



**El  
guijarro  
de la  
avalancha**

**Cultura, incultura y lectura  
en el bachillerato**

**Luis Rico Chávez**



# **El guijarro de la avalancha**

Este libro electrónico forma parte del proyecto [www.agora127libros.com](http://www.agora127libros.com), a cargo del doctor Luis Rico Chávez, Nari Rico y Madaí Mata Cortés.

Aspiramos a crear un espacio de intercambio y de enriquecimiento intelectual, en el que los autores participan de manera desinteresada, con el único propósito de difundir su obra y acercarla a los potenciales lectores.

Se permite la descarga, uso y difusión de las obras, citando la fuente.

© Ágora127 Libros.

Edición impresa: junio 2021. Guadalajara

ISBN: 979-8518-13623-6

Guadalajara, Jalisco, México. Junio, 2023 (edición digital)

Diseño y fotografía de portada: Luis Rico Chávez

© [www.agora127libros.com](http://www.agora127libros.com)

© Luis Rico Chávez, autor/editor. México

Contacto: [lricoch@yahoo.com.mx](mailto:lricoch@yahoo.com.mx)

# **El guijarro de la avalancha**

Cultura, incultura y  
lectura en el bachillerato

Luis Rico Chávez



# Contenido

<b>Presentación.....</b>	<b>9</b>
--------------------------	----------

## **Leer, aprender, vivir**

Una propuesta rechazada.....	13
Festival.....	19
Un enfoque transdisciplinar.....	24
Cinco minutos a la semana .....	29
Buenos hábitos.....	34
El espacio de la vida.....	41
El guijarro de la avalancha .....	46
El cuento popular como material didáctico.....	54
Talleres de creación .....	64
Vamos a jugar .....	69
¿Qué me recomienda leer, profe? .....	78
Sobre poesía .....	82
Que los maestros aprendan a leer .....	88

## **Vida universitaria**

Excelente ambiente de trabajo.....	97
Adiós, licenciado .....	101
Historia de una injusticia .....	111
Nivel de cumplimiento: 100 .....	115
El fracaso en la enseñanza del inglés .....	118
Los rezagados .....	124
Comunicación perdida.....	128
Educar sin amor .....	131

## **Tutorías**

La odisea de las TIC en una prepa de medio pelo .....	139
¿Educación en redes sociales? .....	143
Correo electrónico e identidad .....	150
¿Tutor o burócrata? .....	160
Remembranzas .....	162
Un programa reprobado (I).....	169
La farsa de las tutorías (II).....	185
La farsa de las tutorías (III).....	200
<i>In memoriam</i> .....	230

# Presentación

La educación, como tantos hechos de la vida, reproduce las virtudes, vicios, carencias, mezquindades, egoísmos y olvidos de la sociedad en la que se desarrolla. Nuestra sociedad occidental del siglo XXI vive alejada de las cuestiones humanas, emocionales y espirituales que definen la esencia de nuestra especie, y se inclina por lo material, el lucro y la competencia desleal que sólo aspira al beneficio propio. Estos defectos perfilan la educación en la Universidad de Guadalajara y, por extensión, en México y en aquellas naciones que comparten un estilo de vida semejante.

Protagonista durante tres décadas de la vida universitaria, de la educación en el bachillerato (con jóvenes de 15 a 18 años), comparto en las siguientes páginas mis vivencias, experiencias, afanes y acciones como docente, con el fin de hallar cómplices que se identifiquen con este enfoque de la educación, que reflexionen, dialoguen y, si les parece pertinente, lleven al aula algunas de las actividades aplicadas en diferentes momentos y que han despertado el interés de los estudiantes.

El texto se divide en tres partes:

1. Leer, aprender, vivir;
2. Vida universitaria;
3. Tutorías,

las cuales, desde mi perspectiva, sintetizan los momentos más relevantes de mi tránsito académico y lo que para mí representa la educación: la lectura como un aspecto fundamental no sólo de la enseñanza, sino también de todos los ámbitos de la vida; la universidad no es una institución fría, burocrática, sino que en ella directivos, personal universitario, docentes y estudiantes dejamos parte de nuestra vida, para bien y para mal; y por último, la tutoría es el ámbito que permite un acercamiento entre

los profesores y los bachilleres, estableciendo una relación más cercana, cordial, emocional.

Si la universidad, si la educación fracasa en sus propósitos más nobles, a quienes formamos parte de la misma nos corresponde afanarnos, poner a su servicio nuestro esfuerzo, nuestro entusiasmo, nuestra imaginación para alcanzar esos fines. Como si fuéramos un guijarro que golpea una roca más grande, precipitándose hasta formar una avalancha que genere un cambio y nos retorne a la perspectiva humana y generosa que debería definir el trabajo en el salón de clases.

**Leer, aprender, vivir**



## Una propuesta rechazada

A la Universidad de Guadalajara no le interesa la promoción de la lectura. Y quienes nos dedicamos a tales menesteres somos menos que un cero a la izquierda. Como profesor, me toca por tercera ocasión una reforma integral al currículum del bachillerato. En todos los planes educativos reformados, en el papel y en el discurso de funcionarios, se enfatiza la necesidad de fomentar entre los estudiantes el gusto por la lectura, de elevar su capacidad de comprensión y, en fin, ponerlos más en contacto con los libros.

Pero en la práctica no sólo no se establecen políticas o estrategias claras en este sentido, sino que además se desincentiva el trabajo de quienes en verdad nos preocupamos por estas actividades. En mis más de veinte años como profesor universitario he visto desaparecer acervos que, con mucho esfuerzo, había ido integrando al paso de los años. Primero en la Preparatoria 7, con un cambio de administración, perdí el espacio donde concentraba los libros, que tuve que rematar por no disponer de un lugar adecuado para su resguardo; después, en la Preparatoria de Jalisco corrí la misma suerte: los vaivenes políticos afectaron al director que me había invitado a integrar una sala de lectura, y yo tuve que salir, con mis libros a cuestas, junto con él en busca de mejores horizontes. Arribé a la Preparatoria 2 y durante varios periodos vagué como alma en pena ante el rechazo de directivos y jefes de medio pelo que, sin embargo, tenían el poder para dejarme a la deriva. Al paso de los años, un director compadecido de mis pesares me asignó un espacio en un rincón perdido de la escuela, en el que de cualquier manera me sentí a mis anchas. Han transcurrido tres administraciones y, contra viento y marea (y, sobre todo, por encima de los caprichos

y los altibajos hormonales de esos jefecillos de medio pelo que nunca dejan de medrar a costa de los proyectos que en realidad importan pero que no sirven para dar lustre a los informes ni ayudan a obtener la certificación) la sala funciona, aunque nada garantiza que en el siguiente cambio administrativo mi proyecto siga adelante.

En esta misma tónica de la falta de apoyo real al promotor de lectura, se padece la sordera institucional ante proyectos de esta índole. Hace unas semanas nuestra H. Universidad convocó a la comunidad para presentar propuestas para el Plan de Desarrollo Institucional. De manera individual envié una ponencia en la que sugería, en líneas generales, la creación de una red de promotores de lectura en las preparatorias del Sistema de Educación Media Superior, las estrategias y acciones a seguir y la implementación transversal de actividades que estimularan la lectura en todos los ámbitos del bachillerato, no sólo de la literatura, que es la que más se privilegia. Nunca supe en qué quedó la propuesta. No es de extrañar: pocas veces la Universidad realiza invitaciones de esta naturaleza, y cuando lo hace, suele soslayar o de plano ignorar la voz de su comunidad. Las decisiones se toman de manera horizontal, a base de caprichos o decisiones de “expertos” que pocas veces están en contacto con la realidad en la que pretenden incidir. Hay que reconocerlo: los promotores sufrimos y somos pisoteados porque nos interesa la cultura, no la política ni la administración, y en este terreno nuestra ingenuidad y buena voluntad nos convierte en blanco fácil de grillas e intrigas de los que sólo se interesan por los presupuestos y por salir en la foto.

En vista, pues, de esa falta de espacios para hacerlos escuchar, presento dicha propuesta, en la que recojo veinte años de experiencia como promotor, derivada principalmente de mi contacto con la red de promotores del gobierno de Jalisco, a través del Programa Nacional

de Salas de Lectura del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, donde por cierto durante el presente sexenio nos tienen a la deriva (nada extraño, desde luego, habida cuenta que uno de nuestros honorables expresidentes solía balconearse en ferias de libros como un estulto lector).

## **LA UTOPIA DE LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA**

El inefable y ahora famoso acuerdo 444 de la SEP, que define las competencias del Marco Curricular Común del Sistema Nacional del Bachillerato, pareciera insistir una y otra vez: "Promuevan la lectura, promuevan la lectura..." ¿De qué otra manera podrán los bachilleres autodeterminarse y cuidar de sí mismos, expresarse y comunicarse, pensar crítica y reflexivamente, aprender de forma autónoma...? La lectura, sin duda, se convierte en una de las herramientas más eficaces para cumplir estos propósitos.

El Sistema de Educación Media Superior no cuenta, en las preparatorias de la Red Universitaria, con la figura de promotor de lectura, ni tiene establecidas oficialmente salas de lectura. Hay algo que se le aproxima, que se denomina responsable del Programa de Fomento a la Lectura y la Escritura (PFLE), pero su labor se diluye en la implementación de actividades en ocasiones un poco arbitrarias y caprichosas, inconexas y con objetivos poco claros, y más que promotor se vuelve un burócrata que debe reportarse ante sus superiores para recibir órdenes y saber qué programas habrá de implementar, independientemente de su efectiva repercusión en la formación de los estudiantes. En cuanto a las salas de lectura, algunas de las existentes en las prepas algo tuvieron que ver con el proyecto nacional que impulsara en tiempos ya olvidados el Conaculta.

Si asumimos, por tanto, que la lectura se convierte en una herramienta fundamental e incluso indispensable

para el logro de las competencias del BGC y para llegar a la meta de cumplir el perfil de egreso de los bachilleres, se debe trabajar en la definición y en el establecimiento formal de la figura de promotor de lectura y en la creación de salas de lectura en las preparatorias, tanto las metropolitanas como las regionales, incluidos sus módulos.

Con tal fin, presento enseguida una serie de propuestas que permitirían, eventualmente, lograr dichos propósitos, indispensables como actividad de difusión y extensión de la cultura.

Sugiero, obvio, en primer lugar, la creación de la figura del promotor de lectura, con funciones y responsabilidades diferentes a las que desempeña quien funge como enlace del PFLE, aunque sin excluirse, es decir, ambas funciones las puede desempeñar la misma persona.

En este sentido, también debería crearse una coordinación que aglutine a los promotores de lectura de todas las prepas (metropolitanas y regionales) pues, como señalo, la Coordinación de Difusión y Extensión no se enfoca específicamente a estas actividades.

El responsable de esta coordinación debe ser un experto en el tema, con el perfil correspondiente; de ser necesario, contaría con un auxiliar que se encargue de las cuestiones administrativas, para que él no se distraiga de su función primordial de promotor.

Este responsable requerirá un grupo técnico de apoyo (consejeros), o la figura que contemple la normatividad universitaria, cuya función será aconsejar y asesorar al coordinador, sugerir estrategias de promoción de la lectura y proponer el material que conformaría el acervo de la sala de lectura.

El coordinador y los consejeros solicitarán y tomarán en cuenta las propuestas de los promotores de lectura de todas las prepas, para el diseño de programas, implementación de estrategias y actividades de promoción de la lec-

tura, así como para la conformación del acervo de la sala. Al margen de que este intercambio se establezca como un proceso de comunicación continua, resulta fundamental organizar anualmente encuentros de promotores, para el intercambio de experiencias.

Para la conformación del acervo se creará una lista básica de libros, común a todas las salas, y una complementaria, que se elaborará de acuerdo con las necesidades de cada sala de lectura, a sugerencia del promotor, tomando en cuenta los requerimientos de los usuarios; dicho acervo será dinámico: se ampliará y se modificará de acuerdo con las nuevas demandas de los asistentes a la sala y reponiendo los libros que se inhabiliten o se extravíen.

Resulta fundamental que haya flexibilidad en la implementación de programas y actividades y en la conformación del acervo; el propio promotor modificará o reorientará su trabajo de acuerdo con las dinámicas generadas en su sala; la prioridad es mantener el interés y la motivación de los jóvenes hacia las actividades de lectura.

Deberá evitarse la imposición de actividades o programas de manera vertical, es decir, no de aplicar programas de escritorio; rechazar propuestas arbitrarias, caprichosas, unilaterales, que a final de cuentas no consiguen ningún impacto en los estudiantes.

La sala de lectura prestará libros a quien los solicite, sin tantas restricciones como las bibliotecas, que exigen el trámite de una credencial especial, o sólo prestan el material para fotocopias o por uno o dos días.

Se deberá dedicar por lo menos un día, dos horas (en un horario en el que todos los interesados puedan asistir) para actividades y dinámicas específicas de promoción de la lectura. El acervo, además, estaría disponible en los horarios de trabajo de las prepas.

La promoción de la lectura implicaría todas las áreas, no sólo la de literatura, así que el acervo debería incluir

libros de ciencia, divulgativos, no para consulta.

En cada preparatoria podría crearse un comité interdisciplinario para que los profesores de todas las áreas sugieran títulos; el promotor de lectura debería estar en contacto con todas las academias (o conocer las diferentes unidades de aprendizaje) para identificar los requerimientos bibliográficos de cada una.

Recomendable, también, diseñar jornadas de promoción de lectura, en las que se promueva el material de las editoriales locales o regionales, siempre y cuando correspondan a las necesidades y requerimientos de los asistentes a la sala.

La editorial de la Universidad de Guadalajara debería crear colecciones especiales de obras dedicadas a los jóvenes, en las que se incluyan tanto obras clásicas de la literatura como del arte y la ciencia; impulsar concursos o apoyar a los escritores locales y nacionales que se dediquen a la literatura para jóvenes, o fomentar entre los propios investigadores de la universidad la elaboración de ensayos o textos divulgativos sobre tópicos de su competencia y que incentiven a los bachilleres a leer y a conocer las particularidades de su localidad, en todos los ámbitos. Incluso se podría involucrar a los propios bachilleres, en labor de periodistas, para entrevistar a los especialistas y generar ensayos que sean de interés para los jóvenes y que les permitan tomar decisiones vocacionales más efectivas.

El Sistema de Educación Media Superior debería considerar la edición de este tipo de libros, pensados específicamente para los bachilleres.

Desde luego, se debe considerar que el catálogo de cada sala se pueda consultar en línea, de tal manera que los usuarios lo conozcan previamente y cuando deseen solicitar algún libro en préstamo ya sepan qué libro elegir. De igual forma, habría que pensar en la opción de crear

bibliotecas digitales o aprovechar las existentes, procurando que los usuarios tengan acceso al equipo necesario para las consultas o descargas que se deseen.

En realidad, las propuestas para la creación de la figura de promotor de lectura y la implementación de las salas de lectura podrían extenderse más allá de las cinco cuartillas, pues este ámbito, pensado como un lugar ideal (una utopía) abarca las posibilidades infinitas de la literatura.

## Festival

Las estrategias de promoción de la lectura que se desarrollan actualmente en las preparatorias de la Universidad de Guadalajara hace bastante tiempo que se volvieron una mera rutina. Sirven nada más para abultar informes y para mantener ocupados a ciertos profesores que, faltos de imaginación e iniciativa, requieren que como borreguitos les indiquen el rumbo a seguir. Es un pretexto también para derrochar recursos de los que se obtienen pocos beneficios; ¿dónde están los lectores que se han creado a partir de estos buenos oficios? El mayor obstáculo para alcanzar resultados positivos (la formación de verdaderos lectores, aquellos que leen por gusto y que le dedican parte de su tiempo todos los días) son los “promotores”: profesores improvisados y obligados que no sienten ningún interés por la lectura (porque ni siquiera son lectores).

Estas políticas, que al paso de los años han demostrado su inoperancia, serán una moda pasajera. En breve pocos se acordarán de ellas y habrá que adaptarse al humor y al capricho de los nuevos jerarcas... aunque corremos el riesgo de que con los cambios lleguemos a lamentar que la promoción de la lectura sea la gran ausente de las políticas universitarias, y entonces digamos: “Aquellos hacían mal las cosas, pero las hacían”.

Donde de manera más evidente se percibe el fracaso de estas labores erráticas es en la llamada "lectura espejo" del Día Mundial del Libro, que se aplica a rajatabla en algunas prepas porque es "un proyecto del rector", en palabras de un Jefazo que me obligó a desarrollarlo, mal de mi grado. En efecto, como parte de mis obligaciones como promotor de lectura, y en el ánimo de disponer de diferentes estrategias y de proporcionar a los estudiantes un abanico más amplio de opciones de lectura, al principio me sumé a la iniciativa. Pero desde la primera ocasión que desarrollamos la actividad me percaté de su inutilidad, pues no sólo no estábamos formando lectores, sino que reafirmábamos en los jóvenes su convicción de que la lectura es muy aburrida.

Opté entonces por suspender la "lectura espejo", pues no sólo los bachilleres tenían que ser llevados a rastras, sino que los profesores escurrían el bulto y lo que supuestamente sería una actividad institucional se convertía en un martirio en el que debía bregar solo con los dos o tres profes incondicionales a los que sin embargo debo coaccionar para que me echen la mano. Por supuesto, la actividad se desarrolla en la preparatoria (son instrucciones del rector) pero ahora los que son llevados a rastras son los profesores. Y los estudiantes siguen aburriéndose como ostras. ¿Por qué la necedad de continuar con una labor inútil, además del asunto protocolario y la justificación en el derroche de recursos?

Por cualquier lado que se le mire (palabras de Rulfo), es poco lo que aporta en favor de la promoción de la lectura. Ningún profe se ha hecho lector por participar en la actividad: o ya lo es y no la necesita, o no es lector y nunca lo será ni por esta ni por otra actividad, hasta el final de los tiempos. No conozco ningún estudiante (y vaya que en un tiempo los 300 alumnos que tengo por semestre eran los que engordaban el caldo de las estadísticas y los informes)

que se haya interesado por los libros luego de participar en la lectura espejo. ¿Qué atractivo puede tener una actividad que, en primer lugar, es obligatoria? ¿Y de qué manera puede incentivar a la lectura escuchar durante una hora a pésimos lectores? Cualquier obra que se escoja retiene la atención del oyente (adolescente hormonal, en este caso) durante unos minutos y después lo perdemos. Así que llega el momento en que los profesores responsables de la actividad nos convertimos en policías, y debemos resguardar el orden por cualquier medio, incluida la expulsión del sagrado recinto donde se desarrolla la lectura.

Me parece que en lugar de seguir derrochando tiempo y energías en esta lectura, se debería promover algo que podría llamarse "Festival de la lectura", con actividades más variadas, dinámicas e interesantes para los jóvenes. De la obra de un autor se pueden planear un sinnúmero de actividades que involucren a los estudiantes que, además de permitirles interiorizar y hacer propia la lectura, los rescata del papel pasivo que hasta ahora se les ha obligado a representar.

Lectura de atril, dramatizada (en la que ellos mismos pueden escribir el guion en el caso de que se trate de un cuento o una novela), recital, lectura coral (que se adapta mejor a la poesía, que junto con el resto de los géneros literarios, no existe para esos promotores de lectura de escritorio)... y más allá de estas y otras actividades, se puede involucrar a un buen número de bachilleres promoviendo trabajos interdisciplinarios: grupos teatrales, musicales, de danza, además de los proyectos individuales que se pudieran presentar, todos relacionados con la obra del autor elegido. De esta manera, en lugar de perder toda la mañana o la tarde en una actividad de la que al día siguiente no les quedará más que el dolor de espalda por todo el tiempo que permanecieron sentados, dedicarán las semanas previas a leer y preparar aquello que presentarán ante sus

compañeros.

Se pueden montar también exposiciones con dibujos, pinturas, fotografías, esculturas y otras expresiones plásticas que los alumnos de estas áreas o talleres elaborarán a partir de su particular lectura del texto seleccionado.

Qué decir de todas las oportunidades que ofrecen los medios digitales, desde la creación de blogs, páginas web, grupos en Facebook, hasta la elaboración y diseño de animaciones, audios, videos... dando espacio (si ello es posible por los requerimientos técnicos que implica) para presentarlos durante el festival.

El Festival de la lectura debe organizarse y programarse con sumo cuidado. Promoción con tiempo suficiente, explicando con claridad los objetivos. Distribuir los ejemplares de la obra del autor, o dar las referencias para que los alumnos dispongan de ellas con antelación y preparen adecuadamente su presentación.

Aunque algunos profesores pueden fungir como asesores, es recomendable que las iniciativas partan de los estudiantes. El docente procurará, si le interesa y dispone de tiempo, seguir el proceso e intervenir cuando lo considere pertinente, pero permitiendo que los jóvenes desarrollen su creatividad.

Recomendamos crear un comité o comisión interdisciplinaria que se encargue de todo lo relacionado con el festival, cada uno de cuyos miembros estará al tanto de lo que presentarán los grupos o los que desarrollarán un trabajo individual, y decidir, de acuerdo con la naturaleza de los proyectos, el diseño del programa para el día del evento. El público se tiene garantizado con los amigos de los participantes, a quienes les entusiasma asistir a presentaciones en las que alguien con quien conviven cotidianamente pisará un escenario.

Muchas son las ventajas de actividades de esta naturaleza. Además de las ya mencionadas (el estudiante par-

ticipa activamente, interioriza los textos al leerlos para planificar una actividad específica, enfatiza la interdisciplinariedad, propicia el trabajo colaborativo...), el compromiso y la entrega de los participantes es alta, lo que propicia un aprendizaje significativo. Además de mostrarles a los estudiantes que una obra literaria ofrece múltiples opciones para el desarrollo de su creatividad y su potencial, la interdisciplinariedad que promueve amplía y enriquece sus horizontes.

No olvidemos poner el énfasis en que se trata de una actividad de promoción de la obra de un autor específico, y esperemos que con ello se promueva el interés hacia sus textos y nazca la curiosidad por acercarse en general a la lectura.

Por contraparte, los inconvenientes u obstáculos son numerosos.

En primer lugar, la apatía y, en ocasiones, incluso la hostilidad de directivos y personal administrativo. La falta de apoyo y el desinterés de los profesores, muchos de ellos desilusionados o amargados por sus experiencias docentes y laborales, en un medio en el que se premia a los barberos, aquellos que les dicen a los Jefazos lo que quieren escuchar, que están al pendiente del menor de sus caprichos y que los mantienen al tanto de los chismes académicos. Y como el oficio de estos fulanos está plenamente definido, nunca los veremos desempeñando actividades académicas, a menos que el jefe los obligue, pero las harán mal o las echarán a perder (o ambas cosas). Estos especímenes se convierten en el peor de los obstáculos y contaminan al resto, lo que dificulta la integración del equipo interdisciplinario del que hablo líneas arriba.

Además, por supuesto, que resulta muy complicado encontrar a un voluntario de cada área artística que quiera integrarse al equipo... y una vez integrado el equipo sigue el proceso de ponerse de acuerdo; y si resulta que los pro-

fesores son además artistas, viene el conflicto de conciliar egos, puntos de vista, estilos de trabajo...

La falta de espacios es otro obstáculo, por diversas razones. A veces no se cuenta con ellos en las escuelas, o se encuentran en malas condiciones o pésimamente acondicionados o carecen de los requerimientos básicos. Otras veces son inaccesibles, por mala voluntad de los Jefazos o por caprichos o negligencia de los responsables, que en muchas ocasiones aun contando con el aval de los altos mandos niegan el acceso o, en el momento del evento andan perdidos, o se fueron a comer o a ligar y ahí tenemos al público afuera del auditorio a punto de iniciar un motín.

Y sin embargo, los beneficios y los resultados a largo plazo hacen que valga la pena meterse a este berenjenal. Lo digo porque en algún momento, con el apoyo de mis alumnos del taller de creatividad, organizamos un evento de estas características y su éxito y repercusión superó nuestras expectativas, pese a todos los obstáculos que debimos sortear.

Así que sugiero que digamos adiós a la "lectura espejo" y que consideremos más bien organizar un festival de la lectura.

## **Un enfoque transdisciplinar**

No se trata de una propuesta nueva. A lo largo de mis años (casi treinta) como promotor de lectura he realizado un buen número de sugerencias que tienen como propósito fomentar el gusto por la lectura. Desde hace mucho tiempo, también, me di cuenta de que esta actividad generosa y desinteresada, útil e insustituible para el crecimiento de las personas, se enfoca primordialmente al área de literatura, lo cual representa apenas una parte de su esencia. La lectura involucra a todas las profesiones y a todas las

áreas del conocimiento y de la vida.

Por tanto, en estas notas recuperaré diferentes elementos de esas sugerencias y los integraré a una propuesta más general y abarcadora vinculada con una palabra que por estas fechas está de moda (aunque ya no tanto): la transdisciplinariedad, o como le decíamos en nuestros tiempos, transversalidad, que no es otra cosa que la combinación de diferentes áreas del conocimiento, en los puntos que tienen en común y que las integra como parte del desarrollo académico, profesional y humano del estudiante.

Para tal fin, y para echar a andar el proyecto (que no se limite a ser una mera propuesta) este semestre (calendario 2019 B, de agosto a noviembre) invité a algunos compañeros de la Preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara. De igual manera, se notificó a las nuevas autoridades y, oficialmente, comenzamos a trabajar con nuestros alumnos. Menciono enseguida el perfil de los profesores que aceptaron la invitación (a ver cuántos llegamos al final del ciclo): biología, química, odontología, medicina, economía, derecho, contaduría.

Entre las propuestas a las que me refiero al inicio de este documento, las he recogido en una ponencia que presenté para el Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030 de la Universidad de Guadalajara, que titulé "La utopía de la promoción de la lectura", publicado en el número 4 de la revista digital [www.agora127.com](http://www.agora127.com). Me parece que lo anotado ahí sigue vigente y, desde luego, no se ha implementado, así que si en verdad existe interés en desarrollar actividades serias y efectivas de promoción de la lectura valdría la pena considerarlas.

De manera más específica, en otro momento desarrollé una nueva propuesta como alternativa a la implementación de la lectura espejo del Día Mundial del Libro, pues si bien en la Rambla Cataluña pudiera tener cierto impacto (aunque los medios de comunicación locales no dejan

pasar ocasión para criticarlo por diversas circunstancias), entre los bachilleres se convierte en un antídoto contra la lectura; esta alternativa la titulé "Festival de la lectura", publicada también en esta revista, en el número 18. De aquí tomo la mayor parte de las actividades que enumero enseguida, por tratarse de la puesta en práctica de tales sugerencias. Desde luego, añado nuevas propuestas y modifico otras. La promoción de la lectura, como Proteo, el personaje de la mitología griega, adopta múltiples formas, según las circunstancias, el contexto, la finalidad, los destinatarios, los promotores, los obstáculos...

A la fecha (julio-agosto) hemos realizado cuatro reuniones para discutir la cuestión operativa del proyecto. Somos cuatro los profesores que no hemos faltado a ninguna de ellas. Definimos un calendario de actividades adaptado a los tiempos de trabajo académico, procurando no interferir ni entorpecer otras labores escolares. Las actividades más significativas son las siguientes:

## **EVALUACIÓN**

Test de autodiagnóstico sobre hábitos de lectura (inicial); test del impacto del programa (final): En mi página de internet ([www.luisricochavez.com](http://www.luisricochavez.com)) tengo instalada la plataforma Moodle, donde cada profesor dispone de un espacio (un aula virtual) para trabajar con sus alumnos las actividades que se generen del presente proyecto; el primero de ellos, una encuesta sobre hábitos de lectura; al final se incluirá otro para evaluar el impacto del trabajo que realizaremos con nuestros alumnos.

## **SEMANA DEL LIBRO**

Se trata de una actividad que yo desarrollo, de manera cotidiana, cada semestre con mis alumnos. Ahora participaremos todos los profesores involucrados en nuestros

respectivos grupos. Puesto que mi área de especialidad es la literatura, las lecturas propuestas siempre se relacionaban con escritores como Julio Cortázar, Charles Dickens, Jorge Ibarquengoitia, Sergio Pitol, entre muchos otros; ahora, por tratarse de un enfoque transdisciplinar, trabajaremos (además de los textos literarios) con libros de divulgación científica.

Específicamente la semana se realizará del 11 al 15 de noviembre, durante la cual los estudiantes presentarán los resultados de sus trabajos, derivados de las lecturas propuestas: la novela Barrio Santa Tere de Marco Aurelio Larios, quien participará en una charla con los estudiantes el 13 de noviembre a las 16:00 horas en el auditorio de la escuela; el libro Científicos en el ring de Juan Nepote, quien igualmente dialogará con los jóvenes el 14 de noviembre, a la misma hora y en el mismo espacio. Otras propuestas de lectura son los títulos disponibles en la sala de lectura "La nave de los locos" y los libros de la colección "La ciencia para todos" del Fondo de Cultura Económica y de "Ciencia que ladra" de Siglo XXI.

## **ASESORÍAS ESPECIALES**

Como parte de las actividades de fomento a la lectura, tengo a mi cargo un taller de creación literaria, que funciona prácticamente desde mi ingreso como profesor de la Preparatoria 2 (hace unos tres lustros); este semestre eché a andar uno de ortografía, en modalidad mixta, presencial y en línea (en la plataforma Moodle instalada en mi página). Además, aquellos estudiantes interesados en participar en el XVI concurso "Leamos la ciencia para todos" recibirán asesoría de mi parte para la elaboración de su reseña.

## **SALA DE LECTURA**

Igualmente, desde mi incorporación como profesor a la Prepa 2, he estado a cargo de una sala de lectura, la cual, a pesar de un sinnúmero de obstáculos y complicaciones (de los cuales también hay testimonio en esta revista digital) sigue funcionando. Por estos días concluí el catálogo, disponible en línea para los estudiantes y los interesados.

## **CINCO MINUTOS POR SEMANA**

Pretendemos, también, robar cinco minutos (un día a la semana) a nuestras clases, para dedicarlas a leer textos breves: una nota periodística que consideremos de interés para nuestros estudiantes, un poema, un cuento breve (cuya lectura no abarque más de los cinco minutos propuestos), una nota científica o de cualquier otra índole que consideremos pueda despertar la curiosidad de los oyentes; el profesor tiene libertad para escoger la lectura. ¿Su finalidad? Simplemente leer, y que los jóvenes piensen, sientan, deriven las conclusiones (o no) que mejor les parezcan. De cualquier manera, en la plataforma se habilitó un foro para que los voluntarios (se les pide, si así lo desean, que a lo largo del semestre elaboren dos comentarios breves, de tres a cinco renglones) opinen sobre la lectura en completa libertad.

¿Qué esperamos lograr al final del ciclo? Debería contestar que nada, que simplemente buscamos plantar la semilla de curiosidad nacida de la lectura, del conocimiento, del intercambio de ideas que implica esta labor desinteresada, pero sin duda la respuesta de los test, los comentarios y los trabajos que presenten los estudiantes durante la semana del libro arrojarán una serie de productos que se podrán aprovechar de diferentes maneras. Algunos de los involucrados, sin duda, obtendremos nuevos conocimientos, nuevas conclusiones que nos llevarán a

desarrollar nuevas actividades, a diseñar materiales y estrategias que implementaremos en los siguientes ciclos con nuestros futuros estudiantes. Ya hablaremos de ello en la siguiente entrega.

## Cinco minutos a la semana

Como parte de un proyecto de promoción de la lectura, en el ciclo escolar concluido por estas fechas, implementé una actividad denominada “Cinco minutos a la semana” que consistió en compartir, con mis grupos de primer semestre de bachillerato (cinco en total), el primer día de clase de la semana, una lectura breve.

Esta lectura fue seleccionada a partir de los siguientes criterios: su brevedad da título a la actividad: un texto que se pueda leer en unos pocos minutos (de una o dos páginas máximo); se pretende que el tema, el contenido o algún rasgo estilístico sea del interés del público a quien va dirigido, en este caso, estudiantes de alrededor de 15 años; un tema de actualidad, relacionado con las situaciones o vivencias de los jóvenes; que abarque diferentes áreas del conocimiento y de diversos géneros, para que alguno de ellos parezca significativo en algún momento a los escuchas. Sobre la marcha, consideré relevante también involucrarlos de alguna manera, y volver más dinámica la lectura, es decir, que no se limitaran sólo a escuchar el texto.

Comparto enseguida el resultado de la actividad, no sólo para que otros profesores la implementen en su salón, sino también para hacer una reflexión sobre los resultados y considerar nuevos aspectos para aplicarlos en ciclos posteriores.

De los cinco grupos, en cuatro se desarrolló la actividad durante diez semanas, entre octubre y noviembre, y

en uno se realizaron 16 sesiones de lectura, entre agosto y noviembre. Se pidió a los estudiantes que registraran por escrito por lo menos tres comentarios durante el ciclo; este comentario era libre, es decir, podían opinar sobre lo que habían escuchado, externar su punto de vista, si les había (o no) agradado, en una extensión de tres a cinco renglones.

El primer detalle que deseo resaltar es que, como en otras actividades de promoción de la lectura, se confunde este papel (promotor de lectura) con el del docente, así que los estudiantes no pueden evitar realizar la actividad como una tarea, es decir, como una obligación, la cual cumplen, más que por gusto y sin ningún interés específico, porque la consideran parte del curso y con la cual creen que obtendrán una calificación, pese a que procuro evitar esta confusión.

Ello explica que al principio haya pocos comentarios y, conforme se acerca el fin del ciclo (el periodo en que recibirán su calificación), estos comentarios proliferen, lo cual no permite realizar una evaluación adecuada sobre el impacto que tuvieron las lecturas, pues las que se leyeron las primeras semanas podrían parecer “poco atractivas” y las leídas al final se considerarían como todo un éxito. De cualquier manera, podemos darnos una idea sobre el interés que despertaron las lecturas por la afinidad en los comentarios, los cuales nos permiten valorar la recepción que tuvo la actividad en general.

Las lecturas seleccionadas fueron las siguientes (siempre que sea posible es recomendable que los estudiantes tengan una copia del texto, para que puedan seguir la lectura mientras la escuchan; aunque por su brevedad este no es un requisito indispensable):

- Editorial publicado en La Jornada, sobre la pobreza en México.
- Cuatro mitos griegos: Hades, Ariadna, Jasón y las

sirenas.

- Introducción del libro Instrucciones para contagiar la ciencia, de la Editorial Universitaria, que habla sobre la importancia de los errores para aprender.
- Un fragmento del informe presidencial, relacionado con las becas y los apoyos a los estudiantes de bachillerato.
- Qué es un ensayo, qué es una monografía.
- Un fragmento del libro Científicos en el ring, de Juan Nepote (editorial Siglo XXI), para sugerir diversas actividades para desarrollar un tema específico.
- Un fragmento del libro La ridícula idea de no volver a verte (biografía de María Curie), de Rosa Montero, sobre la discriminación a mujeres.
- Lectura coral de un poema de Amado Nervo.
- “El país de las tumbas”, de Carl Grimberg, sobre el proceso de momificación y su valor simbólico en el antiguo Egipto.
- Poema “Y pensar que pudimos”, de Ramón López Velarde.
- Microrrelato “El hombre-espejo”, de Vladimiro Rivas Iturralde (en Cuentos breves latinoamericanos).
- “El proceso deductivo en Estudio en escarlata de Arthur Conan Doyle” (publicado en la revista Nexos).
- Fragmento del libro Química en México de José Antonio Chamizo (Conaculta).
- Cuento “El país en que la lluvia era luminosa”, de Amado Nervo.
- Sobre el sensacionalismo periodístico, texto de Raúl Trejo.
- “Metáfora sobre los libros y la amistad”, de Erasmo de Rotterdam.

La lista permite considerar el criterio de selección mencionado líneas arriba. Se puede echar mano de material de actualidad (periódicos, revistas, internet) y de temas de cualquier área del conocimiento. Nótese que puse énfasis en la poesía, un género soslayado en el trabajo en el aula.

Dos de los textos fueron los que más comentarios propiciaron (todos favorables) por las dinámicas implementadas en los mismos. El primero fue el poema de Amado Nervo (con el que se inició la actividad; esta puede funcionar con cualquier poema). Se realizó una lectura coral, asignando a diferentes equipos la lectura de una estrofa. Los primeros intentos fueron un rotundo fracaso, porque los estudiantes no conocían el texto y no coordinaban su lectura; el volver a iniciar les permitió ir familiarizándose con los versos y, al final, cuando la lectura se desarrolló de manera fluida, a todos les pareció interesante su contenido. Esto fue lo que comentó uno de los estudiantes: "El poema en sí se me hizo muy expresivo y la dinámica de leerlo todos juntos se me hizo muy buena, dado que todos participamos y nos organizamos para que nos saliera fluido el poema".

La segunda lectura fue la de "El país en que la lluvia era luminosa" (simple casualidad que ambos textos hayan sido de Amado Nervo) porque se me ocurrió, de último momento, grabar sonidos relacionados con el contenido: las olas del mar, lluvia, caballos a galope, el agua fluyendo entre las calles y golpeando los tejados; mientras leía los jóvenes seguían la lectura en silencio, y como fondo se escuchaban los sonidos, que iban cambiando según lo que contaba el narrador. Estos son algunos comentarios: "Desde mi punto de vista tiene algunas palabras un poco antiguas, pero me gusta cómo relata la historia porque te hace imaginar lo que está pasando, me gustó mucho"; "me encantó la forma en la que describe el paisaje, además de que haber puesto el audio que va junto con el

texto ocasionó que imaginar el entorno fuera mucho más fácil; también el mismo texto hace que pienses en un paisaje espectacular". Incluí el primer comentario porque, en ocasiones, como profesores tenemos un poco de aprehensión por trabajar ciertos textos con nuestros alumnos, pero si los presentamos de manera adecuada puede ser un aliciente extra para motivarlos a explorar nuevas áreas del conocimiento.

Transcribo enseguida, tomados un poco al azar, otros comentarios (este mismo especifica a cuál lectura se refiere):

"Tiene razón lo que dice el autor. Los errores son la base para aprender. Somos seres humanos y nadie es perfecto, si no esta vida sería aburrida y sin chiste; también uno no tiene que avergonzarse de sus errores, más bien debería verlos como una respuesta para aprender a no volver a cometerlos".

"Este tema estuvo bien, porque hablaba de la delincuencia y no nos damos cuenta de lo que pasa porque ya casi nadie lee el periódico"; "hoy en día existe mucha inseguridad y el gobierno no hace lo suficiente para solucionarla; es un problema muy grave para todos, esto debe solucionarse pues estamos muy expuestos a un robo o algo peor". (Esta es una problemática que afecta a los jóvenes, pues con bastante frecuencia los asaltan en el trayecto de su casa a la escuela.)

"Se me hizo interesante este tema, porque pensamos que los mitos son pura fantasía o que los personajes nunca existieron y en este tema pudimos ver lo contrario".

"Habla del hombre espejo, que no puede amar porque estalla. ¿Será una alegoría de la realidad? Tal vez uno se lastima de más al amar".

"Desde mi perspectiva siento que habla sobre la intensidad de la amistad, comparando a los amigos con los libros, explicando cómo se tratan o cuidan los amigos"; "me gusta porque habla sobre la amistad de todas las per-

sonas, sólo le falta hablar de que las amistades también traicionan y también en las amistades hay hipocresía, pero en general me gusta”.

De los textos leídos hubo algunos de los que los estudiantes no tuvieron a la vista el documento, es decir, que sólo lo escucharon; de estos son de los que hay pocos (o ninguno) comentarios; cuando sí realizaron el comentario se debió a que el tema es relevante para ellos, como el de la inseguridad.

Para despertar su interés, entonces, no basta con la simple lectura, hay que implementar diferentes dinámicas y, sobre todo, identificar qué resulta relevante para ellos. De cualquier manera, podemos acercarlos a aquello que consideramos que puede resultarles provechoso de diversas formas. Al menos, que esta sea la semilla que los lleve a descubrir los múltiples beneficios de la lectura.

## Buenos hábitos

Al inicio del ciclo anterior apliqué una encuesta sobre hábitos de lectura a mis alumnos. En el presente texto recojo las respuestas de los estudiantes de sexto semestre, jóvenes de 18 años aproximadamente, algunos de los cuales realizaron trámites para cursar una licenciatura. La mayor parte de ellos, me parece, hicieron caso omiso de mi recomendación de utilizar la lectura como herramienta para tener un mejor desarrollo escolar y profesional. Ojalá en algún momento reconozcan su importancia.

Las respuestas me permitieron identificar otras cuestiones relacionadas con el trabajo en el aula, y ayudarán a orientar y definir algunas actividades, de lo cual hablaré en su momento. En total, de sesenta alumnos (dos grupos, treinta en cada uno) la contestaron veintiuno (dieciocho en uno, tres en otro). El porcentaje, desde luego, es

muy bajo (en uno de ellos apenas el 10%), sin duda porque se trató de una encuesta voluntaria. Se respondió en línea, como parte de las asesorías que suelo darles como preparación para el examen de ingreso a la facultad (actividades que tampoco desarrollan con mucho entusiasmo, y si lo hicieron es porque de ello depende parte de su calificación). Pese a que no se trata de un número significativo de respuestas, arrojó datos valiosos que presento enseguida.

Las preguntas fueron las siguientes, con sus respectivas opciones:

1. ¿Tienes el hábito de leer (incluido el material escolar)?
  - a) Sí
  - b) No
2. ¿Dedicas tiempo a leer material que te agrada?
  - a) Sí
  - b) No
3. ¿Cuánto tiempo dedicas a leer el material escolar?
  - a) El mínimo que me solicitan los profesores
  - b) Más del que me solicitan los profesores
4. Anota el nombre de tu materia favorita:
5. ¿Lees información relacionada con esa materia?
  - a) Sí
  - b) No
6. ¿Ya sabes qué carrera vas a estudiar? Anótala:
7. ¿Dedicas tiempo a leer material al respecto?
  - a) Sí
  - b) No
8. ¿Qué tipo de lectura te agrada? (Puedes señalar varias)
  - a) Textos científicos
  - b) Libros policíacos, de terror
  - c) Ciencia-ficción
  - d) Teatro
  - e) Cuento, novela
  - f) Poesía

- g) Historias de amor
  - h) Cómics
9. ¿Tienes problemas para comprender el material que debes leer?
- a) Sí
  - b) No
10. ¿Cuál crees que sea la razón? (Puedes señalar varias)
- a) Me da flojera leer
  - b) No entiendo algunas palabras
  - c) No tengo acceso a libros
  - d) Los profesores no me explican bien las lecturas
  - e) Tengo problemas para concentrarme

El primer aspecto que llamó mi atención fue la inconsistencia de algunas respuestas. Por una parte señalan que sí dedican tiempo a leer, pero al final contestan que no leen porque les da flojera. En este mismo sentido, la respuesta mayoritaria indica que sólo leen el mínimo que solicitan los maestros. Poco más del 25% reconoció que lee por encima de esa exigencia. El 40% no lee información o material relacionado con su materia favorita o con la carrera que están interesados en cursar. Marcan cierta materia como su "favorita" y al momento de señalar la carrera que estudiarán es una completamente opuesta (biología y estudiarán computación); aunque esta situación está relacionada con cuestiones que van más allá de lo que se pueda comentar en estas líneas. En estas consideraciones generales, ahora me pregunto si para la pregunta tres no hubiera sido necesario incluir la opción "menos de lo que me piden los profes".

La diferencia entre las respuestas sobre sus hábitos de lectura y el hecho de leer lo que les agrada (el porcentaje es mayor en este rubro) indica que esa que podríamos considerar como lectura obligatoria ("lectura utilitaria" la llama Felipe Garrido, en oposición a la "lectura por placer") no lo consideran como un hábito, sino como una obligación, y

por tanto no la consideran como tal.

Hubo una respuesta que llamó particularmente mi atención: en la pregunta diez alguien señaló que “no tiene acceso a los libros”. Por su edad, creo que a estos jóvenes les tocó el programa de “Bibliotecas de aula”, y sin duda en la secundaria tenían a su disposición el material de la biblioteca de su escuela, lo mismo que ahora en la preparatoria. Además, la mayoría de ellos fueron mis alumnos en primero, cuando les presenté el proyecto de la sala de lectura. Así que decir que no tienen acceso a los libros significa que, a estas alturas de su educación, el libro sigue siendo un objeto invisible en su realidad.

La referencia de sus materias favoritas y la carrera que estudiarán presenta grupos variopintos, con gustos e intereses incluidos en el amplio abanico de las áreas del conocimiento, lo cual obliga a los profesores (no sólo a los de español y literatura) a diversificar su práctica y a ofrecerles el mayor número de opciones de lectura para permitirles conocer más y profundizar en aquello que llama su atención. En días pasados un profesor de matemáticas me comentaba que, por la dificultad de los alumnos para entender la manera como se plantean los problemas de su área, ha optado por proporcionarles material de lectura. “Qué bueno”, le dije, “ojalá todos los profesores hicieran lo mismo”.

Sobre las respuestas de la octava pregunta, aunque disponen de ocho opciones, la mayoría elige apenas una o dos; son pocos los que marcan tres o más. Por ser del mayor interés, desgloso el total de respuestas: textos científicos: 6; libros policiacos y de terror: 12; ciencia-ficción: 11; teatro: 0 (cero); cuento y novela: 13; poesía: 3; historias de amor: 9; cómics: 7.

Qué suerte que en mi sala de lectura abundan los libros de cuentos y las novelas, que fueron los que obtuvieron la más alta puntuación. Lamentablemente, los que

le siguen en el gusto de los muchachos, los libros policia-  
cos, de terror y ciencia-ficción, no abundan. Este dato, si  
bien no es nuevo para mí (cuando mis alumnos acuden a  
mi sala de lectura por un libro por lo general me piden esa  
clase de obras), vale la pena considerarlo, por si del otro  
lado hay un lector que quiera trabajar una sala de lectura o  
desea recomendaciones para incrementar el acervo, aquí  
está la respuesta. Valdría la pena, por supuesto, si por ahí  
hay un consentido que recibe apoyos para la adquisición  
de material bibliográfico, que se enfocara (sin descuidar el  
resto, por supuesto) en estos y en las historias de amor y  
en los cómics.

En algún momento discutía con una maestra de teatro  
(en mi papel de poeta y de profe que da puntos extra a sus  
alumnos si leen libros de poesía) sobre los gustos lectores  
de los estudiantes; yo le decía que la poesía era el género  
al que menos se acercaban los muchachos, y ella asegura-  
ba que estaba equivocado: el teatro es lo que menos leen.  
Bueno, esta encuesta le dio la razón. Ambos géneros que-  
daron en el último lugar, pero mientras para la primera se  
obtuvieron tres votos, el segundo obtuvo CERO.

Permítaseme la siguiente observación: la encuesta la  
contestaron antes de que en el salón realizáramos una  
lectura dramatizada. Para entonces, sin embargo, ya ha-  
bíamos leído y comentado una antología de poesía. La  
pieza elegida los divierte mucho, y sin duda cambia su  
percepción sobre lo que es el teatro; quiero pensar que si  
hubieran contestado después de esta lectura el resultado  
hubiera sido otro.

No puedo menos que reflexionar sobre algunas cues-  
tiones del trabajo que se hace en el aula sobre la promoción  
de la lectura, en particular sobre el teatro. Invito al lector a  
que haga un pequeño ejercicio de memoria: ¿cuántas pie-  
zas teatrales leyó a lo largo de su formación escolar, desde  
la primaria hasta el bachillerato? ¿Cuántos profesores que

no tuvieran un perfil relacionado con el teatro leyeron con ellos textos de este género?

No me refiero a una motivación específica para asistir a alguna función teatral (de lo cual, sin embargo, nuestra comunidad teatral se queja con justicia: es difícil atraer públicos a los teatros de la localidad) sino a una invitación para leer teatro. Más allá de los clásicos Shakespeare, Molière y algunos más, es poco lo que se incentiva en este sentido. En particular, cuando algún alumno (que ha ocurrido) me pide un libro de teatro le advierto que se trata de un libreto, y que él como lector debe visualizar la escenografía que se sugiere, e imaginarse a los personajes y, sobre todo, entender los conflictos que se desarrollan y la manera como estos influyen en las emociones, las reacciones y el comportamiento de los personajes, lo cual se expresa a través de su cuerpo, sus gestos y las inflexiones de la voz, todo lo cual debe recrear "como si se tratara de una película", le digo para proporcionarle una referencia más cercana a sus experiencias cotidianas.

Desde mis inicios como profe me propuse incluir obras de teatro en mis clases, que leíamos en grupo. Al principio dejaba que ellos hicieran el trabajo, pero al darme cuenta que en la lectura eliminaban todos los matices y las emociones implícitas en los diálogos opté por asumir el protagónico y, de esa manera, el resto de los participantes se involucran en mi lectura y también gritan, lloran, ríen y, en general, cumplen con las indicaciones que da el autor en las acotaciones, con muy buenos resultados.

Por otra parte, me asombra que el teatro, con todos los recursos didácticos que involucra y las incontables opciones que proporciona para dinamizar el trabajo en el aula, se soslaye de esa manera (pues el hecho de que nadie se interese por el teatro habla de que los profesores lo dejan de lado completamente). En este libro del que tanto hablo (discúlpenme por favor, pero si yo no me promocio-

no, quién lo hará), Imaginación y sentido, sugiero algunas actividades para aprovechar los recursos del teatro para trabajar diferentes áreas del conocimiento.

Los profes de química, por ejemplo, pueden pedir a los estudiantes que investiguen las características de los elementos, y a partir de dichas características considerarlos como personajes, y ponerlos a dialogar y a pelearse entre ellos, que el Oro y el Platino estén enamorados de la Plata (que tiene unas curvas de ensueño), por ejemplo, y que se agarren a trompadas hasta que uno de ellos quede fundido o qué sé yo. Los profes de biología pueden poner a sus alumnos a estudiar etología, y de acuerdo con el comportamiento de los animales, escribir algún guion teatral... en fin, que las opciones pueden ser ilimitadas.

Recuerdo, también, que en los sesenta y en los setenta (por influencia de la psicología) se puso de moda utilizar el teatro para plantear problemas de tipo social. La psicología proporciona mucha bibliografía para trabajarlo en procesos de diversa índole, y me parece que el profe (prácticamente de todas las áreas del conocimiento) puede aprovecharlo de diferentes formas para desarrollar un buen número de contenidos. Con tantas opciones, ¿por qué esta ceguera de los estudiantes (y, peor, de los maestros) hacia toda la riqueza y las múltiples oportunidades didácticas que nos ofrece el teatro?

En la última pregunta, de las cinco opciones una no obtuvo puntos ("los profesores no me explican bien las lecturas"): ¿Quiere decir que somos muy buenos para explicar las lecturas? ¿O será porque me tomaron como referencia y me paso el semestre molestándolos con mis explicaciones? Otra ("no tengo acceso a los libros"), con un punto, ya la comenté.

Cerca de un 25% señaló que le da flojera leer. Nótese, insisto, que se trata de estudiantes de sexto semestre, es decir, que ya cursaron toda la educación básica (diez años)

y están al final del bachillerato (tres años, más lo que reprobaron). Habría que considerar si este porcentaje representa el verdadero número de jóvenes a los que les da flojera leer o si, por el contrario, derivado de mis amenazas (si en clase alguien me dice que no le gusta leer o que le da flojera hacerlo al momento le digo que está reprobado) no responden con honestidad.

En total veintiuno de ellos (este número no representa el 100%, porque en esta pregunta podían optar por más de una respuesta) señalaron que les cuesta trabajo concentrarse (doce, más de la mitad) y que no entienden las palabras (nueve, casi el 50%). Este dato deberá aprovecharse para trabajar en ambos sentidos: diseñar actividades que ayuden a los estudiantes a fijar su atención, a concentrarse (lo cual sin duda repercutirá favorablemente en su desarrollo como estudiantes y en otras áreas de su vida), así como en enriquecer su vocabulario.

Pese a que el número de encuestados no fue muy extenso, las respuestas permitieron realizar una serie de reflexiones que, espero, nos ayuden a diversificar y enriquecer nuestro trabajo con los jóvenes, así como inculcar en ellos buenos hábitos de lectura, que mejorarán su rendimiento escolar y su desarrollo profesional y humano.

## **El espacio de la vida**

Calificar, en la sala de lectura, como exitosa o, por contraparte, como un estrepitoso fracaso, una actividad específica, no es una tarea sencilla ni mucho menos definitiva. Un sinfín de circunstancias —incluidas las hormonales— pueden convertir una hora de trabajo que nosotros, como promotores, consideramos ordinaria, en un momento decisivo en el desarrollo emocional e intelectual de alguno de los participantes. Al contrario, pudiera ocurrir que si im-

plementamos una actividad que tenemos muy trabajada y que ha probado su eficacia una y otra vez, deje indiferente y al borde del bostezo a nuestro auditorio. Pero al margen de ambas posibilidades —extremas y poco frecuentes, al menos eso quiero creer, sobre todo de la segunda—, los años de experiencia se inclinan hacia ciertas lecturas o a la implementación de mecanismos y procedimientos que suelen dejar satisfechos a un buen porcentaje de los asistentes a nuestra sala de lectura.

En las siguientes líneas referiré unas cuantas actividades a las que recorro de manera constante y que se han convertido en estímulo suficiente para seguir adelante en el poco abonado —y, por tanto, con frutos escasos y poco visibles, excepto por la simpatía que despierto entre mis alumnos— terreno de la promoción de la lectura.

Hablaré en primer lugar de algo que yo llamo “mensajes del más allá”. Con esas palabras inicio la actividad del día. “Niños”, digo para captarla atención de los estudiantes, “les traigo mensajes del más allá”. A continuación reparto, en trozos de papel de un octavo de cuartilla, los poemas breves que José Emilio Pacheco tradujo de diversos poetas griegos.

Mientras los reparto, con la cara impresa oculta o doblados —pidiendo que no los volteen o no los desdoblén—, doy una breve explicación sobre los textos, pertenecientes a las “Aproximaciones” incluidas en la antología Tarde o temprano, y algunas referencias sobre los poetas y la poesía (si en otra ocasión no hemos abordado este tema). Ahora sí les pido que miren los textos y que, quien así lo desee, lo lea en voz alta. La primera ventaja de esta lectura es que se trata de epigramas, poemas breves de dos, tres o máximo cinco líneas, que se pueden leer varias veces y se disfrutan mejor. Quien quiera puede comentar los poemas. Los que tienen más éxito son los siguientes:

Si te ofendí al besarte, si te parece  
una ofensa grave el besarte,  
desquítate, anda, págame  
con la misma moneda

de Estratón;

De la copa que pruebo no importa el vino:  
sólo quiero la huella de tus labios

de Agatías; yo, por mi parte, llamo la atención sobre  
los siguientes poemas:

No era.  
De pronto fui.  
Ya no soy.  
(Si añades algo más  
será mentira)

anónimo, y

Desnuda te recuestas en el frío mármol  
que no puede tocarte

de Estratón. Por el tono y la temática de los poemas, suele crearse una discusión que enfatiza ciertos aspectos de la realidad sobre los que vale la pena que nos dediquemos a reflexionar: la brevedad de la vida, la importancia de las emociones, la corrupción de los poderosos... Aunque esta es una de las actividades que tienen mayor éxito, también hay ocasiones que no funciona como yo quisiera. La última vez que la implementé una aspirante a poeta —y que de seguro no pasará de ese nivel— me preguntó: “Maestro, ¿no nos va a traer poemas actuales?”

Hay actividades que, considero, siempre funcionan,

pero dependen de diversos factores que no pueden preverse, ya que ocurren en el momento en que se implementan, y su eficacia o pertinencia derivan de la sensibilidad y la astucia del promotor, que debe decidir su aplicación o no, y en este caso tener preparado material adicional para no perder la sesión.

Entre estas debemos poner en primer lugar la narración oral. El acervo de historias de que podemos echar mano podríamos decir que resulta prácticamente infinito; por lo menos será muy difícil que podamos agotarlo durante nuestra vida activa de promotores de lectura. Así que para diversas situaciones podemos contar una pieza narrativa —cuento, relato, fábula, mito, leyenda, narración popular...—; algunos trucos pueden darle variedad y picar la curiosidad de los escuchas; yo suelo, sobre todo cuando narro una historia conocida, suspender el final, y pedirles que ellos consulten la fuente directa y se enteren en qué termina el cuento. Eso acabo de hacer —no recuerdo en qué circunstancias surgió la necesidad de contar la historia— al relatar el cuento egipcio “Los dos hermanos”, emparentado con la historia de José incluida en el Génesis bíblico. Un auxiliar para el promotor desmemoriado es tener un acordeón con los sucesos más importantes de la narración y de esa manera poder seguir con fluidez el hilo de la historia. Por supuesto que para que esta narración oral tenga éxito debemos ser muy hábiles para darle sabor a la anécdota, para matizarla y crear situaciones de tensión que mantengan interesados a quienes nos escuchan.

Otra actividad que por lo general funciona son las lecturas de atril. Muchas veces se puede contagiar el gusto por el teatro con la simple lectura de la obra, e incluso los propios asistentes sugieren que se realice la representación de la pieza teatral. Por supuesto que debemos considerar ciertos factores para que la lectura tenga más éxito. En primer lugar, la selección del texto, que se recomienda

que no sea muy largo. Las que manejan por lo menos cierta dosis de humor se leen con gusto. Otro punto importante es que por lo menos uno de los papeles protagónicos lo represente (bueno, lo lea) quien tenga un buen dominio del manejo de la voz, y sobre todo que posea la habilidad de matizar las emociones y los sentimientos que se proyectan en la obra, que sea capaz de dirigir —sólo con su voz— los diversos tonos del texto. Ese, claro, es mi papel en estas lecturas.

Una actividad por demás tradicional —el teléfono descompuesto— que me funciona muy bien yo la adapto a los mitos griegos. La implemento de la siguiente manera: divido a los asistentes en grupos —si son pocos, la actividad es individual— y les asigno una ciudad griega: Tú serás de Atenas, tú, de Creta, de Troya, de Esparta, Macedonia... Les explico que hablaremos de la manera como se difundieron los mitos y las leyendas en la antigüedad y, en general, cómo pasan las historias orales de pueblo en pueblo y de generación en generación. Sale del salón un representante de cada ciudad, sólo se queda uno de ellos, que será el primer aedo que viajará después a una ciudad lejana a contar su historia. Cuento enseguida cualquier mito griego —la última vez lo hice con el mito de Orfeo— y quien lo escuchó se lo cuenta, como lo recuerde, al poeta de la siguiente ciudad, que ingresa al salón. El proceso se repite hasta que entra el último de los participantes, quien al final tiene la obligación de contar a todos el mito que escuchó. Como es natural, se alteran nombres, circunstancias y sucesos que desfiguran por completo la narración original y que provocan la hilaridad de quienes han seguido la historia en todas sus vicisitudes.

Otra actividad —sin duda esta ha sido siempre la más exitosa— a la que recurro continuamente es la lectura del Códice Ramírez, que a todos los grupos —incluso cuando se trata de uno numeroso— entusiasma y que, una vez ini-

ciado el trabajo, no desean que concluya. Consiste en la lectura de los horóscopos aztecas. Curioso que cuando les pregunto: “¿Creen en los horóscopos?” todos contestan que no, y la mayoría está de acuerdo en que no se trata más que de una estafa. Sin embargo, todos desean saber cómo define el carácter de cada individuo el pueblo azteca. Cada fragmento —horóscopo: izcuintli, cipactli, mázatl, atl, tochtli, miquiztli, calli, etcétera— se corresponde con cada uno de los asistentes, cotejando su fecha de nacimiento con el equivalente del calendario azteca establecido por Francisco Javier Clavijero en su Historia antigua de México.

Y pudiera parecer cuento de nunca acabar. Ya sólo diré que, al paso de los años, van implementándose nuevas actividades y otras, a pesar de sus ventajas, se dejan de lado; parece natural —el marco de la literatura es ilimitado— renovarse una y otra vez, y descubrir, mirando hacia atrás y proyectándose hacia el futuro, que aún falta mucho por hacer, que aún hay muchas actividades por estrenar. Y el propósito último —o único— no consiste en divertir, sino en demostrar a los participantes que la lectura es el espacio donde cabe toda la vida, con sus gustos y sus sinsabores, con sus dudas y sus certezas, con sus horizontes inmediatos y sus espacios inalcanzables. Sí: la literatura y la vida son cuento de nunca acabar.

## **El guijarro de la avalancha**

No quiero escribir una nota lacrimosa. Ya mucho tienen que aguantar mis amigos sus propios problemas como para venir, con mis lamentos, a incomodarlos con la misma historia. No voy a hablar de la labor de Sísifo que tenemos que soportar día a día: ¿motivar a los demás a leer? ¿Invitarlos a participar en una sesión de nuestra sala de

lectura? ¿Recomendarles la lectura de este libro genial que nos cambió la vida? Las piedras nos harían más caso, he pensado en más de una ocasión.

Tampoco voy a referirme al medio en el que nos desenvolvemos, donde el mediocre partido de las Chivas es más seductor que un poema de Ricardo Castillo, o la insulsa y artificial trama de la telenovela de moda —o los chismes del artista más tonto y egoísta que uno se pueda imaginar— interesa más que una pieza de Hugo Salcedo, o la película espectacular pero idiota tiene más público que el libro que le sirvió de inspiración —aunque, la mayoría de las veces, este libro tampoco vale la pena...

Voy a pasar de largo el tema de los bachilleres, público cautivo de mi sala de lectura, adolescentes hormonales que prefieren un beso, seducir a su compañera, irse al billar con sus amigotes y emborracharse, pelearse con sus maestros y sus padres, antes que cumplir con la tarea o descubrir los universos maravillosos que nos revela la literatura. (¿No lo prefiero yo también?)

En este momento, al tratar de hablar de las piedras en el camino, me referiré a obstáculos que no son tan evidentes, que más bien me toca padecer de manera particular, por el ámbito universitario en que me desenvuelvo. Los ejemplos que acabo de enumerar son comunes a quienes compartimos el quijotesco anhelo de encontrar en cada individuo un lector, desde los siete hasta los noventa años.

¿Será la primera piedra el valor que me atribuyo como integrante de la comunidad universitaria? O más bien, de la Preparatoria 2. Porque si me refiero a toda la UdeG debo incluirme en el macrocosmos de miles de profesores, investigadores y personal administrativo que podría interesarse por tener a su cargo una sala de lectura, y entonces no sólo me sentiría un profesor del montón, sino un insignificante empleado cuyo único mérito consiste en figurar en la nómina.

Pero no, me circunscribo al cerrado espacio de la preparatoria. Aquí la nómina se reduce apenas a unos trescientos trabajadores. Pero el panorama no me ayuda a sentirme más importante. ¿Y si me limito a los profesores de mi área? Cuento poco más de cincuenta. Ninguno tiene sala de lectura. ¿Pero por qué este desglose que más parece referencia de los que no se quieren afiliar al sindicato? Trato de subrayar el desánimo que puede surgir ante la aparente pequeñez de mi labor, limitada a poco más de los doscientos estudiantes que atiendo por cada ciclo escolar.

En efecto, porque tal sería la primera piedra con la que me tropiezo. Del total de empleados de la preparatoria, reduzco al dieciocho por ciento el número de aquellos que, por su perfil, pudieran entusiasmarse con mi labor de promotor de lectura. Pero en mis años de actividad en esta institución, apenas cinco o seis me han dicho: "¿Sala de lectura? Órale, qué padre", sólo una ha invitado a sus alumnos a incorporarse a ella, una me persiguió por toda la escuela con su bastón para asesinarme y otro me acosó sexualmente.

Mi primer año fue difícil. Me consta que fui saboteado de diferentes maneras. ¿Desánimo? No: tengo veintiocho años de conocer a esta fauna universitaria, y su actitud hostil y de boicot, de indiferencia y de imbecilidad no me sorprende. Pero lo que me permite seguir adelante no son mis compañeros académicos, sino los jóvenes a quienes dedico mis afanes (aun los profes tienen las puertas abiertas de mi sala de lectura. ¿Pero saben cuántos se han acercado a curiosear entre los estantes de mis libros? Uno, y porque pensó que los libros se regalaban; ya suprimí del inventario el ejemplar que se llevó).

Pero debajo de esta relación turbia hay otra peor, más mezquina y difícil de sortear, en la que se ahogan los novatos y que los obliga a tirar la toalla o corromperse como el resto, es decir, dedicarse a una vida de intrigas, de molicie,

de mediocridad y conformismo, de hacerle la vida imposible al resto. Me refiero, claro, a esa política sucia, a la grilla universitaria en la que el sujeto, muchas veces, más que buscar el ensalzamiento propio se regodea en vituperar y desacreditar a los otros, en especial a quienes trabajan desinteresadamente, esforzándose por permanecer ajenos a ese mundo estéril y denigrante.

De cualquier manera los profesores no se han erigido —y creo que nunca lo harán— en una piedra de dimensiones preocupantes, porque a pesar de ellos continúo con mi labor. En la escala administrativa, sin embargo, hay piedras de mayor tamaño, y si pensamos en la mayor de todas —el Jefe del Rector—, esta desciende golpeando a las menores hasta alcanzar al guijarro más pequeño —el modesto profesor de bachillerato, ínfimo nivel en el que me ubico— en un efecto de avalancha que afecta nuestra labor de promotores de lectura.

La maquinaria universitaria —presentada en esta imagen estrepitosa, en la que yo quedo sepultado hasta lo más profundo del caos final— centra sus esfuerzos en la lambisconería, el halago mutuo, el fingimiento, la voracidad y la rapacidad, el influyentismo, lo que deja poco espacio al trabajo académico, y por lo tanto una sala de lectura nunca será, en la realidad, un espacio prioritario en los ámbitos de nuestra benemérita casa de estudios.

¿Y qué están pensando? ¿Que solamente teorizo y divago? ¿Que me hago eco de los decires de los eternos inconformes que no desempeñan otro oficio que el de plañideros despotricadores contra los vicios del sistema? Voy a los testimonios de cómo padezco todas estas situaciones. En realidad, al mencionar las piedras de mayores dimensiones en la escala administrativa no quería referirme al Jefe del Rector, pues tan honorable persona no tiene el gusto de conocerme —qué suerte—; quería hablar, más bien, de los directores de las preparatorias, a quienes, mal

de mi grado, más de alguna ocasión me veo obligado a visitar en su oficina.

En la Preparatoria 2, por ejemplo, uno de los directores que me tocó padecer, de triste memoria gracias a la prensa local, nunca puso reparos para que trabajara mi sala de lectura, pero no movió un solo dedo para asignarme un espacio, aportar recursos para la adquisición de acervo o para facilitarme el trabajo con los estudiantes. Era como esos funcionarios universitarios de los que habla la canción: a todo decían que sí, pero no decían cuándo. Pero eso sí, nombró a un fulano insensible que me puso el mayor número de obstáculos para almacenar los libros —no es una piedra en el camino: es una piedra en el zapato—; tuve que limosnear un rinconcito entre los cuates, y finalmente los de matemáticas se condolieron de mí y me asilaron con mi altero de cajas.

Un nuevo director me asignó, hasta el palomar —o el gallinero, como le llamábamos en la Prepa Jalisco— un pequeño cubículo que equipó con un librero —insuficiente, lo digo entre paréntesis, para los libros del acervo—; también, por lo menos en un par de ocasiones, se me asignaron recursos para la adquisición de ejemplares (lo que nunca ha vuelto a ocurrir).

Pero —¡ay, estas piedras inevitables!— como una inexorable rueda del destino, cada cierto tiempo se dan cambios administrativos. ¿Ratificarán en su puesto al actual director para un nuevo periodo? ¿Llegará un nuevo Jefazo con su inevitable e insufrible caterva de incondicionales? Y si llegara uno nuevo, ¿qué garantía tengo de conservar el espacio, de recibir apoyos, o peor, de que no quieran de un plumazo eliminar el dique que con tanto esfuerzo —y tan pocos resultados— he levantado hasta ahora contra la avalancha universitaria? No se pierdan el siguiente encuentro de promotores para saberlo...

Bueno, podríamos ser optimistas y decir: el panorama

no es tan negro: de dos, uno, llevamos ganada la mitad de la batalla. Pero quisiera regresar un poco la historia. Dije que llevo tantos años en la Preparatoria 2, pero mis actividades como promotor de lectura se remontan a los inicios de los noventa del siglo pasado —ándale, parece que nos hallamos a años luz de esa fecha—; en la Preparatoria 7 tuve que padecer a seis directores y a dos encargados del despacho del director —qué tal con la burocracia universitaria: ¿se trata de la corte real?—: ¿de cuántos de ellos recibí apoyo? De uno, y sumando el total ahora el porcentaje de autoridades que ven con simpatía —y apoyan— trabajos académicos como el que hoy nos tiene reunidos se reduce apenas al veinte por ciento.

Me asombra la manera como estos individuos, al recibir su nombramiento, restringido a un espacio menor a una hectárea, se transforman en amos y señores de haciendas y vidas, hacen y deshacen y trasladan a su reino, aunque a una escala mínima, todos los vicios de la peor grilla académica. Provocan, como se ve, su propia avalancha: no vayan a creer que dejo de ser ese guijarro insignificante sepultado en el fondo del abismo.

La historia por lo general termina mal: una vez concluido su periodo, si no son reciclados a otras dependencias, se pierden en lo más profundo de la memoria de los profesores y si alguien se acuerda de ellos es sólo para censurar las maldades que hizo, su rapacidad, su mezquindad, nepotismo y quejarse de los grupos que arrebató a diestra y siniestra.

¿Y a cuento de qué viene todo esto? Bueno, a que yo nunca he sido cuate de ninguno —excepto de uno de ellos—, así que por eso nunca he recibido sus favores —qué bueno, no me he visto en la necesidad de poner a prueba mi honorabilidad. Y sin embargo, sin deberla ni temerla, el primer director que se quedó en lugar de este mi amigo, pese a decirse mi cuate, y asegurarme que tan loable e in-

superable labor como la que realizaba en la prepa mecería todo el apoyo, en cuanto ocupó el despacho lo primero que hizo fue ponerme patitas en la calle.

¿A dónde podía ir yo con el medio millar de libros que había reunido hasta entonces? Debí haber hecho una hoguera memorable en el patio principal de la escuela, y luego convertirme en un bonzo. Pero no, mi espíritu sibarita me permitió conservar algunos de esos viejos ejemplares y tenerlos disponibles ahora para los chamacos de la Prepa 2. Claro, nunca pude volver a iniciar otra sala en la Prepa 7, a pesar de que todavía debo soportar a otros directores antiacadémicos.

El año pasado creí ver una luz a través del montonal de piedras que me aplastan y que me impiden mirar hacia el cielo. De nuevo mi amigo director, Pablo Macías, me invitó a colaborar con él, ahora en la Preparatoria Jalisco. Durante algunos meses estuvimos buscando espacios —hallar espacios en la universidad equivale a encontrar la aguja en el pajar—; el plan consistía en equipar la sala de lectura con sillones, estanterías suficientes, equipos de audio y video y otros chismes que hicieran agradable la estancia de los potenciales visitantes.

Entretanto se acondicionaba el espacio, trabajé con tres grupos en periodos diferentes —una de las experiencias más enriquecedoras y satisfactorias de mi trabajo como promotor—, me dieron dos muebles para los libros y comenzamos un proyecto editorial que consistía en publicar, cada semestre, la obra de un escritor mexicano con comentarios que facilitarían su lectura; estos ejemplares —el primero y único de los cuales obsequié a los asistentes del encuentro de promotores de lectura en Zapotlán— estaban destinados a los estudiantes de la preparatoria, quienes lo recibían sin ningún costo y con el propósito de que fueran acercándose a la literatura y de que se despertara en ellos el gusto por la lectura.

Pero la piedra mayor de la avalancha se sacudió un poco y vino el cambio. En cascada, este llegó a la Prepa Jalisco y Pablo tuvo que decir adiós; y yo con él, claro. El actual director no tenía el gusto de conocerme —de nuevo digo: por suerte—, y en cuanto todas las piedras se me vinieron abajo fui sacando, en labor de hormiga, los libros que con tanto entusiasmo había guardado en los muebles. Al siguiente día de que me llevé el último ejemplar se acercó el nuevo chalán del director y me pidió las llaves de los muebles. Menos mal que para esta gente los libros son objetos invisibles, si no, me hubiera prohibido sacarlos de la escuela o por lo menos me habría puesto trabas para recuperarlos.

¿Soluciones? Que me nombren rector. O más bien, Jefe del Rector. Aunque, desde luego, no parece muy viable. Sería más fácil que me manden un psiquiatra, un yogui o un acupunturista que neutralice todas las terminales nerviosas que pudieran provocar que me vuelva loco. De cualquier forma, nada evitará que me sepa el guijarro más insignificante que está sepultado hasta el fondo de la avalancha, pero esta conciencia no me causa ningún conflicto. En realidad, somos muchos los guijarros sepultados, y es una exageración decir que yo estoy hundido hasta el fondo. Si así fuera, entonces me parece que ya no habría remedio. Por tanto, en ese espacio mínimo donde aún puedo moverme, donde por lo menos muy de tarde en tarde llega un débil rayo de luz, seguiré haciendo a un lado las piedras del camino, sin importarme que la Piedra Mayor se sacuda de vez en cuando.

\* Ponencia leída durante el Segundo Congreso Estatal de Salas de Lectura "Intercambios que construyen", realizado del 11 al 13 de diciembre de 2009 en Lagos de Moreno, Jalisco.

## El cuento popular como material didáctico

En fecha no muy lejana, todos los jueves por la tarde un grupo de maestros de la Preparatoria 2 nos reunimos para trabajar en un curso taller sobre estrategias de análisis literario. La inquietud nació por un curso anterior en el que aplicamos la gramática del texto como instrumento de análisis para una fábula y para un cuento de Jorge Ibargüengoitia.

Uno de los asistentes a ese primer curso sugirió implementar las funciones de los personajes que el formalista ruso Vladimir Propp define para el estudio del cuento popular ruso, y otro más analizar, con esta herramienta, la novela Pedro Páramo de Juan Rulfo. Con estos ingredientes, nos dimos a la tarea de diseñar el programa, establecer los objetivos y las actividades y planear su aplicación, solicitando el aval (el cual obtuvimos) de la Dirección de Formación Docente e Investigación del SEMS.

Se trataba, más que de un grupo de trabajo, de un grupo de amigos, y con el buen ánimo y el entusiasmo del primer curso emprendimos las actividades del segundo. Se decidió, una vez sopesadas las ventajas e inconvenientes del modelo de Propp como instrumento de análisis literario, comenzar con una pequeña introducción, identificando las funciones de los personajes en un cuento utilizado por el mismo formalista: "La bruja Baba-Yaga", incluido en la colección Cuentos populares rusos de Alejandro Afanasiev, publicado por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Los tres meses de sesiones no alcanzaron sino para estudiar con detalle este cuento popular. Resultó bastante enriquecedor el trabajo, sobre todo porque siempre enfocamos nuestras actividades a descubrir la pertinencia de

los resultados en función de nuestra labor en el salón de clases. Encontramos, de esta manera, una serie de estrategias no sólo para introducir a los bachilleres en el estudio de la preceptiva literaria, sino que descubrimos diferentes formas de implementar material didáctico de apoyo para motivarlos a la lectura. Tal experiencia es la que deseamos compartir a continuación.

## **LAS CARTAS DE PROPP**

Vladimir Propp enumeró, en su libro *Morfología del cuento*, treinta y dos funciones de los personajes, que pueden corresponder tanto al héroe como a su ayudante, al falso héroe o incluso a un auxiliar mágico. Veamos algunos ejemplos de estas funciones: Ausencia, Prohibición, Transgresión, Interrogación, Información, Engaño, Complicidad involuntaria, Daño, Carencia, Mediación, Decisión del héroe, Partida, Reacción del héroe, Lucha, Marca, Señal, Victoria, Nupcias.

Observemos que las funciones se explican por sí mismas. Nupcias no es sino el final feliz del cuento: el Héroe que salva a la Princesa y, en recompensa, se casa con ella. Ausencia: el Héroe debe partir a cumplir su misión. Con el acervo que tenemos desde la infancia sobre el tema (los cuentos populares) podemos evocar, sin mucho esfuerzo, incontables ejemplos para cada función.

Con este material, y recordando un ejercicio incluido en *El nuevo escriturón* de Maite Alvarado, Gustavo Bombin, Daniel Ferldman e Istvan (publicado por el Conaculta), se nos ocurrió imprimir en tarjetas las funciones, y luego repartirlas entre los estudiantes como cartas de baraja. Se podría solicitar a un artista plástico elaborar imágenes a partir de lo que le sugirieran las funciones, pero ante la dificultad de conseguirlo una buena solución consiste en que los propios estudiantes elaboren los dibujos correspondientes.

Con las tarjetas y los dibujos se pueden redactar historias o guiones para cómic. Recomendamos que, en primer lugar, se les dé un orden (ya sea que se trabaje individualmente o por equipos) para que la narración tenga una secuencia lógica, se definan personajes y sus acciones (funciones). Antes de comenzar a redactar es un buen ejercicio escribir una oración breve para cada tarjeta, lo que representará el esquema del trabajo final.

Además de enfocarnos en el aspecto de la redacción con el ejercicio anterior, podemos aprovechar las funciones de Propp para fomentar o enriquecer la capacidad lectora de nuestros alumnos. Consideremos, ante todo, que su aplicación particular son los cuentos populares, así que se puede dirigir una discusión sobre los recuerdos que los alumnos tienen desde la infancia: “Caperucita Roja”, “Blanca Nieves”, “El gato con botas”, “La Cenicienta”, “Barba Azul”...

Antes de comenzar a abordar estos cuentos tan conocidos por los estudiantes recomendamos utilizar la estrategia de Respuesta anterior-Pregunta-Respuesta posterior, con una serie de interrogantes referentes al concepto de “popular” (música popular, artistas populares) para que se contextualice el origen de estos cuentos, aunque inevitablemente saldrán a la discusión las alusiones a las versiones cinematográficas que la mayoría de las veces han pervertido su esencia. Lo que nos interesa subrayar es que los alumnos descubran que saben mucho más del tema de lo que creían al principio, y sobre todo, que sean capaces de identificar las funciones de Propp y que este conocimiento les permita valorar adecuadamente esta clase de obras

## **SECUENCIAS DE “LA BRUJA BABA-YAGA”**

Durante las sesiones de trabajo descubrimos, entre otras

cosas, que las funciones permiten, aunque no con suficiente detalle, establecer la organización de la historia. Para comentar un cuento popular podría seguirse el proceso inverso al que sugerimos para que los estudiantes redactaran su propia historia: ahora cada secuencia (cada componente de la narración) podría explicarse en una oración breve, de esta manera sería más fácil comprenderla y observarla como un todo.

Otros recursos narrativos podemos deducir de las funciones. Por ejemplo, como indicadores del rumbo que seguirá la historia: si no hay partida (si el héroe no abandona la casa o el reino) la historia no ocurriría; si no hay engaño, o intervención del auxilio mágico, la historia podría concluir abruptamente o dirigirse hacia otro rumbo, con lo que su significado cambiaría.

Encontramos, también, que en diferentes cuentos un mismo objeto o una misma función puede tener un significado distinto; que una misma función aparece más de una vez y que un personaje puede cumplir distintas funciones o transformarse. Además, descubrimos que las funciones deben servirnos para interpretar lo que el autor desea comunicarnos, y no lo que como lectores queremos encontrar.

Durante el análisis particular de "La bruja Baba-Yaga" encontramos seis secuencias, que detallamos posteriormente en dieciséis microsecuencias, equivalentes al esquema tradicional de la narración: una presentación: el padre enviuda, contrae segundas nupcias y la madrastra, por envidia, quiere deshacerse de su hijastra; un desarrollo: la joven, cumpliendo una orden de la madrastra, visita a la bruja Baba-Yaga, quien se la va a comer; la joven huye ayudada por los sirvientes de la bruja; clímax: ¿la joven logrará escapar? ¿La madrastra recibirá el castigo que se merece?; desenlace: la joven relata su aventura al padre, quien se separa de su segunda esposa y vive feliz con su hija.

Notemos que al solicitar al alumno establecer las se-

cuencias (a partir de las funciones) y elaborar de manera esquemática el planteamiento de la historia lo obligamos a entender el cuento en conjunto, a elaborar una síntesis y redactar el resultado de su reflexión.

De cualquier manera, como señalamos, las funciones pueden ayudarnos a establecer las secuencias de un cuento popular, pero no con el detalle suficiente para aprovecharlo como auxiliar didáctico, de ahí que recurramos a este esquema de Presentación-Desarrollo-Clímax-Desenlace. Durante las sesiones del curso, además, nos valimos de tres conceptos que Teun van Dijk define en Estructuras y funciones del discurso, que quizá desarrollemos en otra ocasión dada su utilidad didáctica. Aquí sólo anotamos que los verbos resultan un excelente auxiliar para el establecimiento de las secuencias, sobre todo por su vinculación con las acciones de los personajes.

## **COMENTARIOS DE TEXTOS**

Nos parece fuera de discusión la utilidad y, sobre todo, la importancia de fomentar la lectura en el salón de clases. En primer lugar, por el valor implícito que tiene en sí misma, pero también por su valor didáctico en la enseñanza de diversos temas del español (hoy disfrazado de "competencia en comunicación") y de la literatura.

Para aventurar un intento de análisis de textos (que la mayoría de las veces no pasa de un mero comentario) se requiere estar al tanto de la capacidad y del interés del grupo. Desde luego, el profesor debe tener presente que la lectura no es artículo de primera necesidad no sólo en nuestra sociedad analfabeta, sino incluso en nuestras aulas. Por tanto hay que proceder con tiento, sin precipitaciones pero sin bajar tanto el ritmo que despierte los bostezos de los estudiantes.

Nuestra primera recomendación, como diría el infalta-

ble Perogrullo, es conducir a los estudiantes a descubrir lo más evidente. Durante el curso con esto fue precisamente con lo que nos topamos: la función que Propp denomina "ausencia" aparece desde el inicio, cuando la madrastra envía a la joven a visitar a la bruja Baba-Yaga; más adelante, la "primera función del donante", que consiste en poner a prueba al héroe para hacerse merecedor de recibir un auxilio mágico, ocurre cuando la muchacha entrega obsequios a los sirvientes de la bruja; uno de ellos (un gato), agradecido, le entrega un peine y una toalla que se transformarán en un bosque y un lago que obstruirán la persecución de la bruja.

Bastante evidente, también, en los cuentos populares, es la relación entre los personajes y su caracterización, muy elemental. Según el enfoque o la tipología que se elija para definirlos (lo cual se le debe aclarar al estudiante, para evitar confusiones), encontramos a los protagonistas: la muchacha huérfana (heroína) y la bruja Baba-Yaga (la villana); el papá y la tía de la muchacha serían ayudantes de la muchacha, y el resto: la criada, el gato, los perros, el álamo, la cancela, que son sirvientes de la bruja, al final serán ayudantes de la muchacha. Observemos que esta historia pone el énfasis en el villano (véase el título; este tipo de detalles debe aprovecharlos el maestro para estimular la imaginación del estudiante: ¿por qué este énfasis? ¿Por qué no mencionar a la protagonista?).

También desde el inicio descubrimos que tanto la apertura como el cierre se apegan al esquema tradicional de los cuentos populares: "Vivía en otros tiempos..." y "los dos vivieron en paz muchos años felices". Esta clase de detalles permiten explayarse, a un maestro interesado en avivar la curiosidad intelectual de sus estudiantes, en discusiones y comentarios sobre la importancia de la literatura y sus conceptos básicos.

Para definir a los personajes recomendamos reco-

rrer dos rutas: lo que el narrador define específicamente y lo que deducimos a partir de las acciones. En "La bruja Baba-Yaga" tenemos: Madrastra: malvada y envidiosa; muchacha (huérfana): obediente, astuta y generosa; Baba-Yaga: tiene "piernas huesosas", es mezquina y de mal carácter. Los alumnos, por sí mismos, deben ser capaces de establecer estas características, pero es necesario obligarlos a ir más allá de esta exposición elemental.

Los bachilleres, además, deben entender que tales rasgos resultan fundamentales para el desarrollo de las acciones, ya que el carácter de los personajes permite que la historia transcurra en un sentido y no en otro; si la muchacha no fuera lista, no habría ido a pedir consejo a su tía paterna y la bruja se la hubiera comido; si la bruja no fuera mezquina y maltratara a sus sirvientes, estos no hubieran recibido con agradecimiento los regalos de la muchacha y no la hubieran ayudado; si el padre hubiera escuchado a su nueva mujer en lugar de creer en su hija, no habría corrido a la madrastra malvada y no tendríamos final feliz ni el malvado hubiera recibido su castigo. Insistimos: estos detalles tan elementales debe aprovecharlos el profesor para intentar análisis de obras literarias más complejas.

El maestro debe enfatizar la necesidad de que los estudiantes sean muy meticulosos (observadores) para descubrir los "significados ocultos" de las acciones. Por ejemplo, cuando la muchacha pide consejo a su tía, esta tiene dos opciones: dárselo o no. Su elección nos habla de su carácter: si no diera ese consejo, podríamos pensar que es egoísta, o que le tiene miedo a la bruja, o que no quiere o no se preocupa por su sobrina; pero como sí lo da, entonces hay que pensar lo contrario: que sí quiere a su sobrina, que es generosa... Este detalle, por supuesto, está implícito en la acción que se describe y el lector debe deducirlo por sí mismo.

Con esa misma meticulosidad no se debe pasar por

alto el hecho de que sucesos aparentemente triviales permiten que ocurra la historia: la envidia de la madrastra, el pedazo de jamón que la muchacha da al gato, la necesidad del padre de encontrar pareja...

Una última nota que sin duda será parte de la discusión (fue tema de nuestro curso): la interrelación de los elementos de la obra están estructurados, es decir, conforman una trama indisoluble. Si hablamos de un elemento de la narración este nos remitirá a los demás, ya que las acciones de los personajes dependen de su carácter; los personajes se mueven en un espacio específico y no en otro. Todos los elementos del cuento se complementan y se explican unos a otros.

### **¿ANÁLISIS LITERARIO EN EL SALÓN DE CLASES?**

Como ya señalamos en otro momento, más que hablar de análisis literario debemos reconocer que lo más que podemos alcanzar en el salón de clases es un comentario de texto. Con cuánta profundidad y extensión, depende del interés de los estudiantes y de la capacidad del maestro para guiarlos sin tropiezos y sin que decaiga el interés por la lectura.

Pero, ¿se recomienda la utilización de métodos de análisis en el salón de clases? De entrada respondemos que sí, pero con algunos matices. Primero, el maestro debe estar familiarizado con el método que pretende implementar. No sólo con las cuestiones teóricas o conceptuales, sino con su aplicación en ejemplos particulares. Enseguida, debe evitar atiborrar de términos extraños o de técnicas embrolladas a los estudiantes, puesto que tales métodos tienen como principal propósito facilitar, y no estorbar, la lectura.

En una de las sesiones iniciales de nuestro curso expusimos una serie de observaciones sobre los métodos de análisis. Señalamos que algunos de ellos (como la narratología,

la estilística, la tematólogía...) son meramente descriptivos, y no nos permiten adelantar conclusiones respecto de la obra que se analiza; sin embargo, concluimos que si no establecemos estos elementos descriptivos no podemos fundamentar las conclusiones a las que pudiéramos llegar. El método de Propp pertenecería a esta categoría.

Concluimos, también, que no todos los métodos son exhaustivos; podrán arrojar luz sobre ciertos aspectos de la lectura, pero soslayar otros; del método de Propp, por ejemplo, descubrimos que nos ayuda a establecer las funciones de los personajes, pero no su carácter; en particular, un comentario general del cuento de Afanasiev nos permitió descubrir que algunos de los personajes (el árbol, la cancela, el gato...) son oponentes, pero enseguida se transforman en ayudantes del héroe, lo que nos habla, por una parte, del agradecimiento (de los oponentes), y por otra, de la generosidad (del héroe). Este detalle, insistimos, no lo conocemos a partir de las funciones. Sin embargo, la ventaja de su aplicación es que los puntos que se esclarecen nos permiten profundizar en otros que apenas se sugieren.

Una conclusión adicional (no sobre los métodos, sino sobre su viabilidad): los métodos deben ser flexibles y adaptarse a la obra que se analiza, y no a la inversa; el método es una herramienta que nos permite profundizar en la lectura, y su versatilidad enriquece nuestras conclusiones sobre ella. Entonces, los métodos no deben aplicarse de manera mecánica. Esta característica les otorga un valor adicional: la ruptura de esta mecánica, la necesidad de esforzarnos por descubrir la vitalidad del texto nos conduce a una labor activa, reflexiva, y que por tanto debe resultar productiva en muchos sentidos.

En todo caso, si se decide por implementar un método de análisis, y si se opta por la perspectiva de Propp, las funciones deben adaptarse tanto a la época actual como

a otro tipo de obras (si ello es posible). Y si pretendemos llevar esta propuesta de análisis (o utilizarla como herramienta para narrar o redactar historias) al salón de clases, debemos aclarar a los estudiantes la manera de actualizar y contextualizar dichas funciones.

## **INVITACIÓN FINAL PARA LOS PROFESORES**

Llegamos al final de la exposición de las conclusiones a que nos condujo nuestra aventura formativa, pedagógica y metodológica. Nos llevó aproximadamente tres meses de tropiezos y titubeos (el análisis de texto no es tarea que se resuelva de la noche a la mañana), pero nos parece que todo el esfuerzo valió la pena. La síntesis de todo ese trabajo no se puede aplicar durante un semestre de trabajo en un grupo del bachillerato.

Como propuesta final, nos gustaría añadir que cada uno de los temas expuestos podrían insertarse a lo largo de varios ciclos escolares, para diferentes lecturas, para abordar distintos temas y cubrir diferentes objetivos. Se podría bosquejar un estudio de la organización de un texto narrativo: las diferentes secuencias que lo componen, la presentación, el desarrollo, el clímax, el desenlace... En otro momento, podría redactarse un esquema con oraciones breves para cada una de las secuencias, jugar a las cartas con las funciones de Propp, elaborar historias o cómics a partir de ellas... Podría enfocarse el comentario en los personajes, en sus acciones y sus características y cómo estas definen el rumbo de la historia... Y qué decir de las múltiples posibilidades que nos abre la lectura de una obra literaria, sus elementos implícitos, los guiños lingüísticos con que el autor establece el juego o la complicidad con el lector...

En fin, es cuento de nunca acabar. En todo caso, lo que nos interesa es dar a conocer el resultado de nuestros es-

fuerzos, los hallazgos y los descubrimientos que nos reveló esta forma específica de abordar un cuento popular. No pretendemos más que compartir nuestra experiencia con la finalidad de que los maestros de bachillerato cuenten con más herramientas para trabajar en el salón de clases, que adapten las propuestas a su estilo y su personalidad. Nuestro trabajo está incompleto, y esperamos que los maestros nos ayuden, con sus opiniones, a seguir avanzando.

## Talleres de creación

### ¿PARA QUÉ UN TALLER DE CREACIÓN?

De entre los obstáculos que enfrentamos los maestros de español y literatura para desarrollar adecuadamente nuestro trabajo, quisiera resaltar la certeza que en ocasiones nos agobia cuando nos hallamos frente al grupo: que estamos perdiendo el tiempo.

Esta idea, que ha nublado por lo menos una vez hasta el ánimo más optimista, tiene su raíz en las peculiaridades que definen el entorno en que sobrevivimos: sólo es útil, y por tanto valioso, aquello que proporcione resultados tangibles e inmediatos.

Es este el argumento con que machacona y contundentemente la televisión, los dispositivos electrónicos y las redes sociales —¿tendremos mayor oponente?— nos derrotan. Por lo menos los maestros de español o de literatura egresados de derecho, de psicología, de economía, de odontología o de turismo —y lamentablemente, en ocasiones también los de letras— se sienten avasallados por esa retórica de mensajes visuales-virtuales y se quedan mudos, impotentes y desarmados.

Para enfrentar este obstáculo la mayor fortaleza es la preparación del maestro —que debe tener, como principal virtud, la de ser un lector excelente—, su gusto por la

materia y su capacidad para entusiasmar a los alumnos; con ello, es de esperarse, sabrá darles herramientas para evaluar lo que nos ofrece la vida actual y qué de todo ese cúmulo pueden aprovechar para ser mejores personas.

No es esta la única manera de afrontar este obstáculo —que, por lo demás, corresponde a la imagen idílica de un maestro—, y este breve preámbulo sólo tiene como propósito centrar la atención en el tema de mi interés: la implantación de un taller de creación en las materias de español y literatura como alternativa. Con ello no se supera nada más este inconveniente, sino que también ayuda a perfilar a este maestro modelo.

## **LA IMPLEMENTACIÓN DEL TALLER**

Resulta obvio que mi propuesta no apunta a convertir las materias exclusivamente en un taller de creación literaria. Para su aplicación, las actividades del taller tendrán solamente un carácter complementario al resto de los trabajos que se realizan cotidianamente en el aula.

Además, las actividades que se desarrollen deben apuntar a un fin específico —relativo al tema que se ha de exponer o a la dinámica de trabajo del grupo—, y previamente debe tenerse claro lo que se espera obtener, y de acuerdo con estas circunstancias el maestro elegirá aquella actividad que mejor se apegue a este propósito o a la circunstancia específica en que se ha de llevar a cabo.

Pero no he abordado aún la pregunta central: ¿por qué la propuesta de realizar un taller de creación literaria en las materias de español y literatura?

Sostengo, por principio, que un taller aspiraría a presentar a los participantes diversas formas de utilizar el lenguaje en niveles distintos a su empleo cotidiano, con el propósito de ayudarlos a entender su entorno y a sí mismos desde otra perspectiva, y descubrir que este nuevo

entendimiento requiere también una nueva manera de expresar esa comprensión. Se debe buscar, también, dejar claro que las emociones se exteriorizan con mayor eficacia cuando el lenguaje puede expresar con mayor profundidad y exactitud aquello que nos sacude los sentidos. Su vinculación con las materias es obvia.

El taller, para que funcione como tal, debe ser dinámico, y al alumno corresponderá realizar todas las actividades; el maestro cumplirá sólo el papel de guía y, al final, será quien oriente a los estudiantes para obtener conclusiones positivas de los trabajos.

Aunque el principal inconveniente para llevar a cabo estas acciones es que no abunda material sobre actividades propias para talleres de creación, el maestro debe suplir este contratiempo con su imaginación y su creatividad. Por mi parte sólo recuerdo un texto publicado por la SEP y el CNCA, *El nuevo escriturón*, y ya no es un libro accesible (en fechas recientes ha habido un cambio positivo en este sentido; la editorial Universitaria ha publicado varios títulos con esta temática; el Conaculta ha hecho lo propio y en internet se puede encontrar material de calidad).

## **ALGUNAS SUGERENCIAS**

A lo largo de varios años de experiencias como coordinador de talleres, han surgido y se han afinado incontables actividades y, como cuento de nunca acabar, de unas se derivan otras. La lectura como base y la interdisciplina como consecuencia natural son el producto principal y dos de los puntos en que se hace más énfasis cuando se trabaja con estudiantes que difícilmente serán especialistas en literatura; ambas —la lectura y la interdisciplinariedad— son fundamentales para cualquier profesionista.

Así, de lecturas —de poemas, cuentos, recortes de periódicos o textos científicos— se nutre gran parte del traba-

jo en el taller: “Los ojos negros”, cuento de Pedro Antonio de Alarcón, se emplea para escribir el final de una historia; a los estudiantes se les proporciona el texto incompleto, justo hasta el momento en que está a punto de desencadenarse la tragedia: a ellos corresponde redactar la consecuencia de las acciones previas. Cualquier cuento que maneje una tensión adecuada ya sea en la trama o entre los personajes puede funcionar para este propósito —escribir el final de una historia tomando en cuenta los antecedentes conocidos— y, además, puede servir para hablar de personajes, de acciones, de los componentes de un texto narrativo, de descripciones, de las características de una época específica... El maestro, de acuerdo con los temas y las circunstancias, lo adecuará como mejor le acomode.

Hay una autora brasileña —Lygia Bojunga Nunes— cuyas historias para niños nos dan abundante material para referirnos, en clase, a diversos aspectos no sólo de la narrativa, sino también de la poesía. El primer capítulo de su novela *El bolso amarillo* lo utilicé en una ocasión para un ejercicio de creación de un personaje literario. Los resultados rebasaron las expectativas: sirvió de base para que los estudiantes hablaran de las relaciones intrafamiliares, de la discriminación de los menores, de la necesidad de tener vías de escape a los problemas en el hogar y hasta de la condición social del escritor. Otra novela de la misma autora, *Mi amigo el pintor*, puede ayudar a reconocer la importancia de las imágenes en la poesía, el arte como vehículo para externar las emociones, la dificultad de las relaciones... Al profesor corresponderá, a partir de su propia experiencia lectora, definir estrategias y aplicarlas según sus requerimientos escolares.

Los textos científicos proporcionan abundante material. De Carl Sagan tomo un capítulo de *Los dragones del Edén*, “Las abstracciones de los brutos”, donde expone los resultados de experimentos con monos, a los que se les

enseñó el lenguaje de los sordomudos. Las definiciones que dan los monos sobre experiencias nuevas son interesantes: uno de ellos, al probar una sandía, la llamó “fruta líquida”; otro llamó al rábano “comida que duele y hace llorar”. El ejercicio está encaminado a ciertos rasgos de la poesía. En grupo comentamos brevemente el texto y nos centramos en estas definiciones; pido al estudiante que busque palabras o emociones que resulten fundamentales en su existencia, y que las defina empleando un lenguaje que le pertenezca sólo a él. Hago especial énfasis en el hecho de que sus experiencias y sensaciones son únicas, intransferibles e irrepetibles, y por tanto requieren de conceptos especiales que resalten esta peculiaridad.

La sustitución de palabras resulta también una actividad divertida y de la cual se pueden obtener varias conclusiones —el maestro debe tener la capacidad para obtener el mayor provecho de los ejercicios y hacérselo notar a los estudiantes—: en una ocasión seleccioné un fragmento de un texto de antropología —puede ser un párrafo o algo más extenso, eso depende de las circunstancias; funciona igualmente un manual o un libro científico, un recorte periodístico o incluso un anuncio escrito—; previamente realizamos una lista de palabras (sustantivos, adjetivos, verbos) y después sustituimos las palabras que se eligieron previamente por las que aparecían en el fragmento; el texto final resultó más atractivo y divertido que el original.

Otro ejercicio de sustitución que resulta divertido es el siguiente: se pide a los alumnos escribir en una hoja dos sustantivos, dos adjetivos y dos verbos; se dobla la hoja —se supone que su compañero no la vio— y a continuación se les solicita que escriban seis emociones o simplemente seis oraciones. Por último se intercambian los papeles con las seis palabras y se sustituyen en cada una de las oraciones. Este es un ejemplo del resultado del ejercicio:

“Mis lentes cayeron en un charco sucio” quedó “Mis

lentes lloraron en un charco sucio”; “El guayabo se secó” quedó “El guayabo se secó apacible”; “Escribo palabras insensatas en esta hoja” quedó “Escribo almas insensatas en esta hoja”; resulta obvio qué palabras fueron sustituidas.

Con los anteriores ejemplos espero haber contribuido un poco a orientar nuestro trabajo en las materias de español y literatura. Para finalizar diré que los resultados, como es lógico, no siempre son positivos. En este caso, mi intención fue presentar alternativas para el trabajo en el aula. La balanza, sin embargo, se inclina a nuestro favor: las experiencias recogidas enriquecen nuestra labor docente, profesional y personal. ¿Conclusiones? La propuesta está hecha. De resultar viable, corresponderá a quienes la apliquen concluir estas notas.

## Vamos a jugar

Quienes nos dedicamos a la enseñanza del español y la literatura nos enfrentamos a la apatía y al desinterés de los estudiantes, derivados de un medio que no fomenta el gusto y el amor por nuestra lengua y por la lectura. En tal contexto, debemos expresar nuestra imaginación para idear estrategias y actividades que reviertan esta problemática. La experiencia, el conocimiento de nuestro entorno académico y el esfuerzo constante nos permiten desarrollar herramientas que, además de facilitar nuestra labor docente, despiertan el interés en los bachilleres y les facilitan el logro de las competencias del BGC. En el presente trabajo describiré tres actividades encaminadas a mostrar a los estudiantes algunos rasgos distintivos de la poesía e identificar un aspecto fundamental de la gramática, de manera lúdica y dinámica, a través de juegos tradicionales como la pirinola y los dados, además de integrar conocimientos transversales que les permitirán

visualizar los contenidos del área de Comunicación en un contexto más amplio.

## **APATÍA Y DESINTERÉS**

Innumerables son las dificultades a las que nos enfrentamos cuando pretendemos abordar contenidos de español (lengua materna, en la jerga pedagógica de los tiempos globalizados que corren) y literatura (tan ignorada en los actuales programas del BGC), y si se trata de aspectos puntuales de gramática y comprensión lectora no hay dificultades, sino imposibilidad de abordarlos por la apatía y el desinterés de los estudiantes de bachillerato.

La competencia (no académica) a la que nos enfrentamos para despertarlos de su apatía y encauzar su interés es variada y compleja: los medios de comunicación, incluidos internet y las redes sociales, sin olvidar videojuegos y juegos en línea; las deficiencias y lagunas en la educación básica; el escaso (y casi siempre nulo) apoyo de los padres; y más complejo, un medio que no privilegia la lectura ni aquellas actividades vinculadas con ella, entre las que habría que considerar el amor por nuestra lengua.

En este contexto, los docentes debemos idear, de mil maneras, estrategias que combatan y reviertan esta apatía, y exprimir al máximo la imaginación para presentarles actividades no sólo atractivas, sino que además cumplan con los objetivos de las unidades de aprendizaje del área de Comunicación y faciliten a los estudiantes el logro de las competencias (estas sí académicas) establecidas en el BGC.

Mi experiencia me ha permitido descubrir que, en bachillerato, pese a trabajar con jóvenes de 15 a 18 años —es decir, que están dejando atrás la adolescencia y se preparan para enfrentar nuevas responsabilidades, al considerar el inicio de una carrera y, muchas veces, incursionar en el campo laboral—, todavía les entusiasma desarrollar

actividades que consideraríamos propias de la infancia, como modelar en plastilina, colorear y dibujar y realizar recortes. Por lo general, cuando se trabajan en el aula contenidos que involucran esta clase de actividades se percibe un mayor interés de su parte y los resultados son más satisfactorios que otras que podríamos considerar propias de su nivel de madurez.

## **OBSERVACIÓN PARTICIPANTE**

Derivado de esta experiencia, a lo largo de mis años como docente, he aprendido a sortear de diversas formas las dificultades que representan esta apatía y este desinterés. Muchas son las estrategias, herramientas, métodos y actividades que he implementado, desde las más socorridas como lectura en voz alta, coral, dramatizada, análisis y comentarios de texto, hasta otras más elaboradas y complejas como la creación de salas de lectura, además de la implementación de talleres especiales (y extracurriculares) de lectura, ortografía, redacción y creación literaria.

Gran parte de los resultados de este trabajo didáctico y pedagógico ha sido presentado en diversos foros y recogido en diferentes publicaciones, la mayor parte en la revista digital [www.agora127.com](http://www.agora127.com) y, en fecha reciente, en el libro *Imaginación y sentido*, publicado por la Editorial Universitaria de nuestra benemérita Universidad de Guadalajara.

Además de metodologías tomadas principalmente de la lingüística (en particular la semiótica), para la detección de la problemática y para el desarrollo de estrategias específicas para solucionar dicha problemática, me valgo de la observación participante porque, a través de la observación directa de lo que ocurre en el salón de clases, detecto las dificultades que enfrenta el estudiante en lo relacionado con el aprendizaje de los contenidos de español y literatura y, sobre todo, su limitado acercamiento a

los libros y a la lectura.

La observación participante, a decir de uno de los especialistas en el área, "proporciona descripciones de los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan, pero también, la vivencia, la experiencia y la sensación de la propia persona que observa". Así pues, lo que presento a continuación se deriva no sólo de actividades que considero adecuadas para acercar a los jóvenes a los libros y a acrecentar el amor por su lengua, sino que también han sido ya implementadas y han probado su eficacia en el salón de clases.

## **TENEDERO DE POESÍA**

El punto de partida para esta actividad es la sugerencia de Ana Gabriela González Martínez en el libro ya citado, adaptada por un servidor y aplicada en el presente ciclo en un grupo de segundo semestre, en la Preparatoria 7 de la UdeG; se elaboró un video de la implementación de la actividad, disponible en YouTube.

De manera general, se pretende que los bachilleres se acerquen a la poesía y reconozcan los registros discursivos propios de este género literario. De manera particular, el propósito es permitir a los estudiantes conocer los caligramas y los poemas visuales, como una manera de acercarse a distintas opciones de representación poética.

Como introducción a la actividad, se sugiere presentar ejemplos de caligramas y poemas visuales, y explicar sus características. Para el presente curso, se trabajó en una antología de escritores mexicanos pertenecientes al modernismo, a la literatura de la Revolución, a las vanguardias y al grupo de los Contemporáneos, por lo que los jóvenes conocieron los poemas de José Juan Tablada.

Para desarrollarla, se requiere el siguiente material: papel cebolla o mantequilla, acetatos, marcadores, hilaza

o cordones, broches o clips.

A continuación, el grupo se organiza en equipos y se elige una imagen relacionada con el contenido del texto sobre el que se va a elaborar el caligrama; cada integrante del equipo puede seleccionar su propia imagen.

Aunque se puede realizar la actividad de manera individual, el trabajo en equipo se enriquece de la siguiente manera: de acuerdo con sus gustos y capacidades, un integrante puede dibujar, otro escribir (caligrafía) y uno más elaborar el poema (creación literaria). Si algunos estudiantes no se sienten inspirados, es decir, que declaren su incapacidad para escribir poesía, pueden hacer una descripción de su mascota o de algún objeto importante para ellos.

Una vez con el dibujo seleccionado (relacionado con el tema del poema, insisto), calcar el dibujo en el papel cebolla o mantequilla. Sobre el acetato, con el marcador, escribir en el contorno, o sobre la imagen, de tal manera que el texto presente visualmente su contenido. (Para el desarrollo de esta actividad, omití este paso, cada estudiante realizó el dibujo a lápiz y sobre el contorno escribó su texto).

Una vez que cada estudiante o cada equipo haya concluido sus poemas visuales o sus caligramas, ubicar el lugar o los puntos para colgar la hilaza o el cordón. Se colocan los trabajos de tal manera que estén a la vista de todos. Si el tiempo lo permite, se recomienda establecer un diálogo entre todos los participantes sobre el resultado de la actividad. Cada profesor tiene completa libertad para realizar las adaptaciones que considere pertinentes.

## **PIRINOLA SINESTÉSICA**

Como la anterior, la actividad está tomada del mismo libro, y el autor intelectual soy yo. Para desarrollarla, se

presentan ejemplos de sinestesias, en las que se destaca el sentido y la sensación involucrados en cada verso:

- “El silencio amarillo suena sobre mis ojos”: Manuel Maples Arce.
- “Un silencio seco rodea las palabras”: Lucía Estrada.
- “De cerca era peor: su olor dolía”: Evelio José Rosero.

Luego de leer los versos, explicar que la sinestesia es una figura retórica que altera la relación natural que se establece entre el sentido y la sensación. Dirigir una discusión cuyo propósito sea permitir a los estudiantes identificar el sentido al que se refiere la imagen y la sensación vinculada a la misma. Sería importante, también, que se dieran cuenta de que esta manera especial de emplear las palabras tiene, entre otras muchas intenciones, evocar, sugerir, enfatizar la intención emocional y afectiva de la expresión; que las emociones, las experiencias son únicas y el artista busca subrayar la intimidad de ese momento, con toda su fuerza vital y la intensidad anímica que corresponde a un instante que no se volverá a repetir.

Luego de esta breve discusión (que, por supuesto, el profesor puede dirigir como le parezca más conveniente, siempre y cuando no olvide que el punto principal de la discusión son las figuras retóricas y en particular la sinestesia) pasamos al juego de la pirinola sinestésica. Consiste en lo siguiente:

- Conseguir pirinolas, de un tamaño adecuado para sustituir cada una de las caras por la representación de cada uno de los sentidos. La sexta cara funcionará como comodín (este juego también puede realizarse con dados).
- Integrar equipos de cuatro estudiantes.
- Una hoja tamaño carta por cada integrante; se corta en cuatro partes. Anotar, en una de las caras,

cualquier cosa que pueda percibirse; hay que ser específicos, no genéricos; es decir, estaría prohibido escribir "olor"; más bien, debería ser "esencia de jazmín"; tampoco se vale "mirar", sino "rojo", "amanecer", "silueta"; tomar como referencia los ejemplos citados.

- Tomar los cuartos de hoja y colocarlos hacia abajo, en el centro del equipo, de tal manera que no se vea la palabra, como si fueran cartas de baraja.
- Por turnos, cada integrante gira la pirinola (o lanza los dados) y a continuación toma una hoja del mazo; se coloca enseguida debajo del resto.
- Anotar los resultados.
- Por último, enlazando el sentido y la sensación, escribir un verso. Con los cuatro textos resultantes (o más, si deciden girar más de una vez la pirinola o tirar los dados) escribir un poema o una historia.

## **ORACIONES AL AZAR**

Para esta actividad se integran equipos de unos cuatro estudiantes; cada equipo necesitará un par de dados. Se presentan tres tablas con doce imágenes, que deben numerarse y etiquetarse (asignar un nombre a cada imagen); cada tabla corresponde a sustantivos, verbos y adjetivos.

Con ello, disponemos ya de una parte del material con el que vamos a trabajar para escribir oraciones al azar. Los elementos que nos faltan los tomaremos según nuestras necesidades lingüísticas; se trata de artículos, conjunciones, preposiciones y adverbios.

Por turnos se lanzan los dados. Según el número, se anotarán en primer lugar tres sustantivos y tres adjetivos. Por tanto, cada integrante del equipo tendrá seis turnos. Se anotan las palabras que deparó la fortuna. Transcribo el resultado de la actividad:

Primer turno: árbol (sustantivo); caliente (adjetivo).

Segundo turno: cuaderno (sustantivo); ligero (adjetivo).

Tercer turno: flor (sustantivo); rasposa (adjetivo).

Nota: El artículo se coloca según los requerimientos y los gustos: el género (masculino, femenino) y el número (singular, plural) depende tanto del sustantivo como de la elección de quien redactará la oración. Considerar la concordancia.

Se vuelven a lanzar los dados para elegir el verbo (en este turno quedó "electrizar").

Por último, y considerando los elementos de la oración, se toma cualquiera de los tres grupos de palabras para que funja como sujeto; se coloca enseguida el verbo y los otros dos elementos serán los complementos o modificadores. En este ejemplo se obtuvo la siguiente oración: "El árbol caliente electrizó al cuaderno ligero con una flor rasposa".

Este primer turno se sugiere que se haga en el grupo, para que todos entiendan en qué consiste la actividad. Explicar que las conjunciones y preposiciones se incluyen para enlazar elementos; los adverbios (así como los adjetivos) añaden un significado adicional y más específico a la palabra o frase que modifican. No todos los elementos se incluyen en la oración ni en cada una de sus partes. Hay muchas excepciones (la lengua rara vez se adapta a este esquema tan rígido) que se expondrán conforme avance el desarrollo de la actividad.

Seguiría el trabajo en los equipos. Se lanzan los dados cuantas veces se requiera y el tiempo lo permita; los estudiantes deciden dónde colocan cada elemento (artículo-sustantivo-adjetivo): como sujeto, modificador directo, indirecto o circunstancial. Se lanzan los dados también para seleccionar verbos. Redactar las oraciones añadiéndoles conjunciones, preposiciones, adverbios; exhortar a los estudiantes a quitar, poner, ordenar, desordenar... al final deben redactar oraciones concordantes, lógicas, sin-

tácticamente correctas. Por último, redactar una breve composición... Sin duda se obtendrá un texto disparatado desde el punto de vista de la semántica, pero al cuidar la coherencia, la concordancia y la claridad sintáctica mucho se comprenderá en lo referente a la redacción de oraciones, como fundamento para la elaboración de textos. Incluyo otros ejemplos: "El fuego peludo pensaba en una cama caliente al lado de un perro verde"; "la hoja dura se quemó cuando el limón escritor se inspiró sobre la enfermera espinosa".

## **CONCLUSIONES**

Aunque es difícil desarrollar nuestra labor como profesores de español y literatura en un medio indiferente (y, en ocasiones, hostil) hacia cuestiones relacionadas con el área de Comunicación, disponemos de un abundante acervo para implementar actividades que despierten el interés de los estudiantes.

La experiencia, el trabajo constante, la experimentación y la puesta en práctica de diversas actividades nos permiten encaminar a los jóvenes no sólo hacia el logro de las competencias establecidas en las unidades de aprendizaje del BGC, sino también hacia un conocimiento transversal de los contenidos y a despertarles el gusto por la lectura y el amor hacia su lengua.

La oportunidad que se nos brinda en diversos espacios para exponer estas experiencias se transforman en vehículos invaluable para comunicar a nuestros pares estos recursos, permitiéndoles el acceso a nuevas estrategias para mejorar su desempeño en el salón de clases. Todo ello se enriquece no nada más con la experiencia que se comunica, sino con la manera en que cada profesor adapta tales actividades a su particular manera de enfrentarse a estos contenidos y de llevarlos a la práctica con sus estudiantes.

## ¿Qué me recomienda leer, profe?

A lo largo de los años acumulados como docente he ido, lentamente, moldeando mi acercamiento a la literatura desde una óptica pedagógica. He ido afinando el propósito de mis acciones como maestro de lengua y literatura. Los ideales, las intenciones son las mejores, de acuerdo con el sentido en que he orientado mi formación profesional. De esta manera, el sustento básico de mi trabajo en el salón de clases es inculcar en mis estudiantes que a nadie estorba la lectura. En primer lugar les explico que, independientemente de la profesión que elijan, la lectura (en particular de obras literarias) no se opone a su preparación, sino al contrario: resulta un excelente complemento que humaniza las profesiones.

Para el desarrollo de los contenidos suelo diseñar antologías a partir de ciertos criterios: textos breves e íntegros, para leerlos en clase, todo el grupo (desde luego, no cometo la aberración de incluir fragmentos o adaptaciones, pues ello mutila y pervierte la intención original del artista), de tal manera que puedan hacerse comentarios y aclarar dudas. Procuero que los textos (de todos los géneros) sean atractivos para los estudiantes y representativos de alguna o algunas de las características o peculiaridades propias de la obra literaria. En la medida de lo posible permito que los alumnos descubran por sí mismos estas peculiaridades (uso del lenguaje, conceptos, características, elementos: personajes, acciones, atmósfera, conflicto). Aspiro a que identifiquen, en las lecturas, situaciones cotidianas, relativas a sus propias vivencias, emociones y experiencias personales, muy próximas a su realidad inmediata.

Procuero que, durante el ciclo escolar, lean por lo menos dos libros, a partir de tres criterios básicos: que los entiendan, que les interesen y que les gusten. De preferencia

que no sean libros de superación personal ni best sellers, sino que traten de acercarse a obras que les exijan cierto esfuerzo intelectual. Aunque, añadido, si quieren leer esas cosas, en algún momento de su vida suban de nivel. En general, pues, pretendo inculcar en el alumno el gusto por la lectura, crearle la necesidad de leer, hacerle ver la importancia del empleo del libro como herramienta que le ayude a ser una mejor persona y un profesionalista honesto.

Como maestro de literatura enfrente problemas, naturalmente. Debo disputar los intereses de los alumnos: inclinarse a comprar un libro o unas cervezas o pagar la entrada del cine para ver la película de estreno; dedicar su tiempo a la lectura de una novela o asistir a una fiesta con sus amigos. Desde el comienzo descubrí que, como el libro no es materia de primera necesidad para ellos, no se interesan por adquirirlos y mucho menos por conservarlos. Esta situación me llevó a formar un acervo que, al paso de los años, se convirtió en el material de la sala de lectura (antes de que existiera el proyecto a nivel nacional, y que hoy en Jalisco se encuentra en el limbo), con las vicisitudes que reseño en otras partes de este libro. De esta manera, se ponen a su disposición los textos que pueden utilizar sin mayores restricciones que leerlos, cuidarlos y devolverlos una vez concluida la lectura.

A la par de todo lo anterior, invariablemente surge una pregunta, respaldada por la mayoría: "¿Y qué libro me recomienda, profe?" Argumentan que saben poco de literatura y que no se les ocurre qué leer. En mis primeros años como profe solía entregarles, junto con la antología del curso, una lista con autores y obras que, desde mi punto de vista, llamarían su atención. Dedicaba unas dos horas de clases para comentarla y resolver sus dudas, para facilitar su elección de las lecturas semestrales. Estas dos clases, además de proporcionar esas bases, les daba confianza para que, a lo largo del semestre, me hicieran cualquier

consulta sobre lecturas: qué libro leer, características del que están leyendo, intercambio de opiniones entre lo que ellos piensan y mis puntos de vista.

Partiendo, pues, de los gustos personales de cada alumno y de crear un ambiente de confianza más sugerencias prácticas para sus elecciones —precio de los libros, facilidad para conseguirlos y dónde...—, les dejaba el camino listo para que empezaran a leer aquello que les agrada, que les interese y que entiendan. Sin embargo, pese a mis buenas intenciones, nunca han faltado alumnos a quienes no les entra en la cabeza que la lectura debe ser por gusto, y siguen viéndola como una pesada e ineludible obligación, y por lo tanto los resultados en ocasiones no son los deseados.

Esta lista la sustituí, en fecha reciente, por un catálogo en línea de los libros disponibles en la sala de lectura (<https://www.luisricochavez.com/sala/index.html>), que incluye también vínculos a biografías de los autores, textos que se pueden conseguir en línea y otros recursos como audios y videos elaborados a partir de la obra sugerida. De esta manera, además de lo que podemos comentar en clase, se realizan también asesorías virtuales. También les comento que, en la actualidad, la mayoría de las grandes editoriales dedican colecciones especiales para jóvenes, así que tienen mucho de donde elegir.

Hay una actividad en particular que me gusta implementar para sugerirles libros: divido al grupo en dos; si hubiera, por ejemplo, seis filas, a quienes se ubican en las tres de la izquierda les digo que serán el equipo de los rudos; a los de las otras tres, les digo, serán los más rudos. Les pido a continuación que elaboren una lista (una por equipo) de películas basadas en obras literarias. Una de las razones por las que sólo integro dos equipos (numerosos; pueden ir desde 10 hasta 20 o más integrantes) es que de esa manera se abarcarán más géneros y el total de pelícu-

las será mayor y más variado.

Les doy algunas instrucciones: deben revisar bien la lista antes de presentarla, porque cada película que incluyan y que no esté basada en una obra literaria les restará puntos, y las que se repitan en una y otra (de los equipos) se anularán (al final siempre me quedan a deber puntos que, les digo, les restaré de su calificación final; no les hace mucha gracia el chiste).

A continuación, solicito que pase un representante de cada equipo (que tenga buena ortografía; se les dificulta nombrarlo y muchos se niegan a pasar) y que anote en el pizarrón el mayor número de títulos, según se los vayan dictando sus compañeros. Se arma un natural alboroto en el que discuten si el título efectivamente se deriva de un libro o no, y por el cuidado que deben tener para no repetir los títulos que anota el otro equipo.

Luego de unos diez o quince minutos de argüende indico que el tiempo se ha terminado (todavía les quedan títulos en la lista). Repaso entonces la lista y empiezo a poner "X" en los títulos que están mal. Mientras repasamos en grupo lo que escribieron, comienzan a interrogarme sobre las obras y los autores. Surge entonces una dinámica interesante en la que los estudiantes descubren que saben más de libros de lo que imaginaban. Se dan también algunas discusiones sobre géneros, estilos, temas e, incluso, sobre si es mejor el libro o la película, en una discusión de nunca acabar. Hay ocasiones, informo, en que la película es mejor que el libro (y a la inversa, desde luego; hay que conocer ambos para juzgar), pero les aclaro que simplemente se trata de lenguajes diferentes, y que cada uno tiene sus ventajas y sus limitaciones. Los llevo a descubrir que, en estos días que corren, la imagen predomina sobre la palabra, pero que las palabras, por sí mismas, crean imágenes que cada lector construye a partir de sus experiencias, sus emociones y sus conocimientos, y que

acercarse a ella (sobre todo a través de la literatura) los enriquece de muchas maneras. Y, al final, con los títulos que quedan en el pizarrón, sus opciones de lectura aumentan considerablemente.

## Sobre poesía

A reserva de explicar, en otro momento, la manera como abordo los comentarios de lectura de los distintos géneros literarios, me enfocaré ahora en la poesía. Comentaré mi experiencia de la lectura de una antología en un grupo de tercer semestre y otro de quinto, jóvenes de 16 y 17 años, aproximadamente. Incluí una veintena de poemas, de José Martí, Miguel Hernández, Pablo Neruda, Xavier Villaurrutia, Ernesto Cardenal, Genaro Huacal, Ricardo Yáñez, Rafael Torres Sánchez y Ricardo Castillo.

Les entregué el material impreso, les pedí que lo leyeran en silencio y que al final seleccionaran los tres poemas que más les hubieran gustado, numerándolos del uno al tres según haya sido su preferencia. Los alumnos de quinto semestre se pusieron a realizar la actividad con la mayor atención posible. La lectura de los poemas abarcó casi toda la hora, por lo que unos cinco minutos antes del final sólo me quedó tiempo para preguntarles su opinión sobre la lectura. La mayoría respondió que no les habían gustado. Como conozco la dificultad para que a los adolescentes les agrade la poesía (no tienen la costumbre de leerla), tomé su observación como algo natural; les pedí entonces que volvieran a leer los poemas antes de la siguiente clase, sugiriéndoles que buscaran un lugar y un momento propicios, sin distractores, para que pudieran concentrarse. También les sugerí que los leyeran en voz alta, puesto que el ritmo es la base de todo poema, y este no se aprecia con la lectura en silencio si uno no está habituado a leer poesía.

Con los de tercero enfrenté algunas dificultades, porque como no están habituados a trabajar por su propia iniciativa, tuve que pasearme por todo el salón para que, sintiendo mi presencia, leyeran o al menos tuvieran la vista fija en el papel. Al final de la actividad descubrí en algunos asombro por encontrarse ciertas palabras o frases que para ellos eran “majaderías” o “frases indecentes”, y me preguntaban si ahí decía lo que ellos leían que decía. Al concluir también les recomendé leer un día antes o el mismo día de la siguiente clase.

En ambos grupos continuó la actividad de la siguiente manera: un voluntario leía el poema que había señalado con el número uno. Y se daba la primera lectura. A continuación, solicitaba a otro que hubiera seleccionado el mismo poema que leyera, para contrastar las distintas formas de “entender” el poema. Después que tres o cuatro hubieran leído el mismo poema, les pedía que me respondieran a dos “sencillas” preguntas: por qué te gustó el poema y qué entiendes de él. Las respuestas eran muy variadas y de ellas me valía para profundizar en algunos aspectos de la poesía. Por supuesto que en cada salón se desarrolló la actividad de manera distinta: en el de tercero, donde el ejercicio duró sólo tres horas —sin contar la de la lectura—, la conclusión general que se obtuvo fue que la poesía “dice” las cosas de una forma poco ordinaria, que “personaliza” los sentimientos y los hace únicos.

Les di un ejemplo para profundizar sobre lo anterior: que ellos son el resultado de un acto de amor, lo mismo que sus padres y sus abuelos, y así hasta remontarnos a los tiempos antiguos, en los que el amor, como en la actualidad, ha sido predominante —al igual que otros sentimientos y pasiones—, pero el amor que su papá sintió por su madre —y a la inversa— es distinto al que ellos sienten por su novio o por su novia, y distinto también al que sintieron sus abuelos o al que sintió la primera pareja que hubo en el

mundo; y por lo tanto, si el amor lo sentimos todos de una manera particular, ¿por qué decir nada más “te amo” o “te quiero” como lo hacen todos? Hay que expresar, concluí, el amor con la particularidad con que lo sintamos, como hacen los poetas de la antología que leímos. Y todos me dieron la razón.

En algún momento surgió un comentario sobre cuestiones técnicas (la rima, la métrica), a lo que me limité a enfatizar su importancia como auxiliares del ritmo, pues un buen poema (citamos como ejemplo el “Poema V” de los Versos sencillos de José Martí) no hace evidentes estos aspectos, sino que suena “natural” y no es sino hasta después de varias lecturas que se perciben estos detalles, lo que evidencia aún más su calidad. De cualquier manera, este punto sirvió básicamente para repasar conocimientos adquiridos en la secundaria. Un poema que mereció atención especial fue el siguiente (de Genaro Huacal):

¿Por qué no usas Fluorsheim?  
¿Por qué no lavas tus tenis?

Letanía de todas mis mujeres

Si pudiera escoger  
entre unos y otras  
me quedaría con ellos

son de mi medida.

Que no le entendían, dijeron algunos alumnos. Les recordé —y no me costó ningún trabajo— las aventuras amorosas propias de la adolescencia: el cuidado que tienen para asearse, para seleccionar su ropa, para cuidar hasta el más mínimo detalle cuando van a salir con su novio o su novia o con alguien con quien desean quedar

bien. Sus risitas me dijeron que captaban la idea: hice énfasis particular en que todo ese ritual se realiza para una o dos horas de la ceremonia en que ambos comparten un mundo perfecto cada tercer día; y les presenté, enseguida, una vida cotidiana en la que se comparten veinticuatro horas al día: los regaños de su madre porque no arreglan su cuarto, porque dejan los calcetines en el sillón de la entrada, los tenis sucios en la cocina, la camiseta de hacer ejercicio en el sillón favorito de papá... Una cosa, les dije, es compartir unas horas a la semana con una persona que nos parece el hombre o la mujer ideal, y otra, compartir toda la semana con esa persona que se muestra tal como es: que come cebolla, que le sudan los pies, que pide dinero para las necesidades básicas (y otras), que nos manda a trabajar, que no nos deja ir a fiestas con los amigos... Esta es la letanía. Se mencionó el contraste entre los Fluorsheim (los zapatos más caros que se puedan imaginar) y los tenis, relacionado con las demandas femeninas. Se aclaró también el verso "entre unos (los tenis) y otras (las mujeres)" con lo que se transparentó el texto: un hombre que ha tenido varias relaciones en las que las exigencias de su pareja lo llevan a preferir la comodidad de una vida sin exigencias. Qué prefieren, concluí, los tenis o a esa persona. Y entonces entendieron.

Al final de la actividad los estudiantes modificaron su perspectiva y miraron la poesía con nuevos ojos. Descubrieron las diferencias obvias (y otras no tan obvias) de la poesía con relación a los otros géneros literarios; el predominio de lo sensual sobre lo intelectual en la poesía; la palabra como elemento de una realidad múltiple; que la poesía puede gustarme por lo mismo que una persona, un animal o un objeto: por algo que forma parte de su esencia pero que no logro entender, identificar o explicar: la poesía no es necesario entenderla, sino gozarla; aunque este detalle se resuelve con la explicación que doy de los

poemas que los alumnos consideran “difíciles”; después de esa explicación encuentran la lógica que gobierna las palabras que se integran para formar el poema.

Con los años he implementado otras estrategias para acercar a los jóvenes a la poesía, y motivarlos a que sigan leyéndola aun después de haber concluido su bachillerato. En el texto “Cinco minutos a la semana” expliqué los resultados de un ejercicio de lectura coral realizado con alumnos de primer semestre durante el ciclo pasado.

En general, a los profesores interesados les recomiendo lo siguiente:

- Partir de isotopías (conjunto de palabras con significados semejantes), paradigmas o palabras clave para reconocer tema, subtemas y la manera como el poeta los aborda. Consideremos que si reconocemos el amor como tema del poema, las maneras como se desarrolla pueden ser muy variadas: un amor correspondido, una decepción amorosa, el amor a la madre, a la amante, al amigo, a la mascota, a la patria...
- Identificar principalmente las emociones y sentimientos que el poeta trata de expresar o comunicar, tomando en cuenta la observación de la nota previa: cuál es el significado particular de esa emoción o sentimiento, pues sus matices suelen ser muy variados, y para su exposición incluso influye la hora del día, la temporada del año, el lugar (en general, el ambiente o la atmósfera que se crea en el poema).
- Describir las emociones y sentimientos que yo como lector capto del poema. Hay que diferenciar claramente las emociones que el poeta pretende comunicar y las emociones que capta el lector. En este punto habría que inmiscuir el asunto del gusto; es posible que el poeta aborde un tema que a

mí me parezca desagradable o contrario a mis convicciones, pero eso no debe crearme un prejuicio y reconocer si el texto es de calidad. También se relaciona con el asunto de la percepción. Para aclararlo, suelo presentar a mis alumnos el siguiente ejemplo: imagina que tú y algunos de tus compañeros ven una película. Por el hecho de haber captado las mismas imágenes su impresión será un poco semejante, aunque variará de acuerdo con sus experiencias, sus conocimientos sobre cine y la atracción que despierte en ustedes la temática o el desarrollo de la historia. En literatura habrá mayores divergencias en la impresión que les cause un poema, o un cuento o una novela. Ello ocurre porque, a través de las palabras, un texto nos permite crear las imágenes de acuerdo con mis conocimientos, mis experiencias y la relación que establezco con la imagen evocada: la palabra perro me dejará una buena impresión si estos animales me agradan, y a la inversa; ¿qué pasa si me acaba de atacar un perro, si colecciono mascotas, si acaban de atropellar a mi perro?

- Tratar de musicalizar el poema. Habría que considerar, desde luego, las cuestiones técnicas. Si hay alumnos que sean intérpretes de algún instrumento, cómo le harían para llevarlo al salón de clases, y una vez ahí, si se requieren conexiones a la corriente eléctrica o bocinas u otros detalles que posiblemente no estén disponibles... Sin embargo, si algunos son capaces de rapear o de improvisar con la voz o utilizar sus palmas u otras partes del cuerpo para hacer música... la imaginación nos proporciona bastantes herramientas.
- Ensayar lecturas dramatizadas.
- Visualizar los versos: dibujar o buscar imágenes

que transmitan lo que entienden a partir de los versos; elaborar collages, videos, animaciones...

En el libro *Imaginación y sentido*, publicado por la Editorial Universitaria, proporciono más sugerencias que el profesor puede consultar y aplicar en su salón. Y hay, por supuesto, abundante bibliografía que puede enriquecer el trabajo en el aula.

## **Que los maestros aprendan a leer**

### **¿CÓMO ENSEÑO LO QUE IGNORO?**

En días pasados me enteré de un hecho que define la naturaleza de nuestras deficiencias académicas y profesionales. En mi escuela se aplicó un examen departamental no estandarizado; un grupo de entusiastas profesores (que buscaban quedar bien con el jefe) se anotaron para calificarlo, aunque enseguida lo regresaron en blanco, porque desconocían el tema de las preguntas y, por tanto, ignoraban las respuestas.

Más lamentable que esta lesa ignorancia es el dato de que se trata de profesores con años de servicio, que han dedicado la mayor parte de su vida profesional a la enseñanza del español. ¿Cómo enseñas español si ignoras lo básico de tu lengua?

El dato me lo refirió uno de los involucrados en el proceso de aplicación, y me hablaba de docentes con quienes he convivido por más de una década y cuya cualidad principal es su renuencia a superarse, a menos que se trate de aprender estrategias para adular al jefe. Si bien estos profesores son abogados, contadores públicos, licenciados en turismo y otras áreas no afines al español, quizá pudiera disculparse la falta de idoneidad por la naturaleza propia del sistema político no académico que padecemos, pero nada justifica que, al paso de los años, estos maestros exhiban tanta indolencia para dominar los conceptos

mínimos que están obligados a enseñar.

Insisto: los datos que manejo son de primera mano y conozco personalmente a dichos profesores. Les aconsejaría (si les interesara escuchar mi parecer al respecto) que mostraran un poco de decencia y se esforzaran por conocer al menos los contenidos básicos de las unidades de aprendizaje de las que son titulares, y si argumentaran (con sobrado fundamento) que con el pretexto del BGC el Sistema de Educación Media Superior ha privilegiado, en los últimos años, cursos en los que se ignoran áreas disciplinares específicas, replicaría a mi vez que la lectura es la herramienta más eficaz (disponible en todo momento) para curarse de ese mal que, al parecer, ya se volvió crónico en ellos y lo aceptan con resignación y hasta con gusto. Qué caso tiene darles este consejo, pues para apropiárselo tendrían que leer este documento, y yo he sabido que cultivan muchos hábitos, pero entre ellos no se encuentra el de la lectura.

## **APRENDER A LEER**

La lectura, desde luego, no es un remedio contra la ignorancia exclusivo para profesores, sino que también funciona para los estudiantes. Sin embargo, ¿cómo cultivarán este hábito si sus modelos académicos no se los contagian? Pero me adelanto en mi exposición. Antes de intentar una respuesta para esta pregunta quisiera aclarar que, al hablar de la lectura, la considero como un proceso (por lo menos en el presente apartado) que consiste en la decodificación de códigos y signos de diferente naturaleza, no sólo de las grafías de los mensajes escritos. Y procederé en las siguientes líneas a considerar algunos aspectos de tal decodificación, la incapacidad de los profesores para reconocer códigos y signos en el aula y cómo afectan su capacidad para enseñar, para regresar a continuación al

proceso de lectura de los mensajes escritos.

En algún momento de su vida profesional, ¿los profesores habrán captado el rostro de aburrimiento de sus alumnos? ¿Y qué han hecho al respecto? ¿Su expresión de desgano, su desinterés, su apatía, su molestia? ¿No han aprendido a leer, a interpretar estos gestos, estos signos inequívocos? Porque si por una parte captamos en primer lugar los signos, lo que sigue es interpretarlos y, por último, actuar en consecuencia.

¿Y de qué manera proceden ante tal situación? Según mi experiencia, se sienten abrumados, impotentes y derrotados. Como consecuencia se indignan y si no convierten su estado de molestia en una condición permanente de su carácter caen en un estado de abulia o de melancolía que los afecta hasta el día de su jubilación.

Más que como un pretexto para la indignación o la resignación estos signos deberían ser una señal de alerta para cuestionar la propia práctica, y considerar si eso que critican de sus alumnos no es achacable a ellos mismos. He escuchado a varios especialistas en medicina asegurar que los propios médicos son los peores pacientes; de manera análoga, yo me atrevería a señalar que los profesores son los peores alumnos. Cuando me ha tocado compartir con ellos (me refiero a los profesores de los que hablo en el primer apartado de este documento) he sido testigo de su pereza, de su habilidad para copiar obras ajenas (incluso el famoso "copia y pega" de páginas de internet), del talento que demuestran para terminar las actividades en el último minuto, de no cumplir escudados en mil pretextos, de que hacen las cosas de mala gana, y del placer que les provocan las suspensiones de actividades o el hecho de que no se revisen las tareas... En otras palabras, los mismos defectos que endilgan a sus estudiantes ellos los exhiben cuando a su vez participan como estudiantes en "cursos de actualización".

Esta manera de proceder la justifican por el hecho de que asisten obligados a dichos cursos, por exigencias administrativas de la institución, de que los contenidos y los materiales de apoyo (lecturas incluidas) no les parecen significativos ni relevantes y, mucho menos, apropiados para mejorar su práctica docente o para aprovecharlos de alguna manera en sus clases.

Y aunque en parte habría que reconocer que tienen algo de razón, su actitud demuestra que los profesores no tienen curiosidad por explorar alternativas de enseñanza que se pueden conocer a través de la lectura. ¿Qué nos podría enseñar, por ejemplo, la historia de la pedagogía para diseñar y planificar actividades que despierten el interés de nuestros alumnos por los contenidos de nuestra unidad de aprendizaje? ¿Cuántas teorías, metodologías, conceptos, estrategias, propuestas aparecen en libros especializados, obras de divulgación, manuales al alcance de la mano de los profesores para enriquecer su práctica? Sí, aunque nos dé pereza, resulta inevitable recurrir a la fórmula de explorar los recursos bibliográficos disponibles y leer, leer, leer.

No basta entonces reconocer los signos de malestar de nuestros estudiantes por el sistema educativo que les toca padecer, sino que debe servirnos como estímulo para evaluar nuestra propia práctica y, cuando sea necesario, redireccionarla y, en todo momento, esforzarnos por perfeccionarla. Aprender a decodificar textos escritos nos proporciona herramientas para entender otra clase de códigos, lo que nos facilita la vida y nos puede ayudar a ser mejores docentes.

## **EDUCAR CON EL EJEMPLO**

Regreso ahora a la pregunta del apartado anterior. ¿Cómo esperamos que nuestros estudiantes busquen en la lec-

tura apoyo para mejorar su rendimiento académico si los profesores no les contagian el gusto de leer?

De nuevo, antes de continuar pido permiso para realizar otra digresión. Recurro a la definición de lectura utilitaria y lectura por placer de Felipe Garrido, gran promotor de lectura en nuestro país. En la escuela se exige la primera (la lectura utilitaria) como medio para obtener información, investigar, realizar tareas... pero esta clase de lectura, asegura Garrido, no proporciona el gusto por la lectura. A lo más que podemos aspirar (cuando nuestros alumnos asuman el compromiso de cumplir con sus obligaciones escolares) es a que los estudiantes lean como requisito para obtener una calificación.

Cuando creamos en nuestros estudiantes el gusto por la lectura, es decir, la lectura como un hábito practicado al margen de toda obligación, de toda responsabilidad que tiene como finalidad cumplir con algún requerimiento del curso, ellos se acercan a los libros sin necesidad de ser presionados o exigidos por los docentes. Y la lectura por placer les permite, también, descubrir los rasgos positivos presentes en esos textos que antes leían por obligación, es decir, la obligación también se convierte en un gusto.

Pero insisto: la lectura por placer no se enseña, se contagia. Y la mejor manera de hacerlo es por medio del ejemplo. Y de nuevo, me refiero a los profesores que motivaron la presente reflexión: ¿cuántos alumnos pueden decir que tienen un profesor que todos los días llega al salón con un libro bajo el brazo? (que no sea, por supuesto, el libro de texto.) ¿A cuántos estudiantes su profesor les comparte alguna lectura recreativa, relacionada o no con su materia? O incluso, cuántos profesores se toman la molestia de compartir las noticias del día, para demostrar que por lo menos leyeron el periódico. Pocos estudiantes podrán decir que su profesor les comentó en algún momento "ayer leí..."

Esta clase de conductas, que no nos roban más de cin-

co minutos de nuestra clase (y que, si se quiere, se pueden realizar una vez a la semana) no sólo estimulan el gusto por la lectura, sino que también rompen un poco con la rigidez de algunas materias y de ciertos temas, y establecen un puente de comunicación entre los involucrados en el proceso educativo. Con otra ventaja: que se pueden adaptar a un sinfín de circunstancias, ya sea del momento o de los contenidos de la unidad de aprendizaje. Hablar al respecto sería cuento de nunca acabar, así que por razones de espacio suspendo en este punto mi disquisición.

### **LECTURA PARA TODOS**

Me parece que la lectura es el único espacio verdaderamente democrático del ámbito educativo. A él podemos recurrir todos los interesados, en cualquier momento, en cualquier lugar, sin más restricciones que las que nosotros mismos impongamos. Pero habría que preguntarnos: ¿cuánto conocen los profesores sobre los acervos de textos de divulgación? Y no me refiero sólo a títulos o colecciones, sino a su interés por leerlos y promoverlos y estimular su lectura entre los jóvenes.

La promoción de la lectura, el contagio de la lectura por placer no es responsabilidad sólo de los profesores de español y literatura. Es una responsabilidad de todos los profesores, sean de matemáticas, física, historia, filosofía, economía, biología, informática... Cada docente apasionado por su responsabilidad de enseñar debería ser promotor de lectura (la lectura compete a todos los ámbitos), pero no puede enseñarse algo que no se conoce o no se practica.



# Vida universitaria



## Excelente ambiente de trabajo

Esta frase me resulta familiar: "No se culpe a nadie". En mi caso, la empleo para referirme a mi situación laboral en mi Benemérita Universidad de Guadalajara. De entrada sostengo que estoy más que agradecido porque a lo largo de veintisiete años (cumplidos el pasado febrero, menos seis meses que me escamotearon de antigüedad) me ha permitido vivir con cierto decoro (el decoro correspondiente a un país como este México lindo y querido) y hasta darme algunos gustitos.

Mas, con todo y reconocimiento, tiene sus bemoles. Y cuando pensaba en la manera como desarrollaría este sesudo y dolido texto, me encontré con que no podía culpar a nadie de estos bemoles. En efecto, cuando firmé mi primer contrato por ninguna parte decía: "Ofrecemos excelente ambiente de trabajo". Y ni mis cuates, y mucho menos mis acérrimos e inevitables enemigos sostuvieron tal argumento. Por tanto, insisto, no puedo quejarme de haber sido engañado, y mucho menos puedo buscar culpables.

No me pidan sustentos objetivos y documentales para los argumentos que expondré a continuación. Existen, por supuesto, pero no sé dónde y me da pereza buscarlos. Padecerlos en carne propia a lo largo de estas dos décadas debería ser, considero, una fuente fiable, respaldada además porque todo esto lo sufrimos quienes viajamos en este mismo barco, aunque en grados diferentes y con niveles de conformismo o disensión divergentes.

El primer aspecto que ha llamado mi atención, y que configura este ambiente de trabajo, es que desde finales de los ochenta y principios de los noventa (sí, el inefable salinismo a nivel federal y el innombrable poder tras bambalinas desde entonces en nuestra BUdeG) la política la-

boral se ha cebado contra los sufridos e impotentes trabajadores universitarios: transformaron, para nuestro mal, el sistema de pensiones, tirando la carga sobre nuestros mermados salarios y aumentándonos los plazos de jubilación, como reo que recibe años extras de condena a pesar de su inocencia.

Después, con un partido de ultraderecha que favoreció aún más a los patrones, a los ultrarricos y poderosos (¿no son los mismos?) y se afanó por tirar por la borda al peladaje (al que pertenecemos un alto porcentaje de profesores, aunque muchos se quieran dar ínfulas de lo que no son), perdimos derechos, sufrimos cargas tributarias y soportamos aumentos desmedidos en detrimento de nuestras condiciones no sólo laborales sino también sociales y emocionales (pobres de nosotros... y sin psiquiatra que nos dore la píldora).

Todo lo anterior (y mucho más que me dejo en el tintero para no llevar al borde del suicidio a mis potenciales lectores) configura un contexto material que enturbia y pervierte la relación humana e interpersonal que se da en una institución como la nuestra.

Lucha mezquina por exiguos recursos (hablo de los bajos ámbitos universitarios, en los que me muevo y los que conozco, porque de los altos no tengo ni la más remota idea, aunque algo barrunto), pugnas a morir por espacios de poder que sólo sirven para exhibir el grado de bajeza y el nivel de humillación al que muchos son capaces de descender permean el ambiente cotidiano de las escuelas.

Ahora no sé si señalar que lo peor lo sufrimos en el aula de clases. Porque a la carga normal de trabajo nos han añadido un sinfín de funciones burocráticas que no sólo nos distraen de nuestra labor fundamental de enseñar, sino que nos quitan tiempo valiosísimo que perdemos en labores inútiles y que nada aprovechan ni a los jóvenes ni a los profesores, mucho menos a la institución. Entendible

por el espíritu estadístico con el que se pretenden justificar niveles de enseñanza y aprendizaje que los número no hacen sino enmascarar.

¿Puede imaginarse alguien trabajando desde las siete de la mañana, corriendo al mediodía en un transporte urbano de lo peor, atravesando la zona metropolitana que con las obras del tren ligero es un caos, para llegar a la otra escuela y continuar hasta las siete u ocho de la noche?

Todo lo anterior es parte de lo que adereza nuestro trabajo en seis, ocho y en ocasiones más grupos de cuarenta o cincuenta jóvenes con los niveles de estrógenos y testosteronas elevados. Y para que uno los torture leyendo (palabras de un egregio alumno que a punto está de recibir su título de bachiller). Daré rápidamente un par de ejemplos para que quede más claro el excelente ambiente de trabajo en el que cotidianamente se desempeña un profesor de bachillerato:

Aunque no me gusta sermonear, mis alumnos se ponen de modito, se esmeran a más no poder por recibir por lo menos un sermón por semana. Ellos, desde luego, cuando comienza la andanada discursiva ponen cara de circunstancias y responden, como buenos muchachitos: "Siiiií profe" o "Nooo profe", según corresponda. "Pero a partir de ahora sí se van a esmerar, ¿verdad? Le van a echar ganas y a dar su mejor esfuerzo. Ya no van a llegar tarde ni se van a hacer la pinta".

Y uno como profe sale feliz y realizado, sintiendo que ya aportó su granito de arena para forjar nuevas y mejores generaciones. Y al siguiente día llego al salón rejuvenecido, dispuesto a trabajar con el hombre nuevo... y me encuentro con el salón vacío.

Cada semestre los profesores nos quejamos de que los de reciente ingreso son más apáticos, perezosos e indisciplinados que los anteriores. Yo me resistía a creerlo, pero al paso de los lustros incluso descubro (comparan-

do mis listas y los registros de avances de mis alumnos) que, estadísticamente, puedo demostrar que este hecho es verdadero. (¿Por qué tienen que ser los números fríos e impersonales, a los que rechazo por convertirse en arma de los burócratas de la educación que con estos inocentes guarismos justifican mil barbaridades?)

Y por si fuera poco, en días pasados, cuando aplicaba el examen de ingreso al bachillerato, conocí a mis futuros discípulos: pasé por sus lugares para que imprimieran la huella digital del índice de su mano derecha. Llego con el primero y lo hace sin ningún contratiempo. Paso al segundo. "Índice de la mano derecha", salmodio, y él me muestra el pulgar. Lo miro, me mira, y los dos nos quedamos a la expectativa (yo, a que me muestre su índice, él, a que le acerque la tinta). Vuelvo a repetir: "Índice de la mano derecha" y entonces entiende: me muestra el meñique. Para evitar que esto se repita con el resto de los dedos (incluidos los del pie, llego a sospechar), le tomo el dedo, lo entinto y estampo la huella en su examen. Llego al estudiante número cinco y, aunque no me lo crean, se repite la misma escena. Es decir, desde la primaria, en su hogar, ¿ni siquiera les enseñan a conocer su cuerpo, a conocerse?

Al final, me siento feliz: "Muchachos", les digo ufano antes de despedirlos: "hoy aprendieron cuál es el dedo índice de su mano derecha". ¿Me necesitarán el día de su boda para enseñarles dónde colocarse el anillo?

Pero de qué me quejo, nadie me prometió que en la universidad gozaría de un excelente ambiente de trabajo.

## Adiós, licenciado

Este artículo no está dedicado a mis entrañables amigos que ostentan el título de licenciados en derecho (posgrados incluidos), sino a cierta calaña de licenciados con la que ellos (espero) no se sentirán identificados.

En la Universidad de Guadalajara hay un Licenciado y una larga lista de inefables licenciados que miles de profesores debemos sufrir. El término me parece nebuloso, y difícil de definir, pues no corresponde al significado original de la palabra. En primer lugar, los abogados se lo apropiaron (como la ley que ellos, como especialistas en el área, se han encargado de torcer e interpretar según sus turbios y egoístas intereses) y cuando cualquier hijo de vecino escucha la palabreja lo agobia una sensación indefinida entre el respeto (con esos fulanos hay que andarse con mucho, muuucho cuidado) y el temor a ser despojado con todas las de la ley.

Bueno, pues que los abogados no son los únicos licenciados; yo soy licenciado, pero en letras y decente (y soy hasta doctor, y no soy médico), y tengo compadres que son licenciados en nutrición, turismo, educación, psicología y un largo etcétera. Y hasta conozco a uno que es licenciado con licencia para matar (a ese me lo presentó mi camarada Ian Fleming). Pero me desvíó del tema. Decía que esta palabreja no la puedo definir, pero por contraparte me sé al derecho y al revés sus mañas y sus malas artes, porque llevo años padeciéndolas.

Llega un licenciado a la dirección de la escuela y a los pocos días todos refunfuñamos, nos quejamos y comenzamos a trabajar en un ambiente insano, de intrigas, chismes, enemistades gratuitas provocado por el flamante jefazo; sólo sus íntimos se dan la gran vida y se la pasan

cachetona (ellos, desde luego, son cómplices y ejecutores de las tropelías y abusos que padecemos los que andamos a la contra). Pasan tres años y los devotos (y los demás también) ruegan al santo más milagroso que termine el martirio. Pero ni los santos pueden con los licenciados. Por sus buenos oficios (excuso entrar en detalles porque este es un documento decente) el Licenciado lo ratifica y debemos sufrir otro trienio. Pero como bien reza el adagio popular, no hay mal que dure cien años ni profes que los aguanten, por fin el licenciado se va. Uno agradece, e iluso como es hasta grados ridículos, cree que no podría llegar nada peor... pero llega.

¿Cómo puede caber en un solo individuo tanta insania, tanto deseo gratuito de perjudicar al prójimo, tanto egoísmo, voracidad, megalomanía y un infinito etcétera? Estos rasgos resultan más dañinos cuando quien los ostenta (como es el caso) es una figura de autoridad, cuando representa a una institución respetable que, como ente social, debe rendir cuentas ante la ciudadanía. Estos son algunos de los personajes, en el estado, de la refundación, y en nuestro México lindo y querido, de la cuarta transformación.

Todo lo que padecí los pasados seis años en mi benemérita Preparatoria 2 no se quedaron en quejas de pasillo. Fue tal la hostilidad que recurrí, primero (sin muchas esperanzas), a nuestro sindicato, con el resultado de que tal hostilidad aumentó. Después de cinco lustros me atreví a dirigirme a nuestra máxima autoridad. ¿Qué ocurrió? Absolutamente nada. Por lo menos el licenciado siguió con sus oscuros enjuagues y a mí me dejó en paz en mi rutina de profe.

Transcribo a continuación el documento que entregué a nuestro benemérito rector, sin ningún resultado, como queda dicho. Dejo así constancia de que en nuestra querida institución de nada valen los títulos (la grilla está por encima de lo académico) y de que el interés por desarrollar labores extracurriculares, de acuerdo con las

funciones sustantivas de la UdeG, no se apoyan (y, en el presente caso, se sabotean) si no son del interés ni para el lucimiento del licenciado en turno.

\*

Mtro.

Rector general de la Universidad de Guadalajara,  
Presente.

Reciba por este conducto un cordial saludo, a la vez que deseo hacer de su conocimiento la situación académico-laboral que padezco en mi centro de trabajo, la Escuela Preparatoria 2, en la que me desempeño como docente desde hace 12 años, como profesor de tiempo completo.

En la presente administración he enfrentado situaciones por las que no me había visto afectado en mis 24 años de antigüedad en la Universidad de Guadalajara, y en este momento recorro a usted con el fin de que considere mi caso y resuelva como le parezca conveniente.

Desde hace tres años no he recibido algunas de las constancias que me corresponden por mis actividades académicas y de extensión y difusión cultural, lo cual me ha afectado en el Programa de Estímulos al Desempeño Docente. Cito sólo dos casos: el de mi libro Taller de habilidades para el aprendizaje, publicado por la Editorial Universitaria y el cual, por acuerdo de academia, según consta en las actas correspondientes, se lleva como libro de texto en la escuela; y el de diseño de páginas web y cursos en línea, los cuales me he visto en la necesidad de crear y diseñar por falta de apoyo de la administración.

Respecto a la página web y el curso en línea señalo que los creé no sólo con el propósito de ofrecer a mis alumnos herramientas digitales y recursos virtuales que les permitieran abordar y ampliar los contenidos de las unidades de aprendizaje de las que soy titular, sino también para permitir, de su parte, el dominio de las competencias relacionadas con el área de Comunicación y de las TIC.

Con este fin, en el inicio de la presente administración solicité al titular que tramitara, ante el departamento de Informática de SEMS, que nos habilitaran la plataforma Moodle para diseñar los cursos, considerándolo como una necesidad para el Departamento de Comunicación, en el cual fungía como jefe.

Obtuvimos, de manera verbal, una respuesta favorable. "Mañana mismo te entrego el oficio para que lo lleves a SEMS y te habiliten la plataforma". Dejé pasar una semana y reiteré mi solicitud. "Ah, se me olvidó, pero mañana sin falta hacemos el trámite". Algunas semanas después, reiteré mi petición, con el mismo resultado (la promesa de que se haría el trámite y el consiguiente incumplimiento).

Ante tal situación, y puesto que se trataba de una urgencia para complementar mi trabajo en el aula, contraté un dominio y diseñé el curso, el cual sirve como apoyo para los estudiantes de sexto semestre en su preparación para presentar la Prueba de Aptitud Académica. Esta es la dirección electrónica:

<https://www.luisricochavez.com/moodle/>

Deseo señalar, en este momento, que esta información yo la proporcionaba a los profesores del Departamento de Comunicación durante las reuniones de academia y en la semana de evaluación y planeación, y los invitaba a utilizarla, si así lo deseaban, todo lo cual quedó asentado en las actas correspondientes.

En la página web que diseñé incorporo, además de información relacionada con los contenidos de las unidades de aprendizaje de las que soy titular, referencias a las actividades extracurriculares que complementan mi trabajo en el aula, de las cuales siempre mantuve informados a la administración y a los profesores de mi Departamento, con el fin de que si así lo deseaban se sumaran a las mismas; insisto en este punto porque se me acusa de "realizar actividades de carácter individual", implícitamente consi-

deradas no institucionales.

La información, disponible para quien desee consultarla, es la siguiente:

- Actividades especiales de promoción de la lectura y "Semana del libro": en la sección "Novedades" de mi página: [www.luisricochavez.com](http://www.luisricochavez.com).
- Videos didácticos, con entrevistas a escritores y textos literarios y de creación de estudiantes de mi taller literario (<https://www.luisricochavez.com/videorbe.html>).
- Relación de escritores a los que he invitado a charlas con los estudiantes de la preparatoria, además de los que asisten como parte del programa "Ecos de la FIL", junto con reseñas, semblanzas, crónicas de los eventos y parte de su obra (<https://www.luisricochavez.com/escritores.html>).
- Reseñas, biografías y acervo disponible de la sala de lectura, de la que fui responsable hasta el año anterior (<https://www.luisricochavez.com/sala.html>, <https://www.luisricochavez.com/clasicos.html>).

Tales actividades me he visto imposibilitado de continuar desarrollándolas, puesto que con ese falso argumento de que realizo "actividades individuales" se me ha obstaculizado para su realización. Entre los escritores invitados, luego de hacer las gestiones correspondientes ante la administración y notificar e invitar a los profesores interesados en asistir, se encontraba Raúl Bañuelos.

Para dicha actividad se realizó una entrevista con el autor, reproducida en un video promocional para que los estudiantes conocieran al poeta y su obra antes de dialogar con él (<https://www.youtube.com/watch?v=OLLf-JmR9Odl>). Pese, como ya señalé, a haber cubierto todas las formalidades, se nos negó la organización de la actividad en la escuela, por lo que nos vimos obligados a con-

seguir otro espacio en un centro cultural que nos abrió sus puertas. Considero que no es necesario insistir en la importancia y la trayectoria a nivel estatal, nacional e incluso internacional de Raúl Bañuelos... ¿qué implica el hecho de negar que participe en una actividad con los estudiantes?, sólo planteo la interrogante.

Mi sala de lectura ha tenido una existencia azarosa no sólo en la Preparatoria 2, sino también en la 7 y en la de Jalisco, de donde han tenido que ser desmanteladas por falta de espacios y de apoyo de las administraciones en turno. Al respecto, entre paréntesis señalo que por mi labor como promotor de lectura recibí un reconocimiento a mi trayectoria de más de veinte años como promotor en la Feria Internacional del Libro 2015, reconocimiento firmado por usted, señor rector; y en la pasada edición recibí otro reconocimiento también por mi trayectoria, ahora firmado por el presidente de la Feria, el licenciado Raúl Padilla López.

El maestro Juan Manuel Soto García, cuando fungió como director de la Preparatoria 2, me hizo el favor de facilitarme un espacio (del que carecía hasta entonces) en el tercer nivel de la escuela, en un saloncito adjunto a la biblioteca, donde por fin pude resguardar mis libros, disponibles para estudiantes y profesores interesados.

Yo me sentía cómodo en ese espacio de menos de seis metros cuadrados, espacio que respetaron el licenciado José Eduardo Castañeda Mendoza y la maestra Rosa Eugenia Velasco Briones. La actual administración me solicitó el espacio porque tenía un "compromiso" (ignoro con quién) y, a cambio, me ofreció un lugar en la coordinación académica, al que ya no tuvieron acceso los estudiantes; en su momento, la responsable de dicha coordinación consideró que ese espacio no era el adecuado y echó fuera los libros, que debí resguardar en el cubículo del Departamento de Comunicación y Aprendizaje, del que en ese

entonces fungía como jefe (en caso contrario, dudo que hubiera habido espacio para los mismos y, como me ocurrió en las otras dos prepas mencionadas, se hubiera perdido el acervo).

Ante mi contrariedad por ese cambio arbitrario no se hizo nada, y se me prometió que en la primera oportunidad se habilitaría un lugar para la sala de lectura. Fue hasta el 25 de mayo del año anterior que se inauguró el “Laboratorio de la palabra”, a donde llevaron los libros de la sala de lectura, del cual supuestamente yo sería el responsable, aunque nunca tuve acceso al mismo y nunca se me entregó la llave. Fue en ese momento, luego de dialogar por lo menos en tres ocasiones sobre las diferencias en los estilos de trabajo entre los administradores de la escuela y un servidor en que decidí no volver a realizar actividades de carácter institucional, cansado de los sabotajes, de los cambios arbitrarios y de la falta de reconocimiento a mi labor. En todo momento yo reiteré mi interés por adaptarme a las circunstancias, por continuar con mi trabajo y seguir adelante con estos proyectos, lo cual sin embargo nunca fue tomado en cuenta.

La administración dirá que por lo menos en dos ocasiones se reiteró la invitación para quedar al frente de la sala de lectura, y en ambas yo rechacé el ofrecimiento por las razones ya expuestas: ¿cómo puedo hacerme cargo de un proyecto con un espacio asignado al que no tengo acceso? ¿Cómo decir que sí a un proyecto que requiere un compromiso conjunto y en el cual no hay reciprocidad de la otra parte? Porque, como promotor de lectura, durante los primeros once años de la realización del Encuentro de Promotores en la FIL asistí como representante de mi preparatoria, pero a partir de la edición número 12 fui inscrito de última hora, gracias a que, por accidente, me encontré con la responsable, quien me notificó que no se había mandado mi inscripción por parte de la escuela. Sobra decir que

los últimos dos años no fui invitado, y en su lugar enviaron a otro profesor que, hasta donde sé, poco sabe sobre promoción de la lectura y nada ha hecho al respecto.

El acervo continúa en ese espacio; ofrecieron regresármelo, y pusieron como condición que enviara la relación de los libros; dicha relación fue enviada hace aproximadamente dos semanas y aún no he obtenido respuesta.

El pasado 3 de febrero acudí a la Secretaría de Trabajo y Conflictos de nuestro sindicato, para solicitar su intervención con el fin de que me entregaran los documentos requeridos para participar en el programa de Estímulos (ese día vencía la fecha para la entrega del expediente, aunque luego se concediera una prórroga, y aún no me entregaban ninguna de las constancias que había solicitado con varias semanas de anticipación); ese mismo día el titular de la dependencia me citó en su oficina (junto con otras tres maestras) para prometer que firmaría todo lo que le habíamos solicitado, promesa que incumplió, como ya señalé al inicio de este documento.

En esa reunión, veladamente y en su estilo mesurado y ecuánime con el que pretende hacernos creer que todo es miel sobre hojuelas, lanzó la amenaza de que revisaría los proyectos que habíamos presentado en los últimos cinco años, aunque enseguida se corrigió diciendo que dicha revisión se haría sobre todos los beneficiarios y no sólo de quienes en ese momento nos encontrábamos en el banquillo de los acusados, y nada más en los últimos tres años.

¿Qué acaso antes de participar en el Programa no se extiende una carta, firmada por el titular de la dependencia y por el jefe del Departamento, en el que se da el visto bueno al proyecto presentado? Y al término del mismo es el Colegio Departamental en pleno quien avala el cumplimiento de dicho proyecto, de acuerdo con la normatividad vigente y las cláusulas de la convocatoria.

De cualquier manera, yo respondí que podían revisar todo lo que quisieran, porque el resultado de mis proyectos incluso es público. Entre otros proyectos, implementé cursos y asesorías para estudiantes de alto rendimiento, integrando el Taller de Creación Literaria del que cada año salían los trabajos de los representantes de nuestra escuela para los concursos de poesía y cuento FIL Joven, obteniendo por dos años consecutivos el primer lugar en la categoría de poesía y en la de cuento, galardón obtenido por la alumna Andrea Avelar Barragán, quien asistió a mi taller los tres años que estudió en la preparatoria y de quien fui asesor personal.

Otro de mis proyectos fue el diseño de una página web, del que ya hablé, y la planeación y el diseño de cursos en línea, también ya referido. Otros proyectos (antologías comentadas, elaboración de material didáctico, diseños de cursos, elaboración de reactivos y exámenes...) han sido aprovechados para las diversas unidades de aprendizaje del Departamento de Comunicación, para cursos que han tenido el aval de la Dirección de Formación Docente e investigación de SEMS y para libros publicados por la Editorial Universitaria (además del ya citado Taller de habilidades, en la pasada edición de la FIL presenté el libro *Imaginación y sentido*, del que fui coordinador y coautor, que recoge un buen número actividades de creación pensadas y desarrolladas en los talleres de Luvina Joven, al que estaba adscrito el taller que impartía en la preparatoria).

A raíz de mi queja ante nuestro sindicato, se decidió organizar una reunión extraordinaria en las instalaciones de la preparatoria. En la misma, un buen número de profesores externaron sus inconformidades y las situaciones de las que han sido víctimas. En algún momento, una maestra pidió la palabra pero solicitó al profesor que estaba grabando con su celular que apagara dicha graba-

ción. A dónde se fue la grabación (todo lo que yo externé, y parte de lo cual expongo en estas líneas, está grabado) es algo que ignoro.

A los pocos días, una de las maestras quejas fue llamada para recibir el regaño correspondiente, y le advirtieron que dejara de juntarse con esa gente indeseada (o una palabra semejante, gente entre la que me incluyen, por supuesto). Comenzó a circular el rumor de que a tres o cuatro maestros los iban a “perjudicar” (empleando, desde luego, otra palabra que por respeto no transcribo) y, extendiéndose el rumor, mi nombre se incluyó explícitamente en esa lista.

Yo no hago caso de rumores. Yo simplemente señalo aquello que me consta, y es de lo que dejo constancia en estas páginas. De cualquier manera, todo lo anterior genera un clima de hostilidad, de persecución, de hostigamiento, de amenazas, y trabajar en estas condiciones, sobre todo en el espacio tan delicado de la educación, no propicia la atmósfera idónea para ayudar a nuestros estudiantes en su formación académica y en su desempeño estudiantil.

Por todo lo anterior en realidad no solicito nada; sólo pretendo dejar constancia de las dificultades que enfrento para realizar esas actividades que considero fundamentales para proporcionar a mis alumnos mucho más de lo que exigen los programas de las unidades de aprendizaje. Quisiera, eso sí, trabajar en un ambiente de cordialidad, de respeto, de reconocimiento a la experiencia, a la trayectoria y a los esfuerzos realizados en favor de la institución.

Y, aún más, y tomándole la palabra al titular de la dependencia, quien en reiteradas ocasiones ha dicho en reuniones con los profesores: “El que no esté de acuerdo, y que se quiera ir, dígamelo y con gusto le firmo para que se vaya a otro lado”. ¿Podría realizar las gestiones para que me firmen el traslado de mi plaza como investigador al

Departamento de Estudios Literarios? Me interesaría, los últimos 15 años que me quedan por laborar en la Universidad, dedicarlos a este noble trabajo, por el que siempre me he sentido atraído y al que más gusto le tomé luego de finalizar mi doctorado en Estudios Literarios y Lingüísticos con especialidad en Literaturas Comparadas.

Por último, deseo reiterar mi compromiso con usted y con la institución. Mi mayor deseo es continuar entregando mis conocimientos, mi experiencia, mi entusiasmo por trabajar en favor de mis alumnos, de mi Preparatoria y de mi Universidad. Todos mis proyectos, y los que aún bullen en mi cabeza y en mi ánimo, los pongo a disposición de usted y de la institución.

Sin otro particular, me despido y agradezco de antemano sus atenciones.

## Historia de una injusticia

En eso quedó la justicia para el político que fue denunciado como el prototipo de una clase política corrupta a grados superlativos. El gobernante que supuestamente defalcó al erario veracruzano con más de 60 mil millones de pesos, que armó una red de empresas fantasma para desviar dinero y que incluso inyectó agua en lugar de medicina a niños enfermos de cáncer, estará de nuevo en la calle en el año 2022, y probablemente emigrado a Londres con su familia para disfrutar del resto de su fortuna malhabida. Por supuesto que eso no es justicia, es un tráfico de favores entre políticos, lo que confirma el pacto de impunidad que la mafia de la clase política brinda a los suyos. Duarte, además, queda intocado por los delitos más graves que cometió: hacer de Veracruz un estado donde se impuso la desaparición forzada, las ejecuciones extrajudiciales y la proliferación de centros de exterminio y fosas clandestinas. Nada de eso le imputó la PGR, lo que confirma la simulación de justicia en su caso.

Rubén Martín

Nos conocimos hace un cuarto de siglo, aproximadamente, con toda nuestra juventud a cuestas y todas las esperanzas intactas. No puedo asegurar que compartiéramos los mismos sueños, pero la profesión nos trepó al mismo tren y nos convertimos en compañeros del mismo viaje, yo profesor de español, Maité docente de inglés.

Coincidíamos prácticamente todos los días, y en los recesos, en las horas de comida y en otros momentos en que nuestra labor docente lo permitía, intercambiábamos experiencias, opiniones e incluso lamentos por la apatía, el desinterés y la pereza de algunos estudiantes.

Con el paso de los años, con los cambios naturales de las generaciones, nuestra perspectiva fue modificándose (para mal), derivado de la percepción de que en los años que corren, con mayores distractores y mayor desatención por parte de los padres y del entorno social, nuestros estudiantes dispersan su atención con mayor facilidad, lo que dificulta aún más nuestros esfuerzos por cumplir con nuestro deber académico.

Su temperamento de aquellos tiempos juveniles se acentuó con los años, y fue sin duda la causa del triste y deplorable final de su carrera docente. Poseía una ingenuidad de adolescente, una inocencia inconsciente que la dotaba de un carácter afable, tirando a la depresión, del que nacían sus comentarios un tanto amargos y poco optimistas del resultado de sus afanes, por la ya descrita actitud de un buen número de sus alumnos.

Enfrentaba, además (producto de tal temperamento), dificultades emocionales, derivadas de relaciones no muy positivas y de problemas familiares de los que apenas entreveíamos las causas. Hablar al respecto le permitía desahogarse, encontrar apoyo emocional en algunos compañeros, y se convertía, por otra parte, en una manera de abrir su corazón y hacernos entender que junto con esa inocencia albergaba una mentalidad sin dobleces, un dis-

curso genuino de honestidad.

Pero estas son meras cuestiones subjetivas, argumentos que al momento de juzgar son irrelevantes ante lo que se cree la contundencia de los hechos, los cuales, vistos superficialmente, sólo perjudican al supuesto culpable, y lo vuelven blanco del peor de los castigos, en el chivo expiatorio de males mayores que se pretenden ocultar con lo que no es sino una mera simulación de justicia. Eso fue lo que pasó con Maité.

\*

Esa mañana, para variar, llegué a la Prepa 7 en el instante previo a que me registraran la falta en la clase de las nueve (el tráfico de la zona metropolitana está para acabar con la paciencia del mismísimo Job). Por las prisas, no me percaté del ambiente denso que reinaba en mi entorno. Fue hasta el siguiente receso que, al entrar a sala de maestros, percibí algo anormal.

La relajación propia de esos minutos (las pequeñas pausas que nos damos entre clase y clase), el ruido sordo e ininteligible de las conversaciones estaban ausentes. Andar furtivo, miradas suspicaces, tensión era lo que percibía en mis compañeros. El primer grupo al que me incorporé hablaba del tema. No entendí nada, así que pedí aclaraciones.

“Ayer [lunes] corrieron a Maité”. La causa habría de descubrirla al paso de los días, enlazando versiones de diferentes fuentes. En resumen, se trató de una de esas frases inocentes que solía espetar en todo momento, publicada en su Facebook. Mencionaba algo sobre lo injusto que resulta ayudar (regalar calificación) a cierta clase de alumnos sólo por el hecho de ser diferentes.

Por desgracia, esta inocencia cobró otras dimensiones en el contexto de los tiempos que corren. El discurso de la equidad, de la inclusión, de la diversidad, le pasó factura. En un juicio sumario, en el que al parecer no contó con nin-

guna defensa (ni siquiera de su parte; tal vez no entendió a cabalidad la dimensión de su frase; de cualquier forma, la defensa de nada hubiera servido: estaba condenada desde el principio), se destruyeron más de veinte años de trabajo responsable, de dedicación, de esfuerzo y de un interés genuino por apoyar a sus estudiantes. Porque pese a sus quejas (fundadas) por la dejadez de algunos estudiantes, se empeñaba por cumplir con sus responsabilidades. De eso fui testigo en todos estos años que, como menciono al comienzo de esta nota, compartí un espacio laboral con ella.

\*

“¿En qué situación quedamos? ¿Qué seguridad tenemos de conservar nuestro trabajo?” fueron preguntas que escuché de labios de un compañero. Tácitamente, se habla del peso de la institución, de la manera como su percepción en la sociedad puede resultar en nuestra contra en ciertas circunstancias, pues su respetabilidad está por encima de nuestros intereses y, en su nombre, se cometen abusos. De la indiferencia de nuestro sindicato, que en situaciones como la presente permite que, sin mayores indagatorias, sin ir al fondo de la cuestión, seamos víctimas de injusticias. (Desde luego, no meto las manos al fuego por otra clase de profesores —que igualmente conozco— que sí son culpables de ciertos actos penados por la ley, unos pocos castigados, muchos de ellos aún impunes.)

Otro profesor relataba que, ignorante de lo que ocurría, por hacer el favor y cumplir un mandato de las autoridades escolares, ayudó a sacar los objetos personales de Maité, mientras se dirigían a la salida de la escuela, ella ahogada en un mar de llanto, impotente de revertir su situación y dolida sin duda por la pérdida de una parte de su vida y la conclusión de tantos años de servicio.

Insisto: expongo nada más mi punto de vista, lo que compartí con Maité en la Preparatoria 7, lo que escuché en boca de algunos profesores y el juicio que me hago del

asunto. Simplemente el testimonio de lo que ocurrió, pensamientos que me rondan la cabeza en el contexto de las circunstancias que vivimos día a día.

Y mientras aquellos que en realidad son culpables de delitos incalificables siguen impunes, libres y causando graves daños, otros cuyo único delito consiste en hablar de más o en el momento o la circunstancia inadecuados, son víctimas de un sistema injusto que, ante las exigencias de la sociedad, finge imparcialidad y simula imponer castigos ejemplares para limpiar su conciencia. De cualquier manera, estas palabras no son simples divagaciones, argumentos infundados. El epígrafe que encabeza esta nota, los datos que aporta Rubén Martín sobre el caso de Javier Duarte, exgobernador de Veracruz, es un botón de muestra de lo pervertido que está el sistema de justicia mexicano, y que ha permeado todos los niveles, ámbitos e instituciones de nuestro país.

## **Nivel de cumplimiento: 100**

### **FIN DE SEMANA. OTOÑO**

Me sentí más que satisfecho: mi labor de terrorismo rindió frutos. Observaba embelesado la lista, un café humeante a un lado. Fin de semana, sin el estrés de aguantar el fragor cotidiano de la escuela. Un trago al café y nueva ojeada a la lista. No había error: de los cincuenta estudiantes, sólo tres me quedaron a deber trabajos.

El ciclo llevaba un cincuenta por ciento de avance, así que el semestre prometía. Repasaba una y otra vez momentos como este, en el pasado, y no recordaba un rendimiento del 94%. A lo más que había llegado, si mi memoria no me engañaba, era a un 70, 80% de cumplimiento.

No me sacaba de la cabeza que la razón de tan elevada cifra (en mi evaluación idealizada equivalía a un nivel de cumplimiento del cien por ciento) se debía al grado de

atosigamiento y presión a que sometí a mis alumnos: con cara de profesor abrumado por las deudas, en fin de quincena, les exigía que entregaran los trabajos; los llamaba de manera individual y ante mi escritorio (ponían jeta de niños compungidos y que reciben estoicos el regaño) les pintaba el negro panorama que los aguardaba a final del semestre de no cumplir con mis exigencias: "Lee, redacta, toma notas, busca palabras en el diccionario, explica, explica, explica".

Otro trago al café me hizo reparar en este cuadro: anteriormente mi actitud había sido otra, algo así como la de un profe titular, que se lleva la vida relajada, que llega al salón y les habla a los muchachos en tono mesurado, paternalista, no se preocupen, mañana me entregan la tarea, el examen lo dejamos para la siguiente semana, todos tienen asistencia... lo que daba como resultado que les caía bien a mis alumnos, pero se relajaban a tal grado de que su rendimiento bajaba.

Me atraganté con el café: de ser el profe simpático me convertía en el ogro que ellos suelen odiar. ¡Pero cumplen!, me decía una vocecilla que quería romper mis escrúpulos. Disyuntiva peligrosa: capataz con látigo que eleva el rendimiento y la producción, o papi halagador que complace y los hace felices sin forzarlos a asumir sus responsabilidades. Apuré el café, mi decisión estaba tomada: que me odien.

## **INVIERNO. FIN DEL SEMESTRE**

Y me odiaron. Ahora, además de la lista (sin café, porque me sabe amargo), tengo ante mis ojos la hoja de evaluación de mis alumnos: pésimo. Aunque en el rubro que dice: "Nivel de exigencia" pusieron la máxima calificación.

Y la lista no miente. El nivel de cumplimiento de los estudiantes se mantuvo en el 94% (que para mi mente

idealista, insisto, equivale al cien por ciento). Aplauso a los números, ¿no?

Sin embargo, hay otro detalle: acabo de revisar los trabajos finales y ni el diez por ciento cumplió con el mínimo de los requisitos solicitados, ni siquiera lo externo y más obvio: la portada con sus datos, la organización de la información, la inclusión de un índice y del material bibliográfico consultado. Ya no quiero considerar la redacción y mucho menos la ortografía.

¿Qué les pasa a estos muchachos que llevan más de diez años de su vida perdidos en las aulas? Descubro con amargura (sin café) que lo único que han podido enseñarles los profesores de educación básica (y ellos dejarse enseñar) ha sido a cumplir.

Pero si una máquina barredora, por poner un ejemplo, recoge la basura, cumple su cometido. Si una lavadora limpia la ropa, cumple; si un vehículo me transporta hasta mi destino, cumple. ¿Qué mérito hay en ello? ¿De qué sirve que los estudiantes aprendan a cumplir, si no aprenden a aprender?

Como debe ser, al final del semestre no hay certezas, sólo incertidumbres, dudas, retos a vencer el próximo semestre (a menos que me saque la lotería, que me herede una parienta millonaria y desconocida o que me ofrezcan por fin el trabajo como investigador en Oxford, Cambridge o la Complutense) pero con el agobio de saber que lucho contra inercias de años, contra vicios inveterados, contra mañas mal habidas y fomentadas por un sistema al que no le importa la educación, lo cual no se palia (como lo creí ingenuamente al principio) con un nivel de cumplimiento de cien.

# El fracaso en la enseñanza del inglés

## PECES DORADOS Y MANZANAS

El chisme este de la investigación me fastidia por su rigidez. Porque cuando uno se zambulle en las aguas espesas de los conceptos, o en los sombríos bosques de las metodologías y lindezas semejantes muchas veces siente ahogarse o asfixiarse no por la incursión en ámbitos tan turbios, sino por las criaturas obtusas y monstruosas que, muchas veces, juzgan desde espeluncas inaccesibles los esfuerzos del nadador o del explorador.

Pero, por otra parte, me fascina porque, cuando uno se deshace de los corsés inútiles que lo aprisionan, cuando se da un poco de libertad a la imaginación, al ingenio y, si nos dejan, incluso al humor, se descubren detalles insospechados, con los que no nos hubiéramos encontrado en otras circunstancias. Bueno, que en ocasiones salimos a buscar charales y encontramos peces dorados, o queremos peras y encontramos manzanas; ¿qué hacer entonces, si yo había levantado un edificio teórico-metodológico indestructible y no se ajusta a los peces dorados ni a las manzanas? Pues a destruir todo y a construir sobre las ruinas. Aunque al final resulte que los peces estaban muertos y las manzanas podridas.

¿A cuento de qué viene esta introducción? Hace algunos meses, por puro amor al conocimiento invité a dos grupos de estudiantes, de sexto semestre del bachillerato de la UdeG, a indagar algunas cuestiones relacionadas con su paso por la Benemérita Preparatoria 2, con énfasis en el asunto de las tutorías, tan de moda por estas fechas. Fue poco lo que averigüé al respecto, pero en cambio descubrí detalles que no imaginaba que estuvieran presentes en el desarrollo académico de los bachilleres.

## AGUA TIBIA

Repasando las notas de mis estudiantes, las preguntas, test y cuestionarios que respondieron, descubrí el agua tibia, como el detalle de que las matemáticas (y en general las llamadas ciencias duras) son el coco de los jóvenes, de que se aburren de lo lindo en la mayor parte de las materias (sobre todo se quejan de que en español no salen del trillado leer, hacer resúmenes y cosas así; una de mis estudiantes señaló: "En ocasiones se me hace tan aburrido el español, tal vez sea por los maestros que me han tocado que hacen sus clases aburridas y rutinarias: leer, subrayar, hacer resúmenes") y de que se esfuerzan poco más allá de lo que les exige el profesor o la institución, amén de su nulo interés por la lectura. Transcribo dos citas en las que hablan al respecto:

"No soy de las que lee mucho y menos por placer, no fue algo que me inculcaron desde chica y es más difícil ahora de grande poder hacer de eso un hábito".

"Dedico más tiempo para ver series en televisión, videos en YouTube, juegos en línea o visitar páginas sociales en internet como Facebook, Instagram, WhatsApp entre otras actividades, y a veces no quieres dedicarles mucho tiempo porque tienes que hacer tarea pero estando en internet el tiempo se te pasa volando, no sientes y va pasando y pasando el tiempo, y sí estoy consciente que me quitan demasiado tiempo para hacer mi tarea o simplemente para leer".

Y claro, descubrí también las inevitables sorpresas como el hecho de que hay jóvenes a quienes les chifla la filosofía, y otros que quieren "ser un ejemplo para la gente que piensa que estudiar no sirve", situación que "preocupa" y "deprime" a la estudiante que expresó tan vehemente deseo.

## UN FRACASO MÁS

Con la amenaza de ampliar en otro momento las notas de mis sufridos estudiantes, me enfoco a continuación en un detalle que saltó a la vista de manera inevitable: el fracaso en la enseñanza del inglés. Entre el montón de notas personales, quejas, observaciones y comentarios sobre la institución, los profesores y las asignaturas descubrí la coincidencia unánime de que el área que se encontraba en los sótanos sórdidos de la inopia y la ineficiencia académica era el de la enseñanza de la lengua extranjera.

Las respuestas que transcribo a continuación se derivan de un cuestionario en el que mis estudiantes hablaron de sus fortalezas y debilidades, de las materias en las que obtienen mejores resultados y aquellas que, por cualquier razón, les desagradan.

Comienzo con la nota amable de una de ellas: “Mi fuerte es el inglés. Desde pequeña me ha gustado este idioma y crecí familiarizada con él por medio de la música y algunas películas. Desde pequeña se me ha facilitado esta lengua y actualmente estoy estudiando en una escuela aparte porque mi madre siempre ha pensado que es muy necesario que aprendamos otro idioma pero que las clases que tenemos en la escuela son insuficientes”.

Fue la única que incluyó el inglés como una de sus fortalezas. Pero notemos el contexto: lo ha estudiado desde pequeña, aunque de manera informal, estudia más allá de la exigencia institucional y con el apoyo de su familia. Pero el foco rojo se enciende al final de la cita: “las clases que tenemos en la escuela son insuficientes”.

Repito que quienes participaron en esta actividad cursan el sexto semestre, lo que significa que, de acuerdo con los programas de la educación oficial, llevan seis años estudiando inglés (tres de la secundaria, tres de la prepa).

Y, pese a ello, si quieren aprender deben hacerlo “en una escuela aparte”. Esta joven subraya que sus mejores calificaciones las obtiene en esta asignatura. Podemos imaginar a sus profesores orgullosos de ella, pero el mérito difícilmente se lo pueden acreditar; me recuerda el caso de algunos deportistas de alto rendimiento que han pasado por las aulas de la preparatoria; los Jefazos se ufanan de sus hazañas, aunque la escuela no ha incidido para nada en sus logros.

Otro estudiante, al hablar de sus planes futuros y de las acciones que emprenderá para mejorar su rendimiento al terminar el bachillerato señala que pretende “estudiar un curso aparte de inglés, ya sea en las vacaciones o entrando a la licenciatura”, con lo cual evidencia que los estudios en esta área en la educación básica sirven de muy poco.

Transcribo más testimonios (donde hasta las matemáticas se ven involucradas): “De las materias que no me agradan ni un poquito son el inglés y las matemáticas, y lo digo porque son de las que se me dificultan más el aprender, una porque no le entiendo al inglés ni papa y en las matemáticas tienes que estar muy atenta”.

“No me agrada mucho el inglés porque no se me quedan grabados los significados de las palabras, y eso de hacer oraciones no se me hace muy fácil porque me revuelvo con los significados de las palabras o simplemente ignoro su significado”.

“El inglés es una de las materias que estudio con pocas ganas”.

“La materia que no me agrada mucho que digamos es inglés, porque me cuesta un poco entenderlo”.

Nótese la relación entre el interés (la motivación), el rendimiento escolar y el nivel de aprendizaje. ¿Los profesores del área conocerán este detalle? Y de ser así, ¿se han planteado la necesidad de subsanarlo? ¿Han ideado actividades o recursos didácticos o pedagógicos para superar

estas dificultades?

Obsérvese también la importancia del dominio de cuestiones como gramática, sintaxis, lexicología, semántica y otras ramas de la lingüística vinculadas directamente con el uso de la lengua. También es lugar común destacar el hecho de que si los estudiantes no dominan lo relativo a su lengua materna, difícilmente lo harán con una segunda lengua. Pero claro, cuando los profesores comienzan a abordar cuestiones de gramática inglesa comienzan los ronquidos o los cortocircuitos sinápticos, sobre todo porque muchas veces al docente se le hace bolas el engrudo y ni él entiende lo que trata de explicar.

Para cerrar este apartado incluyo un testimonio que sintetiza lo que vivieron los bachilleres en el transcurso de tres años en esta Benemérita Preparatoria 2: "La materia en la que más trabajo me cuesta desempeñarme es en la de inglés, porque me han tocado maestros que sólo explican lo que viene en el libro pero no nos ponen actividades para practicar en clase. Hasta cierto punto puedo desarrollar bien el inglés, ya sea traduciendo algunas palabras al español, escribirlas correctamente y hablarlo, pero hacer una conversación en concreto se me dificulta un poco más; esta materia es en la que menos ganas tengo de trabajar, por el tipo de aprendizaje que se ha llevado a cabo a lo largo de estos semestres".

## **SIN APOYO INSTITUCIONAL**

¿Y qué hace la preparatoria al respecto? No soy profesor del área, así que sólo expongo lo que, como el chinito, puedo constatar como observador.

Hace algunos semestres un profesor me entregó (cuando fungí como jefe del Departamento de Comunicación de la escuela) un proyecto que me pareció interesante: proponía la implementación de un club de conversa-

ción (de inglés, obvio). Me hablaba del interés al respecto de algunos estudiantes, y lo único que solicitaba era un espacio (un salón) para reunirse con ellos y trabajar. Adelante, le dije yo, el Jefe de Depto. te apoya. Pero había que sortear no sé cuántas trabas burocráticas (ser Jefe de Depto. es como ser colector de boletos en un autobús sin pasajeros) en las que a mí también me tocaba el papel del chino, de observador impotente. Pasan las semanas, los meses, los ciclos... y es fecha que los jefazos no dan luz verde al proyecto.

Supe, por boca de una profesora de otra preparatoria, que se organizó un viaje al extranjero para profesores de inglés, para que asistieran a seminarios y talleres con el fin de apoyarlos para elevar su nivel académico y profesional. De nuestra Benemérita escuela sólo asistió un profesor del área; el resto fueron los parientes directos del Jefazo que, según testimonio de la misma maestra, aprovecharon el turismo académico sin asistir a ninguna de las actividades académicas que tenían programadas. Hubo protestas de la coordinadora ante las autoridades superiores, que no trascendieron; y claro, lo paseado quién se los quita.

Una y otra vez he escuchado por parte de los jefazos (he sufrido a cinco administraciones que me hacen sentir que vivo en una película de terror; y cuando pienso que la siguiente no podrá ser peor, el séptimo arte me sorprende) que van a instalar laboratorios de idiomas, tan necesarios para dinamizar las clases y para facilitar y proporcionar más y mejores herramientas a profesores y estudiantes. Creo que lo seguiré escuchando hasta el fin de los tiempos y los dichosos laboratorios nunca se instalarán.

¿Y las tan llevadas y traídas TIC? A mí este acrónimo se me figura más bien una contracción muscular sobre el que he oído un sinnúmero de lugares comunes y aberraciones que sólo enmascaran nuestra mediocridad académica. He escuchado a un puñado de profesores quejarse de que los

alumnos los superan en el uso de chismes digitales; que hablen por ellos, porque cuando yo he querido implementar cursos virtuales ni siquiera saben hacer algo tan básico como registrarse en la plataforma Moodle. Porque cuando se trata de aprender o de hacer tareas o cumplir con cualquier obligación escolar todo les da flojera; les he dejado de tarea, por ejemplo, ver la tele, y aunque ellos confiesan que pasan horas frente a la caja idiota, al siguiente día que les pregunto quién hizo la tarea invariablemente me contestan: “Me dio hueva”. Si implementara cursos en Facebook, por ejemplo, estoy seguro que ese día todos mis estudiantes cancelarían sus cuentas o cambiarían sus alias para que yo no pudiera rastrearlos.

Bueno, que esta digresión viene a cuento porque las TIC son una herramienta poderosa para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, pero en nuestra Benemérita preparatoria incluso los estudiantes de la asignatura de informática tienen dificultades para acceder a una computadora. Qué decir de cuando se trata de utilizar el equipo en una materia distinta.

Total, que por el lado que se le mire, no podemos más que lamentar el fracaso en la enseñanza del inglés en nuestra escuela.

## Los rezagados

¿A quién le importa la educación? Escuchamos a las autoridades y recibimos mensajes contradictorios. Por una parte, los encargados de repartir el pastel se ufanan de beneficiar con grandes tajadas a las hambrientas instituciones, al margen del nivel al que correspondan. Por la otra, quienes reciben estos subsidios o presupuestos se quejan de que todo recurso es insuficiente, que se pierde en labores no propiamente relacionadas con el resultado final en el aula, en corrupciones y desvíos, y que al final

sólo son unas pocas migajas las que se aprovechan, insuficientes para mitigar las necesidades que vienen arrastrándose desde tiempos inmemoriales.

La sociedad, desde distintos frentes, medios, y a través de diversas agrupaciones, subraya los males y deficiencias que aquejan al sistema, desde los programas, los docentes, la infraestructura, pero como tal, es decir, como sociedad, se enfoca en otras prioridades y sus intereses se desvían a situaciones banales e inmediatas vinculadas más con cuestiones materialistas y frívolas como el ocio inútil y actividades que le permitan pasar por la vida sin preocupaciones trascendentales.

Los padres constituyen otro frente que lanza sus ataques a la educación y, en particular, a los profesores, a quienes responsabilizan de las deficiencias (no sólo educativas, sino también de conducta) de sus hijos, eludiendo un poco la responsabilidad que ellos mismos tienen en este sentido. ¿Y qué pasa cuando son los propios estudiantes quienes se interesan poco por aprender, quienes no demuestran suficientes deseos por mejorar y superarse en lo académico y en su crecimiento personal, emocional e intelectual?

En general, debemos reconocer que el medio en que vivimos no favorece el desarrollo educativo y, en realidad, se interesa poco por la educación. El enfoque, las energías, los intereses generales están puestos en otras miras, las preocupaciones acuciantes son otras, envueltos como estamos en una vorágine de vivir al día, de distraernos para no sentirnos apabullados por la realidad que nos agobia y de la que preferimos evadirnos. La lectura, fundamental para la adquisición del conocimiento, no es prioridad; la formación humanista, indispensable para conocernos y conocer al otro y aceptarlo, para mejorar como individuos y como sociedad, está fuera de los programas.

Sin embargo, no es mi propósito encontrar culpables,

misión imposible y que, en realidad, no conduce a nada provechoso. Pretendo, más bien, recordar un incidente que viví en fecha reciente ante un grupo y que, en mis más de veinticinco años como docente no me había tocado sufrir y que pone de relieve los aspectos que he mencionado hasta este momento.

Tal situación me parece que la vislumbré en cierta ocasión en que me enfrenté a uno de los grupos más apáticos con los que había trabajado hasta entonces. Exponía algún concepto, daba un ejemplo y les pedía que desarrollaran algún ejercicio. Lo más que conseguía era que algunos sacaran sus cuadernos y que dejaran pasar el tiempo hasta el momento en que se terminaba la clase. Por más que me paseaba por el aula y los exhortara de mil maneras a que comenzaran a trabajar no conseguía más que algunos (tres, cuatro) trazaran unas cuantas líneas y que, al final, abandonaran el aula sin haber completado siquiera una oración. Hablando al respecto con mis compañeros docentes descubrí que enfrentaban el mismo problema. Alguno informó que la causa habría que encontrarla en la determinación de la Secretaría de Educación de que ningún estudiante de educación básica (primaria y secundaria) podía reprobado, así que los jóvenes se acostumbraron a no hacer nada y obtener a cambio una calificación aprobatoria.

Y así me tocó un grupo al que, por su conducta y apatía, tuve que reportar ante las autoridades (yo que repudio esa clase de acciones y a las que nunca antes había recurrido). Lo primero que detecté fue la falta de respeto de unos hacia otros. Se insultaban, recurrían a la violencia, vivían en un ambiente continuo de hostilidad.

Debo reconocer que, en general, conmigo se mostraban respetuosos, aunque el ausentismo a clases era elevado y su nivel de trabajo y compromiso era ínfimo. Los exhortos no servían de nada, mucho menos la presión y las amenazas de no recoger trabajos que no se entregaran

a tiempo o bajar la calificación por actividades no realizadas. No me gusta sermonear a mis grupos, pero cuando lo hice frente a ellos sus rostros me mostraban que estaba perdiendo el tiempo.

Ningún recurso valía. El resultado siempre era el mismo. Hay una actividad que denominé "Oraciones al azar", que consiste en formar oraciones eligiendo sus elementos mediante el lanzamiento de dados. "La próxima clase", les pedí, "necesito que se organicen en equipos de cuatro estudiantes y que cada equipo traiga un par de dados". Conociéndolos, les advertí que el equipo que no cumpliera con traer los dados no podía estar en la clase. Así que ese día sólo trabajaron dos estudiantes, los únicos que cumplieron con la obligación de traer los dados.

"Hay doce temas en el curso", les informé en la siguiente clase; "como no trabajaron en la anterior, les queda claro que ya perdieron casi el 10% de la calificación final; y si consideran otras actividades que tampoco han realizado, se darán cuenta de que algunos prácticamente están reprobados". No les importó, por supuesto. Una situación semejante (ahora les pedí un periódico; ningún estudiante lo llevó) se presentó unos días después. Mismo resultado; por tanto, suspendí la clase (no tuve alumnos).

Fue entonces cuando debí recurrir al oficial mayor de la escuela, para reportarlos. Le mostré la lista de asistencia, donde quedaba constancia que más de la mitad no había acudido siquiera al número mínimo de clases para tener derecho a calificación en ordinario. Acudió a hablar con ellos y, a regañadientes, se comprometieron a trabajar, lo cual por supuesto no hicieron.

Como la situación no mejoró, me dirigí a la tutora del grupo, quien había sido su maestra y había enfrentado la misma situación. La tutora, a su vez, acudió con la orientadora educativa de la escuela (a quien yo ya había puesto en antecedentes), quien se comprometió a programar una

sesión con un psicólogo para ayudar al grupo. Me pidió una de mis horas de clase para llevar a cabo dicha sesión. Se terminó el semestre y el grupo se quedó a la deriva. Fue un grupo, debo decirlo, de olvidados, de desairados, de rezagados.

Esta situación me regresa a la pregunta inicial: ¿a quién le interesa la educación? ¿Sobre quién recae la responsabilidad de estudiantes como los descritos en esta nota? ¿Qué situación enfrentan en su familia para comportarse de esta manera? ¿Qué pasa por su cabeza para reaccionar como lo hacen? La institución demostró que no le interesan estas situaciones, pues aunque se supone que tiene un programa diseñado al respecto no hizo absolutamente nada. Pero, me parece, lo más preocupante son los padres y las familias de estos muchachos y, más delicado todavía, que estos estudiantes muestran una apatía y un desinterés hacia su propio desarrollo educativo y personal. Si ellos no se preocupan por sí mismos, quién lo hará. Y lo más lamentable: ¿seguirán el resto de su vida como estudiantes rezagados?

## **Comunicación perdida**

Este semestre descubrí que los jóvenes, en cierto momento de madurez, toman el control de su vida y le ponen mute a los regaños paternos y a las instrucciones de los profesores. Perdónenme, pero las enseñanzas que recibí en este ciclo no fueron muy alentadoras, así que en los siguientes párrafos no hallarán certezas, sino dudas que, en lo personal, serán mi brújula para orientar el rumbo de mi trabajo escolar; espero que estas interrogantes permitan a otros cuestionarse sobre su quehacer docente y les ayuden a ubicarse en caso de que, como a mí, los desoriente el problema de comunicación existente entre las actuales y las anteriores generaciones.

Menciono el asunto este del mute porque, para mi sorpresa, al inicio del semestre di una instrucción que, descubrí cuando la situación ya no tenía remedio, ningún estudiante registró. "Como trabajo final entregarán un reporte de dos páginas sobre el libro que leerán a partir de hoy". ¿Qué dificultad puede haber para entender lo anterior?

Una semana después les pedí que me dieran el título de su libro. "Al final me entregarán un comentario de dos páginas", repetí. Y la misma instrucción se escuchó como disco rayado cuatro o cinco veces durante las 17 semanas que trabajamos en el aula. Y siete días antes de la fecha fatídica para entregarlo, otra vez... Al final, más del cincuenta por ciento de los estudiantes me entregó un comentario de un párrafo de no más de cinco líneas; otros, seis, ocho, diez páginas... pirateadas de internet. Menos del veinte por ciento cumplió con la instrucción.

Más lamentable resulta el hecho de que estos mismos jóvenes, de sexto semestre, ya habían trabajado conmigo en primero, y conocían la dinámica de leer un libro y entregar un comentario con ciertas características. En el ínterin, claro, dejo de existir para ellos y si otros profesores no les piden leer, dudo que lo hagan por iniciativa propia. ¿Pero cómo es posible que para ellos un comentario personal equivalga a poner el título del libro en un buscador de internet, dar clic en el primer vínculo que aparezca, copiar, pegar, poner sus datos personales y entregarlo como trabajo final de curso?

Me parece que el problema va más allá de este hecho de leer un libro, entregar un comentario, cumplir con un trabajo, obtener una calificación... Es un problema de comunicación, pero no sólo respecto de una instrucción, o de un procedimiento a seguir, o de un requisito académico-administrativo que debe cumplirse; es un problema de comunicación respecto de los mensajes que no sólo profesores y padres de familia enviamos a los jóvenes sobre lo

que es la educación. Tiene que ver con una cuestión institucional, social, política y hasta existencial.

¿Cómo conciben nuestros jóvenes la educación en un sistema donde quien termina una carrera no encuentra trabajo, o este no genera los recursos suficientes para vivir con decoro? ¿Un sistema que no asigna los recursos indispensables para contar con instalaciones dignas, equipo suficiente y profesores con un salario que les permita dedicarse de tiempo completo a su profesión? Aunque, dirán algunos, no es posible que nuestros estudiantes sean capaces de percibir algunas de estas sutilezas del sistema.

Pero lo viven a diario en sus aulas, en los edificios educativos, en el rendimiento y la dedicación de sus profesores y del personal administrativo, directivo y de servicio a los que, mal de su grado, deben padecer todos los días. Todos los días reciben mensajes de programas dispersos, incoherentes, de contenidos difusos y pocas veces vinculados con su problemática cotidiana, de instrucciones y actividades que les dicen poco sobre las cuestiones vitales que definen su existencia.

¿Qué mensaje sobre educación transmitimos a nuestros jóvenes al hablarles de disciplina, responsabilidad, compromiso, trabajo, esfuerzo, solidaridad, si nuestro comportamiento en el aula y fuera de ella contradice nuestro discurso? ¿Qué mensaje captan ellos si en su entorno, en sus espacios cotidianos, no escolares, y a través de los medios de comunicación la educación ocupa un lugar ínfimo, a no ser la información que nos muestra un sistema que convierte a los estudiantes en criminales y hasta los asesina?

Llegados a este punto, incluso a mí las preguntas me agobian y me desconciertan. Descubro que esta cuestión, al parecer tan trivial, de pedir un trabajo, dar una instrucción y constatar que ningún estudiante la acata o la entiende, no tiene que ver nada más con un asunto de

incomunicación entre generaciones; se trata también de una falta de diálogo entre el profesor y su realidad y con el resto de los involucrados en el sistema educativo, desde sus pares hasta los encumbrados y los parapetados tras escritorios, quienes tienen el poder de decisión y nunca toman las que de verdad podrían solucionar estos nudos gordianos ancestrales.

No sé si lo pueda tomar como consuelo, porque considerar que se trata de problemas añejos y cuya solución no está a la vuelta del nuevo ciclo me enseña que la solución no se dará en un futuro cercano. Para ser sincero, a mí también me gustaría ponerle mute al control de mi vida. Pero no puedo. Seguiré apretando botones hasta sintonizar la frecuencia que nos permita salir, de la manera más decorosa y airosa posible de esta situación que, como señalo, va mucho más allá de una simple falta de comunicación. Y procuraré enseñar a los muchachos que la solución no se encuentra en nada más oprimir ese botón y desentenderse de situaciones, para ellos, tan alejadas de su realidad. La solución tardará en llegar (si llega); entretanto, habrá que enseñarles a oprimir otros, en busca de una sintonía más aceptable, que ayude a encontrar esta comunicación perdida.

## **Educar sin amor**

Mi relación con los Beneméritos Jefazos de las preparatorias siempre ha estado plagada de escollos y desencuentros. Y es que me avengo mal a su estilo cortesano y servil, a sus modos impositivos y autoritarios y a esa inefable manera de desparramar su ego y sentirse los dueños de vidas y destinos. Tal es la razón de que siempre me encuentre recluido en los rincones más sórdidos y olvidados de nuestra Benemérita Institución, desaprovechado mi talento y mi entusiasmo por engrandecerla a los ojos de

nuestra inquisitiva sociedad.

No llenaré páginas virtuales con la descripción lacrimosa de mis tragedias cotidianas en esta Benemérita Universidad, sólo referiré una anécdota que me servirá como preámbulo al asunto este que he denominado "Educar sin amor".

Saltaba yo de gusto, luego de enterarme que mi recurso de inconformidad por una plaza había sido fallado a mi favor, y me preparaba a cumplir con alto sentido de responsabilidad mi nueva encomienda cuando me encuentro con el Benemérito Jefazo que me informa, para superar un bache burocrático que me impedía entregarme al cien por ciento a tan noble labor, que tenía asignados para mí 14 grupos de filosofía.

"Licenciado", quise razonar con él, "yo estudié la carrera de letras, no la de filosofía". "¿Qué no estudió Filosofía y Letras?", continuó, en una pregunta que más parecía argumento para obligarme a aceptar la asignatura. Luego de una discusión circular que se alargó por más de dos horas remató: "Pero sí puede dar filosofía, ¿o no?" "Puedo, pero no la voy a dar porque no es mi especialidad". Y no acepté los grupos. Me odiará hasta el final de los tiempos. (Después llegó un abogado que aceptó los 14 grupos, más otros de español, geometría analítica, dibujo técnico y gerontología).

Me parece que este es el primer síntoma de un profesor que educa sin amor. Acepta grupos por necesidad, porque no le queda de otra o por hacerle la barba al Jefazo. Y se eterniza en un área que no es la suya.

Mucho hay que decir al respecto, por supuesto. Se trata del asunto de la idoneidad, es decir, que a cada profe se le asignen grupos de acuerdo con su perfil profesional. Pero los directivos se escudan en el pretexto de que no hay suficientes maestros y tienen que acomodar al primer barbero que llegue. En realidad, en la mayoría de los casos, eso es completamente falso. A ellos lo último que les importa es que los alumnos tengan una educación decente.

La universidad (y me parece que gran parte de los centros educativos) está plagada de profesores asignados a materias de las que no conocen ni la O por lo redondo. Cuando alguien de buena voluntad acepta este tipo de grupos recibe la promesa de parte del Jefazo de que a la brevedad se le cambiará el grupo por uno acorde a su perfil; pero llega la fecha de la jubilación y el grupo nunca se lo cambian.

Considero que el peor escenario de los profes que educan sin amor es el de los barberos a quienes el Jefazo acomoda donde se le da la gana, o donde mejor le conviene. Amparado en el hecho de que tiene, como dicen, vara alta, falta a clases o llega tarde, trata a los estudiantes con la punta del pie, al grupo sólo va de turista (cuando va) y a presumir que es de los íntimos del Jefazo. ¿Se preocupa por preparar sus clases, por actualizarse, por asistir a cursos, por conocer la didáctica, la pedagogía, el manejo de grupos? La respuesta es obvia.

Ahora consideremos los otros casos, los del profe que acepta los grupos por necesidad o porque no le queda de otra. ¿Qué viene después? Depende del amor que muestre hacia sí mismo, hacia los estudiantes y hacia la nueva responsabilidad que se le encomienda, en la que de acuerdo con este contexto es un neófito o, para decirlo con todas sus letras, un ignorante (bueno, exagero, pero permítanme esta licencia para continuar con mi exposición).

Desde un enfoque maniqueo, y recurriendo a una frase de uno de mis viejos maestros de cómputo, para nuestro sufrido profesor sólo hay de dos sopas: o se prepara y se esfuerza por hacer un papel decente o se tira a la amargura, la indiferencia o un odio irracional contra la vida y el destino y el malintencionado Jefazo que lo puso en esa situación.

Porque yo conozco muchos profes con este perfil. Battallan en un área que no es la suya y cada hora, cada día,

su ánimo decae más y más porque lo agobian la pereza y el desinterés de los muchachos, su cara de aburrimiento o, en muchos casos, la actitud hostil que se manifiesta en actitudes de rebeldía y de un desorden incontrolable que le impide cumplir medianamente con sus obligaciones. Aunque debo decir que algunos, a pesar de su fracaso en el salón de clases, asumen una actitud cínica y dejan que la vida siga.

Cuento lo que he escuchado en boca de profes de áreas diferentes a la mía. Vuelvo mis ojos ahora a mis compañeros de academia, es decir, los que ostentan la titularidad en grupos de español y de literatura. En el caso particular de mi Benemérita Preparatoria, ¿cuántos profesores tenemos el perfil? Déjeme sacar cuentas; somos 36, más o menos... y los que somos del área de letras o algo semejante: uno. Abundan los abogados, cómo no; los ingenieros, los egresados de turismo, los contadores... todos expertos en gramática, sintaxis, filología, semántica, análisis de texto, historia de la literatura, literatura comparada, insuperables lectores... perdón, me equivoqué de escuela.

La mayor parte de los profesores tienen asignados grupos de español y de literatura por las razones de la no- idoneidad a la que he aludido previamente. ¿Y el amor? Lo expongo de manera simple y llana: ¿cuánto aman su lengua? ¿Qué tanto apego tienen a los libros? La respuesta es nada.

De no ser así, se preocuparían por aprender lo básico de la asignatura que enseñan, y no lo hacen. Deberían ser lectores asiduos, y no lo son. Si no aman su lengua, si no aman la asignatura que enseñan, ¿cómo pueden contagiar amor a sus alumnos? ¿Qué tanto han estudiado la gramática, cuánto conocen de sintaxis, qué tan hábiles son para redactar? ¿Cuál es su nivel de comprensión lectora? ¿Pueden elaborar una lista decente de escritores de calidad, cuántas de sus obras han leído?

Las respuestas nos las dan los resultados que se entregan al final. Falso lo que cacarean a los cuatro vientos nuestras Beneméritas Autoridades: es ínfimo el número de estudiantes que ingresan a una carrera después de terminar la preparatoria; los puntajes de las pruebas estandarizadas nos ponen en los últimos lugares, porque no se cuenta con profesores capacitados que enseñen siquiera lo más básico de la lengua y de la comprensión de textos para obtener un buen desempeño (o siquiera mediano) en el área.

Hay un montón de anécdotas que ilustran la incompetencia de los profesores: en cierta ocasión que nuestros estudiantes participaron en un concurso de ortografía (en el que obtuvieron el lugar 11 de 15) un profesor se ufana de que habían alcanzado tan alto logro sin profesores que los asesoraran; digo, pues si ni siquiera les enseñan lo que exige el programa, menos van a esforzarse en actividades extracurriculares. En esa misma ocasión los profes intentaron calificar los exámenes de los interesados en participar en el concurso, con el fin de seleccionar a nuestros representantes; los regresaron en blanco porque ignoraban las respuestas.

En cierta ocasión recibí un correo de la Benemérita Presidenta de la academia; nunca había leído un mensaje tan pésimamente redactado y con tantas faltas de ortografía; diría que era peor que mis alumnos pero no, estaban más o menos en el mismo nivel.

Yo me esforcé, durante muchos años, por ofrecerles cursos, talleres, invitarlos a las actividades extracurriculares que me parecen más adecuadas para acercar a los jóvenes a los libros y a la literatura, como crear salas de lectura, organizar charlas con escritores y otras actividades lúdicas, con resultados catastróficos. Ya tiré la toalla, porque además del desinterés de los profes, debo enfrentar la hostilidad de los Beneméritos Jefazos. Allá ellos y su mediocridad, su autoengaño y su anhelo por convertir la

educación en meros números y trabajo como burócratas.

Quizá yo con mis títulos y mi experiencia y mi innegable simpatía no sea la persona que ellos esperan que les enseñe algo, pero si tuvieran un mínimo de amor por su asignatura, por el español y la literatura, por el futuro de sus estudiantes, deberían esforzarse al menos un poco y procurar, por sus propios medios, conocer lo básico de la asignatura que están obligados a enseñar. Pero prefieren educar sin amor, es decir, prefieren no educar.

# Tutorías



## La odisea de las TIC en una prepa de medio pelo

Para mis clases, no acostumbro solicitar laptops, proyectores ni chismes por el estilo en nuestro Benemérito Departamento de Recursos de Apoyo de Noséqué (BDRAN) porque nunca funciona nada. Además de que es una suerte encontrar al responsable. Pero aquel día estaba como niño con PlayStation nueva, porque luego de semanas de desvelos, dos amagos de divorcio y de pensar en mis alumnos (a quienes a final de cuentas ni les importa) había actualizado mi página ([www.luisricochavez.com](http://www.luisricochavez.com) por si a alguien le interesa) y quería hacer la presentación con bombo y platillo.

Y ahí estoy en el primer grupo, con mi superlap y un cable que tuve que conseguir para descubrir que mi equipo era tan moderno que no era compatible con los vejestorios que nos donara un egregio alcalde en épocas ya olvidadas. Tuve que hacer mi presentación a capella. Nadie me peló (igual no me hubieran pelado aunque hubieran visto los monitos).

En la siguiente hora repito mi odisea al BDRAN para solicitar equipo. El encargado (en esta vida existen los milagros) toma una lap, la observa y diagnostica: "Esta no sirve". Toma otra con el mismo resultado. Evalúa una tercera y me la entrega. "Esta es la buena". A punto estoy de irme cuando me demanda: "Mi profe, lléneme el libro porno". Una maestra que aguarda se pone colorada. El encargado no puede contener la risa y explica: "Aquí se registran los profes que se llevan equipo POR NO dar clase".

En el salón mi control remoto (el alumno más pelagartón) enciende el proyector. Trato de abrir el archivo y recibí un mensaje: "Lo sentimos, pero el navegador bloqueó su documento porque lo elaboró con la versión más actua-

lizada y apenas reconocemos la versión -0.0001". No hay remedio, otra clase perdida. Pero como ahora me tocan dos horas, les digo a los chamacos que en la siguiente no se escapan.

Y comienza mi deambular por los rincones más inhóspitos e insospechados de la escuela, a ver a dónde llega la señal de internet. Trato de instalar un navegador decente, pero este armatoste tiene miles de candados que debo sortear con mis más sofisticados recursos de hacker. "No que no", me digo satisfecho y relamiéndome los bigotes mientras me lanzo a mi tercer intento, que ahora sí es el vencido.

Termino y apago la compu. Cuando la enciendo en el siguiente grupo, descubro que el cacharro está programado para eliminar (cada vez que se reinicia) todo lo que se le instala. ¿No sería mejor que estos cerebritos de informática la cargaran programas actualizados y de mayor utilidad en nuestro trabajo en clase?

Al final, de los cinco grupos en los que intenté hacer la presentación, en dos de ellos no funcionó el proyector. De nada sirvieron los veintisiete minutos y 41 segundos perdidos apachurrando interruptores, meneando y retorciendo cables y coscorroneando y poniendo patas arriba todo lo que pudiera echarlo a andar.

Todo se confabula en esta Benemérita Institución para que no aprovechemos las inefables maravillas de las TIC. Nos perdemos de estar en la avanzada del progreso, en la ruta de la posmodernidad que nos colocaría en la vanguardia de la educación.

Hace años que desistí de subirme al tren del progreso educativo de las TIC. En mi cabeza bullían mil proyectos de blogs, juegos educativos virtuales, videos, animaciones y no sé qué tantos sueños guajiros más para que mis alumnos aprovecharan el montón de horas que pierden en internet, pero nadie hizo eco de mis aspiraciones. Como

siempre, tuve que rascarme con mis uñas y tomar cientos de horas de cursos de programación web, html, css, javascript, motion graphics, animación y quién sabe cuántas materias abstrusas más, para ofrecer a mis alumnos otras alternativas que al final ni aprovechan ni les interesan.

Aunque debo reconocer que no toda la culpa es de ellos. Contribuye el entorno, donde en realidad la educación no es prioridad, aunque digan lo contrario en sus discursos los jefazos de altos vuelos, a quienes lo burro y su eterno conflicto con el conocimiento se les escurre por las orejas y se les derrama por la bocota cada que la abren espontáneamente y por iniciativa propia.

La familia y la escuela ponen su granote de arena. Más vale mocosos pegados a su celular y a su tablet (en los que nunca buscará contenidos educativos) que hijo exigiéndoles el cumplimiento de sus obligaciones paternas.

Mis experiencias en la escuela son más traumáticas. Llego hace algunos lustros a esta B. Prepa y como Pedro por su casa solicito al responsable de cómputo un espacio para hacer una práctica en internet. "Los salones y las computadoras son para el uso exclusivo de los profes de informática y sus alumnos". Tengo que rediseñar mi plan de clase y eliminar las actividades en las que se incluyen las TIC.

En otro momento se me ocurre llegar al salón y proponerles a mis alumnos que hagan las actividades en su casa o en un ciber. "No tengo internet en mi casa", "no tengo compu", "no hay ciber por mi barrio", "no tengo dinero", "no me da la gana trabajar", son las respuestas que recibo.

"Pues soy el profe y se amuelan", digo en plan de que ya me harté de que se opongan tantos obstáculos para ser moderno. Y se me ocurre diseñar un curso en Moodle. Acudo a SEMS para que me habiliten la plataforma. "Vaya con su director", me dicen, "y pídale que gire un oficio haciendo la petición correspondiente". Voy con mi director y me dice que mañana me tiene el documento. Termina su ad-

ministración y yo, como novia de rancho, sigo esperando. Llega otro director y le hago la misma petición. Me dice que sí, pero que regrese otro día. La historia se repite con cuatro beneméritos jefazos. Desesperado, llevo mi petición hasta el mismísimo rector. Él ni siquiera me pide que regrese otro día. Me doy por vencido y yo mismo contrato mi propio servidor e instalo la plataforma. A las pocas semanas truena. Y ahora resulta que ni pagando funciona.

En resumen: que no podemos ingresar a la modernidad en educación por medio de las TIC porque las escuelas no cuentan con equipo actualizado, funcional y accesible para los estudiantes. Los estudiantes no pueden desarrollar esta clase de actividades porque no disponen de equipo, recursos o medios (o ganas) para tal fin.

Y más grave: su educación en el área de las TIC es patética. Pretendo trabajar con alumnos de sexto semestre y resulta que no tienen ni la más mínima idea del manejo básico de procesadores de texto u hojas de cálculo, qué decir de software más sofisticado. No son capaces de habilitar un correo electrónico y sudan la gota gorda si pretendo que se den de alta en la plataforma Moodle.

Esta situación no debería sorprenderme, pues conozco a sus maestros de tecnologías de la información: no asisten a clases por irresponsables o porque los alcahuetean los jefazos (o por ambas razones); no les interesa que los estudiantes aprendan, y cuando me encuentro con un profe que trata medianamente de cumplir con sus obligaciones, me confiesa que las computadoras son insuficientes para que todos sus alumnos trabajen; y cuando tienen la suerte de acceder a una compu, se les deja a su aire para que desarrollen la práctica como puedan.

Es frecuente que al pasar por un salón me los encuentre en plena fiesta: algunos bailan reguetón mientras otros juegan baraja de prenda y otros más practican el popular deporte del bullying. Los miro en plan profe castigador, y

cuando por fin se dan cuenta de mi presencia se disculpan: “Es que tenemos clase de cómputo”. Ahora pongo cara de profe que exige una respuesta más amplia: “Es que no cabemos en el salón y el profe nos divide en dos: una parte va hoy a la práctica y a nosotros nos toca mañana”. Me dirijo a mi grupo y por ahí me encuentro a los compañeros de esos que acabo de dejar con su música y su baraja y su vida. “¿Qué no deberían estar en el salón de cómputo?”, les pregunto. “Sí, pero el profe ni nombra lista y nos dice que lo que le interesa es que hagamos la práctica”. “¿Y ustedes ya la hicieron?”, sigo en plan remolón. “No, pero al rato la hacemos en el ciber o en la casa”. Y después el profe me dirá que la mayoría no hizo nada.

En fin, que esta es la realidad que vivimos todos los días cuando pretendemos echar mano de la avanzada de la educación.

## ¿Educación en redes sociales?

Solía contar una anécdota que causaba risa incluso entre estudiantes: en algún curso de español que impartí uno de los temas era la publicidad. En esos tiempos los profesores se quejaban de que la televisión robaba horas valiosas de estudio a sus alumnos, además de que los volvía distraídos y apáticos ante los profundos y trascendentes contenidos de su asignatura. Pues para abordar ese tema de publicidad yo les dejaba de tarea que vieran la televisión. Al siguiente día, preguntaba quién había hecho la tarea, y luego de un silencio que sólo escuchamos los profesores, alguien contestaba: “Ay, profe, es que nos dio flojera”. Al parecer, la receta para que los estudiantes se alejen de aquello que tanto los entusiasma es incorporarlo a la obligatoriedad y al engorro de los trabajos escolares.

Exactamente lo mismo ocurre con el uso de las redes sociales. Ahora que por obligación escolar deben buscar

actividades, tareas y material de apoyo para las clases en esos espacios, han terminado por odiarlos y utilizarlos lo menos posible.

La experiencia de estos meses ha sido a la vez frustrante y aleccionadora. En el primer caso, porque evidenció todas las lagunas y deficiencias tanto de instituciones como de escuelas, de directivos y de docentes (qué decir de los estudiantes); y en el segundo, porque al agigantar la percepción sobre el estado de cosas, permitirá buscar soluciones (que se apliquen, es otro cantar).

En el momento previo al arranque de esta situación excepcional, la educación presencial enfrentaba un sinnúmero de problemas (que seguirán ahí cuando regresemos a esa "nueva normalidad"): falta de espacios (y los disponibles, inadecuados y con carencias que nunca se subsanan), de recursos (y la hiperausteridad que se nos viene), docentes impreparados y sin el perfil adecuado, insuficiente personal de apoyo (o con una actitud indolente), alumnos distraídos, apáticos, sin cubrir el perfil mínimo para trabajar en el bachillerato...

Pues todo eso, en grado superlativo, enfrentamos en la educación "virtual".

En mis años de experiencia docente, peregrino en algunas preparatorias del sistema, he constatado (y sufrido) la escasez de equipos de cómputo, no sólo para los estudiantes, sino también para los profesores, la baja cultura en esas famosas TIC, las deficiencias en la enseñanza-aprendizaje del manejo y aplicación de programas de cómputo, que se refleja en la incapacidad de usar, más allá de los requerimientos mínimos (y, en ocasiones, ni esos), aplicaciones fundamentales para la elaboración de tareas y proyectos escolares, los problemas para acceder a aulas virtuales y, en fin, para desempeñarse medianamente en el ámbito de la educación en línea.

Todo lo anterior nos da una idea del final de este ciclo

escolar tan bizarro. ¿Cómo esperar resultados positivos si, además de tomarnos desprevenidos, hemos sido incapaces de realizar un trabajo serio de academia, de planificar adecuadamente los cursos, de preparar material suficiente (ni de más, ni de menos) y de calidad para lograr un aprendizaje significativo por parte de los alumnos? Tómese en cuenta que esto lo digo por los cursos presenciales, porque si hablamos de cursos en línea, más del 90% de los profesores no tienen elaboradas actividades para desarrollarse en este ámbito; muchos de ellos ni siquiera se habían asomado a las aulas virtuales.

Como consecuencia, fuimos testigos (las quejas en redes sociales documentaron ampliamente esta situación) de aberraciones como una carga excesiva de trabajo a los alumnos, actividades repetitivas y carentes de ingenio ("lea el siguiente texto y conteste las siguientes preguntas"), instrucciones incompletas, incomprensibles, ilógicas...

Curioso que nunca se entendió algo que es de sentido común: en una ocasión transmití en directo, vía Facebook, una clase en el día y la hora que tenía asignada según mi contrato; a los cinco minutos un estudiante me mandó un mensaje: "Profe, ¿esto va a durar mucho? Porque estoy trabajando". Bueno, según el reglamento, la clase duraba una hora, y en caso de que no hubiéramos enfrentado estas circunstancias excepcionales, el muchacho debería estar en la escuela, no trabajando. En otras palabras (y en esto se insistió machaconamente por todos los medios posibles), no estábamos de vacaciones, y por tanto se deberían cumplir los tiempos establecidos en cada unidad de aprendizaje. ¿Quién cumplió con tal exigencia? Porque, como mencioné previamente, algunos profesores que no tenían la capacidad de trabajar en línea hicieron cualquier cosa para salir al paso (con los resultados que era obvio esperar), mientras otros, considerando que sus estudiantes tenían todo el tiempo del mundo, los saturaron de tareas inútiles.

Recordemos que la situación comenzó, en Jalisco, desde mediados de marzo. En esas fechas todavía se tenía la esperanza de que en abril, después de las vacaciones de primavera, regresaríamos a la normalidad normal (no a la nueva normalidad). Diseñé entonces, en mis cursos de Moodle, las actividades de tres temas del programa de estudios, y les hice llegar la información a mis alumnos.

Se terminó el plazo y volvimos del periodo de asueto con la noticia de que concluiríamos el semestre con la modalidad en línea. Comencé a trabajar en el resto de los contenidos, y al acceder a la plataforma descubrí que en mis cinco grupos de primer semestre sólo se habían inscrito menos de diez estudiantes (en dos de esos grupos no se había inscrito ninguno).

Volví a contactarlos para notificarles que ya estaban todas las actividades del curso y que urgía que se inscribieran en la plataforma, porque se estaban retrasando en la entrega de los trabajos. Elaboré varios videos donde les explicaba, paso a paso, cómo inscribirse y cómo realizar las actividades. A principios de mayo apenas se había inscrito el 30% de los estudiantes (excepto en los dos grupos señalados, donde sólo aparecían diez de ellos, algo así como el 10%). Ocurría exactamente lo mismo que en los cursos presenciales: del total de actividades que deberían haber realizado, la mayoría apenas había cubierto un tercio de ellas, pese a que ya nos acercábamos al periodo de evaluación.

Para mantener contacto sobre el desarrollo del curso les pedí que le dieran "Seguir" a una página que ya había creado en Facebook, la Sala de Lectura de la Preparatoria 2 UdeG (@SLPrepa2), y que estuvieran al pendiente sobre las novedades. Curioso que, a través del Messenger de esa plataforma, recibiera mensajes donde me preguntaban sobre información que acababa de proporcionarles. Como dije al principio: si pretendemos que los estudiantes se desentiendan de actividades que les resultan atracti-

vas, incorporémoslas a las tareas escolares.

Y permítanme confesarles: por más que intentaba revestirme de la paciencia de Job, recibir las mismas preguntas de decenas de estudiantes sobre un aspecto del que ya les había explicado me dejaba al borde de la locura. Y lo mismo me ocurría con los videos: les explicaba paso a paso lo que debían hacer y al poco rato estaba saturado mi buzón virtual con preguntas cuyas respuestas se encontraban precisamente en los videos. En el colmo de la desesperación, en algún momento tuve esta conversación con un alumno: me pregunta: "Profe, ¿qué tengo que hacer?"; le respondo: "¿Ya viste el video?" "No". "Necesito que lo veas, por favor". Una pausa. De nuevo el estudiante: "Profe, ¿me podría decir en qué minuto está la explicación?" Eliminé la conversación.

He editado por lo menos tres videos en los que explico a mis alumnos cómo registrarse en la plataforma de Moodle (uno por cada actualización; me falta hacer el de la nueva versión). La queja más recurrente que recibí fue: "Profe, no me puedo registrar en la plataforma". En algún momento, incluso, asesoré a una estudiante vía Messenger, por medio de capturas de pantalla, para que se inscribiera. La verdad no recuerdo si lo consiguió. Y muchos de ellos, por más que una y otra vez les decía: "Si pierden sus datos o no pueden ingresar, por favor no se vuelvan a inscribir; yo les recupero la información" (a pesar de que, en el formulario de ingreso, incluye la famosa opción de "¿Olvidó su contraseña?" que ningún estudiante ve y es posible que ni siquiera sepan cuál es su función); el caso es que se registraban una y otra vez; se dio incluso el caso de un estudiante que se registró seis veces, y nunca pudo ingresar.

La mayoría se registraba y a los pocos minutos me mandaban un mensaje: "Profe, se me olvidaron mi nombre de usuario y mi contraseña". A muchos de ellos los imagino como protagonistas virtuales en el videojuego

más truculento e intrincado que hayan creado los nerds que se dedican a esos menesteres: como Rambo (o, para ser más modernos, como uno de los Avengers), destruyen todas las criaturas espeluznantes que amenazan, desde galaxias lejanas, la libertad y la vida de nuestro amado planeta, superando niveles hasta llegar al 999,999 en el que se enfrentan al supervillano cuasiinvencible y que ellos, con todas sus destrezas virtuales, logran aniquilar.

O en términos más pedestres: son expertos en Tik Tok, están registrados en todas las redes sociales (incluso en las que aún están por crearse), las cuales para aceptarlos como usuarios les piden hasta las perlas de la Virgen, y no son capaces de inscribirse en la plataforma.

Nuestros jóvenes de ahora son distraídos e impacientes. Les explicamos algo y a los cinco minutos ya lo olvidaron. Les mostramos información (digamos, a través de un video) y su atención se dispersa a los sesenta segundos. Esta situación trae, como consecuencia, que nuestros esfuerzos educativos resulten infructuosos, inútiles y frustrantes. Esto de las competencias (de las que ya pocos hablan) y sus estrategias permitió a muchos profesores dejar que los estudiantes hicieran todo el esfuerzo, con los resultados que todos podemos ver. Esto mismo parece orillarnos a ser superficiales y esquemáticos, a ofrecer contenidos sin sustancia y que no rebasen los treinta segundos de información.

Otra peculiaridad (que, además, traerá consecuencias a largo plazo) es que no son capaces de seguir instrucciones. Uno de esos videos que les preparé, donde les explico (luego de que no cumplieron con lo mínimo exigido, tres semanas antes del cierre del ciclo escolar) sus opciones para acreditar, planteó, por parte de ellos, esta grandiosa interrogante: "Profe, ¿qué puedo hacer para pasar?" En particular un muchacho llamó mi atención por su duda, y desde luego lo remití al video. Al final me dijo: "Profe, sigo

sin entender qué debo hacer”.

Les informo (considerando a aquellos que, por la circunstancia que sea, no tienen acceso a medios electrónicos o a internet) que pueden presentarme un trabajo especial que incluya: 1) un reporte de lectura de su libro de 600 a 800 palabras; 2) comentarios de las lecturas del curso (diez en total), de una extensión aproximada de 100 palabras; 3) un vocabulario de esas lecturas, de por lo menos 130 palabras. ¿Qué tan complicadas son estas instrucciones? Y no lo entienden. Para las características del reporte les digo: “En el primer renglón anoten el título del libro, el nombre del autor y el total de páginas del libro; en el segundo renglón, su nombre completo, semestre, grupo y turno”. “No entiendo qué debo hacer, profe”, me escribió otro estudiante. Y con todo esto, recibí un número elevado de trabajos anónimos (incluso les di las instrucciones del nombre que debía llevar el documento [su nombre de acuerdo con el registro oficial de la escuela], el formato, el tamaño y tipo de letra), la mayoría con datos incompletos y sin las referencias de grupo, lo que me obligaba a buscar en todas mis listas; mientras lo hacía, dándome de topes contra el monitor de la computadora, me decía que por qué me tomaba este trabajo, mejor los repruebo y ya. Y qué decir de los indolentes que se registraban con el apellido materno (a pesar de que una y mil veces les pedí que se registraran de acuerdo a como aparecían en las listas); era como encontrar una aguja en un pajar.

Y con todo esto, enfrentaba el problema del teléfono descompuesto. Yo daba una instrucción y la mayoría, por la pereza (o la fobia que les despierta el hecho de que aquello que tanto aman sea contaminado con el engorro de lo educativo), le preguntaba a sus compañeros que qué había dicho el profe. El resultado: que mengano dijo que fulano dijo que perengano dijo que el profe dijo y al final nadie supo qué dijo o cada quien inventó su versión de lo

que el profe dijo. Recibo un mensaje: "Profe, ¿para cuándo hay que entregar el trabajo?" "Para el primero de junio". "Ah, es que el concejal dijo que era hasta el 8". Y lo peor, mando mensajes personales que luego están circulando por todo el grupo, cuando no es de incumbencia de la mayoría de ellos, con los chismes, las mentiras, distorsiones y exageraciones del caso.

La historia tiene aristas infinitas, pero hasta aquí llega mi paciencia porque, como se ve, es cuento de nunca acabar.

Así de intensa y profunda (pero no didáctica ni aleccionadora) es la educación en línea, que pretende aprovechar las "ventajas" de las redes sociales.

## **Correo electrónico e identidad**

Las nuevas TIC, contra lo que considera la mayoría, más que una manera de distanciamiento entre docentes y alumnos, pueden transformarse en un medio de contacto, al permitirnos, mediante el análisis de los nombres de usuario y los correos electrónicos que podemos enviar y recibir como actividades de tutorías, realizar una exploración inicial de sus intereses, gustos y preocupaciones, lo que nos brinda los primeros indicios para orientar nuestra labor académica y tutorial. En el presente trabajo, con la semántica como instrumento de análisis, realizo un acercamiento a la identidad de los bachilleres partiendo del estudio de sus nombres de usuarios y de una serie de correos electrónicos recibidos como parte de mi trabajo como tutor.

### **MI ENFOQUE**

Los términos técnicos, especializados, suelen asustar a los neófitos, y muchas veces también a los profesionistas que, en ocasiones contra su voluntad, los deben utilizar. Espero

que el concepto que servirá como fundamento metodológico para el presente trabajo no los espante. Se trata del de isotopía, que la semántica le robó a la química. Durante mi formación académica —de literatura y lingüística—, provocó un buen número de dolores de cabeza entre los estudiantes, y yo lo utilicé al final como herramienta para mis proyectos de titulación, y hoy lo recupero para dos aproximaciones a la identidad de los bachilleres.

Como asegura un especialista, que ha dedicado su vida a los estudios semánticos, las isotopías representan “una redundancia, una repetición de ciertos puntos de significado”. Nada pues del otro mundo. Para ampliar un poco más el sentido en que lo emplearé, pondré como ejemplo al médico o al psicólogo que, a través de la sintomatología o los indicios perceptibles en los mensajes corporales o lingüísticos del paciente, diagnostican una enfermedad o descubren un estado anímico o emocional.

En español los profesores hablan de paradigmas, y en el análisis del discurso los investigadores buscan palabras con significados afines para extraer sus conclusiones. Rastrearé, entonces, en los nombres de usuario y en el discurso de los correos electrónicos de mis tutorados esas redundancias, esas repeticiones de significados para intentar la aproximación a su identidad.

## **¿POR QUÉ EL CORREO ELECTRÓNICO?**

Hay una razón de orden práctico para utilizar el correo electrónico en las tutorías: el sustancial ahorro de tiempo que proporciona.

El programa de tutorías de mi preparatoria incluye cinco actividades, a desarrollar a lo largo del semestre. Por lo general se busca que el tutor sea maestro del grupo, por obvias razones: para no molestar a otros profesores ni robarles horas-clase; yo sí puedo molestarme a mí mismo y

robarme horas. Claro, el tutor se queja, en primer lugar, porque el tiempo asignado para el desarrollo de los contenidos de su asignatura (ahora unidad de aprendizaje) es insuficiente, ¿y además añadir las actividades de tutorías? El correo electrónico atenúa, un poco, este problema. Y aun me permite cubrir contenidos adicionales.

Para trabajar de esta manera, solicito a mis tutorados, en primer lugar, el envío de un correo con sus datos. Enseguida, a lo largo del semestre, remito alrededor de veinte mensajes en los que, además de cubrir las actividades del programa de tutorías de la escuela, sugiero la lectura de una serie de noticias, artículos o ensayos que, desde mi punto de vista, pueden resultarles de interés y a la vez apoyararlos en su desarrollo escolar, familiar y personal. Algunos de los temas recomendados en los últimos seis ciclos hablan sobre jóvenes intolerantes, embarazo en adolescentes, adicciones, sus relaciones con otros estudiantes, con profesores y con los padres, y sobre cuestiones escolares: cómo afecta desvelarse y estudiar por la noche, sugerencias para aprovechar la lectura, toma de apuntes, motivación, prepararse para los exámenes, el espacio y el horario de estudio, participación en clase...

Y ahora, a la vuelta de los años descubro que esta emisión y remisión de correos, además de ayudarme a cubrir los requerimientos académicos, me permite identificar ciertos rasgos de los estudiantes que, de otra manera, pasarían desapercibidos en mi labor docente y tutorial.

## **EL “NOMBRE DE USUARIO” COMO SEÑA DE IDENTIDAD**

Aunque en un momento inicial pudiéramos creer que el nombre de usuario que los jóvenes utilizan en su correo electrónico nos dice poco, es un buen primer paso para descubrir parte de su personalidad, sus gustos y hasta su

actitud ante los problemas que enfrentan todos los días.

¿De qué manera su nombre de pila y sus apellidos se transforman o se complementan con otros elementos? Saberlo nos permite descubrir cómo se ven a sí mismos; es algo similar a la marca territorial o a las señas de identidad que, como en el caso de los grafitis tan abundantes en los barrios de la zona metropolitana, nos muestran los dominios por los que nos movemos, y sirven como alerta para actuar en consecuencia. Doy un ejemplo: Isabel es "iizzaahh"; y otros más: "nancytambores", "memok\_mito". Nuestra tarea consiste en averiguar si a Nancy le gustan las percusiones o está enamorada de un baterista, y si Mito es el mejor amigo de Memo o se trata del epíteto cariñoso con que se dirige a su novia.

Abundan las palabras en inglés, pese al índice de reprobación en esta materia. Ya no hay "Pancho" en México, ahora tenemos a "frank\_bubito". Otros nombres de usuario: "buttercup\_green", "kittykiss\_pink", "jigsaw", "sailorremoon", "vane.beautiful.love", "stargirl", "cherrystarg6". Además de la obvia influencia de la cultura gringa, ¿hablamos de falta de identidad? Nótese el uso de colores (el rosa, que es muy femenino, el verde por la moda de la ecología) y de palabras propias de la efervescencia adolescente: besos, amor, estrella, belleza, cereza...

Se transparentan también sus preferencias (colores, equipos de fútbol), y si añaden algún número y sabemos por qué es significativo para ellos, nos ayuda a entender qué valoran: su fecha de nacimiento, algún aniversario (de un noviazgo...): "jorgeatlas99", "yil\_harry"; en este caso, "Harry" es el novio de "Yil"; lo sé porque ella es mi alumna y he conocido su trayectoria escolar a lo largo de sus seis semestres de bachillerato; ésta es la sexta o la séptima vez que cambia su nombre de usuario.

Es importante observar si priorizan el apellido o el nombre. ¿En qué medida este puede convertirse en un

conflicto o diferencia con los padres? Yo suelo pasar lista por el nombre, no por el apellido; con frecuencia estudiantes con más de un nombre me piden que omita uno de ellos; ocurre que, cuando cada uno de los padres elige el nombre para su hijo, suele llamarlo por tal nombre, y no por el elegido por su cónyuge. Si el joven tiene problemas fuertes con alguno de los dos, elimina el nombre que aquel le eligió. El semestre anterior tuve un alumno que se firmaba con apellidos diferentes: tenía problemas con ambos padres, según confesión propia.

¿Qué podemos decir de los diminutivos? ¿Nos revelan a estudiantes que se quieren o que se autocompadecen? O se trata quizá de jóvenes que siguen atrapados en una etapa en la cual la existencia no era tan complicada, cuando eran los consentidos y el "Memito" o el "Jorgito" era sinónimo de amor, de protección y felicidad.

Hay nombres que se explican por sí mismos, y son los que hablan de insatisfacción, de oscuridad, de ciertas actitudes ante la vida e incluso de suicidios: "luna-dark", "idnaloca": obsérvese la inversión del nombre: Andi (Andrea) la loca; "emo\_torres", "emo\_suiciide\_": nombre del alumno con problemas con sus padres.

¿Especulación? No: aproximaciones, acercamientos; el nombre de usuario debemos considerarlo como un indicio, como un síntoma cuya función será auxiliarnos para reconocer ciertos rasgos que complementaremos con otros indicios que nos permitan acercarnos al joven y realizar una labor tutorial más eficaz. Los nombres de usuario, vistos en conjunto, nos muestran algunas de las tendencias, los gustos y las preocupaciones de los jóvenes; y, en lo individual, habría que considerarlos como un primer contacto para definir las acciones a seguir como tutores.

## LO QUE DICEN SUS CORREOS ELECTRÓNICOS

Se percibe, de entrada, que no todas las lecturas provocan las mismas respuestas; hay algunas que despiertan mayor interés; además, los correos sirven para darnos cuenta del grado de atención de los estudiantes a nuestra exposición, comentarios y observaciones en clase. Nos permiten conocer, también, su capacidad de comprensión lectora. Cuestión fundamental en su desempeño académico, así que debemos orientarlos adecuadamente en este sentido. A propósito de una de estas lecturas que provocó mayores comentarios positivos, cito un ejemplo de incapacidad lectora: "Se me hizo interesante el ejemplo que nos da en la lectura de que nos pongamos de acuerdo todo el salón para faltar a clases", dice un estudiante. El texto, titulado "Presión de los compañeros", habla sobre la influencia (positiva, negativa) que en ocasiones ejerce el grupo sobre los jóvenes. El fragmento del que este mal lector extrajo su conclusión es el siguiente:

"Estos son ejemplos de dos situaciones que involucran presión de los compañeros: 1. Estás en la fiesta de un amigo. Un grupo de tus amigos están reunidos y están tomando cerveza. Tú sientes que para sentirte parte del grupo también tienes que tomar una cerveza a pesar de que no quieres hacerlo. 2. Un amigo en tu clase dice 'Faltemos a clase'. Tú contestas que no quieres faltar. Tú amigo te contesta: 'No seas tan miedoso, nadie se va a dar cuenta'".

En sus correos los estudiantes emplean palabras o frases que no se permiten usar (excepto en exabruptos inconscientes de los que al momento se arrepienten) en clase; son, pues, más ellos mismos. Incluso confiesan ciertos comportamientos que no aceptarían frente al profesor ("nos da flojera leer").

Y así como hay errores de percepción también abundan las frases ambiguas. Con algunas de ellas debemos

tener mucho cuidado, porque se requiere aclarar la situación con el estudiante. Menciono dos ejemplos: de un joven que refiere la dificultad para adaptarse a sus nuevos compañeros y su incapacidad para externarlo... a sus compañeros o a su profesor, no queda claro; y de otro que no se sabe si consume drogas o si da el consejo para que los demás no las consuman.

Qué decir del hecho curioso de encontrar estudiantes que hablan de sí mismos en tercera persona: ¿es porque se consideran ajenos a la problemática que plantean o ignoran que ellos mismos la padecen? O como en el caso siguiente: "yo no tengo esa clase de presión [...] y espero que sea de mucha ayuda para ellos [quienes sufren esa presión]".

Resulta por demás evidente que, muchas veces, el estudiante sólo envía respuestas de compromiso, se limita a cumplir con la obligación que representa hacer la tarea. ¿En qué medida podemos fiarnos de frases como "oiga profe, la lectura que me mandó está chida"?; habría que preguntarse: ¿de veras le agradó la lectura o sólo escribe lo que cree que el profesor quiere leer? ¿Cómo descubrir la diferencia? Escribe una alumna: "GENIAL!! Esto sí me agradó mucho!", significa que todo lo anterior no le interesó, a pesar de haber asegurado, en correos previos, lo contrario.

¿Hay que creer, también, que las lecturas influyen positivamente en su desempeño académico, y cumplirán promesas como: "me dieron algunos consejos de cómo estudiar y aprender mejor y me servirá mucho y los pondré en práctica"; "ahora ya construiré un horario"; voy a "estudiar de una manera más sistémica (sic)"? "Leí las lecturas y copié y pegué lo que me pareció importante": en ocasiones dan indicios sobre su manera de trabajar.

Hay un dato valioso que dan los jóvenes sobre sus estilos de aprendizaje. Gardner, un psicólogo de Harvard, postuló hace unas tres décadas su teoría de las inteligencias múltiples, la cual ha influido notablemente en educación.

Basados en ella, podemos descubrir la mejor forma que tienen los jóvenes para aprender. Hay quienes se sienten cómodos con el ejercicio: poseen una inteligencia cinesicocorporal; otros, disfrutan la lectura: inteligencia lingüística. Asegura un estudiante: "si te relajas con un poco de música y estudias al mismo tiempo, a mí en lo personal me funciona": inteligencia musical. Una vez identificada la inteligencia del joven, podemos diseñar actividades que le permitan aprovecharla y mejorar su desempeño académico. Como tutores, deberíamos mostrarle al estudiante su inteligencia, para que él mismo busque aprender de acuerdo con ella y, de ser posible, pasar la información al resto de los profesores para que adapten su estilo de enseñar y el diseño de las actividades escolares.

Hay, por último, cierta clase de información que, de ser verificable, define explícitamente la personalidad del remitente. Doy algunos ejemplos: "Mis padres siempre tratan de demostrarme su apoyo, su cariño, su confianza, su comprensión de alguna forma u otra"; "siempre yo hago caso a mis instintos"; "es mejor juntarnos con aquellos compañeros con los que tenemos algo en común"; "esta lectura es buena para mí porque no sabía cómo ser mejor estudiante"; "espero dejar mi timidez y miedo atrás y ahora participar en clase para aprender y resolver mis dudas"; "no debería existir ese miedo al participar, al fin y al cabo nadie es perfecto y de las equivocaciones y las correcciones todos aprendemos"; "no todos tienen el valor de pedirle al profesor" aclaraciones sobre algún tema o plantear sus dudas; "me ayudó a darme cuenta de que estaba equivocado"; "con el simple hecho de que los padres pongan atención a la calificación de nosotros ya es importante para nosotros".

El tipo de respuesta nos da otros indicios: si son breves o esquemáticas, o si por el contrario son más específicas, revelan bien a un lector superficial, a aquel que sólo cum-

ple con lo mínimo, o bien a alguien que se esfuerza por ir más allá de lo que se le solicita. Estas respuestas nos ayudan, también, a corroborar algo que quizá sólo intuimos o que consideramos probable.

Dar seguimiento a los correos de un mismo estudiante permite descubrir las contradicciones o las falsedades de las aseveraciones o, más importante, definir con mayor nitidez su personalidad. Cierro esta exposición con la identificación de las isotopías de tres correos que me envió MA (por razones obvias identifico al joven sólo con sus iniciales). Los conservo aún, por supuesto, y los tengo a la vista mientras registro estas notas.

Sus correos evidencian a un joven con un pensamiento disperso, desorganizado, tendiente a la ensoñación y a la fantasía. Es autocompasivo y dado a convertir su vida en un drama. En sus relaciones demuestra cierta incapacidad para mantener lazos fuertes y estables con otros; revela también su necesidad de ser escuchado, tomado en cuenta y aceptado. Se muestra como un joven solitario, aislado. De hecho ya me había referido a él en otro momento de este trabajo: en su cuenta de Hotmail no utiliza sus apellidos, sino que emplea otros, como una manera de marcar distancia con sus padres. Su nombre de usuario ya lo había citado también: "emo\_suicide\_". Todo lo que señalo, deducido de tres de los correos que me mandó, lo corroboré en ulteriores pláticas con él; es obvio que en cuanto recibí su primer mensaje se encendieron las luces de alerta y le sugerí derivarlo al Centro de Orientación Psicológica y Educativa de la Prepa, pero prefirió platicar conmigo y durante el semestre comprobé lo dicho en (y lo deducido de) sus correos; incluso su madre habló conmigo: está separada del marido a causa de un adulterio, y ella se pasa la vida recriminándole al hijo por ser tan flojo y apático. Este rasgo también se deduce de sus correos, además de su comportamiento infantil, su inestabilidad

emocional (me manda un día un correo deprimente y al siguiente uno muy eufórico), su tendencia al chantaje e incluso al suicidio: “como mi mail yo fui un emo de aquellos que se cortaban las venas”, confesó en el primer correo.

## **CONCLUSIÓN**

Este semestre llamó mi atención el hecho de que dos estudiantes mencionaran que en esta etapa (en el bachillerato) los profesores no se interesan por su situación, por sus problemas. Y como ya señalé en otro momento, es lugar común afirmar que los nuevos recursos de la tecnología tienden a distanciar más a los individuos. Yo, por mi parte, considero lo contrario. Mantener contacto, vía correo electrónico, con mis tutorados, me permite realizar una exploración inicial sobre ciertas cuestiones que me orientan respecto del camino que debo seguir. Algunas intuiciones o conclusiones que derivo de su nombre de usuario o de los mensajes (conscientes o inconscientes) que recibo, me permiten proceder en consecuencia.

Asimismo, un buen número de profesores se declaran “analfabetos” en el uso de las TIC. Verlas como herramientas impersonales, como simples autómatas o máquinas no los motivan a “alfabetizarse”. Pero lo que se intercambia con los otros (en este caso, profesores-alumnos) son mensajes, y los mensajes revelan la personalidad de quien los emite, y eso nos permite mantener un contacto humano, emocional, íntimo, que es lo que a fin de cuentas construye las relaciones.

Así pues, como docentes, como profesionistas y como personas debemos buscar que las TIC nos permitan volver más próximo, más humano, el proceso de enseñanza aprendizaje; es decir, busquemos convertirlas en herramientas para acercarnos (y permitir a los jóvenes acercarse) más a nuestros tutorados.

## **PROPUESTA**

Algunos profesores de informática que conocen mi estilo de trabajo me han sugerido que, en lugar del correo electrónico, me valga de recursos más prácticos y versátiles para este mismo fin, como la plataforma Moodle. Me he enfrentado a ciertos obstáculos de orden práctico para llevar a cabo esta propuesta, pero considero que es viable.

Me parece que se podría crear una página en la que se incluyan los artículos que los muchachos consideraran más interesantes o más provechosos para su desarrollo académico y personal. Esta página, por supuesto, tendría que irse actualizando de acuerdo con los requerimientos de su implementación y su operatividad.

Otro medio que considero valioso incluiría la identificación de páginas y recursos de internet que pudieran auxiliarnos en el trabajo tutorial, y ponerlos a disposición tanto de profesores como de alumnos.

Para las anteriores propuestas habría que considerar tanto las necesidades individuales de los jóvenes como las grupales, así como los requerimientos académicos del profesor, del área de tutorías y de la institución.

\* Ponencia presentada en el XIII Congreso de Orientación Educativa, realizado en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, en noviembre de 2012.

## **¿Tutor o burócrata?**

La Benemérita Subjefa del Área de Tutorías se queja ante el Benemérito Subjefe Superior:

“¡Ese Luis Rico es un perezoso!” (y es probable que hubiera utilizado un calificativo más ofensivo, pero yo que soy decente lo censuro). El Subjefe levanta las cejas, se soba el mentón y responde, enfático: “Es correcto”.

Y la Subjefa continúa su retahíla: “Le solicité el for-

mato P2-TR/ON-A2-g66g-Bis y me contestó que lo había extraviado... Claro, en el desorden de papeles que tiene... Pero, ¿sabe qué?”, añade adelantando el pecho por encima del espacio del escritorio que la separa del Subjefe, su voz en un susurro: “Para mí que no lo quiso llenar... como si fuera mucho esfuerzo contestar 44 páginas”. El Subjefe, elevando aún más las cejas y bajando la mirada, asiente.

“No quiere corretear a los alumnos para que llenen su expediente, entreguen su foto y proporcionen su pedegree. No se puede trabajar con alguien tan desconsiderado. ¿Y qué cree? Cuando le pedí que llenara en línea el documento que nos mandaron de SEMS primero me dijo que sí (yo creo que para darme el avión) y al poco rato me lo encuentro tan campante y me dice con todo descaro: ‘No voy a llenar un archivo de Excel de 184 hojas’. ¿Qué quiere, entonces cómo piensa registrar los 24 rubros de cada uno de sus 48 alumnos? Ah, y se queja de que el expediente parece el currículum de un aspirante a la NASA”.

“No”, concluye muy satisfecho el Subjefe: “No le vamos a dar constancias”.

Y claro, no me dieron constancias. Aunque para lo que me sirven. Al final la benemérita comisión de estímulos no me acepta las tales constancias aunque vayan firmadas por el mismísimo Benemérito Rector.

Decidí no participar en el programa de Tutorías porque ha perdido su esencia, si es que alguna vez tuvo una. Este asunto tiene todos los defectos de nuestra educación, más otros añadidos:

- A los profes nos exigen tiempo (gratis) del que no disponemos. Los contenidos temáticos nos ahogan, nunca es posible cubrir a cabalidad un programa, porque aparte de la sobrecarga de información (sí, todavía se estila esto, las competencias son...) se deben considerar las suspensiones, los puentes, las pachangas y las diarreas de los involucrados.

¿En qué momento, entonces, podemos dedicar tiempo a labores de tutorías?

- Además de nuestras labores inherentes (preparar clases y material, atender nuestra carga horaria, revisar tareas y actividades extraclase...) debemos llenar formularios, tablas, informes, entregar papeles, papeles y más papeles que lo único que hacen es atender contra nuestro medio ambiente. ¿Dónde queda toda la información que de diferentes instancias nos solicitan? ¿Cómo han ayudado a mejorar el rendimiento escolar y el desempeño académico?
- Nos exigen una especialización que estamos lejos de dominar, y los cursos que se sacan de la manga y diseñan sobre las rodillas ayudan poco en este sentido. Digo, si ni a veces estamos capacitados para el área a la que dedicamos gran parte de nuestra vida... ¿qué decir del asunto este de ser tutor?
- Y hay que reconocerlo, el interés de nuestras autoridades no va más allá que el del llenado del expediente, el de engordar las cifras con las que se quiere fingir que contamos con una educación de calidad.

Sí, por cualquier lado que se le mire, este asunto de las tutorías presenta muchas aristas. A mí me parece que con el nuevo modelo educativo sólo se busca maquillar los problemas, ponernos a llenar informes, formularios, cuestionarios y no sé cuántas cosas más que nos convierten, no en profesores o tutores, sino en burócratas.

## Remembranzas

La palabra tutoría resuena por los pasillos de las preparatorias, y la escucho desde hace varios años. El tiempo la ha desgastado, y ahora su existencia física en los salones

me parece una mera estrategia burocrática para justificar descargas horarias que no se cumplen y para rellenar informes en los que se hace creer que se trabaja.

Como los aficionados a la fiesta brava, he visto el espectáculo desde la barrera, y primero en la Prepa 7, luego en la de Jalisco y por último en la 2, he testificado el desinterés administrativo de los altos mandos y el desdén, el desgano e incluso el desencanto de unos pocos docentes que con cierta inocencia y mucha buena voluntad en alguna ocasión decidieron saltar al ruedo.

Inevitablemente, en más de una ocasión fui invitado a participar en la fiesta (brava), es decir, me solicitaron fungir como tutor de grupo. Pero yo, profe de asignatura, sentía que no alcanzaba boleto de entrada, ni a sol ni a sombra. Me escudaba en mi dedicación a una actividad que ha absorbido gran parte de mi tiempo (sin un centavo de remuneración) en los más de cinco lustros que llevo como académico de la UdeG: la promoción de la lectura y la coordinación de talleres de creación literaria.

En el fondo, me hacía eco de la queja de los postergados maestros de resignatura: ¿y qué gano yo con ser tutor? Que hagan ese trabajo los consentidos de tiempo completo. Pero una reflexión más de fondo me obligaba a darle la espalda a estos trabajos de tutorías. Esta labor está implícita en nuestro cotidiano tránsito por las aulas.

Los maestros somos muchas cosas, mucho más de lo que la palabra pueda designar, pero este detalle sólo lo comprende a cabalidad (no está al alcance ni de los alumnos, ni de los padres de familia, ni de los burócratas y administrativos e investigadores que nunca han pisado un aula) quien día a día se esfuerza por salir adelante en este frente tan conflictivo (no es lo mismo ver los toros desde la barrera). Y una de esas cosas que somos incluye el trabajo de tutor.

Pero claro, seremos tutores siempre y cuando nos in-

tereseamos por el lado humano de nuestra actividad, por mantener nexos de cordialidad y afectividad propios de las relaciones interpersonales. Me parece que la barrera que se levanta entre el escritorio del profe y las butacas de los estudiantes, la fría distancia que los separa escudados en la obligatoriedad del cumplimiento del deber y, más de una ocasión, la hostilidad entre el que enseña y el que debe aprender o el que no se esmera ni siquiera un poco ha desgastado la relación y ha vuelto obligatoria la invención de esa figura del tutor. Reitero: si volviéramos al lado humano de la relación, a la tolerancia y a la comprensión mutua, ¿qué necesidad tendríamos de engrosar el número de intermediarios para mejorar la educación?

## **EL TRABAJO EN EL AULA**

Presento, enseguida, el trabajo que realicé como tutor en diferentes grupos durante dos ciclos, cuando comencé mis andanzas en la Preparatoria 2, hace ya algunas lluvias. Debo decir que, en general, el trabajo se desarrolló sin mayores contratiempos, con pocas cosas reseñables, ya que se trata de las actividades cotidianas que se realizan en la preparatoria, y por tanto es algo con lo que la mayoría estamos familiarizados. Sin embargo, me interesa destacar lo que ocurrió con mis grupos de sexto.

Apenas en fecha reciente y a instancias de una compañera de la Prepa 2 a quien no pude inventar ninguna excusa, decidí vestir el uniforme de luces y enarbolar el capote. Más de una cornada me llevé. Pero debo confesar que disfruté la corrida. Esta es, sin duda, la razón por la que sigo adelante como profesor a pesar de todos los sinsabores y descalabros (para no hablar de cosas tristes como el salario): el contacto con los jóvenes rejuvenece, a cada momento nos dan la oportunidad de aprender algo nuevo.

En general mi trabajo como tutor transcurrió sin ma-

yores novedades. Por parte de la coordinación del área en la escuela solamente se me entregó un formato para elaborar un test de personalidad, cuyos resultados se me entregaron posteriormente en una hoja de doble uso, escrita a lápiz por el reverso, con la promesa de enfocarse en dos muchachos que presentaron ciertas irregularidades o anomalías en sus resultados. Ignoro si tal acción se llevó a cabo.

Por mi parte, tuve la oportunidad de trabajar con los muchachos el doble del tiempo estipulado para la materia de la cual soy titular (lo que antes de estas inefables competencias se llamaba literatura), ya que para completar mi carga horaria se me asignó también el Taller de Creación, por lo que seis horas a la semana estaba incordiando a los estudiantes, mal de su grado.

## **EL DIARIO**

Implementé entonces una serie de actividades que nunca había tenido oportunidad de ensayar y que, a la fecha, sigo sin poder implementar de nuevo porque el tiempo es uno de nuestros grandes oponentes en la educación: mucho que aprender, pocas horas para trabajar. Les pedí que elaboraran un diario y organizamos un concurso de tolerancia, preparatorio de otro que a su vez convocó una de las coordinaciones del Sistema de Educación Media Superior.

Muchas sorpresas me deparaba la evaluación de ambas actividades. En primer lugar, a través de su diario tuve la oportunidad de integrarme a la intimidad del grupo (nota: desde el principio les aclaré a los muchachos que revisaría sus diarios, así que si ellos deseaban que no me enterara de ciertas situaciones simplemente deberían omitirlas). No sólo conocí los gustos, los anhelos y los odios gratuitos que conformaban su universo juvenil, sino que además me enteré de ciertos detalles de lo que para ellos representaron los tres años que pasaron por la preparatoria.

Algunos (a quienes conocí desde el primer semestre) con toda franqueza me narraban sus conflictos familiares; otros exponían su agrado o su indiferencia por los trabajos en ciertas materias y con ciertos profesores y todos, en general, me pintaban un panorama que me permitía completar el cuadro de sus vidas. Ello me ayudó a tener la perspectiva global para comprender ciertos detalles de por qué llegaban tarde a la escuela, por qué a veces los veía en los pasillos durante ciertas materias, por qué en ocasiones su desinterés o su desgano ante ciertas actividades de la clase o, de plano, el porqué de sus caras largas e incluso de sus lágrimas. Si puedo decir que alguna vez me he considerado amigo de mis estudiantes (en la medida en que esta relación puede establecerse entre un maestro y un alumno) fue en esta ocasión.

Todos los estereotipos sobre la adolescencia y la etapa que viene enseguida se me presentaron en esos diarios, pero no como el resultado de un trabajo de investigación, del discurso que conceptualiza y encierra en palabras acciones, emociones y sentimientos a los que despoja de toda vitalidad: conocí, de viva voz de sus protagonistas, el surgimiento del primer amor, los conflictos de identidad sexual, la incidencia de las actividades escolares en su ámbito familiar, laboral y en su círculo de amigos, y a la inversa: cómo estos espacios que conforman el universo cotidiano del estudiante influyen a la vez en su desempeño académico.

Yo imaginaba que todo esto ocurría (de hecho lo viví como estudiante de prepa, pero hacía tantos años...), pero la distancia a que me obliga mi labor profesional me había separado de una manera peligrosa: corría el riesgo de olvidarlo del todo, y de comportarme como los adultos de *El principito*, la grandiosa novela de Saint-Exupéry: que olvidaron que alguna vez fueron niños (en mi caso, adolescente).

## EL CONCURSO

El día del concurso ocurrió una situación peculiar, que puso a prueba mi capacidad como mediador en conflictos estudiantiles. Todos participaron con una historia en la que debían subrayar la tolerancia como valor en las relaciones interpersonales. Seleccioné a cinco muchachos que fungirían como jurados. Luego que revisamos los trabajos y que seleccionamos a los ganadores, los cinco se refirieron a la falta de seriedad con que algunos de sus compañeros tomaron la actividad. Aludían, por supuesto, al grupo de estudiantes que más faltaban a clases, que armaban más relajo incluso en horas de trabajo y que, en general, obtenían las calificaciones más bajas cuando aprobaban. Les comenté que yo me encargaba de calificar esas actitudes, y creí que ahí quedaría todo.

Sin embargo, hubo una “filtración” y aquel grupo se enteró de los comentarios, que al parecer fueron alterados y, como teléfono descompuesto, llegaron a oídos de los interesados con calificativos de lo peor. Cuando llegué al salón, al siguiente día, todo inocente y quitado de la pena, de inmediato me di cuenta de que algo raro pasaba. Comencé dando las indicaciones para la actividad del día, pero con ciertas pausas porque me daba cuenta que las ganas de exponer la situación estallaba en el ánimo de más de alguno. Y, en efecto, no pasó mucho tiempo sin que una de las estudiantes (del grupo de las ofendidas) pidiera la palabra para hablarme del concurso.

Se quejó entonces con cierto rencor de la manera tan arbitraria y falta de juicio con que descalificaban su trabajo y el de sus compañeros. Ellos, me aseguró, siempre participaban en mi clase y se tomaban las cosas en serio; nadie tenía derecho a decir... Y expuso lo que, en el fondo, era el conflicto que los enfrentaba desde hacía varios semestres. Tomó entonces la palabra la lideresa del otro

grupo y expuso los motivos por los que tomaron la determinación de excluirlas del concurso. Permití que expusieran durante un rato sus razones, evitando que se exaltaran los ánimos y prohibiéndoles los insultos o los exabruptos que derivaran en un conflicto mayor.

Después que hubieron hablado de uno y otro bando tomé la palabra (en realidad, esas son discusiones de nunca acabar a menos que los puños cierren las bocas), en primer lugar, para subrayar su falta de discreción; se supone que las deliberaciones de los jurados son secretas, pero en fin. Enseguida, les hice notar que el problema no surgía por el concurso propiamente, sino por las marcadas diferencias que había entre ellos; por último, les hice notar que ya estaban a punto de concluir el bachillerato, y me parecía sensato que trataran de llevar la fiesta en paz lo que quedaba del semestre. Sobre todo, insistí en que se trataba simplemente de maneras diferentes de trabajar y de aprender, y que respetaran los estilos de cada uno. Al final parece que todos quedaron contentos y felices: se disculparon los que se tuvieron que disculpar y cada uno siguió con su vida.

## **CONCLUSIÓN**

Todavía tuve que enfrentar otra serie de conflictos, pero de índole más individual: cuestiones administrativas en los que bastó con una pequeña orientación (sobre todo, derivar al estudiante con el oficial mayor para que solventara su asunto) y, uno más, que vale la pena comentar someramente: la concejal del grupo, en cierta ocasión, se me acercó un poco aprehensiva a confiarme que había surgido un problema con un maestro.

Lo que deseo reseñar al respecto es que me sorprendió que algo así ocurriera con dicha persona, ya que la conozco y me consta su seriedad y su profesionalismo. Esto

mismo fue lo que le dije a la concejal, y le aconsejé que, en tono mesurado y respetuoso, tratara de arreglar la situación directamente con el maestro; si no quiere ceder, le advertí, ni te exaltes, ni te molestes ni te preocupes; vuelve a comentármelo y entonces veremos qué procede. Así lo hizo y, por suerte, se solucionó el problema. Se trató, simplemente, de un rato de mal humor del maestro.

Pues sí, los profes somos mucho más de lo que otros se pueden imaginar. Y si no olvidáramos que trabajamos con personas, y que estas también tienen problemas y que requieren ser escuchadas y comprendidas, y si hiciéramos hincapié en el lado humano de nuestra labor, los tutores y otras figuras no serían necesarias.

## **Un programa reprobado (I)**

Presentamos, a continuación, parte de la información obtenida para el desarrollo de un proyecto adscrito al programa de Fomento a la Investigación Educativa del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. Dicho proyecto se titula “El discurso y la realidad: el impacto de la tutoría en el desarrollo escolar de los bachilleres”. Nuestro propósito, en este avance del producto que se entregará al finalizar el programa, es dar a conocer parte de las respuestas vertidas por estudiantes de la Preparatoria 2, de primero a sexto semestre, a quienes se les aplicaron dos encuestas durante el calendario escolar 2016 B (agosto-noviembre), tanto en el turno matutino como en el vespertino. Para los de primero, las encuestas se aplicaron en los últimos días de noviembre, fecha en la cual, de acuerdo con el calendario establecido en la preparatoria, ya debieron haberse realizado la mayor parte (o la totalidad) de las actividades programadas.

El primer instrumento, por medio de preguntas cerradas, aspira a determinar la relación del tutor con los estu-

diantes, el número de actividades de tutorías realizadas en el semestre, la manera como califican dichas actividades, si han requerido el apoyo del tutor y en qué medida consideran que el programa apoya su desempeño académico. La última pregunta, abierta (“¿tienes algún comentario sobre el programa de tutorías?”), recoge la opinión directa o los comentarios de los jóvenes sobre el programa de tutorías.

El segundo instrumento, basado en los documentos oficiales tanto de la Universidad de Guadalajara como del Sistema de Educación Media Superior, tiene como finalidad calificar el trabajo del tutor tal como lo perciben los estudiantes. A partir de los objetivos, finalidad y aplicación del programa, así como del perfil del tutor, los bachilleres califican, en una escala de 5 (la aplicación del programa “no me ha ayudado en nada”) a 10 (“me ha ayudado de manera muy significativa”) los siguientes rubros:

- Intervención en problemáticas grupales.
- Propicia redes efectivas de comunicación.
- Favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se demuestra por parte del tutor respeto y confianza.
- Se percibe planeación y evaluación por parte del tutor.
- Orientación para realizar gestiones.
- Orientación para la elección de carrera y trámites de ingreso al nivel superior.

Y mediante preguntas cerradas se busca conocer si los jóvenes han recurrido a su tutor, cómo se resolvió la problemática planteada, si se le dio seguimiento y el tipo de situación presentada.

Las encuestas se aplicaron a 36 grupos, de los turnos matutino y vespertino; en algún momento del presente trabajo se menciona el turno nocturno, que si bien en la actualidad ya desapareció, hubo profesores que hablaron

al respecto y sus respuestas nos parecieron relevantes, y por esta razón se incluyen.

## **HABLAN LOS ESTUDIANTES**

Se puede considerar, en términos generales, que la evaluación del programa de tutorías refleja la situación académica de la preparatoria, y la manera como los estudiantes perciben el desempeño de los tutores equivale a la forma como se desempeñan los maestros, a fin de cuentas tutores.

Aunque suene poco académico, para ejemplificar esta percepción sobre el programa y quienes lo aplican (directivos, coordinadores, docentes), podemos recurrir a la frase popular que sostiene que cada uno habla de la feria según como le va en ella. Los resultados nos dicen que a la mayoría le ha ido mal.

De manera incidental, se obtienen otros datos (insistimos: la evaluación del programa expresa, en cierta medida, la situación de la escuela); por ejemplo, los profesores que trabajan bien o mal son mencionados de manera recurrente y unánime; “esa maestra es de lo peor”, frase en boca de estudiantes refiriéndose a la misma maestra; “ese profesor es buena onda”, también repiten la mayor parte de los estudiantes coincidiendo en su juicio hacia un docente. Si les toca la desgracia (o la fortuna) que uno u otro maestro es tutor, el programa se calificará en términos muy encomiásticos (si el maestro es bueno) o muy deplorables en caso contrario. Los pocos que han tenido al primer tipo de profesor dicen que la feria es divertida; el resto (la mayoría) señalan que preferirían otra clase de diversión.

Las respuestas de los alumnos expresan ciertas inconsistencias y, en algunos puntos, incluso contradicciones.

Llama la atención, en primer lugar, que en un mismo

grupo no coincidan al indicar el número de actividades desarrolladas durante el semestre. Hay quienes responden “ninguna” y otros “más de 4”. Esta disparidad obedece al hecho de que muchas veces el profesor no establece con nitidez la diferencia entre los trabajos de su unidad de aprendizaje y los de tutorías. Los alumnos confunden al tutor con el docente, que aunque es el mismo individuo, desempeña funciones diferentes. El tutor, en todo caso, no establece una clara distinción al respecto, o el estudiante no percibe o no entiende la diferencia.

En este sentido, por ejemplo, en un grupo la mayor parte de los estudiantes señalan que no les asignaron tutor, y por otra parte tres de ellos aseguran que cuentan con él. La confusión obedece al hecho de que las actividades las desarrollaron en sábado (día en que no asisten a clases regulares), cuando incluso el personal docente se rehusó a participar en una actividad programada en una jornada para ellos no laboral; la administración (responsable de implementar actividades de escaso interés para los jóvenes, mucho menos atractivas por obligarlos a asistir a la escuela en sábado) enfrentó el problema de cubrir los grupos, por lo que se tuvo que improvisar sobre la marcha, y los responsables de dirigir las actividades en el aula fueron profesores o personal administrativo sin conocimiento de la labor tutorial. Por tal razón algunos despistados consideraron que esta persona era su tutor cuando en realidad nunca se les asignó.

En otro momento, se califica el programa como “aburrido” y sin embargo se le da una calificación de 8, sin duda debido al hecho de que les parece que ciertas actividades, aunque son aburridas o poco significativas, son necesarias y se consideran con la obligación de cumplirlas.

En el mismo sentido, un estudiante califica como “relevantes” las actividades de tutorías y más adelante señala que “no las halló importantes”. Habría que preguntarnos

si se comprende la naturaleza de la pregunta, si se capta lo que significa "actividad relevante" o si, como en el caso anterior, hay un contraste entre la necesidad (obligatoriedad) de hacer algo y el gusto que pudiera derivarse de desarrollar tal actividad.

A partir de las estadísticas, encontramos que cerca del 60% de los estudiantes califican las actividades de tutorías como aburridas o intrascendentes. Para abundar al respecto, véase el apartado titulado "Aburrido, irrelevante" de la siguiente sección, en el que se recogen las respuestas en este sentido a la pregunta abierta ya aludida.

Otro dato: poco más del 35% señala que le planteó una situación a su tutor, de los cuales casi la mitad (el 48%) reconoció que dicha situación no se resolvió ni se le dio seguimiento.

Las calificaciones más altas corresponden al rubro sobre el respeto que el tutor demuestra hacia los alumnos, y en el de la planeación; las más bajas se marcan en problemáticas grupales y en gestión; por ello, sin duda, entre las sugerencias de los estudiantes anotan la necesidad de implementar actividades de integración grupal e incluso de relacionarse con otros grupos; además del dato ya mencionado de que las situaciones planteadas se resolvieron poco y no se les dio seguimiento.

Los estudiantes de los primeros semestres son quienes exteriorizan el mayor número de comentarios (en la pregunta abierta del formato correspondiente), a diferencia de los de sexto, que son pocos en este sentido. Sin embargo, sus respuestas resultan muy significativas, pues revelan de manera más clara las deficiencias del programa.

Ilustrativas son, en este sentido, las respuestas que señalan que nunca tuvieron tutorías, que los tutores son ineficientes, que las tutorías son malas y que hubo quienes acudieron con un psicólogo particular para saber qué carrera elegir, pues de acuerdo con los momentos de la

tutoría en quinto y sexto deben trabajarse las actividades enfocadas a la orientación vocacional, lo cual al parecer no ocurre.

Habla mal del programa el hecho de que sean los de sexto quienes expongan esta situación. Por ejemplo, apenas el 22% de los estudiantes señalan haber planteado una situación a su tutor. ¿En tres años? ¿Por qué? ¿Falta de confianza, recelo, otorgan poca credibilidad al tutor, al programa, a la escuela? De este mismo porcentaje casi todos aseguran que su situación no se resolvió ni se le dio seguimiento. Es decir, son pocos los que deciden acudir con su tutor y son aún menos los que obtienen una respuesta satisfactoria.

Otro dato relevante se percibe en la baja calificación que se le da a la pregunta sobre qué tanto les apoyan las tutorías en el área de orientación vocacional, así como en su desempeño académico. Como un punto que se abordará en otro momento, recuérdese que esta es una de las orientaciones del presente trabajo: el contraste entre lo que se dice y lo que en realidad ocurre en las tutorías, en particular el impacto en el área académica.

Se trata de las respuestas de dos grupos de sexto semestre. La pregunta específica plantea: "En una escala de 5 a 10, ¿en qué medida consideras que el programa de tutorías te ha ayudado a mejorar tu desempeño como estudiante?, considerando 5 como 'No me ha ayudado en nada' y 10 como 'Me ha ayudado de manera muy significativa' ".

Sólo un estudiante le dio una calificación de diez; y fueron diez, por otra parte, quienes le dieron la calificación de cinco, es decir, que las tutorías no les ayudaron en nada en su desempeño académico. La media, por otra parte (las calificaciones de siete y ocho) incluye a un total de dieciséis estudiantes, cerca del 44% del total.

En fin, que la calificación del programa no es buena en términos generales (diríamos que está reprobado) pero,

por supuesto tiene sus lados positivos. En general, por ejemplo, se le da una alta calificación (la mayor) al rubro "se demuestra por parte del tutor respeto y confianza", seguido de "se percibe planeación y evaluación por parte del tutor".

## **OPINIONES Y COMENTARIOS**

Presentamos enseguida las respuestas a la pregunta abierta del primer instrumento aplicado: "¿Tienes algún comentario sobre el programa de tutorías?"

Un buen número dejaron la respuesta en blanco, otros simplemente anotaron "no", "sin comentarios", "no tengo ningún comentario del programa" y cosas por el estilo. Entre los que respondieron, encontramos un amplio abanico temático, tonos y estilos diferentes. Incluso frases irónicas, sarcásticas. Varían de un semestre a otro, y como ya señalamos, abundan más los comentarios en los primeros que en los últimos semestres.

En el registro encontramos otra manera de comunicarse, a través de los símbolos que han hecho populares las redes sociales, con los cuales pretenden expresar alguna emoción: tristeza: 7n7, :(; alegría: XD, :V; :), enojo: >\_<, 77, para referirse en particular a la manera como perciben el programa de tutorías: tristeza o enojo por no tener tutor.

Los comentarios van desde un lacónico calificativo ("pésimo"), mucho más elocuente que los discursos de las autoridades y las alabanzas y la exaltación de algunos profesores, hasta una exposición más detallada sobre los pro y contra de su aplicación ("está bien, enseñan a valorarnos y a valorar a nuestros seres queridos, nos ayuda con nuestros problemas y nos previenen contra las drogas y las adicciones, de las malas amistades, etc.", "no nos han presentado al tutor y solamente hemos tenido una clase como tal de tutoría, pero [quien la impartió] no era nuestro tutor. Pudo ser de gran ayuda si el tutor se hubiera presentado, me hubiera ayudado mucho").

Agrupamos las respuestas por ciertas afinidades temáticas, pero es obvio que algunas de ellas se refieren a más de alguno de los rubros incluidos. Cuando lo consideramos pertinente, añadimos un breve comentario, aunque creemos que las palabras de los estudiantes hablan por sí mismas.

## **LO BUENO**

Decidimos incluir, en primer lugar, los comentarios positivos hacia el tutor y el programa. Sin embargo, como se puede observar por el total de respuestas, ocupan un bajo porcentaje de los comentarios, y la mayoría fueron vertidos por el mismo grupo. El docente responsable lleva una buena relación con el grupo, de ahí la naturaleza de las respuestas a la pregunta abierta.

Transcribimos entonces las respuestas:

- Son significativos porque me han hecho ver al mundo desde otro punto de vista, en algunos videos te das cuenta que existen muchas cosas que no valoramos y que sin embargo son de gran importancia para nuestra vida.
- Es bueno porque nos ayuda a unirnos como grupo.
- Es bueno porque nos puede apoyar administrativamente.
- Bien por las gestiones académicas.
- Sí hay apoyo en aspectos personales y educativos.
- Buena tutora, da confianza.
- Nos da información importante.
- Me encanta, me ha ayudado.
- Hace poquito lo asignaron pero me gusta.
- Hasta este semestre ha sido muy bueno el apoyo, antes no tuvimos.
- Son muy buenos los que me han tocado, chidos.
- Excelente para guiarnos.
- Nos ayuda con las dudas que tenemos.

- Recibimos buen apoyo.
- Ahora no tenemos; en quinto la maestra nos apoyó mucho.
- Me fue de gran ayuda para escoger mi TAE.
- Que está muy bien, ya que te ayuda mucho a acercarte más a tu grupo.
- Considero la tutoría como una gran ayuda para orientar y ayudar a los alumnos.
- Sí, a mí se me hace que son muy buenas las clases, son muy divertidas y educativas.
- Son buenas porque si se tiene algún problema se puede consultar al tutor para que te ayude.
- Suelen ser muy entretenidas y divertidas, con un contenido interesante, ayuda a muchos a evitar problemas y solucionarlos también.
- Está bien, enseñan a valorarnos y a valorar a nuestros seres queridos, nos ayuda con nuestros problemas y nos previenen contra las drogas y las adicciones, de las malas amistades, etc.
- Mi tutora es muy buena y siempre nos apoyó.
- Es bueno que ayude a la gente.

## **QUIÉN ES MI TUTOR**

A partir de este apartado las respuestas son de una naturaleza opuesta por completo. Se acabaron las palabras positivas. Los alumnos exponen, con crudeza (y consideramos que con honestidad) y sin tapujos (a contracorriente de la posición oficial, de los discursos encomiásticos y las estadísticas alegres que se exhiben en reuniones e informes) su percepción sobre las lagunas, deficiencias e inoperancia del programa. Esperemos que todos los responsables involucrados, antes que indignarse o descalificar estas afirmaciones (insistimos, son las opiniones de los alumnos, para quienes supuestamente están pensadas las

actividades que se desarrollan, si se desarrollan) las tomen como punto de partida para una verdadera autorreflexión y una honesta autocrítica y para replantearse lo que se ha hecho hasta la fecha en el programa de tutorías.

Transcribimos las respuestas:

- No conozco a mi tutor, nadie sabe quién es, ayuda.
- Es malo que [el tutor] no se presenta para ayudarnos en nuestros problemas académicos.
- No conozco a mi tutor porque nunca se ha presentado.
- No nos han presentado al tutor y solamente hemos tenido una clase como tal de tutoría, pero [quien la impartió] no era nuestro tutor. Pudo ser de gran ayuda si el tutor se hubiera presentado, me hubiera ayudado mucho.
- Favor de presentar al tutor :v
- No lo hay, al menos mi grupo no tiene una orientación por parte del tutor (ni siquiera lo conozco); sólo nos dieron una plática de orientación.
- No conocemos [al tutor] ni hacemos nada.
- No conozco a mi tutor.
- Sólo lo vi una vez.
- No sabemos quién es nuestro tutor, no tenemos quién nos ayude.
- Desconozco quién es mi tutor y su trabajo.

## **CÓMO ES EL TUTOR**

Ningún profesor se sienta aludido. Es posible que, del otro lado, el lector de estas líneas funja o haya fungido como tutor, pero los calificativos o las características descritas por los alumnos no se refieran a él. De cualquier manera, aunque considere que cumple con sus obligaciones, que estas opiniones se conviertan en una oportunidad de conocer el punto de vista de nuestros estudiantes, con

quienes compartimos un espacio común varias horas a la semana y, pese a ello, quizá pocas veces nos hemos preocupado por saber lo que pasa por su cabeza.

Transcribimos las respuestas:

- Algunos profesores sólo tienen el cargo, pero no trabajan.
- No me agrada mi tutor.
- Que el tutor sea más abierto, con menos censura.
- El tutor es buena persona, sé que tiene la capacidad de ayudarnos, pero sólo ha venido una vez.
- Debería ser un poco más formal y exigente con los alumnos, planificar mejor los contenidos de cada sesión.
- Los tutores son bastante ineficientes.

### **ABURRIDO, IRRELEVANTE**

En este apartado encontramos un punto de coincidencia con el trabajo docente en el salón de clases, y la percepción que los estudiantes tienen del mismo. En un trabajo desarrollado en otro momento (“El fracaso en la enseñanza del inglés”), con cierta afinidad con el presente y en el cual también se recogen las opiniones de los estudiantes, estos se quejan de la poca imaginación de los profesores al momento de diseñar e implementar actividades escolares. No sólo lamentan las deficiencias en la enseñanza del inglés, sino que en general la mayor parte de las asignaturas les parecen aburridas; en particular se quejan, por ejemplo, del caso del español, cuyos maestros desde la primaria se limitan a exigirles la lectura de cierto texto y la elaboración del resumen correspondiente. Que estos comentarios aprovechen no sólo a los profesores, sino también a los cerebritos que diseñan tales actividades. Nótese, además, que la naturaleza de tales actividades generan absentismo de los estudiantes.

Transcribimos las respuestas:

- La verdad es algo que la mayoría consideramos aburrido y que no tiene valor [aunque] es obligatorio. Pero el maestro es muy respetuoso.
- Pues casi no tuvimos clases de tutoría, pero lo poco que tuvimos fue algo simple y no me pareció importante.
- Que sean más interesantes.
- Que haya temas más interesantes.
- Que sean más animadas las clases.
- Me parece innecesario.
- Nunca lo necesité.
- Creo que deberían realizar actividades mejor pensadas.
- No le encuentro el objetivo a la tutoría, además me parecen absurdas las actividades que hemos hecho.
- Deberían hacer un programa que llame la atención de los estudiantes y que no sea aburrido.
- Las sesiones deberían ser más dinámicas para que mis compañeros se interesen en asistir.
- Podrían hacer el programa más interesante para que todos asistiáramos a las clases.
- Es bueno pero no me convence mucho.
- Deberían hacer las actividades más dinámicas e interesantes.

## **POCAS ACTIVIDADES**

Aunque en sus informes (a los cuales no tuvimos acceso, porque ninguno de los responsables del programa, pese a haberse comprometido a hacerlo, los puso a nuestra disposición ni nos los mostró) los tutores aseguren que desarrollaron todas las actividades programadas durante el semestre (un promedio de cuatro o cinco), los estudiantes

tienen otra percepción al respecto.

Transcribimos las respuestas:

- No han ayudado, sólo un semestre tuve tutor.
- Deberían revisar que los tutores den todas sus clases de tutorías.
- Falta presentar más temas y que nos expliquen lo de las TAE.
- Que nos den más.
- No tuvimos tutorías más que una vez, lo cual es absurdo, pues [el tutor] nunca hizo nada por el grupo.
- No teníamos tutor, y con el que nos asignaron no hacíamos nada.
- Nada, de nada.
- Que haya y [que el tutor] sea flexible.
- Más seguimiento y horas de atención.
- No hacemos nada desde primer semestre.
- Estaría bien si realizáramos más actividades.
- No hemos tenido muchas clases.
- Que se aplique con más frecuencia y que haya más clases.
- No realizamos casi ninguna actividad.
- Está bien, pero me gustaría que hubiera más horas.

## **POCO INTERÉS**

En este apartado se incluyen comentarios referentes tanto al poco interés de los estudiantes hacia el programa como a la percepción que ellos tienen en el sentido de que muchos profesores (tutores) no le atribuyen la importancia debida a las actividades o al programa.

Transcribimos las respuestas:

- No, nunca asisto a esas cosas, tengo cosas que hacer como para perder mi tiempo viniendo aquí.
- Es un buen programa pero no es muy requerido por mí.

- Muy bueno, pero aun así pérdida de tiempo : )
- Está bien así, sin tutorías.
- En sí no es necesario este programa porque no es importante, pero tampoco es como para decir "no, para qué ir", y aunque yo sí vaya no lo necesito.
- Que haya mayor interés de los tutores hacia los tutorados.
- El tutor no parecía muy interesado en ayudarnos.
- Que todos los maestros le den más importancia, prefieren clases que tutorías.
- Que se le dedique más tiempo, no se le da importancia.
- Es importante y no lo toman en cuenta.

## **APLICACIÓN DEL PROGRAMA**

¿Cuál es el impacto del programa de tutorías en el desarrollo integral del estudiante? Si bien el presente trabajo trata de identificar dicho impacto en su desarrollo académico, nótese que la información recabada rebasa este propósito. Obsérvese también que, a partir de los comentarios, podemos darnos cuenta de las áreas que no funcionan en el programa.

Transcribimos las respuestas:

- Fui a un psicólogo particular para saber qué carrera elegir.
- No hemos tenido tutorías.
- Deberíamos tener ese apoyo.
- Me enteré qué es un tutor por otro medio.
- Que lo sepan hacer.
- Deberían de tomarlo en serio.
- No sé lo que son las clases de tutoría.
- Se debería mejorar el programa o hacerlo más interesante.
- Que se presente ante el grupo, no sabes a quién

acudir.

- Contesté con base en mis experiencias previas, actualmente no tenemos.
- Sólo recibimos un semestre, implementen mejor el programa.
- Sólo en cuarto semestre tuvimos y realizamos tres actividades.
- Se descuida este programa.
- Nunca tuvimos tutorías.
- Ningún semestre tuvimos apoyo.
- Desde cuarto semestre no tenemos tutor.
- Pues en realidad no sé qué es [el programa], ya que nunca hemos tenido tutor XD
- Pues es un buen tutor, sólo que ya no ha venido a vernos a ver qué hacemos.
- La mayoría de las veces no va el tutor y otra persona tiene que sustituirlo.
- ¿Cuándo empiezan las tutorías? Avísenme, por favor.
- No conozco el programa, no hay.
- No sirve para nada.

## **INCONFORMIDAD**

Transcribimos las respuestas:

- Conocer a nuestro tutor y que la clase de tutoría se aplique entre semana porque los sábados algunos estamos ocupados.
- Casi nunca viene la tutora, por lo tanto considero que es mala.
- Que se presente con más frecuencia para [resolver] cualquier inconveniente.
- Deberían poner profesores más jóvenes en tutorías, porque cuando son adultos aburren y no se entienden con los jóvenes.

- Que haya más compromiso.
- Que le den más importancia.
- No deberían hacer las clases los sábados porque muchos tienen compromisos y sólo venimos a las clases [de tutorías] para que sean de lo peor, además me pareció mal que nos hicieran comprar una guía de \$180.00 y no utilizarla para nada, eso es sólo negocio.
- No me ha ayudado.
- En tres semestres no he conocido a ningún tutor, y apenas este semestre, faltando un mes lo conocimos, no es justo.

## PROPUESTAS

¿Se tomarán en cuenta las opiniones de los jóvenes? No es algo que nos corresponda resolver. Si del otro lado hay algún responsable que tenga esta facultad, estas son las sugerencias de los bachilleres.

Transcribimos las respuestas:

- En mi opinión no es necesario el apoyo de un tutor, sería mejor que tuviéramos un tutor general que se encuentre en una oficina y cuando necesitemos ayuda buscarlo.
- Retirar al tutor y decirnos en qué persona apoyarnos.
- Que nos apoyaran más.
- Sugiero implementar actividades para convivir con otros salones.
- Debe prestar más atención a las situaciones del grupo.
- Deberían invertir más tiempo en este programa.
- Debería ser una materia obligatoria.
- Me gustaría que se hicieran más ejercicios con nuestros compañeros.

- Que se presenten los tutores y apoyen.
- Que pongan tutores, hacen falta.
- Pido más responsabilidad.
- Deberíamos tener al tutor en un horario más accesible.
- Me gustaría que hablaran más sobre los problemas menos comunes y no los mismos como el bullying o redes sociales.

## La farsa de las tutorías (II)

En esa época tenía yo mis fuerzas. Estaba cargado de ideas... Usted sabe que a todos nosotros nos infunden ideas. Y uno va con esa plasta encima para plasmarla en todas partes. Pero en Luvina no cuajó eso. Hice el experimento y se deshizo...

“Luvina”, Juan Rulfo

En el apartado anterior presentamos la primera parte de una investigación que se realizó en la Preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara sobre el tema de las tutorías. En la misma, expusimos las respuestas de los estudiantes, a quienes aplicamos una serie de instrumentos con los que pretendimos conocer su percepción al respecto. Como quedó asentado, poca relación existe entre la realidad que nos presentan las autoridades, los funcionarios y los responsables de las tutorías con las situaciones que viven los bachilleres. En el presente trabajo complementamos la información de los estudiantes, enfocándonos ahora a las respuestas de los profesores. Por su extensión, realizaremos una nueva entrega de los resultados en el siguiente apartado.

## **NOTAS SOBRE LAS RESPUESTAS (ENCUESTA, ENTREVISTAS)**

El filósofo español Fernando Savater considera que las opiniones de los individuos son lo más desechable que poseen. Sin embargo, es a partir de esas opiniones como podemos configurar y entender una realidad. En este apartado, además de esas opiniones se recogen vivencias, datos y narraciones de sucesos acontecidos en la escuela relacionados directamente con el tema de las tutorías e, indirectamente, con otras cuestiones de la institución. Dichas opiniones orientan, también, sobre los intereses, inquietudes y puntos de vista de los entrevistados, valiosos para dar cuenta del estado actual de la preparatoria.

Para recabar la información se aplicó un instrumento con cuatro preguntas abiertas; el primer profesor que lo recibió nos mostró uno de los problemas a los que nos enfrentaríamos. “¿Quién va a leer estas preguntas?”, se dijo a sí mismo. “A todo le voy a poner que no”, y así lo hizo, sin tomarse el tiempo para leerlas.

Otros profesores mostraron su inconformidad por el hecho de que las preguntas fueran abiertas y no parecieran muy dispuestos (interesados) en contestar. La razón misma de esta apatía hacia trabajos de esta naturaleza muestra la inconformidad hacia el trabajo en la institución. Uno de ellos, que creía que el cuestionario formaba parte de un proyecto de la escuela, al enterarse de que no era así señaló: “Voy a contestar nada más porque tú me lo pides”. Al elaborar los instrumentos (tanto para alumnos como para profesores) pensamos en la capacidad y en la preparación del entrevistado, por lo cual los primeros (dos) se diseñaron con preguntas cerradas y el segundo con preguntas abiertas. No contábamos con el desinterés de los profesores ni con su pereza para leer o su poca disposición para participar en esta clase de proyectos.

En vista de la manifiesta apatía de los profesores para tomarse la molestia de leer las preguntas y dar respuestas adecuadas, surgió la necesidad de pensar en un guion para entrevistar directamente a algunos de los profesores involucrados, a partir de las preguntas ya elaboradas con los matices y complementos para recabar la información necesaria para el proyecto. Se tuvo en mente, por supuesto, entrevistar a quienes han sido responsables generales del programa y de turno, a quienes han fungido como orientadores educativos o en situaciones especiales como los tutores del BGAI, de lo que se sabe poco o nada. Con las preguntas se pretende conocer la labor particular del entrevistado en el programa y los datos específicos que pudiera aportar.

Del cuestionario, el primer dato solicitado requirió un complemento inmediato, ya que varios profesores señalaron que en la actualidad no fungían como tutores, aunque en otro momento sí se desempeñaron como tales. Surgió, como pregunta obligada: si fuiste tutor en otro momento, ¿por qué ya no? Las respuestas se exponen más adelante.

Las entrevistas con los profesores evidenciaron las deficiencias y los problemas del programa, los cuales sin embargo no son privativos de la Prepa 2, pues tanto los involucrados en el estudio como muchos de los entrevistados tienen conocimiento de la manera como el programa se desarrolla en otras escuelas por laborar en las mismas; dicha problemática se discute en los pasillos y se comenta a media voz por tratarse de una realidad que todos conocemos y de la que somos testigos día a día.

Las respuestas, pese a tratarse de un programa institucional, del que existe documentación al alcance de los profesores y sobre el que se informa constantemente, son muy dispares e incongruentes con respecto a las características de dicho programa, lo cual evidencia que la información circula de manera inadecuada, ya sea porque los

emisores (directivos, responsables del programa) no son claros en sus mensajes o porque los receptores los entienden mal.

La encuesta fue respondida por directivos (el secretario, el oficial mayor), por integrantes del colegio departamental (coordinador y excordinadores académicos, jefes y exjefes de departamento, presidentes y expresidentes de academia), responsables y exresponsables generales del programa y de turno (matutino, vespertino, nocturno), por profesores de ambos turnos, de todos los departamentos, que se desempeñan o se desempeñaron en algún momento como tutores, e incluso profesores que nunca han sido tutores, para que nos expongan la razón por la que no se han desempeñado como tales; y por dos tutores del BGAI. A la mayor parte de ellos también se les entrevistó de manera directa con la finalidad de, como ya se dijo, ampliar la información y ahondar en sus opiniones y el relato de sus experiencias.

Algunos de los profesores a los que se les entregó el cuestionario no lo regresaron; otros más, a quienes se les solicitó una entrevista, si bien aceptaron platicar con nosotros, al momento de la cita no acudieron o no se encontraron en su área de trabajo a la hora en que se acordó realizarla. Otros más la pospusieron asegurando que posteriormente nos atenderían, lo que nunca ocurrió.

Otras voces podrían intentar refutar los argumentos o las opiniones expuestas, como por ejemplo el hecho de que sí hay documentos oficiales, pero no se proporcionaron para este trabajo; asimismo, si hay datos, ¿dónde están? ¿Qué se ha hecho con ellos? Se trata de información que no se socializa (y ello ocurre porque no existe o nadie se ha tomado el trabajo de sistematizarla).

El instrumento incluye cuatro preguntas, además de la solicitud de datos (que se indicó como opcional, por lo que algunos no proporcionaron esta información) y la función

que se desempeña en el programa. Estas son las preguntas:

1. Para averiguar qué tanto conocen el programa (¿Conoces el programa institucional de tutorías? Descríbelo brevemente).
2. Identificar el nivel de cumplimiento (Como tutor, ¿has desarrollado en su totalidad las actividades propuestas? ¿Por qué?)
3. Identificar situaciones relevantes (¿Qué situaciones relacionadas con tu labor de tutor te han parecido más relevantes? Explica:)
4. Conocer el impacto en el desarrollo del estudiante (¿Qué opinas de la implementación del programa de tutorías en la preparatoria? ¿En qué medida consideras que impacta en el desarrollo personal y escolar del bachiller?)

Las respuestas evidencian, además de lo ya señalado, que los profesores leen las preguntas de manera superficial y no las comprenden; responden sólo por cumplir; en un cuestionario todas las respuestas dicen "NO", y en la última se responde "Adecuada"; otro, por el contrario, responde que sí, y a la tercera pregunta (situación relevante) contesta: "Cuando el tutorado te busca por alguna duda"; y en la última dice "se me hace lo más adecuado y seguir mejorando".

De acuerdo con la información proporcionada en los documentos oficiales, los profesores dan respuestas equivocadas, lo que indica desconocimiento del programa de tutorías; en otros cuestionarios las respuestas son vagas y generales. Leemos, por ejemplo: "Va a impactar en la medida que se lleven a cabo" o "establezco cuáles actividades realizaré", pero no se especifican dichas actividades. Se confunde además el contenido del programa con sus objetivos, la justificación, el perfil del tutor. Otras respuestas destacan que los "estudiantes no encuentran atractivo el contar con tutorías"; que no se cuenta con el apoyo para

el desarrollo de la actividad (“contar con más facilidades”) “en especial con el material [copias] para los estudiantes”; “si la tutoría la ejerce alguien que está convencido de todo lo que se puede lograr y lo ejecuta puede tener un gran impacto en el estudiante”.

Para cerrar este apartado proporcionamos algunos datos estadísticos:

Sólo el 23% de los encuestados optaron por omitir sus datos.

Todos se desempeñaron como tutores pero en el momento de responder sólo la mitad continuaban siéndolo.

Inevitable plantearse algunas interrogantes: ¿por qué la mitad de los profesores dejaron de ser tutores?

Nótese que el porcentaje de tutores responsables de grupo desciende conforme avanzan los semestres (qué decir del caso del BGAI). Este dato es consistente con las respuestas de los estudiantes (véase el siguiente apartado), quienes precisamente en los últimos semestres se quejan de la ausencia del tutor.

## **UN PROGRAMA DE BUENA VOLUNTAD**

El programa de tutorías bien puede catalogarse como un programa de “buena voluntad”. Los profesores no perciben salario por ser tutores. El premio por sus afanes y desvelos consiste en una constancia que como tal muchas veces se regatea o de plano no se entrega a pesar de haber desempeñado el trabajo y de cumplir con los requerimientos institucionales. En este sentido ser tutor depende de la voluntad política de la administración o de la amistad que se tenga con quienes designan a los tutores. La información proporcionada por los entrevistados nos llevó a cuestionar los criterios para que el Profesor X sea invitado a participar en el programa y el Profesor Y no. E, igualmente, al Profesor X incluso se le asignan dos grupos y al

Profesor Z no se le da ninguno. Más de un informante comentó que recibió instrucciones específicas en el sentido de que a ciertos profesores no se les invitara a participar en el programa.

Todo por una constancia. En la pasada convocatoria del Programa de Estímulos al Desempeño Docente, en el apartado c), "Tutorías", punto 2, "tutorías en el nivel medio superior", 2.1, "de grupo", otorga cinco puntos a quienes participan en el programa, debiendo acreditar con "constancia de asignación expedida por el titular de la dependencia de adscripción" además de "avances o resultados obtenidos". Este año sólo cinco académicos de la escuela tuvieron la posibilidad de obtener esos cinco puntos, por ser los únicos participantes. Al respecto, anotamos la respuesta de uno de los entrevistados, exponiendo la razón por la que ya no se incorporó al programa de tutorías: "¿Para qué, si la constancia ya no me sirve para nada?"

La incorporación de la escuela al Sistema Nacional de Bachillerato generó cierto trastorno al programa de tutorías. Un requisito para dicha incorporación establece que los tutores deben cursar el diplomado correspondiente, así que los profesores que, constancia en mano, no demostraron haberlo acreditado, fueron separados del programa. En el calendario 2017-A las circunstancias han obligado a la administración de la preparatoria a aceptar como tutores a un 30% de docentes que no han cursado el diplomado en tutorías. En un futuro no muy lejano, en el que se pretende subir de nivel en el SNB, estos deberán dejar sus funciones por no reunir el perfil establecido. ¿Quiénes cubrirán esas vacantes?

## **PUESTA EN MARCHA**

La siguiente información, si bien se refiere a hechos ocurridos en el calendario 2016-B, se puede hacer extensiva a

otros periodos en los que también se han enfrentado contratiempos, escollos y dificultades semejantes.

La primera actividad se programó para el sábado 20 de agosto, fecha en que los tutores de primer semestre fueron citados para trabajar con los grupos y desarrollar el tema "que se les ocurriera", explicó uno de los entrevistados. Desempeñaron el papel de guía de los alumnos para darles un paseo por la escuela. A esta primera actividad (para los 14 grupos de ambos turnos) sólo asistieron seis tutores, según la misma fuente.

Tanto profesores como alumnos son obligados a asistir los sábados, incluso bajo amenazas, las cuales sin embargo no surten efecto o sólo aplican para algunos, pues son notables las ausencias de los responsables directos del programa (de Orientación Educativa, de turno).

Estas tutorías sabatinas terminaron en un completo fracaso, al menos eso podemos concluir de la unanimidad de comentarios tanto de profesores como de alumnos, quienes además de quejarse por la coerción sufrida lamentaron la pérdida de tiempo, pues no hicieron nada. Y a pesar de que la mayoría externara en diversas ocasiones la imposibilidad de asistir los sábados, su opinión no se toma en cuenta para nada y, por el contrario, se percibe una actitud impositiva y de intolerancia.

Cinco semanas después de la fallida sesión de primer semestre, en el resto no arrancaba el programa, pues los tutores no habían recibido su oficio de asignación. Por fin se entregaron el 21 de septiembre, aunque fechados el día 15. Con una salvedad: a uno de los responsables de turno se le habían traspapelado. Fuimos testigos de su desesperación por el extravío (temporal). A esos tutores se les demoró unos días más la entrega de los oficios.

Ocurrió otro contratiempo: en esa fecha, de los 42 grupos del turno vespertino sólo 20 contaban con tutor; el responsable se afanaba invitando profesores que se hicieran

cargo de los otros 22 faltantes. Más de algún entrevistado, enterado de estos contratiempos (recurrentes semestre a semestre), informó que él no esperaba recibir este documento oficial para arrancar el programa, pero aun considerando que los tutores registrados ya hubieran desarrollado las actividades conforme al calendario, más del 50% de grupos no sólo no habían desarrollado ninguna actividad tutorial, sino que no recibían la atención correspondiente. Todavía más: uno de los responsables del programa, quien reconoció la existencia de grupos sin tutores (lo cual, por otra parte, no es ningún secreto) señaló, a pregunta expresa, “en los grupos sin tutores no se hace nada”.

Además de las circunstancias reseñadas, otras más afectan el buen desarrollo del programa: suspensiones, la urgencia de atender el programa de la unidad de aprendizaje de la que es titular el tutor (para la cual el tiempo tampoco alcanza) y un sinfín de cuestiones académicas y personales tanto del docente como de los alumnos... El tiempo es un tirano que afecta la aplicación del programa. Si bien en ocasiones se inicia con entusiasmo y con el deseo vehemente de cumplir, conforme se aproxima el final del semestre el programa se desatiende y no se realizan las últimas actividades programadas (cuando se tiene la suerte de disponer de tiempo para aplicar las primeras). Lo mismo ocurre con el paso de los semestres, ya que en los últimos incluso se dan casos de grupos que no tienen tutor (en más de un grupo se detectó que a partir de cuarto semestre no han tenido tutores, como señalamos en la entrega anterior), y parece que la única actividad que interesa (en los últimos semestres) es dar asesoría para la elección de carrera, aunque incluso en eso fallan (remitimos al artículo en que recogimos las opiniones de los estudiantes al respecto).

Una vez puesto en marcha el programa, a decir de los responsables, es al tutor a quien le corresponde detec-

tar las situaciones generales del grupo y las particulares de los estudiantes. Estos casos se derivan al área de psicología de la Cruz Verde, al Centro Especializado Contra las Adicciones y al Departamento de Psicología de Red Ciudadana. Todos los casos que se reportan a tutorías y a Orientación Educativa se atienden, aseguran.

La realidad expuesta por los tutores difiere un poco. En ocasiones, señaló uno de ellos, pasamos por el grupo sin enterarnos de sus dinámicas, y otras veces, cuando los estudiantes nos hablan de su situación, consideramos el problema tan intrincado que preferimos fingir que no nos enteramos; otra más, queremos intervenir pero los responsables no nos lo permiten, pues insisten en que como profesores estamos obligados a derivar los casos a las instancias especializadas, pero esas "instancias especializadas" muchas veces soslayan el problema, lo ignoran o de plano no resuelven nada, según comentan los propios estudiantes. A esta dificultad para conocer la problemática individual y grupal hay que añadir el hecho de que institucionalmente debemos cumplir otras funciones y atender otras obligaciones (nuestro trabajo como profesores en primer lugar) y la mayor parte de las veces el desempeño de las mismas nos impide hacer mucho más de lo que se requiere.

En palabras de los responsables del programa, son bastantes los problemas que no se reportan. "Yo creo que debe haber mínimo cien casos graves que no se reportan". En esta cuestión de no reportar se incluye tanto al estudiante afectado como al profesor que se entera de la situación y no la reporta al tutor, y del tutor que no la reporta al responsable. Los alumnos tienen vergüenza o miedo de reportar, y a los profesores les da flojera o no les interesa, tal es la información que nos proporcionaron los involucrados.

## CONTRADICCIONES, IGNORANCIA, CONFUSIÓN

Como se señaló previamente, las respuestas que da un mismo profesor son contradictorias entre sí, lo que demuestra su falta de conocimiento sobre el programa y su aplicación, así como la confusión que guía la aplicación del programa en la prepa. Como ejemplo, véanse las siguientes respuestas, recogidas tanto en el cuestionario como en las entrevistas.

Una maestra confesó que no conoce el programa, pese a que ya ha sido tutora y ha asistido a reuniones donde se describe dicho programa y donde se entregan los documentos relacionados con la actividad.

Otro profesor señaló que no conoce el programa porque “no me lo han proporcionado”, y a continuación aseguró haber cubierto el 75% de las actividades. ¿Cómo puede asegurarlo, si previamente reconoció su ignorancia al respecto? En el mismo sentido, otro aseguró no recordar el programa, pero que sí lo ha cumplido porque las actividades “son fáciles de realizar y me gustan”.

Un profesor habla sobre las actividades que le corresponde desarrollar (en el último nivel, de egreso) como si se tratara de todo el programa. Alguien asegura: “falta revisar cuál es el objetivo por el que fueron creadas las tutorías”, y no queda claro el sentido de su respuesta: ¿se refiere a sí mismo, a los responsables, a las autoridades escolares? Porque el objetivo se estableció desde hace bastantes semestres y está a la mano en los documentos oficiales.

“Creo que algunos tutores no entienden el verdadero sentido del tutor, ni los alumnos”, reconoce con un dejo de sabiduría y de sentido común uno de los entrevistados. Las respuestas previas le dan la razón. Como un eco que recoge las voces de diferentes docentes, se reconoce que, sobre todo entre los profesores con mayor antigüedad,

hay confusión sobre la tutoría, la asesoría y la atención a los alumnos.

Esta misma confusión se da entre los estudiantes. “Los alumnos te buscan para que les ayudes en las materias en las que tienen problemas y cuando les dices que como tutor esa no es tu función a ellos ya no les interesa la tutoría”, se queja uno más.

Otras respuestas que exhiben el desconocimiento por parte de los profesores, o su falta de interés por averiguar al respecto: “El tutor requiere programas de apoyo; tanto el profesor como el tutor ignoran a dónde derivar al estudiante”; “ignoro si existen programas de tutorías de apoyo para cuestiones de indisciplina, en primer lugar”. ¿Por qué no acudir con los responsables del programa, o con el orientador educativo?

Pero las contradicciones (o paradojas) no se dan sólo en las respuestas ni nada más por parte de los profesores. ¿Cómo se explica, entonces, que por una parte hay grupos sin tutor y, por otra, profesores a quienes no se les ha hecho extensiva la invitación para que se involucren en el programa? Al respecto, escuchamos más de una ocasión la siguiente respuesta: “No soy tutor porque nunca me han invitado”.

Concluimos este apartado con la siguiente respuesta: “Es bueno el programa, sólo que se requiere mayor compromiso por parte del tutor, en cuanto al seguimiento del apoyo que requieren los alumnos”. Y este mayor compromiso debería involucrar a todos aquellos que, de una u otra manera, tienen alguna responsabilidad en el programa.

## **PATERNALISMO**

Hay una notable ausencia en las respuestas de los profesores: ningún idealismo, ninguna referencia a la labor noble y desinteresada del magisterio, nada de preocuparse por

los jóvenes. Aquella retórica de no hace muchos años (y que aún muchos hipócritas hacen suya), incendiaria, revolucionaria, se acabó. En la mayor parte de las respuestas se escuchó amargura, resentimiento, cuando más indiferencia y desinterés, lo cual resulta más notorio en los profesores con mayor antigüedad, ya que los de más reciente ingreso demostraron mayor entusiasmo y disposición.

Una de ellas, precisamente, que comenzó a trabajar este semestre, con quien mantuvimos una breve charla, aseguró que no conoce el programa de tutorías y que no recuerda a sus tutores (estudió aquí en la prepa) y desde luego tampoco recuerda ninguna de sus actividades. Se le cuestionó si ha sido invitada a ser tutora y contestó que no; también se le interrogó en el sentido de si estaría dispuesta a participar en el programa y sin titubear dijo que sí. Pero si no conoces el programa, argumentamos, ¿por qué lo harías? Y responde con seguridad pero con inocencia: "Por ayudar a los estudiantes". ¿Cómo sabe que el programa de tutorías tiene como finalidad ayudar a los estudiantes?

Otras respuestas contradicen o se oponen a ciertas recomendaciones que se dan sobre la labor del tutor: "Me he sentido con la satisfacción de haber podido orientar bien a los alumnos que me lo han solicitado", aseguró uno; y otro: "Cuando el estudiante tiene confianza de plantearte alguna situación personal y tú como profesor y tutor puedes ayudarle a que deseché cosas que no le sirven para avanzar como persona"; "el apoyo a los chicos en forma individual, el poder solucionar sus problemas tanto personales como de grupo". ¿No se oponen estas acciones a la recomendación en el sentido de que si se detecta una situación se derive al área de Orientación Educativa? ¿Qué hacer, sin embargo, cuando la situación es crítica o urgente, que se debe tomar una decisión en el momento? ¿Y si el estudiante le tiene confianza al profesor, y el profesor, como una labor

altruista y desinteresada, decide escuchar al joven?

En la prepa se han dado situaciones tan delicadas que involucran incluso intentos de suicidio, según testimonios vertidos por varios de los entrevistados. Quienes hablaron al respecto no abundaron más allá de referir el hecho.

### **UNA PLANEACIÓN QUE NO SE APLICA**

Para algunos de los entrevistados el programa diseñado para tutorías no se aplica por diferentes razones. Una de ellas, el poco tiempo disponible (sobre lo que abundaremos más adelante), pues el profesor debe cumplir con los contenidos de su unidad de aprendizaje. Otras más, la apatía o falta de responsabilidad por parte de algunos tutores y de los estudiantes. Qué decir de actividades adicionales. Señaló un entrevistado: "Todas las acciones parecen mera ocurrencia y solicitadas fuera de tiempo".

"Es un trabajo que no sirve para nada: no se le da seguimiento, uno como tutor se pelea con los profesores cuando les plantea alguna situación, no hay apoyo por parte de la administración, no se atienden los problemas de los estudiantes, no se sistematiza el trabajo de la tutoría".

Otro profesor, con agudeza, señaló que la implementación de las tutorías, como un programa uniforme, tiene el inconveniente de que no se adapta a las circunstancias del bachillerato (no es lo mismo BGC que BGAI), de las escuelas (metropolitanas, regionales) y de las características específicas de estas, así como las de los profesores y los alumnos.

### **TRES ESCUELAS**

La aplicación del programa depende de los intereses de la administración; el director en turno lo implementa porque se trata de un programa institucional, pero el seguimiento y su continuidad dependen de la trascendencia que le

concede al mismo y de sus intereses particulares, y si se da el caso de que no le parezca relevante lo arrumbará o, cuando más, lo dejará en manos de los responsables, casi siempre abandonados a su suerte o a su capacidad, pero si al jefe no le interesa los subalternos no harán gran cosa, aunque, eso sí, en sus discursos hablará maravillas del programa, puesto que eso es lo que exige el sistema.

Un profesor nos relató lo siguiente: "Este semestre el director me mandó llamar a su oficina. Me regañó porque no realicé cierta actividad. Le informé que se había hecho la invitación a los profesores de la academia, pero que ninguno se había interesado y por tanto no se recibió apoyo. 'Te lo encargo', me dijo, 'porque es de los programas que promueve el rector'. Así es el programa de tutorías", continuó el profesor: "Se aplica porque son indicaciones superiores, no porque realmente interese el verdadero desarrollo de los estudiantes, no porque se pretenda apoyarlos o buscar condiciones más adecuadas para su superación académica".

Existe una descalificación mutua entre los responsables del programa y los profesores. Aquellos se quejan de la apatía, del bajo nivel de cumplimiento de sus responsabilidades, de que no derivan las situaciones que lo ameritan; los profesores, por su parte, se quejan de que no se les atiende, de que se plantean situaciones que nunca se resuelven y que sus propuestas no son tomadas en cuenta.

Al hablar con uno de los responsables directos de la aplicación del programa en la escuela, aseguró que hay situaciones de las que ellos no tienen noticia porque se plantean directamente a la administración. Tuvimos que hacer la pregunta obvia: ¿Por qué? ¿Por qué la administración no permite que el departamento al que le corresponde resolver estas situaciones se ocupe del asunto? Con evasivas, a la defensiva, se excusa por las deficiencias del programa y por su incapacidad para atender las situaciones y tener conocimiento de las mismas. ¿Por qué, insistimos,

en lugar de derivar el problema a Orientación Educativa se presenta a la administración y por qué esta no lo transfiere al área correspondiente? Por falta de comunicación, responde lacónico.

Estas respuestas evidencian la escisión entre las distintas áreas de la escuela: ¿por qué la dirección tiene conocimiento de ciertas situaciones y el área de tutorías no? Parece que la prepa está compuesta por distintas escuelas: una que corresponde al área administrativa, otra a la académica y una más a la del resto de los profesores, cada una en su ámbito y su espacio específicos, sin relacionarse y excluyéndose mutuamente, trabajando por su cuenta y, peor, descalificándose unos a otros.

## La farsa de las tutorías (III)

Última hora:

Los sustentantes de la presente investigación enviaron un extracto de la misma para el XVIII Coloquio Nacional de Formación Docente, a celebrarse en octubre en Colima. Su trabajo no fue aceptado porque no dice "cosas positivas" del programa. Si el balance de los involucrados es negativo, ¿debemos mentir para satisfacer a los burócratas de la educación?

### UN PUNTO A FAVOR

Falta de planeación, escaso interés, cumplir por mero formalismo o porque a uno lo obligan o porque no le queda más remedio, sin apegarse al perfil es como desempeñan su labor los profesores involucrados en el programa de tutorías.

Desarticulación entre los involucrados, intereses opuestos, imposiciones, capricho, arbitrariedad, poca sensibilidad es lo que prevalece en la implementación del

programa a nivel institucional.

Desconocimiento, desinterés, confusión, indiferencia, malas experiencias es lo que reportan los estudiantes, para quienes no parece estar diseñado el programa. Por la misma razón, pocas veces acuden con su tutor, y cuando lo hacen, no se le da seguimiento a su situación o no se les resuelve.

Este panorama, nada halagador, y sobre todo, tan ajeno a los discursos, a los informes y las estadísticas oficiales, no es privativo del Programa de Tutorías (¡un punto a su favor!) sino que es la consecuencia de la política y las disputas de poder en la Universidad de Guadalajara, y es una muestra del nivel de la educación en México.

Concluimos, con esta entrega, con el resultado de las encuestas y las entrevistas con los involucrados directamente con el programa.

## **LAS TIC, EN EL LIMBO**

¿Es posible diseñar un curso de tutorías en línea? La pregunta, que parece fuera de lugar en esta época hiperdigitalizada, adquiere enorme relevancia en el contexto del desarrollo de las tutorías en nuestra escuela, donde ni siquiera las unidades de aprendizaje del currículum del BGC cuentan con esta clase de cursos.

Aunque en el BGAI sí se tienen consideradas asesorías en línea, los estudiantes no las realizan o muestran poco interés por ellas, en palabras de la maestra de ese bachillerato que atendió nuestras preguntas.

Varios profesores coincidieron en que “no se aprovechan las oportunidades que ofrecerían las tutorías en línea”. En particular uno señaló que ha propuesto actividades para plataformas virtuales y ningún profesor se ha interesado. “Yo hablo de los profesores de mi departamento; ignoro la situación de los demás”.

Señala que la misma administración las rechaza (sus propuestas) argumentando que se trata de “proyectos individuales”. “Desde hace varios semestres he hecho estas propuestas, y todos los profesores, si no las rechazaron abiertamente, se mostraron indiferentes ante la sugerencia; ninguno aceptó trabajar en la plataforma en ningún momento. De ello quedaron constancia en las actas de las reuniones, las cuales por la negligencia y la pereza del responsable nunca se subieron a la página de transparencia de la Universidad, pese a que de manera reiterada se nos informaba que ‘ahora sí’ se subirían las actas a dicho portal”.

A varios de los directores que han sido asignados a la preparatoria se les ha pedido que se solicite a SEMS, por las instancias que correspondan (el jefe del Departamento de Sociotecnologías, el responsable del laboratorio de cómputo...), que se habilite la plataforma Moodle no sólo para implementar actividades de tutorías en línea, sino para diseñar otros cursos para las diferentes unidades de aprendizaje; nunca se ha atendido dicha solicitud. Uno de ellos prometió: “Mañana mismo tenemos listo todo”; al paso de los días se le volvió a recordar y reiteró su promesa de que al siguiente día estaría habilitada la plataforma; se dejaron pasar algunas semanas para ver si se cumplía la promesa y se realizó la solicitud por tercera vez; han pasado ya más de tres años y sigue sin habilitarse la plataforma.

Son tantos los pendientes, se acumulan tantos rezagos que difícilmente nuestra escuela verá a nuestros estudiantes trabajar actividades de tutoría en línea.

## **TIEMPO INSUFICIENTE**

Las actividades no se aplican en su totalidad, por diversos factores: desde la asignación del grupo en el que el tutor no es profesor, por lo que no se puede destinar tiempo para realizar las actividades y el desinterés del propio

alumno para dedicarle tiempo extra a la tutoría.

“A los profes nos exigen tiempo (gratis) del que no disponemos. Los contenidos temáticos nos ahogan, nunca es posible cubrir a cabalidad un programa, porque aparte de la sobrecarga de información se deben considerar las suspensiones, los puentes. ¿En qué momento, entonces, podemos dedicar tiempo a labores de tutorías?”

Es el tiempo entonces el mayor obstáculo para concluir el programa. En este sentido, las respuestas en las que los profesores aseguran que hacen mucho más, suenan a exageración, con el propósito de demostrar su interés y la responsabilidad que asumen hacia el programa. “Yo aplico más actividades de las que sugiere el programa”, señaló uno, y otro aseguró que añade más actividades “para obtener la mejor respuesta de cada estudiante en cuanto a sus valores”.

Otro aseguró que sí ha desarrollado las actividades programadas, “pero porque las comienzo aun cuando las asignaciones se nos entregan hasta casi dos meses después de iniciar clases”.

Por contraparte, la mayoría asegura que no se desarrollan las actividades “porque no hay condiciones”, aunque no se especifica a qué “condiciones” se refieren.

“En ocasiones no es posible desarrollar todo el programa, ya que no se destina un tiempo determinado para las tutorías, por lo que deben insertarse en el programa del curso o solicitar a algún otro profesor tiempo para el trabajo tutorial”, tiempo que en ocasiones el otro docente no puede ceder, aunque tenga la voluntad, por la misma razón de la falta de tiempo, concluye uno más de los entrevistados.

## **SIN EVALUACIÓN, SIN DIAGNÓSTICOS, BUROCRACIA INÚTIL**

Como ocurre en otras áreas y programas de la Universidad, la burocracia abrumba el trabajo de los docentes, y los desvía de su labor prioritaria. El llenado de formularios, tablas, cuestionarios en línea, la elaboración de informes, planes, solicitudes, entre otros documentos inútiles (porque a final de cuentas nadie sabe cuál es su destino, su finalidad, o qué provecho se obtiene de los mismos), se añade a su trabajo de elaborar y aplicar exámenes, revisar tareas y trabajos, preparar clases y actividades extracurriculares...

Un profesor, además de lamentar que no se cumplen las actividades, señala: "Los grupos son muy numerosos, no le encuentro sentido a las actividades y no veo que se haga algo con la información obtenida". Otro reconoce: "Todo el llenado de formatos que se solicitan semestre a semestre están en el limbo y nosotros todavía en la prehistoria".

¿Qué pasa con todos los expedientes, documentación, formatos, test, exámenes de diagnóstico que genera el programa? ¿Dónde queda toda la información que de diferentes instancias nos solicitan? ¿En que beneficia o aprovecha todos los recursos (gastos de papel, tóner, etc.) de dinero y de tiempo de estudiantes, profesores, administrativos, etc.? ¿Cómo han ayudado a mejorar el rendimiento escolar y el desempeño académico? Preguntas que ninguno de los responsables directos respondió. ¿Alguien podrá facilitar esta información?

Falta realizar un diagnóstico de la situación de la escuela, que todos los profesores lo conozcan. ¿Pero qué seguiría después? Es decir, el diagnóstico debería servir para definir, desarrollar e implementar un verdadero programa de apoyo para los estudiantes, coinciden muchos de los entrevistados.

Pareciera que el interés de nuestras autoridades no va

más allá que el del llenado del expediente, el de engrosar las cifras con las que se pretende definir la calidad de nuestra educación. Pareciera que con el modelo educativo vigente sólo se buscara maquillar los problemas, ponernos a llenar informes, formularios, cuestionarios que, más que profesores o tutores, nos convierten en burócratas.

## **SIN SEGUIMIENTO**

La falta de seguimiento a la labor tutorial afecta prácticamente todas sus áreas. No existe un diagnóstico sobre su implementación, desarrollo e impacto. Toda la información generada, vía informes, encuestas, reportes, test, etc., se convierte, como se señaló en el apartado previo, en un trabajo burocrático estéril.

Un profesor aseguró: "El programa de tutorías me parece excelente, aunque creo que no puedes aplicarlo hasta obtener resultados a los cuales puedas dar un seguimiento para calificarlo y para verificar avances y mejorarlo".

A mayor abundamiento, otros señalan: "En la Preparatoria 2 se requiere de mayor apoyo en cuanto a seguimiento, reconocimiento y apoyo al profesor tutor"; "no hay secuencia lógica o seguimiento de tutorías".

En este sentido, habría que cuestionar la repercusión del programa en el desarrollo del estudiante; si no hay datos, cifras, diagnósticos, ¿en qué medida lo apoya en su desempeño escolar, en su crecimiento académico, individual y social? Pero, por lo observado hasta ahora, consideramos que no se le resuelven sus problemas con los profesores ni los de carácter administrativo, ni se les brinda atención ni apoyo a los estudiantes con problemas.

En este sentido, cuando se conoce una situación no se sabe qué hacer, no se sabe a dónde canalizar al estudiante. "He conocido casos de jóvenes que padecen violencia intrafamiliar; se turna el caso a la encargada y ella no sabe

resolver la situación; un profesor elabora un expediente pero el del siguiente semestre no le da continuidad. Incluso en la escuela hemos enfrentado situaciones tan delicadas como el suicidio. No hay apoyo para estudiantes embarazadas, y no se les atiende porque no se considera que sea un problema que valga la pena tomar en cuenta”, sostiene con amargura uno de los entrevistados.

Aunque tienen razón los profesores al plantear estas problemáticas, la situación se atenúa un poco según se desprende de otras respuestas (tanto de profesores como de alumnos), quienes reconocen desde luego que hay situaciones a las que se les ha dado una solución adecuada. Pero los problemas realmente delicados se dejan a la capacidad y la voluntad de los involucrados.

## **DESVINCULACIÓN**

“La tutoría transversal (ponernos de acuerdo los profesores de una misma área) no se da, así que no se puede dar la tutoría académica. No se da tampoco la interdisciplinariedad, ni hay un diálogo entre profesores de una misma área, mucho menos entre profesores de diferentes disciplinas”.

En este contexto, un profesor señaló que se considera “tutor de papel” y añadió que “no hay vinculación con los profesores”, por lo que más de alguno recomendó “mejorar el programa e inmiscuir a los profesores”, ya que no existe comunicación entre pares, no se da la transversalidad, y como ya se mencionó en otro momento, tratar de plantear alguna situación al profesor involucrado implica muchas veces “pelearse” con él.

## **DATOS DIFUSOS, SIMPLES ESTIMACIONES**

A partir de información oficial es imposible realizar un balance del programa. Pese a que se solicitaron documentos a los

responsables, y al compromiso por su parte de facilitarlos, estos papeles brillaron por su ausencia. Los únicos disponibles son los de los participantes en la presente investigación, y otros del BGAJ proporcionados por la única maestra que cumplió con su compromiso de facilitar este material.

Entre los datos recabados (sin sustento documental, subrayamos) nos enteramos que, por semestre, se atienden en promedio 20 o 30 casos especiales de tutorías. Observemos que esta cifra evidencia deficiencias en el programa, por la imprecisión del dato; el rango, 10, es muy amplio como para que resulte verosímil. Insistimos: ¿dónde está el sustento documental? Las dudas que demostró el entrevistado al referir esta información sugiere que quizá sólo respondió para salir del paso.

Al pedir datos a otro de los responsables señaló que como en su época (aunque eso ocurrió hace tres años) “apenas estábamos empezando a organizarnos” no dispone de información; los documentos quedaron en poder de la jefa del departamento, señaló. De hecho, con cierta ingenuidad confiesa que él no hacía nada, que eran precisamente la jefa y la coordinadora académica quienes asumían la responsabilidad de tener todo al día, ordenado y conforme con las exigencias del SEMS, por lo que él no sabe nada al respecto y nos remitió con sus superiores para obtener la información y los documentos.

Al respecto de los documentos, la misma fuente contó la siguiente anécdota: se preparaban para recibir a los visores del Sistema Nacional del Bachillerato, así que hicieron simulacros para seguir el protocolo y obtener el registro para la preparatoria. “Muy bien”, le dijeron sus jefas, “ahora imagina que te pedimos los documentos de tutorías. Muéstranos una carpeta”. Trajo entonces, muy ufano del deber cumplido, un archivador que admitía hasta quinientas hojas. Lo presentó y, al momento de abrirlo, estaba vacío, sin un solo papel.

Otro profesor que en algún momento también fungió como responsable del programa en el turno matutino, relató asimismo el caso de esos mamotretos con capacidad para medio millar de cuartillas. “Los estantes en la coordinación están llenos con esas carpetas, con los nombres de cada tutor. Las abres y sólo tienen una hoja, el oficio de asignación correspondiente. No hay informes, no hay expedientes de alumnos, no aparecen los test aplicados en los salones, no hay nada”.

El mismo resultado en la recopilación de documentos se obtuvo una y otra vez. De nuevo uno de los responsables reconoció haber destruido toda la información (la eliminó de su disco duro de su computadora); prometió “buscar” y hacernos llegar lo que tuviera a la mano. Desde luego, a la fecha no ha entregado nada. Si consideráramos a la Preparatoria para un ejercicio de transparencia, saldríamos reprobados. ¿Cómo fue que alcanzamos el nivel tres en el SNB? Y vamos por el nivel uno.

## **SIMULACIÓN**

Una maestra con siete años de antigüedad aseguró que siempre ha participado en el programa, pero que este semestre decidió no hacerlo porque iba a desarrollar muchas actividades y enfrentar nuevas responsabilidades, “y no me gusta aceptar un trabajo en el que sé que no voy a cumplir. No me gusta ser como otros que aceptan ser tutores y no cumplen, que lo hacen sólo por recibir un papel, no me gusta simular”.

En diferentes términos hay coincidencias al respecto. Se requiere, señaló uno, “motivación, la capacitación y el acompañamiento a los docentes, para salir de la zona de confort y dejar de simular”. Y otro: “La implementación del programa me parece pertinente, el impacto en el desarrollo personal del bachiller no siempre es el más

adecuado, porque como docentes no estamos dispuestos a atender a los chicos, así que sólo se hacen simulaciones; cuando el docente verdaderamente acompañe en el proceso entonces los cambios serán evidentes”.

Así como un extutor confesó que ya no participa en el programa porque el “papelito” (la constancia) ya no le sirve para nada, un buen número de entrevistados se refirió a las motivaciones para participar (o no) en el programa, y que bien pueden catalogarse como parte de este tema de la simulación.

Alguien confesó, en un arranque de honestidad aunque con un poco de vergüenza, que como fue de las primeras en trabajar en el tema de las tutorías y era la que dominaba el tema y conocía sus laberintos burocráticos, les hacía la tarea a los demás (palabras textuales de la entrevistada): elaboraba sus informes, ordenaba sus expedientes, etc. En estos informes, reconoce, se inflaban las cifras para simular que se cumplía. “La tutoría es una reverenda farsa”.

Esta simulación se lleva a los discursos oficiales y a las reuniones de academia. La mayor parte de los profesores atestiguamos las frases adúlteras y autocomplacientes de tutores que, como uno los conoce (por el trato diario y por el testimonio de sus propios alumnos), sabemos que no son sino exageraciones o una verdad distorsionada nacida del autoengaño.

Tutores amados por sus alumnos, tutores superresponsables que desarrollan no sólo las actividades del programa sino que todavía se dan tiempo para implementar muchas más, tutores que en todo momento están al pendiente y conocen a cabalidad las situaciones y problemas que enfrentan tanto el grupo como los estudiantes de manera particular, y siempre les resuelven la vida. Si la prepa funcionara como ellos presumen, los estudiantes de Harvard o de Cambridge dejarían ipso facto su escuela para

venirse a la nuestra.

Los propios participantes en la presente investigación, implicados en el programa como tutores o como responsables, con más de veinte años de antigüedad en la Universidad de Guadalajara, hemos sido testigos de la manera como la esencia del programa va en decadencia, de los vaivenes y el declive conforme cambian las administraciones. El paso del tiempo afecta no sólo su aplicación durante cada ciclo, sino que al paso de los mismos el desencanto, la creencia de que se desarrolla una labor de Sísifo, el desinterés de los estudiantes y la abulia de los compañeros, amén de las arbitrariedades e incluso los ataques de la administración, convierten un programa noble, que nace de la buena voluntad de los implicados (no hay remuneración por desempeñarlo, todos lo sabemos) en una mera simulación, porque es una exigencia institucional y hay que sacarlo adelante como sea.

## **CASOS**

Referir los casos, las situaciones, la problemática que enfrenta a diario un tutor implicaría dedicar un trabajo adicional para este asunto. Como es natural, en este apartado nos limitaremos a recuperar los testimonios de los entrevistados.

En lo que pudiéramos calificar como la “información oficial” al respecto (fue proporcionada por la jefa del departamento del que depende el programa de tutorías) sabemos que por lo general los casos que se atienden son de violencia intrafamiliar, violencia y acoso escolar, adicciones y jóvenes con ideas suicidas. (Recordemos que más de un entrevistado refirió el asunto; se requiere “diagnóstico temprano del problema; tuve un caso que me obligó a pensar en una metodología para actuar a tiempo”.)

Las situaciones gupales (conflictos) las detecta el tu-

tor, señala nuestro informante; en estos casos, se cita al orientador educativo y al coordinador de tutorías, se platica con el grupo, se monitorea la situación y se aplican técnicas de integración grupal; si la situación es muy severa se cita a los padres de familia.

Asegura que al 75% de los casos se les da seguimiento y el resto es de alumnos que desisten de la atención. Al interrogarla, señala que no hay resultados ni se sabe lo que ocurre con esos casos.

Cuenta una situación ocurrida dos años atrás: dos muchachas tuvieron un conflicto y una de ellas siguió a la otra hasta su casa y se pelearon afuera de ella. Como el incidente ocurrió fuera de la escuela se recomendó a la afectada que presentara una denuncia penal, ya que sufrió lesiones; por esta circunstancia (los hechos se desarrollaron fuera del espacio escolar) sólo se dio asesoría a la afectada, pues no se podía intervenir directamente por tratarse de un problema extraescolar.

La fuente informa que se reportan cinco casos por semestre de situaciones grupales, entre los cuales se incluyen pleitos tanto individuales como de grupos, insultos por Facebook, burlas por la forma de vestir. Se han dado situaciones, añade, de jovencitas que se “vuelan” el novio, lo que además del conflicto individual provoca que se integren grupos a favor de una u otra, lo que deriva en el natural conflicto grupal.

Un profesor describe la siguiente situación: un joven de 18 años se asoma a sala de maestros con un notorio gesto de preocupación en el rostro. Interroga a uno de los maestros que acaba de salir del aula en la que estudia su hermano. El muchacho no ha llegado a casa, y su padre está preocupado pese a que no ha transcurrido ni una hora de que terminó sus clases.

El joven plantea la situación: él y su padre acudieron a la escuela para averiguar su paradero. “Yo le dije a mi papá

que me esperara en la casa, pero es muy desesperado y quiso venir". El profesor que le escucha comienza a fantasear y a plantear mil situaciones hipotéticas y ridículas. Yo me desespero y decido intervenir.

"Te aconsejo que pases con el oficial mayor y le plantes la situación. Pregúntale si tienen los teléfonos de sus compañeros, traten de comunicarse con alguno para ver si les puede dar información; tal vez decidió irse a algún lugar y ellos lo sepan".

El muchacho iba a seguir mi sugerencia pero el profesor, de forma un tanto inútil y falto de tacto, siguió con su retahíla de situaciones fuera de lugar. Pese a su desesperación, por pura cortesía el joven siguió escuchando al profesor. Lo único provechoso de tal suceso es que me enteré de la situación que al parecer enfrentaba el estudiante.

Pregunté al joven la razón por la que él y su padre se encontraban en la escuela; en algún momento señaló que no tenían teléfonos para comunicarse; entonces, continué mi razonamiento, hubiera resultado más práctico que alguno de los dos se quedara en su casa, porque si el muchacho regresó, ¿cómo van a saberlo? Explicó que su papá era muy nervioso y desesperado, y que se preocupaba con demasiada facilidad.

El estudiante, joven de 15 años, pasaba por su etapa de rebeldía contra un padre demasiado aprehensivo y controlador, y contra un hermano que, a su vez, buscaba someterlo a la disciplina del hogar. Cuántas situaciones se descubren en un momento, y como profesores debemos enfrentarlas. En ese contexto es en el que debemos esforzarnos por enseñar, por cumplir con los programas. ¿Y los tutores? Imposible que puedan estar al pendiente de todos estos casos.

El ejemplo relatado ilustra el hecho de que no cualquier profesor puede ser tutor, y que todos los tutores en algún momento enfrentarán situaciones que escapan a

su disposición o capacidad para resolverlas.

Otro caso, ocurrido en días pasados: uno de los autores de la presente investigación se encontraba en clase; explicó la actividad a realizar y pidió a los estudiantes ponerse a trabajar. Apenas acababa de ocupar su lugar en el escritorio cuando escuchó que alguien dijo: "Profesor, se desmayó". En mitad del salón, tirada en el piso, yacía una estudiante inconsciente.

Después del suceso, reflexionó sobre lo siguiente: "Como yo no soy tutor, no tengo por qué hacerme cargo de la situación". Sin embargo, esa no es una opción aceptable. Por simple humanidad, por responsabilidad profesional, uno tiene que enfrentar situaciones de esa índole aunque no sea tutor.

Los estudiantes, al considerarlo como figura de autoridad, asumieron que sabría qué hacer y que lo haría. Al momento solicitó que fueran a notificar al oficial mayor para que a su vez contactara a algún profesor con conocimientos de medicina o de primeros auxilios. Por fortuna, a los pocos minutos arribó el auxilio y dos profesores se hicieron cargo de la situación. Resultó que la joven no había ingerido alimentos en todo el día (eran alrededor de las 19:00 horas) y que se le había bajado la presión. No sólo como tutores, sino como profesores inevitablemente conocemos de situaciones a las que debemos hacer frente. Cómo resolverlas depende de nuestra disposición y nuestra capacidad. Más vale estar preparados independientemente de si asumimos nuestro papel de tutores o si lo rechazamos.

## **POR QUÉ SER (O NO SER) TUTOR**

El primer detalle que debimos considerar para recabar los datos de la presente investigación fue el de ampliar el primer punto del cuestionario que respondieron los pro-

fesores. Se les solicitaba, en primer lugar, que indicaran si fungían como tutores y en qué semestre; descubrimos que todos habían participado en el programa, pero que al momento de responder ya no lo hacían. Movidos por la curiosidad quisimos conocer la causa de su renuncia; obtuvimos las respuestas más crudas y directas al respecto. Enseguida, por su naturaleza, las transcribimos con la mayor fidelidad posible.

A la pregunta de por qué ya no funge como tutora, una profesora contestó: "Si quieres ponle que es por cuestiones académicas; soy profesora de asignatura e implica mayor carga de trabajo sin ningún beneficio", pero confesó que la verdadera razón es la política de la administración: de choque, de marginación y de hostigamiento hacia los que no comulgan con su estilo de trabajo, por lo que prefiere mantenerse al margen de cualquier actividad institucional.

Otro dijo: "Nunca he recibido una invitación formal para trabajar como tutor, aunque con la administración actual no trabajaría". "Renuncié porque quieren que venga los sábados"; otro señaló que no es tutor porque el programa en la escuela es un caos, y aludió al detalle ya señalado en el apartado "Puesta en marcha": "todavía no se nombra a los responsables".

Transcribimos más testimonios:

"Yo fui tutor cuando comenzaba todo esto. Entonces las cosas se hacían un poco improvisadas, aunque me parece que ahora todo está más sistematizado, pero ya no participo porque no me han invitado".

"No quiero ser tutor, no he sido ni me interesa".

"Ya no soy tutor porque es mucho trabajo y no se recibe ningún estímulo. Se requiere de mucho tiempo, del que no dispongo".

"No me interesa ser tutor en este momento. Desde que [da un nombre] fue designado como responsable, renuncié

y no voy a volver a ser tutor hasta que él se vaya. Y ahora que los están citando los sábados, menos participo. ¿Que me quieren obligar? Yo soy de asignatura, y con todos los documentos que piden, menos. A algunos profesores, sólo por ser de tiempo completo, se les quiere obligar a participar en el programa. Pues que los obliguen a ellos”.

“El semestre pasado se dio la indicación de que no me invitaran a ser tutora, y este semestre me invitaron y yo les dije que no”.

“No soy tutor porque, como ya me voy a jubilar, el papelito no me sirve para nada”.

Otro detalle que llama la atención en este sentido es el número de profesores (algunos de reciente ingreso) que externan su interés en ser tutores pero que, sin embargo, no han recibido la invitación correspondiente. En este sentido, una maestra con tres años de antigüedad en la prepa mencionó que no participa en el programa porque no la han invitado, pero que está dispuesta a hacerlo.

## **DINÁMICAS EN LAS RELACIONES**

Las opiniones vertidas en el presente apartado, además de representar la voz de los profesores afectados, cualquiera las puede corroborar. Los autores de la presente investigación, involucrados en la dinámica de las relaciones de la escuela, no sólo son testigos directos, sino que también las padecen.

Señalemos, en primer lugar, que no se convoca a los profesores a la actividad tutorial, más bien se presenta como una imposición por parte de quienes se creen con autoridad para hacerlo, intimidando a los profesores con la amenaza de que quien no se someta será acusado ante las autoridades escolares.

El Departamento de Servicios Educativos, encargado de la organización del área de tutorías, carece de auto-

nomía, ya que esas figuras de autoridad interfieren en el mismo y pretenden tomar unilateralmente las decisiones, sin considerar las opiniones del coordinador general del área de tutorías y mucho menos las de los coordinadores de turno.

Por otro lado, se les ocurre a esas figuras de autoridad tratar de obligar a los profesores a realizar la actividad tutorial los sábados, como consecuencia ellos renuncian aunque implique una confrontación directa con la administración.

Al jefe del Departamento de Servicios Educativos ni siquiera se le permite invitar a profesores a trabajar en el programa, a menos que las figuras de autoridad le den el visto bueno, sin mencionar que cada que algo se les ocurre se cita a los coordinadores de turno y coordinador general sin mediar oficio alguno, es decir, sin cumplir con los procedimientos de ley.

Por testimonios de alumnos y de los propios profesores, se sabe de tutores que coaccionan a los estudiantes para involucrarse en las actividades del programa, las cuales realizan a regañadientes y sin convicción, por encontrarlas poco relevantes o sin mucha relación con su desarrollo escolar. Algunos de estos profesores incluso recurren a la amenaza y al chantaje y muestran actitudes de prepotencia y presumen de influencias (“soy hijo de...” “soy amigo del director”) para que la intimidación a los estudiantes tenga un mayor impacto.

Los estudiantes planteaban problemas que enfrentaban con determinados maestros, que son siempre los mismos; los acusaban de prepotencia, autoritarismo, de ser abusivos, de presumir sus influencias, pero nunca se resuelve nada. Un entrevistado señaló al respecto: “No vamos a ponernos en contra de los maestros”.

Los nombres de los profesores con los que los alumnos tienen problemas (por sus abusos, su prepotencia, por su

comportamiento arbitrario) mencionados por diferentes tutores de manera recurrente, son siempre los mismos; en otras palabras, estos profesores no modifican su actitud negativa hacia los estudiantes y las autoridades de la escuela no hacen nada, es decir, la impunidad es una constante.

Uno de los responsables de turno informa que el coordinador académico le solicitó una lista de los tutores que se niegan a asistir el sábado. Accede con la condición de que no se convierta en una actitud persecutoria. Replica el coordinador: "Es que los profesores no quieren trabajar".

Se percibe una actitud persecutoria, incluso inhumana. Los responsables parten del principio de que los profesores no trabajan o tienen poca disposición para cumplir sus obligaciones, y los tratan como se debería tratar a un perezoso que necesita un acicate: golpes, regaños...

Sin mucha dificultad podemos inferir que un contexto como el bosquejado no propicia un ambiente sano y positivo para que el programa de tutorías alcance sus objetivos. Este ambiente persecutorio, de intimidación, de desprecio difícilmente despertará el interés en el profesor para cumplir esta labor voluntaria, mucho menos se podrá favorecer la creación de un clima de acompañamiento y apoyo al estudiante en las situaciones académicas, administrativas, familiares y personales que enfrenta en el bachillerato y que le impiden alcanzar un nivel aceptable de rendimiento escolar.

Este contexto también contradice el discurso oficial. Uno de los entrevistados argumenta: "En el periodo en que he trabajado en la prepa, me ha tocado padecer a cinco directores; ninguno ha hablado mal del programa de tutorías, sino por el contrario, sobre todo en los periodos intersemestrales (las jornadas de planeación y evaluación) y cuando la situación lo amerita, lo catalogan como un programa imprescindible, trascendente, al que hay que

dedicarle toda la energía y el entusiasmo que requiere, pero nunca se ha cumplido ese propósito”.

En este momento se enfrenta el problema de los tutores que han desertado; a la fecha (a mitad del calendario 2016-B; la situación no cambia en el momento actual, calendario 2017-B), apenas se está reestructurando la plantilla, y la razón es que, quienes están al frente, muestran tan poca sensibilidad hacia el trabajo de los profesores que estos prefieren abandonar estas actividades para no mantener ningún contacto con los nuevos jefes.

La arbitrariedad en las decisiones de quienes detentan el poder incide negativamente en el desarrollo del programa. El interés porque se sepa “quién manda” ocasiona muchos cambios en la plantilla de tutores; muchos renuncian, otros son obligados a abandonar el programa y otros más acceden al mismo no porque tengan el perfil, sino porque se les quiere favorecer por plegarse a los caprichos de los jefes. Véase el siguiente testimonio de uno de los afectados:

Renunció por varias razones: le modificaron sus horarios luego de más de 25 años que no lo afectaban de esa manera, después incluso de que le dijeran que respetarían su trayectoria. “Uno no se puede coordinar con el coordinador, y no me gusta estar en áreas que no funcionan. Cuando tuvimos la primera reunión de tutores se supone que debería entregarse el plan y el informe; sólo un profesor cumplió. En la segunda, que se programa para finales del semestre, ni la mitad lo hizo”. Menciona el detalle de que un elevado porcentaje de tutores renunció porque no quieren trabajar con los encargados ni con sus superiores.

Estas dinámicas en las relaciones han propiciado también que la idoneidad no se aplique y que incluso se incorporen como tutores profesores que aún no han cursado el diplomado correspondiente (en este momento, el 33% de los tutores del turno vespertino se encuentran en esta situación).

Cedamos la voz a los testimonios: “En lo personal considero que en nuestra dependencia los puestos los ocupan personas que no saben cuál es su trabajo, así como personas impuestas sin conocer sobre el trabajo a realizar”. “El programa está implementado antes de que surgiera el BGC y no está dirigido por personas que conozcan sobre la importancia del mismo”.

Como hay poca disposición para trabajar con la actual administración, los contados profesores que se involucran deben desempeñarse en múltiples áreas, por lo que su rendimiento es mínimo.

## **PROPUESTAS**

En las respuestas a los cuestionarios y en las charlas sostenidas con los profesores, inevitablemente surgieron propuestas para desarrollarse o implementarse en el programa. Nos limitamos a reproducirlas. Sobre su viabilidad o la factibilidad para llevarlas a cabo a otros corresponde considerarlo. Transcribimos en primer lugar la que nos pareció más significativa:

“Participar en la elaboración del proyecto, sentirme un actor en la conformación del programa y ponerlo en práctica exhortando a otros profesores a integrarse a la actividad tutorial; detectar problemáticas de los alumnos y ponerme a su disposición para ser un canal o vínculo con una institución que sí pueda ser quien lo atienda; en años previos el apoyo se brindaba directamente con psicólogos prestadores de servicio social en atención individual o por medio de talleres en los cuales era más fácil detectar el apoyo y el seguimiento de la solución a las problemáticas existentes”.

Añadimos otras a continuación:

- La necesidad y la urgencia de involucrar a los padres en la formación de sus hijos y que se sientan

parte de la institución.

- Incluir el programa en el plan de estudios y que se les pague a los tutores.
- Obligar a los estudiantes para que asistan en un horario diferente al de sus clases curriculares para desarrollar las tutorías.
- En general no hay interés por la labor tutorial, por lo cual esta debería ser obligatoria.
- Se requiere que el tutor proporcione información para que los alumnos sepan en qué hora y en qué lugar puede dar asesoría personalizada y atender a los alumnos.
- ¿Por qué no planear actividades a partir de los resultados del Piense II?
- Falta más capacitación para los tutores.
- Haría falta implementar horas especiales (incluso una a la semana) y en verdad dar seguimiento a las situaciones de los jóvenes (la cual en este momento no se da).

## **LA NOSTALGIA DEL NOCTURNO**

Presentamos enseguida el resultado de la entrevista realizada con una de las responsables del programa en el hoy extinto turno nocturno. Lo incluimos porque consideramos que, de alguna manera, enfatiza y complementa parte de la información sobre nuestro tema de estudio.

Destaca, en primer lugar, la defensa a ultranza sobre el desarrollo y la aplicación del programa. "Sí había interés en el turno nocturno para participar en tutorías. Aproximadamente el 60% cumplía con sus responsabilidades, además de hacer bien las cosas; el otro 40% cumplía a medias". Por contraste, considera que "en el matutino y en el vespertino en cambio, sólo cumplen el 10% de los profesores".

Menciona otro contraste significativo: “En el nocturno se cubría el 100% de los grupos, es decir, los 24 grupos tenían tutor”, mientras que en los otros turnos siempre hay grupos sin tutor.

Y lamenta enseguida una situación a la que ya hemos aludido: “Como mis profes eran del nocturno, estaban abandonados; y aunque algunos de ellos no habían tomado el diplomado de tutorías, trabajaban mejor que los que sí tenían el papelito”. Prosigue: “Aunque nunca se obtuvo apoyo de la administración, se hizo el esfuerzo de ayudar a los jóvenes”.

Se trata, desde luego, de opiniones sin sustento documental, pero de cualquier manera reflejan el punto de vista de un profesor que se desempeñó por varios años en un puesto que permite tener una perspectiva particular y privilegiada al respecto y, como el resto de las opiniones, están sujetas a corroboración y a discusión pero, insistimos, permiten presentar el problema en sus diversos matices.

## **UN CASO ESPECIAL: EL BGAI**

Cerramos este apartado con información relativa al Bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias (BGAI) por diferentes razones. En primer lugar (y ello justifica por sí mismo su inclusión en nuestro trabajo) porque es un área descuidada en las escuelas, aunque se diga lo contrario. En la prepa se hizo referencia al mismo sólo durante la loca efervescencia de los días previos a la incorporación al SNB. Una vez pasado ese furor burocrático ya nadie se ocupa del tema a menos que de alguna manera esté involucrado directamente.

Toda la información la obtuvimos de una misma fuente, una profesora que amablemente accedió a contestar el cuestionario y responder a todas nuestras interrogantes, y fue el único tutor que cumplió con su promesa de en-

tregar los documentos generados por la realización de las actividades del programa.

Informó, en primer lugar, que el profesor del grupo automáticamente se convierte en tutor. Este dato fue corroborado por otra maestra, a quien al incorporarse como profesora en el BGAI quisieron obligarla a ser tutora de su grupo, lo cual rechazó porque ya tenía a su cargo otros dos del BGC. “Renuncie a uno”, le exigieron, pero ella se negó porque el semestre ya estaba avanzado “y a mí no me gusta dejar las cosas a medias”.

Nuestra informante señaló que le ha tocado trabajar en tutorías de egreso, y que las actividades se realizan en plataforma, para lo cual se solicita a uno de los profesores una hora de su clase. Sin embargo, añadió, si los estudiantes se enteran que van a trabajar en tutorías llegan tarde para no realizar la actividad; la hora se solicita al inicio, porque al final la mayoría se va: en otras palabras, los estudiantes buscan la manera de evitar desarrollar estas actividades.

Por la naturaleza y los intereses de sus estudiantes (edad, estado civil, entre otros), explica, ha implementado dinámicas de integración grupal. De cualquier manera, añade, la participación de los estudiantes es escasa: no desarrollan las actividades, no entregan los trabajos que se les solicitan ni “suben” las actividades a la plataforma.

En algún momento interrogó a sus alumnos sobre el trabajo realizado en semestres previos y no sabían nada al respecto. Su tutora anterior había sido la actual responsable del programa de tutorías en el BGAI, lo que evidencia que no trabaja, y si no trabaja como tutora, ¿en qué medida cumplirá su función como responsable general del programa?

Continúa nuestra entrevistada: el semestre que fue tutora sólo pudo trabajar por espacio de dos meses, es decir, que el tiempo también es el tirano que impide el feliz cum-

plimiento del programa en el BGAI.

El tiempo para cada actividad nunca alcanza, apenas se empieza a ganar la confianza de los alumnos y a integrarlos como grupo, se rompe el ciclo. Se establece una dinámica de diálogo, de integración, y se acaba el tiempo, y el hecho de que se retome hasta la siguiente sesión (dos semanas después) rompe la dinámica.

Para los estudiantes, prosigue, como muchos de ellos ya son adultos (algunos incluso casados), las actividades les parecen poco relevantes. "Yo los veía como preguntándose que eso para qué les servía. Y aunque parece interesarles poco, sí lo necesitan, porque detecto acoso escolar en el grupo, mucha indisciplina y una marcada impuntualidad".

Por ello, el impacto en el desarrollo académico de los estudiantes es escaso, por lo que las actividades deberían implementarse desde el inicio del semestre y darles la continuidad debida para no romper la dinámica de dicha actividad. En este sentido, sugiere implementar otro tipo de dinámicas y no sólo limitarse al llenado de formatos. Insiste: "No hay impacto ni interés, sólo unos cuantos se involucran pero a la mayoría no les interesan las actividades".

Es muy difícil detectar situaciones problemáticas porque la estrategia que se sigue no es la adecuada. "Me di cuenta de estudiantes casadas que tenían problemas con sus maridos por el simple hecho de estudiar, pero de ello no hablaban abiertamente; a los hombres me parecía que les daba pena expresarse".

Como señalamos en otro apartado, esta profesora fue la única que cumplió con su compromiso de facilitarnos los documentos generados por el programa. Grosso modo, diremos que el desglose de actividades, los informes, el registro de actividades (documentos elaborados por la maestra), así como los trabajos de los estudiantes, corroboran todo lo señalado hasta el momento, y deta-

llan las deficiencias del programa que ya repasamos con minuciosidad.

## **CONCLUSIONES**

El cotejo de los documentos oficiales, citados en la introducción, con la información recabada en las encuestas y en las entrevistas, reveló que un buen número de profesores no reúnen el perfil establecido para desempeñarse como tutores. Considérese al respecto el dato de que quienes aceptaron fungir como tales en el turno vespertino, la tercera parte ni siquiera ha cursado el diplomado correspondiente, requisito indispensable según las exigencias del SNB, al que nuestra escuela está incorporada en el nivel tres (ahora condicionada y definitivamente al margen de la posibilidad de aspirar a un nivel superior).

De igual forma, las respuestas no revelan el interés ni el nivel de involucramiento por parte de los tutores para identificar la problemática de índole académica, psicológica, de salud, socioeconómica y familiar del alumno, como se asienta en uno de esos documentos. Los “casos” presentados en el apartado correspondiente son ilustrativos en este sentido.

No existe el diagnóstico (o, por lo menos, no se nos proporcionó el documento correspondiente) que debería ser el sustento para la aplicación del programa, y los profesores ignoran (según se desprende de sus respuestas) el plan de acción: metas, objetivos, actividades y estrategias; el paso de los años ha convertido al programa en una rutina que se sigue por pura inercia, porque es una obligación institucional. Desde luego, no se da seguimiento al programa y mucho menos existe la evaluación del mismo.

Lo que en los documentos oficiales se identifica como “momentos de la tutoría” está muy desequilibrado; parece tener un buen arranque, aunque después el tiempo

opera en nuestra contra; viene después un lapso de escasa o nula actividad (de segundo a quinto semestre, según se desprende de las respuestas de los estudiantes) para retomarse un poco al final, aunque con resultados poco satisfactorios. Sobra decir que la tutoría académica a distancia es inexistente y no hay visos de que en un futuro cercano se vaya a implementar. Y donde se ha implementado (el BGAI) los estudiantes la desdeña.

Difícilmente se da el “acompañamiento tutorial” y por tanto no se fortalece la formación integral del bachiller; y si no se cumple con lo mínimo, mucho menos se puede “ampliar” la operación del programa. Quienes afirman lo contrario mienten con todo descaro o se autoengañan, pero la realidad, los datos, las opiniones de los estudiantes los desmienten.

Los tutores no reciben “capacitación periódica” (hay algunos que ni siquiera han cursado el diplomado obligatorio que los habilita para desempeñarse como tales), no existe el “sistema en línea, operado por los tutores”; no se promueve ni se motiva (sino todo lo contrario) la participación de los docentes en el trabajo de tutorías, y por supuesto los “talleres de integración” sólo son una realidad en el papel.

Uno de los objetivos de la presente investigación (revisión y cotejo de documentos oficiales) no se cumplió porque nunca se dispuso de dichos documentos.

La información sobre los objetivos, metas, actividades del programa circula de manera inadecuada. ¿Qué debe hacer la autoridad al respecto? Por contraparte, los profesores deben asumir su responsabilidad y documentarse; nada justifica las confusiones, pues ello repercute en la aplicación inadecuada del programa e impacta negativamente en los estudiantes.

Tanto en lo que se refiere a la información institucional (Universidad de Guadalajara, Sistema de Educación Me-

dia Superior) como a la propia de la escuela, cada uno de los involucrados debe asumir el grado de responsabilidad que le corresponde respecto de la dificultad de la difusión de dicha información para recabarla y sistematizarla, pues la transparencia en este sentido resulta fundamental si se pretende elaborar un diagnóstico, corregir y planificar la aplicación del programa.

Se requiere dar seguimiento a las situaciones planteadas, pues su desatención es una de las razones de que el programa no tenga el impacto esperado; tanto profesores como estudiantes coincidieron en el hecho de haber reportado situaciones que finalmente no fueron atendidas; en otras palabras, si considero que no me van a hacer caso, ¿para qué me tomo el tiempo de reportar una situación que será echada en saco roto?

Aunque se trata de una verdad incómoda, señalemos que algunos maestros demostraron cierto grado de irresponsabilidad al no preocuparse por conocer las particularidades del programa. En este punto no queda más que reconocer que la responsabilidad de documentarse al respecto es del profesor, pues aunque en la escuela no se proporcione la información, hay otros medios para obtenerla.

¿Qué se puede hacer para solucionar el problema del tiempo? Pregunta de difícil respuesta. En el semestre que redactamos estas conclusiones (2017-A), en ciertas asignaturas de primer semestre, para las que el programa calendariza doce semanas, el curso inicia el 6 de marzo y concluye el 27 de mayo, exactamente esas doce semanas. Pero para el desarrollo de los contenidos no se cuenta con la primera ni con la última, pues están destinadas para el encuadre y la evaluación continua, respectivamente; se dispone entonces de diez semanas. En el ínterin se cruza el periodo vacacional (del 9 al 23 de abril), con lo que en realidad sólo se pueden trabajar ocho semanas. De acuerdo con el calendario oficial de la Universidad, el 20

de marzo es día de descanso obligatorio, lo mismo que el primero de mayo. Extraoficialmente, este mes en ciertas fechas los estudiantes se ausentan de clases (como el día 10) y el 15 se concede por el día del maestro. Resultado, que un curso programado para 48 horas-clase por semestre se reduce a menos de treinta. ¿En qué momento se desarrollarían las actividades de tutorías?

Otra de las tareas pendientes sería la planificación de acuerdo con las características de cada bachillerato (BGC, BGAI), las escuelas (metropolitanas, regionales), así como de las características específicas de cada una (Prepa Jalisco, Politécnico, etc.).

¿Se puede hacer algo respecto a la voluntad política de los jefes en turno? Mientras la prioridad sea precisamente la política y esta se privilegie sobre el desarrollo académico la respuesta será un rotundo no.

No sólo es difícil la transversalidad (el apoyo mutuo que pudiera existir entre las diferentes asignaturas y el programa de tutorías), sino que también las descalificaciones mutuas, el hecho de que cada área se enfoque nada más en su ámbito de competencia sin colaborar con el resto impide la armonización y el trabajo conjunto de administración, responsables del programa y tutores. Cuando ello ocurra quizá obtengamos resultados positivos.

¿Por qué, si se reconoce la falta de tiempo como un obstáculo para la ejecución del programa, se recarga además a los tutores con actividades burocráticas cuyo propósito es incierto? Si se argumenta que este papeleo es indispensable e ineludible, que se explique la razón. En primer lugar, ¿a dónde van a dar estos documentos? ¿Qué información se obtiene de los mismos? ¿Qué pasa con dicha información? No ha servido para elaborar diagnósticos, evaluaciones, ni mucho menos para ayudar a mejorar el programa.

Cuántas interrogantes quedan en el aire...

Toda la información recabada exige un exhaustivo y honesto ejercicio de autocrítica. De las múltiples voces recogidas en este documento, ¿qué tiene que ver con mi práctica como tutor? ¿Qué hago bien y en qué me equivoco? ¿Cuáles son mis fortalezas y mis debilidades? ¿Qué necesito corregir, por qué camino avanzar, requiero un cambio de ruta?

Nos parece fundamental considerar las opiniones de los bachilleres, pues si bien en el discurso se insiste en que el centro de la educación son los estudiantes, en la práctica no es así; la manera como se desarrolla el programa y el trabajo en la escuela nos demuestra que muchas son las prioridades y que los estudiantes no figuran en esta lista.

Los mensajes que se transmitan entre los diferentes involucrados en el proceso educativo (no sólo en el programa de tutorías) deben ser claros y directos, evitando las ambigüedades y las confusiones: el profesor-tutor debe esforzarse por aclarar y hacer entender con nitidez al estudiante los límites entre su papel como tutor y como profesor y las actividades de tutorías y las propias de los cursos regulares.

Prestar oídos a la voz de los estudiantes permite orientar de manera más adecuada el programa y enfocarlo hacia los intereses y las necesidades de los bachilleres, lo que sin duda permitirá un mayor aprovechamiento y un impacto más significativo en su desarrollo académico.

El hecho de que las notas buenas otorgadas por los estudiantes a los tutores y al programa sean escasas debe convertirse, más que en un pretexto para el lamento o la queja, en un aliciente para la autorreflexión y la autoevaluación de nuestro trabajo, con miras a emprender acciones para mejorarlo.

Las opiniones de los estudiantes, entonces, deben convertirse en una oportunidad para conocerlos, para asomarnos a sus pensamientos, sus intereses y sus anhe-

los, y actuar en consecuencia, es decir, adaptar nuestro trabajo docente (tutorial) en el sentido de esos intereses. Debe convertirse, por último, en una llamada de atención para ser más creativos, ingeniosos y para transformar el trabajo en el aula en una actividad placentera y de interés tanto para los estudiantes como para nosotros.

Al paso de los años el programa se ha desvirtuado, y lo que de origen es un proyecto con buenas intenciones, noble, se pervierte y cada vez se aleja más y más de sus objetivos iniciales. Desde nuestro punto de vista, para que el programa retome el rumbo y apoye de manera efectiva el desarrollo académico de los estudiantes se deben dejar de lado cuestiones políticas, mezquindades y el interés insano de agredir a quienes se consideran (indebidamente) enemigos; el énfasis debe ponerse en el aspecto humano de la educación, en el anhelo desinteresado de alcanzar el fin primario de la enseñanza, de la cordialidad, el diálogo y la aceptación en las relaciones. Sin este enfoque humanístico todo trabajo será vano y sus nobles objetivos cada vez más inalcanzables.

\* Este trabajo se desarrolló en el marco del Programa de Fomento a la Investigación Educativa del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, en el que participamos los siguientes profesores: Luis Rico Chávez, Rosa Irma Narvárez Nieto, Claudia Verónica Villanueva Guevara, Elisa Ontiveros Delgadillo, Adriana Patricia Torres Jaramillo y Laura Beatriz Molina Zúñiga. Un servidor fue el responsable de redactar el reporte final.

# In memoriam

Nuestras vidas son los ríos  
que van a dar a la mar  
Inevitable, la cita de Jorge Manrique

Los periodos vacacionales resultan fatales para el gremio magisterial. Y lo digo en sentido literal. Cada inicio de semestre nos recibe la triste noticia del fallecimiento de algún colega, en ocasiones alguien que trabajaba en el turno contrario, y con quien por lo tanto había poco o nulo trato, otras de un compañero ocasional a quien nos encontrábamos en los pasillos y cuya relación no iba más allá del intercambio de un cordial saludo o algunas amables palabras de circunstancias. Y unas más de un amigo cercano, con quien coincidíamos en gustos y fobias, con quien de vez en cuando compartíamos fiestas y paseos. De cualquier manera, la solidaridad gremial convierte estos decesos en momentos dolorosos, enturbia el trasiego cotidiano de la vida y del trabajo y pone en el corazón la amarga conciencia de la fugacidad de la vida.

Con los matices que colorean, enriquece y vuelven única la labor magisterial, el trabajo docente es similar, en sus trazos generales, al resto de los oficios que en el mundo han sido y serán. Como en la huerta, en la escuela uno convive con profesores para todos los gustos.

Aquellos que sólo viven para su trabajo (de nuevo, la frase es literal) y que, tras su jubilación, regresan a la institución (al igual que el burro que no olvida la querencia) como si siguieran cumpliendo sus horarios de toda la vida. Y les ocurre como a uno de los personajes de la película *The Shawshank Redemption*, que a la semana de jubilados deciden, motu proprio, abandonar este valle de lágrimas, porque nunca aprendieron a vivir de otra manera.

Aquellos apasionados que cumplen, y no nada más

porque no tuvieron otra opción en la vida, y se entregan de tiempo completo, preparándose, actualizándose, preocupados e interesados por el aprovechamiento de sus pupilos, esforzándose por transmitir no sólo conocimientos sino también valores, por mostrar que la educación no se agota en sí misma sino que trasciende a las situaciones cotidianas que se enfrentan en la vida.

Los amargados, negativos y pesimistas que, no conformes con tener una mente envenenada, se esmeran por dispersar su ponzoña no sólo entre sus colegas sino también entre sus sufridos alumnos, como la hidra de Lerna, y sin un Heracles que cercene sus cabezas y los aparte de los recintos educativos.

Los vividores, personajes nefastos que medran con la poca dignidad que en ocasiones se pasea por los pasillos de las escuelas, que siembran intrigas, mentiras, disensiones, con el único y egoísta fin de llevar agua a su molino, de obtener los mayores beneficios y cuya conducta se define por el menosprecio hacia sus iguales y una actitud servil y de lambisconería hacia los Jefazos (de quienes es mejor no hablar).

Los que, a diferencia de los apasionados, la única opción que les dio la vida (o que tomaron de ella) fue la dedicarse a la docencia, y viven esperando el timbre de salida, retardan lo más posible el ingreso al aula, cuentan los días que faltan para el fin de semana, de quincena, de semestre... y suspiran contando los años que les faltan para su jubilación. Su máxima es la del menor esfuerzo posible, y su mayor felicidad las suspensiones de clases (y la 4T que quiere eliminarnos los puentes).

Y la lista sigue.

Pero como a los santitos, a todos nos llega nuestra fies-tecita, es decir, como nunca se descubrió el elíxir de la inmortalidad, en algún momento nuestros colegas recibirán la noticia de nuestro deceso, y como se menciona desde

la Antigüedad, la muerte democrática nos hace iguales a todos: los que sólo viven para su trabajo, los apasionados, los amargados, los pesimistas y los que son profes porque no tuvieron de otra.

¿Qué pasa después? No le busquen a esta pregunta connotaciones filosóficas o escatológicas; mi discurso se encamina a cuestiones pedestres y mundanas: ¿cómo reaccionamos al recibir la noticia del fallecimiento de un colega? ¿Cómo reaccionan quienes fueron sus alumnos, si acaso se enteran del suceso?

Deambulo por los pasillos de mi Benemérita Preparatoria y me encuentro con placas alusivas: "Laboratorio Fulano de Tal", "Auditorio Perengano de X", "Aula Zutano de Y", "In memoriam..." y sigue un nombre que no me remite a ningún rostro, es decir, de un sujeto para mí anónimo, y sin duda para los miles de ojos que, al paso de los años, distraídamente y por accidente se encuentran con la susodicha placa. Si acaso, alguno de los decanos (reacios a jubilarse pese a que lustros atrás debió haber cumplido con ese requisito que es sin duda un acto de justicia sobre todo para los alumnos que aún deben soportarlo), con voz achacosa y apenas audible (y por no sé qué milagros de ciertas divinidades memoriosas) evoca las parrandas y las mujeres que compartieron.

¿Queda pues, el profesor en la memoria de sus colegas, de sus alumnos? Parece que a final de cuentas sólo somos dignos de una esquila en la Gaceta Universitaria (y ahora que es virtual, ya ni eso mereceremos), si acaso fuimos miembros activos del sindicato. Un comentario lacónico, un pensamiento de "ah, sí, el profe que..." La familia sufre, sin duda (ojalá que las maldades que sufrimos del amargado no la hayan padecido sus seres queridos, aunque algo me lleva a sospechar que también debieron soportarlas), y quienes fuimos amigos cercanos también. Y su memoria perdurará en nosotros. Por un tiempo. Inevitablemente,

nos toca en suerte el destino del poema de Góngora: nos transformamos en polvo, en sombra, en nada.

Mientras tanto, vayan estas palabras para los profesores que nos han precedido en este camino inevitable. Permanecen en nuestra memoria y en nuestros corazones.