

Mi experiencia como ceceachera: del pupitre al pizarrón

Profesora Austra Bertha Galindo Hernández

Área Talleres de Lenguaje y Comunicación:
Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II
Plantel Vallejo
austrabertha@hotmail.com

Resumen

Formar parte del Colegio ha sido una experiencia de vida, primero como estudiante y después como profesora. En las siguientes líneas me refiero a esas dos etapas: de la primera, destaco el agradable recuerdo que guardo en la memoria; como docente, enfatizo las bondades del Colegio y algunas de sus contradicciones. Al reflexionar sobre ambas experiencias, miro al Colegio en dos perspectivas que difieren en cuanto al tono de la enunciación, pero tienen en común el sentido de pertenencia que identifica al ceceachero, característica que hoy en día es necesario salvaguardar, a través de la revisión de algunas políticas educativas y administrativas que han debilitado al CCH.

Palabras clave: el Colegio como experiencia de vida, sentido de pertenencia.

1

El Colegio me cambió la vida. He pronunciado estas palabras en charlas de pasillo en el Plantel, durante las reuniones que entre clase y clase celebramos algunos profesores, a veces para apaciguar el hambre con un desayuno ligero preparado en casa. En esas reuniones, sin previa cita y sin un orden del día, bromeamos, arreglamos el mundo y también el Colegio. Dichos encuentros duran apenas unos minutos, pero en la calidez de esos instantes reconozco muchos otros que hoy acuden a mi memoria como un mosaico de lo vivido, como imágenes que evocan el sentido de pertenencia que me ha marcado como ceceachera.

Fue fácil sentirme parte de "un proyecto educativo novedoso", frase de mi hermano para consolarme, al haber sido aceptada en el CCH y no en la Prepa, cuando en 1972 ingresé al Colegio como estudiante de la primera generación del plantel Oriente. La escuela nos pertenecía. En ese espacio lodoso y aún en construcción (que sólo compartíamos con algunas vacas), tejimos lazos de amistad que se ramificaban constantemente, pues cada amigo y amiga traía a sus conocidos al unigol (todavía no había canchas), al puesto de madera donde comíamos huaraches con salsa picosa (porque no había cafeterías), a las fiestas

entrañables, donde forjábamos nuevas relaciones. Teníamos la sensación de que todos nos conocíamos.

El Colegio estaba lleno de sorpresas. Las profesoras y los profesores eran muy jóvenes (algunos muy coquetos), les hablábamos de tú y conversábamos con ellos fuera de clase. En Taller de Lectura, escenificábamos obras de teatro; en el Taller de Redacción, cubríamos con trozos de papel los globos de las historietas para reescribirlas; en Historia, organizábamos debates; en Física, aplicábamos lo aprendido a la vida cotidiana. Estas actividades ya no son novedosas, pero en su momento sentaron las bases del sistema de enseñanza que distingue al Colegio.

Las clases de Historia merecen un espacio aparte. Por vez primera nos enfrentamos a textos herméticos. Era difícil hincar el diente al materialismo histórico, pero entre debate y debate empezamos a participar en círculos de lectura, donde comentábamos por nuestra cuenta el *Manifiesto del Partido Comunista*. Los más entusiastas organizaban brigadas para apoyar "la causa" de diversos grupos.

A pesar de su radicalismo, las clases de Historia me dieron la oportunidad de ver el mundo en una perspectiva muy diferente, de hecho opuesta a la visión cristiana que había aprendido en casa. Confrontar ambas enseñanzas me condujo a una crisis existencial que culminó con el abandono de las lecturas bíblicas. También abandoné el círculo de lectura, porque intuí que no tenía sentido liberarme de un sistema de creencias para refugiarme en otro. Como ya dije, el Colegio me cambió la vida y mi forma de pensar. Este aprendizaje y los que vinieron después, han reforzado en mí el sentido de pertenencia.

Años después ingresé al plantel Naucalpan, con la finalidad de impartir los Talleres de Lectura y Redacción. Este hecho dio un giro positivo a mi vida académica. En Naucalpan conocí profesores generosos, amigos que me acogieron e invitaron a participar en su grupo de trabajo, a pesar de mi inexperiencia y profundo desconocimiento de los temas que abordaban.

Me asombró la lucidez de Miguel Galván, la capacidad de análisis de Cristina Carmona, la inteligencia de Óscar Hernández, la experiencia lectora de Jorge Martínez, la vitalidad de David Ochoa, la sencillez y transparencia de Federico Antonio. Sus proyectos eran creativos: organizaban reuniones académicas, discutían propuestas sobre la organización de las lecturas y la manera de abordarlas, proponían un nuevo enfoque que conectara la literatura con la filosofía, la historia y otras disciplinas.

En aquel entonces, mis horas de clase estaban distribuidas en los cuatro turnos, así que solicité grupos en el plantel Oriente. Regresar a mis orígenes fue un privilegio, pues significó el reencuentro con quienes habían sido mis profesores y

profesoras o habían impartido clases a mis amigos. Aún ahora, a pesar de sentir su calidez, no dejo de mirarlos como la alumna que fui.

Recuerdo la paciencia de Esther Oda para lidiar con un grupo tan desastroso como el mío, el 154, donde las siete mujeres inscritas nos sumábamos al relajado que organizaban nuestros compañeros; las clases de Martha Patricia Godínez, quien nos motivó a leer y representar obras de teatro; las clases de Griego de Frida Zacaola, quien, además de mostrarnos toda una cultura, nos enseñó con su ejemplo el valor de la puntualidad y el estudio.

El Colegio ha formado a muchas generaciones de alumnos y, a veces, también a los docentes. Quienes cursamos los módulos del Programa de Formación de Profesores, proyecto que coordinó el CCH en convenio con la SEP, nos acercamos a diversas formas discursivas a través del análisis de sus características, aprendimos a diseñar estrategias de aprendizaje y, posteriormente, cuando nos convertimos en monitores, impartimos esos cursos en diferentes universidades de la República Mexicana.

Hoy lamentamos la ausencia de un verdadero programa de formación que capacite a los profesores en temas tan complejos como los que se han incluido en los programas indicativos de TLRIID; lamentamos que durante años muchos cursos programados desde el Departamento de Formación de Profesores hayan sido fruto de la improvisación.

También extrañamos los seminarios de estudio que promovían el intercambio de experiencias y conocimientos. En esos espacios del plantel Vallejo, donde laboro desde hace 25 años, leímos novelas, cuentos, poesía y teatro; elaboramos antologías y libros de texto que, además de enriquecer nuestro horizonte cultural, propiciaron el aprendizaje en las aulas. Actualmente la producción de los grupos de trabajo ha sido restringida a unos cuantos campos que, se dice, responden a necesidades institucionales, pero no han logrado mejorar la calidad de la enseñanza.

Son muchas las contradicciones en que ha caído el Colegio. Por un lado, plantea la enseñanza de una cultura básica; por el otro, incluye en los programas indicativos temas que rebasan el nivel de bachillerato. Por ejemplo, la identificación de figuras retóricas, así como de presupuestos ideológicos en textos icónico-verbales, que resulta una tarea demasiado complicada no sólo para los jóvenes estudiantes, sino también para la mayoría de los profesores, que no cuenta con la formación necesaria para abordar esos aprendizajes.

En TLRIID III, se pretende que los estudiantes distingan entre la argumentación persuasiva y la demostrativa, a través de marcas muy precisas que separan

tajantemente esos propósitos comunicativos. Estas nociones teóricas provocan confusión, pues los textos reales no son puros y suelen incorporar recursos de ambas modalidades argumentativas. En el Seminario para la Elaboración, Diseño y Evaluación de los Exámenes de Diagnóstico Académico (SIEDA), enfrentamos constantemente la dificultad de encontrar textos que respondan a las características enunciadas en el Programa de Estudios.

Considero demasiado ambicioso querer abarcar diferentes tipos de texto en los escasos meses que dura cada curso. El aprendizaje es superficial y se desatienden necesidades básicas de los estudiantes, entre ellas, la escritura. Los talleres de TLRIID deben orientarse hacia el dominio de la lengua materna y no hacia el conocimiento de una tipología textual. El reconocimiento de estructuras textuales coadyuva a la comprensión y producción de textos, pero hace falta jerarquizar esos aprendizajes, de modo que el instrumento no se convierta en objetivo de la enseñanza.

En la materia de Lectura y Análisis de Textos Literarios ocurre algo similar. Es fácil perderse en la teoría, olvidar que ésta es sólo un instrumento para la interpretación y que el principal objetivo de la materia no es formar especialistas, sino lectores capaces de interactuar con las diversas modalidades narrativas, poéticas y dramáticas.

El programa de Análisis de Textos carece de un eje que permita seleccionar las lecturas e integrarlas en una secuencia que dé sentido a ese corpus. En otras palabras, considero que abordar cada texto de manera aislada conduce al análisis mecánico de sus aspectos composicionales. Es necesario agrupar las lecturas de cada género, ya sea a partir de las características que comparten, las relaciones intertextuales que guardan entre sí o con otros campos artísticos, de modo que el paso de un texto a otro no sea forzado, sino forme parte de una estrategia para dosificar los aprendizajes e integrarlos en un todo coherente con propósitos específicos.

El laboral es otro aspecto que hoy resulta desalentador. En los ochentas, cuando me fue asignado el primer grupo definitivo, el Director del Plantel Naucalpan me envió una carta invitándome a concursar para obtener la definitividad. Ignoro si en esa década enviar tales misivas formaba parte de los usos y costumbres, pero para mí ese acto tan sencillo significó salir del anonimato. La institución no sólo me reconocía como parte de su planta docente, sino además conocía mi situación laboral y me brindaba la oportunidad de mejorarla.

Hoy en día el Colegio ha descuidado a sus profesores, especialmente a los de asignatura, quienes se sienten excluidos. Además de sobrellevar una fuerte carga de trabajo, deben lidiar con procesos de asignación de grupos poco transparentes.

También las plazas de carrera, de por sí insuficientes, frecuentemente son distribuidas a discreción, atendiendo a intereses políticos y de compadrazgo.

Cada vez que la Dirección de un plantel asigna una plaza de carrera, sin que el beneficiario participe en un concurso de oposición para obtenerla, vulnera los derechos de muchos profesores que han esperado durante años la oportunidad de mejorar su situación laboral. Paradójicamente, quienes gozan de una plaza a contrato tampoco tienen aseguradas mejores condiciones de trabajo, pues deben ponerla a concurso posteriormente. Lejos de fortalecer a la Academia, la facultad que se ha otorgado a los directores para asignar plazas de carrera sólo ha provocado división y una competencia encarnizada entre los docentes.

Los profesores de asignatura cuentan con una amplia experiencia que pueden compartir a través de medios como éste. La tendencia a dar prioridad a los profesores de carrera para hacerlos partícipes en actividades diversas y otorgarles reconocimientos académicos, debe ser sustituida por una política más equitativa que reconozca la labor de todos los profesores.

A pesar de las debilidades de la institución, la mayor parte del personal docente se esfuerza cada día para mantener vivos los principios del Colegio. Espero que esta colaboración motive a valorar ese altruismo, a comprender que tal actitud responde a un sentido de pertenencia forjado en las bondades del Colegio y que hoy es necesario reforzarlas para superar las contradicciones.✠