor de la pérdida de un hijo que la persona que acaba de perder un hijo.*

*O sea, **así**, así lo aprendí. Y no sé si sea correcto o incorrecto pero... si de algo les **sirve** a los muchachos... que... escuchen, no oigan, **escuchen, atiendan**, no a mí, que yo puedo ser un paciente... pues va a ser algo significativo para su aprendizaje, y van a poder tal vez, tener una herramienta para en el momento de hacer una entrevista, **escuchar** con atención... y entender mejor las, las, las situaciones ¿no? Y les digo, se van a enfrentar a eso y a mucho más.*

*No sé si a ellos les dije lo de la feria de la salud, ni recuerdo si les toqué el tema o fue a otro grupo. Pero en la feria de la salud, de los 23 pacientes que yo tuve solito el sábado... cinco se me acercaron con problemas psicosomáticos, o de... problemas emocionales y de pérdida. Había perdido... se murió su abuelita, una hija, un hijo, y...*

**cáncer** de mama. Y solamente se sentaron **a hablar**. “Tengo un do...” así me dijo: “tengo un dolor corporal” y literalmente me dijeron: “quiero a ver en qué me puedes ayudar para quitarme esto que estoy cargando”. Pues qué soy, psicólogo o qué onda. Pero no sé por qué me lo empezó a decir, y pum, sueltan... y sueltan, ¡y me muestra la señora la cicatriz! Y la... es la parte pero... ¡guau!, o sea muy, muy cargada... muy cargada emocionalmente y es vivencial... es vivencial.

Me dicen de pérdidas de un hijo... pérdidas de un... un miembro, elementos o partes de una... yo no soy mujer obviamente, pero trato de ponerme en los zapatos, veo cómo está sufriendo... esa parte de... de la pérdida funcional, de estructura anatómica, pues tienen que vivirla y... pues no les voy a traer una persona que esté... a punto de fallecer o... que tenga una discapacidad, esté en etapa aguda, recién amputada, va a ser muy difícil que venga ¿no? pero les traigo ese tipo de conoci... de experiencia, y es a lo que más o menos he tratado de que... llegue como experiencia.

Que ellos conozcan un poco la situación, que en este momento no pueden ellos vivir directamente porque no están interactuando con pacientes ¿no?

Claro. Y te digo, y lo único que puedo hacer es llevar esas experiencias, que yo he vivido, y que fueron sumamente **frescas**, fue este fin de semana; y sacarlos de aquí, y moverlos a una unidad donde se atiende a grupo vulnerable, adulto mayor, mucha persona con discapacidad, a niño sano... grupos de autoayuda de diabetes, hay visitas domiciliarias de rehabilitación, pacientes en rehabilitación, muchísimos otros conceptos y contextos ¿no? Pero tal vez por eso, y aparte pues porque a mí, a mí, ya te dije que así, así me enseñaron y... tal vez se me hace... una herramienta que se me hace fácil de utilizarlo, y guiarla. Yo no me había dado cuenta porque lo estoy relatando, pero que tú me dices que eres una externa, y ves que tienen atención, pues... ¡qué bueno! que estén **escuchando**.

Sí, se ponen muy atentos. Creo que ayuda mucho la manera como tú haces el relato... empiezas a utilizar inclusive un ritmo, como pausado pero no demasiado. Normalmente tú hablas con una cierta velocidad, pero cuando haces esos relatos, al menos dos recuerdo, cambia el ritmo y eso contribuye a que como que... se crea una atmósfera muy particular, de mucha atención y de que... es algo delicado, algo serio, no sé, cambia la atmósfera. Y sí, tú expresamente les has dicho: “esto lo vamos a vivir”, “esto lo van a tener ustedes qué vivir”. Inclusive te refieres a eso como “situaciones difíciles”.

¡Sii!, por supuesto.

“Situaciones difíciles que ustedes van a tener que vivir”; también a lo mejor esas palabras impactan ¿no?, el pensar “chispas, yo voy a tener que estar haciendo eso”.

¿Y sabes por qué? Ya aterrizando un poquito más... ya, ya, haciendo un poquito más introspección... pues sí, lo digo porque sí, en verdad... muchos que ya están en servicio social y los que ya están egresados, hasta yo en su momento, te puedo decir que puedo levantar la mano y decir, si alguien me hubiera comentado a lo que me estoy metiendo, bueno me hubiera más o menos preparado. ¿Porque te digo esto? porque yo aprendí a través de ensayo y error, ¿error? pero... ¡error! o sea, aporrear la pared. El momento de yo estar entrevistando a una primer paciente, o sea, no era que se acercara un profesor y

*te guiara; te recontra ultra **carajeaba**, y delante del paciente y su familia; así muy, muy... como no se debe ser, no debe ser. Y pues... trato de que ese tipo de experiencias pues sea un poquito más vivenciales, que se preparen para lo que viene, porque no todo es miel sobre hojuelitas.*

¿Cómo se prepara uno para lo que viene? O sea, te dicen que vas a tener que enfrentar esa y otras situaciones difíciles en el plano emocional...

*¡Ah, no!*

Con las personas. Sí yo entiendo esto que dices tú, de alguna manera les estás advirtiéndole que esto es lo que se van a encontrar, pero ¿cómo esto les ayuda a ellos a prepararse para ello?

*Híjole.*

¿Al menos saberlo? No “frikearse” cuando suceda...

*Mínimo, mínimo, escuchar esa experiencia, o mínimo escuchar lo que yo hice en ese momento para atender esa necesidad o esa situación, y si les sirve que la dupliquen, que la repliquen y eso sería un aprendizaje para ellos. Sí, hay muchos, así como le he dicho [situaciones] muy críticas y muy... de tensión y atención, también les he dicho muchas [situaciones], así **muy muy** padres, muy positivas, en donde la persona con... no tiene un solo peso para pagarte la consulta, y no tiene ni 5 pesos y te paga con una naranja; o te paga con una coca, que la coca aquí vale oro, sobre todo en los pueblitos.*

*Son esos que sí tienen que vivirlo; eso sí tienen que vivirlo. También se les hablo de competencia, de competencia sana... porque hay muchas instituciones que tienen, si no el mismo perfil, para allá van; todo ese tipo de licenciatura pero para allá van, y las conozco, entonces prepárense para todo. Entonces la parte humanista, la parte sensible... una de las características de rehabilitación es que somos nosotros los que estamos a un lado del, y sobre todo trabajamos... cuerpo a cuerpo, mano a mano ¿sí? Y entonces, antes... Elizabeth Kubler Ross decía que antes de tocar a un paciente terapéuticamente hablando, tienes que detectar si emocionalmente está bien. De nada sirve que elabores un plan de intervención, si te va a decir: no. Un muro te va a poner ¿sí? Y por eso yo... indago y les digo, ojalá y puedan en su momento, puedan leer un poquito más de muerte, separación, etapas de duelo. Hay duelos en discapacidad, que son similares a las de muerte, son similares.*

De hecho tú decías que los de Kubler Ross se establecieron para la pérdida, no precisamente para la muerte.

*Sí, exactamente. Pérdida, muerte... y ya en el libro de... en sí el primer libro del 69 al 72 “Sobre la muerte y los moribundos” parte de las etapas de la muerte. Es 5 etapas de... de la muerte, según Kubler Ross, y actualmente al final decía que no solamente es para la pérdida del ser querido, del ser querido... muerte, sino puede ser aspectos físicos, sensoriales, estructurales, dinero, pareja, la, la, la. Entonces no estamos alejados de eso, que a veces no lo detectamos en otro rollo. Pero jeso sí...! está totalmente estipulado, que... los padecimientos y enfermedades emocionales y psicosomáticas, en 5 o 10 años va a estar aquí al tope y es lo que vamos a enfrentar.*

Además de tu materia, que... yo sí siento que abordan un poquito esto ¿hay alguna otra donde se trabaje un poco esa preparación emocional, que percibo que para ti es importante?

No... No.

¿En esa quizá de Tanatología?

*Pero es una propuesta que yo tengo en idea aquí [señala su cabeza].*

Porque no, oficialmente, no está.

No, no está.

¿Y cómo? A lo mejor un poquito cada maestro trata esto ¿no? quizá de prepararlos.

*Quiero pensar que sí. ¿Por qué le doy mucha fuerza a esto?, porque tuve el diplomado, hubo gente con discapacidad que... vivía en ese momento, lo que percibía ¿no?, la **pérdida** funcional, que ya no podía embarazarse, que no tenía un seno, que ya no podía caminar, que ya no puede ver, ni oír ni tocar ¿me explico? son pérdidas, y cómo enfrentamos nosotros... cómo percibimos como entendemos a la persona que es nuestro paciente. Entre otras cosas.*

Definitivamente tus alumnos se conmueven, no sé si también lo alcanzas a percibir; las caras cambian, los rostros de tus alumnos, gestos como de tristeza, de... de... angustia, a veces, cuando están escuchando este tipo de relatos, tanto tuyos como de algún otro estudiante que empieza hacer su relato.

*Ah sí, sí ha habido varios.*

En general como empáticos con la situación que se presenta...

**Empáticos, qué bueno.**

Al menos así lo percibo. Ellos detectan que es una situación emocionalmente difícil, cargada, y las caras que ponen, sí, como que se conectan en sintonía con esa situación. ¿Te has percatado de eso?

*Sí, sí.*

Incluso, una vez una alumna te dijo, creo que cuando estaban viendo los videos: "Ay maestro, yo lloro con todo esto".

*Sí.*

Sí tengo esta duda ¿qué se espera, qué reacción se espera de unos muchachos en formación para rehabilitación? Cuando una te dice: "Yo lloro con todo esto", a mí me surgen muchas preguntas. ¿Eso es lo que se espera?

*¿Que lloren? No.*

No. ¿Qué se espera? Porque esa es una reacción como muy común ¿no?

Sí.

Veo una persona con... pues lloro.

*En primera, todos somos diferentes. Cada uno es totalmente diferente y tienen historias totalmente diferentes. Vienen con... aprendizajes diversos. En su momento... comenzamos cursos de inducción, introducíamos... unos audios, en el curso de inducción de primer año, unos audios de... Mariano Osorio. Un autor mexicano, muy bueno, de... análisis – reflexión de desarrollo humano, todo este rollo y había dos audios de discapacidad... .. Cargados, porque son cargados. Y lo primero que yo los decía, al maestro Alfredo que estaba conmigo, el fin... es algo muy sensible... duro, pero sucede aquí y ahora, si lo vamos a poner no con la finalidad de que... lloremos todos, sino que nos demos cuenta en qué nos estamos metiendo y cómo estamos ¿me explico, más o menos? Hablar de... discapacidad y de... discapacidad es pérdida. Y pues hoy les dije: tenemos que poner límites, porque vimos mucho análisis y reflexión del video, del DVD, tenemos que poner **límites** porque muchas veces cuando no percibimos... tienden a malinterpretarse algunas cosas y ha sucedido **muchísimas** veces, muchas veces.*

¿A que te refieres?

*Eh... ha sucedido muchas veces, en que... las... en este caso mujeres, la gran mayoría de aquí son mujeres, eh... la calidad y la calidez de atención que se les da, que dan ellas, son muy buenas al paciente; el paciente por... sentirse solo, percibe de manera diferente esa atención.*

Ah, ya. Desarrolla un lazo afectivo.

*Lo que vimos precisamente, ¿sí viste el video? Pasa bastante; en serio que pasa bastante. Y es bien común, y todavía la semana pasada me comentó una de servicio social que está pasando esto. ¿Si me explico?*

Ajá.

*Tratamos de ponerle en evidencia y... lo más... humanamente posible y vivencialmente posible lo que posiblemente... esperen en su momento ¿sí? Nuestro objetivo no es que lloren ni mucho menos, no; todos somos... unos tienen corazoncito de pollo, otros corazón de hierro, todo mundo son diferentes. Pero hablar de discapacidad es pérdida, es dolor, es pobreza es... prácticamente hablar casi casi negativamente. Y no es que nos pongamos a llorar, no, sino que... duele, duele en su momento. Y de ese comentario también vuelve a surgir otra cosita, porque hay uno... 3 o 4 gentes que siguen... pues la postura del CRIT Teletón, es bienvenido en su postura, no la comparto pero la respeto. Hicimos de entrada un... como tipo debate, opiniones, todo este rollo... la imagen, **la imagen** que se le da a este grupo de personas con discapacidad, de “pobrecitos...”, de que “ay, sí, mira, no tiene dinero, vamos a darle...” “somos paternalistas...”, y todo este rollo. Bueno, se entiende de muchos contextos pero, hay que ser muy críticos aquí y ahora ¿no? en todo lo que está sucediendo. Y no es que nos pongamos a llorar; se ha manejado de miles de maneras... la... discapacidad. En todos los contextos, en todas las regiones y partes de México, pero el fin último no es que... se pongan a llorar, sino que sean más humanos y más sensibles.*



Eso es a lo que quería llegar, en cuanto a emociones ¿qué se espera de un licenciado en rehabilitación? ¿Cuál...? A lo mejor, no sé si hay una respuesta para esto.

*No... emoción, quién sabe.*

¿Cuáles deberían ser las emociones que yo como profesional formado...

*No sé si... no.*

... debo tener ante esto? No llorar, no conmiseración, no lástima y no pena.

*Claro. Por supuesto.*

Definitivamente no, entonces ¿qué?

*Tal vez no emoción sino actitud: empatía, solidario, autodidacta, bueno... Empático y solidario, humano... humano. Si no entendemos el contexto de lo que están viviendo va a ser muy difícil que percibamos ¿sí? en qué está girando la problemática de la discapacidad, porque es un problema.*

A veces, eso quizá se confunda un poquito ¿no? “es que sí soy un humano, me duele, lloro cuando lo veo”. Pero ¿sí detectas un poquito que lo mejor tus estudiantes de inicio tienen más estas emociones de “lo veo y lloro”, “lo veo y me da pena” “lo veo me da lástima”?

*¡Sí, sí! Y sí te lo dicen. Es un poquito tratar de pulir...*

Pero sí se pretende entonces...

*No sé, va a ser intrínseco. Pulir ese tipo de emociones que traen.*

Cambiarlas incluso, yo me atrevería a decir...

*Posiblemente, ojalá y sí. Yo no... bueno, ojalá y sí.*

Modificar, ¿se pueden modificar las emociones?

*Creo que sí; tal vez mi objetivo no sea eso, pero tal vez se dé.*

Tu objetivo no sea eso, por decir ¿en tu materia?

*¿Emociones? ¿Cambiar emociones? No creo.*

Pero cada... cuando tú puedes, lo haces. O sea les dices cosas que tienen que ver con ese cambio de emociones. A lo mejor no esté escrito en tu materia...

*Exacto.*

...Pero es un propósito que tú puedes tener. Es como que yo diga: “cada que vea una injusticia, la voy a señalar” aunque mi materia no trate sobre justicia social.

*Ajá, exacto.*

“Cada que yo vea una emoción a lo mejor inadecuada, haré algo para...” A mí me da esa impresión, que tú sí haces un poquito esto: pulirlas, encauzarlas un poquito mejor. Incluso no sé si te habías percatado, cuando empiezan ellos a hablar, a hacer sus relatos, me llamó mucho la atención una vez que una persona dijo: “yo lo que quería compartirles... es tal y tal cosa”, y empezó a decir. Pero el término que utilizó, a lo mejor estoy exagerando, pero me pareció particular. Él no dijo, “yo quería decirles”, él dijo “compartir”,

*Ah, sí recuerdo. ¿Raúl? ¿No será Raúl?*

No lo sé. Pero el lenguaje me llamó mucho la atención; que utilizara el término “compartir” me hace pensar que ellos se sienten quizá en una atmosfera donde “esto se trata de emociones, entonces vamos a compartir”. No sé si te percaste de esto.

*Sí, sí recuerdo.*

¿Qué piensas de la atmósfera que se crea al respecto?

*Tal vez la utilización de ese verbo fue como... de confianza, “te voy a compartir lo mío”, pero no compartió lo suyo sino que utilizó el verbo que no...*

Pero como que es un verbo que usamos en otro contexto ¿no?, como más de grupo de apoyo, no lo sé, más lo veo en ese sentido. Y eso me hace pensar que entre tus estudiantes hay... son un poco sensibles a este asunto de las emociones. Una vez que se empieza a hablar de esos relatos, como que ellos detectan que... “la onda es de emociones, ahorita estamos hablando de emociones, entonces vamos a... vamos a compartir”, ya llegó a decir “compartir”. No sé qué piensas tú de esto, que de pronto se crea un ambiente muy emocional.

*Sí me he dado cuenta. En ese caso en particular sí recuerdo, porque me llamó la atención; no es muy utilizada esa palabra, ese verbo.*

Y no en ese contexto.

*¿Compartir? Ajá, yo sí me... sí, te lo prometo, sí, sí, sí me marcó y... pues creo que, en su momento también lo hemos utilizado, porque yo sí... compartí una vez una experiencia mía. **Mía.***

Pero es que... ajá, es **mi** experiencia y la comparto.

*Creo que una vez se los dije, no recuerdo qué, pero sí fue mía. O sea, algo que yo viví, y se los dije: “se los paso porque, bueno, es algo mío”. Y creo que lo adoptó. Creo que lo adoptó. Sí, sí recuerdo.*

Igual hablando de estas actitudes que comentábamos hace un rato de tus alumnos. Obviamente ellos, me imagino que vienen con una serie de ideas preconcebidas respecto de la discapacidad, me dices que tú lo exploras un poquito en tu clase introductoria. Yo detecto, no sé tú que opines, por lo menos dos: la primera, la típica, de... la persona con discapacidad o con... en general la persona

que tiene necesidad de un servicio de rehabilitación, es una persona sujeto de lástima, por un lado.

*Ajá.*

Y por otra hay una actitud a veces como de... que aparentemente no es igual, pero yo siento que la esconde un poquito; como cuando dices: "son sujetos de admiración porque... pese a todas sus circunstancias, salen adelante y hacen muchas cosas". A lo mejor estoy mal, dime tú que pinas; yo siento que detrás de esta segunda actitud se esconde la otra también, porque si digo que es "sujeto de admiración porque pese a todas sus circunstancias", estoy partiendo del supuesto base de que tendría que estar... tendríamos que sentir lástima por él, pero como se supera, entonces por eso lo admiramos. Que si no fuera una persona con discapacidad no sería digno de admiración.

*Mmj, entiendo.*

De alguna manera, siempre el hecho de que esté la discapacidad, es lo que me hace pensar que entonces es admirable, que si no fuera así, no... sería X.

*Eso lo aterrizo un poquito más a que, a pesar de que esté en total desventaja, obtuvo eso y mucho más.*

A lo que voy es que hay como estas dos actitudes en tus estudiantes, hacia... "las personas con discapacidad vamos a tenerles lástima".

*Ajá, "pobrecitos".*

Y las que "No, vamos a admirarlas". Porque... bueno, vaya, corrígeme, si estoy mal.

*Sí, ya te entendí. Ya te entendí, ya te entendí.*

"Vamos a admirarlos porque... porque pobrecitos pero lo lograron".

*¡Ya entendí! No, lo percibo así. No lo he percibido así.*

Y bueno ¿qué actitudes o qué ideas previas ves tú que tienen los muchachos?

*¿Ideas previas?*

Preconcebidas, respecto a la discapacidad. ¿Con qué ideas vienen?

*Sí, definitivamente de... de minusvalía, de... de paternalismo, otorgarles todo. Eh... ... llegan también con la idea de que... pueden hacer muy poco... las personas con discapacidad. Que tenemos la obligación de darles. Eso sí lo he escuchado. Entre otras cositas.*

Igual algunas ideas como...

*Pobres, pobrecitos. Etiquetas, estigmas.*

Igual por ejemplo, cuando dicen... siento que es muy común esta frase, a veces te la han dicho cuando estás al final, recapitulando la clase, y “qué se llevan”: “pero nosotros nos quejamos de nuestros problemas”.

*Ah, bueno.*

Esa es una frase muy común: “y tú que te quejas de tu vida, y mira...” Igual se esconde un poquito esta idea ¿no? de que: “ellos deberían quejarse más porque su situación es más lamentable que la mía”. O a veces lo tomamos como para decir... o sea, no para mirar lo que puedo hacer por esa persona, sino para mirar que yo no estoy tan mal y que no debería quejarme.

*Mmj.*

Como la típica foto de que... yo me quejo de que no tengo tal cosa, y esa persona no tiene ni zapatos. Algo así; ese tipo de ideas de pronto las he escuchado un poco entre tus estudiantes. Igual cuando... cuando a veces... a lo mejor no es relevante para ti, no lo sé, yo te lo planteo: de pronto a veces los escucho hablar en términos de “ellos” y “nosotros”... muy marcado. “Ellos – nosotros”.

*Mm, sí. Sí, aún tienen. Bueno, es que es... es que es...*

Es verdad que son “ellos” y somos “nosotros” pero el manejo que hacen del lenguaje en ese momento, como que se destaca esa diferencia.

*Como que segrega...*

¿Qué pasa allá?

*Pues aún creo que no se ha... no tienen... esa concepción como de integración. Aún no, no se llega... aún no, es muy pronto, creo yo que, que conciben todo lo que es integración. He escuchado por allá, que sí ha... por ejemplo, hoy sí tocaron esa palabra “integración”: “vi cómo integran...” “está integrado”, “lo integraron a las actividades, al fútbol, la familia, no sé qué, el partido, qué se yo...”. Y pues bueno, tal vez con ese tipo de ejemplos, de videos, posiblemente se va a ir modificando un poquito, un poco la visión que tienen y se va alejando eso de: “ese grupo... y nosotros”. Aunque por usos y costumbres y por el histórico pues siempre ha sido así y es **difícil**, es difícil cambiarlo, más no imposible ¿no? Pero la parte educativa de, hídole... involucrarlos, inculcarlos a que estén... todos somos seres humanos, y los veamos como personas, como **seres** humanos que son, comunes y regulares, pues es también un poquito difícil ¿no? un poquito difícil. Eso es lo que cuesta.*

Te lo comentaba porque es, con lo que ellos vienen, de alguna manera ¿no?

*¡Sí!, por supuesto, están entrando, están entrando.*

Obviamente no lo vas a cambiar con... escasos dos meses de clase. Pero ellos vienen con estas ideas, es lo que ellos traen.

*Sí. Por supuesto.*

Por ejemplo, alguien te decía una vez: “como terapeutas no te pueden ver con desesperanza. Aunque veas que la persona es muy difícil que se recupere no debes demostrarlo”; estaban hablando de... creo que cuando estaban viendo los videos. Me acuerdo que tú perfectamente les dijiste: “pero tampoco le puedes dar falsas esperanzas”. O sea, el comentario del alumno era en el sentido de que, aunque tú veas que está en el piso, tú como terapeuta tienes que tener la actitud de que...

*Por supuesto.*

Y tú le dijiste: “pero es que tampoco le puedes mentir, ni le puedes decir... qué va a pasar, por eso le haces una...”

*Una evaluación.*

... evaluación del paciente, para hacer un programa de rehabilitación, no le vamos a mentir”. Pero un poquito esa idea preconcebida de que... la actitud que tengamos va a sacar adelante a las personas con discapacidad.

*No dudo, no dudo mucho que la parte... actitudinal o emotiva mueva montañas, en este caso. Y eh... es que me acuerdo hay muchos audios, hay muchos audios que son muy buenos en relación discapacidad y emoción; muy, muy buenos, y... la parte emocional y psicológica obviamente ayuda mucho, definitivamente, sí ayuda mucho. Y tenemos que ir de la mano, somos seres humanos pero también... tenemos que basarnos en algo ¿no? para saber decir, “oye...” muchas de las personas que vienen, por experiencia te digo, a rehabilitación, es porque ya pasaron por 45 lugares y están buscando que les digan algo diferente. Muchos casos en rehabilitación, muchísimos y, obviamente no se les va a mentir... es ah... horrible, no es ético decir eso, ¿no? Habrá la manera de decirle, en su momento decirle, qué es lo que tiene, qué ha escuchado, qué sabe y decirle la situación aquí y ahora, y hacer un buen pronóstico funcional, que es lo que nos compete a nosotros. No es decirle otras cosas ¿no? sino, nosotros nos basamos en lo que se puede hacer y tal vez quitarnos de un lado lo que... lo que no puede... lo que se le es difícil hacer, o lo que ya no va a poder hacer.*

Enfocarte en lo que sí puede.

*Lo positivo, lo positivo.*

Que no es engañarle, porque tampoco le estás diciendo que...

*Sí. Pero vienen muchos, muchos.*

Es como una idea que detecto en tus estudiantes, que la actitud basta. Bueno, quizá no basta, pero la actitud...

***Pesa.***

... es un componente, ajá, de mucho peso. Como cuando estaban viendo el video de “Cuerdas”, uno de tus alumnos dijo: “es que yo pienso que la mejoría fue más bien por la actitud” o sea que si tuvo una mejoría el niño fue por la actitud de la niña. Y es una creencia a veces como popular, como más arraigada, de que... “lo

que pasa es que no le estás echando ganas” o “no tienes la actitud y por eso no estás mejorando”. Igual a veces, te hablan de... la “vibra”, es que...

*¿Vibra?*

¡Sí! Tu dijiste “¿la vibra?” Así, así como acabas de decirlo, lo dijiste en la clase, porque alguno de tus alumnos dijo algo respecto de la “vibra”, del poder de uno mismo, o sea, utilizan ese lenguaje para referirse... no lo sé, tal vez no saben ellos como nombrar este tipo de variable que interviene definitivamente, como dices tú, en cómo le va a la persona; y hablan de la “vibra”, de la motivación, del poder de uno mismo, algunas cosas que anoté. Pero finalmente son ideas que siento que ellos traen, y cuando hacen sus relatos y cuentan estas cosas, dejan ver un poco... dejan entrever que están pensando ellos respecto de esto. Te percatas de todas estas ideas, me imagino, el bagaje con el que ellos llegan sobre cómo piensan la discapacidad y... no sé, qué se tiene que trabajar con ellos a partir de esto.

*Sí, así como dijiste. Vienen con diferentes ideas preconcebidas y todo este rollo. Y sí he visto diferencia entre aquellos que han tenido la experiencia de un año estando en lo del CRIT por ejemplo, en contra de aquellos que no tienen ninguna experiencia. En sí no recuerdo si fue Raúl o Piojo, que se me acercaron... creo que Piojo, ¡o ambos! en diferentes momentos me dijeron, porque bueno, Raúl viene de un perfil de ingeniería; y Piojo literal... creo que fue Piojo, se me acercó y que me dijo: “Profe... yo ese tipo de... de experiencia, ese tipo de sensaciones de discapacidad, en verdad quiero percibir las pero no sé cómo”. Yo dije: en su momento te va a llegar, a través del ensayo y error, de experiencia, cuando entrevistes a un paciente, cuando percibas lo que ya más o menos te está dando a entender, cuando tú lo escuches, podrás **entender** un poco lo que está viviendo.*

¿A qué se refería?, ¿a qué quiere tener la experiencia de tratar con un paciente?

*Ajá. Sí*

¿O a qué quiere sentir...?

*Ambas, ambas.*

Quiere sentir esa emoción que ve que...

*Esa empatía... Esa empatía.*

¡Ajá! Porque de pronto algunos alumnos como que muy fácil, lo tienen como más a flor de piel. Escuchas: “¡Ay! ¡Uy!”, los lamentos.

*Pero sí se me acercó... pero él se acercó y me dijo... y me lo dijo, no con la intención de ponerse a llorar, si no diciendo: “Profe...”*

¿Yo soy de piedra o qué?

*Prácticamente... ajá. “Dale tiempo al tiempo”, le digo, “tranquilo”. O sea, en primera no es un requerimiento, pero... somos seres humanos, y... lo vas a tener que experimentar en su*

*momento; cuando estés frente a un paciente, tengas 45 tomos de entrevista y qué se yo, va a ser otra experiencia. Y ahí vas a empezar a ver que no solamente con la entrevista vas a obtener información de: cómo te llamas, qué edad tienes, etc.; sino [que] le preguntas algo a una persona y ¡bum! te abre el libro de su vida. Ahí vas a empezar a ser un poquito más sensible y empático.*

De pronto algunos de tus alumnos son muy sensibles, ahora. Tal vez no de la mejor manera, porque lloran. Ven la película y [dicen] “Ay, yo voy a llorar”.

*Ah, sí, te lo dicen.*

Este chico que tú me dices, se te presenta inicialmente como: “a lo mejor no soy tan sensible, no siento que vaya yo a llorar”.

*Sí, sí, tal cual.*

Ninguno de estos puntos extremos es... deseable para la práctica.

*Sí. Nada en exceso... todo en exceso es malo.*

¿Y cuál cual sería? ¿Qué actitud se supone que tendría que tener un licenciado en rehabilitación? No llorar junto a un paciente, tampoco ser insensible. ¿Qué?

*Humano, empático. Sensible, por supuesto que sí, pero todo en exceso es malo.*

Por ejemplo, si soy así como el Piojo, ¿no sería más eficiente en mi práctica? Porque soy más objetivo, porque soy menos visceral. ¿No será?

*Piojo ¿más objetivo?*

Así no sería yo visceral, ni me dejaría llevar por mis emociones. No, te estoy diciendo una locura, para qué me digas qué piensas.

*Sí, sí, sí. Es que fijate, yo tengo dos posturas allá, porque los dos... o sea, tengo ejemplos así de los dos. Egresados que son “piedra” ¿sí?, tengo pero mira, aquí. Y personas que son... no pan de Dios ni... pero sí... corazoncito así como que sí lo perciben. He tenido mejores comentarios desde las experiencias de las personas que son más sensibles que aquellos que son más crudos y más duros.*

De sus pacientes.

*Sí.*

Te hablan mejor de unos que de otros.

*Ajá, exactamente. Los mismos pacientes me han dicho: prefiero X que Y; o estudiantes que están, los están educando o guiando a los de otras universidades... no, no, ¿cómo me dijo? “no sé qué hace aquí”. “No es un ser humano, solamente habla... sarcásticamente, no tiene respeto por la persona con discapacidad”, o sea es, totalmente... es otra persona... no es humano, no es sensible, no se cumplió tal vez ahí algún tipo de modificación de conducta, de... de la sensibilidad, de... de la empatía. Son gente así, muy... cuadrados. Como que... “tienes esto y punto, bye, mucho gusto”, “Vienes lunes, miércoles y viernes y*

*nos vemos. Págame, bye, adiós". Y que otras personas que: "cómo te llamas, cómo te sentiste ayer, cómo estuviste, qué progreso has tenido, cómo está tu familia...". Más o menos ¿no?*

Pero te puedo preguntar eso sin que me conmueva.

*Ah, sí por supuesto.*

O sea, el experto ¿qué dice al respecto? ¿Tú qué dices? ¿Es mejor ser sensible? Si voy a pecar de algo, mejor que sea de ser sensible, a ser insensible.

*Yo creo que sería... lo ideal, sería ser neutro. O sea, término... digo, tener de un lado y del otro... tener las bases objetivas, todo este rollo, y también la parte humana ¿no? Pero ni de aquí ni de allá. De un 50 y un 50; retomar la parte humanista, sensible, la parte de contenidos fuerte y conductual y del perfil, y acoplarlas. Eso sería para mí lo ideal.*

Entonces, si tú tuvieras que conducir a un estudiante en esto de las emociones, hacia ese punto piensas que debería dirigirse ¿no?, hacia buscar un punto de equilibrio entre estas dos formas de ser, o de... extremos emocionales; hacia allá tú dirías que habría que dirigir al estudiante.

*Posiblemente sí. Sí.*

Para que pudiera hacer bien su trabajo.

*Porque hoy sí... en servicio social, tengo ahora un... hoy un... un caso, particular así, que por la condición actitudinal de ser... muy rígido: "así tiene que ser y si no hay este equipo, m-m, no se puede hacer nada más. Y si no viene a las 7.14 de la mañana el paciente, a las 7:15 no lo atiendo". O sea, ¿Sí me explico? Es muy cuadrado... y he tenido... hemos tenido problemas, pero bueno; y él ha tenido problemas obviamente por lo mismo. De la misma manera, tenemos personas que se **exceden**: "ay, pásale mi amor", te atienden, te atienden muy bien. Nada en exceso, todo en exceso es malo. Todo. Todo en exceso.*

Me cuesta trabajo pensar un punto de equilibrio en eso. Para ustedes que son expertos me imagino que es más... sencillo verlo, porque lo viven y lo practican, pero alguien de fuera, como yo lo veo, obviamente se me hace que es algo complejo.

*Por supuesto que sí, por supuesto que es difícil y todo... tenemos que experimentarlo. Siempre digo: van a ver, en su momento lo van a ver. Todos los pacientes son diferentes. **Todos**, todos son diferentes.*

A veces tus alumnos, siento que te preguntan cosas o te cuentan cosas, esperando un poquito esto que yo hago contigo: que tú les digas algo para saber si ellos están bien o no. Por ejemplo, te dicen: "A mí me pasa que las mamás del CRIT como que me ven feo cuando tomo a los niños". Pero no te hacen ninguna pregunta sólo te lo cuentan; me da la impresión de que lo hacen para escuchar: "a ver qué dice el maestro, si estoy bien o estoy mal". O sea, te plantean su situación y cómo reaccionaron, esperando de ti como experto que les confirmen o les corrija, respecto de lo que hicieron. No sé si te has percatado de eso.



*Mmj. En su momento, sí*

O cuanto te contaba una muchacha que: “fuimos a cenar y se acercó una persona y le di dinero”. Lo cuenta y espera... a ver qué va a decir el maestro, porque como que lo que tú digas es lo correcto, y puede ser que respaldes la actitud que tomó o que digas que no estuvo bien.

Varias veces he percibido esa intención de los alumnos al hacer sus relatos; ya no es tanto compartir, sino que... “me voy a mostrar cómo soy y qué hice, para ver qué dice el maestro”. Un poquito pensando creo yo, que tú como experto eres más capaz que ellos de ver qué está bien y qué no. Y algo similar sucede, porque tú les dices: “sí está bien”, o “no está bien”... les das como una pista.

*Es que hay momentos en qué... considero no decir: “eso está bien o está mal”, “es correcto, es incorrecto”, sobre todo en temáticas de... la parte... del CRIT, que tiene una postura... .. especial. Y... cuando se toca el tema del CRIT, lo respeto, lo respeto más no comparto mucho. Y he aprendido a no hablar mucho con respeto a... a esa, esa línea pues. A veces lo que les digo: bueno ¿cómo te sentiste tú?, ¿te sentiste bien? ¿cómo te sentiste? Y tal vez escucharles y reforzarlo un poco ¿no?, pero hay ciertas cosas donde sí, prefiero... ahí sí prefiero no opinar. Por experiencia.*

¿Pero sí te das cuenta que lo hacen, qué hacen esto?

*Sí, sí.*

Que de alguna forma, como que hay una intención de escuchar de ti, qué opinas; obviamente tú, como me dices, estás consciente y evitas dar una opinión. Pero de ellos creo que sí vino con esa intención.

*Y a veces... fijate que a veces en corto, sí se acercan; no sé si te has dado cuenta que pasan a veces por acá. Ahorita ya pasaron como 5 veces.*

Y en los descansos, te abordan mucho para plantearte cosas.

*Sí, sí, sí. Cosas personales. Cosas... no sé si te diste cuenta, hoy hubo rosas en el salón.*

No.

*Hubieron rosas.*

¿Cómo rosas?

*Rosas, rosas, rosas, rosas.*

¿Flores?

*Flores... Son cosas del salón...*

¿Dónde había rosas?

*Una “niña”. Así le digo, una niña porque... una muchacha del salón, que yo les digo “niñas”. Una niña del salón, pues entró con rosas. Muy feliz, muy, muy **feliz**. Y al entrar te diste cuenta que puse música de fondo.*

Sí. Ah, pero no me di cuenta que era por eso. Pensé que...

*No sé si escuchaste, yo dije: "Alguien está en nubes rosas". "¡Ay profe!" empezó a decir. No sé si escuchaste por allá.*

Escuché risas y comentarios pero no escuche porque... ni vi las rosas.

*Las tenía muy, o sea... ¡hasta las guardó! Mientras más las guardas más las vemos. Un ramote como de 5 o 6 rosas, ¡padrísimo! Le dijeron: "se está aplicando" "qué bueno", "¡felicidades! estás en tu nube rosa". "Voy a poner una música ambiental".*

No, no me di cuenta.

*Son como... códigos del saloncito. Así como que, muy, muy en corto. Y sí se me acercan bastante, mucho, el que fuese, para comentarme lo que fuese. De lo que sea... en corto.*

Es que a veces las preguntas son muy expresas: "¿tú qué piensas o qué opinas?". Pero a veces no abiertamente te dicen: "¿Usted qué piensa, profe?". Sino que te dicen algo, o te plantean la situación, esperando que tu comentario... les dé una orientación.

*Y a veces aquí en corto vienen.*

Y a veces aquí directamente lo hacen.

*Aquí sí, podemos decir un poquitito más. Le digo, por qué sí y por qué no.*

Te lo comento ahora, que hablamos de las actitudes, porque quizá ellos de esa manera encuentran una forma de orientar sus actitudes. No dicen abiertamente "yo tengo tal actitud" pero plantean lo que han hecho esperando que tú les confirmes si la actitud que asumieron fue la adecuada o inadecuada. Y a veces, aunque quizá tú no digas: "le estoy enseñando una actitud", de alguna manera cuando tú les dices, les comentas algo al respecto, revelas también la actitud que tú mismo tienes respecto de eso que te comentó o respecto de lo que te dijo; vaya, respecto en general de la discapacidad. Que si yo te preguntara abiertamente: "bueno tú Facundo, ¿qué actitudes tienes ante la discapacidad?" ¿Qué me contestas?

*Híjole. Las más positivas posibles.*

Ah, pero ¿cuáles son?

*La empatía, soli... precisamente ayer, otro ejemplo que tengo, vivencial. Me dice mi hija: "oye papá..." Se echó a perder un coche, estábamos comprando perros calientes en la noche, se echó a perder un Volkswagen. "Quédate aquí mi amor, ahorita vengo". "¿Dónde vas?". "Voy a ayudar a empujar". Empujamos dos personas y arrancó el coche; y me dice... estaba viendo ella, estaba presentando Ética y Civismo, una cosa así, mi hija. Y me dice: "Oye papá: eso que hiciste ¿es ser solidario?" "Sí mi amor". "¿Y qué es ser solidario?". "Es ayudar a otras personas en el momento oportuno, cuando lo necesiten, sin esperar nada a cambio". Ser solidario. Quiero pensar que lo entendió así. ¿Sí? Y pues*

*bueno, creo que solidario trato de ser, empático también, y es... trato de ser atento... y humano.*

Atento.

*Atento, atento, atento a ti; atención, a ti. Atento y... ser humano. Humano.*

Porque finalmente son... las actitudes que estás tú, enseñando en tu clase.

*Me imagino que sí.*

Tal vez no pongas tu plan de clase que diga: hoy vamos a ver...

*Ja, ja, ja.*

Pero finalmente es lo que hacemos...

*Sí, no lo dudo.*

Cuando tú hablas, cuando tú... tu tono, tu lenguaje no verbal y el verbal revela lo que tú mismo estás pensando respecto de esto. Por eso te decía al principio, que me parece que tu clase tiene ese componente emocional y actitudinal. Se enseñan y se aprenden actitudes en tu clase, al menos es lo que creo estar viendo... desde mi humilde punto de vista.

*No. Tienes muchísima experiencia y eso para mí vale bastante. Yo igual aprendo mucho de lo que me estás diciendo, muchísimo, muchísimo, nadie me lo había hecho.*

## **Tercera entrevista a Facundo**

13 de noviembre de 2014

Investigadora: Me gustaría que platicáramos en esta ocasión sobre las estrategias que usas, porque la vez pasada hablamos acerca del contenido de tu materia, de tus propósitos, pero no te he preguntado acerca de las estrategias que sigues en tus clases. Hoy te voy a preguntar más bien de esto. Voy a usar "estrategia en general" para referirme al método que sigues, al "cómo" que tú sigues para lograr los objetivos.

Empiezo entonces, por... el inicio de la clase. Siempre veo... bueno no siempre, hoy creo que no sucedió, pero casi siempre muestras... el plan de clase, a tus alumnos.

*Sí. ¿Es... malo eso? ¿Es malo? Je, je,*

*¡No, no! Je, je.*

*Je, je, es que así me enseñaron.*

¿Sí suena a que te estoy diciendo que... pudiera ser malo? Es que eso me preocuparía.

*No, no, no.*

Así te lo enseñaron.

(Asiente con la cabeza)

¿Así lo hacían tus maestros?

*No. Ninguno.*

Entonces ¿cómo es que tú lo aprendiste?

*En [los cursos del programa de] **Habilitación Pedagógica**.*

¿En **Habilitación Pedagógica**?

*En los cursos que hemos tenido.*

¿Les decían explícitamente: “Hay que mostrar el plan”, o los maestros lo hacían?

**Lo ideal.** *Lo ideal es... Lo ideal es... y cómo nos daban clases maestras en educación, lo planteaban y ¡bum!*

Ellas lo hacían.

*Sí. Y yo dije: ¡ah! [chasquea los dedos].*

Pero aparte te decían que es bueno hacerlo ¿no?

*Sí, es lo ideal. Bueno, yo empecé aplicarlo porque... Te súper orienta, te guía, le das el objetivo de la sesión o del tema. Te orienta, las indicaciones de clase, cómo lo vamos a llevar, cómo se va a dividir, qué vamos a hacer, etcétera, ¿no? Pues... obviamente es una súper ayuda. Ya tienes planificado, planeado todas las actividades.*

Que lo tengas, sí. Pero ¿qué lo muestras...?

*¿No?*

¡No, no! Pregunto. La planificación viene desde el momento que tú lo elaboras. Pero el detalle es que tú lo muestras en clase.

*Sí.*

Eso también... ¿es por la misma razón? Porque a lo mejor yo puedo tener el plan de clase, yo sé que lo tengo y está en mi carpeta, pero no lo muestro.

*Entre otras cosas a mi... me pareció buena oportunidad llevarlo a cabo, en primera por el ejemplo que me dieron; definitivamente me pareció muy adecuado para el nivel licenciatura, y eh... otra es porque cuando se hace evaluación docente... hay... un ítem:*

*“preparaste... hubo... explicaste la sesión... el objetivo... diste el reglamento... el primer día” por ejemplo; cosas que yo les he dicho. “Vimos el programa de estudios” “Asistió puntualmente” “Pasó lista”.*

¿Eso le preguntan a tus alumnos, si lo haces?

*Me califican, ¡eh! Aquí nos evalúan.*

Por eso, pero a tus alumnos le preguntan si tu profesor hace todas estas cosas.

*Con instrumento, ¡pum! vamos a evaluar profesores.*

Y eso está considerado entonces, parte de una práctica docente.

*Aparentemente sí.*

Entonces está incluido.

*Sí.*

Pero independiente de eso, ¿tú le ves utilidad? ¿A ti te sirve?

*Sí, ¡por supuesto! Obviamente todos los contenidos son cargaditos, hay maneras de buscar la... la manera de llegar a ellos, como hoy, no me funcionó la estrategia. Fue muy cargado y se los súper dije, está cargado, pero también vi... problemitas de organización; obviamente hay que entender, que una vez a la semana. Y estuvieron **cargadísimos**, esta semana de exámenes. ¿Solamente por 5 puntos una materia? ¡pérame! y el contenido era **impresionante**. Los entiendo, pero bueno, también tienes que cumplir con las otras materias, no solo ésta. Y me di cuenta hoy, los vi cansados, los vi aburridos, los vi... al primer momento, los primeros tiempos, bien, pero después, sí los vi. Y... ahí sí, pues tuve que ver... no sé, cortar un tiempo, pude haber metido otras dinámicas, pero la verdad, quise utilizar los 30 minutos que no pude en hacer unas dinámicas. ¡Pum! Vamos a levantarlos. Pero “hay que hacer eso, hay qué hacer...” bueno. Les iba a hacer una técnica hasta de relajación, sofrológica, porque sé cómo han estado. O sea, sé cómo han estado.*

¿Qué dijiste?

*Sofrología.*

¿Eso es una técnica de relajación?

*Pues se utiliza la... bueno, también lo aprendí, de... eso sí fue aquí, la parte sofrológica la... dentro de lo que me acuerdo de la sumatoria de aplicación: tono volumen, entonaciones lentas, pausadas, con el fin de disminuir el ambiente de estrés. Y en su momento se utiliza en grupos grandes, para relajar, para calmar. Yo una vez lo apliqué y se me durmieron. 15 minutitos... parece que durmieron como 45, pero ese era uno de los objetivos, entre otras cosas. Les meto ahí Shultz, Jacobson, técnicas de contracción-relajación, etcétera.*

Pero eso finalmente se frustró ¿no? porque te cambiaron los planes de último momento.

Sí.

Bueno, entonces esto del plan de clase, te funciona mostrárselos ¿no? Inclusive veo que les dices, les pides a tus alumnos que lo lean, o sea, no nada más tú lo explicas sino que dices: "léelo, dime que entendiste del objetivo, dime que entendiste del tema" y te van diciendo algunas cosas.

Sí.

En general, si yo te preguntara "¿Cuál es tu estrategia? ¿Cuál es la estrategia que utilizas para dar clases?" ¿Qué me dirías?

*Híjole, qué compleja es... qué sencilla... pregunta pero también qué compleja. Híjole.*

Puede ser que sea variada...

*¡Sí!*

A veces no tenemos una sola.

*Sí, claro. Sí. No sé si son estrategias, o... métodos, o técnicas... ahí sí voy a empezar a...*

Llámale en términos generales.

*Ok. Mmmm.*

Es el "cómo".

*El cómo para cumplir un objetivo ¿no? Cómo llego al aprendizaje. Eh... trato de hacerlo... innovador. Trato de hacerlo... aparte de innovador, atractivo. Trato de hacerlo **visual**, trato de hacerlo experimental; digo experimental, vivencial, o sea, salir. Trato de hacerlo, no tan... sé que está cargado, pero ni modo, hay que leerle; no les gusta, ni modo, hay que hacerle. No me gusta tanto la exposición de ellos, pero también... hay parámetros para hacer exposición que no se cumplen, porque no les gusta exponer, ni a mí tanto. Es monótono.*

Aparte, no están entrenados a lo mejor para hacer exposiciones.

*Sí. Aparte muchos venimos aquí como... "ya saben exponer". No es cierto, no es cierto, pero en fin. Están cargadísimas... bueno, colores [las diapositivas], qué se yo. ¿Qué más? ahorita no lo he hecho, no lo he hecho, me gusta hacer foros de discusión, hacer foros de discusión y... tenemos planeado también eh... método eh... no ABP, no sé si ABP o método de caso ¿sí? Eso es lo que trato, pretendo utilizar como estrategia.*

En general tu método lo que busca es hacer que el estudiante... ¿conozca una información? ¿La use? ¿La aplique? Es que eso depende mucho de la materia que uno tiene.

*Sí, claro.*

¿En el caso de esta materia?

*Y sí, fijate que... lo que me estás diciendo es correcto porque, bueno... "conocer" es muy corto el verbo ¿no? es muy cortito y se mide muy... tal vez no se puede medir "conocer", pero bueno, a través de que conocen los conceptos [veo] cómo se han ido modificando ciertas... ciertos conceptos y actitudes a través de... de corregir algunas cositas, como lo que vimos el día de hoy, lo que viste ¿no? Se corrige, bueno, y sé que lo están aplicando porque los he escuchado fuera ¿eh?, los he escuchado fuera, y entre ellos también se corrigen ¿eh? Obviamente estamos en una etapa de formación y para eso estamos, primeros escalones de primer año ¿no?, para dar los primeros... las bases... las bases sólidas, los primeros pasos, conocimientos básicos del área de discapacidad, y si cambiamos un poquito... sí, si hay un cambio significativo de conducta, pues ya aprendieron, eso es aprendizaje, ¿sí? Para mí, me estoy aterrizando con ellos.*

Por ejemplo, ¿un tema como el de hoy?

*El de RBC, bueno. El de RBC [Rehabilitación basada en la comunidad] en sí, no era para 3 horas, porque decía ahí [el programa de curso] 3 horas. Es un tema que... cansa; es cansado, es cargado y hablar de RBC... es un paquetón, es un paquetito; pero hay que irse **muchísimo** para arriba, de dónde viene; se oye muy bonito en papel, se oye muy fantástico, es rico, es atractivo, todo este rollo, pero la verdad es bastante difícil.*

¿Pero qué se busca en ese tema? Obviamente no... estamos hablando de que ellos operen un programa con esas características.

*No. En sí, ahí sí es... conocer qué se está haciendo en base a la Rehabilitación en base Comunitaria y ¿por qué no? ponerles... puse una semillita ¿no?, qué podemos hacer, y por qué no sacar en su momento la acción participativa ahí. Y ¿por qué no?, me dijeron, por qué no. En sí en su momento... no sé si estuviste, creo que no estuviste, no recuerdo, en una clase donde propusieron programas y proyectos...*

No, no, creo que no vine.

*Creo que no estabas. Te lo comento también, proyectos y programas encaminados a grupos vulnerables. Y tienen buenas ideas, nada más que hay que aterrizarlas, va encaminado más para allá. Porque en su momento van a tener que elaborar programas, talleres a grupos vulnerables, cualquier grupo, ¿sí? cualquier grupo: niños, adolescentes, adultos, adultos mayores, sin discapacidad, a grupos de autoayuda, donde estén van a tener que utilizar técnicas y estrategias para dar formación y educación en la salud a ese grupo. Y pues bueno, tenemos que empezar a prepararnos y el primer paso es salir, el primer paso es salir, conocer qué se está haciendo en México, es poquito, ya lo vimos en la literatura... Latinoamérica algo, bueno, entonces es un paquetote enorme, pero no vamos a hacer eso, eso es un monstruo... es un monstruo, nosotros tenemos esto. Pero ponemos un pequeño granito de arena, podemos avanzar algo; y se está llevando a cabo, poquito, con otros nombres tal vez, con otros programitas. Me dio muchos ejemplos San José y ¡qué bueno que me dijeron eso! salió de ellos ¡qué bueno! Si tuviéramos otros espacios, que sí hay otros espacios, San Antonio y... Santa Rosa, otras unidades básicas... hay espacios.*

Pero como esa la acaban de ver, se les quedó mucho.

*Exactamente, sí, sí. Y aparte en otras materias, también hay... un tema completo de RBC, que se van a quejar.*

¿Sí? Pero no lo han visto todavía ¿no?

*No, no, porque si no, me lo dirían, te lo puedo asegurar. "Ya lo vimos" "¿En qué materia?" "Tal materia". "Vamos a reforzar".*

O sea, ¿hay otra materia donde van a ver esto, mucho más... profundo o amplio?

*Sí, más detalladamente.*

Pero siempre a nivel de conocer ¿no? o sea, de saber de qué se trata, de qué va esto, entenderlo.

*¡Sí!... Sí, sí, sí, sí. No creo que se pongan a realizar un... programa tan enorme. Pero este... en sí, la información que yo le pasé a la maestra va, pues, prácticamente... es, es, esos archivos son los más importantes que, para mi punto de vista, de poder entender el RBC. Hay más pero, hay que volverlos a traducir, están en francés o en portugués, y prácticamente es lo mismo, es una traducción de la OMS. Ellos sí... en RBC sí salen... sí salen.*

En esa materia.

*Sí salen, a la comunidad. A ver qué están haciendo, algo de Investigación Acción Participativa, comunitaria, estrategias para sondear cómo llegar a los líderes de comunidad... ahí sí lo ven. Aquí nada más fue un... [ademán para imitar una pincelada].*

Y cuando tienes este propósito: tengo una información y necesito que mis alumnos la conozcan ¿qué método es el que conviene seguir? Si quiero que lo conozcan.

*¿Que conviene o qué utilizo?*

Tú como experto, en este tipo de temas.

*¿En este tema?*

Yo te digo: "¿sabes qué? tengo que enseñar "Historia natural de la enfermedad"  
¿Cómo?

*¿Lo ideal o lo real?*

Lo que tú recomiendas, con base en tu experiencia.

*Ah, ok.*

Tú a mí qué me recomiendas, que es la primera vez que lo voy a enseñar.

*Ah, bueno; primero vas a tener que leer bastante, informarte. Te puedo sugerir algunos... algunos artículos y videos interesantes.*

¿Y qué hago con ellos?...



*Replicarlos, ja, ja, ja.*

¿Con los alumnos? ¿Cómo?

*Aplicarlos, revisarlos, entenderlos, preguntar...*

O sea, hacer qué ellos... entiendan esa misma información... ¿no?

*Sí, claro.*

O sea, [supongamos que] tengo qué enseñar Historia Natural de la Enfermedad, y ya me diste el libro. Yo tengo que dar la clase, y mi clase es sobre esto. El "cómo", que es... sé que es una pregunta no tan obvia, pero... quisiera ver... sé que tú tienes la experiencia para decirlo, aunque tal vez la respuesta no sea inmediata. Pero ese "cómo" de alguna manera siempre lo enfrentamos cuando vamos a trabajar con una materia. Tal vez no lo pensamos así: "¿cómo?" sino que somos más automáticos, pero siempre nos planteamos el "¿cómo le hago?"; porque así como me tocó Historia Natural de la Enfermedad, a otro profesor le toca... Plano Cartesiano, y obviamente su "cómo" va a variar.

*Claro.*

Cuando lo vemos así tan diametralmente, sí decimos: hay un "cómo" involucrado que se toma como decisión. Si comparo entre RBC e Historia Natural de la Enfermedad, a lo mejor no parece muy diferente el "cómo".

*Mmjj.*

Pero si lo comparo con Plano Cartesiano, sí; o con Tabla Periódica.

*Sí, sí, sí.*

En tu caso, ese "cómo" ¿cuál es ese cómo? ¿Es que ellos lean? Me da esa impresión. Por ejemplo, en esta ocasión fue que ellos lean.

*Sí.*

Y que luego lo... lo expongan.

*Sí. En este caso en particular... en este caso nada más. Porque yo me di a la tarea también de hacer revisiones... si te has dado cuenta me gustan los videos; les he recomendado mucho videos, ¡hay que estar buscando! Pero no he encontrado propiamente de Rehabilitación Basada en la Comunidad, o con Base Comunitaria, o para la Comunidad, prácticamente no he bus... no he encontrado, no he encontrado, y lo único que tengo es esto. He tenido algunas imágenes, pero no... no dicen mucho, no dicen mucho. Los videos para mí, me dicen bastante. ¿Qué más? ¿Qué más? ¿Qué más? Para este contenido... pues si tienen que... leerlo, que conocerlo, cansadito, pesadito, algo monótono, pesadito pero...*

Entonces, no hay otra forma que no sea leer.

*Me imagino que... quiero pensar que puede haber otra.*

Pero siempre va a pasar en algún momento por leer.

*Para mí... Primeramente para mí, sí, porque no lo conocen del todo. Y vuelvo a insistir, a mí me gustan mucho las imágenes (risas).*

Sí, ya me di cuenta.

*Los vídeos, las imágenes. Una, bueno... hay que... tú lo sabes porque eres experta en el tema, hay varias maneras de... de aprendizaje, que muchos son auditivos, otros visuales, y yo me he dado cuenta de que los chavos de ahorita son muy visuales, y auditivos ¿sí? No solamente aquí, en otra universidad me dicen: "profe ¿vamos a salir? es que tenemos que ir acá, acá". Los escucho y lo planeamos, y lo disfrutan, y lo aprenden. Pero para entender un poquito de RBC, hújole, y salir aquí, prácticamente no se lleva a cabo. Y para hacer RBC, hújole, hay que buscar que programas como que ¡se acercan, más o menos!, porque RBC es un conjunto de programas, de programas, y muchos programas, y se encaminan a esto ¿sí me explico? De que hay, te lo puedo asegurar que hay, un montononal, pero no se llama RBC; se llaman no sé, DIF Municipal, se llama gobierno del estado.*

Pero involucran ideas de...

*Sí, exactamente. Sí, sí, sí.*

Ah, ya entendí. O sea, que el día que saliera un video de esto...

*¡Ay, Dios mío, ojalá!*

Tú lo cambiarías... ¡Ajá! Tu dirías: "ya encontré algo..."

*O tal vez me falta una búsqueda más minuciosa o avanzada en línea.*

Para sustituir estos documentos...

*Sí.*

Que sí, como dices tú, como que al final resultó un poquito pesado para ellos. No sé, algunos como que dormitaban.

*Esto me resultó de... como de aprendizaje, obviamente aprendí, aprendí, yo sí aprendí, y voy a tener qué cambiar, para este contenido, la estrategia. Definitivamente. Sí voy a tener que darme a la tarea de buscar... debe de haber, debe de haber... buscaré a alguien que sea así... un maestro... es Pablo, por el nombre, un antropólogo, que se dedica mucho a la investigación participativa, y empezaba más o menos a ver algo de RBC, pero lo dejé de ver.*

Si no, lo mandas crear.

*...Bueno.*

Pues sí.

*Igual y sí.*

Claro, sobre todo si tú tienes la información y el contenido, alguien te puede producir un video de esas características, con la información que tú necesitas.

*Ahora bien, qué bueno, crear un video. Yo lo puedo... proponer al director y todo el rollo... eh... la cosa es... los costos.*

Hablas a Roger González, le dices: "necesito un servicio social".

*Ja, ja, ja.*

¡Sí! "Necesito un video educativo", porque básicamente es eso lo que necesitas. Tú le das: este es el objetivo de mi materia, este es el tema, las referencias.

*Qué interesante, porque no sabía [que se podía hacer así].*

Necesito un video con características educativas, didácticas, sobre este tema.

*¿Es en Educación o en Antropología?*

También puede ser, en Comunicación Social, aunque no sé si tengan que...

*Área educativa. Bueno.*

Pero a lo mejor... obviamente sí tienen ese tipo de cosas, pero no sé con qué enfoque, pero igual a lo mejor te puede servir. Te digo lo que a mí se me acaba de ocurrir.

*Eso no se... no se me, no se me había ocurrido. Tú estás en esa área... es otra visión. Yo, no estoy ahí... entonces, no lo sabía.*

Sobre todo que a lo mejor no está tan a la mano, en una primera búsqueda. Como dices, seguramente habrá, pero habría que sumergirse mucho.

*¡Oh, sí! Me imagino que hay que buscar mucho. Y bien.*

En otros casos, usas exposición, o sea tú expones el material.

*Sí. Como en la Historia Natural de la Enfermedad.*

Siempre hago esta pregunta, y también yo me la hago, porque no sé por qué ¿por qué exponemos los maestros? ¿Por qué uno tiene que exponer?

*Tal vez... bueno yo, tal vez... te voy a súper responder: uno, porque así nos acos... nos enseñaron, bueno ¿nos enseñaron? nos dieron clase, pero aprendimos así también: por imitación; y eh... también porque... he tenido ya archivos, ya listos... ya listos y los recuerdo: "sí es cierto, existe esto... eh, puedo utilizarlo", y lo utilizo para ahorrar tiempo, no te voy a mentir, estamos por tiempos. Eh... ¿qué más? hum... a mí no del todo me gusta exponer, no, no del todo... no del todo. Pero yo creo que la respuesta va encaminada para allá: porque así aprendimos, así nos enseñaron, y así aprendí. Hoy día, te lo digo, al menos hablando de la facultad, es muy difícil el cambio; hay mucha... a pesar de que nos capaciten, la plataforma, el Dokeos... ahí está el Dokeos; muy bonito y lo que quieras... los primeros que utilizamos el Dokeos fuimos nosotros. Yo subí a plataforma, utilicé foros, la, la, la.*

¿Te refieres a ustedes en esta carrera?

Sí. Y, pero fíjate, hubo una respuesta negativa por parte de los estudiantes.

¿Ah sí? ¿No les gustó?

Y eso estamos hablando de como de hace 5 años para acá. Empecé a aplicar plataforma “no que sí, el E-learning, la, la, la...” ¡fantástico! Y nos capacitaron, constancia, bonito; “hay que aplicarlo”, cuando lo aplicamos ¡bum! rechazo de los estudiantes.

¿Que decían?

Que no estaban acostumbrados, que les cuesta trabajo ¿Trabajo? Les pregunté y les he dicho: “¿en dónde han estudiado ustedes, introducción al Facebook?”; “¿dónde ustedes han estudiado... no sé, parte 1 de... Twitter? ¡En dónde!” ¿Sí me explico? “Dónde está tu manual de Whatsapp”.

Y volvemos a lo mismo, que también vienen... ya predispuestos. Yo se los he preguntado en mi tutoría, a tutorados y también... bueno, sobre todo a tutorados, me lo han dicho, literalmente: “bueno, es que... cómo te has sentido, en estos meses”, “totalmente diferente a la prepa”, así me lo han dicho. “Yo venía...”, así me lo han dicho “Yo no sa... yo venía... pues ahí, me daba chance de... ir a mi casa a dormir, y como que preparar algo y... ¡ah!, mañana lo hago. Ahorita **no**, estoy dedicado a esto, ya salgo de aquí a las 9, 8 de la noche, hago tarea, la, la, la y todo este rollo, y aparte tengo que hacer exposiciones y que todo este rollo... y aparte estábamos... acostumbrados a tomar notas”.

Porque sí me preguntaban: “Profe, ¿qué libreta... qué formato, qué libreta vamos a llevar?”, una... pasta dura, no sé. “Mira, puedes tomar libreta del periódico, ningún problema, apunta lo que consideres”. “Profe, la bibliografía”. Híjole... “¿De qué bibliografía va a salir el examen?”. “De todo lo que veamos yo les voy a entregar archivos, documentos, todo lo que generemos aquí, va a salir en el examen”. O sea, quieren... quieren el libro y cuánto cuesta. Hay muchas referencias, está en la parte última [del programa]. “No los comprenden, está en la biblioteca y aparte en su momento yo les voy a dar los PDFs, tranquilos”. “Y todo producto que tengamos, de ahí va a salir lo que generemos. Y cuando... tengo exposiciones, y están en color... amarillo o rojo!”

Rojo.

En otra universidad es amarillo o verde, creo, eh... “es por algo; no significa que va a salir en el examen. Son palabras clave... son palabras clave y por algo estarán. No significa que sean de examen”.

Fíjate que cuando tú expones, hay una pregunta bastante recurrente que usas, y es: ¿qué entendiste?

Mmj.

Sueles hacerla, cuando presentas alguna información, y le pides a un estudiante que lea... y luego [dices] “¿qué entendiste?”. A lo mejor puede parecer [obvio]... “no, pues es que quiero saber qué entendió”, pero si pensamos que a lo mejor hay otras preguntas que se podría hacer, por ejemplo otro maestro podría preguntar:

“¿tú qué opinas?”, o podría preguntar “¿estás de acuerdo?”, o podría preguntar “¿qué ejemplo me puedes dar?” Pero tú eliges: ¿qué entendiste?

Sí.

Entonces, algo dice de tu interés, de tus propósitos, el usar específicamente esa pregunta “¿qué entendiste?” y no otra, de entre muchas que se pueden formular. ¿Qué debo entender de tu intención cuando dices: “¿Qué entendiste?”. Léeme esto “¿qué entendiste”?

*Tal vez es... en primera ¿qué entendiste? que... tal vez quise dar a entender, eh... bueno, siempre pregunto: ¿qué te llevas?... ¿qué te llevas?*

Sí, también, esa es otra, “¿qué te llevas” o “¿qué te deja”.

*Ajá, ¿por qué te digo eso? En su momento cuando... leemos, yo a veces me incluyo, a veces me incluyo, leo... tu-tu-tu-tu... ya leí. Vuelvo a leer, no lo entendí. Tiqui-tiqui-ti... vuelvo... no lo entendí. Vuelvo a leer... más o menos. ¿Sí me explico? A veces la información está **clara**... para mí, o para ti, o para quien... pero quiero... no sé, quiero ver si para ti, compartes lo mismo ¿no? Y tal vez la palabra... la pregunta no sea esa, sino también lo [que] quiero escuchar son ejemplos y no lo he preguntado, o a veces lo pregunto muy poco.*

Mmm, no sé. Tal vez sí pides: “dame un ejemplo”.

*Sí, pero no tantos. Pregunto más eso que estás diciendo.*

A mí la que más me ha llamado [la atención] es esa “¿qué entendiste?”. Inclusive haces la pregunta cuando estás presentando tu plan de clase, y muestras el objetivo: “¿qué entendiste? de qué vamos a hacer hoy”. Pero sobre todo de conceptos, de definiciones, cuando se ha presentado, es la pregunta “¿qué entendiste?”. Y parece ser que los muchachos te entienden, porque ninguno te pregunta: “¿qué quiere que yo le diga?”. No, te responden; no sé si te responden exactamente lo que tú estás esperando, pero ellos parecen entender de primera instancia la pregunta y te dicen qué entendieron.

*Y también a veces se van por la tangente, así como la otra vez me habías comentado. Pregunto una cosa y...*

O a veces dicen otras cosas.

*Mmm ajá, o sea, no hay respuestas malas ¿no?*

Pero sí hay respuestas incorrectas.

*Sí, por su puesto.*

¿Y qué haces? ¿Qué hace uno en ese caso? Le digo: ¿qué entendiste? Y me doy cuenta que entendió algo completamente alejado de lo que... del sentido.

*Tal vez tratar de orientarlo y... aterrizar lo que... a lo que debe ser ¿sí? tal vez orientarlo a lo que... bueno... tú entendiste esto, no digo que esté mal, porque no está mal, es lo que entendiste porque así lo percibiste. Pero pues bueno...*

De que lo entendió, lo entendió así ¿no?

*Así lo entendió.*

Pero tú sabes que... el concepto era otro, completamente, y te das cuenta como profesor ¿no?, que eso pasa.

*Sí ha sucedido. Sí ha sucedido. ¿Y sabes qué? bueno, me lo han dicho, lo han dicho en corto... lo han dicho en corto, y por eso a veces, a veces... y empecé a utilizar la tecno... los TIC, la TIC, las TICs. ¡Cómo se explayan! en los foros, ¡cómo se explayan!... un montón. Y dije: ¡Wuuu! ¿Quién eres? ¡Eres otra persona! Yo te pregunto una cosa y sólo me dices: sí o no. Pero aquí, con la tecnología ¡bum! pérame. Eso es lo que... por eso he utilizado... obvio hay gente que... más reservada, hay gente que no le gusta hablar, **hablar**, pero cuando escriben... bueno, un ensayo. Y más o menos por ahí. Eso me gustó en su momento, pero en un grupo puede ser, en otro grupo ¡bum!*

De plano no ¿eh? no les gustó.

*No. Me dijeron... me dieron sus justificaciones, yo, bueno, no las comparto pero los entiendo, nada más. Miedo al cambio, quiero pensar, no sé.*

Una vez un alumno te dijo, estaban revisando el concepto de salud, y alguien te dijo algo así como: "salud es cómo yo lo percibo. Auto percibido aunque otros piensen lo contrario".

*Javier, o Ramón.*

No sé quién fue. Y otro te dijo: "bienestar, sin necesidad de tomar alguna sustancia".

*Eh... Piojo.*

O sea, que si yo estoy tomando algo ahorita para... controlar una enfermedad crónica, no estoy sana, desde el punto de vista de...

*De él.*

O sea, tienes qué ser que estés... libre ¿no? de medicamentos, sin ninguna...

*Fíjate... y entra en debate, sí porque, también los medicamentos es una... es droga.*

Pero para él, salud era que estés sin necesidad de...

*De nada.*

Y el otro me llamó la atención porque dijo que era auto percibido, o sea, no me importa que los demás digan que estoy enfermo, si yo no me siento enfermo; eso es... salud.

*Salud para él.*

Entonces ese tipo de conceptos que a veces... no sé si son correctos o no, pero como que se prestan a controversia. Y vienen cuando uno dice "¿qué entendiste?". Entonces tú ahí recomiendas, tratar como de...

*En primero, lo respeto, su punto de vista ¿no?, pero ¡ah...! estoy ubicándome... hubo una presentación, creo que fue una presentación, un Word que yo les puse, y donde decía sobre diferentes... eh... contextos de la salud, estoy ubicándome, y hablamos del punto de vista legal, del punto de vista social, del punto de vista... y ahí, creo que ahí salió, la idea de ellos.*

¡Ah, sí! Creo que sí, en eso estaba.

*Y no está alejado de lo que estaba diciendo el autor.*

Concepciones sobre salud.

*Exactamente, no estaba alejado. Obviamente pues... uno de cada... no sé, uno del grupo dijo ese punto, y es el que estaba... pues no tan relacionado con lo que siempre estamos acostumbrados a escuchar, pero bueno, va relacionado a lo que a veces el autor dice, que posiblemente te diga, bueno... su percepción... ¡es ésta!... es ésta. No la... tiene razón, se respeta, y no va muy encaminado a lo que dice la OMS, que tiene que ser así, así y asado, y punto.*

Pero hay un enfoque que diría que sí es cierto, lo que él dijo.

*Sí, sí.*

Esas clases expositivas, me da la impresión de que así involucras a tus alumnos, preguntándoles: "¿qué entendiste?, lee", pero a veces sí terminan un poco cansados. A veces sí produce un poco ese efecto... de cansancio, creo que tú mismo lo reconoces.

*En primera, sí, sí. Uno... hay algo ahí en particular: [la clase se produce] es una vez a la semana. Uno. Dos: hoy me lo volvieron a decir, porque yo les dije: "vamos, estamos sobre tiempo". No sé si lo escuchaste, en los primeros minutitos, se los dije: "estamos sobre tiempo". "Profe, tranquilo, son tres horas..." Bueno... es su punto de vista, pero eh... pues sí me lo han dicho.*

Aprovechando que tocas este punto, esta chica que te lo dijo...no sé cómo se llama.

*Karla... creo que Karla.*

Son muchos tus alumnos, y creo que tú detectas sus características.

*¡Oh, sí! Ya empecé.*

Me llama la atención ella. Se sienta de este lado, junto a ti, casi... de este lado.

*Hoy pasó a exponer, hoy expuso; estaba como de... sudadera, estaba como agripada.*

Esta chica, ¿has visto algo particular en ella? Antes de que yo te diga lo que he visto.

*En primer... bueno, ¿lo positivo de ella? Tiene mucho potencial, tiene potencial, hablando de exposición. Me agradó la manera en que estaba exponiendo, me agradó. Tiene buen potencial, me gustó como se, como se... desarrolló su trabajo. Lo que no me agrada... es que, bueno, del lado derecho, el grupo de Karla, Silvia y Paula eh... están influenciando mucho en ella, influyendo mucho en ella.*

Me acuerdo que en una clase, empezó a pedir un chicle que porque se iba a dormir. Tú dijiste: "No, chicle, no".

*No recuerdo, la verdad.*

Sí. No toma notas...

*¿Chicle?*

Sí [dijo]: "Ay, ¡un chicle, un chicle! me voy a dormir" y tú le dijiste: "No. Chicle no" o algo así. No toma notas, no veo que tome notas. Me parece... un poco distraída.

Sí.

A lo mejor ¿sabes qué pasa? que donde yo me siento la tengo frente a mí.

*Tú la percibes, yo la tengo al lado mío.*

Ajá, sí; no está en tu campo visual inmediato. Se distrae... o sea la veo que está viendo a sus compañeros, cuando generalmente todos ven hacia ti, hacia la presentación o hacia quien habla en ese momento, y ella no. No toma notas. De verdad que ya empecé a tratar de fijarme un poquito, no veo que tome notas a diferencia de otros que están casi casi tratando de apuntar todo lo que dices, no toma nota. Igual veo que... así como que... no sé... no, no sé exactamente qué sucede, pero me ha llamado la atención por esto.

*El hecho de que no... toma notas, solamente por eso ¿no?*

El hecho de que no toma notas, el hecho de que casi no la escucho participar de manera voluntaria, a menos que se le pregunte. El hecho de que... empieza a jugar con las persianas.

*No lo veo. Te lo prometo que no lo veo.*

No obvio, es que yo la tengo de frente.

*Sí, sí, está en tu campo visual.*

¡Y aparte es que es bien difícil! Yo porque estoy sentada y la veo, y es un relax total estar en tu clase, para mí, lo disfruto, porque si yo estuviera haciendo lo que tú haces... uno está con la materia, con el contenido, con lo que tiene que hacer, aparte atendiendo... se vuelve uno... como con muchas funciones a la vez, y



además ver a la que está junto a ti... Obviamente no está tan sencillo. Pero de ella me he fijado de eso. Hoy... hoy, hoy dio un cabezazo; hoy cabeceó, porque se durmió.

*Hoy fue una, dos, tres, cuatro, cinco... cinco personas cabecearon hoy.*

Yo sólo la vi a ella porque estaba de frente. Y se despertó.

*Y precisamente lo iba a hacer, cuando se salió la muchacha que no pidió permiso ¿Sí?... No pide permiso... ¡se sale! Y me dice: "Profe...", ella ya me había dicho antes, mucho antes... está lactando, acaba de tener su bebé: "Profe, será..." ¡Ningún problema! claro, ningún problema, adelante. Pero pues se paró y se fue...*

Sí. Ni un ademán.

*"Cierra"... pero "Cierra". Ni modo. Eh... no sé si te has dado cuenta, bueno, hoy sí me llamó la atención. Llegamos y me quedé así... "escuchen, qué lindo se escucha, escuchar: nada. Los felicito, sigan así".*

Estaban muy silenciosos.

*Qué bueno.*

Incluso después del receso, inmediatamente... o sea, no pasaron muchos minutos en que la muchacha que le tocaba pudo empezar a exponer.

*Exacto.*

Porque normalmente a veces hay que [decirles] "Cállense" "Siéntense".

*Yo creo, no creo, te puedo... bueno, creo asociarlo al hecho de que... hay que... una cosa es lo que se dice y otra cosa la que se hace. Pusimos reglamento interior, se los dije una y otra vez, bueno; desde la vez pasada que tuve que **invitar** a salir a 3 personas por el celular... todos se... [guardaron los celulares] yo ya me di cuenta. Y precisamente una de las que se salió... pues las que invité a salir del salón, me dijo: "Profe, invítelas a salir" antes de iniciar la clase porque dije: "Celulares, ya" "Profe, invítelas a salir", como diciendo: o sea, a mí me lo hizo ¿no? "No te preocupes... en su momento, en su momento". Y sí vi que tenían sus celulares pero me acerqué y estaban viendo exactamente el PDF. Si fuera otra cosa, te prometo que vas para afuera. Los quiero mucho pero por lo mismo los voy a sacar; los aprecio mucho, pero por lo mismo los voy a sacar. Y desde ese momento he visto cambios.*

Como que tuvo un efecto...

Sí.

...en ellos la sanción que tuvieron la semana pasada.

*Llevar a cabo, no solamente dejarlo así. Me llamó la atención también lo que me dijo la muchacha que no pidió permiso: "Profe, ¿hay que pedir permiso para salir?" Y yo... dije: "eso lo vimos el primer día de clase, los primeros... uno o dos días, el primero lo dije". Y no sé, no recuerdo si estuvo ella presente porque estaba embarazada o acababa de tener su*

bebé, no recuerdo. Entonces me llama la atención de que no lo sepas, sí lo vimos, fue lo primer... "Reglamento interior; no vemos nada pegado... pero vamos a acordar aquí: tiempos, tolerancia, respeto, la, la, la". "No sabía, ¿hay que pedir permiso?"... .. bueno.

¿Se disculpó contigo? No alcancé a escuchar.

No.

No alcancé a escuchar.

"Es que..." lo que me dijo: "Es que... cuando voy a salir" me dice "por lo de la lactancia pues... sí le digo". "Sí, sí me lo has dicho". "Pues por eso salí". "Sí, pero saliste no por la lactancia", ya había salido. "Saliste con tu bote de agua". Por eso, deja... ciérrale... cierra. Te puedo asegurar que no lo va a volver a hacer... quiero pensar. Y bueno, creo que se está modificando... en cuanto a eso.

Pero volviendo a lo de la muchacha, que te decía yo...

Creo que es Karla.

No sé, ella me parece que generalmente está distraída. Mi pregunta, a lo que quiero llevar esto es, uno como profesor ¿qué hace en esos casos? Cuando te das cuenta, obviamente.

Sí, yo lo que digo... Sí, fíjate, fíjate, hoy... no sé si te diste cuenta de mi pregunta... porque sé que está... sé con quien se lleva, es Karla, Silvia y Paula.

Pero hoy no estaban.

No estaban... y Eva, que tampoco no está, es la jefa del grupo, es puntual. Me acerqué a ella y... "¿dónde están...?" están en grupos "¿y las demás?" "No lo sé" me dijo como triste ¿no?, "no lo sé no vinieron. Creo que tuvo un problema..." "Perfecto pero ¿**todo bien**?" "Pues yo sí." Ah, ok.

Saliendo, en el descanso vi a Eva, se me acercó y le dije: "permíteme", porque estaba hablando contigo; después hablé con ella: "¿todo bien, qué pasó?", "Ah profe pues... me atrasé". "Órale". Y... hace poco, hace un momentito después de que te fuiste vi a Silvia y Paula, sus compañeras de Karla, las tres compinches; y a Silvia la vi... mal, la vi mal. Ahí sí le pregunte con... así con la intención de ¿qué te está pasando? Le pregunté: "¿Todo bien, estás bien? porque [tienes] una cara de..." [gesto de tristeza; luego hace un gesto imitando a la alumna diciendo: sí]. Está bien, perfecto; siempre les refuerzo tutoría. Y Paula, está aquí arriba y... así me dijo: "Profe, discúlpeme, mire discúlpeme, maestro, discúlpeme, mire... no le vuelvo a fallar". "¿Qué pasó?" "Ya sabe" "No, no sé, no sé". "Ah, no sé qué..." no, ni me... me dijo mucho y no me dijo nada. En eso pasó la maestra Inés, le pedí una firma del documento y me tuve que ir. Pero, Silvia sí se acercó a mí [hace un gesto imitando a la alumna apoyando la cabeza en su hombro], o sea... aquí [en el hombro] estoy como... ¿qué te pasa? Y yo "¿qué te pasa?", y así como... vas a llorar "¿qué te pasa? ¿Todo bien?, espero que esté todo bien ¿Estás bien?" Y ella: sí. Casi gritando: no es cierto. Ok. Hasta ahí.

Pero no te dice nada tampoco.

*No, tampoco, no. Y aparte siempre les digo: vayan con su tutor. Si no es su tutor, bueno en su momento, tocas a la puerta, platicamos, cubículo 2, abrimos la persiana, ningún problema, platicamos. “Y ¿todo bien?” [Imita los gestos de la alumna] Ok, perfecto. Pero se me acercó así como que: ¡papá, abrázame! La estoy viendo y ¡Dios santo, vas a llorar, qué te pasa! Se me hizo así [en el hombro] “está bien... tranquila... todo va a salir bien”, no sé ni de qué “todo va a estar bien”. Sólo eso le dije, sólo eso.*

Pues hasta ahí te dejó ella ver, no te dice nada.

*Pero me llamó la atención que fueron 3 el día de hoy.*

Sí, sí, algo pasó. Yo las vi cuando ya me iba a ir, estaban por aquí. Pero, bueno... es que normalmente es muy alegre ella, y sí se veían un poquito raras.

*¡Sí... sí!*

Algo habrá pasado.

*Algo habrá pasado. ¿Qué? no lo sé. No lo sé, pero sí, algo pasó.*

Cuando quieran hablar, te hablarán.

*En su momento y en su tiempo, si quieren ¿no?*

Lo de las imágenes, me decías esto y yo igual es otra cosa que noté, como algo característico de tu práctica, el uso de imágenes. Pero no... bueno, yo veo que cuanto tú expones, no usas las imágenes como... junto a un texto, como para ilustrar el texto. Sino que tus usas las imágenes, sin nada más... de texto, sólo las imágenes, y a partir de la imagen se generan comentarios, discusión; que es muy diferente a usar la imagen solamente como para “adornar” un poquito, que es lo que a veces hacemos.

*Bueno, en su momento se podrá ¿no?*

Sí, sí. Pero a mí lo que me ha llamado la atención es este otro uso que noté de las imágenes, donde tú les preguntas...

*Como el de Ébola, ja, ja, ja.*

Como el del Ébola, cómo... cuando tú les ponías personas con discapacidad y la pregunta era: ¿qué ven ahí? Las del Ébola, también ¿no? En cuanto al uso de las imágenes, yo tenía como primera pregunta “¿por qué las usas?”, pero hace rato me dijiste que porque tú eres visual.

*¿Por qué?*

Porque tú eres visual.

*Ah, bueno, sí. Entre otras cosas sí. Y eh... para mí es una herramienta... una estrategia, una herramienta... para, bueno, para aprovechar el contenido, que es de aquí y ahora, sobre todo hablando de historia natural de la enfermedad y todo este rollo. Agarras tú un libro, de historia natural de la enfermedad, te va a hablar de dengue, ¡punto!, de Chagas,*

*¡punto!, cuando mucho de VIH. Cómo lo aterrizamos para que te interese, lo que está pasando aquí y ahora, lo del Ébola, bueno, que está en su apogeo y todo este rollo. Yo quería llamar la atención de los muchachos, lo aterrizamos, vimos ahí un ciclo ahí impresionante, muy bonito y todo este rollo. Para mí lo aprovecharon un poco más que solamente agarrar y leer y leer y leer.*

*Escuché muchos puntos de vista. Nos salimos un poquito del tema, regresamos otra vez, aportaron otros contenidos, OMS, de España, qué está pasando, será que llegó a Latinoamérica, la-la-la, la-la, qué saben ustedes... bueno, otro rollo. A mí me dicen mucho, una imagen, obviamente no es para adorno, pero a mí sí me gustó. Busqué algunas imágenes muy interesantes, y le dije: "hay algunas fuertes". "¡No importa, póngalas, póngalas!" "¿Seguro? ¿Continuamos?" "Sí". Muy bien, pum. "Ah, ¿era eso?". "Bueno, sí era eso. Yo pensaba que iba a estar un poquito fuerte, lo que está pasando ahora... a ver cuál es el huésped, la-la-la, la-la-li, la-la-la", y pues bueno, creo que lo entendieron un poco más, porque en verdad, te lo digo por experiencia, cuando vimos, yo he visto Historia de la Enfermedad... aburridota **impresionante**. Te están dando... un punto de vista epidemiológico y aburre; si no te gusta la epidemiología te va a aburrir, te vas a dormir. Y no es... nada ilustrativo, **nada** ilustrativo... cuadros... unos esquemas, pero ¿imágenes o videos? A menos que te pongas a buscar muy buenos, puede haber.*

Pero eso tú lo tienes que buscar.

*Ah, no, sí claro. A mí me gusta, los videos y las imágenes, ya te había comentado.*

Entonces, a ti te resulta... bueno tú consideras que a tus alumnos les puede resultar más atractivo...

*Atractivo.*

...que a partir de la imagen comiencen a hablar, porque finalmente terminaron hablando del tema...

*Sí, sí.*

...pero a diferencia de ponerles líneas de texto, tú les pones una imagen y finalmente vuelven a enfocarse. A mí me parece interesante, una manera no estructurada, de tocar el tema.

*No tan común.*

Exactamente, como dices, no común. Obviamente como dices, hay que escoger la imagen. ¿Eso hacían tus profesores contigo?

*¡No!*

¿Cómo lo aprendiste a tú? A mí me interesa... a mí me llama la atención eso ¿cómo es que a ti se te ocurre eso? que funciona, pero ¿de dónde viene?

*No, no quiero decir que fue exactamente en ese momento, porque he recibido varias, varios, hemos tenido varios cursos de actualización, de docencia, la-la-la, de pedagogía, todo este rollo, y lo que más me quedó a mí, [fue] el Programa de Habilitación Pedagógica, completito. O sea vimos un montón de... no recuerdo cuanto vimos, pero vi*

*bastante, te puedo asegurar, de ahí... modifique... bastante. Obviamente a como a mí me enseñaron, no tiene absolutamente nada que ver. No es que, ahí: "Toma este libro, mañana capítulo 8, tú lo expones... Ah nos vemos". "Y ¿qué... qué... qué?" "Mañana lo expones". ¿Sí?*

Entonces esto, probablemente ahí ¿no? empezaste a considerar, usar imágenes.

*Sí, sí, porque ahí aprendí, el hecho de que, como empecé a detectar que no soy, no soy... pedagogo, pero... no por no serlo voy a continuar... de la manera arcaica, muy tradicional, a hacer lo mismo. "No me gustó como me enseñaron, vamos a cambiarlo, hay otras maneras" y empecé a través de las guías que nos estaban dando, a detectar: bueno, tal vez, por el audio; tal vez solamente audio; no, aquí no he puesto audio, en otra universidad pongo audio y les llega impresionante. Audio, sólo audio, y se imaginan; he puesto videos, me gustan los videos, ya lo viste. Y... me ha funcionado. Una vez te dije, yo escucho los códigos de los chavos... a su manera, y más o menos ya percibo: ¡ah!, va por allá.*

Qué les gusta, ¿no? qué les atrae.

*Sí. Claro.*

Y en este caso, [son] tal vez un poquito más visuales.

*Sí, sí. No sé si tú has escuchado por allá: "¿cuándo nos trae una película?" Ya vimos... tu viste con nosotros...*

Sí, "Mi pie izquierdo".

*"Mi pie izquierdo"; les gustó, que bueno, hay muchos, hay otras, hay infinidad de... videos, pero pues tal vez con la temática, pues no, habría que buscarle uno. Tengo muchos videos de Kinesioterapia, es más les voy a poner, ya pronto, sino es la próxima, creo que la próxima, vamos a dividir el tema, el día en dos, la sesión en dos, vamos a ver kinesioterapia y modelo biomecánico, que es prácticamente lo mismo, movimiento y terapia ¿sí? bajo nuestro enfoque. Para... son 3 horas, entonces ellos van a tener su **tiempo** pero completísimo de su materia, "Terapia física", para ver trastornos de movimiento, para ver Kinesioterapia y Kinesiología. En otro momento lo van a ver pero profundamente lo que es... Terapia Ocupacional, en la materia "Terapia ocupacional", ¿sí? pero como... como primer inicio, primer... primeros pasos por así decirlo, vamos a tocarlo y quiero que esa primera, primera vez, esa primera vez, sea significativa. Sea significativa. Y ya escuché a muchos, y me preguntan del área, como hoy, Piojo: "Profe, ¿qué signifi... es lo de... contracción isotónica o isométrica?" "¡Qué buena pregunta!, pregúntame la próxima sesión" Y todos: "Ay, vas a empezar..." porque a él le gusta, le encanta, qué bueno. "Pérame para la próxima, te vas a... te va gustar". Voy a poner videos... y muchos ejemplos, y él lo va hacer.*

Estas imágenes del Ébola, fuertes...

Bueno... [voz baja]

Bueno, para ellos ¿no? en general cualquier persona te diría que ver cadáveres puede ser fuerte. De hecho, la foto de los cadáveres, tardaron un poquito en darse cuenta de que eran cadáveres ¿lo notaste?

Sí, sí. “¿Qué es eso? ¿Cómo se come?”.

“Es basura” decían “¿qué es?”

Ja, ja, ja.

Tardaron en darse cuenta de que era cadáveres.

Sí.

¿Por qué?, o sea... seguramente habrá otras cosas para mostrar de Ébola.

Mmjj.

¿Por qué las imágenes fuertes eliges para mostrarles? No estoy criticando, insisto.

Ajá.

Sólo quiero saber por qué de una selección, tu... y entiendo que no les mostraste las más fuertes, lo dijiste: “hay más fuertes”; pero sí les mostraste imágenes impactantes.

*Porque el resultado del 99% del... bueno 90, ya bajó, 90% de los casos de Ébola terminan en muerte. Y la muerte, ¿de dónde viene? de África, fue imagen de África, vean como tienen los cuerpos allá ¿sí? Y... pues va, para eso más o menos va encaminado, no para el hecho de que se ighh!, se frikeen ¿no? pero...*

Perdón, ¿estabas buscando que se frikeen?

*¡No! ¿Para qué? Por eso les pregunté “¿continuamos?” porque estaba un poquito fuerte  
¡No! ¿Para qué? No, no, no.*

Pero sí se frikearon.

*¡No! yo creo que no. No, porque de hecho me dijeron, ellos me dijeron: “¿Esas son las fuertes? ¿es todo?” [imita el tono de decepción de su alumnado].*

¡No! pero no, algunos...

*Sí me dijeron... varios me dijeron: “¿es todo?” “Sí”. No sé cuántos, pero sí me lo dijeron, y yo pienso, pues para mí estaba fuerte ¿sí? porque no todos vemos muerte, no todos vemos esto, y es otra cosa que no hemos... no se toca aquí en rehabilitación, las pérdidas y la muerte ¿eh? hay que tratar eso. No se ve y trabajamos **diario** con pérdidas, funcionales, sensitivas y motoras.*

¿No se ve? ¿No se habla de eso?

*No se aprende.*

Ah, bueno, no se aprende.

*No hay un módulo, no hay horas, no hay nada de eso.*

Puede ser a lo mejor una ideología detrás ¿no? Algo así como “negamos la muerte porque nos interesa más la vida”.

*Pero trabajamos con pérdidas.*

Desde el punto de vista ideológico puede haber una razón de por qué esas cosas se excluyen.

*Ah, no, sí.*

Bueno, pero tú querías mostrarle esto que es la realidad, ¿no? como dices tú, el 90% termina en muerte, no les vas a mostrar...

*Y fíjate que... pues Ébola, la gran mayoría de las imágenes eran de ese tipo: africanos... amontonados, en cantidades bastante y... en el suelo ¿sí? La... la menos... impactante fue, no se apreciaba muy bien, tardaron un poquito de verlo, los pixeles no eran, no eran muy adecuados, pero este... las demás estaban un poquito más... subidas de tono, más sangre, más oscuro, digo oscuro... necrosis, tejido muerto, negro, tras que ellos son de pigmentación negra, oscura, se ve edematizado, inflamado.*

Eso no se los llegaste a mostrar ¿no?

*No. Sólo vi... una o dos, de la mano, no sé si te acuerdas de la mano. Y habían otras de niños, completamente, esos no se los...*

¡Ah!, eso sí te dijeron: “no, con los niños no se meta”, te dijo alguien; no sé, como que es algo más... más sensible.

*Ahí sí, ahí sí, ahí sí les iba... ahí sí yo considero que sí les iba a... afectar un poquito. Y aparte yo no lo puse porque yo soy muy a... muy aprensivo con los niños... no me gusta verlos... yo sí, mi punto de vista y lo dije: no me gusta ver sufrir a un niño. Y verlo así, las imágenes que vi... no.*

Entonces era para mostrar... más que para generar un impacto, y así como... frikearlos...

*No.*

... era para mostrar realidad ¿no?

*Sí, definitivo.*

Que vean la realidad... si es un poco cruda... es, es ésa la realidad.  
Otra estrategia que veo que usaste, bueno hoy se usó y la vez pasada, es esta de trabajar con documentos. Tú tienes unos documentos... no me acuerdo en qué otro tema tuvieron esto: un documento y... como se hizo hoy, se divide, se reparte entre varios estudiantes por grupos y a cada uno se le asigna una sección. No recuerdo cual fue el otro documento.

*No, ni yo. Pero sí, sí lo he trabajado, una vez anterior.*

Y ésta, que en este caso no era un solo documento, creo que eran 3; uno se dividió en dos partes y estaban los otros, del proyecto. Esa estrategia ¿cómo es que tú decides usarla? porque a veces optas por: pues lo exponemos, y a veces optas por: aquí está el documento, vamos a repartirlo.

*Aquí, aquí sí vale la pena... aquí sí se trae a colación: tuvimos un curso de rehabilitación cardiopulmonar; ¿contenido? era como 2 veces esto y lo vimos en una semana, y las estrategias creo que de Mc Master, Gestor... Universidad Jesuita, no sé quién vino, pero todo fue en inglés. Estuvieron aquí los profesores... y las dinámicas fue eso, en subgrupos... bueno. Dio una **peque-ñísima** introducción el profesor, así... 3 diapositivas, lo comentó como Dios dio a entender en inglés, lo pescamos, hubo traducción, etc. y nos dijo: equipo 1, este capítulo 1 y capítulo 2, eh... esos temas, el 3; tienen 35 minutos, divídanse, elabórenlo, prepárenlo, luego lo van a exponer ¿sí? Y aparte va muy relacionado a... a los contenidos, a los cargados, contenido cargado, buena estrategia para utilizarlo en un contenido, pesado, teoría. Se divide, se prepara, es lo que se prepara... un tipo resumen y lo exponen y... se pregunta, qué es lo que se entienda ¿no? lo que hayan entendido, y pues lo traté de implementar, o de replicar. Tal vez la vez anterior sí me dio un poquito más de resultado, porque fue... que fue un solo documento.*

Usaron hojas de rota folio, la vez pasada, ya me acordé.

*Sí. Digo, hay que también variar, no solamente es PPT.*

Sí, fue un solo documento, tienes razón.

*“¿Y qué hacemos con eso profe?” “Consérvenlo”, sí me lo preguntó “Consérvenlo”, y eh... por eso decidí, cuando veo que es cargado utilizo ese, esa, esa estrategia.*

O sea, cuando la información es...

*Pesada.*

... más extensa, se divide. ¿Ahí lo que se busca es que ellos puedan sintetizar la parte que les tocó, de alguna manera?

*De alguna manera, sí. Y ahí sí, ahí sí les... comento y les digo: “dinos, dinos en tu grupo qué... qué obtuvieron de... de información... interesante, aterrícenlo”, y se los dije en su momento: no me lo vayan a leer. Yo he leído también, pero también pueden dar ejemplos ¿no? O sea, no me gusta que corten y peguen... comenten, qué entendieron, por eso les dije hoy: “no lo leas” o sea, no lo leas y sí lo leyeron. Pero en fin, este... para allá, para allá va, encaminada.*

La idea entonces es que ellos puedan sintetizar, y que luego lo puedan presentar, pero como dices tú, no... para leer el documento, sino que lo puedan ellos complementar con comentarios, ejemplos. Cuando tú dices “aterrízalo”, ¿qué debo entender yo por aterrizar?

*Aterrizar, bueno: toma la información, en este caso viene de otras partes de mundo, es obviamente impresionante. Vamos a tomarlo, aterrízalo en Yucatán, qué se está haciendo tal vez en OPS... no, en RBC, qué se está haciendo en... voy a divagar... qué está haciendo en Investigación Acción Participativa, qué se está haciendo en facilitación*



*neuromuscular propioceptiva, qué se está haciendo en rehabilitación deportiva, porque en España se hace esto, son nuevas innovaciones, estas estrategias... vamos a aterrizar aquí en Mérida, ¿qué se está haciendo, qué has visto, qué has escuchado, qué has leído? Vamos a aterrizarlo. Lo tenemos aquí [levanta las manos] en grande, en macro, pero aquí [baja las manos] vamos a aterrizar los pies sobre la tierra [golpea el piso con los pies], qué se está haciendo aquí.*

¿Contextualizarlo?

*Bueno, contextualizarlo.*

¿Mirarlo en una situación específica más inmediata, directa, a la nuestra?

*Aquí [golpea el piso con los pies], aquí y ahora, en nuestro espacio, en nuestro medio.*

Eso es aterrizarlo...

*Bueno, ahí sí... lo utilizo porque, porque así...*

Sí, como tú lo utilices, claro...

*Porque ahí sí, lo tomo de... ¡ay, ay, ay! se me fue... bueno, se me fue, un profesor de la maestría que estaba... "vamos a aterrizarlo, vamos a aterrizarlo".*

Usaba mucho el término.

*Y era, es... cubano, cubano.*

Pero con ese sentido ¿no? de "localizar".

*Sí, exactamente.*

O sea, ubicarlo en un contexto.

*¿Ya lo tienes? ¿Sí? Bueno, aquí y ahora... bueno, aquí que has visto... bueno, aterrízalo aquí en Mérida. Aterriza, pon tus pies... aquí ¿qué tenemos, qué has visto, qué han hecho, qué experiencia tienes, que antecede...? no sé... aquí, aterrízalo ¿qué hay aquí?*

Porque veo que utilizas seguido ese término, y les pides a los estudiantes, o como que hay una intención de que lo hagan ¿no? pero para aterrizar necesitan... para hacer esto que me dices, no basta con el documento que tienen.

*Mmjj.*

Necesitan investigar, porque por ejemplo si me das un documento de IAP... claro, yo tengo que buscar información para aterrizarlo, tengo que hacer una búsqueda porque a lo mejor yo no soy experta en qué se está haciendo acá, como lo que estaban viendo hoy. Entonces el aterrizar implica hacer algo más, o sea, ir más allá de este documento que tú me diste.

*Pues debe implicar pues mínimo... mínimo... tener un ejemplo, por eso le pregunto qué han hecho, qué saben.*

Pero para construir el ejemplo, tengo que al menos dejar de leer este documento y mirar a mi alrededor ¿no?

*Claro. Sí, sí, sí.*

Para ver un poquito; no todas las respuestas, en este caso, van a estar acá...

*Sí, sí, sí. No va a estar allá.*

... porque cuando el maestro me pregunte: ¿qué se está haciendo acá? tengo que despegar un poco los ojos y mirar. ¿Eso también te interesa que lo hagan tus alumnos?

*Sí, y te diste cuenta que les dije: bueno, esto es un macro proyecto, RBC es un programón de programones prácticamente tenemos... yo no conozco que se lleve RBC aquí, pero sé que se llevan **miles**, un montón de programas, encaminados a adulto mayor, mujer, niños, la-la-la, personas con discapacidad; si lo agarramos en sumatoria, va encaminado a RBC ¿sí? entonces existen mucho, mucho qué hacer, o sea muchos programas talleres, proyectos, realizados aquí y ahora. Obviamente que... igual y pudo haber facilitado... decirles que, que... investigaran un poco más... Ahora nada más, dos cositas, dos cositas: un tiempo mío, que no se los pude decir, y dos, están hasta el copete de carga, hasta el copete. Hoy les pregunté, cómo les fue, cómo les fue, fue lo primero porque no supe cómo les fue, no supe.*

Sí, era [necesario] a lo mejor asignar la tarea, pero igual se van dando cuenta tal vez, que... eso es algo... es parte de lo que tú esperas y aunque no se los asignes como tarea, podrían empezar ellos a... empezar a hacer un poco esta conexión mental ¿no? de no sólo leer, sino buscar porque... “ya me di cuenta que al maestro le gusta que uno le diga qué más hay al respecto”, no solamente el documento, aunque no se los digas como tarea. Empiezan a notarlo quizá.

*En sí... bueno, hoy, hoy les dije: tienen tarea para la próxima sesión.*

Ah, bueno, hoy sí.

*Hoy sí les dije; les di qué hacer, que investiguen saber Kinesiología, Kinesioterapia, que no es lo mismo... Me preguntaron, así en corto igual: “maestro ¿lo imprimimos, traigo el libro, traigo archivo?” “Puedes imprimirlo o traerlo, pero lo que me interesa es que hayas investigado, hayas leído y entiendas lo que se va a comentar, y ¿por qué no? me des varios ejemplos, bienvenidos sean” eso es lo que, que voy a buscar en la próxima sesión.*

Te voy a preguntar algo más, antes de que den las 6:15 para respetar tu tiempo. La actividad... esta no la he vuelto a ver, creo que la vi dos veces: de equipos, con preguntas al final de la clase y que anoten en la pizarra. La verdad les divierte, les divierte.

*Pero se alteran, se alteran mucho. Sí, sí.*

Esta actividad, ¿de dónde surge? ¿cómo viene? ¿Tú la practicaste siendo estudiante?

No. También fue...

¿Cuál es la intención allá, en esta actividad?

*Híjole, variar la manera de evaluar.*

¿Sí hay una intención evaluativa entonces, con esta actividad?

*Sí, eso fue... eso si te diste cuenta fue una evaluación... esa fue una evaluación... esa fue una evaluación.*

Al final de la clase se hace.

*Esa fue una evaluación; que no se dieron cuenta fue otra cosa, porque si yo les pongo: "saquen una hoja, ahí va la primer pregunta" "¡Ah!" te lo puedo asegurar; pero bueno, vamos a hacerlo un poquito más dinámico, tipo de concurso, la respuesta, el primero que llegue... pero "¿y qué ganamos?" Ja, ja. Y: "nosotros le ganamos". Ahí empieza a discutir el grupito de **niños**, ¿sí? Ja, ja. Pero para variar un poco... eso sí, perdón, ese sí, cuando vimos estrategias de... evaluación del apren... no sé qué tipos de aprendizaje, sí recuerdo las maneras de cómo evaluar, que listas de cotejo... hay otras **miles** de maneras de evaluar, no solamente oral y escrita, **miles** de cosas, entre ellas este tipo de dinámicas, que puede ser lúdica si le quieres llamar, pero fue una evaluación... fue una evaluación de contenido. Y sí hubo sus competencias, bueno, estuvo interesante. Sí, no la he vuelto a hacer por el ruido, porque tal vez se me sale de la manos, porque tal vez en su momento ¡eeeh! ruido... tal vez por eso. Hay otras maneras de evaluar, lo utilizaremos más adelante.*

Les gusta, a ellos les gusta.

*Sí, y como la vez también que salimos.*

Eso te iba a preguntar. Esa otra actividad, para alguien como yo que la ve por encima, no parecía tener relación con el tema del día... pero pues tengo que preguntar.

*Y no era. Uno: ni recuerdo el tema. Dos: ni tiene que ver con el tema.*

No era la intención entonces...

*No era la intención.*

No era una actividad vinculada al tema.

No. Para nada.

¿Y el propósito entonces era...?

*Despertarlos. Era activar o reactivarlos. Y esta técnica sí la vi en otro diplomado que se llama Estrategias Deportivas en Kinesiología; Kinesiología es movimiento y terapia ¿qué es terapia? es terapéutica... el ejercicio, el movimiento con fines terapéuticos y curativos. Todo lo que sea movimiento, y el estudio del movimiento es Kinesiología. Entonces esta dinámica... esta dinámica para mi... me funcionó mucho, los felicité porque fue... casi casi*

*a la primera lo hicieron, me ha costado trabajo realizarla, muy pocas veces lo realizamos y me la enseñó un doctor en ciencias del deporte, mexicano, y es entrenador de la selección sub 17 de fútbol.*

*“¿Y qué estás haciendo tu... qué estás haciendo?” Cuando yo lo hice, me aporree, no sabía... eh... eh... ¿cómo va esto? Aprendimos “vamos a coordinarnos”, y fue finalizando una sesión muy cansada del diplomado, fue al final y terminamos padrísimo, todos contentos y “¡ah, qué onda!, la-la-la, la-la-li”, entonces por eso me decidí a aplicarla; o sea, todo lo que me ha servido lo he replicado en su momento, traigo de otros lados, el que me ha servido, que me han dicho, lo he aplicado, me han me han aplicado, bum.*

Esta actividad que vi, la del estacionamiento ¿lo habías hecho antes con otros grupos?

*Con niños.*

Con niños, ¿los niños lo hacen más fácil?

*... Fue un grupo de niñas, de entre 6 y 10 años...*

Como tus hijas...

*Estaban mis hijas, pero estaban niñas que ni conozco, y como yo estaba como cuidándolas, dije: “Ah [chasquea los dedos] tengo algo que puedo entretenerlas”. Ya me habían dicho: “Papá...” porque ya se las había enseñado a mis dos hijas: “pero somos tres, como le vamos... papá cuando haya más gente...” “Sí” “Papá, hay once niñas nos...” “vamos a hacerlo” y así como se las enseñé yo se los enseñé a las niñas, y tal cual: pum, pum, pum, en 7 ritmos, 7 momentos... fantástico... muy bien, o sea les funcionó.*

¿A menor edad, menor tiempo para completarlo? ¿Habría una relación?

*Pues... hígole habrá que hacerlo. Creo que se pierde coordinación y la plasticidad cerebral.*

A ellos, les gustó y lo hicieron más... bueno, lo hicieron rápido.

*Sí... sí... sí. Tú no estuviste en la primera sesión.*

No ¿hicieron algo similar?

*Sí, no, bueno no similar, otra dinámica, del “tip y top”, pues ya se lo apren... ya se... se aplica una sola vez, ya no, más nunca ¿sí?*

¿Por qué? ¿No tiene caso hacerlo dos veces?

*No, ya se lo saben.*

Ah, bueno, tiene que ver con eso.

*Ya se lo saben, saben... aunque se puede, tal vez con otro nombre, pero... deben cambiar lugar... hay muchas, muchísimas dinámicas, muchas, tú lo sabrás, muchísimas.*

La verdad no sé mucho.

*No, si a mí... ¿por qué te digo esto?, porque a nosotros nos daban clases maestras en educación, si ves o escuchas aquí algo ruidos son porque están aplicando técnicas y dinámicas que nos enseñaron, pero esas dinámicas son muy ¡ah! mucho ruido; ¿sí? que "corre"... tipo "Simón dice" por ejemplo: "ve, corre y trae esto, pero tienen que hacerlo en binas, o en grupos de 4, y traer, no sé 4 hojas... del árbol de... tamarindo" ¿si me explico?, entonces los grupos de 4 van a buscar... tal vez no van encaminadas al tema, nada que ver, nada que ver... nada que ver, pero eso les ha gustado y los ¡bum! [chasquea los dedos] los activa o los ya... ¿ya terminaron? Perfecto ¿todo bien? Perfecto, vámonos.*

Como ese día que te comentaba, volvieron como más tranquilos, más... tranquilamente recogieron sus cosas, escucharon las últimas indicaciones que generalmente das al final.

*Ja, ja. Que ya quieren irse.*

Y esa vez como más calmados y si bajó un poco su energía después de eso. Y no sé que otra cosa te iba a preguntar, de estrategias creo que ya nada, porque no sé si ha habido otra. Bueno, la de la revisión de los videos que tuvieron... pero esa fue casi al principio.

*Revisión de videos de... discapacidad.*

Sí, cuando se cambiaron de salón.

*Ah, sí, sí.*

En ese caso, ¿ellos traían los videos?

*Sí. Yo les dije, yo les dije: "Yo voy a traer, creo que 3 videos; hagan favor de revisar y traigan mínimo también tres" y trajeron ya sabes cuántos.*

Un montón, sí.

*Y sí, no, no, no vimos todos por fallas técnicas, por la red, pero algunos que tenían en su USB, sí pudimos observarlo. Volvemos a lo mismo, me gusta mucho la información tipo video; hay muy buenos, muy buenos.*

Pero igual hay que escoger...

*Ah, no, sí. No es bajar por bajar, sino que tienes que tener tiempo, unas dos horas para buscar unos 4 videos.*

Ah, ya me acordé la otra estrategia, es parte del cómo, el llevarlos a la Unidad... es una estrategia.

*Ah sí, por supuesto.*

Esto... ya luego entendí, a lo mejor tú me dirás si estoy mal, que tenía que estar muy vinculado a la parte de cultura y discapacidad.

*Cultura y discapacidad, eh... equipos interdisciplinarios que vamos a ver dentro de poco... atención primaria de salud... primer nivel de atención, y primer nivel de... y de prevención.*

O sea, toca varios temas que a ti te interesan.

*Sí, y es que... es la Unidad, para eso...*

Es un muestrario, de muchas cosas.

*Sí, de plano.*

Me interesaba mucho la visita, porque obviamente es parte de tus "cómos", de las decisiones que tu tomas para enseñar a estos muchachos, pero aparte a mí me interesaba por lo que tú me has comentado, lo que me platicaste la primera vez que tuvimos entrevista. Esa unidad tiene un lugar especial... en tu historia.

*Bueno, sí. Mi servicio social.*

Tu servicio social, y tengo la impresión de que mucho de cómo eres tú, inclusive con tus estudiantes, puede tener que ver con experiencias que tu viviste allá, con lo que tú... viste, con lo que tu aprendiste, con la manera como tu aprendiste a desarrollarte y a interactuar con muchas personas.

*Mmjj... Mmjj.*

¿Estoy muy alejada?

*No, por el contrario. Sí tuve un año muy intenso y totalmente solo... allá, entonces aprendes de golpe y porrazo, pero ese aprendizaje fue para mí **muy**, muy significativo. Es un escenario real... total y prácticamente solo, no tenía supervisor; si iba, muy poco. Je, je. Y eh... ¿qué más? eh... problemas reales, aprendí a trabajar en equipo... con lo mínimo ¿mínimo? mínimo, prácticamente manos.*

¿Ahorita están mejor equipados que cuando tú estuviste?

*¡Uh, ni que decir! no tienes idea, no tienes idea. Así cuando estaba yo, no estaba ni pavimentado. Se iba la luz. Yo era... creo que éramos, habíamos 1... 3 varones en toda la unidad, todas las demás eran muchachas, enfermeras, doctoras y demás, entonces uno de mis trabajos, porque así era, bueno yo me agencié esa... esa chamba, era... el sacar drogadictos, el saca-borrachos. Iban... apuñalados, con cristales, o... entraban y pedían servicio. [Me llamaban] "¡Facundo!" ¿Qué pasó? "¿Que pasó viejo, cómo estás? Oye, ve como estas, ¿Cómo vienes, qué te pasó?" Empezaban a decir un montón de cosas... "¿Qué ¿tomaste algo?" "Bueno, un poquito". Un poquito. [Yo les decía] "No es mala onda, mira, no se puede atender, porque tú tienes alcohol viejo. ¿Te puedo hacer una sugerencia? Vete a tu casa, descansa, échate un poquito de agua, se te puede vendar ahorita, pero tienes que hacer esto, lo otro..." se le daban indicaciones y se iba, tranquilo. Si no, era el saca drogadictos; se sentaban, sacaban lo que tenían que sacar y a oler, allá mismo. "¡Facundo!" Vamos, otra vez, a convencer: "¿Cómo estás? oye, no se puede... es unidad de salud, no me friegues...". Ahí aprendí a tratar... por eso a veces les hablo mucho de drogas y de todas esas cosas, ahí... estaba lo bueno, ya nada me asusta.*

Ahí viste muchas cosas.

*¡Uf! un montón.*

Me da la impresión de que ahí en la unidad, hay... hay un ideología... respecto de la salud, de cómo se trabaja, de... no sé si me explico cuando te digo "ideología".

*Crear... un concepto, ajá.*

Una cierta mentalidad, un concepto, que se percibe cuando hablas con las personas, cuando hablas con Laura, cuando te explica ella la...

*Dinámica.*

Lo que se hace allá, y también lo percibo un poco cuando hablo contigo, cuando tú hablas con tus estudiantes. No sería raro ni extraño pensar que quizá parte de esa ideología se quedó un poco en ti cuando estuviste ahí.

*Claro.*

Porque aparte de todo, no fue una etapa que cerraste, sino que tú vas, o sea, tú mantienes relaciones con esa unidad.

*Continúo.*

No es que ya se quedó en el pasado y ahí está, sino que sigue siendo parte de alguna manera de tu... de tu vida, de tu trabajo docente...

*De mi histórico.*

... esa unidad en particular.

*Mmjj*

¿Sí te parece que pudiera tener algo yo de razón, con respecto a esto?

*Sí, por supuesto.*

Y de hecho, hay algunas cosas que identificaba yo como parte de esa ideología, como por ejemplo, la idea que se maneja allá de que... todo el personal es igualmente importante.

*Todos.*

Todos, independientemente de si eres médico o no, todos. Eh... una ideología que tiene mucho que ver con... tú dime si estoy mal... parece que esa unidad es como una casa.

*Ja, ja, ja.*

Y Laura, cuando te recibe...

*Es la mamá.*

... es como a su casa, ¡ajá!, como a su casa.

*Así te tratan eh...*

Y te muestra...

*No te trata así como de: "papito", no. Te trata bien.*

No, no, como se recibe a gente a la propia casa.

*Acogido... bienvenido.*

Y te presenta las áreas, como si te presentara las... habitaciones de tu casa. Un poquito a ti también se te ve eso, cuando llegas...

*¿Sí?*

Sí, bueno, yo así lo percibí. Cuando estabas hablando a los muchachos de la unidad...

*Ah, sí, sí.*

Me dio esa sensación de que estás hablando como de tu casa... de un lugar especial para ti, pero a la vez que te es muy familiar, y... no lo sé.

*Sí, sí te entiendo, te entiendo.*

La casa es el término que más se asemeja. Y sobre todo cuando explican cómo se relacionan las personas ahí, cómo participan los distintos profesionales que están prestando servicio para hacer distintas actividades. "Todos colaboran, todos hacen..." Esto que tú me acabas de decir que te atribuíste como una función tuya allá... o sea, en la casa tú eres el que tiene que atender esas cosas...

*Ja, ja, ja.*

... y tus "hermanas" venían a decirte: haz el favor.

*Mmjj*

En mi casa, mi hermano es el que tiene que hacer el trabajo pesado o el trabajo incómodo o inapropiado para una mujer.

*Claro.*

Percibo un poquito eso. Había anotado otras cosas, como esta idea de que, es un lugar 100% universitario, y lo dice constantemente Laura, al referirse a su unidad.

*Nuestra casa.*

Y así por el estilo. Varias cosas yo percibo que podrían estar formando una ideología, que cuando uno va por ahí y se queda un año a trabajar ahí como servicio social, no puede ser que salgas y que no te lleves algo de esa ideología.

*No, por supuesto que no.*

¿Hay algo más de esa ideología que tu creas que... o que ahora que platicamos esto...?



*No, pues tú ya le diste al clavo a todo.*

No, bueno. Seguramente habrá alguna cosa más.

*No, pues no me he puesto a sentar a pensar, pero si viene de ti que eres externa y percibiste todo eso, es lo más seguro que sí, pero por supuesto. Yo me llevé muchísimos aprendizajes. Todo lo que dijo Laura y les dije yo, es real... ¡es real, pues!, es real. Se ayuda mucho a la comunidad, la comunidad ayuda, participa, ahí sí, se **involucra** en sus decisiones de salud.*

Esa es otra parte de la ideología: la comunidad tiene que ser parte de. Ya recordé, otra cosa que detecté de la ideología es que la atención debe ser de la mayor calidad posible.

*Con lo que tengamos, sí. Con lo básico, sí. Calidad.*

Pero de la mayor que sea posible dar en nuestras circunstancias.

*Calidad y calidez de la atención, en cuanto al paciente, al usuario.*

Y algunas veces cuando tú hablas con tus estudiantes sobre el trabajo comunitario, bueno después de estar ahí, creo que entiendo dónde están esas raíces, de la forma como te expresas cuando hablas del trabajo comunitario; supongo que viene mucho de ahí... de lo que tú viviste.

*Sí, demasiado. Y aparte pues la rehabilitación va encaminada al primer nivel de atención... que ya hay 2° y 3° es otro rollo, pero va encaminado, por eso hay unidades básicas de rehabilitación en los municipios. De ahí tiene que partir, y el primer acercamiento con la comunidad que yo tuve fue en San José... impresionante... muy bonito.*

Pero a la fecha, si te preguntan por un escenario idóneo para entender eso...

*¡No! En primera por San José por los antecedentes, segundo porque es un escenario totalmente real, total. Sí, sí, sí.*

## **Cuarta entrevista a Facundo**

27 de noviembre de 2014

Investigadora: La última vez que hablamos, fue casi por completo de las estrategias ¿te acuerdas? Hablamos de... por cierto lo que hicieron hoy en la clase estuvo muy interesante. Me decías que no necesariamente el programa establece que dediques una sesión a realizar prácticas...

*No, no lo establece.*

Es algo que tú propones ahorita ¿no?

*Mmm, lo propuse pero porque...*

En los hechos, más que en el programa.

*Sí, definitivamente, aparte... eh, lo gritan los...*

¿Te lo piden?

*Lo grita el contenido... bueno, un poco el contenido sí, porque te quedas así como: bueno, esto no, no, no nada más es... es con... es teoría, definitivamente tenemos que ver la parte motora, psicomotriz en... ¡tienes qué verlo, pues! en el contenido, en la materia, en un subtema. Y este... los muchachos pues me lo pidieron, con todo gusto ¡claro! Pues, para eso estamos.*

La clase pasada fue...

*Teoría. Y se quedaron así...*

Teoría. Kinesiología y Kinesioterapia.

*Ajá. Y se quedaron así: "¡Guau, profe! ¿Y cuándo, y en qué momento..?" "Bueno, hagamos si quieren la continuación, y así lo podemos hacer un poquito más práctico". Ni así nos dio el tiempo, hora 40 nos dio no más la parte de masaje y terminamos solamente con neuromuscular y una pequeñísima técnica ¿no? son... no, es muchísimo.*

Que realmente lo vieron porque... había que practicarlo, tendrían que practicarlo ellos también.

*Una por una, técnica.*

Llevaría más tiempo.

*¡No! El espacio, el tiempo, las camillas, no va a dar, no da, no da, no, no.*

Y también el vendaje, prácticamente sólo lo vieron. No hubo oportunidad de que...

*¡Sí! Y parte... sí tiene que haber una... una optativa por allá, para esas materias.*

¿No hay?... eso te iba a preguntar, para esto que mostraste tú en la clase hoy, ¿no hay materias? ¿Llevan ellos materias?

*Sí, la materia de.... optativa de masajes, sí hay y... vendajes, lo ven en Primeros Auxilios que es otra optativa.*

Ok, pero... no todos lo ven entonces, sólo los que elijan la materia.

*No. Así es.*

¿Y lo que tu mostraste hoy, es parte del tema que tú... del que trataron la clase pasada?

*Sí, sí. Kinesioterapia.*

Te iba a preguntar algo, cuando vi que empezaron a practicar el masaje, me empecé a preguntar ¿qué antecedente tienen tus estudiantes para hacer esto? Porque los vi, dentro de... que se ve que están aprendiendo, se ven bastante conocedores de ciertas cosas.

*¿Conocedores como de qué?*

Para empezar el lenguaje que utilizan; obviamente, tú utilizas un lenguaje técnico con ellos y ellos entienden bastante bien. Y también respecto a... no sabría decirte pero me da la impresión de que no es la primera vez que lo hacen.

*Ajá, sí. Tienen como... de antecedentes tienen como dos espacios que... refuerzan esta parte, por eso lo están entendiendo. Por eso ves, si les dije, en varias ocasiones: no por algo están estudiando anatomía, no por algo estudiaron por 5 puntos; o sea, si sabes lo de anatomía me vas a entender. ¡Punto! desde ahí, es el primer antecedente. Y uno más inmediato, bueno, por ahí también... hace 15 días se llevó a cabo el aniversario de la licenciatura y hubieron talleres, entre ellos de vendaje funcional y neurológico ¿sí? y algunos participaron. No sé si hubo de masaje... pero creo que sí, hubo de masaje y de vendaje neuromuscular y funcional, de vendaje en general. No todos pudieron participar, pero los que sí pues vi que, al menos Ulises sí, sí participó en vendaje neuromuscular y creo que en masaje igual; tiene bastante habilidad. Sí, sí lo vi es... ya tiene... práctica. Se ve.*

Me di cuenta de que, como que no es la primera que tienen que tocar a un compañero y hacer algo.

*¿Manipular? ¿Sobre todo manipular? Primera vez que los vi y algunos los vi bien. Vi dos que tres así como que... piedra... nada mal.*

*¿Cómo piedra?*

*Piedra o paralizados, sí... muy, muy rígidos; no pasa nada, no pasa nada, es practicar, practicar y practicar. Pues yo les dije: "yo cuando inicié también, yo no sabía. Vi teoría hasta no más". Y no vimos teoría, si hubiéramos visto teoría se **aburren** porque hay que ver... anatomía, fisiología, neurología, entre otras cosas. Reflejos miotáticos... un montón de cosas que... ni hubiera dado el espacio. Fuimos a lo concreto ¡bum! y sí les dije: "Pues si les gustó, qué bueno que sea un trampolín para sus optativas". Ahí lo dejé... ahí sí lo dejé.*

Sí, porque si les interesa, ellos deben buscar la manera de...

*Definitivamente sí.*

¿Notas entonces como que hay distintas aptitudes entre tus alumnos respecto a esto?

*Sí, sí claro, claro.*

Había una chica que estaba en la mesa más cerca de mí, que de pronto empezó a actuar como monitora, no sé si...

*Eva.*

¡Ajá! Mientras tú no estabas, ella daba las indicaciones.

*Es característico de ella. Ella es la líder, ella es la jefa de grupo.*

Sí. Pero aparte tiene la habilidad, porque como que se aprendía... te observaba cuando tú lo hacías... Se fijaba mucho.

*Eso es bueno, je, je. También Ulises... por eso de Ulises... bueno, yo lo vi con Ulises; checaba todo este rollo y como sabía, creo que sí tomó el taller, lo cursó, [yo] lo checaba "¿Sí entendieron?", "Sí" Primero se... disponía él a realizarlo y pues "¿Quién sigue?" "No, pues yo". "Ahorita vengo Ulises, échale ojo, corriges por favor" y yo me iba para allá. Pero ya sé que ya lo tenía, pero Eva no lo sé.*

Esto te iba a decir. Creo que de manera natural y espontánea terminó ella haciendo este papel, porque a todos los que pasaban les decía cómo. Lo curioso es que cuando a ella le tocaba, no era tan sencillo; pero sí tenía la habilidad de fijarse cómo tú lo hacías y de dar instrucciones.

*Sí, sí, qué bueno.*

Y sus compañeros la escuchaban. Se fijaba de todo, de la postura de los brazos... y cada uno que pasaba automáticamente volteaba y "¿qué hago?" le decían. Y se dio una dinámica muy interesante; ella es hábil para observar y para guiar. Y esto me hace pensar que de plano no es la misma habilidad hacerlo que enseñarlo.

*No, definitivamente no.*

A lo mejor ella puede ser buena enseñando estas cosas, aunque no sea la mejor haciéndolo.

*Claro.*

Un contenido como este, ¿qué cualidades, que habilidades tiene que tener la persona que lo enseña? No sólo que lo practica, porque es algo distinto ¿no?

*¿Este contenido, este particular?*

Este en particular que es algo... como tú me decías, no es enseñarles cómo teóricamente, sino a hacerlo.

*En primera... saberlo. Je, je, saberlo. Saber el contenido, dominarlo; precisamente... precisamente esos tres contenidos a mí me encantan... me encantan, es mi área.*

¿Cuáles 3 contenidos?

*Bueno, kinesiología, de kinesiología vendrá masaje... vendaje funcional y neuromuscular, son las 3 áreas que a mí me gustan mucho. Las aplico mucho; mi área es deportiva y las 3 son encaminadas al área deportiva. Pero se pueden expandir a otros lados, el funcional puede ser terapéutico y preventivo, el neuromuscular es terapéutico y preventivo igual, ¿qué más? y el masaje puede ser... tener miles, miles, tanto relajante como deportivo. O sea, hay de todo, de todo, por eso les dije, hay de todos los sabores.*

¿Cuál es la diferencia entre un vendaje funcional y uno neuromuscular?

*Los dos tienen materiales totalmente diferentes, ¿por qué? porque tienen objetivos diferentes. El de hoy, el neuromuscular, el vendaje es de algodón, no sé si lo tocaste. Tiene varios, muchos, muchos efectos; dos son los principales: analgésico y...excitador, por así decirlo. Inhibe el dolor y se dice que estimula los vientres musculares. En el analgésico también está el drenaje linfático. Puede usarse previo a la actividad o desde el punto terapéutico, en días establecidos. El funcional facilita la actividad deportiva o terapéutica, limitando o inhibiendo el movimiento que causó la lesión; en este caso fue la inversión forzada, por eso aplicamos un vendaje al tobillo, para evitar que se realice la inversión forzada y puedas tú seguir corriendo tu maratón o jugando fútbol.*

Entonces estas tres cosas son parte de Kinesioterapia.

*Entre otras cosas. Vimos también movilizaciones, inmovilizaciones; todo lo que es movimiento y ausencia de movimiento forma parte de Kinesioterapia. Masaje, vendaje igual; ¿qué más vimos?, vimos posturas... algunos ejercicios, el estiramiento, el stretching... hay tantas cosas que ver, fue poco el tiempo, pero se quedaron con las ganas, qué bueno. Eso va a motivar a que vayan a otras materias optativas.*

De este contenido de Kinesiología y Kinesioterapia, ¿sí tienen ellos una materia adicional aparte?

*Sí, se ve en... Trastornos de Movimiento. Ya no se llama propiamente Kinesioterapia o Kinesiología; es Trastornos de Movimiento, se llama ahora, esa es una materia. Y una que se llama Kinesioterapia en el niño, en el próximo curso. Kinesioterapia en el adolescente y adulto. Kinesioterapia en adulto mayor. Ya no se llaman solamente Kinesioterapia, es por grupo etario.*

Entonces ellos lo van a continuar viendo ¿no? aplicando a distintos grupos de edad.

*Sí. Mmj.*

A ellos les gustó. Definitivamente, creo que sí te lo dijeron.

*Sí me lo dijeron. Sí te lo dicen. Si no les gusta, no les gusta.*

Alguien te dijo: "¿Qué les pareció? ¡Buenísimo!". No sé, creo que Ulises. De plano les gustó. Me acabas de decir que esos 3 contenidos en particular a ti te gustan.

*Mucho.*

Independientemente de esos contenidos, una clase como es que vi hoy, comparada con una clase como las otras que he visto, que son más bien como de otro tipo de temas, ¿te gustan más estas clases, o las otras?

*Mmm.*

No quiere decir que la otra no te guste.

No, no, no.

Simplemente asumiendo que...

*¿Me gusta más esta parte? Sí. Esta parte práctica, sí. Teórico práctica, sí.*

Una clase donde tú te pongas a hacer [algo] y tus alumnos te sigan, y les muestres;  
¿una clase así te gusta?

Por supuesto.

¿Por qué?

*Mmm. Porque... en primera, me gustan los contenidos, me gusta aplicarlo, enseño lo que sé, enseño lo que me gusta y... está muy fresco la información. Día con día se modifican muchas cosas, por eso te digo que no vamos a... avanzar muchísimo con ellos, tardaríamos mucho. Me gusta el contenido, me gusta la parte psicomotriz, la práctica. Y... me gusta que se lleve a cabo, como debe de ser.*

Además de que el maestro, o quien enseñe algo como esto, como me decías hace rato tiene que conocer y dominar estas destrezas, ¿qué otras cualidades se necesitan para que una persona pueda enseñar a hacer esto? Además de saber hacerlo.

*Pues que tenga habilidades psicomotrices [risa], aparte que sepa los contenidos. Híjole que...*

Para enseñarle a otro a hacerlo.

*¿Para enseñarle a otro a hacerlo? Demostrarlo, je, je, demostrarlo... guiarlo... ¿por qué no? corregirle... orientarlo, que es prácticamente lo mismo. Porque son muchos, es muy difícil que veamos todo. No sé si te diste que se armaron hasta 3 mesas. La última y... bueno.*

Al final se armó una mesa espontánea. Y así... [ademán de que una alumna se descubrió la espalda con rapidez].

*Y yo con todo respeto, les decía: "por favor, niñas, ya saben... no... con todo el respeto". [Ellas dijeron:] "No se preocupe maestro..." "Bueno, yo nada más decía". Ahí fue un caso muy particular porque pudimos apreciar y detectar una lesión, que en los demás no. El masaje, por eso les dije esto [muestra las manos] te da mucha información, y es verdad, te da mucha información. Entre otras, vas a aprender a ubicar estructuras anatómicas, ósea, la, la, la; y a través del masaje, de la manipulación de la fascia, del músculo, vas a encontrar entre otras cosas contracturas musculares, que encontramos en una niña, a... Karla, es más te dijo Ulises, "deja que vea la maestra".*

Ah, sí, porque vi que algo estaba pasando.

*Y todos querían ver. Del lado derecho, la parte dorsal derecha... es una contractura impresionante, impresionante... un abultamiento significativo. Y [la alumna dijo] "Maestro ¿qué es?" "Es una contractura" [le digo] "Quítemela, maestro" "¿Estás segura? Porque te va a molestar" "Quítemela". La palpo, la ubico y ¡Dios santo!, es como de... unas 3*

*pelotas. Y enseguida la ubiqué, le hice así: "Ven" a los demás, sí lo viste: "Tócalo, por favor, difícilmente vas a volver a tocar..." Eso, bueno... considero yo que... les sirvió y utilizó como herramienta de aprendizaje. Yo estoy... esos son mis ojos obviamente, yo estoy viendo para otro lado y "aquí estás" "¿Se siente la caniquita maestro?" "Ven" Hago así [cierra los ojos y simula tocar a alguien] "Aquí está, aquí, tócala... percíbela, fondo lateral transverso... aquí está ¿sí? perfecto" "¡Ah, sí la sentí!" "¿Quién sigue?" Y todos con su dedito buscándola. Entonces esa herramienta...*

Surgió al momento la oportunidad de aprender.

*Y eso no estaba, obviamente no estaba. Creo que Raúl el primer modelo, el muchacho, creo que sí sabía algo de masaje porque me dijo "Maestro, ¿me encontró alguna contractura?" mucho antes de que yo encontrara la de Karla. Y [le dije]: "No. Y bueno ¿cómo sabes que voy a encontrar contractura?" Porque una de las herramientas, de los objetivos es buscar adherencias o imperfecciones o contracturas de fascia muscular. Y pues bueno, me dijo. "No, no encontré ninguna. Estate tranquilo". Y eso que no vimos miembros inferiores, solamente la espalda... bastante bien. Pues bueno, eso es lo que consideraría yo como una estrategia de... aprendizaje, porque si aprendieron a ubicar y sentir una contractura; a ver cuándo vuelven a buscar otra, tal vez cuando tengan ellos, pero se tienen que despojar de la ropa.*

Yo te observaba mientras los conducías y noté que se necesita mucha observación individual, porque cuando uno expone un tema, es el mismo tema que va igual para todos, pero en este caso no. Tú te fijabas de cada uno que pasaba, cómo lo hacía, y si cometía errores, le decías.

*Y no pude a todos, porque son un montón.*

¡No! Pero aun así, prácticamente a todos les decías algo, o corrección o indicación. Me puse a pensar que se requiere mucha paciencia, porque es más fácil dar una sola vez una explicación para todos, pero en este caso no, prácticamente es explicarlo otra vez para cada quien; aunque una vez hagas la demostración, cada que un chico lo intenta, de alguna manera le tienes que volver a mostrar. Y yo pensaba: hay que tener paciencia, porque no son 10...

*Ja, ja, ja. No. Ja, ja, ja.*

A lo mejor para ti es natural ya. Quizá no lo notas.

*Sí. Ya se me da.*

Pero es la paciencia de que cada uno va a esperar lo mismo del profesor. Porque no fue una sola explicación, tú lo explicaste varias veces; varias veces para todos, y varias veces incluso para cada uno de ellos. Yo veía también eso como una cualidad necesaria para enseñar algo como esto: tener paciencia, porque cada uno quiere practicarlo, cada uno quiere hacerlo bien y quisiera que se lo explicaras y lo guiaras.

*Por dos... bueno, por una cosa, porque así me lo enseñaron. Así me lo enseñaron. En primera, el curso que yo tomé éramos 7, no éramos 20 y tantos. Teníamos el tiempo del*

*mundo, ¿sí? Y... la evaluación y la indicación, se sentaba así el maestro conmigo y así: "va... esto, lo otro, va..." Una hora platicando, estudiando y evaluación ¡bum! vamos dos horas a practicar. Y estaba al lado de mí, o él era el mismo, el paciente, así, así y asado, corrígeme. Bueno, ahora ¿tocaste a un varón?, mujer; totalmente diferente. Y.. ¿qué iba? Ah, otra cosa que me di cuenta con algunos, todos estaban muy motivados, porque lo vi que querían: "Profe, yo quiero... sí, dale... yo, yo primero... no, yo". Se rífan, que no... está bien. Cuando pasan... estaban tem... ¡normal, o sea! Y había dos que tres varones que estaban así, de piedra [imita la rigidez del cuerpo] "Tranquilo..." Los toqué y estaban todos tensos, "permíteme... te vas cansar". Hay que empezar a corregir muchas cosas. Estaban muy motivados pero hay que corregir muchas cosas, y eso es a través de ensayo y error, y práctica, y práctica, y práctica, y mucha práctica.*

Exacto, eso es algo que tienen que aprender, a no tensarse.

*Eso es lo que les dije: "Vieron anatomía, perfecto, vamos a ver algunas posturas de biomecánica que van a ver, que les van a ahorrar muchísima energía, pero si lo hacen mal, les va a pasar la factura la espalda". Y les corregí, acercarse a la mesa, "pueden tocarla", estaban muy separados, las posiciones que les dije... pues así debe de ser y les debe de ayudar para que cada problema sobre todo en la espalda y rodilla, hay que cuidar... evitar lesionarse, y pues cuidar al cuidador, al terapeuta*

¿Ellos habían trabajado con una mesa de ese tipo y con alguien encima de esa mesa?

No.

¿No? Sentí que como que...

No. Tal vez en el taller, sí. Conmigo, no.

Porque yo hubiera llegado y dejado la mesa allá, y que me digan cómo se arma, pero ellos empezaron a armarla; su dificultad fue porque eran niñas y creo que pesaba mucho, pero no tanto porque no supieran qué hacer. Por eso te decía, me dio la impresión de que no era la primera vez, como que tenían conocimiento.

*Pues no sé si en anatomía... han usado la camilla. Lo dudo, yo di anatomía y nunca utilicé nada, o sea, camilla, no. Pero...pues qué bueno, si lo han utilizado, qué padre. Pero...*

Yo los sentí como que no estaban en ceros.

*Pues que bueno.*

O a lo mejor es esto, que cada oportunidad que han visto, han tratado de aprovecharla al máximo, y por eso parece como que tienen muchas...

*Ajá. Creo que sí.*

Esa impresión me da.

*Sí, quiero pensar, quiero pensar que sí. Quiero pensar que sí. Y... otra cosa que sí me di cuenta que... ¡chispas! por más que les dije: "Por favor... en un paciente, la, la, la..." es difícil, con 20 individuos por ahí ¿no?, siempre hay uno que se ríe y todo este rollo. Yo*



*pensé que, por respeto y por pudor... sobre todo por las mujeres, les dije: “Por favor, vamos a tocar a un ser humano...” y todo este rollo. “Ah, estamos acostumbrados, no se preocupe... na...” Y yo **preocupadísimo** ¿sí? porque sé que... debe de ser así; tiene que ser así, debe de ser así, y así me lo inculcaron, así lo aprendí y así se los paso.*

*Obviamente yo... practiqué y estudié con personas de mi edad, que sí, eran... y con la menor ropa posible, prácticamente desnudas y desnudos... Y que otras técnicas, que con sábanas se pueden utilizar, que no trajimos sino hubieran aprendido más: cómo utilizar una sábana, cómo ponerla, cómo proteger a la persona, un montonón de cosas que... y bueno no hay problema, en otro momento se verá.*

*Y ¿qué más, qué más? Bueno la verdad... la verdad, quedé satisfecho porque me evaluaron, lo primero que me dijeron: me gustó muchísimo, les gustó mucho. Y eso... ah eso, no es para ensalzarme sino que ¡chin! eso les hace falta, eso les hacía falta. ¿Esto quieren? Adelante; en su momento les dije ¿porque no enseñárselo? ¿Y por qué no? ¿Quién soy yo para decirles que no?*

En sí el programa ¿qué propone cuando se tocan estos temas? ¿Exposición en clases o algo así? porque me dices que no está incluida una actividad práctica.

*En esa materia, no.*

¿Y qué tiene el programa?

*Contenidos, sólo terminologías, conceptos, teoría. Que lo sepan... sí.*

Comentarios y ya.

*Y ya, siguiente tema. Pero la verdad se queda muy limitado, se queda muy corto. Eso es de mi cosecha ¿no?, pero porque me lo gritan, me lo pide el contenido, me lo gritan ellos: “Profe y cuándo”, y qué no sé qué. “Pues cuando gusten” [les dije]. [Ellos propusieron] “La próxima clase”. “Perfecto, la próxima clase”. Se arma, ya lo trajimos, de una vez.*

Es una clase por más, que si está uno corto de tiempo... son tres horas, que ocupas en esto.

*Y se les fue rápido.*

Pero a lo que me refiero es que si tu programa es muy exacto, a veces cuesta trabajo destinar 3 horas de clase a una actividad no programada, porque dices: “si lo dedico a esto sé que van a salir felices, pero luego me va a faltar tiempo para un tema”. En tu caso ¿cómo se da esto? ¿Sientes que tienes más ese espacio de tiempo? ¿O vale la pena invertir tres horas?

*La otra vez me senté a sacar tiempos y vi, vi las fechas... vi, pensé que era más en corto. Tenía otras cosas en la cabeza, y no, tenemos hasta febrero, un tiempcito por acá... para acoplar. En sí... en sí, tocando movimiento, técnicas... Kinesioterapia, necesariamente vemos algún modelo biomecánico, modelo... modelo, cualquier modelo de movimiento, están también contemplados en las materias, que si lo vemos... como... como está estipulado en el programa, se van a dormir, se me van a dormir.*

*En sí yo tengo estipulado algunos otros videos; tengo algunos videos de movimientos corporales, análisis de la marcha biomecánica, de cómo se contrae el*

*músculo... algunos videos muy cortos de segundos, pero son un montón; cómo deben de evaluarse algunos movimientos, porque ellos van para evaluar, ser evaluadores. Y lo propuse para esta materia; si yo tenía mi plan, ahí está, por día ya tengo mis actividades, la, la, la, se divide por horas y todo ese rollo. Y ¡bum! [chasquea los dedos] se cambia todo, porque... o sea, tal vez las necesidades de ellos fueron otras, yo vengo acá con lo estipulado "mis videos, qué bonito, vamos a ver esto..." no, a ellos les interesa esto, esto y lo otro. Bueno, lo guardo, bueno.*

*Por eso les dije, al cliente lo que pidan: "¿le seguimos o un break?" "Break... Seguimos" "Ah. Seguimos". Y pues bueno, ahí si consideré que este... atender las necesidades de ellos. En su momento pues, hay que ser flexible, tiene que ser flexible, hay que ser flexible a los contenidos a las necesidades de los estudiantes; pues a veces de nada sirve que tengas ya estipulado algo que tú quieres, que yo **considero** que deben de saber al día de hoy, pero tal vez otra cosa, o sea... ellos necesitan otra cosa, o al menos hoy es otra cosa.*

Sí, sí, estaban encantados, les gustó, les gustó mucho.

*Pero fue así, pero así, chiquitito, casi nada y de funcional... les va a encantar.*

¿Tienes planeado alguna otra clase más o menos de ese tipo, en alguno otro momento o en algún otro tema? ¿Qué has pensado?

*Sí, darle continuidad a esto, dedicarle medio tiempo de la siguiente clase al funcional y continuar o... sí darle continuidad con algún modelo biomecánico y... sé que se van como a cansar pero tendremos que ser un poquito más dinámico, y así avanzar y cerrar dos temas en el mismo momento.*

Te quería preguntar, ahorita a lo mejor hacemos un salto para preguntarte de algo que recordé porque hoy le tocó a Javier romper la cinta [de vendaje], y me acordé que hay otras cosas de Javier que a veces noto en clase.

*Mmm, yo igual, je, je, je.*

Sí, de eso quería que conversáramos. De hecho alguna vez, cuando te he preguntado y te dije: "alguien dijo tal cosa", tú me dijiste: "seguro fue Javier" y me quedé pensando: ¿por qué Facundo piensa inmediatamente que fue Javier?

*Porque fue él, ja, ja, ja.*

¡No! A lo mejor no fue él, pero ¿porque lo tenías presente? como que a lo mejor pudo haber dicho él una... una conclusión medio extraña.

*Porque es frecuente en él, ja, ja, ja.*

¿Sí? La primera vez que lo escuché, me dio la impresión... no puedo diagnosticarlo ni juzgar, simplemente te describo, como que se pone un poco nervioso cuando habla. En alguna otra ocasión, en las primeras clases, recuerdo que tú le pediste que te explique o que te diga que entendía, y recuerdo que incluso usó una frase como: "es que mi cerebro hoy no está trabajando bien", no sé si te acuerdas.

*Algo así.*

Hubo otra ocasión, que ya ves que se sienta más o menos cerca de donde yo suelo ubicarme, tú estabas del otro lado: “A ver, Javier”, “¡Chin!” dijo; no lo alcanzaste a escuchar porque lo dijo muy en corto, sólo los que estábamos cerca lo escuchamos: “¡Chin!”, como diciendo: ya me va a preguntar. Y habló y todo. Las últimas clases lo he visto ya un poquito más...

*Relajado.*

Más suelto, más relajado, ¿qué pasa con Javier, según tú?

*Mmm, ¿según yo?*

O sea, tú como profesor lo ves, y ¿cómo lo interpretas?

*En primero lo pregunto, tal vez le dedico... un poquito más de atención, eso para mí es atención hacia él porque es mi tutorado, mi único tutorado de ese salón.*

Ah, es tutorado, ah, bueno. Entonces tienes un contacto más cercano con él.

*Sí, hemos tenido solamente una tutoría, bastante agradable la tutoría, tiene sus antecedentes y ya entendí más o menos porque está nerviosón.*

Sí, es eso: se pone nervioso. Es lo que yo quería que me dijeras, tú cómo lo interpretas. Son nervios, se pone nervioso.

*Se pone nervioso. Sí, tiene de donde, me ha contado, se respeta ¿no? Tal vez por eso le dedico: “¿qué pasó?... pártelo... córtale... ¿qué pasó?... esto... lo otro”. No es por fregarlo, sino porque, para mí es una atención en ti; si fueran más tutorados míos con todo gusto, y no es que le de preferencia a él, pero es... mi único tutorado de ese salón, los demás ni los conozco, de otros salones que ni los... que no les doy clase, y tal vez por eso. Sí lo veo nervioso, a veces veo como que no, no ordena sus ideas, o no ordena lo que quiere decir; le daría unos 3 segunditos: “respira, ordena lo que piensas, que tienes en tu mente y luego lo comentas”, porque a veces, se oye muy feo pero... como que cantinflea, cantinflea. Y bueno, ok.*

O dijo una vez: “lo mismo que opinó él”. Y tú le dijiste: “No, yo quiero que me digas que piensas tú”. “Es que creo que hoy mi cerebro no está trabajando bien”, pero como para evitar darte una respuesta.

*Sí lo evita, veo que evita, ¿por qué? Híjole, no lo sé; sé que se pone nervioso, pero sé que si puede porque aquí hablando en corto, ¡ah pusss!, es un reportero, un reportero: pa-pa-pa-pa-pa-pa, y este... tiene... tiene... ahí ciertas cualidades para... expresarse en cortito.*

¿Será cuestión entonces de hablar delante de todos?

*Creo que sí, creo que sí. Creo que es un ícono...Javier. Es un ícono.*

A mí me llamó la atención cuando dijo: “¡Chin!” porque es típico de... ahora voy a tener que responder.

*Otra vez (risas). No por fregar, no por fregar.*

Por supuesto que no, yo lo entiendo, lo que quieres hacer con él, prestarle atención para impulsarlo. Obviamente, él dice: "¡Chin! Ya me preguntaron otra vez".

*Otra vez... va sobre mí... ¡Chin!*

Pero... más que nada por no querer verse involucrado en tener que explicar. Pero fuera de eso ¿tiene dificultades en entender conceptos? ¿Cómo lo ves tú? O solamente es una cuestión de hablar, de expresarse ante otras personas. O es una cuestión de comprensión: le cuesta trabajo entender conceptos, entender información.

*Yo considero que sí, no tiene tanto problema para entender los conceptos como para manifestarlos o expresarlos, porque de que le entiende le entiende. La situación viene cuando le pregunto "Perfecto, ¿qué entendiste tú? Explícame, con tus palabras". Y ahí viene la manera... sé que sí lo sabe, pero por supuesto, sé que sí lo sabe. "Dímelo con tus palabras", es cuando... "Y... y... y..." no articula, no sé exactamente, no soy especialista en el área, solo sé que le cuesta un poco de trabajo ordenar tal vez sus ideas para poder expresarse.*

Es más bien como de comunicación, entonces.

*Posiblemente. Posiblemente.*

¿Y qué haces en esos casos? Bueno, me dices, tratar de prestarle un poco de atención ¿no?

*Sí, en esos casos, lo trataría en tutoría, lo atendería en tutoría y este... .. tal vez sea la próxima que agendemos cuando lo vea; prestarle un poquito más de atención y preguntarle, cómo van sus técnicas de estudio, cómo está estudiando, con quién estudia, aunque él me dijo cómo está la situación en su casa, está pesada y sí, sí, ya entendí... ya entendí algunas cosas. No tiene tiempo, la verdad y... situaciones muy pesadas en su casa. Pero también le ofrecí como todo programa el CEA [CAE-centro de atención al estudiante] el apoyo psicopedagógico en su momento... está abierto, tal vez dediquemos la misma sesión a platicar de cómo está la situación, cómo se siente en el salón, todo este rollo de él.*

Pero en sí, por ejemplo en los ensayos que te entrega, va más o menos, ¿no?

*Sí. Empezó así como, bueno...el primero, creo que el primero... yo les entregué un formato para que no haya problema. Este formato, esta letra... justificado, paginación inferior derecho, la, la, la, ya sabes. Muy bien. El 99% me entregó bien y él, otro rollo. Qué es esto, le puse ahí: "¿y el formato?" El contenido estaba bien, pues no... no está dentro del formato, no estaba dentro de lo que les había entregado. Y... me dijo, pues bueno, como fue de los últimos en entrar a este grupo, porque ya había iniciado el curso y fue uno de los que le llamaron para que se pueda inscribir, y me dio justificación. Ya de ahí en adelante, el siguiente más o menos me lo entregó bien y el siguiente bastante modificado.*

A propósito de los ensayos te quería preguntar sobre la evaluación de tu curso. ¿Qué propone el programa para evaluar el aprendizaje? ¿Hay exámenes?

*Sí. Tiene una... a ver si me acuerdo, tiene obviamente el examen teórico y un portafolio de evidencias dentro de los cuales está la visita que hicimos a San José, es un reporte de la visita y... se estipula que... creo que son ensayos, ahí dice resúmenes, pero resumen ¿para qué? mejor un ensayo, un ensayo. Y ¿qué más? ¿Qué más? Ah, pues una actividad en donde... se centren los temas del 6 al 12; esa actividad es segunda vez que doy esta materia porque la materia la vez anterior la daba una maestra que era así muy... [da golpes pausados en la mesa, rígida] y así y dije: bueno.*

*Y veía como sufr... yo sí veía como se la partían los chavos: "Es que tenemos que entregar un video, y no podemos, no da chance... Présteme el laboratorio... que no da chance". Y estaban pero al estrés máximo y yo: ¿vale la pena? ¿Vale la pena? ¿Qué les va a dejar? Bueno, está bien, en sí no he visto ni uno de esos videos. Yo tengo algunos que sí he elaborado con otros, yo di primeros auxilios, aquí tengo algunos, pero no he visto esos videos, y tal vez por eso... le voy a prestar más atención a los ensayos, a la experiencia que tuvimos, a la visita, al examen que es directamente el ordinario no hay parcialitos, es directo y esa es la manera en que se va a ponderar.*

En sí ¿que se busca en la evaluación en esta materia? ¿Averiguar qué cosa?  
¿Comprensión, memoria, aplicación de los conceptos?

*No, aplicación no. Aplicación, no. Aplicación, no.*

Pero puede ser... no me refiero aplicación en el terreno práctico, sino por ejemplo, si tú das una serie de situaciones en un examen y tú preguntas ¿qué concepto está involucrado? o que lo describan a partir de una teoría, de todas maneras es aplicación porque no solamente estás poniendo la definición. A eso me refiero con aplicación: uso de la información para referirse a alguna otra cosa tomada de la realidad. Por ejemplo, si tú haces el reactivo: "En la unidad tal, se trabaja de esta forma.... ¿cómo se llama el modelo que se está usando acá?" De alguna manera es aplicación.

*Sí, sí.*

¿Qué se busca en la materia cuando se evalúa?

*Siendo muy estricto y muy cuadrado, memoria.*

¿Memoria? ¿Y eso es lo que tú también buscas?

*Yo no.*

¿Y tú qué buscas? Eso me interesa más.

*Sí, lo que busco no es memoria. Esto no es anatomía, la anatomía es aquí y en China, no cambia, y esto pues tal vez, como el histórico, va cambiando poco a poco... ¿Qué busco? Sí busco un poco más la parte práctica aunque no sea del todo... ¿Qué busco? Tal vez en la evaluación, poner un tipo ABP... un tipo ABP, eh... un caso, bueno ¿qué detectas acá? y determinar ahí, qué modelos y conceptos entran, bajo qué... paradigmas, no sé, puede ser algunas cosas por el estilo. Pero a como se ha estado evaluando anteriormente es netamente...*

Memoria, o sea, recordar lo que decía el texto o lo que dijo el maestro. Tú vas a buscar otro tipo de cosas, ¿no?

*Pretendo, je, je, combinar, tipo caso clínico, tipo ABP, uno o dos casitos y sí algunos conceptos interesantes los más sig-ni-fi-ca-ti-vos de la materia o... son 16 temas, 16 conceptos así muy interesantes, muy básicos, muy ricos, que digan: bueno esto es lo que se tienen que llevar de ese tema.*

Hay cosas que son esenciales que tienen que saber de memoria.

Claro... sí.

Estos ensayos que empezaste a asignar, no sé cuántos ya te entregaron, yo creo como 3 ¿no?

*Mmm... mmm... creo que... no, creo que 4, creo que 4. Yo no me quedo con ninguno, o sea... toma.*

Calificas y entregas.

Se los entrego.

¿Cómo están saliendo sus ensayos, según lo que tú has visto?

*A ver, ¿de cuáles? ¿De quiénes? Ja, ja, ja, ja.*

No sé, así, la impresión general que te da. ¿O sí es muy variada y no se puede hacer una impresión general?

*General sí, desde el primero... no recuerdo cual fue el primero, uno de los primero, pero creo que a partir de la...*

Creo que el primero fue después de "actitudes hacia la discapacidad", o por ahí.

*Desde el primero, desde el primero, sí vi este... ciertos ahí... ... ¿cómo te puedo decir?, eh... observaciones de ellos, que como es ensayo decían: "es que yo antes veía a las personas así y ahora me doy cuenta que no se les debe de llamar así, y ya he modificado algunas cosas" y bueno, qué bueno que ya has modificado y la, la, la, todo este rollo... ¿Qué más? Algunos continúan utilizando algunos conceptos pues que no se deben, y ahí se lo pongo, lo subrayo, y ya no lo vuelven a repetir; eso es en general ¿eh? en general. Y muchos en resumidas cuentas... han cambiado ese tipo de ideas, de concebir a... al grupo vulnerable como "pobrecitos", ¡ah bueno!, son seres humanos con nombre y apellido.*

*Y sí me lo han puesto, sí me lo han puesto, no recuerdo quienes ¿no? pero sí, sí, sí. "Ya lo veo de manera diferente... he tenido miedo...", se los dije, no es que yo... tienen que vivirlo, no es lo mismo practicar entre nosotros a tener un pacientito o un paciente, y jórale! ahí te va. Y este... "he tenido miedo, no he sabido qué hacer...", el ejemplo que les puse de también, de cruzar a una persona... invidente o ciega... yo igual tuve miedo, ¿cuándo se me quitó?, cuando me aventé, me aventé al ruedo. Y ellos también me lo han puesto: "Yo lo intenté, lo hice no sé en qué momento, no sabía qué hacer, se acercó un policía..." bueno. Han tenido experiencias y me han puesto ahí algunas experiencias familiares, de amigos... de accidentes, de ellos mismos, y cómo se ha ido cambiando*

*cuando ya tiene un padecimiento limitante, han estado enyesados, qué sé yo, algo temporal, como ven el proceso, ya se ven totalmente diferentes.*

La primera vez que tú les pediste el ensayo, tú les... es que no sé si a lo mejor no lo vi, porque igual, noto que entre semana tú te comunicas con ellos ¿verdad?

*De vez en cuando, sí. Aquí los veo.*

Sí, me parece obvio, que los ves y no cuando llegas a la clase se acaban de ver; por ejemplo en la [clase] de los videos, yo estuve en la clase anterior y después en la clase siguiente llegaron con videos; inferí que entre semana se habían comunicado. Por eso te pregunto, no sé si en una comunicación aparte tú les dijiste qué expectativa tenías de los ensayos o simplemente les dijiste: "quiero un ensayo" y a ver qué te mostraban ellos.

*No, no les dije.*

¿Cómo fue, cómo fue?

*Mmm... a ver, no les dije, no les di expectativas. Sólo les dije que es válido que pongan experiencias, conceptos, ideas, recuerdos; que viste una película, que te trajo esto y ¡bum! sí, sí me lo ponen y sí me lo ponen, me ponen ejemplos hasta de otras películas, "una película de tal persona, que vi en tal momento..." pero todos son totalmente diferentes.*

Eso te iba a decir, que algo que es sumamente variado es un ensayo, incluso... he visto artículos sobre qué es un ensayo y cómo escribirlo, porque suelen presentarse diferencias respecto de lo que cada quien entiende por ensayo. Por eso yo me preguntaba si tú les habías dado una orientación de qué esperabas o si quedó abierto para ver qué entendían ellos y qué te entregaban como ensayo.

*Pues las indicaciones fueron estas, las que les di.*

Lo que sí recuerdo, sí me quedó claro, es que diste varias indicaciones precisas respecto a la forma mas no al fondo o contenido. Bueno, en cuanto a contenidos sí decías: "es el tema tal y tal sobre el que quiero el ensayo", pero creo que hasta ahí; no dabas más indicaciones sino como que dejabas todo ese espacio para que ellos propusieran ideas. ¿Por qué se marca con tantas indicaciones precisas el formato? Porque incluso los problemas empezaron allá, cuando no todos lo entregaron con el formato.

*Porque... ajá, ja, ja, ja, por experiencia te lo digo, no solamente aquí, o sea en ese salón, en cualquier salón y sobre todo con antecedentes que he tenido. Yo son muy abierto, te lo prometo y dejo que entreguen... a su nivel; unos me lo entregaban en hojas recicladas, otros en hojas amarillas... amarillas, amarillas; otros en... en letra comic, con colores, y con fondos de Hello Kitty, no sé. Por eso igual y me quedé así: pérame ¿y cómo voy a evaluar esto? ¿Me explico? a ver ¿en dónde estamos? y empecé a recibir, bueno, lo recibo porque respeto tu autonomía y todo este rollo, tu creatividad, pero bueno, a este nivel de universidad... decidí en su momento, bueno... todos **parejos**, ahí está el formatito. "¿Pero qué va a tener?", esto va a tener... para evitar problema: carátula, índice, inferior derecha, número de página, justificado, Arial, creo que Arial o Times, no me acuerdo que les dije;*

*me gusta mucho el Arial pero también tolero el Times... espacio uno y medio entre párrafo, la, la, la, todo este rollo y este... justificado.*

*“¿Sí? ¿Todo bien? ¿Todo bien? ¿Todo bien?” Y a pesar de eso pues a veces no te lo entregan así, por eso digo: “¿En qué quedamos, no?” Entonces por eso, imagínate, si con un formato que tienen a veces no se cumple, imagínate que te entreguen... un formato que ellos quieran.*

Sería todavía más variado.

*Sí y... ¿cómo? A veces sí me lo entregaban a mano, es válido, no hay ningún problema, pero pues decía... me lo entregaban como arrugado, sucio, en carpetas... bueno, qué te puedo... de todo he recibido ¿sí? entonces dije: no, ahorita ya no, ya. En un formatito para evitar problemas, en este formatito, por favor que esté en carpeta, en un folder carta, manila, color manila; y engrapado porque si no se me puede... a mí se me ha extraviado, no me gustaría que se extravíen. Y a pesar de eso: “Profe, no tengo carpeta”.*

*“¿Acepta carpeta verde?” te dijo alguien, porque no tenía carpeta y sólo había una verde ahí.*

*Verde... “¿Y podemos poner el de todos allá?” “Pues no, no sería así, pero pues ya están aquí ya ni modos, bueno, de una vez”. Y este... pues por eso... por eso he decidido lo del formato porque sí he tenido antecedentes de... ¡chíspales!*

Te voy a decir algo, nada más para ver qué me vas a decir: tú le das más peso al formato que al fondo.

*¿Será?*

No sé, no más para que tengamos tema de conversación, je, je. Porque les dices: “que no... que el formato...” en cambio del fondo, yo te diría: “no escuché ninguna indicación de maestro. Se centró demasiado en el formato porque dijo hasta donde iba el número de la página y los márgenes y demás”.

*Mmj.*

“A este maestro le interesa más la forma que el fondo”. ¿Qué me dirías?

*Tal vez porque intuyo que, que sabían lo demás ellos.*

Sí, puede ser.

*Yo creo que sí... No recuerdo, no sé si... creo que no fue en clase y tienes razón, fue entre... entre es más, no fue ni en pasillo, por vía mensaje.*

Que les dijiste...

*No, me preguntaron ¿qué podemos poner? ¿Qué podemos poner? Y no recuerdo, ¿se los dije o no se los dije?, ¿se los dije o no se los dije?; y creo que fue Eva... Eva. Dije: pues ¿qué... qué puede contener?, así como tú me dices, hay varios formatos de un ensayo; yo me acuerdo de uno del Tec de Monterrey pues así bien sencillito ningún problema, puedes iniciar hasta con una pregunta, nadie inició con pregunta, con una pregunta detonante y de ahí basarte: qué has escuchado del tema, qué te dejo el tema, bueno o una película, y*



*qué has visto, qué experiencia tienes... bueno aterrizalo un poquito más a lo que vimos en clase, etc. Dame ejemplos... te escucho, ¿no? y este... la... y por eso les dejo creo que hasta 3 páginas, hasta 3... porque si les pongo más... ya no me da chance de revisarlo. Ahora sí no me da chance.*

*Algunos me dicen, se quedan así: “¡Profe!” así me han dicho: “Pero ¿por qué me... por qué me encerró esas palabras? ¿Por qué me las subrayó, si está bien?” No, al contrario, para mí subrayar esas palabras son... pongo: OK... OJO... MUY BIEN o MB. Por ejemplo, al final: “Muy bien, qué bueno que ya modificaste... este tipo de... de ideología que tienes, ya modificaste esto...” en cuanto a fondo, ¿sí? Y “me da mucho gusto que les haya gustado la visita...” o sea, lo significativo para mí son las palabras que encierro, que subrayo, que al principio ellos pensaban que era algo negativo, porque ya ves que a veces... que subrayo lo... tanto lo positivo como tal vez lo negativo. Cuando está todo descuadrado y sin justificar, pongo una raya aquí [hace una línea en la mesa] JUSTIFICAR, siguiente hoja, igual: JUSTIFICAR; siguiente: JUSTIFICAR, y ese no lo leo todo. ¿Sí? “Por favor, el formato”.*

Te vuelvo a decir lo mismo: “Maestro, tú te estas dejando llevar por el formato, porque si el formato no te gusta ni siquiera lees el fondo”.

*Ja, ja, ja... Sí lo leo.*

¿Y por qué me acabas de decir?

*No del todo, pero no del todo, no, no. Cuando veo un trabajo que no está como habíamos acordado hídole pues, la verdad... de, bueno, va a depender, eso ya lo aprendí, de quién lo haya hecho. No recuerdo nombres, no, no, pero a veces hay... hay... hay trabajos con contenido muy rico pero... no corresponde con lo que quedamos.*

¿Qué tiene, maestro?

*¿Eh? No tiene... tal vez no tiene nada en cuanto al contenido, ¿sí? para bueno... vamos a hacer una cosa: te di el formatito, aquí está, **cúuuplelo**, nada más, no pasa nada; cúuplelo ¿sí? para que estemos uniformes, por así decirlo. Porque hasta el trabajo de servicio social, tengo yo un formato para ellos que, se han salido... bueno, quedamos en esto, en eso quedamos. Se salen: “No...” “En esto quedamos”. Tal vez por allá; no es que le reste peso o que le dé más... más valor o desde mi punto de vista, tú eres externa, tal vez me estés diciendo esto.*

Yo nada más te lo digo para que platiquemos. Recuerdo que una alumna incluso te dijo: “Maestro, pero es que todos somos diferentes”. O sea, usó una frase que tu usas: “Es que maestro, todos somos diferentes”.

*Sí, por su puesto. Esa fue La Güera creo... ¡sí! es Güera.*

Creo que sí. Porque estabas argumentando justamente eso, tu habías dado un formato porque esperabas uniformidad en sus trabajos, pero no lo habían seguido: “Pero es que maestro, usted lo dijo: todos somos diferentes”.

*Sí, pero ya acordamos en algo.*

Aquí el punto entonces es que a ti te gusta que ellos sigan una instrucción que tú les has dado.

*En este caso sí, claro.*

En este caso sí. Si tú has establecido una... es una especie de regla, es una especie de regla que te gusta que se respete como límite y dentro de estas reglas, el contenido que ellos quieran aportar, ¿no? porque como... sospecho que no fuiste tan estricto en decirles qué escribir, ellos podían escribir lo que quisieran pero dentro de este marco de formato que les pediste. Más o menos por ahí lo estoy interpretando.

*Sí, así es.*

Aparte es algo muy libre, cada maestro establece sus condiciones, nada más es cuestión de que tú analices. Finalmente igual ellos cuando... creo que en la siguiente clase, igual parecía que estaban más preocupados por el formato que por el fondo, estaban más preocupados y hablaban más de sus errores en formato que de sus errores en fondo.

*Creo que porque... no están acostumbrados.*

... A seguir un formato. Y respecto del fondo, cuando tú... has tomado los ensayos y empiezas a revisar, ¿qué buscas en ellos? es decir ¿en qué te fijas para decir que "este ensayo está bien"? Porque incluso noté que mientras estaban haciendo una actividad, tu aprovechaste y empezaste a leer algunos y les decías: "Toma" le devolvías su ensayo: "este está bastante bien... este está bastante bien" y yo me quedé pensando en ese momento, ¿qué viste tú que te lleva a decir: este está bastante bien... o, a este le falta...? ¿En qué te fijas o que observas para poder catalogar entre buenos trabajos y otros que, no quiero decir malos, sino que todavía están en desarrollo?

*Primera, no en orden jerárquico ni mucho menos, el trabajo está bastante limpio, cumple con las normas que damos ¡pum! reviso ¡pum! ¿Todo bien? perfecto. Título bien, todo bien, perfecto, paginación bien. Ortografía. Ahí si empiezo: acentuación, error de dedo... por eso voy marcando en algunos; hay algunos que obviamente dominan mucho la computación o tienen muy buena ortografía. No soy perfecto pero sí me llama la atención, me gusta que esté bien escrito. Los contenidos... todos son personales, y... hay unos que... los buenos por así decirlo...*

Sí claro, lo que para ti...

*Los buenos, los MB, a veces pongo MUY BIEN o MB, FELICIDADES, aunque "felicidades" creo que casi a nadie le he puesto felicidades, o creo que a nadie en este grupo. Me hablan, voy a divagar, por ejemplo de la película, primero me hablan de su película en ningún orden, pero hablan de la película... eh... lo que les dejó la película, lo que entendieron de la película, qué les llamó la atención, cómo se superó la persona, cómo lo aterrizan ellos bueno, cómo lo interpretan en el aquí y el ahora, cómo ahora ven este... eh... los cambios o los esfuerzos que hizo la persona y como ellos los estudiantes... ahora visualizan o ven.*

*Ya no etiquetan, ya no estigmatizan... esperan... de las personas, que sean respetadas, bueno, una serie de cosas muy ricas, muy ricas. Las toman ya como **per-sonas** con alguna discapacidad, personas tal cual y algunos me ponen ejemplos, algunos me ponen ejemplos. Cosas personales igual, bueno bastante nutrido, ¿en 3 hojas? bueno, está bárbaro. Bum, bum, ¿me interesó? bien, fantástico, muy bien esta palabra... veo palabras clave, las voy hilando, pa, pa ... oye ¡vas bien!, bien, muy bien, "felicidades" o "muy bien"; y a final, si fue un trabajo que me... bueno, por ejemplo ¿quién?... han sido varios, varios que me... que me ponen al finalizar, o antes o en conclusiones... que este... ... que... ... que ya respetan más a las personas con discapacidad, que... ... ya cambiaron la manera de... ver... que antes pensaban que eran... no productivos, o... con algunos mitos, y la realidad te dice otra cosa.*

*¿Sí? que ya los ven como seres humanos **como son**, que habían descuidado tal vez esa parte humanista, ¿sí? y se ponen... bueno, no es que se pongan a llorar, pero sí que sean más sensibles al aquí y el ahora, a la parte... humana ¿no? ¿Por qué te digo esto y que bueno que se presenta esto? Porque vamos a trabajar con ellos, punto; y que tenemos... algo... una de las actitudes que se pretenden que tengan los estudiantes al egresar es la empatía; sé que nunca se van a poner en los zapatos de una persona con discapacidad, pero bueno, tal vez **entender, comprender** cuál es su vida a través de los videos, a través de las visitas, a través de reflexiones, a través de los debates que vamos a tener etc. Tal vez a acercarnos **mínimo** a entender cómo está su situación, que no la tienen aquí tan fácil, por eso MUY BIEN, MB o MUY BIEN, algunos.*

*Y BIEN cuando el contenido tiene todo esto, pero se va del cuadro del formato, justificación, alguno errores ortográficos, BIEN, OJO, CUIDADO. Y han habido muy, muy pocos trabajos que no les pongo comentarios, o sea que... que se salen de todo. O sea, ya tienen el formatito, ya tienen su contenido, están dentro de, algunos errores ortográficos como se nos van siempre, pues ahí también marcarles... Unos que no les pongo tanta felicitación, nada positivo, ponen conclusiones dentro del contenido, que no ponen apartado de conclusiones o no ponen conclusiones, leo y "eso es su conclusión" pero no está en conclusiones, eso les pongo: "¿Y conclusiones? Está dentro de..." cosas por el estilo, esas son los que...*

Los que están como término medio, o sea, podía mejorar.

*Ándale. Sí y eso de MAL, pues no, creo que no.*

Todos están como término medio y unos MUY BIEN para ti. Me decías que a nadie le has puesto FELICIDADES hasta ahorita.

*Creo que no, no recuerdo. Es que no recuerdo.*

¿A quién? ¿Cuándo a va un trabajo a merecer tus felicitaciones?

*Es que digo, ¿sabes por qué digo no le puse FELICITACIONES aquí? porque el MB sí les he puesto pero en evaluaciones y ellos no han tenido evaluaciones.*

No, bueno, pero vamos a suponer... yo quiero conocer esa perspectiva tuya, ¿cuándo un trabajo va a... ser considerado o tú lo vas a considerar como un trabajo sobresaliente?, no sólo un trabajo que está muy bien, sino sobresaliente. Detecto un poco que a ti te interesa que ellos describan o más bien que ellos reconozcan en sí mismos cambios, que es lo que hacen cuando te dicen: "Yo antes

hacía...". Que ellos puedan reconocer en sí mismos que se están operando cambios y que puedan decirte en qué consisten esos cambios.

*Sí, sí.*

¿Qué otra cosa tendría que tener el trabajo?

*¿Para que yo le ponga así SOBRESALIENTE o FELICIDADES... estrellita? ¡Chispales!*

Me imagino que has leído trabajos así, que dices: ese es un trabajo sobresaliente. Por ejemplo, citar autores, no sé... involucrar teoría nueva, algo diferente de lo que vieron en clase... no lo sé, te estoy dando ideas. En tu experiencia ¿cuál ha sido?

*No sé... Híjole...*

O que te llegue más, que sea mucho muy cargado actitudinalmente...

*Híjole, es que primero, en tres hojas... bueno, puede ser que sí ¿no? Tal vez que... no es que sea muy cuadrado... pero que haga tal vez referencia a lo que están las tendencias actuales, cómo está el grupo vulnerable aquí y ahora, tal vez. Porque algunos datos dicen que estimamos en 10%, otros que ya son 14, otros que 15; bueno, la verdad es que son 14 tirando a 15. Algún dato así fuerte, cómo está hoy día, pero tal vez no... tal vez que me lo... pongan por allá, ¿no? pero... datos fuertes, un dato fuerte, dato epidemiológico, tal vez, algo como está aquí en nuestro estado o en México, algo básico, no un trabajo de investigación porque no es el objetivo ¿no? y en el ensayo, pues buscar de qué manera ponerlo y... tal vez utilizo la palabra, como te he dicho, aterrizarlo ¿no? aterrizarlo. Hay pocos que me han puesto ejemplos personales, ¿sí? y...creo que sí sería, ¡pum! su estrellita.*

Porque entiendo entonces que lo que han hecho en sus trabajos es involucrar el tema que les pides, involucrarse ellos mismos, les faltaría entonces, o lo ideal sería que empezaran a involucrar su contexto.

*Mmj. Claro. Sí.*

Y eso ya sería como que... un ensayo más redondo, más completo. Porque hasta ahorita te hablan del tema y te hablan de ellos: sus cambios, lo que ha operado en ellos, actitudes y demás, pero muy pocos te están involucrando el contexto más amplio.

*Sí.*

¿Cómo los calificas? ¿Cómo calificas los ensayos? Me pregunto ¿cómo lo califica este maestro?

*¡Ay Dios mío! está pesadito.*

Lees todos los ensayos, de entrada.

*Sí y está pesadito, por eso aprovecho el tiempo. Aprovecho el tiempo y siendo muy estricto, siendo muy muy estricto... tienes que sacar lista de cotejo por... obviamente por...*

¿Pero ahorita lo aplicas con esos ensayos?

*No, no, no va a dar... ¡No! no va a dar chance. No da chance. Tengo otros... juh! je, je.*

Sí me imagino, me imagino.

*Siendo muy estricto sí, bueno. Bien estricto... el formatito y demás, cumple o no cumple. Sí o no. Y... lista de cotejo: lo tiene o no lo tiene, tiene o no tiene. Ya rúbrica es mucho más difícil, pero lista de cotejo sería más específico para ellos y de ahí pues ponderar: tiene de los 10 criterios 9, pues ya tiene su punto de ponderación. Lo tomo como "recibido", "muy bien", etcétera. Todos tiene observaciones y todos tienen su punto de entrega. No todos me han entregado, nada más te lo digo.*

O sea prácticamente, es que lo entreguen para poder tener un punto.

*Sí.*

¿Y qué evalúas tú en los ensayos? ¿Más conocimiento de conceptos? Me da la impresión por lo que me cuentas, que está bastante cargado también a actitudes, el ensayo.

*Sí. Ya me lo habías dicho.*

¡Tu clase en sí! Y cada vez que hablamos lo vuelvo a confirmar. Porque por ejemplo ahorita, si hablamos de la evaluación resulta que también... estas estrategias evaluativas que estás usando también están dirigidas a actitudes. O no sé si estás evaluando en ellas el manejo de conceptos y terminología, en los ensayos,

*¡Ah sí! Sí. Pensé que el de ahorita... pues dije: cómo, actitudes ¿cómo?*

No, no. en los ensayos. Aquí también hubo actitudes ¡un montón!

*Ah... aterrízame porque...*

Ahorita en la clase práctica.

*A mí, ahí... se me va totalmente. Yo me enfoco: psicomotriz ¿me explico? Psicomotriz y ¡bum! ¿Actitudes de ellos hacia mí y de mí hacia ellos? Es una pregunta que te hago.*

Para empezar, cuando tú... muestras cómo se hace, eres el modelo en ese momento y además dices cosas muy específicas sobre el trato que se tiene que dar a la persona.

*Ah sí.*

No lo dijiste explícitamente pero se entiende que tú estabas cuidando mucho que las muchachas, como iban a desvestirse parcialmente, no estuvieran expuestas. Por eso nadie podía salir del salón ni siquiera para contestar el teléfono.

*Les vale, je.*

Cuando se empezaban a reír, y cuando tú lo escuchabas, los callabas porque tenía que ser una situación... dentro de un marco de seriedad. Era un ambiente relajado pero no por eso se iba a salir de la formalidad. Yo sí detecto actitudes cuando tú estás enseñando, sobre todo las actitudes que tienen que ver con cómo se trabaja, cómo se trata a la persona, al paciente, y también actitudes hacia ellos mismos, porque el decir: "párate bien y esto..." es un cuidado, no sólo de esa persona sino de sí mismo. Digamos que desde el punto de vista profesional uno también se tiene que cuidar, y esas son actitudes. Hay actitudes hacia uno mismo, actitudes hacia la sociedad en general y puede haber actitudes hacia la profesión. En este caso, yo pienso que tú enseñabas actitudes hacia ellos mismos, entre ellas el cuidado, y actitudes hacia la persona que estaba actuando como paciente.

No, sí.

Yo creo que había actitudes, enseñaste actitudes. No sé si ellos se estaban muy conscientes, pero estaban aprendiendo también como cuidarse ellos mismos y como tratar a su paciente.

*Por... tal vez ahí sí... obviamente sí lo hice, tu más desglosado me lo... me lo acabas de decir... ya aterrizando, ahora sí aterrizando esto y escuchándolo. Y tiene su por qué. Ya me... ya me siento, y estoy analizando, estoy escuchándote. Tiene su por qué... Te digo, yo doy clase en otras universidades... y yo pues, la verdad siempre voy a defender a la mía, la verdad, y... veo que hoy día hay mucha competencia, en todos los aspectos. De la parte profesional... es fundamental... es **fundamental**, lo veo en otras universidades.*

*Sí, por... por algo les dije: tengan mucho cuidado con la ropa, las muchachas, todo este rollo... por protocolo, por cuidado... porque para **mí**, el tocar a una persona implica mucho respeto, tengo que pedirte permiso que te voy a tocar, te voy a indicar qué voy a hacer... hay una serie de pautas que hay que cumplir, que tal vez ahorita para ellos no les caiga el veinte. Son jóvenes. Me dijeron: "Profe, estamos acostumbrados... ¡no! nos levantamos... [la ropa]" Y yo: "¿qué me perdí?" Bueno, en otras escuelas... si aquí se fueron un poquito light, allá, en otras están... wherever tomorrow, o sea, no importa ¡blum! [se desvisten con facilidad] ¡Pérate! ¿Sí me explico?*

Sí.

*Tal vez aún no saben en lo que están, no les pesa la identidad profesional, la imagen. ¿Sí? Y yo se los digo mucho en tutoría, tal vez me voy a alejar un poquito pero para aterrizar, tal vez porque me importa mucho eso de su identidad; no es nada más "acuéstate y vamos a ver qué onda" ¡Pérate!, hay un protocolo, un proceso para decir... que no se pudo realizar por completo acá.*

*Aquí me han llegado muchachos en tutoría, casi durmiéndose, "¿qué, cómo están?" "Cansadísimos. Es tarea, trabajo, investigación, voy a comer, medio duermo, a la biblioteca, termino, sigo estudiando... no podemos". "Felicidades, felicidades, porque eso querías ¿no?" "No, sí". "¿Te acuerdas en primero? te dije: aprovecha el tiempo porque en segundo no vas a poder". "No sí profe, gracias..." "¿Te pesa o no te pesa la bata?". "Sí". "Entonces... espero verte así en 5° año que vas a estar conmigo en servicio social, espero verte así. Porque vas a saber lo que es amar a Dios en tierra ajena, o sea te va a pesar, la batita te va a pesar y vas a decir: ¡Ah caramba! si me pesó, si me costó".*

*Y algo que nos han fomentado desde muy atrás, y he visto que las generaciones han cambiado... los tiempos, los tiempos cambian, es preocuparnos y ocuparnos por la atención del paciente, no solamente: "acuéstate a ver qué onda". Desde presentarte, de decirle la terminología, "¿no entendiste? vamos a aterrizarla..." un montón de cosas que hay que... ver para la atención de calidad y calidez, que se ha perdido. Yo he visto que se ha perdido. En algunos pocos continúa, en algunos que han salido de aquí, continúa.*

*Yo tengo algunos estudiantes que están en mi servicio social que han sido lo más... **desastrosos** en su carrera, pero delante de un paciente ¡qué barbaridad! mis respetos. Son 5 o 6... fiesta tras fiesta, van a la fiesta, se quitan a las 4 de la mañana pero a las 7 ya tienen clase y tienen práctica... ningún problema; y son los que yo he detectado que me los llevo a las ferias de la salud, yo me los llevo como ejemplo de todos. Y se los he dicho, los he retroalimentado a ellos: "felicidades, felicidades" porque delante de un paciente... se sientan, se preocupan y se ocupan, lo escuchan, lo atienden... no, no, no, otro rollo.*

*Y esas son cosas que... me gustaría seguir fomentando; están en primer año, entonces... pues están en primer momento, primer trampolín para empezar en eso. Tal vez: "ah... no pasa nada, nosotros hacemos esto..." bueno, está bien, ha cambiado un poquito las cosas. Pero eh... esa parte profesional... sí hay que cuidarla mucho. Por eso les dije: "No vamos a sobar a nadie, no somos sobadores, vamos a aplicar masaje, es masoterapia" y si vamos a estudiar masaje, de verdad que mínimo para esta clase habrás estudiado este apartado [muestra unas hojas], son como 35 páginas entre anatomía y... leyes de Sherlington y reflejo miotático, el inverso y radiación, la, la, la... se van a aburrir, pero bueno ¿sí me explico?*

*No es nada más tocar por tocar, el simple hecho de tocar tiene algunas implicaciones, tanto emocionales, psicológicas, personales como hasta terapéuticas; y no por algo les dije: se llama técnica de imponer manos, no es que a mí se me haya ocurrido, tiene su por qué. Estás pidiendo permiso a la persona de tocar, le vas a explicar quién eres y qué se va a hacer, entre otras cosas, cosa que en otros lados, en otros momentos no se hace. "Acuéstate y va... qué onda, ahí vemos qué onda". A veces el masaje se mal interpreta, por eso yo tengo mucho cuidado con las chavas, **por eso**. Por eso dije: "cuidadito alguna risa". Si hubiéramos tenido más camillas obviamente y más espacios sería otra cosa, y ahí sí, continuar con eso.*

*Pero sí le doy... **peso** a eso, a eso. No vamos a trabajar con sillas sino con seres humanos y desde el punto de vista pues humanista, ahí reflejarnos ¿no? La calidad y la calidez de la atención; la calidez lleva conocimiento ¿sí? Ten mucho respeto por el cuerpo del paciente, que tiene nombre y apellido. Y por eso ¿no? sí he visto otras situaciones en donde... insisto, no me gusta comparar pero así es la vida. Lo veo... lo veo. En otros lugares aún no saben ni... si aquí nos pesa la camiseta, en otros lados que aún no saben ni, ni cómo ponerse el cierre; así están ¡chispales!, está... ¿qué se está perdiendo? Se está perdiendo la parte profesional.*

*[Comentaba] con otro profesor que me llevo mucho con él y lo he visto en otros lugares: ¿Qué les pasa? ¿No saben en dónde están? O sea, ¿no saben que están trabajando con seres humanos? No saben que... ¡que están trabajando con seres humanos! No saben en lo que se metieron, pues. Y por eso también les digo a los muchachos, en espacio de tutorías pueden comentar esto y es momento de decir: me gusta o no me gusta, es o no es. Y es sumamente sano, cosa que en otros lados no existe, tutoría no existe. Cosas por el estilo ¿no? pero trato, intento de inculcar lo... la parte*

*positiva, lo de calidad y calidez de la atención, la parte profesional, de cuidado, de atención, ¡de **cuidado!**... cuidar al paciente, al usuario.*

Yo creo que sí se nota. Habría que preguntarle a tus estudiantes, cómo lo ven.

*Sí, claro.*

Tú dices: a lo mejor no captaron nada.

*No, sí, sí.*

Pero al menos yo sí detecto ese cuidado; y creo que tiene mucho que ver como dices tú con cuestiones de identidad y sobre todo con... tener muy presente que se está enseñando una técnica o una habilidad motriz, pero tiene que estar acompañada de una actitud. Sí era muy claro al menos para mí que tú estabas actuando como modelo, consciente o inconscientemente, no sé, de cómo ellos tenían que hacer, de cómo ellos tenían no solamente que moverse, sino cómo actuar, cómo dirigirse, cómo conducirse con otra persona. Yo pienso que tus estudiantes sí lo van captando, poquito a poco; pero es bueno que desde el primer año, porque a lo mejor ahí se pierde, ¿no será?, en los primeros años.

*Puede ser.*

Quizá dirán: "como es sólo es una técnica no, no tiene caso, cuando lo vean en alguna materia..." Pero aquí, cualquier oportunidad que haya de mostrarles y de enseñarles es buena y se aprovecha. Y al menos yo creo que en tu clase sí lo he visto.

*Sí porque... porque al menos, se los he dicho, nadie nace aprendiendo... sabiendo, perdón. Todo mundo nos aporreamos, por ensayo y error y etc.; pero practíqueno, si no ¿pues cómo? Es como el inglés, si no practicas se te olvida. Y lo mismo esto ¿no? esto es así un... bagaje, un curita.*

De todo lo que van a ver.

*Ajá. Y sí me agradó, me agradó también estar con ellos.*

También vi que a ellos les gustó mucho.

*¡Qué bueno! Qué bueno, me gustó mucho.*

Esto venía porque hablábamos de los ensayos, qué evaluabas de los ensayos. Me decías que evaluas el manejo de los conceptos, pero yo te decía que... lo que tú me dices que ves en ellos es el cambio de actitudes. Finalmente evaluas... actitudes a través del ensayo.

*Pues sí.*

Bueno... hay otras cosas que te voy a preguntar pero... ya son 6:25... ¡nunca voy a terminar de hacer entrevista contigo! je.

*¿Eso es bueno o es malo?*



Creo que es bueno, porque hablamos bastante de cada cosa que te pregunto. Como conversas conmigo y me dices y me hablas de cómo piensas, para mí es muy bueno. A ver si la otra semana tengo... ya lo último que me falta platicar contigo es...

*¿El próximo jueves, verdad?*

O cuanto tú puedas.

*Va a estar medio difícil porque el próximo jueves, terminando con ellos a las 2, tengo un descanso de 3 a 5 y de 5 a 7 estoy ya con los del "B".*

Ah, ya empiezas otra... ¿Y eso?

*La misma materia pero con los del B.*

¿Y con ellos cuándo terminas?

*Creo que en abril.*

¿Y con estos chicos del A? ¿Cuándo terminas?

*Terminamos en febrero con ellos, y empezamos con estos el 4 y termino en abril 27.*

Porque lo que me falta preguntarte es sobre los estudiantes...

*¡Chispales!*

Tu relación con ellos...

*¿Mi relación con ellos?*

¿Cómo te ves?

*¿Cómo me veo? Bueno, yo no me veo. Cómo me ven ellos.*

No, pero cómo te percibes tú en esa relación. Es que tus estudiantes son como muy... son muy bromistas, este grupo.

*¡No! este... ¿el anterior? No hombre. Ahorita ya se calmaron, si te has dado cuenta ya se calmaron. Ja, ja, ja.*

Pero hay muchas cosas que me llaman la atención. Por ejemplo, hay unas chicas que siempre están tratando de buscarte plática, no sé si ya te fijaste.

*Eh...*

Siempre están buscando plática personal contigo.

*La Güera.*

¡No!

*¡Sí, cómo no! ¿No?*

Bueno, no sólo ella. Rebeca también.

*La flaquita, Rebeca. Ajá.*

Y me gustaría preguntarte, ¿cómo lo interpretas? ¿Qué significa para ti?

*Ja, ja, ja.*

Por ejemplo, te dicen: “Maestro ¿toma? [alcohol] -No... ¿De verdad nada?” ¿Te acuerdas de ese diálogo? “Nada -¿Pero nada, nada, nada? ¿Ni en fiestas?...” y así.

*Porque es la verdad, ja, ja, ja.*

Pero empiezan a buscar plática. Y luego otro día, ¿qué fue?: “Maestro ¿tiene otro nombre?” ¿Te acuerdas de esa?

*Sí, como no. No sé quién.*

“No. - ¿Por qué?... ¿Y cómo le dicen?”

*Porque soy pobre, ja, ja, ja.*

Y luego otro día... no sé... un pastel: “¿Fue a buscar pastel? -No. ¿Por qué? - Porque no me gusta el pastel... ¿De plano nada?”. Creo que tú les dijiste que sólo te gustaba el pastel de frutas.

*Sí, de chocolate no.*

Dos clases después alguien recordó: “Acuérdate que el maestro no le gusta, sólo si es de frutas”. A lo que voy es que... algunas personas empiezan a tratar de hacer plática contigo por cuestiones personales, como que buscan tener... no sé, conversación contigo y eso es lo que a mí me gustaría saber, tú como lo ves, cómo lo interpretas, que pasa ahí.

*Les gusta preguntar... quieren saber más de mí.*

¿Nada más?

*Yo... no es por ser pesado ni mucho menos, me agrada mucho trabajar con primer año, con primero, me motiva mucho. Vengo aplatanado y sí me levantan, fuerte. Está raro porque con ellos no he hablado mucho de mi vida, con ellos, con los anteriores, a todo dar; me llevé muy bien con ellos.*

Pero a mí lo que me llama la atención es que ellos tratan de acercarse a ti. Yo... es que no quiero decirte mi interpretación, porque prefiero la tuya.

*Adelante, bienvenida.*

No, pero es que la que importa es la tuya.

*Yo no lo percibo tanto sí de que... he percibido como que sí se interesan... un poco más en la vida personal o privada, pero pues... pues como que... ya no hago ese tipo actividades de ellos ¿para su edad? pues a cada rato van a fiestas; yo tal vez ya no; no tal vez, ya no.*

*“Que si toma [alcohol] o que no...” Ya no, pues ya lo hice, ya, pues ya. “¿Ni una?” “Pues ya no, ni una. Una y ya, se acabó”. “¿Y no va a ir X’matkuil?” “Sí, pero pues... ya”. “¡Vamos profe...!” “Ajá, les veo allá...” No es que los corte ni mucho menos sino que... por dos cosas ¿no? trato de poner límites de... límites, no voy a ser pesado ni mucho menos, no, no, no, al contrario, me **encanta** la fiesta y todo este rollo. Se puede a veces mal interpretar... la verdad, y no me gustaría caer allá. Yo me puedo llevar con todo el mundo pero... tranquilo, no pasa nada.*

*Y... como siempre les digo, pongan su límite de acción terapéutico-paciente, siempre se los he dicho; y no es que yo les diga: “Yo soy tu profe y órale, ahí nos quedamos...” porque he salido con otros compañeros, otros... sí, a cenar, que no sé qué. Pero después te toman como cuate más... un cuate. Ya no te dicen “profe” ni “profesor” ¿sí? cosas por el estilo. Y se va perdiendo esa relación que tanto había cuidado ¿sí? y se los digo desde el primer lugar: me pueden llamar Facundo, licenciado, profe, lo que tú quieras, siempre y cuando con respeto, ningún problema. Pero este... tal vez por eso; los aprecio un montón, los aprecio un montón y... pues ahí dejarla, o sea tranquilo.*

Mi interpretación es que ellos detectan que tú eres amable en tu trato con ellos y a ellos les gusta eso. Entonces siendo tú una figura de autoridad porque lo eres, y de poder... en el salón de clases es el profesor el que tiene el poder; siendo tú una figura de autoridad y de poder, tratan de acercarse para... no tener consecuencias negativas del poder que tú tienes, no sé si me explico.

Sí.

En términos muy coloquiales, significaría “ganarse al maestro”.

No, está bien, y sí lo he visto. Entraron con comida hoy ¿sí lo viste?

¡Pero la cerraron!

*Se los dije, y me llevo **muy bien** con las que entraron, sobre todo Karla; se lo dije: “Bajo advertencia no hay engaño; comes y te vas”, así se lo dije. Es de mucha plática: “Y que sí profe... va aquí, que no sé qué... que no sé qué... vamos por aquí...” “No, pérate, no, tranquila, tranquila. Tranquila, no va para allá”. Nada, nada de otro mundo ¿no? nada más a lo que vamos, a estudiar, a hacer esta práctica, lo que tenemos que hacer. En su momento los break, los descansitos, no sé si te has fijado, a veces me quedo allá y a platicar... que no sé qué. Ellas me preguntan... tal vez no lo escuchas porque estás del otro lado haciendo tus apuntes; me preguntan: ¿Y tiene novia?*

Quieren conocer mucho de tu vida, esa impresión me da.

Ja, ja, ja, sí.

Como que se quieren acercarse al profe. Como que quieren ganarse al profe, pero no sé si puede haber otras intenciones.

No lo sé, ojalá no sean malas. Ja, ja. Ja.

No, no. No estoy asumiendo que fueran malas. Pero sí... entonces ¿sí es esto? Quieren acercarse mucho, que les digas...

*Lo que sí he detectado, sobre todo en una de ellas, así muy en corto... una, una tristeza que trae.*

Desde hace unos días platicamos de ella ¿te acuerdas? Yo no la vi hoy.

*No la he vuelto a ver. O sea no la he visto.*

¿No ha vuelto a clases?

*Sí la he visto, pero a la mía no; ahorita no, no vino. La he visto triste... la semana pasada me dijo: "Maestro... necesito un novio. Me siento triste. Me quiero casar, quiero tener familia para no estar tan sola" ¡Pum! La otra vez se me acercó ¡y me abrazó!... o sea, así como mi hija. Yo así: ¡guau! Un abrazo significa muchísimo y ese tipo de abrazo, más. Lo que hice fue abrazarla, sólo le dije: "todo va a salir bien" Y creo que se le salió algo por allá y... se retiró; tiene algo. Ella sí me dice mucho: me siento sola, estoy triste, muchos problema. Está gritando allá auxilio; lo he visto, también sus amigas, lo he percibido, pero más ella... más ella. Las demás sí son... ella también es de salir y todo este rollo, pero no, no, no, hoy me llamó la atención que no vino.*

O sea, se acerca a ti como...

*Tipo big brother. Sí, en ella en particular; ella en particular.*

Los demás así como que... noto que quieren llevarse bien con el maestro.

*Sí, sí. Nos podemos requete llevar...*

Igual puede ser tu personalidad; a lo mejor les atrae, les gusta, la manera como uno es.

*Ah, qué bueno, qué bueno... ja, ja.*

Y al ser uno mayor, busca... todavía buscan, siempre uno va buscando modelos, ejemplos, y en este caso tú que además tienes la profesión que ellos aspiran tener. Quizá les gusta tu personalidad, les gusta la manera como tú eres, como tú te relacionas con las personas y se acercan a tí.

*Ya me dijiste algo. No voy a pecar de egocéntrico ¿no? Tu que me dices algo de modelo, una persona me lo dijo, no recuerdo quién porque estaba yo bajando las escaleras y eran como 4, 5 o 6 niñas que estaba por ahí subiendo y bajando, y... no recuerdo... alguien me dijo: "Maestro, usted es mi modelo a seguir". Y sí me lo dijo... no recuerdo quien, la verdad ni recuerdo, tenía como 40 mil pendientes acá, y una computadora y un cañón. Y le pregunte: "¿Y por qué?" "Porque está comprometido en lo que hace, y hace ejercicio y es el ejemplo. Quiero ser como usted" ¡Bum! "Muchísimas gracias" la verdad... hígole no recuerdo quien fue... no recuerdo quien fue, no recuerdo porque no recuerdo quien fue. Y ¡bum! me cayó el veinte de esto, qué padre ¿no? qué interesante, qué padre, pero bueno... seguimos a lo mismo. A mis actividades.*

Me imagino que te ven como alguien congruente, tu vida... lo que les has contado de tu vida y además cuando te preguntan, dices: "no, no tomo" [alcohol]. Entonces dicen: "¡guau! Este maestro es así, te enseña lo que vive".

*¡Está loco! je, je. Bueno, alguien me ha dicho: ¿está loco maestro? Sí me lo han dicho.*

Lo dicen y se ríen y en el fondo quizá dirán: “es muy congruente, porque por un lado estamos en un área de salud y él es un profesional de la salud, y procura y cuida su salud”. A lo mejor eso igual les parece muy... en un mundo donde la mayor parte de los adultos dicen una cosa y hacen otra, una persona que dice y hace lo mismo, pues les resulta muy congruente y muy atractivo.

*Está bien ¿no?*

Es como... yo igual estoy tratando de descifrar, ¿por qué? porque lo veo, como que tratan ellos de... acercarse mucho, de preguntarte de tu vida...

*Y preguntan... ¡un montón! Tan así que... tan así que ellos no sabían que yo estoy en proceso de divorcio. Los del año pasado: “Qué onda profe, ¿cómo va? ¿Todo bien? ¿Ya tiene novia?... qué onda profe...”*

Pero porque sabían de tu situación.

*Sí, ningún problema. Pero con ellos [el grupo actual] yo empecé a lo mío “¡pum! ¡pum! que esto... lo otro... mi ex esposa...” “¿Está divorciado?” “¿No les había dicho?” “¡Profe, cómo va a ser posible!... ¡sólo se lo dijo a 3 personas! ¡Por qué a nosotros no!”*

Hasta se ofendieron porque no les contaste tu vida.

*Sí, pero porque fue otro grupo el anterior. Y “Ah ¿qué pasó?... ¿tiene novia? ¿Y qué espera?” Se meten y se meten. “Ah no... Eh no... Tranquilo... no pasa nada”.*

Pero quieren saber.

*Sí, quieren... Pero abrir mucho, abrir mucho pues también hay que tener cuidado. No es que sea desconfiado de ellos, pero sí...*

No, bueno, cada quien sabe cómo se maneja. Aparte de eso, son muy bromistas.

*Mmm, je, je.*

Y tú bromeas también mucho con tus alumnos.

*Ya no tanto. Con ellos no, je.*

Pero sí.

*Bueno sí. Bueno, hoy sí, un poquito ¿no?*

En general me parece que sí. Te gusta bromear así con ellos.

*Sí. Espero que no me haya sobrepasado.*

Pero eso, yo me imagino que si lo haces es porque... porque no.

*Sí.*

Es que realmente aquí los límites están en no ofender, porque a veces de pronto un profesor puede hacerlo y esconder detrás de la broma... un hostigamiento hacia la persona. Y el alumno dice: "no me puedo quejar porque como el maestro lo hace de broma, pero realmente me está ofendiendo". Que no creo que sea este el caso, al menos las bromas que haces no me parecen que vayan por allá. En todo caso la cuestión sería: a ti ¿por qué te gusta bromear con ellos?

*Me siento en confianza con ellos; se presta y... bueno, una de las particularidades, sí soy medio espontáneo. A veces me sale.*

Pero eso es porque eres tú así.

*Sí. No es que lo tenga yo planeado, je, je, a veces sale.*

Se presta porque... porque Toño subió la foto y ni modo de no decirle nada ¿no?

*Y ¡por Dios! oye Toño, por Dios, o sea...*

Se presta a que uno haga una broma con ellos. Y así por el estilo, se presentan casos en los que uno no puede evitar; pero eso es porque tú eres así ¿no?

*Sí. Hoy me lo dijo también Ulises: "Frase célebre, profesor Facundo, 2014: Ajá". Yo les digo: "A-já". "¿Ya ve profe?" O sea, ya me... tienen como que mi... speech de decir "A-já" Como alguien que dice algo sarcástico o incoherente: "A-já... bueno continuamos con la clase". Y todos ya entendieron que no tiene nada qué ver con lo que estamos, y hoy me lo dijo Ulises: "Ajá... frase célebre, Facundo, 2014".*

Es sarcasmo, el "A-já".

*Claro, claro, je, je, sarcasmo.*

Pero eso... tú así eres.

*Y aparte me lo han hecho.*

¿Cómo que te lo han hecho? ¿Te dicen lo mismo?

*De otras maneras, sí claro.*

Cuando tú, incorporas esto en tu clase, de alguna forma se va creando un ambiente. ¿Cómo describirías el ambiente de tus clases, con tus alumnos? ¿Cómo lo describirías?

*Accesible, un ambiente... hígole, agradable y con respeto.*

Te gusta, tú lo percibes agradable.

*Sí, yo lo percibo agradable, con respeto.*

¿Y ellos?

*No lo sé, habría que preguntárselo, je, je.*

Pero supones que igual.

*Me imagino que igual, si no, sí te prometo que me lo dicen.*

O pondrían alguna cara [de desagrado] cuando haces alguna broma... Te van diciendo ¿no? que no están a gusto.

*Ah, sí ellos... a veces, yo digo bromas porque me han dicho o me han hecho algo, y sé de qué manera, en qué momento y con quién; y qué niveles obviamente, hasta aquí llegamos, hasta aquí, no vamos a pasar más nada. Cero palabras... no, nada. Pero... como lo de... lo de la foto esta... como "¿siempre es así?" "Sí". "Ah, acostúmbrense, un año van a estar con él... ¿siempre es así, seguros? ¡Aguas!, aléjense de él... o de ella". "¡Ay profe!... que no sé qué". Para romper un poquito el hielo también.*

¿Normalmente eres así con tus grupos?

*Sí, hasta en las otras escuelas.*

¿Siempre has sido así?

*Pues no sé si siempre, pero... recientemente sí.*

Te pregunto porque a veces, cuando un profesor tiene una conducta más relajada con sus estudiantes, a veces es debido a su experiencia, porque cuando estamos empezando, una de las cosas que evitamos es bromear justamente por ese temor de que al bromear, los estudiantes pierdan el respeto. Pero cuando el profesor ya tiene un poco más... como en tu caso que ya tienes varios años trabajando, tienes experiencia de muchos grupos, de muchas horas frente a grupo, ya sabes que una broma no deriva en un caos en el salón, y eso a veces cuando uno es novato no lo sabe y lo evita porque "si bromeo, esto se me va a salir de las manos".

*Sí, hay que saber también qué hacer cuando se empiezan a salir...*

Pero a la altura de tu experiencia eso no sucede.

*Creo que no. Je, je.*

Eso es a lo que voy: ya no te preocupa decir una broma, porque sabes que no va a ser un caos.

*No.*

Cuando estamos empezando, a veces nos cuidamos de no hacerlo, aunque tu personalidad sea bromista...

*Bueno, aunque hoy día yo conozco a unos que sí se pasan, y... llevan años.*

Ah, bueno, pero eso ya es cuestión de... defecto

*Me han dicho aquí... en corto y en tutoría: "Solamente eso dice, y la, la, la, y mucho la, la, y pierde seriedad". ¡Chispas, pératelo! ¿Dónde estamos? ¿No? ¿Me explico? Y por eso... no es que yo tenga 14 años, ni 57.*

Tienes razón. Sí, es cierto.

*Pero bueno, estamos aquí por algo. Y una vez me lo dijeron y lo vuelvo a... reiterar: somos ejemplo, somos ejemplo.*

Y es que en tu caso las bromas son como... para aderezar.

*¡Aderezar! Ja, ja, ja.*

No es la constante de tu clase. De pronto las bromas relajan un poquito... el ambiente, porque es cargado, porque es una materia de mucho contenido...

*¡Tres horas...!*

A diferencia de un profesor que se la pase contando chistes y que ocasionalmente enseñe algo.

*Sí ha pasado, me lo han dicho aquí y ¡chispas!*

Ese es como el otro caso. ¿Tú te sientes a gusto en ese grupo?

*¡Sí! por supuesto que sí.*

¡Uay, ya me voy! para no invadir tu espacio. Muchísimas gracias.



## **ANEXO 7:**

---

### **Diario de la investigadora**

---

## **Miércoles 21/feb/2014**

### **Esperando a Frida antes de su clase con segundo año:**

---

7:10

Previo acuerdo con Frida, llego a la Facultad para estar presente en su clase. Como no encuentro el aula, me quedo en el pasillo a esperar. Cuando ella pasa, la sigo y entre tanto, me dice que la clase consistirá en que un equipo exponga un tema. Me advierte también que la próxima clase (lunes) sólo tendrá que poner un examen de conocimientos, así que me pregunta si me convendrá asistir a esa clase, o si prefiero acudir a la siguiente sesión.

9:10

A la salida de su clase, la espero para comentarle sobre sus actividades del viernes. Me dice que tendrá la clase de Sociología, que es precisamente de la que me hablaba durante la sesión. Me dice que considera que tiene demasiada información que a sus alumnos no les servirá. Me dice que ella piensa cambiarle cosas pero hasta el próximo año. Le pregunto quién hizo el programa y me dice que un sociólogo. Le comento que he tenido experiencias similares, cuando profesionales de otras disciplinas diseñan programas para educadores.

## **Viernes 14/feb/2014**

### **Esperando a Frida antes de su clase con tercer año:**

---

7:25

Esta vez sí logré llegar antes que Frida al salón, y antes de que la clase inicie. Cuando ella llega, me encuentra fuera del salón y me saluda. Entra y yo detrás de ella.

9:15

Espero afuera del salón a que Frida salga. Me dice: ¿qué te pareció? Sospecho que espera una especie de retroalimentación o quizá comentarios acerca de su desempeño en la clase, pero tal como le dije desde nuestra primera conversación, no me interesa juzgar su desempeño; por ello, para responder a su pregunta prefiero referirme a su materia en general y le digo que me parece muy interesante, que el contenido me parece complejo y que se nota que ella lo conoce bien. Ella me dice: “sí, es mucha Sociología, pero estos muchachos [sus alumnos] como que no están en cero [tal vez se refiere a que no carecen de bases para el estudio, o que tienen ciertos antecedentes de información]. “Y se ve que tienen qué leer mucho” le comento. Me dice: sí, es que ellos tienen qué leer, tienen que buscar información.

Le pregunto si tiene una clase más tarde, y me dice que sí, a las 11 am. Me dice que es sobre Nutrición de la Comunidad y que hoy habrá una mesa redonda, que sus alumnos han preparado. Me dice que van a discutir sobre un programa alimenticio cuyo nombre no recuerdo en este momento. Le pregunto si puedo entrar a su clase y me dice que sí, que será en este mismo edificio.

Acordamos entonces vernos a las 11.

**Viernes 14/feb/2014**

**En espera de que inicie la clase con cuarto año:**

---

11:00

Afuera del salón donde será la clase, espero a la profesora. Algunos de los alumnos ya han llegado; hay unos 3 adentro del salón y otros 4 en el pasillo. Estos últimos conversan entre sí, y al parecer se están preparando para la clase. Alcanzo a escuchar que se están explicando unos a otros lo que van a decir en la clase, que según recuerdo consistirá en una mesa redonda, así que infiero que estos alumnos son los que participarán en la mesa. Noto que se están anticipando (advirtiendo) las ayudas que esperan se den unos a otros durante la clase; dicen por ejemplo: “voy a preguntar..., y luego voy a decir..., tú pregunta..., y entonces yo explico...”. Mientras hacen esto, van repitiendo la información que leyeron y estudiaron previamente; esto les sirve para repasar la información pero también para precisarla, ya que surgen comentarios como: “¡pero no dice eso! [comenta una persona en referencia a algo que ha dicho otros sobre la lectura]” “No, sí. Dice que...” “...y lo decía ahí”, “así se hacía, que...” “se da el ejemplo de...”, “entonces era así...” El caso es, que prácticamente están exponiendo ya el tema, pero no me parece que sólo lo estén repitiendo de memoria, sino que parece que lo han comprendido porque lo explican de manera fluida y un tanto informal.

Son las 11:20 y de pronto, uno de los alumnos que ensayan la exposición dice: ¿y si empezamos, será que se moleste?. Entiendo que se refiere a la maestra. No alcanzo a escuchar qué es lo que deciden, pero veo que entran al salón, en el que ya hay unos 6 alumnos más que esperan sentados alrededor de la mesa. Los muchachos entran y cierran la puerta, de modo que ya no puedo ver qué pasa adentro, y si decidieron o no comenzar la actividad sin esperar a que llegue la maestra.

Opino que, al menos de intención, reflejan cierta autonomía, ya que consideran posible empezar la actividad sin la profesora; finalmente, los que necesitan aprender son ellos.

13:30

Mientras los alumnos salen del salón para el receso, Frida me comenta que la clase terminará a las 2 de la tarde. Platicamos:

Frida: *¿qué te parece?* [asumo que es en referencia a la clase] .

Investigadora: *me parece bien.*

Frida: *¿Y como ves? Me falta, lo sé...* (asumo que se refiere a sus habilidades docentes]

Le digo que en este momento no estoy interesada en juzgar sus métodos, sino que estoy poniendo atención a lo que dice, a su materia, a la dinámica de sus clases.

Frida: *¿Entonces ves el contenido?*

Investigadora: *Trato de entender de qué van tus clases, qué es lo que pretendes en ellas con los muchachos, por eso me apoyo en los programas de curso que bajé del sitio web, para ir comprendiendo las materias.*

Me dice que de lo que se trata es de que los nutriólogos no sólo se formen como profesionales biomédicos, sino sociales, que aprendan a desarrollar su juicio

crítico. “Por eso hago estas actividades” (en referencia a la mesa redonda que tuvo en la clase).

Investigadora: *Veo que tu materia de ahora y la que tuviste en la mañana están muy ligadas* [esto ella lo expresó directamente en la clase].

Frida: *Sí claro. Eso es lo que se busca, que el alumno piense, que diga “esto está bien... esto no se puede hacer”.*

Investigadora: *O sea, se trata de ubicar al alumno en su contexto* [me refiero a situarlo].

Frida: *Sí, o sea jubícate!* [se refiere a desengañarse] *porque piensan que lo que ven sobre los programas, se puede hacer todo, pero en nuestro contexto no funciona... que se den cuenta de lo que pasa.*

En este momento, recuerda lo acontecido con los maestros del centro en épocas recientes, situación que comentó durante la clase. Me dice: *“así son [individualistas], no piensan en todos”*. Le doy mis puntos de vista al respecto, pero tratando de no tomar partido; sólo digo que me parece que cada centro (facultad en este caso) tiene características particulares, y quizá por eso aquí las cosas son así. Sus comentarios me dan una idea de cómo es esta comunidad de maestros, y pienso (como le dije) que puede deberse a que muchos profesores no están dedicados exclusivamente a la docencia, sino que tienen una práctica privada ejerciendo su profesión.

Salimos del salón, me despido y quedamos de vernos la próxima semana.

## **Miércoles 19/feb/2014**

### **Al término de la clase con segundo año:**

---

*8:35 am*

Afuera del salón, espero a la maestra y le pregunto cómo estuvo el examen. Este se llevó a cabo el lunes 17, en una sesión en la que no estuve presente. Me dice que estuvo muy bien pero que no ha terminado de calificar las pruebas. Le digo que es comprensible que la calificación le lleve mucho tiempo porque algunos de los reactivos son en realidad ejercicios [la respuesta es completamente abierta] y la calificación en estos casos no es sencilla.

Me dice: *“así es, pero si les pongo un reactivo de opción múltiple no me sirve; yo quiero saber si ellos pueden analizar la información”*

Me comenta que el próximo viernes tendrá un cambio en el horario de sus clases, ya que en lugar tener la clase de 11:00 a 14:00 hrs, será de 9:00 a 12:00 hrs. Le digo que la clase del viernes me parece larga y me dice: *“sí, además es viernes...no aguantan [los muchachos]; por eso hago las mesas redondas”.*

Me despido y quedamos de vernos el viernes para su clase de las 7:30 am.

**Viernes 21/feb/2014**

**Al término de la clase con tercer año:**

---

Creo que esta profesora logra crear en su clase un ambiente relajado donde se discuten cosas de mucha seriedad. Se habla de política, de economía, de problemas sociales, de salud, de pobreza, de marginación, de ideologías.

El ambiente es relajado porque se vale reír, se vale bromear, se vale contar anécdotas, se permite hacer referencia hasta a cosas que de cierta manera son triviales [comunes], pero que en realidad y después de todo, quizá no lo son tanto, porque son cosas que forman parte de la vida cotidiana. Más bien, debo decir entonces que se busca en lo cotidiano las manifestaciones de esos asuntos serios e importantes que se están estudiando.

[¿Por qué? ¿Qué principio práctico puede estar presente detrás de todo esto?]

Se hace un tratamiento de temas serios, partiendo de lo que ocurre de modo cercano. Más bien, debo decir: apoyándose en una mirada a la realidad cercana.

[¿Puede ser un principio que está en nuestro modelo educativo, o no?. Si está ¿es por eso que se sigue o es por convicción e iniciativa personal de esta profesora?]

**Viernes 21/feb/2014**

**Al término de la clase con cuarto año:**

---

11: 50

Cuando los alumnos salen, comentamos en el salón. Me pregunta: *¿te gustó la clase?* Le digo que sí, que me pareció muy interesante. Le platico que ese tipo de proyectos se realizan en Tizimín, en las comisarías cercanas, y que a los estudiantes les gusta mucho participar. Le cuento un poco de lo que sé de ese proyecto.

Me insiste en que le diga cómo vi la clase, que si está haciendo algo mal yo la retroalimento para que mejore. Le insisto en que no estoy evaluando su método, no su desempeño. Me dice: *Ya entendí, pero ¿cómo lo ves, estoy muy mal?*. Se ríe.

Ante su insistencia, me atrevo a comentarle algunas impresiones que he tenido en estos días de observación. Le digo que no [no está muy mal], que como ella bien me advirtió, tiene un estilo particular. Le digo también que me ha llamado la atención dos cosas:

1. Cómo se permite bromear con sus alumnos, sin temor a perder el control de la clase.

Cuando oye esto se apresura a decirme: *“Y estoy mal, ¿verdad?”*. Le digo que no es eso lo que quiero decir, sino que se notan sus años de experiencia, porque el control de la clase lo tiene y ya no es una preocupación para ella, a diferencia de lo que les sucede a otros profesores más novatos. *“Ah, no, ya no. Ya no me preocupa eso”*.

2. Cómo logra un ambiente relajado, pero en el cual se abordan temas muy serios.

Ante esto, me dice que ella piensa que como están chavos [sus alumnos son jóvenes], no va a tocar temas serios. *“Mira, hablamos de sociología, de economía, de política... y así todos serios [con rigidez], no van a querer hablar. Yo quiero que sientan que pueden opinar”*. Me dice que quisiera que su clase fuera entretenida para ellos, por eso si ve que un alumno se está durmiendo, lo llama *“oye, tú...lee. ¡Para que*

*despierte!. Por eso traigo el café, para que algo les estimule".* Me dice que sabe que los temas pueden llegar a ser pesados y por eso lleva así la clase.

Pienso que aquí la clave es que ella ha probado que esto le funciona. Me interesa también sus ideas sobre el contenido que maneja en clase. ¿Cómo lo conceptúa?

Pienso también que en definitiva su personalidad es un factor importante; ella es así como se muestra en sus clases.

**Viernes 26/feb/2014**

**Al término de la clase con segundo año:**

---

9:10 am

Al terminar la clase, espero afuera del salón para platicar con Frida. Le pregunto qué hizo con su hija [que estaba llorando al llegar junto con ella a la escuela]. Me cuenta que la llevó a la estancia infantil [que está muy cerca de la Facultad].

Mientras caminamos aprovecho para preguntarle si cree que esta semana podemos tener la entrevista que hemos dejado pendiente. Se detiene y se queda pensativa, me dice: *"Esta semana está muy complicada [en tono de aflicción], tengo que terminar de subir mis documentos al sistema"*. Se refiere al sistema computarizado mediante el cual todos los profesores de la universidad reportamos anualmente nuestras actividades, en todos los rubros y aspectos que abarcan nuestras funciones, desde la docencia hasta la producción académica.

Además, me comenta que desea participar en la convocatoria de promoción docente. Esta convocatoria se lleva a cabo en dos períodos en el año, el primero de los cuales es en el mes de febrero. Los profesores que desean participar en una convocatoria de promoción, presentan su solicitud ante la comisión que se constituye con ese fin; para hacerlo, deben entregar toda la documentación que avale sus actividades académicas y los productos obtenidos como resultado de éstas. La comisión evalúa las solicitudes así como las evidencias presentadas, y emite una resolución mediante la cual se dictamina si procede o no la promoción del profesor que la ha solicitado, hacia un nivel superior. En el caso de los profesores como Frida, existen 7 niveles a los que puede acceder; en este momento ella se encuentra en el tercer nivel, pero espera que su trabajo en los últimos dos años le permita llegar por lo menos al nivel 5.

Para participar en una convocatoria de promoción, el profesor debe invertir tiempo y esfuerzo en la organización de las evidencias documentales que son requeridas; éstas deben presentarse en un determinado ordenamiento según establece el reglamento de personal académico de la universidad. Es común que los profesores se anticipen semanas a realizar esta tarea, ya que entre las actividades cotidianas, deben encontrar tiempo para preparar la promoción.

Sabiendo esto, le ofrezco a Frida mi ayuda. Me dice: *"¿es en serio?"*. Y le respondo que sí, que si quiere, le puedo apoyar en algo, lo que ella considere. Entonces me platica qué ya ha logrado hacer y qué le falta. Le sugiero ayudarla con el ordenamiento de la carpeta, pero como aún le faltan algunas evidencias, me ofrezco a

venir en otro momento para ayudarla. Ella se muestra agradecida y un poco aliviada, así que me cita para mañana por la mañana.

**Jueves 27/feb/2014**

**En el cubículo de Frida, preparando documentos para su promoción.**

---

*8:00 am*

Llego a la hora acordada y espero a Frida, afuera de su oficina. Ella llega minutos después. Se ve un tanto apurada; me saluda y me dice: *“es que tuve que tener lista a mi hija para su carnaval, en la escuela”*.

El carnaval en Mérida se celebra también en las escuelas (preescolares y de nivel primaria). El día acordado para ello, las clases se suspenden; los niños acuden con disfraces. Se celebran festivales con música, bailes y concursos de disfraces, según la costumbre de cada plantel [centro]. En algunos planteles las clases no se suspenden, o sólo se suspenden durante una parte de la jornada.

Ya en la oficina de Frida, me dedico con ella a revisar la documentación que ha reunido, así como ayudarla a verificar el ordenamiento según la reglamentación. Esta actividad nos implica unas dos horas. Durante ese tiempo, pude ver la cantidad y variedad de trabajo que ella ha realizado en los últimos dos años, que son a los que corresponde su documentación.

Además de obtener el grado de doctora, ha participado en proyectos de investigación como responsable y como colaboradora; ha tenido a su cargo varios cursos como docente, ha participado en eventos académicos (como congresos, simposios) como ponente y también como organizadora; ha participado en cursos de actualización, ha publicado artículos y capítulos de libros, ha coordinado un cuerpo académico, ha impartido tutoría a alumnos de licenciatura, ha sido responsable de una de las áreas de formación dentro de la carrera. Ha supervisado a estudiantes en servicio social y ha sido encargada de gestionar un procedimiento importante dentro de la formación de los alumnos. Aquí me refiero sólo a las actividades que corresponden a las funciones más generales y notorias

Por otra parte, en el plano personal, mientras le ayudaba con sus documentos, me enteré de que es madre de 3 niños pequeños, a los que se encarga de enviar a la escuela todos los días, además de que seguramente cumple con ellos y su familia otras obligaciones y responsabilidades que desconozco pero imagino. En un momento me comenta: *“Y mi hijo... que quiere disfrazarse del Capitán América... le tengo que conseguir su disfraz, porque le encanta”*.

---

**Viernes 28/feb/2014**

**Después de la clase con tercer año:**

---

9: 00

La clase ha terminado. Los alumnos estuvieron viendo una película que Frida les dejó, mientras ella tuvo que salir a terminar de organizar una documentación que es muy importante. Me pidió que me quedara en el salón a acompañar a los estudiantes.

Cuando el tiempo terminó, despedí a los alumnos, recogí el equipo de cómputo y lo llevé a resguardar. Justo cuando termino de hacer todo esto, me encuentro con Frida y platicamos:

Frida: *“¿Cómo salió todo?”*.

Investigadora: *“Bien, pero no terminamos de ver la película. Pero hasta donde llegamos, creo que ya pueden hacer la tarea que les pediste”*.

Frida: *“¿Y qué te pareció la película? Está buena ¿no?”*

Investigadora: *“Sí, está muy interesante. Y a ti ¿cómo te fue con tu documentación? ¿pudiste entregarla?”*

Frida: *“Bien. Ya. Lo entregué todo”* [respira aliviada]

Me comenta que en un rato más acudirá a una reunión en otra dependencia de la universidad, como parte de las actividades de gestión que tiene asignadas. Le deseo mucha suerte y nos despedimos.

Investigadora: *“Nos vemos el miércoles”*

Frida: *“Sí, ¡qué disfrutes tu puente!”* [se refiere a la sucesión de días inhábiles que se producirán porque después del fin de semana, la universidad no labora dos días con motivo del carnaval de la ciudad].

**Viernes 7/mar/2014**

**Al término de la clase con tercer año:**

---

9:00

Platico con Frida sobre la clase. Le cuento que un alumno me preguntó qué estoy observando y por qué. Me dice que también a ella le han preguntado lo mismo.

Me dice que ese grupo en particular (6° semestre) son un grupo muy exigente. Me cuenta que se han presentado situaciones entre ellos y otros profesores.

[Ahora me doy cuenta de que esta clase ella escuchó una queja de una profesora, pero hábilmente intervino con una distracción, logrando que los alumnos dejaran de quejarse sin mostrarse a favor o en contra de la maestra].

Le pregunto qué clase de situaciones, porque no las menciona abiertamente. Me dice que algunas sobre disciplina y dominio del contenido. Le comento que, según lo que he visto de sus clases, no me parece que ella tenga esos problemas con ellos.

Me dice: *“No. Yo no. A lo mejor porque ya me conocen, ya les he dado clase antes”*.

También me dice que, cuando no sabe algo, simplemente les dice: no lo sé. *“También ya les he dicho, que si no lo sé, pues se los voy a decir, no lo sé”*.



[Esto ya lo he visto, pero con otro grupo].

Le digo que eso es interesante, y que igual me gustaría conocer más al respecto, comprender cómo ha logrado ese manejo del grupo. Me dice que ella bromea con los alumnos, que es parte de su personalidad, que igual les llama la atención, pero que no tiene problemas con ellos, y percibe que *“ya me los eché a la bolsa”*.

Mientras platicamos, pasan junto a nosotras un par de alumnos del grupo al que no referimos. Uno de ellos lleva una bolsa de plástico en la que se dejan ver unos tamales. La maestra lo nota y les dice: *“¿Qué es eso? ¡Tamales! ¡Ahh, no invitas!”* El reproche es en tono de broma y de mucha confianza. El alumno le dice que sólo trajo algunos, pero que en verdad, próximamente traerá más. Frida le pregunta: *“¿Tú los haces? En serio ¿tú los haces?”*. El alumno dice que sí, que esta vez ha traído pocos, por encargo de sus compañeros. Frida le dice: *“Oye, la próxima vez, avísame, en serio. También vendo café”* ☺

Los alumnos se despiden y yo también.

**Lunes 10/mar/2014**

**Al término de la clase con segundo año, diálogo que se produce:**

9:00

Frida	Investigadora
Hoy expusieron re mal. No me gustó. Sólo leen sus diapositivas. Y los relatos, no tienen qué ponerlos, sólo los deben comentar.	Sí lo noté [le digo que advierto una cierta evolución en los tres grupos]
¿Sí, te parece? [un poco sorprendida] Puede ser, es que éstos [los de 4° semestre] están más “pavos”, por eso los corrijo.	
A lo mejor yo antes no lo veía [notaba] todas esas cosas de cómo exponer. Pero con la experiencia [docente], ya lo veo.	¿Hay algún curso en especial en el que se les enseña eso? [cómo exponer adecuadamente]
Sí, en primero, en el curso de... ¿cómo se llama? Tienen uno en el que ven eso... cómo escribir bien.	Mmm, ¿será como de comunicación?
Sí, de Comunicación, oral y escrita. Ahí les deben enseñar todo eso. Pero de todas maneras, yo se los sigo reforzando. A lo mejor no me corresponde...	Noto que en los grupos más avanzados [6° y 8°] veo que incluso ellos mismos se interpelan y discuten durante la exposición.
Sí, claro. En 8° ya están mejor. En 6°, el grupo expone muy bien. Incluso hay unas muchachas que tienen mucho dominio del tema cuando exponen. En cambio, aquí en 4° como que sólo están [pasivos, escuchando]	

**9/abril/2014**

### **Al término de la clase con segundo año:**

---

Afuera de la clase le pregunto si tendrá clase el viernes y me dice que a lo mejor se va a la playa con los alumnos. Me aclara que sí dará la clase, pero no me precisa a qué se refiere con irse a la playa. Tampoco le pregunto abiertamente para que no crea que la estoy juzgando. Creo entender que tendrá la clase, pero los retirará antes y que quizá, si se anima, irán a algún sitio después de la clase

Parece que el contenido solo debe "verse" para aprenderse. Hablarse de ello en clase, explicarse, entenderse, leerse. Por eso dice que: aunque no van a estudiar todo lo de metodología cualitativa, porque llevaría muchas clases, solo verán una introducción.

**Jueves 21/ago/2014**

### **Al inicio de la clase de Facundo**

---

11:55 am

El curso de Conceptos corresponde al primer año de la Licenciatura en Rehabilitación, que se imparte en la Facultad. El alumnado de este primer año de la carrera ha sido dividido en tres grupo (A, B y C) de aproximadamente el mismo número de estudiantes. La clase de este día corresponde al grupo A, que se compone de 22 alumnos y alumnas.

La mayoría de las y los estudiantes están vestidos con el uniforme que les corresponde en esta carrera: una bata clínica azul y pantalones blancos. Unos tres o cuatro estudiantes no usan el uniforme, pero creo que es debido a que son de nuevo ingreso y aún no tienen la vestimenta. El profesor en cambio viste una bata clínica larga.

Esta no es la primera vez que el profesor imparte este curso; según me ha dicho, lo impartió por primera vez el año pasado.

Durante esta clase, los alumnos se muestran muy participativos. Sus intervenciones se refieren principalmente a:

1. Lectura en voz alta de la información que se muestra en la pantalla de proyección y que representa el contenido de la clase; en este caso, conceptualizaciones sobre la salud a partir de distintos enfoques (médico, social, etc.).
2. Interpretaciones que formulan acerca de la información anterior. Por ejemplo, Andrés le pide a algún alumno/a que lea cierta información y al terminar de hacerlo, le pregunta *¿qué entendiste de esto?*
3. Ejemplos relacionados con el contenido que se está presentando, pero que se derivan de sus experiencias o conocimientos sobre asuntos de salud y

enfermedad, obtenidos de su vida cotidiana. Por ejemplo, hablan de casos de padecimientos en personas que son sus conocidos y/o familiares.

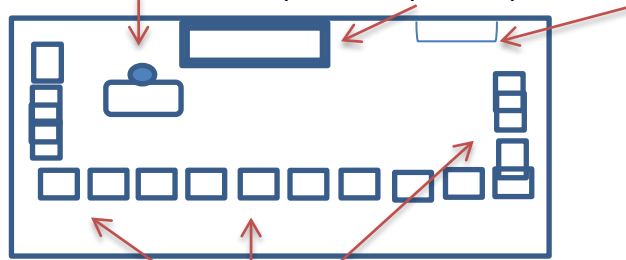
4. Respuestas a las preguntas que el profesor les hace, y
5. En menor medida, formulación de preguntas dirigidas al profesor, para aclarar o indagar más sobre el contenido.

La participación de los alumnos y alumnas me parece de muy buen nivel, es decir, no lo esperaba de unos estudiantes que están no sólo en primer año, sino que están prácticamente en sus primeros días en esta carrera. Por ejemplo, la alumna que da su interpretación sobre el objetivo del tema de la clase, lo hace muy bien, y no me parece que sea de primer año.

En esta clase, Facundo parece aprobar prácticamente todos los comentarios, opiniones y respuestas que emiten los alumnos cuando intervienen en clase. Utiliza frases como: "Bien" "Muy bien". Esto sucede incluso ante algunas nociones de salud que los alumnos expresan, y que me parece pueden ser cuestionables.

El salón de esta clase tiene forma rectangular; la pantalla de proyección, la pizarra y el escritorio del profesor están ubicados en uno de los lados largos. Podría decirse entonces que el frente del salón está "a lo ancho" del mismo. Los alumnos y alumnas están ubicados en una sola hilera de sillas, todas pegadas a la pared en los otros tres laterales, orientándose hacia el frente del salón.

Frente: escritorio del profesor, pizarra-pantalla, puerta



Sillas del alumnado

El salón tiene clima artificial (aire acondicionado); tiene ventanales, pero están cubiertos con cortinas. La luz se provee con 6 lámparas fluorescentes. La iluminación es buena.

En esta clase se han producido varios momentos en los que se hacen relatos patéticos relacionados con enfermedades o situaciones de discapacidad, conocidos por el profesor, o por los estudiantes (patético, ca. Del lat. *pathētīcus*, y este del gr. παθητικός, que impresiona, sensible. Adj. Que es capaz de mover y agitar el ánimo infundiéndole afectos vehementes, y con particularidad dolor, tristeza o melancolía).

Al terminar la clase, platico con Facundo acerca de la materia y del alumnado. Le digo que me parece que sus alumnos son muy participativos en la clase; que me parece que siendo un grupo de primer año, se muestran bastante interesados en participar en la clase. Él me dice que probablemente se debe a que en la clase anterior (la primera del curso) realizaron varias actividades de integración; Facundo llama "dinámicas" a estas actividades. Le comento que me parece que tienen algunos antecedentes sobre los temas de salud; me dice que a él también le parecen buenos.

Le digo que me parece que el programa es extenso, me dice que así es, que ve muchos temas. Que sólo se ven a nivel conceptual, para comprender pero también

para vivir los conceptos, se refiere a esto porque me dice que trata de hacer que sus alumnos vivan en escenarios reales lo que sucede y que relacionen éstos con los conceptos de la clase. Para tal fin, me dice que no descarta la posibilidad de que los alumnos acudan a una Unidad Universitaria de Inserción Social (UUIS), que es una especie de centro de extensión de los servicios universitarios en la comunidad.

## **Jueves 28/ago/2014**

### **Suspensión de la clase de Facundo**

---

Este día por la mañana, Facundo me escribió un mail para decirme que la clase tuvo que ser suspendida. El motivo, es que las autoridades de su Facultad lo designaron representante de la misma en un evento institucional de salud que tendrá lugar en las próximas semanas. En preparación, él debe asistir a una reunión de planeación del evento, a la misma hora en que tendría la clase.

Posteriormente, cuando en la siguiente semana tuve oportunidad de hablar con el profesor sobre este asunto, le pregunté ¿qué se espera que hagas ante esta situación (tener que haber suspendido la clase)? ¿Esperan que programes la reposición de la sesión en otro día, o esperan que ajustes el tiempo que te queda para hacer lo que estaba destinado en la clase?

Me dice que los programas suelen tener unas 4 horas de “colchón”, es decir, que sobran 4 horas del período, que pueden ocuparse precisamente en estos casos. Con esto quiere decir que lo que sucedió no es tan preocupante. Me dice también que piensa que estas situaciones (la simultaneidad de dos actividades en los que está involucrado) son complicadas, pero que no le queda sino seguir las indicaciones que le dan sus autoridades, y en este caso, le pidieron que dejara la clase.

Le digo que coincido con que es algo complejo (por no decir, problemático) ya que le pidieron suspender la única clase que tiene en la semana con ese grupo.

## **Jueves 18/sep/2014**

### **Esperando un receso de la clase de Facundo**

---

11:45

En esta ocasión, llego a la clase de Facundo mucho después de que ésta ha comenzado. El día anterior, le avisé al profesor de lo que iba a ocurrir, pidiéndole que me permitiera entrar a su clase cuando él otorgara un receso a sus estudiantes; de ese modo, no le interrumpiría. Él estuvo de acuerdo, así que espero afuera del salón. La clase pasada, el receso ocurrió alrededor de las 11:50 am, por lo que, pienso, ya debe estar por suceder.

Desde donde me encuentro, veo que algunos estudiantes están de pie dentro del salón; hace un momento escuché algunos aplausos. Creo que se están exponiendo los carteles que elaboraron en la clase pasada.

Mientras espero, una alumna ha salido del salón rumbo al baño. Al pasar junto a mí, me saluda y me pregunta por qué no entré hoy con ellos. Le explico que llegué

tarde y me dice “¿Por qué no entra ahora?”. Le digo que prefiero esperar a que el profesor indique el receso, para no interrumpir lo que ya han comenzado. Aprovecho y le pregunto qué están haciendo. y me dice que están exponiendo los carteles que hicieron la semana pasada. Dialogamos:

Alumna: *¿Se acuerda que estábamos en grupos?*

Investigadora: *Sí.*

Alumna: *Estamos exponiendo, ya pasó el primer equipo, va el segundo y luego, nosotros. Espero que después de eso nos dé el break porque ya estamos cansados.*

Investigadora: *Entonces, ¿no ha anunciado el receso?*

Alumna: *No, pero espero que sí lo de, porque ya [expresión de aburrimiento], ya no aguantamos.*

Mientras sigo esperando afuera del salón, dos alumnas más han salido del salón para ir al baño.

A las 12:20, el profesor da el receso. La chica con la que hablé hace un momento es la primera en salir, casi “disparada” del salón de clases. Me ve y me dice: “¡Ya! ¡El break! puede pasar”. Salen más alumnos y casi al final, Andrés, que me saluda.

Entro al salón.