

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

---



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

**"SENSIBILIZACIÓN A DOCENTES Y PADRES PARA UNA  
EDUCACIÓN LIBERADORA EN PRIMARIA"**

Tesis que para obtener el Grado de

**Maestra en Desarrollo Educativo**

Presenta

**Carrera Trejo Liliana**

**Tutora: Dra. Sandra Araceli Cantoral Uriza**

**México, D.F. Diciembre de 2012.**

## **DEDICATORIAS**

*A Eduardo por formar parte de esta aventura que es la vida misma.*

*A Frida y Emiliano por hacer mi vida más dichosa.*

*A mis compañeros maestros.... a todos... porque estamos en el mismo barco.*

*A mis alumnos por ayudarme a ser mejor persona y aprender día a día con ellos.*

*A sus papás por la confianza que depositan en mí.*

*A mis papás... por su incondicional apoyo.*

## **Agradecimientos**

*A Dios, por este día.*

*Al profesor Moisés Águila por todo el apoyo y el impulso que siempre me dió, no solo como Director sino como ser humano.*

*A mis compañeros maestros de las Escuelas "Cuauhtémoc", "Gregorio Torres Quintero" y "Carlos Hank González", que me dieron su apoyo y ánimo para concluir con este trabajo, por compartir su sentir y ser una luz en mi vida durante los años que laboré con ellos.*

*A mis compañeros y amigos de la Normal 4 de Nezahualcóyotl, al maestro Polo de Cuatro vientos, por su amistad.*

*A mi asesora y al maestro Rubén por haber cambiado mi vida.*

*A mis compañeros y maestros de la Maestría por el apoyo y los ánimos.*

*A todas las personas que día a día aportan a mi andar.*

*Sinceramente:*

*Liliana Carrera Trejo*

## ÍNDICE DE CONTENIDO

### SENSIBILIZACIÓN A DOCENTES Y PADRES PARA UNA EDUCACIÓN LIBERADORA EN PRIMARIA

<b>Introducción</b> .....	6
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>LOS SUJETOS EDUCATIVOS</b> .....	14
1.1. Un problema que persiste.....	15
1.2. Los significados.....	16
1.3. Lo que espero de tí.....	19
1.4. Quiénes son. Los docentes y su formación .....	23
1.4.1. Lo que los llevó a la docencia .....	25
1.4.2. Docencia y algo más.....	26
1.4.3. El ambiente de trabajo.....	27
1.4.4. Los planes y programas .....	28
1.4.5. Una realidad que es observada .....	30
1.5. Los padres de familia.....	34
1.5.1. Como están formadas las familias.....	35
1.5.2. A qué se dedican las familias .....	40
1.5.3. La realidad que viven .....	41
1.6. Los alumnos.....	44
1.6.1. La participación de los alumnos en la escuela .....	46
1.6.2. Los docentes vistos por los alumnos. ....	52
1.7. Docentes Vs. padres de familia .....	53
1.7.1. Desde el docente.....	53
1.7.2. Desde el padre de familia.....	55
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>ESCUELA Y EDUCACIÓN. CONCEPTOS Y NECESIDADES EN CONTINUA TRANSFORMACIÓN</b> .....	60
2.1. El dilema sobre lo que significa la escuela .....	61
2.2. Lo que significa educación humanizada y liberal .....	64
2.2.1.El enfoque constructivista .....	69
2.3. La escuela y el poder .....	73
2.4. La escuela y la Cultura .....	77
2.5. La diversidad en la escuela.....	78



## Introducción

La presente investigación es producto de una necesidad personal que a la vez es colectiva. Es el resultado de una lucha constante por quienes estamos preocupados por la educación como un proceso de humanización. Puedo sentirme afortunada de haber tenido la oportunidad de realizar este trabajo cuando a muchos de mis compañeros les resulta imposible por las condiciones laborales y personales que viven. Porque ahora puedo afirmar, que como docentes nos encontramos sumamente enajenados en una labor que así como es realizada actualmente, no es pedagógica, donde somos tratados como empleados que han perdido su parte humana. Y que esta pérdida es grave, al considerar que esa labor es realizada con alumnos, no con máquinas.

Donde docentes, alumnos y padres de familia son tratados como obreros cosificados, que deben realizar la parte que les toca del proceso de producción, del cual se obtiene un producto que es el alumno y al que se le da una etiqueta que podríamos decir es la boleta, el certificado o el título. Etiqueta que no tiene más valor que mostrar que se ha aprobado el grado y que entonces podemos competir por un lugar en la empresa o en la nueva escuela tradicionalista reproductora del Estado. Entonces, el aprender se ha condicionado a las necesidades de producción dictadas por grupos de poder monopolistas, que pretenden indicarnos cómo ser, cómo comportarnos, cómo vestir, cómo hablar, sin respetar las diferencias, la diversidad y al mismo tiempo la particularidad.

Este trabajo es la voz de aquellos maestros que a través de su participación en cuestionarios que les fueron aplicados pudieron expresar su sentir como explotados aún sin reconocerlo. Agradezco de antemano a la Escuela Primaria Gregorio Torres Quintero, ubicada en la Ciudad de Cuatro Vientos del Municipio de Ixtapaluca, en el Estado de México, que me abrió sus puertas tiempo atrás durante cinco años en los que laboré como docente, y que con el pretexto de realizar esta investigación regresé nuevamente y continuó el interés de saber *“qué*

*de nuevo podríamos hacer*” a favor de nuestros alumnos, muy desde la particularidad de cada docente, de su experiencia, de su juventud, de su formación, de sus intereses, de sus preocupaciones, de sus protestas y de todas sus opiniones.

Los cuestionarios se aplicaron a todos los docentes que laboran en el turno matutino, a 25 alumnos seleccionados al azar de 4º, 5º y 6º grados y 30 padres/madres de familia quienes por haberlos conocido tiempo atrás, se determinó que pudieran expresar con un grado mayor de veracidad lo que se les preguntaba. Lo que se buscó fue que se lograra una opinión, lo más honesta posible, sin miedo a represalias; y que se lograra llegar al sentir de los sujetos educativos. En esta tesis sólo se tiene la intención de hacer una reflexión bibliográfica crítica de denuncia según lo que estos sujetos educativos nos dejan interpretar en términos de hermenéutica crítica y una visión histórica humanista de acuerdo a las relaciones de producción y de privatización sobre lo producido.

A partir de los cuestionarios y los diferentes seminarios de la maestría, es que el proyecto presentado inicialmente se fue transformando en un trabajo que me ha permitido abrirme a áreas de conocimiento que me eran desconocidas hasta ese momento. Áreas que me gustaría sean trabajadas por mis compañeros para poder llegar a una interpretación más verdadera en esa búsqueda de construcción crítica de lo que significa ser docente y de las necesidades actuales de enseñanza y aprendizaje de nuestro país-mundo-aula en la historicidad de su movimiento.

De manera personal, esta parte fue la más enriquecedora, pues el entrar a la maestría fue encontrar una alternativa de solución a un problema de identidad que como docente tenía. En ese momento no podía identificar el problema, no podía ponerle nombre. Mi mente solo era confusión y la verdad es que no quería seguir trabajando como docente, cansada de tener una lucha constante en un mundo lleno de contradicciones, de apatías, de miedos, de cansancios.

En un mundo que tal como se encuentra hoy, el último que importa es el alumno, pues primero que él están las demandas administrativas, las evidencias o las presiones sindicales. Para poder enfrentar esta situación, los docentes requieren el apoyo de los padres de familia, quienes le den valor a lo que hace en el aula, en beneficio del alumno o no. Pero también una disposición a un trabajo que demanda de él una visión crítica y autocrítica de la realidad en que vive.

Por tanto, el problema que se aborda es la situación que enfrentan los docentes con los padres de familia, pues en ocasiones las relaciones entre ambos son muy violentas y no siempre llegan a acuerdos, lo que perjudica la labor del alumno en la escuela. Ello debido a la reproducción de la lógica estatal en la escuela o la familia, debido al control y sometimiento con el consenso de esa clase trabajadora, como expresa Gramsci (Rockwell, 1987)

Para abordar este problema se parte de dos consideraciones:

1.- Que no es posible ignorar la parte subjetiva del sujeto educativo en su condición más amplia, la humana y como clase social constituida, esto es, aspectos que no son generales ni cuantificables, y que no pueden ser limitados a marcos referenciales de análisis, pues se hace necesario considerarlo como *un todo en sí mismo*, cuya parte subjetiva considera sus intereses personales, sus estados de ánimo, deseos, aspiraciones, frustraciones, etc. En este sentido, podríamos decir que tan solo el estado de ánimo en un momento dado, puede determinar el cómo un alumno contestará un examen, por tanto, no es lo que sabe o no sabe sobre lo que se le pregunta, sino también cómo está dispuesto a responder, así como también su profesor tiene que hacerlo.

2.- Que existen aspectos externos al sujeto educativo que lo someten, que esperan de él, y lo obligan a dirigirse de determinada manera para cumplir fines que no le son propios, pero que adopta como tales. Por ejemplo, la escuela -como espacio de trabajo- espera del alumno determinados comportamientos y

aprendizajes que le condicionan para poder aprobar el grado de competitividad, aún cuando éstos no coincidan con sus intereses.

Entonces, tenemos que estos dos aspectos se confrontan y van mostrando diferentes matices que imposibilita una generalización al momento de analizarlos. Esta consideración determinó el que fuera imposible diseñar una estrategia de intervención general, pues se reconoce la particularidad de cada escuela, y dentro de ella, de cada aula-mundo -como lo indica Freire (Freire, 2005)

Sin embargo, el tipo de trabajo demanda un grado de objetividad que permita alcanzar los requisitos necesarios de científicidad crítica e integradora del sujeto. En este sentido:

*“...esta objetividad no hay que entenderla como separación aséptica y valoral entre el sujeto y el objeto. ....Así,<<una verdad, una teoría, una ley es objetiva si representa, reproduce o reconstruye algo real por la vía del pensamiento conceptual...Lo objetivo está en el objeto teórico en cuanto que reproduce como objeto pensado (o en el pensamiento) lo real. Pero si la verdad de un enunciado se da en cuando que representa o reproduce adecuadamente en el pensamiento lo real, decir objetivo es decir verdadero>>” .... La relación entre la teoría y la realidad (lugar donde se sitúa la objetividad y la verdad) no se da al margen del sujeto de tal teoría, y por tanto, no se da al margen del mundo de valores y aspiraciones teleológicas en las que vive todo ser humano dentro de su contexto social. Así, no existe ninguna ciencia que pueda abstraer este dato del contexto valoral, que es tanto como decir que no hay ciencia social objetiva que no tenga que enfrentarse al fenómeno de la ideología” (Beorlegui, 2004:64)* Las comillas dentro de la cita son del autor que recupera a Sánchez Vázquez.

Por lo mismo, el trabajo se orientó desde una perspectiva hermenéutica crítica de manera que de acuerdo a las categorías que se identificaron: el significado de docente y el significado de padres de familia que ambos tienen, se inició un proceso de interpretación donde se recuperaron conceptos que fueron relacionándose con ambas categorías para comprender la necesidad de nombrarlos como un *nosotros constituido*. Dado que, el discurso de donde se partió fueron precisamente las respuestas que dieron los docentes a través de cuestionarios de pregunta abierta.

A partir de ahí se identificó el cuerpo teórico que ayudó a realizar una propuesta que lejos de ser una receta, es una denuncia y una serie de orientaciones a partir de las cuales se aborda la problemática inicial.

Para hablar de la parte subjetiva se recupera el concepto de ideología de Sánchez Vázquez (Sánchez, 2003) y los tipos de ideología de Ellacuría (Beorlegui, 2004), lo que se hace necesario al estar orientada la propuesta hacia un enfoque filosófico como una manera de alcanzar una educación liberadora, a partir precisamente de una filosofía de la liberación y de recuperar a Freire dentro de ésta y a otros autores pertenecientes a la teoría crítica como McLaren (2005) y Gramsci (1987).

La categoría de sensibilidad es retomada del trabajo de Cantoral Uriza:

*“De acuerdo con la comprensión de la sensibilidad y la formación del sujeto histórico, Bataille propone, acerca de la **concepción sensible**; en cuanto que el ser sensible enfrenta lo utilitario y la pura funcionalidad instrumental, como un sacrificio; así, Bataille inicia su argumentación explicando que en el proceso de formación **“el sacrificio humano atestigua al mismo tiempo un exceso de riqueza y una manera penosa de gastar**. Desemboca en conjunto en la **condena** de los sistemas nuevos bastante estables, cuyo crecimiento era débil y en los que el gasto era a la medida de los recursos”, lo cual*

*tendrá que estatuirse en el campo de la pedagogía crítica, como postura político-filosófica”. (Cantoral, 2006:160)*

Las partes resaltadas son de la autora, quien plantea que la categoría de sensibilidad adquiere una postura político -filosófica, las cuales son áreas que normalmente se encuentran ajenas al grueso de la población. Pero que sin embargo, sostienen teóricamente dicha categoría como una manera de transformar la realidad donde coexistimos, a partir de negarse a una verdad que le es impuesta, y que solo esconde intereses particulares y de mercado.

Asimismo, rescata esta categoría como una:

*“...lucha de resistencia con base en proyectos político-pedagógicos de clase, saber algo sobre qué se siente cada uno de esos sujetos, en el ejercicio de las relaciones de poder y la dignificación de lo humano. Por eso es necesario desglosar la estructura del ‘bild o imagen de sí mismo’ es decir, la imagen imitada y modelo por imitar desde el propio antropocentrismo del Yo inhibido, que se tiene que enfrentar a su propio trauma cultural y estadolatría de adoración del Estado capitalista; entendida esta lucha por la sobre vivencia humana, con base en el deseo y la capacidad del otro yo que representa al sujeto de su misma clase y diálogo de iguales en las entrañas de su cultura comprometida con la emancipación histórico social; ya que es el yo mismo en los complejos procesos de intersubjetividad e intercomunicación dialógica, lo que abre la necesidad de seguir soñando con la libertad, la igualdad y la justicia como símbolos absolutos de la ilustración burguesa, que no pudieron comprenderse en su Yoidad protagónica y ensimismada, por el temor y desconocimiento del dios fetichizado y protector sublime de la explotación”. (Cantoral, 2006: 170)*

La categoría de sujeto es vista a partir de las posibilidades del individuo de que construya y de su particular historia, de manera que piense, decida, imagine, etc. El fin de este sujeto es que tenga el poder de no ser solo para los otros, " *...sino dar cabida a nuestro deseo o bien definir nuestra manera de realizarnos para saber del deseo...*" (Anzaldúa, 2005:232) Esta es la idea de García Vázquez quien en el mismo material recupera a Colín para llamar a esa manera de saber el deseo como *proceso de subjetivación*.

Como sujetos se tienen opciones y momentos en la vida en que se puede escoger "*...ser sujetos para la muerte como señala Heidegger (citado por García en Anzaldúa, 2005: 232) o ser habilitados por el deseo del otro (Lacan citado por García en Anzaldúa, 2005: 232)*

*"El maestro es ante todo, desde nuestra experiencia profesional, un sujeto determinado por las estructuras que lo preexisten (sea el lenguaje, la cultura, las relaciones y los dispositivos de poder y control). Pero a su vez tiene la posibilidad de romper con las ataduras de las estructuras y las instituciones con las que se ha vinculado.*

*El profesor es un "sujeto sujetado por su propia historia"; es decir, por su subjetividad que lo lleva a la transferencia (la autora recupera a Anzaldúa), a la repetición, a la frustración."* (Anzaldúa, 2010: 233).

A partir de entender lo que es el sujeto, me concreto a nombrar al sujeto educativo desde el concepto de emancipación como lo plantea Moreno (Anzaldúa, 2010: 218) "*... en tanto el hombre se coloca al centro del mundo y de su destino; ya no hay voluntad divina que lo determine. Es el hombre mismo quien se reconoce como sujeto activo con potencia para la construcción del devenir*".

Al nombrarlo sujeto educativo, hago alusión precisamente al hecho de que este sujeto está aprendiendo. El docente siempre aprende, y a su vez, bajo su intervención, el alumno aprende, pero el reto es que encuentre sentido a eso que promueve en el alumno, y que ambos puedan desenvolverse en su mundo.

# **CAPÍTULO 1**

# **LOS SUJETOS**

# **EDUCATIVOS**

*“Nadie libera a nadie, nadie se libera solo,  
los hombres y mujeres se liberan en comunión mediados por  
el mundo”*

Paulo Freire

### **1.1. Un problema que persiste**

Aún cuando podríamos decir que cada vez más se van abriendo espacios para la participación de los padres de familia en la escuela, en la realidad encontramos una confrontación entre éstos con los docentes, lo que tiene consecuencias en la dinámica diaria de las escuelas. También casos más extremos en los que los docentes se han visto demandados por padres de familia, por ejemplo, ante la Comisión Nacional de Derechos Humanos; o profesores que decidan jubilarse por no querer tener que ver más con los papás.

Está más que documentada la importancia que tiene la participación de los padres de familia en beneficio de sus hijos, y aún cuando lo saben, hay factores que imposibilitan el que se involucren, lo que es importante conocer y tomar en cuenta al momento de diseñar estrategias que traten de resolver esta situación.

En ocasiones, los docentes son considerados personas difíciles de tratar tanto por padres de familia como por otros involucrados que opinan que pocos son los docentes que permiten aportaciones a su trabajo en el aula.

Por ello, como parte inicial de esta investigación se determinó acercarse tanto a docentes como a padres de familia y a alumnos para tratar de identificar aspectos que nos ayuden a conocer el problema y poder diseñar una estrategia que sea útil para los tres actores de la educación.

A partir de la investigación se identificaron dos aspectos sobresalientes que pueden ayudarnos en la búsqueda de comprender el fenómeno: el significado de la escuela y lo que cada participante espera del otro.

## **1.2. Los significados**

Los significados dependen del contexto en el que se manifiestan. Es decir, el significado de una actuación, un enunciado, un gesto, un movimiento, se relaciona directamente con el contexto en que se produce. (Coll, 2002b) Es temporal porque es uno en un momento dado, y puede cambiar en otro.

Cornelius Castoriadis refiere el significado desde la insignificancia, que se refiere precisamente a la carencia de significaciones que den cuenta de los cambios sociales que vivimos, tal como lo refiere Cuevas (Anzaldúa, 2010: 277)

Nos habla de una crisis de la crisis, causada no solo por un problema económico y productivo, sino a una desorientación del individuo por un exceso de significaciones que no son del él, es decir, por su parte no hay elaboración, solo la repetición de lo que ve o se le impone. Entonces, el alumno está sujeto tanto a los significados que el docente y el padre de familia dan a la escuela, y es difícil que él mismo vaya construyendo uno propio al no tener el espacio para ello, pues debe concentrarse en el logro de propósitos que ya le vienen dados por un plan de estudios, que están por encima de sus propias elaboraciones.

La escuela para los tres involucrados, los padres de familia, docentes y alumnos, se muestra como el espacio que permite aprender y obtener lo necesario para que el alumno pueda aspirar a una carrera, a un mejor futuro, tal como lo expresan.

Los docentes se interesan en que sus alumnos aprendan lo necesario, se preocupan por el aprovechamiento que se ve expresado en las calificaciones. Para algunos alumnos lo consideran suficiente, pero para otros, lamentan que no

"le echen ganas". Critican el hecho de que los papás "*no se preocupan por sus hijos*", "*no les exigen*", "*no los apoyan*" lo que recae en los resultados de los niños en **desmotivación y desaliento, e incluso frustración.**

Todos los docentes a quienes tuve oportunidad de aplicar los cuestionarios, expresan que hacen su labor, y que esa labor es difícil por diversos factores: la falta de una verdadera actualización, el uso del tiempo durante la jornada escolar (juntas, comisiones, concursos, etc.), la falta de apoyo de los papás, la falta de interés de los alumnos, etc.

Y, aún cuando sean maestros del mismo grado, actúan de manera diferente. Y digo actúan porque no es solamente la aplicación de un programa en el aula, pues ello solamente es parte de la experiencia en el aula, entendida en su acepción más amplia; ese actuar tiene también relación con aspectos de mayor interacción tanto con los alumnos como con los padres de familia, y aún entre docentes, que recaen en su labor docente, en donde el acto **solidario es lo más significativo en este proceso de humanización sensible para el siglo XXI, lo cual cada generación tendrá que construir.**

Entre docentes, salen a relucir comentarios entre sí, sobre quienes son los malos y los buenos maestros, así como de los alumnos y los padres de familia. Pero mientras para un alumno puede un profesor ser muy bueno, para otro, el mismo docente puede ser muy malo.

Los padres de familia llegan a diferir en su idea acerca de la escuela. Para unos, continúa siendo y coinciden con los docentes acerca de que gracias a ella, sus hijos podrán lograr un mejor futuro: hablan de la posibilidad de que estudien una carrera, obtengan un mejor empleo, logren cosas mejores. Estos padres dan importancia a lo que sus hijos puedan aprender, confiando en el docente, en la escuela; porque si la escuela es buena, los docentes lo son también.

Otros padres de familia en cambio, consideran que lo único que les da la escuela es un documento que avala el nivel de estudios. Si le toca "un mal maestro" a su hijo, se resuelve con mandarlo a regularizar, "*el próximo año lo cambio de escuela*", "*pues ya este año le tocó un mal maestro, ni modo*". Al menos en esta escuela, es difícil cambiar a los niños de grupo, "*hay que cuidar la matrícula de cada maestro*" por lo que se deben conformar con el grupo que les tocó.

Estos padres de familia han perdido la confianza, no esperan de la escuela más que la calificación que necesitan para al final del año obtener una boleta o el certificado de estudios.

Hay también otros papás que pareciera se encuentran perdidos en la corriente... no tienen una idea clara de para qué envían a sus hijos a la escuela. Pareciera que porque así es, porque la mayoría de los papás lo hacen, porque los niños deben ir a la escuela. Porque es mejor que estén en la escuela, que en la casa o en la calle.

Por último, los alumnos también tienen una idea, para ellos clara, de porque van a la escuela, lo relacionan con el hecho de aprender, de estudiar, para "*ser alguien en la vida*", "*para estudiar una carrera*". Pero en este caso, habría que determinar si es la opinión del pequeño o de los papás, es decir, si es un discurso aprendido o es el propio. Y el cómo asumen esta idea, pues no siempre coincide con la actitud del alumno en la escuela, retomando que aún cuando considera que la escuela es necesaria para poder aspirar a un mejor futuro, se muestra apático, desinteresado y no cumple con las tareas y actividades que se le solicitan.

A partir de la idea que tienen los participantes sobre la escuela, encontramos entonces lo que cada uno espera del otro.

### 1.3. Lo que espero de tí

Esta idea: *Lo que espero de tí*, está directamente relacionada con los significados, pues a partir de lo que significa la escuela para los docentes, padres de familia y alumnos, es que cada uno de ellos determina lo que espera de los otros y da lo que piensa que debe dar.

Esta parte es básicamente narrativa pues da cuenta de los elementos que me permitieron hacer los análisis que expongo posteriormente. Elementos que se obtuvieron de los cuestionarios y de mi propia experiencia.

Producto de mis años como docente frente a grupo, tenía ideas construidas que formaban parte de mi sentir como maestra, lo que en un momento dado me dificultó la elaboración de este trabajo pues estaba muy prejuiciada. Es entonces cuando tengo la necesidad de acercarme nuevamente a la escuela, pero en un plano más objetivo, más neutral, de manera que me permitiera escuchar a los papás, alumnos y maestros sin, en lo posible, formarme prejuicios de antemano.

Y así, poder ordenar las ideas que tenía del problema y de cómo lo iba a abordar.

Llega el día de la inscripción, el papá ahí está con papeles en mano dentro de la escuela y ***lo primero que hace es investigar*** qué maestros van a dar el grado en que entrará su hijo. "Los conoce" porque ha tenido otros niños en la escuela. Platica con otro papá sobre los maestros acerca de cómo son y tomar una decisión sobre en qué grupo lo apuntará: *El maestro X es regañón, pero enseña bien, la maestra Z es buena persona, pero le falta disciplina, el maestro Y falta mucho y siempre anda afuera platicando.*

Hay una fila de papás formados en medio del patio, llevan en un folder o sobre los papeles que necesitan para "*apuntar*" a sus niños. Esperan que el Director revise su documentación para que autorice pasen con el maestro que les corresponde.

Una maestra se encuentra en su salón platicando con una compañera sobre los papás que esperan en el patio: *Ahí está la señora X, ojalá no quede conmigo su hijo, es bien problemática. Mira la mamá de Y, esa señora siempre coopera. Hasta que conozco a la mamá de Z, nunca viene a las juntas.*

Dos amigos se encuentran, pues acompañaron a sus papás a "apuntarse": *"ojalá me toque con la maestra X, nos deja jugar en las canchas y es bien buena con nosotros", "-yo quiero que me inscriban con la maestra Y, es regañona pero nos explica bien".*

El día de la inscripción es un momento importante que genera una decisión con la que se vivirá a lo largo de aproximadamente 200 días de clases. Es el primer momento en que se percibe precisamente eso que esperan unos de otros. Los padres: *- que explique bien,- que no falte mucho, -que deje tarea.* Los maestros: *-que venga a las juntas, - que apoyen a sus niños en casa, - que revisen la tarea, - que los niños no jueguen en el salón,- que no falten tanto, etc.* y que tiene que ver con qué compañeros y con qué maestro estará.

La decisión de en qué escuela, ya fue tomada desde el principio: porque fue la más cercana al domicilio, porque ahí han asistido los hermanitos o los papás, porque es la mejor de la localidad, porque sólo ahí encontré lugar.

El día de la junta, el profesor tiene la oportunidad de expresar lo que espera tanto de los niños como de los papás, leen el reglamento, da indicaciones sobre cómo trabajará, pero hasta ahora, no he encontrado un maestro que permita a los papás expresar qué es lo que esperan de él. Ese primer acercamiento continúa siendo con una estructura jerárquica, con el docente frente al pizarrón y los papás como auditorio, atendiendo a lo que se les dice, sin que haya un intercambio de ideas, porque el tiempo es limitado, y la junta debe ser solo para informar.

Así, es más conocido lo que esperan los docentes de los papás y alumnos, pero no al contrario. Sin embargo, hay profesores, por iniciativa personal en su mayoría, que tratan de conocer la dinámica familiar de sus alumnos: cómo viven, cuántos hermanitos tienen, si trabajan ambos papás, si viven con sus papás, etc. pero no solo para anexar los datos como parte del expediente del alumno, sino en verdad interesados por conocerlos y diseñar sus actividades de acuerdo a las necesidades de su aula.

En ese caso, sí hay espacios para que los alumnos expresen lo que les gustaría hacer en el salón: más juegos, que las clases no sean aburridas, que tengan educación física, etc. lo que permite crear lazos más cercanos entre ambas partes que generan un ambiente agradable de trabajo, lo que se observa también con los papás, al crearse una relación más compleja que la simple asistencia a las juntas.

Aquí la principal interrogante, es qué hace que estos docentes tengan esa clase de iniciativa, por qué dan un extra al trabajo que realizan, pues no se les exige este tipo de actividades (al menos en la escuela donde asistí).

Lo que sí se observó, es que cuando actividades de este tipo son realizadas, los papás llegan a la escuela de manera diferente, más confiados en expresar lo que sienten, y permiten ser conocidos:

*Beto es hijo de papás divorciados, la mamá platica que debe trabajar y como no tiene con quien dejarlo, encierra en caso a Beto y a su hija Tere que también asiste a la escuela; entonces se quedan solos en casa. A Tere le deja el dinero para la comida, pero Beto comenta que a veces se lo gasta y una vecina en ocasiones les pasa comida por la ventana. La mamá trabaja como mesera, se va después de recogerlos y dejarlos en casa y regresa entre 10 y 11 de la noche. A veces no le da tiempo de revisar los cuadernos y no se entera cuando hay recados. Comenta que un día por poco incendian la casa, pues Beto es muy inquieto, pero ni modo, ella tiene que trabajar.*

Beto trabaja muy de cerca con la maestra, quien refiere que es travieso pero muy inteligente, a veces lo tiene a un lado del escritorio, es muy común ver a la mamá en la escuela.

*Paco vive con su abuelita. Como ella debe trabajar en el puesto (un puesto ambulante de pollo muerto) Paco debe ir solo a la escuela. A veces no llega a la escuela, se va por ahí... casi no hace tarea y quizás repruebe el año. La maestra al conocer la problemática trata de motivarlo, la abuelita no siempre asiste a las reuniones o cuando se le manda llamar, pues Paco no le pasa los recados, nadie le revisa la tarea. Cuando por fin hablan maestra y abuela, acuerdan estar más en contacto y al pendiente de Paco.*

En estos casos, un aspecto importante es la posibilidad de acercarse a la realidad de las familias, y actuar acorde a ella, pero cómo podemos hacer que los profesores se interesen por este aspecto que va más allá del trabajo académico, pues se trata no solamente de informarse, sino de **asumir y no prejuiciarse** (hay docentes que expresan por ejemplo: *quien les mandó tener hijos, ese no es mi problema*)

Retomando la idea de lo que espera uno del otro, en estos dos ejemplos, se dio el espacio para que docente y mamá/abuelita pudieran consensar lo que cada una espera de la otra, pero mediante un **diálogo**, donde ninguna de las partes trató de tener el control de la situación, sino llegar a acuerdos que permitan trabajar según las posibilidades de cada quien con el compromiso de lograr algo positivo con el alumno.

Ahora bien, es importante conocer un poco más a cada una de las partes, en razón comprender más acerca de lo que hablamos:

#### 1.4. Quiénes son. Los docentes y su formación

Para hablar de docentes, alumnos y padres de familia, en este trabajo lo haremos desde el concepto de sujeto educativo para señalar, que aunado al papel que se asigna a cada uno, no se puede separar este papel a lo que cada persona es. Es decir, la maestra de 5° también es madre, hija, hermana, vecina, con gustos como la lectura o las telenovelas, con miedos y deseos, lo que permite comprender qué hace o qué no hace en el aula, es decir, un sujeto histórico que lucha por la justicia y su dignidad o integridad humana en **potencia**.

Valentina Cantón (1997) plantea la idea de que la formación docente debe ser individual a partir de las necesidades que tenga el propio docente. En razón de que es necesario que sea consciente de esas necesidades y cuente con los espacios necesarios y adecuados para poder desarrollarse como educador **en la búsqueda de nuevos lenguajes**.

Esa formación resulta significativamente sensible en relación con el sujeto educativo que es el padre de familia, los niños y los compañeros de trabajo, pues es el esfuerzo compartido dentro de esa otra racionalidad, que implica un **esfuerzo de trabajo colectivo**.

La mayoría de los docentes que laboran en la institución son egresados de escuelas Normales, dos son Pedagogos por parte de la UPN y una más, aparte de ser Licenciada en Educación, también lo es en Psicología Educativa. Un aspecto interesante es que dos maestras son Licenciadas en Educación Preescolar, pero al momento de asignarles su plaza, fueron colocadas en esta escuela que es Primaria.

Lo que cambia en la formación, de manera muy marcada en aquellos que egresaron de Normales, es en qué momento egresaron, pues hay una diferencia muy marcada por ejemplo, entre quienes *se formaron* durante la reforma de 1993

y quienes lo hicieron anteriormente, sin que ello se interprete como algo mecánico, sino que es histórico en sus múltiples incidencias culturales. Hay maestros que consideran que era mejor la formación antes de esta reforma y que los docentes, hoy día tienen muchas deficiencias en la práctica.

En la escuela, llegan a darse pequeñas confrontaciones al momento de organizarse entre los docentes jóvenes y quienes ya tienen bastantes años en servicio, puede observarse que se encuentran divididos al menos en tres grupos.

Todos estos matices pueden ser interpretados desde una tradición evaluativa, donde el docente concluye el proceso de construcción del conocimiento cuando termina de evaluar, sometido al cumplimiento de los Planes y Programas, sin ser consciente que la construcción del conocimiento no se limita a lo que sucede en el aula, tal como lo sostiene Moreno, *"... no obstante, el docente podría no ver más allá de esta construcción de conocimiento porque su formación pedagógica no ha contemplado otras miradas"* (Anzaldúa, 2010: 226)

La formación docente, de acuerdo a lo observado, pareciera centrarse solamente en el asegurar que aplique correctamente los planes y programas, de manera que los alumnos alcancen los propósitos señalados para el grado en cuestión. De esta manera, se limita su acción a lo institucional no procurando que ni los alumnos ni él le den significado a lo que en la escuela se trabaja, tal como lo refiere Moreno:

*"Pensar la intervención educativa como la voluntad de "acomodar" las condiciones y las acciones para lograr un conjunto de efectos específicos y determinados contraviene un planteamiento educativo que se precia de favorecer el desarrollo autónomo de los aprendices. Y tal autonomía no es posible si no concedemos el reconocimiento de los múltiples sentidos que se pueden construir en relación a los objetos de la educación"* (Anzaldúa, 2010: 228)

Los sentidos a los que se refiere la autora tienen que ver precisamente con los significados que se construyen. La intervención educativa tiene que ver con lo que el maestro hace en el aula.

#### **1.4.1. Lo que los llevó a la docencia**

Como en cualquier otra profesión, no siempre se quería ser maestro al momento de elegir la profesión. La mayoría expresa que siempre se interesó por esta actividad, pero otros mencionan que también influyó el hecho de ser una carrera con seguridad laboral, pues anteriormente, al estudiar en las Normales, era seguro que obtuvieran una plaza al egresar, aunque no fuera en el nivel que estudiaran, como en el caso de las Profesoras de Preescolar, que fueron ubicadas en el nivel de Primaria.

También tiene que ver con si sus papás son docentes, pues por consejo de ellos, una profesora se decidió por esta actividad.

Uno más estudió para docente por vivir cerca de la Normal y no contar con los recursos económicos que le permitieran estudiar otra carrera. En este caso, es interesante observar que para algunos, pareciera que la docencia es solo una actividad mientras estudian lo que en verdad les interesa, o combinan la actividad: hay una maestra que también es enfermera, pero le agrada estar al frente de un grupo y trabajar con los niños.

Lo interesante de esta información y que puede ser motivo de otras investigaciones es poder identificar cómo estos hechos influyen en la actividad docente con los alumnos, en el sentir y hacer del docente, pues antes que dedicarse a esta actividad, hay sueños frustrados, incompletos, realizados, etc. De manera que consciente o inconscientemente son compartidos con sus alumnos, y asimilados por estos en múltiples formas.

### 1.4.2. Docencia y algo más

No todos los docentes se dedican exclusivamente a esta actividad, hay quienes lo combinan con otras actividades de diversa índole: tuve oportunidad de conocer un maestro que era músico en un grupo que tocaba en diversos eventos, me decía que como músico, en un evento ganaba lo que en una quincena como docente. Ambas actividades las combinaba pues se encargaba del coro de su escuela, para montar el Himno Nacional para participar en un concurso.

Este aspecto puede hacer especial a un docente, pues puede observarse que cuando, por ejemplo, la maestra es muy buena para jugar basquetbol, imprime ese gusto en sus alumnos, y es el grupo que más actividades realiza en el patio. Lo mismo sucede con la danza. Cuando al docente le gusta, su grupo es el que mejor baila en los festivales.

*"El maestro es ante todo, desde nuestra experiencia profesional, un sujeto determinado por las estructuras que lo preexisten (sea el lenguaje, la cultura, las relaciones y dispositivos de poder y de control). Pero a su vez tiene la posibilidad de romper con las ataduras de las estructuras y las instituciones con las que se ha vinculado." (Anzaldúa, 2010:232)*

García (Anzaldúa, 2010) hace una distinción entre *"los docentes que se orientan solo a la funcionalidad de sus acciones"* y *"aquellos profesores que podían acceder a la elaboración de sus experiencia"* (recupera a Vygotsky a partir de reflexionar, cuestionar su acción, orientarse por una motivación y definir modificaciones desde la recuperación de su historia)

Esto de acuerdo a la autora, nos dice que nos deja darnos cuenta que no todos los docentes cuestionan su actividad (Anzaldúa, 2010:231)

Para poder hacer esa elaboración donde el docente pueda reflexionar sobre su práctica debe ser capaz de verse desde sus múltiples matices, de manera que se vea en su parte subjetiva y no como parte de una institución. De ahí la importancia de conocer qué más hay en él, quién es, qué le gusta hacer, cómo es...

Si gana más como músico, ¿qué le hace estar dentro del magisterio?, si toda su familia se dedica a la docencia, ¿cómo influye este hecho en su práctica?.

### **1.4.3. El ambiente de trabajo**

El ambiente de trabajo en una escuela no siempre es fácil, la relación entre maestros puede llegar al grado de obligar a algunos a cambiarse de escuela. Al platicar con ellos, unos comentaron que estaban buscando ya su cambio, pues no estaban a gusto en la institución.

Oros refieren sobre sus compañeros, sobre el director y sobre los papás, que han provocado tensiones que obstaculizan el trabajo en la institución: no logran ponerse de acuerdo y no siempre cumplen con las tareas o comisiones que se les asigna, y cada quien se justifica desde su particularidad de por qué no cumple con esas actividades.

El ambiente de trabajo tiene que ver con el sentido de colectividad y de comunidad. Volvemos al punto de que no es verse solamente dentro del plano institucional y solo de la manera en cómo los docentes tienen arraigada una cultura de la enseñanza basada en la exposición de contenidos, la presentación de exámenes y el llenado de boletas. En el plano institucional que solo se orienta en el cumplimiento de lo que se pide y la entrega de informes y evidencias.

El sentido de colectividad y comunidad tiene que ver con propósitos compartidos, con el sentido de pertenencia, con el dejar de protagonizar y verse al mismo nivel de los otros.

Esto es trabajado más adelante, así que solo me gustaría dejar remarcado este punto como factor que incide en quién es el docente y que fue identificado durante el rescate de los cuestionarios.

#### **1.4.4. Los planes y programas**

*Los planes y programas de estudio funcionan como un ordenador institucional, aspecto que dificulta la incorporación de la dimensión didáctica a la tarea educativa. Desde la perspectiva institucional, más ligada a la administración, el programa representa el conjunto de contenidos que deben ser abordados en un curso escolar y que los docentes tienen que mostrar a los alumnos como materia de aprendizaje" (Díaz, 2009)*

Por ello, no se favorece que el docente se apropie de ellos, los valide, les encuentre sentido. De manera que solo aprende un discurso que no es de él. Entonces, como lo refiere Díaz Barriga en el mismo texto "*en los hechos pasa a un segundo término la dimensión académica de la actividad educativa y el análisis del papel que puedan desarrollar maestros y estudiantes frente al programa.*" (Díaz, 2009)

En la práctica, no hay espacios ni tiempos para el análisis. La cotidianidad del aula pareciera ir tan rápido en el devenir de trabajo administrativo, evaluaciones, comisiones, etc. que el docente simplemente vive al día atendiendo lo que le es solicitado en un momento dado, y al carecer de una formación que le ayudara a ser más reflexivo y crítico, retomando la idea de que adopta un discurso ajeno, éste es lo que le sirve para sostener su práctica.

Por lo mismo, pareciera que el trabajo pedagógico, en la "realidad", es ajeno al docente en razón de lo que le es solicitado en su quehacer diario. Y cuando

refiere acerca de lo que hace en el aula, se limita a expresar que aplica los planes y programas, que además, desvirtúa en la interpretación y el sentido personal que les da, pues vuelvo a señalar, este sentido carece de un soporte pedagógico o teórico.

Lo anterior se ve plasmado en lo que expresan como necesidades para mejorar su práctica, pues señalan un desconocimiento de cómo trabajar los planes y programas o los apoyos que tienen para su actividad en el aula como podría ser el uso de enciclomedia como recurso para los grados de quinto y sexto grados.

Señalan también la necesidad de que sean personas que dominen el contenido, quienes les den talleres, conferencias o cursos de actualización, pues son los mismos maestros quienes entre sí, en un momento dado, toman el papel de conductores sin haber recibido antes una orientación que les permita tener los elementos para trabajar con sus compañeros.

Además, es importante señalar lo que podríamos llamar "la cultura de la simulación" que en este caso, podría identificarse cuando el docente refiere que sí aplica los planes y programas, maneja muy bien los contenidos del documento (Planes y programas), pero ya en el aula nos damos cuenta que no es así.

*El sujeto docente puede recuperar una "tematización de su vida profesional (Habermas citado por Yurén, 1995, p.22), una motivación y una actitud que se oriente por fines éticos y pedagógicos, pero sin dejar de lado la complejidad y la posible contradicción (García, 2001). Es decir, un maestro puede ir más allá de su vida de autoevidencias para cuestionar algún fragmento del mundo de la vida, pasarlos a un primer plano para realizar su problematización" (Aranzúa, 2010: 2333).*

Y siguiendo con esta misma idea:

*"Como señala Castoriadis (recuperado por García en Aranzúa, 2010 ) hace falta una suerte de voluntad y de bravura psíquica e intelectual" para cuestionarse, para tomar cierta distancia del sujeto respecto a su propia herencia y frente a lo que lo determina y decidir con qué se queda, cómo enfrentar su elección y decisión. Y pese a ello considerar que este examen, esta reflexión no es total, no se puede modificar todo lo que uno piensa o lo que uno hace de golpe, porque es una tarea de constante apretura y de cierre". (Aranzúa, 2010:234)*

#### **1.4.5. Una realidad que es observada**

Díaz de Cossío caracteriza al docente de la siguiente manera:

*"...los maestros del sistema educativo nacional son un conjunto de siervos inamovibles que trabajan a tiempo parcial, con alto reconocimiento social a su trabajo. No tienen libertad de enseñar. Siempre, salvo los de preescolar, han de enseñar y llevar a cabo su labor según otros lo han indicado con detalle. El sistema es rígido y autoritario. No permite desviaciones. En cada nivel y para cada grupo hay un conjunto de "iluminados" que dicen lo que debe enseñarse, a qué hora y en cuántas sesiones debe impartirse el material. No importa que los alumnos no hayan entendido, hay que seguir adelante de acuerdo con los plazos prefijados. No se dice lo que debe aprenderse, porque esto es variable e ignoto, aunque a veces se diga explícitamente en los programas y los planes. No sabemos como aprende el cerebro. Una vez nombrado, es muy difícil, casi imposible, dar de baja a un maestro: son prácticamente inamovibles.*

*Los maestros del sistema educativo nacional son de tiempo parcial, tienen otro trabajo, desde el posgrado hasta preescolar [doble turno]. En la educación básica, como trabajan pocas horas y ganan poco con*

*ellas, consiguen otro trabajo equivalente para cubrir el resto del tiempo y de su presupuesto de gastos..." (Díaz de Cossío, 2009).*

En esta cita, el autor puede parecer duro en sus aseveraciones y no podemos generalizar la misma situación para todos los docentes, pero nos da una idea de quiénes son los profesores que atienden nuestras escuelas, y en qué condiciones lo hacen.

Aún cuando los Planes y Programas de estudio se han modificado recientemente, la práctica de muchos docentes no ha cambiado con el paso del tiempo.

Además, hay una desorientación, poca información y una mala interpretación de lo que se debería estar haciendo en las escuelas. Por ejemplo, aún cuando hoy en día se da importancia a que el niño aprenda de acuerdo a su propio ritmo, contexto, proceso, etc. evaluaciones como ENLACE (La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares es una prueba del Sistema Educativo Nacional, es anual, aplicada a niños de tercero a sexto grado de Primaria) orilla a los docentes a concentrarse en la preparación para esta prueba, dejando de lado cualquier enfoque o el considerar las características particulares de sus alumnos.

Entonces, el maestro es orillado (en la práctica) a concentrarse más exclusivamente en atender las demandas que se le hacen: ENLACE, entrega de evaluaciones a tiempo, obtener el puntaje para Carrera Magisterial, etc. lo que no significa que estemos atendiendo las necesidades de los alumnos, sino más bien, la demanda de un sistema más interesado en medir que en lograr resultados reales. Un sistema que exige, pero no respeta ni siquiera los propios planes de estudio, ni los ritmos de aprendizaje y no se adapta a lo que viven los alumnos en sus comunidades, ni tampoco los docentes, quienes requieren formas de actualización y formación que les permita enfrentarse a las problemáticas que encuentran no solo en su práctica, sino en sí mismos.

Junto con ello, vienen también las presiones por parte de Directivos, Supervisores y otras autoridades que llenan de actividades extras las menos de 5 horas con que cuenta el docente diariamente, y que no podemos decir sean 5 días a la semana siempre, pues lo cierto es que está muy lejos de cumplirse los 200 días de clase que propone la SEP para el ciclo escolar. Estas actividades extras son desde festivales escolares, concursos (escoltas, Himnos), el día de (medio ambiente, SIDA, familia, etc.), actividad de apoyo a alguna acción oficial (censo de población, IFE, CFE), llenado de boletas, certificados para sexto grado, tramitar el seguro médico para cada alumno (en el caso del Estado de México), actividades sindicales, etc.

Y no sería absurdo si estas actividades estuvieran integradas y evaluadas curricularmente con un sentido didáctico potenciador ***para una formación y actitud solidaria entre la comunidad***, pues pareciera que se pierde el sentido pedagógico de lo que se hace en la escuela.

Todo ello, dificulta el hecho de que el docente pueda tener una visión crítica y reflexiva para la denuncia sobre lo que hace en el aula, pues se encuentra inmerso en un mar de actividades que le demandan e indican constantemente, no un resultado, sino solo una evidencia de que lo está haciendo, que está cumpliendo, que no es lo mismo ver si realmente sirve de algo en la formación del alumno y del profesor.

Así, los docentes se encuentran más preocupados por realizar correctamente estas actividades, entregar a tiempo el informe, tener las evidencias suficientes, entregar a tiempo su planeación (aún cuando no siempre es creación suya) que acompañar al alumno en su proceso de aprendizaje, y comprobar que en verdad es significativo lo que está trabajando en clase.

Cuando todo lo anterior es expresado al momento en que el docente tiene contacto con el padre de familia, es comprensible que lo haga desde una postura jerárquica y demandante, pues él mismo es presionado para cumplir con lo que se le ha asignado y es así como lo expresa.

Su papel, más allá de ser un facilitador del aprendizaje, es tan simple como el que da las indicaciones de lo que ha de realizarse, sin pedir la opinión o sugerencia del otro, porque a él mismo no se le da esa oportunidad. Porque el propósito es cumplir con los programas que están en vigencia porque *se pedirán evidencias*.

Una maestra en junta con padres de familia, comentaba que ante el programa de inglés que se aplicará en las escuelas, solicitaba su apoyo, porque ella no sabía inglés de manera suficiente, pero se iban a tener que entregar evidencias al Departamento.

Paulo Freire en su *Pedagogía del oprimido*, nos dice que todos somos opresores y oprimidos en proceso de liberación. Los docentes son oprimidos desde que se encuentran sometidos a políticas por demás demandantes que no les permite ejercer su labor, y se convierten en opresores desde que buscan que el alumno cumpla con las mismas exigencias y lo mismo los padres de familia en su **afán por "cumplir" esa reproducción del Estado-gobierno a favor de sus altas ganancias en la división internacional del trabajo.**

García Vázquez (Aranzúa, 2010:236) habla de la actividad docente como reproductiva, alienada, proletarizada, recuperando a Popkewitz, quien en palabras de la autora:

*" afirma que el profesor sufre cada vez una mayor proletarización, porque en el sistema capitalista actual se observa que los docentes se ven sometidos por tendencias en los cambios de los procesos del trabajo como: la creciente división*

*de la mano de obra, la separación mayor entre los que conciben y ejecutan las tareas [...] y una tendencia a la implementación de tareas cada vez más rutinarias.*

*..A pesar de estas condiciones algunos docentes logran reflexionar sobre su acción profesional, cuestionan sus creencias y su quehacer cotidiano. (Aranzúa, 2010: 236)*

García Vázquez da importancia a recuperar el conocimiento del docente como un recurso que permita promover los procesos de reflexión sobre su práctica.

### **1.5. Los padres de familia**

María Guadalupe García Alcaráz en un artículo titulado *La participación de los padres de familia en educación. Siglo XIX y XX* señala que:

*Dentro del campo de la historia de la educación el interés por incluir a nuevos sujetos sociales es reciente. Los maestros y maestras han sido los más favorecidos, pues se les considera actores principales, producto y productores de tramas escolares. Sin embargo, un nuevo interés por dar cuenta de las particularidades y semejanzas en la construcción social de las escuelas, ha permitido entrever la actividad de los padres en estos espacios. La participación de los padres en educación no es asunto sencillo de resolver en términos históricos. Sus voces no son aprehensibles con facilidad; como actores o sujetos sociales ocupan un lugar marginal dentro de la historiografía, como tema y problema histórico son de esos grandes silencios de la historia, cuya presencia apenas empieza a ser develada. Este silencio obedece también a las dificultades de reconstruir sus acciones, sus ideas, sus expectativas y, en general, su relación con la educación; todo esto se relaciona con la escasez de fuentes que de manera amplia y continua nos permitan conocerlos. Empezamos a saber de ellos a través de los estudios recientes, en los*

*cuales los padres de familia son incluidos para comprender las lógicas de funcionamiento escolar, la relación de la escuela con la comunidad, el papel que desempeñaron en la conformación de determinadas estructuras o niveles educativos, o para entender su oposición a ciertas políticas educativas.*

En el mismo artículo la autora plantea la participación de los padres de familia desde una visión de participación social que implica *dar cuenta de los procesos mediante los cuales la vida social se construye, reproduce y transforma*. Lo que hace repensar a la institución, a la escuela, al docente y al propio padre de familia.

*Aparentemente la organización social moderna y posmoderna ha incorporado patrones propios de la economía de mercado para constituir prototipos de las relaciones sociales y la eficiencia como medida de desempeño: la sociedad deviene en una gran empresa, el discurso administrativo penetra en todos los ámbitos, los padres interiorizan la búsqueda de la eficiencia y en torno a ella organizan su palabra y reducen en su vida afectiva. (Anzaldúa, 2010: 283)*

Al recuperar en la práctica, las ideas anteriores, obligan entonces a considerar aspectos de los padres de familia que quedaban ignorados por el quehacer docente por no encontrar la relación con el "proceso de aprendizaje" de los alumnos, donde lo único que se pide a los papás es que apoyen y pongan a los niños a estudiar y hacer las tareas.

### **1.5.1. Como están formadas las familias**

Antes de referirnos de manera concreta a los padres de familia, hay dos términos estrechamente relacionados con ellos que conviene diferenciar para empezar a

entender precisamente, quiénes son los padres de familia. Me refiero a los términos de familia y hogar. Irma Arriagada diferencia ambos términos:

*"La familia - fundada en relaciones de parentesco - es considerada como institución social que regula, orienta y confiere significado social y cultural a la reproducción y a la sexualidad. El hogar o las unidades domésticas de los hogares incluyen la convivencia cotidiana que significa un hogar y un techo: una economía compartida, una domesticidad colectiva, el sustrato cotidiano (Jelin, 1998). Son grupos que comparten una vivienda, un presupuesto común y actividades para la reproducción cotidiana, ligados o no por lazos de parentesco."(Arriagada, 2004)*

## ESQUEMA 1

### Clasificación de los hogares<sup>1</sup>

#### **Hogares familiares:**

**Nuclear:** Integrado por una pareja adulta, con o sin hijos o por uno de los miembros de la pareja y sus hijos.

- **Nuclear simple:** Integrado por una pareja sin hijos.
- **Nuclear biparental:** integrado por el padre y la madre, con uno o más hijos solteros.
- **Nuclear monoparental:** integrado por uno de los padres y uno o más hijos solteros.
- **Nuclear con hijos alguna vez unidos<sup>2</sup>:** integrado por una pareja o uno de los miembros de ésta con hijos alguna vez unidos.

**Extenso:** Integrado por una pareja o uno de sus miembros, con o sin hijos, y por otros miembros que pueden ser parientes o no parientes.

- **Extenso simple:** integrado por una pareja sin hijos y por otros miembros, parientes o no parientes.
- **Extenso biparental:** integrado por el padre y la madre, con uno o más hijos, y por otros parientes.
- **Extenso monoparental:** integrado por uno de los miembros de la pareja, con uno o más hijos, y por otros parientes.
- **Extenso amplio o compuesto:** integrado por una pareja o uno de los miembros de ésta, con uno o más hijos, y por otros miembros parientes y no parientes.

#### **Hogares no familiares:**

**Unipersonales:** integrados por una persona.

**Corresidentes<sup>3</sup>:** integrados por dos o más personas sin lazos de parentesco.

#### **Notas:**

1/ Excluye trabajadores domésticos y sus familiares y huéspedes.

2/ Incluye: Separado, divorciado o viudo.

3/ Incluye: Tutor, ahijado (a), padrino (a), compadre (a) y la categoría de sin parentesco.

**Tomado de:** *Mujer, hogar y trabajo. Arreglos familiares, pobreza y apoyos sociales.*  
CONAPO

En este sentido, podemos encontrar hogares donde no hay relaciones de parentesco y familias con distintas características (ver ESQUEMA 1), como el caso hogares monoparentales que van en aumento donde la mujer es quien se

hace cargo de su familia. O en el caso de hombres solos que se hacen cargo de sus hijos. En el documento de Arriagada (2004), también se hace hincapié en el término de familias complejas, reconstituidas o recompuestas, donde los padres se han divorciado y uno o ambos han formado una nueva familia, donde sería importante reconocer si estamos hablando de hijos o hijastros. Esto último, porque en algunos casos la forma de convivencia cambia, lo que se refleja en cómo se desenvuelve el niño(a) en la escuela.

De esta manera, para hablar de los padres de familia es importante empezar a reconocer las diferencias entre unas familias y otras, y si en ellas se incluyen aquellas donde no existe una relación de parentesco, como puede ser el caso de padres migrantes que han dejado al hijo a cargo de una vecina o comadre. Esto, para empezar a reconocer la diversidad que existe en nuestras aulas y buscar mejores formas de interacción con esta diversidad, sabiendo que no solamente tenemos a familias tradicionales donde está el papá y la mamá, siendo ésta última de tiempo completo, sino reconociendo que las condiciones de atención hacia los pequeños cambian, en razón de cómo cambia la composición de sus hogares.

También se debe reconocer el reto de atender a pequeños, hijos de papás muy jóvenes, que demanda una mejor orientación de cómo ellos los atiendan.

*"Además de estos cambios, [crecimiento y desarrollo económico y urbano de finales del siglo XX], la investigación y la política pública, en particular la política de población, ha identificado nuevas situaciones demográficas que han ganado terreno, modificando parte de la vida social y generando nuevas configuraciones sociales, nuevos retos que dan un perfil demográfico propio al siglo XXI. Entre éstos se halla la permanente y gradual modificación en la estructura por edades de la población que nos hace todavía hoy un país predominantemente joven, con necesidades claras e inevitables y oportunidades únicas.*

*[...] Desde la década de los noventa se observa una ligera tendencia de disminución en la proporción de hogares nucleares, tendencia que se confirma con los datos derivados de las ENIGH de 2000 y 2008. El peso de las unidades domésticas integradas por la pareja con hijos solteros (hogares biparentales) ha caído. En contraste, aumentó perceptiblemente la proporción de hogares formados por una pareja sin hijos (nuclear simple) y el número de hogares monoparentales.*

*[...]En lo que respecta a la jefatura del hogar, entre 2000 y 2008 los hogares con jefatura femenina aumentaron en términos absolutos en 2.33 millones, al pasar de 4.34 a cerca de 6.67 millones (con un incremento porcentual de 53.8%); así, en 2008 uno de cada cuatro hogares es encabezado por una mujer, en tanto aquellos con jefatura masculina pasaron de 18.8 a 20.1 millones en el periodo en cuestión. Aún más, entre los hogares con jefatura femenina los biparentales registran el mayor cambio porcentual positivo, pasaron de 2.1 a 7.5% entre 2000 y 2008. Con seguridad, esta situación va unida a la mayor participación de las mujeres en los mercados laborales.*

*[...]El perfil sociodemográfico que se observa en diversas regiones del territorio nacional y en el país en general, es también causa de los cambios acontecidos por más de medio siglo en la economía y la sociedad mexicana. En particular, la pobreza, como expresión de condiciones estructurales ancladas al propio desarrollo económico y social, se ve reflejada y alimentada en múltiples aspectos a escala macro y microsocioal. Para algunos hogares en México, como en muchos otros países de América Latina y de los propios países desarrollados, frecuentemente los hogares han experimentado y experimentan situaciones socioeconómicas y demográficas adversas (pobreza, marginación o vulnerabilidad social)." (López Vega, 2010)*

### 1.5.2. A qué se dedican las familias

La ocupación, como veremos más adelante, es también parte de lo que culturalmente nos refiere a **lo que somos y cómo somos a través de nuestra historicidad.**

Say Chaclán en su tesis *"Influencia de los padres de familia en el rendimiento escolar de los alumnos del Núcleo Familiar Educativo Número 273, del Cantón Xesacmaljá, Totonicapán."* recupera a White (Say, 1999: 21) para señalar que los límites económicos son una fuerte influencia del rendimiento escolar y forman parte de la "atmósfera en el hogar".

*Que "si no se cuenta con lo necesario, si bien es cierto que se asiste a la escuela también es cierto que se estará en desventaja frente aquellos que poseen todas las facilidades para estudiar" (Say, 2010: 21)*

Por otro lado, una escuela, también puede definirse por las actividades que realizan los padres de familia. No es lo mismo una escuela donde la mayoría de los papás son comerciantes ambulantes o una escuela donde la mayoría de los papás son profesionistas. Y no es referirse al rendimiento de los niños ni a una generalidad, pero sí hay aspectos en la organización de la escuela y en el trabajo docente que llegan a retomar de manera consciente o inconsciente estos aspectos.

En el caso de la escuela donde tuvimos oportunidad de entrar, hay de todo: profesionistas, obreros, desempleados, comerciantes, etc. Aspectos que sobresalen como factores relacionados con esto y que afecta directamente al alumno, es por ejemplo, el ausentismo de los padres de familia en la escuela. Como la escuela está ya en las orillas del Estado de México, muy cercana a Puebla, hay papás y mamás que trabajan en el D.F. lo que provoca que en ocasiones deban tomar la "combi" a las cinco de la mañana para llegar a tiempo, y

regresar a las 9 ó 10 de la noche. Hay ocasiones que por situaciones del tráfico o lluvia, no pueden llegar a sus casas, y prefieren quedarse en el trabajo o con algún familiar.

Entonces, los niños, cuando no pueden ser cuidados por el papá o la mamá, cuando uno de los dos trabaja, están a cargo de la abuelita, quien en muchos casos es quien asiste a la escuela, o alguna tía o hasta la vecina, porque en el caso de que ambos padres trabajan o son papás o mamás solteras, quien pueda queda a cargo de los pequeños, y eso en el mejor de los casos, pues hay niños como ya lo mencioné antes, que se quedan solos en casa hasta que sus papás regresen.

En este caso, cabría preguntar qué es lo que podría hacer la escuela para enfrentar esta situación, pues no puede ser negada. Los papás no siempre son avisados con tiempo de manera que puedan pedir permiso en sus trabajos, o en ocasiones, consideran más importante no faltar, pues dicen que en la escuela solo pierden el tiempo y que los maestros únicamente piden y piden.

### **1.5.3. La realidad que viven**

Actualmente, vivimos una crisis económica mundial que se observa claramente en las aulas, donde papás se han quedado sin empleo o han tenido que buscar otro más para "completar el gasto", donde las mamás se ven en la necesidad de buscar algún empleo o vender algún producto, que les permita enfrentar la crisis que se vive en casa, de manera que se va notando su ausencia en la escuela.

Hay alumnos que después de asistir a la escuela, han conseguido un empleo sencillo o le ayudan a sus papás, de manera que ven más productivo el trabajo que preocuparse por las tareas. Lo mismo sucede con sus papás: se encuentran

más preocupados por sus necesidades económicas inmediatas que por lo que el niño haga o no haga en la escuela.

Tal como lo expresan los docentes, la escuela se ha convertido en la guardería de los papás, pues lo importante es que los niños estén ahí, no lo que puedan aprender. Muchos niños ya saben lo que quieren ser de grandes, y no es precisamente una profesión, por ejemplo, en el caso de vendedores ambulantes, donde muchos ya consideran que será su ocupación en un futuro y ya están aprendiendo el oficio.

Muchos papás ven casi imposible que los niños accedan a una educación universitaria, lo asumen así y es lo que imprimen en los pequeños, de manera que de la escuela pareciera que no esperan nada. No se interesan por lo que en ella se realiza y solo esperan la boleta al final del ciclo escolar y el certificado al final del nivel educativo. *Al menos que tenga algo para defenderse, a ver si quiere terminar la secundaria.*

En este caso, ven más conveniente que sus hijos asistan a alguna escuela de computación por ejemplo, o sean estilistas (en el caso de las niñas) que son estudios que no requieren muchos requisitos. Hay papás que consideran que si el pequeño ya no quiere estudiar, que no estudie, mejor que se ponga a trabajar.

Así, podemos ver que la realidad que se vive en casa, rebasa a la que puede plantear la escuela, y ésta sin embargo, no busca adecuarse a ella.

El padre de familia no es el obstáculo, el obstáculo son las condiciones materiales y culturales que imperan a su alrededor que no le permiten desarrollarse como tal ante sus hijos. El padre de familia también requiere el apoyo y la orientación que le permitan desarrollarse como tal y contribuir a formar mejores seres humanos, pues él, igual que el docente se encuentra sometido a situaciones que lo han

despojado de la capacidad de decidir, y pareciera que lo han dejado en la desesperanza y el ensimismamiento.

Entonces, encontramos que hay factores que no pueden ser controlados por la escuela. En este caso, las condiciones salariales y de empleo de los padres de familia se convierten en un obstáculo para poder modificar las formas de participación de éstos en la escuela:

*"Y precisamente la capacidad del capitalista de encaminar su capital en otra dirección hace que el obrero constreñido a una determinada rama de trabajo se quede en la calle o se vea obligado a someterse a todas las exigencias de dicho capitalista" (Marx, 1968: 16)*

El padre de familia, al igual que el docente, vistos como asalariados, se ven sujetos a la fuente de la cual obtienen su salario, de manera que se pierden en la importancia que le dan a este, y son incapaces de valorar otras situaciones ante la exigencia del "patrón".

*"Por consiguiente, incluso en el estado de la sociedad más favorable para los obreros, vemos que la consecuencia necesaria a que el obrero se halla abocado es el exceso de trabajo y la muerte prematura, la degradación al papel de máquina, de sirvo del capital, el cual va acumulándose peligrosamente frente a él, nueva competencia, muerte por hambre o lanzamiento de una parte de los obreros a la mendicidad*

*La elevación del salario provoca en el obrero el afán de enriquecerse, propio del capitalista, pero él solo puede satisfacerlo sacrificando su espíritu y su cuerpo" (Marx, 1968: 19)*

Ahora bien, el factor más cercano que pude identificar fue precisamente el salario, pero ya durante el desarrollo de este trabajo, puede señalar otros que se van

deshilando durante esta tesis y forman el capítulo tres. Por lo mismo, no me detengo demasiado en este aspecto, sino solamente señalo aquella orientación de la que partí.

Esto lo menciono porque al hablar de la "realidad" que vive el padre de familia y por consiguiente el alumno, está lleno de matices producto del contexto donde se desenvuelve y estos matices se ven alimentados alrededor precisamente del salario y de las culturas dominantes.

## **1.6. Los alumnos**

A los alumnos, de acuerdo con lo que pude observar, no se les puede conocer sino a través de la convivencia cotidiana. Para ganarse su confianza deben pasar semanas o incluso meses de diaria convivencia, mediante la cual podemos acceder a información que nos permita saber de ellos.

*"Los maestros conocen a los alumnos en el seno de las circunstancias de trabajo en que conviven. Este conocimiento es un proceso activo de los maestros, que buscan y construyen durante el trayecto de la convivencia cotidiana" (Luna, 1995: 17)*

A partir de esta idea se identifica precisamente el proceso activo que constituye el saber quiénes son nuestros alumnos, el cual ocurre en la cotidianidad de la escuela. Sin embargo, agregaría que en esa búsqueda y construcción, también se deconstruye y reconstruye este proceso, pues la idea que puedo tener ellos cambia en el tiempo, las circunstancias y nuevas informaciones.

Por ejemplo, algunos parecieran que son simplemente los deseos no logrados de sus padres, quienes quisieran que *sean algo en la vida*.

Sin embargo, otros son seres humanos que comienzan a adaptarse a una realidad que es dura y donde se sobrevive. Niños que viven solos porque sus padres tienen que salir diariamente a trabajar para subsistir. Niños que buscan en la calle o en la escuela, la compañía o la comprensión que no encuentran en casa. Niños que viven el exceso de libertad y carencia de límites, y por lo mismo, chocan con la idea de disciplina que persiste en la escuela.

Los alumnos dicen que asisten a la escuela para aprender, para estudiar... pero pareciera que es solo el discurso aprendido que por tradición se dice, pero que en las condiciones actuales carece de significado.

Aunado a esto, que se deriva de la situación en que viven las familias, encontramos también aquellos niños que presentan alguna situación que les dificulta desenvolverse efectivamente en la escuela. En la que tuvimos oportunidad de entrar, llama la atención el hecho de que hay un número significativo de pequeños con algún tipo de necesidad especial, que puede ser visible o no: problemas visuales, de lenguaje, de lento aprendizaje, que son identificados por los docentes. Sin embargo, en la escuela no hay un servicio de apoyo inmediato para ellos. Pareciera entonces que el alcance del docente es solo la identificación del problema, no así su atención.

Si los papás no tienen el tiempo para ir a las reuniones escolares, menos lo tienen para buscar apoyo para sus hijos. A lo que se suma la situación geográfica del lugar, pues asistir a una institución especializada representa un gasto económico alto en cuestión de traslado (principalmente transporte público) y de tiempo, pues la distancia provoca que pueda perderse un día completo en esta situación.

Entonces, podemos darnos cuenta que no todos los alumnos son aquellos que tanto agradan a los profesores: los obedientes, bien portados y estudiosos, que siempre cumplen con las tareas, hacen los trabajos en clase, sacan buenas

calificaciones y no dan problema a los profesores. Todo lo entienden rápidamente y salen muy bien en los exámenes.

Hay también los niños mal portados, que son golpeados en casa, que viven en un ambiente de drogas y alcoholismo, que viven con la abuelita porque su mamá se fue a vivir con otra persona, la cual no los quiso; los que nunca se desayunan y vienen con el uniforme sucio; los que faltan mucho porque se quedan dormidos, etc.

Y lo más importante de todo lo mencionado aquí, es que hay un común denominador en este caso: que todos los niños tienen el deseo de aprender, que a todos los niños les gusta que los traten bien, que todos los niños pueden ser motivados... pero esto choca precisamente con las ideas instrumentalistas y rígidas que gobiernan nuestro sistema educativo. Pues entonces, tendríamos que asumir la idea de que efectivamente cada niño aprende a su propio ritmo, el cual debe ser respetado, pero con la consideración de que precisamente esos niños que se encuentran en desventaja, requieren de mayor apoyo e intervención para que pueda alcanzar metas altas.

*Algunos maestros abandonan a los alumnos a sus suerte al no poder encontrar respuesta ni en el alumno, ni en el padre de familia.* (Luna, 1995: 17) pues si no es el maestro quien puede apoyarlo, entonces ¿quién?

### **1.6.1. La participación de los alumnos en la escuela**

Si bien es cierto que se deben reconocer los espacios ganados que permiten una mayor participación de los alumnos en cuanto a qué opinan sobre la escuela y sus procesos, lo que expresan en los cuestionarios aplicados muestra que aún falta mucho para que esas opiniones sean más reflexivas, críticas, aborden temas importantes, etc.

*El contacto de los maestros con el trabajo de los alumnos es permanente a lo largo del ciclo escolar. Los maestros ponen en juego sus posibilidades de atención al trabajo en curso de los niños, junto con la necesidad de realizar al mismo tiempo otras actividades. Buscan, de modo permanente, indicios sobre diferentes aspectos del desempeño escolar de cada alumno. Es frecuente que sus indagaciones toquen también informaciones relativas al ámbito familiar, lúdico u otros que los alumnos, en tanto niños, llevan consigo a la escena escolar. (Luna, 1995: 20)*

El relato rescatado de Luna nos sugiere entonces la idea de la presencia de una visión conjunta en el aula de aspectos educativos y sociales, que se entrelazan en la dinámica escolar.

Sin embargo, pudiéramos considerar que los alumnos aún son los testigos silenciosos que no dicen todo lo que piensan y dicen solo lo que se espera de ellos. Se les han introyectado ideas y actitudes que producen un estado de enajenación que obstaculiza el que puedan tener una opinión crítica, aunado a la etapa de desarrollo en la que se encuentran.

Cuevas Ocampo nos dice que *"el infante se encuentra falto de la mirada del otro que dé soporte a su proyecto identificador (Anzaldúa, 2010: 279)* pues la escuela no resulta ser el espacio que pudiera darle la posibilidad de constituirse como sujeto social.

*"El capitalismo al poner el acento en la posesión y producción de riquezas sitúa al sujeto en el hacer y no en el crear" (Anzaldúa, 2010: 279)* y tal como Castoriadis lo reflexiona (recuperado por la misma autora) sobre una sociedad que no tiene un proyecto común, y no se ve como un "un nosotros".

*Por su parte, Mc Dermott (1977) hace una distinción más rigurosa del tipo de relaciones diferenciales que los maestros establecen con los alumnos. Así, los maestros estimularían o inhibirían el desempeño de los alumnos de acuerdo a las referencias que tengan sobre sus posibilidades. Los alumnos por su parte, aprenden a seguir las indicaciones –muchas de ellas implícitas- que los maestros les dan para lograr su intervención en el trabajo sin menoscabo de la imagen de sí mismos. (Luna, 1995: 23)*

*Los sujetos asistentes al aula expresan aspectos de su persona que provienen de otros espacios sociales y temporales. En algunos casos, estas características llegan a confrontarse con las exigencias del trabajo escolar.*

Este punto es crucial por considerar que los alumnos, para el caso de este proyecto, están en una edad en que forman su carácter y adquieren hábitos. Dicen algunos, se moldean, por lo que es vital reparar en ello al momento de trabajar con ellos, pues más allá de lo que podamos decirles, es **a través del ejemplo**, es decir, de lo que ven en el docente, en sus padres, y en otras personas cercanas a ellos, como van aprendiendo. A esto, podemos incluir **los medios de comunicación** como revistas, periódicos, internet, televisión, cine, música, etc. que tienen importante influencia en ellos.

En este sentido, es importante reconocer que podemos afirmar ya, que la **escuela ha sido superada** por estos medios, pues la información a través de ellos corre sin límites, al día y de formas muy atractivas al niño.

Entonces, si partimos de que la escuela ha sido superada, ¿qué importancia puede tener la escuela para el niño?, hablarle de que ésta le servirá para forjarse un mejor futuro puede resultar irrelevante al considerar que precisamente los medios de comunicación y la realidad que vive le muestran lo contrario.

Los sueños que vende la televisión desde una novela donde sólo es cuestión de casarse con un rico para salir de la pobreza, o convertirse en artista para ganar mucho dinero, muestran que no es necesario estudiar.

La realidad de un país que como todos los demás, enfrentan actualmente una crisis económica donde millones de personas sufren el desempleo y donde los empleos informales como el comercio crecen por encima de los formales, le muestran al niño una cruel expectativa: difícilmente podrá acceder a una educación superior y más aún a un empleo que le permita vivir tranquilamente.

Por lo mismo, es importante interesarse por conocer lo que piensa y siente el alumno. En una ocasión, conocí un niño de sexto grado más preocupado por la situación económica de su mamá que por sus tareas y calificaciones. La escuela no tenía más importancia que lo que vivía en casa, y cómo veía a su mamá. Un caso muy diferente al de un niño que solamente se preocupa por qué videojuego le comprará su papá el fin de semana, o a donde irá a pasear.

Cuevas Ocampo plantea que *"hay un enorme miedo del deseo infantil. Los adultos toman distancia de este niño como sujeto y empiezan a operar hacia la masificación, la uniformidad."*

*"La sociedad moderna ha ido modelando y destruyendo el espacio en que los niños pueden descubrir su esquema corporal, observar, imaginar, conocer los riesgos y los placeres"* (Anzaldúa: 2010: 282)

Por otro lado, coincidiendo con lo señalado por la autora, actualmente se le niega al niño, en ocasiones, la posibilidad de tener por sí mismo experiencias que le ayuden a integrarse a su realidad. *" Es importante tener por sí mismo esta experiencia y por otro lado tener palabras sobre esta experiencia. A los niños solo les llega el discurso catastrofista por diversos medios [...] que engendran un miedo sordo y no permiten detectar los riesgos reales."* (Anzaldúa: 2010: 283)

"La realidad que viven los padres" se recupera cuando observamos que los alumnos están sujetos en parte a la voluntad y posibilidades de sus padres. Conocí un niño que faltaba mucho a la escuela, cuando le pregunté a la mamá el por qué de ello, me comentó que su esposo estaba desempleado y que a veces no tenía que darle de desayunar al niño, entonces no lo mandaba a la escuela.

Este ejemplo es cruel, y sin embargo importante señalarlo, pues ante una realidad donde hay más preocupaciones que la escuela, ésta se vuelve prescindible. En este caso, el perder un año, el ya no estudiar, se vuelve lo cotidiano para muchas familias.

En este sentido, es importante señalar algo muy valioso que se observa en la dinámica de las familias en la escuela: el hecho de que no solo el niño vive la escuela, sino también su familia o quien comparte con él esta experiencia.

Para poderlo explicar mencionaremos la elaboración de una maqueta: a veces es más el trabajo de los papás que de los niños, pues ésta es el trabajo de todos, y en la escuela es claro cuando los papás participan en su elaboración. Entonces, el niño se va haciendo una idea de la escuela a partir de cómo vive la experiencia en ella, y la familia es crucial en ello, pues enriquece esa experiencia a partir de cómo participa. No es extraño ver que el niño más participativo e interesado es el niño cuyos papás asisten a la escuela, participan en los festivales, le ayudan en las tareas, etc. pues no es solo un asunto de ayudarlo en las dificultades que pueda tener, sino en que **vivan juntos la experiencia**. De ahí la importancia de que la escuela permitan una mayor participación por parte de los padres de familia donde involucre a ambos.

En este sentido, ahora me queda claro algo que me decían los papás cuando hacíamos actividades con ellos y sus hijos: "*Yo siempre juego con mi hijo*", "*Yo le*

*leo en casa*"... no se trata solamente de comprobar que en realidad hagan dichas actividades, sino que se trata precisamente de que lo hagan en la escuela, de que vivan esa experiencia junto con su hijo para provocarle que la escuela le sea significativa.

*"No se necesitan grandes discursos, sino discursos verdaderos"* Cuevas Ocampo (Anzaldúa, 2010: 286) señala que la educación debería orientarse a darle al niño elementos hacia un conocimiento de la sociedad, *orientada hacia la cosa común, cómo es, cómo funciona*, desde lo individual y lo colectivo, pero considerando la naturaleza del niño.

Otro aspecto que se considera aquí es la construcción precisamente de relaciones entre el alumno y el docente, y entre el alumno y el padre de familia apoyándonos en César Coll, quien recupera las principales tesis de Vigotsky.

Las relaciones que construyen los niños con sus padres son individuales y no resultan ajenas a lo que se desarrolla en el aula, por lo que el alumno o puede ayudarnos a acercarnos al padre de familia, o nos ayuda a alejarlo. A partir de sus miedos a ser regañado, o simplemente porque no considera que deba avisarles sobre una junta, por ejemplo.

De ahí que sea importante que la relación que se construya entre el docente y el alumno deba ser de confianza. Algunos docentes aprovechan la hora de recreo para platicar con alguno o algunos de sus alumnos, buscando el momento de conversar con él fuera de lo referente al trabajo formal podríamos decir. Y son esos momentos cuando docente y alumno se conocen entre sí de una manera más amena, más amigable, más íntima. A partir del alumno, el docente puede comenzar a conocer al padre de familia y lo que el alumno piensa, lo que puede generar el parte aguas de como acercarse.

### **1.6.2. Los docentes vistos por los alumnos.**

Los alumnos cuando se encuentran en la escuela, tienen dos presiones: lo que esperan sus papás de él y lo que espera el docente. Una alumna lloraba un día porque sacó ocho en un ejercicio en su cuaderno, me explicaba que su papá "le iba a pegar", porque para él era una calificación muy baja. Le expliqué que era un ejercicio y que sólo era necesario repasar. Cuando platiqué con su mamá me comentó algunos aspectos acerca de su esposo, por lo que a través de ella lo cité para conversar con él. Nunca acudió.

El primer punto que necesitamos reconocer es que en el aula, docentes y alumnos construyen relaciones, cada uno por su lado, ambos por la interacción. El segundo punto, es el grado en que valora el docente esa construcción, si considera que le sirve de algo. Hay docentes que muestran una preocupación por acercarse a sus alumnos, y como lo mencioné antes, buscan los espacios y tiempos para conversar con ellos acerca de lo que les preocupa.

En este caso, el alumno establece una relación más afectiva con el docente que muchas veces trasciende el aula. Es común ver durante la jornada escolar, como el maestro es visitado por exalumnos y como estos le comparten lo que en ese momento viven con sus otros maestros, en su casa, con sus amigos, etc.

Cada maestro, en el ejemplo que mencioné al principio intervendrá de una manera diferente o parecida, a partir de sus valoraciones, pero lo que es importante es reconocer esa parte de la interacción docente - alumno, que va más allá de considerarla solo una relación, pues no es unidireccional y, tiene influencia en su trabajo en el aula.

Los docentes construyen una identidad que "les funcione" ante su grupo: regañones, camaradas, estrictos, etc. de manera que les permita tener "el control de disciplina". Pero no necesariamente es lo que construye el alumno. Eso se

construye día a día, a partir de la cotidianidad, de lo que va sucediendo a cada momento.

Hay docentes que van cambiando, se van transformando día a día a través de lo que viven con sus alumnos. Hay docentes que se muestran inmutables (o al menos lo aparentan), y eso lo reconstruyen los alumnos, lo perciben, lo viven.

Mauricio Beuchot plantea que el maestro puede ser un ícono para el alumno (Primerio, 2003: 10), es decir, un modelo que le permita acercarse al objeto de conocimiento, a partir de *una interacción con lo diverso o diferente*.

Este modelo es planteado precisamente para permitir al alumno reconocerse y ser solidario, *al asimilar las diferencias sin perder totalmente la identidad*. Esto al considerar, como lo plantea el autor que *la formación o educación depende de la imagen de hombre que se tenga. El aspecto icónico del ser humano (el mostrar, el dar ejemplo) es el que se encarga de aludir a la parte afectiva del ser humano así como darle solidez y encauzamiento*. (Primerio, 2003: 14)

## **1.7. Docentes Vs. padres de familia**

### **1.7.1. Desde el docente**

El docente dentro de la escuela adquiere una postura respecto de lo que considera es su práctica docente, en razón de los propósitos que cumple, o trata de cumplir, de su propia visión de formación y educación, de lo que cree o considera saber que debe de ser un padre de familia. De esta manera, define las funciones que deberían desempeñar los padres de familia dentro de esta dinámica escolar, y a partir de ahí, construye o trata de construir una relación que beneficie esta dinámica, considerando que en la realidad no siempre esto incluye al alumno y a su formación (real y significativa) dentro de la escuela.

Consideremos para ello, que el docente se encuentra sujeto a una normatividad y tradiciones que se dan en la escuela donde se desempeña. Y por lo mismo, en ocasiones carece de la capacidad para diseñar libremente qué tipo de acción requiere por parte de los padres de familia.

En la mayoría de los casos, los padres de familia son solicitados cada bimestre para la firma de boletas, donde se le hacen o no observaciones sobre el desempeño del niño, de manera que se pide su apoyo para mejorar las calificaciones, resaltando que muchos, conscientes o inconscientes, dan prioridad a "sacar 10" , sin atender el proceso que llevó a cabo el pequeño para sacar la calificación que se le asignó. Otro tipo de reuniones son para organizar algún convivio (día del niño) o solicitar por ejemplo, el vestuario para algún festival.

Lo que es importante resaltar, es que la mayoría de las veces, se pide la asistencia del papá para solicitarle algo: aseo general, faena (podar pasto, sembrar árboles), cooperar para comprar algo que es necesario (la grabadora del salón, el equipo de sonido de la escuela).

Hay escuelas donde se considera la necesidad de involucrar al padre de familia en las actividades que realizan los niños, lo que puede verse en actividades como obras de teatro o cuenta cuentos donde participan o los papás solos o trabajando en equipo con sus hijos, o entre papás. Estos espacios son aprovechados para platicar de manera informal sobre "cómo va el niño". Sin embargo, en ocasiones, los tiempos son muy marcados por los Directores quienes expresan a los docentes que no quieren ver a los papás tanto tiempo en el salón, "que los despachen rápido."

Sin embargo, en otras instituciones se da la posibilidad de que al menos un día a la semana se permita pasar al padre de familia a preguntar "Cómo va su hijo", normalmente los viernes, una hora, lo que claramente es insuficiente. Este tiempo

se valora para muchos docentes que literalmente salen corriendo terminando el turno (matutino) para llegar a su otra escuela (vespertina), o en el caso de este turno, donde en ocasiones ya no tiene la disposición de atender al padre de familia, pues lo que quiere es llegar a su casa.

De esta manera, lo que el docente espera del padre de familia es su total apoyo para lo que realiza en la escuela o aula. Sin embargo, el problema radica en que no se hace en consenso. Muchos papás se quejan de que sólo se les llama para pedirles algo, y que nunca se les informa adecuadamente cómo van sus hijos hasta que ya es tarde y tienen una mala calificación en la boleta.

Así, es importante ayudar al docente a reflexionar sobre si la relación que establece con los padres de familia en realidad contribuye a su labor, y si no es así, qué cambios es necesario llevar a cabo para que logre un trabajo colaborativo que sea en beneficio de la formación del alumno. Es importante que el docente reflexione sobre si la información que le da al padre de familia es la adecuada, suficiente, útil, si tiene impacto y por qué...

### **1.7.2. Desde el padre de familia**

Uno de los grandes retos para el docente en la escuela, es ser aceptado por los padres de familia. Compañeros con ya varios años de experiencia frente a grupo, comentan que los padres de familia han cambiado. Que ahora son más agresivos, más "*respondones*", "*que se quieren meter en tu trabajo. Nada les parece*". Es un hecho que grupos de padres de familia han cerrado escuelas por no querer a un determinado profesor.

En este caso, pueden ser escuelas donde los padres ejercen bastante influencia, pues cabe aclarar esto cuando en otras, es el director con el apoyo de los docentes quienes construye la dinámica escolar, y que se puede caracterizar por evitar en lo más posible a los padres de familia. Aquí por ejemplo, no se permite

que decidan con qué maestro estará su niño o niña. La distribución de los grupos se hace en relación a la organización interna de la escuela, de manera que hay papás que acatan la disposición esperando que el próximo año "le toque un buen maestro". Aquí se busca proteger la matrícula de cada profesor y de la propia escuela.

El padre de familia se relaciona de diversas maneras con el profesor de su hijo o hija. Lo hace en referencia a lo que espera de él, que básicamente es una boleta con buenas calificaciones, y no necesariamente que *enseñe bien a sus hijos*, de manera que en esta relación encontramos lo que los papás estén dispuestos a hacer y lo que no están dispuestos a hacer. Pareciera que han asumido que una buena calificación radica en entregar lo que el docente pida a lo largo del año, y no tanto lo que el niño haga, su esfuerzo, dedicación, constancia, el cumplimiento de propósitos, etc.

En ocasiones, ejercen cierta influencia en el docente, lo que puede observarse en el trato cotidiano, pues son los papás que están muy presentes en el salón de clases, en las comisiones u otras actividades que se realizan en la escuela, como el día del niño o una ceremonia cívica. Y en este caso, estos papás sí opinan y deciden *cómo hacer las cosas*. Esto depende mucho de la actitud del profesor, y de la confianza que le despierte el papá o la mamá, pues se llegan a dar relaciones más estrechas entre ambos.

Aquí aparentemente no hay conflictos, pero sí la falta de un trabajo bien orientado, es decir, pareciera que las relaciones entre papás y maestro es lo más importante, y que el docente prefiere evitarse un problema con él, y cede ante el temor al conflicto que le puede representar el hacer enojar al padre de familia.

Cuando no es así, encontramos los casos de papás que no logran entenderse con el docente, pues se resisten a *hacerle caso*. Tenemos entonces el caso de papás que expresan que el maestro *no sabe dar clases, solo sabe pedir, siempre se*

*queja de mi hijo, no revisa tareas, cree que no tengo otra cosa que hacer...* Aquí sí importa lo que hace el maestro en el aula, y el papá no siempre está de acuerdo con ello, e interviene con una queja, con un mal comentario, y en el peor de los casos, con un enfrentamiento violento.

Esto último es un aspecto importante, el tipo de enfrentamiento que se llega a dar entre unos y otros. Los maestros se quejan de que han llegado a los golpes con los papás, y éstos comentan lo mismo. De manera que surge la inquietud de cómo evitar esto y permitir una relación más cordial.

Muy cercano a estos, encontramos a los papás ausentes, y no solo físicamente, sino que aunque asisten a la escuela, nunca opinan, ni a favor ni en contra, y aunque están presentes en el hogar, no se observa que intervengan en lo que realizan sus hijos.

Un aspecto importante comentado hasta aquí es lo relacionado con el hecho de que el padre de familia no siempre espera del maestro algo referente a su trabajo. Han asumido que no es seguro que toque a sus hijos "*un buen maestro*", por lo que es muy común que recurren a las "regularizaciones" que a veces duran todo el ciclo escolar, pudiendo pagar a alguna persona por ellas o los mismos papás asumen el papel. Lo que importa en este caso, es que el niño salga bien en los exámenes y dan mucha importancia a que el docente les proporcione una guía de estudio antes de los mismos, pues no son tomados en cuenta ni libros ni cuadernos que el alumno ocupe durante el año.

En este caso, no se valora el trabajo pedagógico del docente.

A partir de lo mencionado hasta aquí, un aspecto que encontré relevante es precisamente el tipo de relación que se da entre los involucrados. Esto, aunado con lo que unos y otros esperan, nos lleva precisamente a replantearnos de qué estamos hablando y en qué situación se encuentran. Lo más claro es que se trata

de factores que intervienen en la dinámica escolar y que influyen indirectamente en lo que el alumno logra en la escuela.

Entonces, si asumimos que todos los que participan en el hecho educativo tienen una historia fuera de la institución llamada escuela, debemos irnos más allá, para poder entender lo que está pasando.

Por tanto, de lo que estamos hablando es precisamente de reproducir una relación que sufrimos en la vida diaria de un país capitalista como el nuestro, que choca con lo que debería favorecer la escuela, y que es lo que nos ocupará los siguientes dos capítulos.

Desde este sentido, podemos hablar de sujetos (padres de familia y docentes) que viven relaciones de explotación que se ven reflejadas en esa relación precisamente que tratan de tener o que ni siquiera consideran necesaria. A ambos se les exige y se les intenta dominar: en el empleo, en el hogar, con sus vecinos. No hay motivaciones, no hay ilusiones, no hay sueños... lo que hay son requisitos, tareas y horarios que cumplir.

Con todo ello llevado a cuentas, es imposible construir el diálogo, que es precisamente lo que necesitamos para poder construir una relación, porque entonces, lo que se hace necesario es oír también al otro y considerar que no todo está establecido, **que no se puede imponer, sino consensar como parte de la cultura dialógica integral.**

Y entonces, aún cuando los planes y programas actuales nos indiquen una forma de trabajo más cooperativo y abierto, cómo lograrlo si no estamos acostumbrados a ello. Porque entonces, para hablar de los padres de familia, es preciso hacerlo desde las condiciones en que viven actualmente, donde los desórdenes económicos se hacen presentes, en su afán de alimentar una clase dominante a costa precisamente de la explotación de esos padres y de sus hijos, y los

docentes, envueltos en un ambiente instrumentalista y dominados ( pues no pueden opinar ni involucrarse libremente en su práctica pedagógica, tal como veremos más adelante) no hayan o no pueden, abrirse a una relación dialógica que permita un trabajo más favorecedor para todos.

Entonces, este trabajo, se convierte precisamente, en una denuncia y una alerta de lo necesario que es redefinir la escuela como un espacio de intercambio de ideas, de construcción, y que para ello, no hay más remedio que hacerla liberadora, pues no existe otro camino. No se trata de preparar para el empleo, para estudiar una profesión como expresan los alumnos, o como lo plantean actualmente: aprender para la vida, porque este planteamiento viene desde un enfoque capitalista (de explotación).

**CAPÍTULO 2**  
**ESCUELA Y EDUCACIÓN. CONCEPTOS Y**  
**NECESIDADES EN CONTINUA**  
**TRANSFORMACIÓN**

*Nadie “es” si prohíbe que los otros “sean”*

*Paulo Freire*

## **2.1. El dilema sobre lo que significa la escuela**

Sería ilógico suponer que si planteáramos la pregunta directa a un docente sobre si considera que la escuela funciona como una manera de alienar y es un instrumento para mantener el status quo, nos dirá que sí lo sabe.

Lo que encuentro en esta investigación es que no hay docentes buenos o malos, sino que se trata de un estado en que se encuentran a partir de lo que viven y han vivido, de cómo ha sido su formación, el ambiente de trabajo donde labora, el cómo se adaptan a los planes y programas vigentes, etc.

Para hablar sobre el significado de escuela, tenemos que hacerlo desde una postura en específico, para poder entender la construcción que hacen los docentes en cada institución. Aquí podríamos recuperar la categoría del individual colectivo de Cantón Arjona, aplicable también al concepto de escuela para hablar de que es individual para cada escuela, pues cada una es diferente, y colectivo para quienes laboran en ella, pues todos ellos forman parte de un todo que existe *para sí* (de *consciencia nosótrica* en la praxis educativa).

Siempre será momento de valorar el entusiasmo e interés por quienes están ahí y que tratan de hacer una labor aún contra los lineamientos que les son establecidos y que van en contra de un sentido humanista de la educación.

Un aspecto que ha estado alejado de la cotidianidad del docente y que es crucial en la lucha por una educación libre y transformadora, es considerar que la educación está íntimamente relacionada con otras áreas no solo del conocimiento científico, sino del conocimiento que es parte de nuestra naturaleza: la filosofía y la política que supere la contradicción entre el capital y el salario, y los prejuicios entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

### **2.1.1. Lo que significa la escuela**

La escuela, de acuerdo a lo encontrado en este trabajo, es un espacio de lucha donde participan desde los docentes, los alumnos, los padres de familia, los directivos, el conserje, etc. Es un espacio de lucha precisamente porque convergen distintos intereses y propósitos que se enfrentan en un fin común que podríamos definir como la obtención del documento aprobatorio.

Hoy en día, la idea de que la escuela ayuda a resolver la desigualdad social como nos lo plantea el estructuralismo, se descarta desde el momento en que hay millones de profesionistas desempleados, y otros dedicados a actividades que nada tienen que ver con su nivel de estudios, principalmente el comercio ambulante.

La escuela como el escenario que representa una estructura social semejante a la que se vive fuera de ella, como lo plantea Parsons (1984), también se desconoce, al sobresalir en la escuela simplemente el cumplimiento de las normas que pide el sistema educativo, no así la sociedad. Hoy en día, podemos afirmar, a partir de lo observado, que el docente enfrenta al menos dos preocupaciones: las evidencias que debe presentar de lo que se le exige trabajar en el aula (que no siempre es congruente con los fines pedagógicos) y lo que sus alumnos aprenden, que en muchos casos recae en los papás, al no haber el tiempo suficiente en el aula para abordarse.

Giroux sin embargo, da importancia a las concepciones de cada uno de los que participan en la escuela, pues ello determina la resistencia o la pasividad con que viven el proceso educativo. (Mc Laren, 2005)

Si partimos de la idea de que para los tres protagonistas de este trabajo, a través de la escuela el alumno puede aspirar a un mejor futuro, podemos reconocer una visión estructuralista que sin embargo, en muchos casos no llega a concretarse, y sí, como plantea Bourdieu, genera más desigualdad. Muchos alumnos sufren el fracaso desde temprana edad, cuando no pueden adaptarse y dan malos resultados en las aulas.

Casos de niños que son considerados problemas porque se muestran inquietos o rebeldes ante lo que se les plantea. Niños que no entienden por qué deben traer el cabello corto, por qué deben "hacer homenaje", porque deben entrar formados a sus salones o forrar de amarillo sus cuadernos.

Ahora bien, regresando al punto de que a través de la educación aspiramos a un mejor futuro, encontramos entonces, que se parte de una idea adaptada a la ideología capitalista, donde Theodore Schultz nos explica la educación como una inversión, donde desarrollamos nuestras capacidades para poder adaptarnos, pero que hoy en día carece de valor. (Garrido, 2007).

Bajo esta idea, podríamos considerar que nos alejamos de la idea humanista para enfocarnos en solo la utilidad económica y de movilidad social que puede darnos la educación. Sin embargo, se reconoce que esto no funciona para todos, porque no todos tienen las mismas posibilidades de formación escolar, y además, lo esencial: que no podemos desprendernos de nuestra humanidad.

## 2.2. Lo que significa educación humanizada y liberal

Aquí recuperamos a Freire cuando hablando de analfabetismo, afirma que:

*“En el fondo, los métodos tradicionales de alfabetización son instrumentos “domesticadores”, casi siempre alienados y además, alienantes.*

*Pero no lo son por omisión ni por ignorancia, sino que responden a toda la política educacional de nuestros medios educacionales” (Freire, 2011:14).*

Dentro de esa recuperación de humanidad, también debemos ser capaces de darnos cuenta del trasfondo de las políticas, no solo educativas, sino económicas, sociales y culturales, y solo así, entonces en verdad la educación será para la vida, pero no una vida alienada.

Freire, también sostiene que la alfabetización será humanista *“en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional”* (Freire, 2011: 15) y que es contraria a una educación bancaria que hace al alumno *un sujeto pasivo y de adaptación* (Freire, 2011:18), que es el tipo de alumno que resultará de un proceso que continúa bajando en un sentido vertical donde no tiene posibilidades reales de opinar qué quiere aprender, pues para ello debe limitarse a determinados lineamientos que ya han sido impuestos.

Para hablar sobre lo que significa ser liberal, retomo a Fromm, citado por Freire, de lo que puede ser un proceso de cosificación que en algún momento puede enmascarse con un proceso que pudiéramos considerar liberal.

*Se liberó - dice Fromm- de los vínculos exteriores que le impiden trabajar y pensar de acuerdo con lo que había considerado adecuado. Ahora –*

*continúa- sería libre de actuar según su propia voluntad, si supiese lo que quiere, piensa y siente. Pero no sabe. Se **ajusta** (el destacado es de Freire) al mandato de las autoridades anónimas y adopta un **yo** que no le pertenece. Cuánto más procede de este modo, tanto más se siente forzado a conformar su conducta a la expectativa ajena. A pesar de su disfraz de iniciativa y optimismo, el hombre moderno está oprimido por un profundo sentimiento de impotencia que lo mantiene paralizado, frente a las catástrofes que se avecinan (Freire, 2011: 36).*

Entonces una educación liberal y humanizada se dirige a la formación de sujetos capaces de decidir, urgentes hoy ante un mundo acosado por mensajes e ideologías que tratan de dirigir la existencia del hombre. Porque, mientras para algunos encender el televisor ya es parte de la vida normal y éste es un elemento más de quienes viven en los hogares, para otros, el encenderlo es sentirse agredido por la cantidad de mensajes que van en contra de un pensamiento libre, y sólo se ven discursos engañosos y morbosos, como una visión retorcida y maquillada de la realidad.

Por tanto, encontramos que el hombre capaz de decidir, es entonces el hombre capaz de transformar, que pudiéramos en un momento llamar radical. Y hablar de transformar nos remite a la historicidad, pues:

*Una época histórica representa, así, una serie de aspiraciones, de deseos, de valores, en búsqueda de su plenitud. Formas de ser, de comportarse, actitudes más o menos generalizadas, a las cuales sólo los avanzados, los genios, oponen dudas o sugieren reformulaciones. Se insiste en el papel que deberá tener el hombre en la planificación y en la superación de esos valores, de esos deseos, de esas aspiraciones. Su humanización o deshumanización, su afirmación como **sujeto** o minimización como **objeto** dependen en gran parte de la captación de esos temas.... Pero desgraciadamente, vemos cada vez más...al*

*hombre simple, oprimido, disminuido y acomodado, convertido en espectador, dirigido por el poder de los mitos creados para él por fuerzas sociales poderosas y que, volviéndose a él, lo destrozan y aniquilan. Es el hombre trágicamente asustado, que teme a la convivencia auténtica y que duda de sus posibilidades” (Freire, 2011:36).*

Ese hombre es el docente, son los padres de familia, que preocupados, ambos, por las necesidades que les imponen pronta atención, se olvidan de sí. El alumno no importa, porque no hay tiempo para pensar en ello. Es hermoso y preocupante a la vez, cuando a través de talleres de padres o pláticas escolares, los papás que asisten, acaban abrazando a sus pequeños y llorando porque se habían olvidado de la importancia de sus pequeños, y hasta un beso y un abrazo les cuesta tanto trabajo dar, o hasta el darse la oportunidad de llorar y decirle a ese niño o niña que los ven, que los quieren mucho.

Y entonces, la preocupación de que llegando a casa ese niño o niña deje de ser motivo de maltrato e impaciencia por parte de sus padres, quienes cansados después de una larga jornada de trabajo, lo que menos desean es “lidiar” con sus pequeños.

En este caso, Freire dice que *“el hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida. Y cuando juzga que salva siguiendo estas prescripciones, se ahoga en el anonimato, índice de la masificación, sin esperanza y sin fe, domesticado y acomodado: ya no es **sujeto**. Se rebaja a ser puro **objeto**. Se “cosifica.”” (Freire, 2011: 36)* En esta cita, Freire recupera el término cosificar de Fromm (*El miedo a la libertad*).

Y entonces, como docentes, estamos acostumbrados a “ver” esos *hombre simples*, en los alumnos, en los padres de familia. Son esos niños que “no tienen remedio”, los que pasarán de “panzazo”, los papás que nunca vienen, y entonces,

los vemos ir y venir y nos quedamos ajenos a esa realidad que trasciende y que hoy está siendo usada en su contra, y que el docente es incapaz de ver y hacer una crítica al respecto y se mantiene siendo *objeto* movido al ritmo que se la marca.

Porque tiene preguntas, tiene dudas, quiere saber cómo trabajar mejor con los padres de familia, quiere decidir en su aula, quiere intentar cosas nuevas. Pero su tiempo debe ser dedicado a la prueba enlace, a los cursos que debe tomar, a las exigencias proselitistas y sindicales que le exigen para poder moverse laboralmente y mejorar sus condiciones como trabajador.

Si al alumno en este momento le digo qué quiere hacer, quizás lo primero que hará será mirarme de manera extraña por hacerle esa pregunta y por no saber qué responder. ¿Cómo preguntarle a alguien si quiere nadar si nunca ha visto a nadie hacerlo, si no sabe lo que significa nadar, y le es totalmente ajeno a su realidad?

Es ahí donde están algunos de los retos desde mi punto de cómo precisamente el docente puede ser capaz de acercarse a la realidad de los alumnos, captar esa realidad y orientar su trabajo tomándola en cuenta y encaminándola hacia una educación para la libertad. Porque entonces, encontramos que humanizada y liberal vienen de la mano, y se conjugan entre sí.

Para ello, es importante un rompimiento radical, una transformación total, de manera que no solo estamos hablando de una reforma o nuevos maestros. La educación es parte de la sociedad y mientras ésta no se transforme, no es posible que la educación lo haga por sí misma, pues no se encuentra aislada.

Y lo haga en el momento en que cada uno de nosotros dejemos de ser cosas y nos consideremos seres humanos *sujetos de su historia* como lo refiere Freire

(2011: 27). Para ello, el autor recupera a la educación de masas como *fundamental*, diferenciando entre una educación para el hombre-objeto y una educación para el hombre-sujeto.

En esta educación de masas es que recupera al mismo docente y a los padres de familia, pues se debe reconocer que ambos están dentro del mismo proceso en que se encuentran sus hijos-alumnos, y que es donde se recuperan las palabras de Freire acerca de que nadie se libera solo. Todos aprendemos en comunidad, y en un proceso tal, no hay jerarquías: el docente aprende, el padre de familia aprende y el alumno aprende.

Por tanto, hablar de sensibilidad es hablar de la posibilidad de que el docente sea capaz de ver esos matices, y haga uso de ellos. En ese caso, los tres dejan de ser simples espectadores, y son capaces de modificar su realidad, reconociendo entonces que además es un proceso histórico.

Pero entonces, nos encontramos en un proceso contrario a lo que pudiéramos estar acostumbrados, lo que ya es, que es lo que Freire denomina como acomodamiento:

*“Insistiremos, en todo el curso de nuestro estudio, en la **integración** y no en el **acomodamiento**, como actividad de la órbita puramente humana. La integración resulta de la capacidad de ajustarse a la realidad más la de transformarla, que se une a la capacidad de optar, cuya nota fundamental es la crítica. En la medida en que el hombre pierde la capacidad de optar y se somete a prescripciones ajenas que lo minimizan, sus decisiones ya no son propias, porque resultan de mandatos extraños, ya no se integra. **Se acomoda, se ajusta.** El hombre integrado es el hombre **sujeto**. La adaptación es así un concepto pasivo, la integración o comunión es un concepto activo. Este aspecto pasivo se revela en el hecho de que el hombre no es capaz de*

*alterar la realidad; por el contrario, se altera a sí mismo para adaptarse. La adaptación posibilita apenas una débil acción defensiva. Para defenderse, lo más que se hace es adaptarse. De ahí que al hombre indócil, con ánimo revolucionario, se lo llame subversivo, inadaptado”* (Freire:2011:34).

### **2.2.1.El enfoque constructivista**

El enfoque constructivista nos ayuda entonces a mirar a la educación desde el plano humanista a partir precisamente de considerar a los sujetos activos dentro de su contexto.

Sin embargo, aún cuando el constructivismo ha sido retomado desde los Planes y Programas de 1993, no se ha observado un cambio significativo. Esto es claramente visible al insistirse aún en la evaluación aplicada a través de exámenes escritos y programas generales para todo el nivel (en nuestro caso, Primaria).

En el caso de la RIEB, que retoma con más fuerza precisamente aspectos sociales como la diversidad social y cultural, o una educación donde se tome en cuenta las necesidades particulares de cada comunidad, escuela y alumno, no se vislumbran resultados positivos al insistirse en políticas educativas jerárquicas donde aún cuando en el documento se da mayor libertad de acción al docente la realidad es otra.

En este sentido, no se pretende hacer un análisis a partir de la política educativa, sino poner el dedo en el renglón de que es sustancial reconocer que si queremos abordar a la educación como un práctica social, entonces debemos conocer más profundamente los antecedentes teóricos que lo sustentan, de manera que los docentes puedan modificar su práctica.

De acuerdo con Carretero, aún cuando las ideas de aprendizajes significativos, de tomar en cuenta las necesidades de aprendizaje del alumno, de relacionar los esquemas de conocimiento ya existentes con nuevos conocimientos, y otras, están presentes en los documentos oficiales (Planes y programas), *las bases conceptuales en que dichos principios se fundamentan no están suficientemente difundidas entre el profesorado* (Carretero , 2002: 20), de manera que los docentes se puedan apropiar del enfoque, le encuentren sentido, y consideren importante abordar su práctica educativa desde esa postura.

Hablar de constructivismo en esta propuesta es retomar básicamente a Vigotsky y por ende, su aportación desde lo social y cultural. Para ello, es importante resaltar que para el constructivismo el conocimiento es una construcción, pero no solo eso, sino que es social, interpersonal y comunicativo (Colomina y Onrubia, 2002: 415).

Lo más interesante al abordar esta propuesta desde el docente, es que este sujeto es complejo desde el punto de vista que, mientras por un lado se encarga del proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos, también se encuentra dentro de un proceso similar, es decir, al mismo tiempo que sus alumnos, se encuentra él mismo, en formación. De manera que las relaciones que construye y en las que se encuentra inmerso, son de diferente índole, de acuerdo al papel que esté jugando en un momento y lugar determinados (este aspecto lo retomaremos más adelante), es decir, si es el sujeto formador, o el sujeto en formación.

Un aspecto fundamental del constructivismo, es entonces, lo referente a los esquemas, es decir, el reconocimiento de que el sujeto a lo largo de su vida y de la interacción con su contexto, va construyendo *en relación al medio que lo rodea*. De manera que esa construcción dependerá del esquema que tenga inicialmente y de la actividad que desarrolle para modificarlo (Carretero, 2002: 21).

Por lo mismo, un primer punto que debemos reconocer es que el docente es un sujeto rico en experiencias y producto de diferentes procesos de aprendizaje

desde su niñez, desde su paso por los diferentes niveles educativos durante su vida, de su formación docente, de la experiencia en su práctica educativa, de la relación con los padres de familia, etc. lo que le ha permitido darle un determinado sentido a lo que hace en el aula con sus alumnos.

De manera que el principal reto para mi propuesta de intervención es cómo lograr que precisamente ese sentido se encamine a un cambio donde el docente vea a la educación como una práctica social, y se asuma como un promotor de ese cambio.

Qué mediadores pueden resultar útiles para lograr el andamiaje que permita a un docente pasar de un simple instructor y reproductor a un docente capaz de reconocer las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, lo que significa asumir un nuevo papel. Pero esta intervención se hace necesaria en la misma práctica, es decir, en un contexto social e histórico determinado, a partir de lo que el docente vive en el aula, con los alumnos, con los padres de familia, con los directivos, con sus compañeros, con la comunidad donde está inserta la escuela.

Es entonces asumir que no podemos aislar al docente de su aula, de su escuela, del momento que está viviendo. Asumir lo que es y lo que hay a su alrededor como parte del propio proceso de construcción que realiza día a día en la cotidianidad.

Es en este punto donde concibo lo referente al proceso interpersonal e intrapersonal. Es decir, la idea de que los procesos psicológicos superiores como pueden ser el lenguaje o el razonamiento por ejemplo, se dan primero en un plano social y después en un plano interno (intrapsicológico).

De ahí, que un segundo punto que debemos asumir, es precisamente que de acuerdo a Vigotsky (Coll, 2002), aspectos sociales (actividad externa, práctica) y psicológicos actúan juntos (teoría de la actividad), por lo que la intervención con

los docentes debe ir más allá de llevarles un discurso, sino estrategias que les permitan cambios en sus esquemas, reconociendo los que ya tienen y el contexto en que se desenvuelven, tanto histórico como social.

En razón entonces, de reconocer al docente como sujeto en formación y de la necesidad de acercarse al contexto donde se encuentra, para poder identificar los elementos que permitan establecer la zona de desarrollo real, es decir, el nivel donde se encuentra el docente en relación a lo que se espera de él y reflexionar sobre sus necesidades de formación para alcanzar una zona de desarrollo potencial que se vea reflejado en las maneras de interactuar con sus alumnos y con los demás miembros de la comunidad escolar.

Donde el docente sea capaz de reconocer que el niño también aprende fuera de la escuela, y asuma su intervención como una interacción e interactividad.

Un tercer punto que es necesario asumir, es que desde esta perspectiva, el aprendizaje es una interpretación de cada sujeto, es decir, en este nivel es individual. Puesto que el aprendizaje se construye a partir precisamente de las aportaciones individuales de cada sujeto y de la dinámica de las relaciones sociales entre los participantes (Coll, 2002).

De ahí que en un primer nivel, se reconozca al docente como un sujeto individual que interpreta su propia práctica y que, en un segundo nivel, sea él quien reconozca a cada uno de sus alumnos de la misma forma.

Ahora bien, como parte de la orientación para intervenir en el proceso de formación del docente, retomo a la estructura de tipo cooperativo, al considerar por un lado lo expresado anteriormente en relación a que no es posible aislar al docente de su práctica (lo que realiza en el aula) ni del contexto en que se encuentra. Y por otro lado, el tener en cuenta que las aportaciones que se

pueden hacer entre docentes y otros involucrados (como los padres de familia o los alumnos) son parte de la construcción de significados.

En este tipo de trabajo el reto está en cómo hacerlo posible considerando que el docente es reconocido precisamente como un ser difícil de tratar, y los tiempos y momentos que se dan en la escuela no son suficientes para poder trabajar desde esta perspectiva. De ahí que este trabajo señale precisamente aquellos factores que deben ser resueltos para poder llevar a la práctica una propuesta que aún cuando es reconocida por la parte oficial, no es asumida.

En este tipo de estructura, se alcanzan objetivos compartidos. En la escuela, hay objetivos compartidos. Es entonces valorar a la escuela como un espacio social y de intercambio donde sea posible aportar y ser enriquecido con lo aportado por los demás. Aquí es importante señalar que es necesario y urgente considerar que la escuela ya no puede quedarse solo con propósito que construye desde adentro, sino que debe volver a integrarse a la comunidad, y esos propósitos orientarse más a un trabajo comunitario. Estos aspectos forman parte del capítulo siguiente.

### **2.3. La escuela y el poder**

Bourdieu nos dice que la escuela no logra resolver la desigualdad social, sino que por el contrario ayuda a que los estratos sociales poderosos se mantengan en los niveles altos de la sociedad. Muchos alumnos consideran que la escuela no es necesaria para "ser alguien en la vida", lo han visto en su familia, en su entorno, o forma parte de lo que "han aprendido de la televisión". Además de que el estudiar no quiere decir que obtendrán un empleo con altos ingresos.

Aquí podemos reconocer que el papel de la familia es muy importante para que el alumno fracase o tenga éxito en la escuela

Sánchez Vázquez en *"El poder y la obediencia"* (1999:14) señala que el Estado penetra en la sociedad, haciendo prevalecer su acción coercitiva sobre todos. La escuela no parece ser un espacio donde se pueda cuestionar lo que ahí se dice o hace, o se pueda opinar sobre asuntos importantes, como lo pueden ser aquellos que solo son de injerencia de la propia institución, y que dan prueba de quien tiene o pretende tener el control de la institución: llámense docente, directivos, supervisores, etc.

Como instrumento del Estado, parece ser un espacio destinado a que el alumno se vaya acostumbrando a asumir lo que otros le dicen como cierto, donde aprenden y conviven de acuerdo a los valores con los que otros le dicen que deben vivir; a cumplir las funciones que se le asignan.

Aún cuando de acuerdo a la actual Reforma (ver anexo 1) hay más libertad de acción, esta libertad es coartada por las reglas que prevalecen, y las cuales no pueden sobrepasarse. De manera que es una libertad y autonomía falsas, y ese "aprender a aprender" que se menciona en los planes y programas es falso también al tenerse que ajustar a los cánones que se dictan: el alumno debe aprender lo que se dice y cuándo se debe. Al menos es lo que se observa en la práctica.

También se favorece la participación de los padres de familia y de la comunidad (en el discurso oficial). Pero no hay los elementos que orienten al docente para poder hacerlo, y peor aún, las acciones coercitivas dirigidas desde la institución, en la imagen principalmente de los directivos, que hacen diferentes interpretaciones a la Reforma que se vive actualmente en la Educación Básica y no permiten que la escuela se abra a nuevas experiencias.

Así mismo, en la aplicación de evaluaciones como la universal o la prueba ENLACE, donde los docentes se observan en una incongruencia y una mayor demanda que los aleja de su labor pedagógica para centrarse en la eficiencia,

pues no alcanzan a vislumbrar la posible utilidad de esas pruebas para mejorar su labor docente.

De esta manera, lo que más se observa son las relación de poder y explotación, mediante la cual el maestro se sujeta no a una necesidad educativa orientada hacia el niño, sino a prácticas políticas que lo someten como asalariado. Y entonces, trata de someter a sus alumnos y a los padres de familia para responder a esas demandas.

Y dentro de estas relaciones de explotación, tal como lo sostiene Sánchez Vázquez, sobresalen las relaciones de poder (1999:12):

*a) creciente extensión de las funciones económicas, sociales y culturales del poder estatal; b) su autonomía creciente respecto a la sociedad civil; c) el peso cada vez mayor de las élites políticas o de las burocracias estatales en el ejercicio del poder; d) aparición de Estados fascistas o bonapartistas en los que el poder se ejerce al margen de las clases cuyos intereses particulares sirven; e) la incapacidad o impotencia de la clase obrera para sacudirse la dominación de sus explotadores; f) el fortalecimiento del poder estatal y, por tanto, el mantenimiento de las relaciones de dominación en los país....*

Con este autor, se reconoce la necesidad, tal como él mismo lo señala, de "*democratizar el poder o de civilizar la dominación política*" (1999:12). En este sentido, se reconoce entonces que lo que tenemos en nuestras manos, no es un problema educativo que se resuelve en la escuela, sino un problema educativo que se resuelve en la sociedad misma: en la calle, en la casa, en la fábrica, en el hospital, donde primero se reconozcan esas relaciones de poder y después se rompan en función de que todos podamos coexistir en un ambiente igualitario.

Un aspecto más, donde es muy clara la prevalencia del poder en la escuela a partir de los planes y programas, es que continúan aplicándose desde "arriba", negando la posibilidad de desarrollarlos en las propias comunidades, donde fueran tomadas en cuenta las necesidades particulares y reales de quienes ahí viven, de manera que se encaminaran al desarrollo de los pueblos.

Pero en este sentido, no me refiero solamente a un desarrollo económico donde volveríamos a una visión de poder y explotación, sino a un desarrollo de la comunidad donde cada uno de sus miembros sea atendido en lo que requiere para poder tener una vida digna y poder alcanzar sus sueños.

No es hablar de una forma romántica, sino de recuperar la parte subjetiva de los sujetos. Es reconocer una visión ajena al pensamiento capitalista que solo busca la utilidad de las cosas y del propio ser humano, en virtud de obtener una posible ganancia económica. Es tener otra visión que reconoce al individuo como tal y no lo ve con afán de explotación.

Esos planes y programas que aún nos dicen qué aprender y cuándo, cuyos propósitos van encaminados a cubrir las demandas de mano de obra de un sistema capitalista que es cada vez más excluyente para las mayorías.

Además, planes y programas que siguen sosteniendo las relaciones de poder, donde el Estado se pone a la cabeza, a partir de donde ejerce su dominio.

En este sentido Sánchez Vázquez hace una separación muy importante entre las relaciones de poder respecto a las de explotación, donde las primeras, según él, entran en el plano de lo absoluto a partir de lo que nosotros como sociedad, somos sometidos a lo que se nos dicta y ordena: qué comer, qué vestir, en qué trabajar, y hasta de qué morir, a causa de enfermedades producto de los excesos que han llevado los sistemas de producción masivos.

Se recuperan algunos elementos de la RIEB para diferenciar el sentido de participación social que ahí se plantean (alienados, de acuerdo a las competencias, de acuerdo a los grupos de poder) con lo que se plantea en una estrategia de transformación venida desde "los de abajo" dando importancia a la educación de clases populares (ver anexo 1).

## **2.4. La escuela y la Cultura**

Hablar de cultura podría suponer simplemente considerarla como aquellos elementos que se toman en cuenta como parte de ella: el folcklore, la ropa, las palabras, etc. Al maestro, pareciese se le ha quitado el poder adueñarse de la palabra para poder reflexionar y hacer uso de ella. La palabra cultura es una palabra que está relacionada con el Poder, pues hablar de ella desde el poder, es hablar de lo que los demás aprenden, del cómo lo hacen, de lo que expresan.

El docente es producto de la cultura y al mismo tiempo es reproductor de la misma. Y por lo mismo, debe tener el poder de reflexionar sobre el papel que juega en ello, pues solo de esta manera será capaz de comprender dónde están insertos sus alumnos y cómo debe dirigir su actividad con ellos.

Ariño (Touraine,1997) rescata a la escuela como el lugar o la institución donde se reproduce la cultura dominante. Para este autor, los docentes, sólo son reproductores de una visión cultural donde los alumnos son vistos como individuos que hay que socializar, hay que educar, hay que formar, pero a partir de referentes que no son suyos, es decir, a partir de la visión de un grupo dominante que nos marca qué se supone debe aprender un alumno o cómo debe ser su formación.

Y además, al referirse al carisma, la voluntad y el esfuerzo individual, deja la completa responsabilidad al alumno de si logra el aprendizaje que se propone, en los tiempos que se le marcan para poder obtener un resultado aprobatorio, de manera que no es importante valorar por qué el alumno no alcanzó esos

aprendizajes para modificar las condiciones en que sí se podría lograr, es decir, aquí tocamos una cuestión importante: la escuela debe adaptarse al niño no el niño a la escuela, como sucede con esta visión estratificante de la funcionalidad formalizada en la institución.

Frente a esta concepción, se encuentra aquella que reconoce a la cultura como construcción en constante transformación, en la que se reconoce a los alumnos como parte de una sociedad que no se encuentra solo a la espera de lo que se le dice que hacer y cómo actuar, sino que por si mismos, como parte de una sociedad, interpreta y adopta o rechaza lo que se da.

*"Cultura y comunidad no deben confundirse, porque ninguna sociedad moderna, abierta a los cambios y los intercambios, tiene una unidad cultural total y las culturas son construcciones que se transforman constantemente con la reinterpretación de nuevas experiencias..."* (Touraine, 1997).

Así, la cultura termina siendo el alimento del proceso educativo, como lo explica Cantoral (2006) donde precisamente, las interpretaciones que se le dan dentro de cada comunidad, enriquece a los integrantes de la misma, o los enajena.

## **2.5. La diversidad en la escuela**

En ocasiones es poco importante reconocer la diversidad en cuanto a las actividades y formación de los padres de familia: el obrero, el médico, la costurera, la empleada doméstica, la licenciada, que determina una heterogeneidad de saberes y construcciones culturales en nuestro salón de clases...

A veces, como docentes, nos agrada que los niños *"vengan bien"*, es decir, que no muestren dificultades significativas en las actividades que se realizan en la escuela, que siempre tengamos a las mamás y/o papás cuando se les requiere... pero aquí es uno de los puntos que quiero enfatizar en esta investigación: que son

precisamente los niños con mayores dificultades, aquellos que *"no avanzan"* , aquellos cuyos papás no acuden a la escuela o no tienen una participación sobresaliente, los que necesitan de un mayor apoyo. Aquellos cuyos "papás" son los abuelos, los tíos, los hermanos mayores, la vecina o el padrino que son quienes se hacen presentes en la escuela y muestran interés por apoyar al pequeño.

La diversidad se presenta entonces como un problema que el maestro no es capaz de resolver: grupos muy numerosos de hasta sesenta alumnos con diferentes grados de dominio, familias con diferentes costumbres y procedencias ( en el caso de la escuela donde fueron aplicados los cuestionarios, ésta se encuentra dentro de una Unidad habitacional que tiene aproximadamente 11 años de antigüedad, a un lado de ella, está un poblado llamado *San Marcos* donde sus habitantes aún conservan rasgos de vida rural: aún tienen algunas tierras de cultivo donde pueden verse las plantas de maíz o flor de calabaza, algunos tienen animales de granja como caballos y borregos.

Sin embargo, muchas de las personas que viven en la Unidad Habitacional son originarias del Distrito Federal o del Estado de México que no comparten las mismas costumbres y hábitos que aquellas originarias del lugar. Entonces, en la escuela conviven niños de ambas comunidades, pues aún cuando *San Marcos* tiene su propia escuela, hay quienes prefieren llevarlos a *Cuatro Vientos*.

## **2.6. El docente como sujeto educativo, facilitador y acompañante**

Recupero el enfoque constructivista para retomar al docente desde dos aspectos: el primero como un sujeto en formación permanente y segundo, como un facilitador que sea capaz de trabajar bajo este mismo enfoque con sus alumnos, que los acompañe durante su proceso y sea capaz de orientarlos hacia un aprendizaje autónomo.

Como sujeto en formación permanente, resulta interesante observar que el docente no siempre es quien enseña, sino que también aprende, de ahí la importancia de que sea consciente de ello para que inicialmente, sea capaz de "ponerse en el lugar del otro", es decir, en el lugar de aprendiz.

Y considerado sujeto, caracterizarlo como activo y en transformación. Reconociendo a la educación con un sentido social más allá de la simple instrucción o el tratamiento de contenidos, para retomar al aprendizaje y el conocimiento como una construcción social y cultural, donde quien aprende construye significados y los interioriza a partir de las experiencias externas.

Y considerando su práctica desde una postura crítica. Moreno Macías rescata a Anzaldúa en un análisis sobre la subjetividad y la relación educativa y señala que la educación:

*"Conserva muchos de los elementos que le dieron origen. En especial se mantiene el objetivo de socialización y modelamiento de los alumnos a través de diversas estrategias de ejercicio de poder que van fabricando las subjetividades acordes a las demandas de la escuela: un sujeto obediente, puntual, limpio, cumplido, que ha adquirido el conocimiento de los contenidos mínimos que se le enseñan" (Anzaldúa, 2010:224)*

Por lo tanto, un docente atendiendo al fin educativo que se refiere al logro de aprendizajes por parte de sus alumnos, y atendiendo las características, necesidades y contexto de los mismos, que incluye la parte subjetiva, no puede dejar de tener una postura crítica donde sea capaz de proponer, no desde su propia visión, sino reconociendo al otro.

Entonces, para que el docente pueda aplicar este enfoque, que ya se encuentra presente en los programas de estudio, es necesario que conozca los fundamentos teóricos del enfoque y los asuma para sí mismo, lo que tiene implicaciones en las estrategias de actualización y formación docentes, así como en las condiciones laborales dentro de su institución y del sistema educativo de nuestro país.

*Es decir, que el docente sea capaz de Diseñar acciones donde, por medio del diálogo, desarrolle una sensibilización humanizada que le permita crear las condiciones para transformar los procesos en el aula que a su vez posibilite insertar, en ese mismo proceso de sensibilización humanizada, a los padres de familia para transformar las prácticas escolares.*

El diálogo como veremos en el siguiente capítulo, es retomado como estrategia y mediador para alcanzar nuevos aprendizajes, a partir de considerar al lenguaje como mediador semiótico, y la importancia que tiene precisamente en la construcción de significados dentro de los procesos de interacción e interactividad que se dan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por lo tanto, se reconoce que el docente es un sujeto en continua construcción, deconstrucción y reconstrucción que necesita reorientar su papel como educador y su práctica sea reflexiva y crítica, desde una visión social, donde el alumno es considerado desde un papel activo que participa precisamente en la construcción de su aprendizaje.

### **2.6.1. Aspectos que forman parte de la formación docente**

Podemos enunciar cuatro aspectos que se deben tener en cuenta en la formación y actualización docente. Aspectos que junto con mis compañeros y otros más, hemos vivido a lo largo de nuestros años de servicio y que han sido reflexionados en esta maestría:

*1.- El dominio de los contenidos que se enseñan, del cómo los enseña y para qué los enseña.*

El desconocimiento de cómo trabajar con el grupo muestra parte de la debilidad en la formación que como docentes vivimos. Al menos en Educación Primaria, son varias áreas que se abordan con los alumnos: español, matemáticas, ciencias, historia, Educación Artística, Educación Física, inglés, computación y otras asignaturas que se incluyen de acuerdo a la Entidad donde se labora (Educación financiera por ejemplo).

Ello demanda una comprensión de cada área de conocimiento que no siempre se tiene, pues pareciese que se cree, cuando se estudia para docente, que el alumno domina ya lo que va a trabajar en la escuela en cada área, y la formación docente solo se enfoca en la parte didáctica, o se considera que por el nivel educativo no es necesario dominar el contenido.

Por lo tanto, por un lado es importante reconocer la exigencia que le resulta al docente trabajar áreas tan diversas, que le requieren un gusto primero para él mismo al estudiarlas, dominarlas y practicarlas, que le permita llevarlo a sus alumnos. Pues requiere de fomentar el gusto, y éste no solo es por la danza o la actividad física, sino también por la lectura, por las matemáticas, por la historia, y para ello, se debe dominar tanto el contenido como la manera en que lo voy a abordar con mis alumnos.

Stigler y Hiebert (2002) hicieron una comparación entre clases de matemáticas de nivel secundaria en aulas de Japón, Alemania y Estados Unidos. Cuando refieren las clases en escuelas de Japón, se muestra que el dominio del contenido por parte del docente es fundamental para poder fomentar el que los alumnos puedan proseguir con estudios más avanzados dentro del área (en este caso, matemáticas).

Pero también, si retomamos evaluaciones como PISA que se refieren a la manera en cómo se aplican los contenidos, para lograr esto es necesario que el alumno domine en cierto grado el contenido y por tanto, primero el docente debe hacerlo.

## **2.- Humanizar al docente**

Este aspecto es el que da razón de ser a este trabajo, y donde podemos ver plasmadas palabras como libertad, sensibilidad e igualdad, que a lo largo del desarrollo del mismo se explicarán. Pero es importante nombrarlas para señalar que tal como lo sostiene Freire , a partir de que estas palabras se encarnan en la realidad de quien las pronuncia, solo entonces, dejan de ser *“vehículo de ideologías alienantes, o enmascaramiento de una cultura decadente, se convierten en ... instrumentos de una transformación auténtica, global, del hombre y de la sociedad”* (Freire, 2011:11).

Entonces, podemos comprender que el docente es un sujeto con un papel decisivo en la emancipación de las sociedades y por tanto, debe salir del letargo en que se encuentra, adueñarse de las palabras y ser un sujeto transformador y en transformación.

En el informe del relator Vernor Muñoz, que visitó nuestro país por parte de la ONU (2010) se menciona que el fin de la educación es dignificar la vida en todos sus sentidos. Por lo que podemos entender que la trascendencia de la escuela va más allá de un mero trabajo académico. Por lo mismo, es importante orientar al docente de que lo que enseña debe servir no solo para aprobar un grado, y debe ser acorde a las personas a quien se dirige.

El documento de NCTM (2000) es una alternativa en la enseñanza de las matemáticas, la refiero por ser muy concreta y didáctica, además de que toma en

cuenta varios aspectos del proceso desde el planteamiento de los propósitos hasta la forma de evaluar, así como el papel del docente y los alumnos. Cuando se refiere a los principios en que se basa su propuesta (El libro *Principios y estándares para la Educación matemática*) habla de la igualdad como darle a cada estudiante lo que necesita para alcanzar los propósitos de enseñanza.

Para poder hablar de esa igualdad es necesario que el docente sea sensible precisamente a las necesidades de cada alumno, y reconocer además que éste forma parte de una comunidad y trae consigo una historia de vida que trasciende a la escuela.

Alsina (2010) retoma precisamente la idea de la educación para la vida y la dirige hacia el sentido de ciudadanía, donde los sujetos tienen la necesidad de aplicar lo que aprenden en la escuela en sus actividades diarias.

### **3.- Hacerlo investigador de su propia práctica**

Esta idea la retomo de Stenhouse (1996) donde el autor plantea la mejora de las escuelas a partir de la investigación y desarrollo del currículum. Pero para hacer al docente investigador, se deben dar las condiciones para hacerlo posible. Tanto en lo referente a una formación docente acorde como una escuela que lo permita.

El que un docente sienta la necesidad de investigar recursos para trabajar con sus alumnos, es un buen aliciente de lo que los docentes con una formación acorde pueden lograr en su aula y en la institución donde se desempeñan, pues hay que tomar en cuenta también que la escuela debe funcionar en equipo, y tal como lo plantean Stigler y Hiebert (2002) el docente debe tener los espacios para intercambiar experiencias y resultados, y tener un permanente trabajo de aprendizaje en conjunto.

#### *4.-Prepararlo para la gestión, el liderazgo, el trabajo comunitario.*

En el Plan 2009 de Educación Primaria, se retoman la gestión y el trabajo comunitario como parte de los elementos que el docente debe considerar en su labor con sus alumnos, pero habría que determinar si se encuentran estos aspectos presentes en el perfil del docente y si la escuela donde se encuentra permite un trabajo de esta naturaleza, donde tenga la libertad de gestionar y de abrirse a la comunidad.

Si hablamos de educación para la vida, igualdad y abrimos el aula para que deje de ser una isla (Stenhouse) entonces considero que estos tres aspectos son fundamentales en el docente, y que no son del todo desconocidos por la dinámica que se da en muchas escuelas de nuestro país, pero sí que en ocasiones se le niega la oportunidad de hacer uso de esos recursos, lo que limita lo que podemos lograr con nuestros alumnos.

El asunto del trabajo comunitario tiene la necesidad de ser rescatado con un sentido de colectividad. Así, se reconoce que *"los individuos se orientan en la búsqueda del establecimiento de vínculos solidarios entre sí"* (Anzaldúa, 2010) tanto en la construcción de experiencias individuales como colectivas, tal como lo identifica Murga Meler en una investigación sobre movimientos sociales.

La investigadora encontró que en algunos fenómenos colectivos analizados se contradicen *"algunas de las concepciones funcionales y racionalistas que plantean que en la vida social de los sujetos se orientan en función de su satisfacción individual contra las restricciones de la vida colectiva limitando la posibilidad de vínculos solidarios"* (Anzaldúa, 2010: 143).

A través de estas experiencias (movimientos sociales) la investigadora identifica que los individuos que forman parte de ellos, *"no solo buscan hacer significativa la experiencia para sí, sino que de manera más relevante aún, buscan la forma de*

*hacerla significativa para sí en el vínculo con los otros" (Anzaldúa, 2010: 155)* donde podemos retomar nuevamente a Cantón Arjona con su categoría del individual colectivo.

Por ello, estaríamos hablando del mundo de los significados y las construcciones que los sujetos realizan, que planteé en el primer capítulo y que en la práctica, se ve opacado por el carácter institucional y administrativo del Sistema Educativo. Es decir, el llenado y entrega de formatos, de informes, de evidencias, hacen perder el sentido social que el trabajo comunitario significa. Es decir, en esta dinámica es muy difícil poder verlo.

## **2.7. Los alumnos**

*"El educando es el objeto de manipulación de los educadores, que responden, a su vez, a las estructuras de dominación de la sociedad actual" (Freire, 2011:15).*

Reconociendo a la educación con un sentido social más allá de la simple instrucción o el tratamiento de contenidos, para retomar al aprendizaje y el conocimiento como una construcción social y cultural, donde quien aprende construye significados y los interioriza a partir de las experiencias externas, aspectos que retomamos del constructivismo. El alumno entonces se hace copartícipe de su propio proceso y aprendizaje.

Es decir, a nadie se le puede limitar hasta donde aprender, y tampoco se le puede exigir aprender más allá de lo que le es posible. Pero además, el aprender no se limita a un espacio, pues el alumno siempre está aprendiendo.

Lo hace en la internet, lo hace en la televisión, lo hace cuando juega pelota en la calle, cuando le ayuda a su mamá a barrer el patio, cuando va al mercado, etc. Y entonces, cuando llega a la escuela, lo hace en su totalidad: entra la mamá, la

caricatura, el personaje de la lucha libre que más admira, etc. Esto lo expresa a través de sus actitudes, de sus preguntas, de sus travesuras, de sus juegos.

Y así, lo que aprende ha sido rebasado por la escuela, pues en ella solo encuentra “tareas” y “deberes” que realizar para poder ser aprobado. De ahí su gran preocupación por ser “calificados” (hay niños que persiguen al maestro para que les califique el cuaderno, y se angustian al sacar bajas calificaciones pues es una exigencia que viene de casa).

Sin embargo, otros demuestran su apatía porque no hay quienes en su caso, les exijan “buenas calificaciones”, y éstos se muestran ajenos a determinadas actividades, pero entusiastas en otras que encuentran más divertidas, más novedosas, más interesantes.

Entonces, no sólo es un asunto de motivaciones, sino de empezar a VER cuál es la realidad que rodea al alumno, con quién vive, cómo vive, cuáles son sus preocupaciones. Conocerlo desde su inmediatez, desde su cotidianidad. Porque ese niño no sólo asiste a la escuela a aprender. En primer lugar, asiste porque es obligado por su familia, por el propio sistema quien dicta que todos los niños en edad escolar deben asistir a la escuela.

En la escuela le decimos que aprenderá a obtener volúmenes, y en ese caso tenemos dos opciones: o asume que debe aprender y no muestra señales de apatía, o de plano ni siquiera saca el cuaderno, y si lo hace, es para dibujar o escribir lo que realmente le interesa, que no son precisamente cosas relacionadas con los cuerpos geométricos.

En ambos casos, se suceden los retos de: primero, que en ambos casos el alumno aprenda porque es una manera de interpretar su realidad, no porque le deba hacer caso al docente en todo lo que le diga o tenga una actitud apática hacia lo que lo rodea.

Segundo, que por tanto, sea capaz no sólo de interpretar lo que le rodea, sino también sea capaz de cuestionarlo, de manera que realmente logre una autonomía, un aprender a aprender.

## **CAPÍTULO 3**

# **NUEVAS ALTERNATIVAS PARA LA EDUCACIÓN**

*Sigo convencido asimismo de que el marxismo – no obstante lo que en él haya de criticarse o abandonarse – sigue siendo la teoría más fecunda para quienes están convencidos de la necesidad de transformar el mundo en el que se genera hoy como ayer no sólo la explotación y la opresión de los hombres y de los pueblos, sino también un riesgo mortal para la supervivencia de la humanidad.*

Carlos Beorlegui

### **3.1. La función liberadora de la filosofía**

La filosofía es hoy una necesidad educativa que posibilita enfrentar los embistes de un modelo capitalista que favorece las abismales desigualdades económicas y sociales entre las personas, y que precisamente, desconoce términos tales como ser humano, para concentrarse en aquellos que favorezcan sus fines que básicamente se orientan a la acumulación de bienes y capitales.

La filosofía es una forma de comprender que la educación trasciende las aulas, que no es posible seguir manteniendo las mismas formas de hacer educación que pareciera han olvidado el verdadero valor de la misma, perdida en un instrumentalismo que acaba con la importancia pedagógica. Que sume en la desesperanza a muchos docentes que piensan que no es posible hacer nada nuevo, que “cumplen” con aquello que se les pide y han asumido una idea de educación que se olvida de tomar en cuenta al alumno, a los padres de familia y a cualquier involucrado.

Mauricio Beuchot (Primero, 2003: 10) plantea que la formación o educación dependen de la imagen de hombre que se tenga. Por lo mismo, es solo a partir de

una concepción filosófica como podremos rescatar la idea de una educación humanizadora.

Porque la situación educativa actual sólo es una muestra de las carencias que como sociedad tenemos donde perdemos día a día nuestro valor como personas, y se lo damos a lo que tenemos. Es decir, soy el celular que traigo en la bolsa, soy el título que ostento en la pared, soy la cantidad de dinero que tengo en la cartera o el auto que compré. Y cuando no es posible tener nada de eso, soy la rebeldía o la amargura de no tenerlos, que se deriva en delincuencia, en depresión, en violencia, que sumen cada vez más a nuestras sociedades.

Entonces se hace de suma importancia plantear una estrategia donde contraría a un proceso de cosificación donde las personas se convierten en cosas, en la cual sea posible que se vean a sí mismos y a los demás como seres humanos. Quizás con esta idea puedo parecer idealista y romántica, pero el ver cómo el alumno en la escuela se convierte solo en un número en la lista de asistencia, en una palomita en la lista de cotejo o en una estadística que compruebe que la matrícula escolar ha aumentado, hace necesaria una intervención donde recupere su nombre y sea visto como persona, donde al docente se le tomen en cuenta sus ricas experiencias en el aula y se le vea más allá del llenado de documentos y la acumulación de evidencias, donde al padre de familia se vea como tal y no solo como quien provee de lo necesario y debe apoyar sin cuestionar al docente.

Porque los tres son lo mismo, y por tanto adolecen de los mismos males, solo que aún no pueden verse con la misma mirada, y es ahí donde la filosofía puede aportar.

Entonces es cuando surge la necesidad de sensibilizar al docente, y tratar de explicar a lo que me refiero con ello. Y es precisamente a partir de un enfoque filosófico, donde le es posible al maestro reflexionar sobre su realidad y sobre sí mismo, y ser capaz de contradecir aquello que le ha sido dado como verdadero.

Pero además, considerando que la filosofía solo es la parte teórica, tiene que complementarse con una praxis liberadora, y entonces: *“la filosofía solo podrá realizar y desempeñar su función ideológica crítica y creadora a favor de la eficaz praxis de liberación...”* (Ellacuría citado por Beorlegui (2007:70).

De lo que se trata es que el docente asuma un papel ante sus alumnos dentro del salón de clases más allá de la reproducción y sometido a un currículum que se le asigna y le encuadra su labor, sino como educador que sea capaz de cuestionarla y “acompañar” a sus alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Por qué al niño se le dice cuándo debe empezar a leer?, ¿por qué tiene que llegar al salón a llenar libros y cuadernos sin que le encuentre sentido a lo que hace, cuando hay tanto afuera de la escuela y también dentro de ella que le llama la atención y despierta el deseo de aprender, y además el deseo de ser? Y esto sobrepasa la aplicación de enfoques, reformas o planes y programas, porque en el aula, el docente hace lo que le conviene más, y eso no siempre es en beneficio del niño.

El maestro podríamos afirmar, se encuentra perdido y carente de identidad frente a diferentes exigencias: sindicales, curriculares, sociales, familiares, institucionales, etc. donde él no puede asumir una postura personal porque ya hay otros que le han señalado qué hacer, y entonces, se ha adaptado, asumiéndose más una cosa al servicio de otros que una persona, y además, ve en los demás únicamente lo que le es necesario para cumplir esas exigencias. Por ejemplo, sabe que si quiere una segunda plaza deberá hacer labor proselitista con determinado partido, sabe que si necesita faltar a la escuela, debe “estar bien con el director”, sabe que si quiere salir bien evaluado por carrera magisterial debe aplicar tal cual los planes y programas, sabe que si quiere salir bien en la evaluación enlace, necesita “buenos alumnos” que le ayuden a alcanzar los puntajes.

Sin embargo, continúa creyendo que su labor es importante, pero no sabe cómo actuar, qué hacer, a quién acudir, y termina creyendo que no se puede ir más allá de lo que ya se le ha establecido. En estos momentos, muchos docentes están más preocupados por pasar aquellas evaluaciones que les serán aplicadas que por atender las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, porque no hay tiempo, porque los papás no apoyan, porque no se cuenta con los medios necesarios.

Es entonces que en un primer momento es necesario cuestionar qué es lo que hace y por qué lo hace, si es que lo que se le presente puede calificarlo como verdadero o no, pero para llegar a eso debe tener elementos que se lo permitan. No se pretende hacer filosofía, porque para ello están los filósofos. Se trata de hacer uso de ella.

Carlos Beorlegui recupera el texto *“Función liberadora de la filosofía”* de Ignacio Ellacuría para hablar de la función que puede ejercer la filosofía en un proceso de liberación reconociendo el cómo ha sido utilizada para oprimir; lo cual puede constatarse básicamente en el caso de países latinoamericanos como el nuestro, de manera que el autor señala la falta de una filosofía crítica *“que desenmascare las ideologías, que se comprometa con su propia realidad sociohistórica y desempeñe una función liberadora respecto a esa misma realidad”* (Beorlegui, 2007:68).

Ahora bien, reconociendo que a partir del devenir humano, la filosofía ha adquirido características propias de los pensadores que han reflexionado en este campo, a partir de su historicidad y de su realidad. En este trabajo retomaremos la idea de una filosofía liberadora, siendo necesario explicar qué quiero decir precisamente con este término.

La idea de liberación toma aspectos políticos y culturales derivados del reconocimiento de la dependencia y la situación de subdesarrollo de

Latinoamérica, tanto de situaciones internacionales como “*factores estructurales internos*”, (Beorlegui, 2007:681) lo cual es una situación económica característica del capitalismo. Entonces, precisamente la liberación busca solucionar el problema de dependencia.

En esta idea podemos ver entonces que el proceso educativo no queda solo enmarcado en un trabajo académico en el aula, sino que es parte de un todo social, cultural, económico y político, donde el sujeto educativo se desenvuelve. Hablar por tanto de una educación liberadora, es hablar de una filosofía liberadora retomado de Ellacuría ((Beorlegui, 2007), quien plantea dos funciones de la misma: crítica y creadora, lo que pudiéramos entender como un proceso emancipador a partir del empoderamiento del sujeto educativo, al identificarse en su clase de pertenencia y reconocimiento.

Este **empoderamiento consciente de la creatividad**, que consiste en hacer posible que todo individuo pueda ser capaz de reflexionar, criticar, decidir, participar, defender, contradecir, proponer y decidir, y no solo *en sí o de sí mismo*, sino en colectivo *para sí, en una condición nosótrica*, siendo capaz de mirarse en el otro. Por tanto, para poder orientar esas acciones, es que juega un papel importante la filosofía política, como una guía que nos permita dar una mejor interpretación de la realidad y no caigamos en ilusiones fantasiosas, o también expresadas como representaciones ideológicas de manipulación.

Para ello es importante señalar que la función crítica de la filosofía liberadora, precisamente no solo se encarga de criticar lo negativo del enmascaramiento ideológico que plantea Beorlegui (Beorlegui, 2007:70):

*“sino de proponer positivamente una teoría correcta sobre la realidad. De alguna manera, la función crítica presupone ya un momento positivo, propositivo, desde el que se hace crítica. Y este momento positivo no es meramente una propuesta teórica, sino también implica*

*una relación directa con la praxis de transformación de la realidad”*  
(Beorlegui, 2007:70).

Entonces, de acuerdo al mismo autor, una filosofía así:

*“... tiene que tener bien claro de qué hay que liberarse, el modo de hacerlo y la meta hacia la que hay que orientar la liberación. Y estos tres aspectos hay que verlos en su concreción histórica. No hay ejercicio liberador en abstracto y en un ámbito ahistórico. En estos ámbitos se mueven precisamente las ideologías.”*  
(Beorlegui, 2007:70)

Además, dice Sánchez Vázquez, *“la sociedad no existe al margen de los individuos concretos, pero tampoco existen éstos al margen de la sociedad”*, (citado en Beorlegui, 2007:70) de manera que lo educativo va íntimamente ligado a lo social, y es vital darle el sentido desde la visión de la propia existencia, es decir, no habitamos de manera individual este mundo, lo habitamos en grupos, en comunidades, y la escuela es parte de ellas, por lo que no es posible limitarla a sus paredes y cerrar las cortinas de nuestros salones... el mundo está afuera, y todos somos parte del mundo.

### **3.2. Un problema de ideologías e ideologización**

Sánchez Vázquez define a la ideología como *“un conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad que responde a intereses, aspiraciones o ideales de una clase social en un contexto social dado y que guía y justifica un comportamiento práctico de los hombres acorde con esos intereses, aspiraciones e ideales”*, citado por Beorlegui, (2004:65).

Lo importante aquí es reconocer cuáles son esos intereses, de qué clase social estamos hablando, cuáles son esos comportamientos que tenemos y que asumimos como verdaderos. Poder identificar los mensajes ocultos y ser capaces

de asumir una posición crítica, que como ya había planteado antes, recae en una visión propositiva. Por ejemplo, ninguno de los docentes con quienes tuve oportunidad de platicar entiende el trabajo por competencias, aún cuando ya la mayoría ha tomado un diplomado que pretende preparar al docente en esta nueva forma de trabajo. Algunos asumen lo que se pide y tratan de adaptarlo a sus propias formas de enseñanza, otros ven cómo pueden ignorarlo y continuar con lo que ellos saben hacer, otros se muestran más reacios y consideran que es como otras reformas, pasarán y habrá otras.

Sin embargo, la presión para todos es la misma. Se les piden múltiples evidencias que muchas veces no tienen mucho que ver con el trabajo pedagógico. Son sometidos a formas de evaluación que los obliga a prestar más atención a ello que al trabajo con sus grupos. Continúan formas de evaluación que no coinciden con el trabajo bajo la modalidad de competencias, mediante la aplicación de exámenes escritos; no porque no sean pertinentes, sino porque no aplican otros tipos de evaluación, o no le dan el mismo peso.

Entonces, podemos observar que las formas de trabajo continúan viniendo “desde arriba”, y los docentes son sometidos a exigencias que van sumiéndolo en una posición pasiva y sin oportunidad a buscar “algo más” pues su tiempo es 100% ocupado en cumplir con ellas.

Sin embargo, el enfoque por competencias es justificado desde el punto de vista que pretende responder a las exigencias actuales de participación social y solución de problemas prácticos: *“...para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja...”* (SEP, 2009:40).

Visto de esta manera, nos puede resultar una buena opción, pero lo que observamos y vivimos nos muestra lo contrario.

Ellacuría considera que la ideología puede entenderse en tres sentidos: positivo, negativo y neutro:

*“En un sentido neutro, la ideología es un modo de teorizar sobre la realidad, algo totalmente necesario para captar la realidad, dada la condición propia del ser humano como animal cultural. Por tanto, la ideología es un ingrediente antropológico, en la medida en que pertenece a la estructura humana de intelección de la realidad. Por eso, tiene un sentido positivo, en la medida en que la teorización ideológica constituye <<una explicación coherente, totalizadora y valorizadora, sea por medio de conceptos, de símbolos, de imágenes, de referencias, etc. que va más allá de la pura constatación fragmentada tanto de campos limitados como, sobre todo, de campos más generales y aún totales>>. Pero está claro que el concepto de ideología se utiliza de forma más común en su sentido negativo, << como función encubridora de la realidad social>>”* Las comillas son del autor que cita a Ellacuría (Beorlegui:2004:68).

De acuerdo con lo anterior, podemos decir entonces que es necesario, en un primer momento, reconocer:

*“la importancia y la necesidad con que el ser humano echa mano de las ideologías, en la medida en que ... necesita apropiarse de la realidad en la que está y de la que vive... Ahora bien, en la ideología negativa parece como si la función enmascaradora de la realidad se realizase de forma inconsciente, como ejercicio reflejo de ver la realidad desde unos intereses y desde una posición en el entramado social que llevan a tales deformaciones de la realidad. Pero muchas veces nos encontramos con un <<<simple engaño premeditado, en el que se pretende, como fenómeno social, no puramente individual, que la opinión pública considere como verdadero y justo lo que realmente es falso e injusto>>. Nos hallamos en este caso ante el fenómeno de la ideologización, que añade a la*

*ideología la consciencia y planificación en su empeño enmascarador de la realidad” (Beorlegui, 2004:68).*

Podríamos mencionar por ejemplo, las opiniones generadas hacia el docente, donde a través de los noticiarios en televisión y documentales que exponen la situación educativa del país, pareciera que orientan a la población a que el culpable es precisamente el docente, y van generando una opinión sobre el fenómeno, delineada a través de lo que se dice. Entonces, nos encontramos ante una visión deforme y totalizadora de un hecho que se maneja desde el discurso de un individuo, una empresa o un sector de la sociedad.

Para el problema que nos ocupa en este trabajo, Beorlegui retoma la idea de ideologización para hablar sobre si los docentes saben realmente lo que necesitan o se encuentran en un proceso de ideologización, considerando entonces, a donde los llevan los cursos de actualización y formación.

Es en este sentido donde se retoma el concepto de ideologización como necesario para ser asumido por el docente, los alumnos y los padres de familia, como parte de los elementos necesarios para establecer un proceso de reflexión y crítica que pueda orientar un cambio real en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que estos dos aspectos sean aplicables en la vida real.

Esta vida real debe reconocer los procesos que se dan desde los grupos de poder hasta las clases más desfavorecidas, de manera las últimas puedan construir formas de vida más satisfactorias para ellos que las que se ofrecen desde arriba y que se ve claramente, no han dado buenos resultados.

Lo que se busca es que la educación de verdad sirva para al ser humano a ser autónomo, a desarrollarse plenamente, y no para mantener una situación que favorezca a grupos de poder.

Hablo de educación porque ésta no se da solo en el aula, y en este caso, resulta importante señalarla al considerar que lo que se educa en la calle contradice lo que se educa en la escuela y se entromete en ella. Bajo esta dinámica enajenante, podríamos mencionar por ejemplo el hecho de que a los niños en las escuelas se les llegan a ofrecer becas o apoyos como dispensas con la condición de que sus papás apoyen a determinadas personas con fines electorales o políticos dentro de la propia comunidad. Así, mismo, a partir de "regalos" que algunos grupos políticos les llevan a las escuelas, desde pequeños les van fomentado el espíritu de "ayuda", "apoyo", "necesidad", etc. en lugar de fomentar una actitud de trabajo y esfuerzo constantes para alcanzar metas.

Estos dos aspectos me han tocado vivirlos como docente en servicio y los considero importante referir porque el hecho de que la docencia se entremezcle con el proselitismo, obstaculiza la labor con los alumnos y a nosotros como docentes nos aleja de nuestra misión.

Porque vista desde este hecho, se reconoce entonces que la escuela funciona como instrumento de poder, y es necesario abrirla a la discusión y la crítica. Por ello, es importante reconocer la presencia de la ideología y de los procesos de ideologización en razón de poder rescatarla y llevarla a la sociedad dentro de un proceso de liberación.

Entonces, en el intento de dar soluciones, podemos afirmar que éstas no pueden ser lineales. Es decir, que expertos o docentes, seamos quienes definan estos problemas y le intentemos dar solución sin que haya un consenso. Esto porque para empezar, el que nosotros identifiquemos el problema, no quiere decir que los alumnos y padres de familia lo vean como tal.

Pongamos por ejemplo, el problema de la lectura. Hoy en día hay campañas presentes tanto en la escuela como en los medios de comunicación acerca de lo

importante que es leer, atendiendo el problema de que las personas tenemos pobres hábitos de lectura, sino es que estos hábitos están ausentes. Sin embargo, no necesariamente para las personas éste es un problema, pues no consideran importante leer.

Entonces, surge la necesidad de abordar los problemas en una dirección diferente. Es decir, la necesidad de provocar que el propio individuo identifique sus problemáticas e intente dar soluciones y a partir de ello, orientarlo. Esto es parte precisamente de generar un ambiente propicio para construir en colectivo un aprendizaje. Este ambiente no puede ser jerárquico ni instrumentalista, sino basado en el diálogo, pues de esta manera es propicio involucrarnos en el proceso.

### **3.3. La pedagogía de Freire**

Dentro precisamente del pensamiento filosófico liberador, está Freire en quien identifico al sujeto educativo que de acuerdo a este autor, se libera a sí mismo y a los otros, pues esta liberación, tal como ya lo había planteado Ellacuría, se lleva a cabo en colectivo.

Y lo importante de la labor de Freire, que rescato, es el cómo este pedagogo “contagia”, como lo refiere Beorlegui (2004) una visión crítica de las relaciones de dominación, que lo llevan a un proceso liberador.

Esta pedagogía se orienta a reconocer al sujeto educativo con la capacidad de poder expresar qué es lo que necesita, contraponiéndose a la educación bancaria, que solo consiste en la transmisión pasiva de conocimientos.

Este aspecto lo podemos encontrar también en Cantón Arjona, quien considera que al docente se le debe dar lo que necesita, en razón de que tanto su formación como su actualización sean en razón de sus propias necesidades. Por tanto, no es

cuestión de imponer un currículum sino que sea el individuo en formación quien sea capaz de expresar qué es lo que necesita. Cuando llegamos al aula, encontramos docentes que llegan a comentar qué problemas tienen, sus dudas, lo que les gustaría “*ver en los cursos de actualización*”. La pregunta es entonces, por qué no se reconocen estas necesidades y se continúan con cursos que les resultan poco interesantes y significativos.

En los cuestionarios que fueron aplicados los docentes expresan la necesidad de conocer estrategias para poder trabajar con los padres de familia, reconociendo deficiencias y la importancia de ser capaces de construir relaciones más favorables.

Freire también reconoce la organización de masas como “*el proceso a través del cual el liderazgo revolucionario (...) instaura el aprendizaje de la pronunciación del mundo. Aprendizaje que por ser verdadero es dialógico*” (citado en Beorlegui, 2004:683).

Tratar la educación de masas en nuestro país, resulta vigente, al verse cada vez más marcadas las diferencias económicas y de clase de la población. Donde los pobres cada vez se vuelven más pobres, y los ricos más ricos. Donde se apuesta por una educación por competencias que beneficia más esa desigualdad y no muestra alternativas para superar las desigualdades.

Y por tanto, es importante buscar alternativas que salvaguarden a la educación pública y popular, refiriéndome a popular, precisamente a la educación de masas. Sin embargo, no podríamos considerar una estrategia en específico pues cada escuela es diferente porque cada comunidad es diferente. Y por tanto, se hace necesario acercarse a la comunidad y en conjunto identificar las necesidades educativas que hay.

### 3.4. Reconocimiento de la conciencia de clase

El reconocer quién soy y dónde estoy parada, me ayuda a establecer un primer intento de hacia dónde dirigirme, cómo lo voy a hacer, qué necesito, cuál será el mejor camino, etc. Si voy a enseñar a leer a un niño, debe éste tener la necesidad de hacerlo, no porque yo se lo diga, sino porque debe resultar necesario para él. Aquí podríamos decir que es una necesidad social y parte de las competencias que debe adquirir. Sin embargo, no es suficiente ello cuando resulta que el niño vive en un ambiente que no favorece este proceso, que no lo reconoce como una necesidad.

El reconocer un proceso ideologizante, es reconocer también aquellos de enajenación y sometimiento, y las trampas que pueden darse en los distintos ámbitos educativos a partir de los intereses de los diferentes grupos que en un momento dado se encuentran involucrados.

Es reconocer donde estamos parados y qué gira a nuestro alrededor.

*El punto de partida de nuestro tránsito es exactamente aquella sociedad cerrada a que ya nos referimos. La sociedad crece teniendo el centro de decisión de su economía fuera de ella, que, por eso mismo, está guiada por un mercado externo. Es exportadora de materias primas, crece hacia afuera, es depredatoria; sociedad refleja en su economía, en su cultura, por lo tanto alienada, objeto y no sujeto de sí misma. Sin pueblo. Antidualógico; dificulta la movilidad social vertical ascendente, no tiene vida urbana o, si la tiene, es precaria, con alarmantes índices de analfabetismo, aún hoy persistentes, es atrasada y está guiada por una élite superpuesta a su mundo sin integrarse en él. (Freire, 2011:40).*

Aún cuando estas palabras se refieren a la sociedad brasileña, no se encuentran tan alejadas de lo que nos acontece.

Todos en un momento dado somos amos y esclavos, opresores y oprimidos, obreros y patrones, y entonces, necesito poder verlo y ver también los matices que encierran esas relaciones, para poder darme cuenta en qué momento me cosifico y favorezco la cosificación de los otros. Y poder identificar aquello que está en la realidad que me he apropiado y que no es parte de lo que soy.

Porque aún cuando el docente tome en su mano el gis y la regla, se pare enfrente de sus alumnos, y pretenda dominarlos con su discurso y otras medidas de las que se sirve para sus fines, también es un ser dominado desde arriba, ya que el discurso que pronuncia en el aula no le es propio, es impuesto; pocas veces intenta interpretarlo, de manera que solo lo expresa tal cual, lo que genera que no encuentre lo ilógico del mismo, sus contradicciones, y se hace en la incoherencia de un proceso que no lleva a ninguna parte.

Esta conciencia de clase está relacionada con el hecho de darnos cuenta que nos convertimos en cosas, y nos sometemos a necesidades impuestas. El docente no es más que el padre de familia que debe levantarse a las cuatro de la mañana para llegar temprano a la fábrica que se encuentra a tres horas de recorrido desde su casa y regresa a las 10 de la noche con un salario que no le alcanza ni para lo indispensable.

El docente sabe que si necesita ganar lo suficiente, deberá trabajar doble turno, hacer lo necesario para entrar a Carrera Magisterial, conseguirse otra actividad que le permita ganar “dinero extra”, sacrificar los fines de semana porque debe acudir a diplomados o cursos no porque los considere una necesidad de formación, sino porque le son impuestos y condicionados.

Entonces, la relación amo esclavo no solo se refiere a las relaciones en la fábrica, y además, las relaciones de poder que tienen que ver con el desarrollo económico, nos atañen a todos, nos envuelven, son parte de lo que somos y hacemos. Porque hoy, hasta el entrar en alguna página en internet, está generando dinero, y el dinero, en el sistema capitalista donde nos encontramos, es lo más importante de todo, orientado a la acumulación.

Estudio, no porque quiera saber, estudio porque quiero mejorar mi salario, porque es condición para encontrar un mejor empleo. Sin embargo, esto último es uno de los factores que hace la labor docente difícil. La escuela ya no es necesaria para “una vida mejor”, el propio sistema capitalista nos muestra que hay otros medios mediante los cuales la acumulación de dinero y propiedad es más rápida y con menos esfuerzo.

Y entonces, sumidos en una realidad que nos dice que lo importante es cuánto tenemos y cómo nos ven los demás, nuestros esfuerzos se orientan a cumplir los que suponemos son nuestros deseos, sin darnos cuenta que otros los imponen. Son clásicas las imágenes del hombre exitoso que se muestra con una hermosa mujer, un moderno auto y una copa de vino.

Una imagen tan peligrosa donde la mujer continúa retratándose como el objeto de deseo de otros, dificultando el que se reconozca a sí misma como un ser humano, y esto es importante al considerar que la mayoría de los docentes, son mujeres, y la mayoría de los padres de familia que acuden a la escuela, son en realidad mamás.

### 3.5. Una educación dialógica

*"El lenguaje es el principal medio de comunicación entre profesores y alumnos y al mismo tiempo un poderoso instrumento psicológico y cultural"* (Coll, 2002b: 394). Psicológico porque podemos expresar nuestros conocimientos y damos sentido a nuestras experiencias y actividades (representar y pensar). Cultural porque podemos comunicar y compartir nuestros conocimientos y experiencias con otros. *El lenguaje es una forma social de pensamiento*, tal como lo refiere el mismo autor.

Moreno expresa que en la adquisición de aprendizajes significativos, el lenguaje es fundamental, pues: *"al aumentar la capacidad de manipulación de los conceptos y de las proposiciones por medio de las propiedades representaciones de las palabras y al refinar las comprensiones subverbales que surgen en el aprendizaje significativo basado en la recepción y el descubrimiento, clarifica estos significados y los hace más precisos y transferibles."* (Ausubel citado en Anzaldúa, 2010: 226)

El significar, de acuerdo a Moreno, se refiere a que los *"los objetos no transmiten solamente informaciones, sino también sistemas estructurales de signos"* es decir, esencialmente sistemas de diferencias, oposiciones y contrastes (Barthes recuperado en Anzaldúa, 2010: 226).

Retomando la idea de que es necesario adueñarse de la palabra, Freire nos dice que *reflexión* y *acción* son dos palabras que se encuentran unidas por otras que pudiéramos resumir en la palabra educación: *transformar la realidad*, de ahí que el autor sostenga que *"el decir la palabra no es privilegio de algunos, sino el derecho fundamental y básico de los hombres"* cita que recupera de sí mismo en su libro *La educación como práctica de la libertad*.

Aristóteles y Heidegger son recuperados por Beochut (Primer, 2005: 15) para señalar que la pedagogía se basa en el diálogo, y que tal como sostiene el primero, *somos palabra*, y completa Heidegger con: *"somos palabra en diálogo"*. De ahí, Beochut plantea que se debe tener la idea del hombre como ser dialogal o dialógico .

La importancia de ello, radica en que tal como lo expresa Freire, *"nadie dice la palabra solo. Decirla significa necesariamente un encuentro de los hombres. Por eso, la verdadera educación es el diálogo"* (Freire, 2011:17).

Pero ese diálogo, si pretende ser transformador, entonces también deberá ser radical:

*"La radicalización, que implica el enraizamiento que el hombre hace en la opción, es positiva, porque es preponderantemente crítica. Crítica y amorosa, humilde y comunicativa. El hombre radical en su opción no niega el derecho a otro de optar. No pretende imponer su opción, dialoga sobre ella. Está convencido de su acierto, pero respeta en otro el derecho de juzgarse también dueño de la verdad; intenta convencer y convertir, pero no oprime a su oponente; tiene el deber, por una cuestión de amor, de reaccionar con violencia a los que pretenden imponerle silencio."* (Freire, 2011: 43).

Freire diferencia el radicalismo del sectarismo (que no respeta la opción de otros) y del activismo (que es la acción sin control de la reflexión), en virtud de que el radicalismo en sus palabras *somete siempre su acción a la reflexión*. (Freire, 2011:45).

El docente es engañado en sus pretensiones de ser él quien lleve el conocimiento al aula, se comporta de manera sectaria, al suponer que ni el alumno, ni el padre de familia le pueden aportar, porque no son los maestros y continua reproduciendo

un modelo donde el otro no cuenta, ni siquiera el maestro del salón de junto, a quien en ocasiones también pretende dominar.

Entonces, el hacerse radical, conlleva a renunciar a un *optimismo ingenuo* y a *idealismos utópicos* (Freire, 2011: 47), y entonces ahora sí, le sea posible realizar esas acciones que el docente suele llamar “nuevas cosas”, es decir, nuevas formas de intervención que permitan dar solución a los problemas REALES que enfrenta en el aula, y que se contradicen con el tipo de trabajo que realiza.

Porque si los nuevos planes y programas, en el discurso favorecen la participación y el diálogo, a través por ejemplo de realizar debates en clase, se debe considerar que esta actividad será para poner una palomita en la lista de cotejo y además tendrá implicaciones que crean la posibilidad de abrir un verdadero diálogo y discusión en el aula, que sale de lo planeado para una sesión de clases. Es decir, ya no es solo el propósito educativo que se califica en la boleta, es el propósito educativo que se usa en la vida diaria. Y eso origina el deseo en el alumno de hablar, pero desde una visión de empoderamiento de ese lenguaje.

Y el diálogo entonces, se da entre los sujetos y también entre el sujeto y su mundo, y eso es lo más hermoso que se puede ver cuando el niño a través quizás de una sola mirada, expresa el deseo de hablar o muestra la duda, la desconfianza, y entonces, ese deseo natural que mostraba cuando bebé de explorar y conocer el mundo que lo rodea es recuperado, y puede ser rebasado el estado de adaptación y sometimiento en que se encuentra.

### **3.6. Desde el enfoque constructivista**

Retomando una estructura de tipo cooperativo, tal como lo refieren Colomina y Onrubia (Colomina y Onrubia, 2002) se debe tener cuidado al momento de utilizar este tipo de estructura, pues se recomienda hacer grupos pequeños. Y también en relación a la dinámica que se seguirá: temática a abordar, quiénes participarán, etc. de manera que realmente sea beneficiosa la intervención que se propone.

Como parte de los resultados y el ambiente que se busca al usar este tipo de estructura, es importante mencionar a la motivación como elemento que debe valorarse dentro del enfoque constructivista. Ello al ser necesario que el docente encuentre beneficioso (tal como lo mencionamos al inicio del texto) el modificar su práctica docente y su papel como tal. El que se sienta valorado y con la confianza de compartir lo que sabe y preguntar lo que no, sus dudas, sus inquietudes, y asumirse en un papel de sujeto en formación.

En este sentido los autores Colomina y Onrubia (2002) plantean dos posturas como factores que puedan contribuir a asegurar la motivación y disposición, y se pueda trabajar verdaderamente de manera cooperativa:

La primera, la interdependencia positiva de objetivos y recursos entre alumnos, y la segunda, la estructura de recompensas que obtienen los alumnos (todos y cada uno). Aclarando que en este sentido no se debe confundir el sentido de estas recompensas con un enfoque conductista, pues estamos hablando de construcciones de significados y aspectos motivacionales que le den sentido a lo que aprenden los sujetos.

Por lo mismo, dentro del trabajo cooperativo, podemos encontrar los tres tipos de organización entre iguales planteado por Colomina y Onrubia (Colomina y Onrubia, 2002): la tutoría entre iguales, el aprendizaje cooperativo y la

colaboración entre iguales. A partir de las necesidades que se identifican dentro del grupo con que estamos trabajando.

En este sentido, se reconoce desde un inicio que el docente tiene determinados dominios acerca de su práctica, y que se propone una nueva forma de trabajo (cooperativo) que le resulte beneficioso. Esto porque algo observado en mi práctica educativa, es que los docentes tendemos en demasía a aislar lo que hacemos en nuestra aula. Lo que podemos observar desde el simple hecho de tener nuestra puerta cerrada, ajena a la vista de otros docentes. O a partir de sentirnos en ocasiones agredidos por los comentarios que pudieran hacerse sobre lo que hacemos con los alumnos, aún cuando muchas veces son acciones muy positivas que bien valdría la pena compartir.

En este último aspecto, podemos hablar entonces del conflicto como un mecanismo interpsicológico y modulador que nos permite construir conocimientos a través de la interacción, donde acciones tan simples como el hecho de expresar una opinión nos parece difícil de afrontar. Donde no es sentirnos agredidos por un comentario expresado, ni agredir por no saber cómo hacer ese comentario, sino retomar el asunto del lenguaje y el conflicto como elementos que benefician el proceso de construcción de nuevos aprendizajes, y que quien está al frente de dicha actividad, sea capaz de promover una sana participación y pueda orientar las acciones que se realicen creando un ambiente propicio para el aprendizaje.

En este plano, un cuarto punto que se debe asumir dentro el enfoque constructivista es la presencia de aspectos intersubjetivos (Colomina y Onrubia, 2002: 425) que nos permiten construir significados compartidos a partir de ponernos en el lugar del otro, de construir a partir de las aportaciones de todos. Lo que es importante sea asumido por los docentes.

Por último, es necesario mencionar que la construcción de significados es progresiva, es compartida (tomando en cuenta las diferentes relaciones que se

dan en el proceso: entre quienes aprenden, entre quien enseña y quien aprende), es negociada y pasa del control de quien enseña a quien aprende, siendo este último aspecto uno de los fines de la intervención: que el alumno se asuma como sujeto en permanente formación y sea capaz de hacerlo de manera independiente, y que el docente se despoje del papel protagónico de ser *el que sabe*. (Colomina, Onrubia y Rochera, 2002).

## CONCLUSIONES

Este trabajo ha sido para mí un continuo aprendizaje. Con él he aprendido que la filosofía y el hablar de Marx no es solo para intelectuales. También que no son solo teorías, y que junto con la praxis nos lleva consecuentemente a una transformación.

Por lo mismo, durante el recorrido por la maestría, hice un recorrido también por una forma de aprender que tuvo consecuencias en mí misma, y me ha dado respuesta a las preguntas que se plantearon en este trabajo y otras que ya tenía dentro de mi labor docente.

Así, aún cuando para muchos quizás lo que sostengo en este trabajo no sea nada nuevo, para mí sí lo es, así como para muchos docentes que en este momento se encuentran en sus aulas. De manera que el trabajo no queda aquí, sino que como consecuencia de la misma investigación, se continúa ahora con la consciencia de que se aprende toda la vida, y este aprendizaje es para transformar y necesita ser socializado, porque hoy se ha convertido precisamente en una necesidad.

Una conclusión general que obtengo de este trabajo es que es necesario que el docente realice al cien por ciento un trabajo pedagógico. Es decir, que no se le distraiga con actividades que se alejen de este sentido.

Derivada de ello, está la urgencia de "romper con viejas tradiciones" donde el ser buen docente es hacer *un buen trabajo administrativo* orientado en el cumplimiento de lo solicitado.

De Freire recupero algunas propuestas no paternalistas salidas del propio sujeto educativo:

1.- Evitar el acomodamiento que tiene que ver con someterse al poder, con la aceptación de ser dominado y que sean otros los que dirijan nuestra vida.

2.- El docente debe ser capaz de llevar a cabo una educación crítica y criticista.

3.- Debe ser capaz de favorecer la organización de los sujetos *“La mayor parte del pueblo, que emerge desorganizado, ingenuo y desesperado, con fuertes índices de analfabetismo y semianalfabetismo, llega a ser juguete de los irracionalismos”* (Freire, 2011: 81)

Estas propuestas no son únicamente ideas, precisamente porque no es posible dar una estrategia concreta. No hay una serie de pasos que funcione para todos, de manera que lo que sí hay son precisamente ideas, conceptos, teorías, que nos vayan ayudando en el propio proceso de aprendizaje.

Por tanto, concluyo que el problema entre docentes y padres de familia podrá ser resuelto en razón de que el docente sea capaz de ver la realidad en la que realiza su labor, y de que tenga los medios a su alcance o se los haga llegar, para poder trabajar con ellos. La escuela, tal como se encuentra organizada actualmente resulta rebasada por las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que existen.

También, que se permita tener una visión radical de las cosas y no espere que se le dé la solución como si fuera una receta de cocina. Porque finalmente, para poder acercarse al padre de familia y a sus alumnos, deberá descentrarse de sí mismo y ver al otro, con todos sus matices.

Entonces, en un momento donde la RIEB pretende orientar la práctica docente, me permito presentar un análisis realizado durante uno de los seminarios de la maestría que considero importante rescatar:

El Plan 2009 valora aspectos que en anteriores documentos (1993) se encuentran ausentes. Sin embargo, se vislumbra muy difícil que los docentes puedan valorarlos y tomarlos en cuenta dentro de su práctica docente al ser necesario romper con viejos paradigmas como la enseñanza instruccional para dar lugar a nuevas formas de práctica educativa.

El romper esos viejos paradigmas es cuestión del profesor y de realizar cambios muy profundos en los distintos niveles de nuestro sistema educativo que le permitan una actuación más libre que no solo se encuentre plasmada en el papel, como es el caso donde se menciona la necesidad de una nueva gestión que permita autonomía y modernización.

De esta manera, se debe reconocer, que aunque el docente tenga la disposición de realizar cambios en su práctica, y hay quienes aún contracorriente lo hacen, si no existen las condiciones desde su centro de trabajo, entonces no hay posibilidades de que pueda llevar a cabo prácticas educativas de acuerdo a las necesidades de los alumnos a quienes atiende.

Aún cuando ya está presente el plan 2009, por ejemplo, en la práctica, las formas de evaluación siguen siendo las mismas en la mayoría de las escuelas (aplicación de exámenes) y muy centradas en prepararse para evaluaciones como ENLACE, no tomando en cuenta las necesidades particulares y ritmos de aprendizaje de cada alumno.

De esta manera, el Plan 2009 se presenta más como un diagnóstico que reconoce las necesidades, las debilidades, las carencias, pero no se vislumbra ni en el documento ni tampoco en las políticas educativas las acciones que puedan llevar a superarlas y cumplir con lo que se espera en el documento.

Es decir, de acuerdo con el perfil del docente actual (acostumbrado a que se le den recetas) resulta difícil que proponga o decida en relación a su práctica docente. De manera que primero es necesario cambiar ese perfil y enriquecer su formación (inicial y permanente) de elementos que le den la posibilidad de interpretar de manera diferente estos documentos (Planes y Enfoques).

Así mismo, se continúa trabajando sobre un sólo documento para todos, lo que contradice lo que se refiere a la diversidad social y cultural, pues las necesidades de cada alumno, de cada comunidad son diferentes, de manera que rescatando a Tyler, la escuela debe diseñar su propio currículo de acuerdo a sus propias necesidades, lo que nos lleva a repensar en las necesidades de formación y actualización del profesorado, para que puedan llevarlo a cabo.

Por último, es importante resaltar el hecho de que el Plan es producto de observaciones y políticas venidas desde fuera, lo que resulta contradictorio también en relación a si es pertinente para nuestra sociedad o no, lo que abre el debate. Esto lo digo cuestionando el por qué se favoreció un enfoque por competencias y no se buscaron otras alternativas generadas desde las propias necesidades de nuestro país.

Finalmente, quiero señalar que un trabajo donde se parta de las necesidades de quienes aprenden, no queda sometido a límites de tiempo o de espacio, de manera que no se puede condicionar al cumplimiento de plazos. El ser humano no aprende sino hasta que siente la necesidad de hacerlo, y el tipo de conocimiento que se pretende no puede ser evaluado a partir de un examen, sino a partir de los cambios que se van gestando en el propio sujeto educativo, dándole el poder de aprender.

# **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

### **La RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica)**

El Plan 2009 es parte del proyecto educativo iniciado en 1983, durante el mandato de Miguel de la Madrid H. Su Plan Nacional de Desarrollo marca el fin del Estado nacional producto del movimiento revolucionario de 1910 para dar paso a otro de corte neoliberal cuya ideología tiene que ver con el *dominio del mercado mundial, conforme a la cual el Estado ha de manejarse como empresas* (Yurén, 2008:250).

Es hasta 1990 cuando este proyecto comienza a consolidarse (Yurén, 2008:255). Aún cuando en el Programa sectorial de De la Madrid ya se mencionan aspectos que tienen que ver con la participación de la sociedad en la educación, el *Programa para la modernización educativa 1989-1994* de Salinas de Gortari le da fuerza, pues se menciona que *La modernización educativa significa una nueva relación del gobierno con la sociedad; una incorporación definitiva de ciudadanos y grupos al interior del ámbito educativo* (citado en Yurén, 2008:260).

En 1993, la Secretaría de Educación Pública estableció un nuevo plan de estudios para la educación primaria y los programas para cada una de las asignaturas. Se comenzó a aplicar en el ciclo escolar 1993 - 1994 y entró en vigor a partir del siguiente.

El presente análisis se centra en lo relacionado a la participación social que se encuentra presente tanto en el Plan de 1993 como el de 2009, particularmente a lo que se dice de los padres de familia y lo que el docente puede o no puede hacer como parte de su práctica educativa, incluyendo la gestión educativa.

Se parte del Plan de 1993 porque en primer lugar, aún resulta vigente al no consolidarse aún la aplicación del nuevo Plan (2009). En segundo lugar porque es cuando se plasma más claramente la participación social en la elaboración de los planes y programas educativos.

### **Descripción del Plan 1993**

El propósito del documento fue dar a conocer a maestros, padres de familia y autoridades escolares el nuevo plan de estudios y los programas de las asignaturas. Este plan se elaboró a partir de consultas en donde participaron maestros, especialistas en educación y científicos, representantes de padres de familia y organizaciones sociales y sindicales magisteriales. (SEP, 1993:8). Además se consideró la posibilidad de continuar recibiendo observaciones y comentarios en aras de mejorar su contenido.

El propósito de tomar en cuenta a los padres de familia es que *apoyen sistemáticamente en el aprendizaje de sus hijos y para que participen de manera informada en el mejoramiento del proceso escolar* (SEP, 1993:8). Se menciona al mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y el progreso de la sociedad como demandas que deben ser resueltas por parte de nuestro sistema educativo.

Los cambios que se hicieron con relación al plan anterior fueron en relación a cambios de enfoques y la prioridad por el dominio de cuestiones como:

*La comprensión de la lectura y los hábitos de leer y buscar información, la capacidad de expresión oral y escrita, la adquisición del razonamiento matemático y de la destreza para aplicarlo, el conocimiento elemental de*

*la historia y la geografía de México, el aprecio y la práctica de valores en la vida personal y la convivencia social.* SEP, 1993:11).

Además de lo anterior también se planteó que por encima del dominio y saturación de contenidos por parte del alumno, está el desarrollo de habilidades (saber hacer) y lo referente a aprender a aprender. Lo anterior plantea un cambio en las rutinas y formas de trabajo de los maestros y cambios en las expectativas de los padres de familia.

El plan y los programas de estudio se presentaron como una forma de mejorar la calidad de la educación a partir de atender las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos, ello para que puedan desenvolverse en una sociedad más compleja. Para ello no solo se le da importancia a los conocimientos, sino que el alumno *realice otras complejas funciones sociales y culturales* (SEP, 1993:13); consideró necesario que el Estado y la sociedad *en su conjunto realicen un esfuerzo sostenido para elevar la calidad de la educación que reciben los niños* (SEP, 1993:10)

## **El Plan 2009**

El Plan 2009 a diferencia del de 1993, tiene un enfoque por competencias, que pretende responder a las exigencias actuales de participación social y solución de problemas prácticos: *"...para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja..."* (SEP, 2009:40) que permitan a las personas integrarse de manera favorable a nuestro mundo globalizado respondiendo a sus exigencias. El propósito central de la educación básica por tanto, se propone desarrollar las competencias para contribuir a la formación de ciudadanos que pongan en práctica *"...conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas..."* (SEP, 2010:40).

El término de competencias, en el documento, se relaciona al de conocimientos sólidos y al de actitudes y valores, de manera que implican una relación entre el saber, el saber hacer y la valoración de ese hacer. Las competencias que se pretenden desarrollar como parte del perfil de egreso de la educación básica se encuentran en el anexo 1.

Una característica importante de este Plan es que fue construido a partir de la paulatina articulación de los tres niveles de Educación Básica, siendo el primer antecedente el Plan 2004 de Educación Preescolar, posteriormente el Plan 2006 de Educación Secundaria y la incorporación del Nivel Primaria que inició en el ciclo escolar 2009 - 2010 en los grados de Primero y Sexto y terminará en el ciclo escolar 2011 - 2012 con los grados de Tercero y Cuarto.

Conjuntamente con el enfoque por competencias, también es importante destacar que además de dar importancia a la cobertura como parte de los objetivos de calidad que se derivan de contextos nacionales e internacionales que menciona el documento: La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia (1990); la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996); la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos; el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar (2000) y la Cumbre del Milenio (2000), se habla del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, básicamente en las poblaciones indígenas y grupos minoritarios (campesinos, mujeres, niños en situación de calle, niños con necesidades educativas especiales, etc.).

Por lo anterior, este Plan como parte de su diagnóstico, reconoce deficiencias y necesidades presentes en nuestro sistema educativo que son necesarios abordar para poder atender las demandas de la población a quien se da el servicio y llevar a efecto el perfil de egreso que se propone. Estas deficiencias y necesidades abarcan desde la infraestructura, las características del servicio, la formación y actualización docente, la gestión educativa, etc. de manera que menciona la

necesidad de cambios profundos en cómo se hace y se da la educación en nuestro país.

Dentro de la necesidad de estos cambios profundos es donde se inserta el presente análisis a partir de la cuestión de:

- Conocer qué se dice de la participación de los padres de familia en la escuela.
- Conocer qué se dice sobre lo que pueden hacer los docentes para llevar a efecto sus propósitos de enseñanza (se incluye lo relacionado a la gestión escolar.).

## **Análisis**

El presente análisis se centra en el término social, el de las prácticas de enseñanza y el de gestión educativa que plantea el Plan, para poder conocer qué dice el documento en cuanto a qué puede hacer el docente en el aula para alcanzar sus propósitos de enseñanza-aprendizaje, lo que le permita orientar la participación de los padres de familia dentro de esas acciones.

De esta manera, del documento se rescatan los siguientes elementos:

### *1.- Diversidad social y cultural*

Se permite a la sociedad la posibilidad y se le hace responsable de *respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común*. (SEP, 2010, pág. 13) a partir de lo mencionado en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien).

Retoma del Foro Mundial sobre la Educación (Dakar) el compromiso de que los *Gobiernos y sociedades no ofrezcan una oferta educativa empobrecida* a los grupos culturales minoritarios, al encontrarse éstos en la imposibilidades de exigir *"...niveles adecuados de calidad en el servicio y en sus resultados."* (SEP, 2010,

pág. 14). En lo referido a la educación preescolar se señala la necesidad de la *acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales*. (SEP, 2010, pág. 28).

Se reconoce la necesidad de una educación que reconozca y sea acorde a la diversidad cultural y lingüística de nuestro país; y ofrecer espacios y oportunidades educativas a poblaciones vulnerables con *modalidades pertinentes para asegurar la calidad*. (SEP, 2010, pág. 18) y apropiadas a cada situación (SEP, 2010, pág. 20).

Además de ajustarse y adecuarse de manera particular al caso de "*...poblaciones heterogéneas (por su procedencia geográfica, cultural y lingüística, por sus expectativas sociales, hábitos, etc) que conviven en un mismo espacio*"(escuela) (SEP, 2010, pág. 22). En este sentido, el documento rescata el término de equidad para aclarar que no es solo *igualar los servicios que se ofrecen* sino "*... lograr la misma calidad de resultados en poblaciones diferentes.*" (SEP, 2010, pág. 24).

## **2.-Participación social y gestión educativa**

Se reconoce la necesidad de recibir la opinión de los padres de familia como parte de quienes deben trabajar en la aplicación de "*La Reforma Integral de la Educación Básica, y en particular la articulación curricular,[...] para lograr consensos necesarios que impulsen una educación básica articulada, que garantice una formación de calidad...*" (SEP, 2010, pág. 10).

Se hace necesario afrontar aspectos como la mejora continua de la gestión escolar y "*...sólidos reclamos sociales por servicios públicos eficientes y transparentes [...] y para que participen activamente en la construcción de una sociedad más libre y democrática pero, sobre todo, más justa* " (SEP, 2010, pág. 11).

Hacen falta sistemas que permiten autonomía y modernización en la gestión; y que *alientan la participación comunitaria* como Conafe.

La gestión educativa:

*Está conformada por el conjunto de aspectos y condiciones necesarias para que las comunidades educativas adquieran autonomía, identifiquen problemas y contribuyan a su solución, por medio de la transformación del trabajo en el aula y de la organización escolar, a fin de que los integrantes de la comunidad escolar vivan ambientes estimulantes para el estudio y el trabajo.* (SEP, 2010, pág. 37)

Su aplicación se centra en el estudio, la enseñanza y el aprendizaje, de manera que se alcancen los propósitos formativos. Ello a través de la normatividad escolar y los recursos que tiene la escuela como la infraestructura. Su aplicación "*...abre espacios para la participación de los padres, tutores y comunidad en general...*" (SEP, 2010, pág. 37).

## **Análisis**

Se menciona en varios momentos a la gestión escolar y términos relacionados con la innovación educativa.

### *3.- Nuevas prácticas pedagógicas*

Se menciona que el "*... propósito central de la reforma curricular de este nivel educativo (Nivel básico) ha sido la transformación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas...*" (SEP, 2010, pág. 27) lo que implica cambios en lo que la escuela debe hacer para favorecer aprendizajes.

Al currículo se le rescata desde la visión de Tyler, como un conjunto de contenidos ordenados, que "... incluye orientaciones o sugerencias didácticas y criterios de evaluación..." Se considera debe ser "...relevante a las demandas y necesidades sociales..." (SEP, 2010, pág. 37).

Se reconocen a las prácticas de enseñanza y la gestión escolar como factores que influyen en la calidad de la educación y en el logro escolar.

Faltan "...estrategias para establecer condiciones escolares, estructurales y organizacionales que hagan más eficiente el uso de recursos, permitan responder de mejor manera a los retos, incorporen aspectos innovadores a la práctica educativa, [...] y rearticulen los mecanismos organizacionales de la educación (SEP, 2010, pág. 31). En otra parte también se menciona que deben aplicarse nuevas estrategias didácticas, lo que demanda innovar la gestión educativa (SEP, 2010, pág. 31).

Que dentro de la gestión escolar se debe permitir a la comunidad escolar involucrarse en los procesos de mejora de los centros escolares. De manera que los compromisos generados tengan su origen dentro de la propia comunidad escolar.

#### 4.- En cuanto a los docentes

*Como agentes fundamentales de la intervención educativa, los maestros son los verdaderos agentes del desarrollo curricular, por lo que deberán participar en propuestas de formación inicial, actualización y desarrollo profesional, para realizar su práctica docente de manera efectiva, aplicar con éxito los nuevos programas en el aula y atender a los requerimientos educativos que la diversidad de la población escolar le demande. (SEP, 2010, pág. 37).*

Se relaciona la actividad que hace el docente en el aula con términos como creatividad (que no caiga en la rutina), interacción (con los alumnos) y prácticas docentes reflexivas e innovadoras. (SEP, 2010, pág. 37).



CUESTIONARIO A DOCENTES 1

El presente cuestionario no pretende perjudicar, juzgar o criticar. Es importante para el proyecto sobre *la sensibilización a docentes y padres de familia para una educación liberadora en Primaria*, porque contribuye a dar elementos que se consideran indispensables para sustentar la propuesta que se generará de ello. Por lo mismo, agradezco la honestidad con que sea contestado, porque usted profesor o profesora contribuirá a generar una propuesta de docentes para docentes. Gracias por su colaboración contestando las siguientes preguntas:

1.- Años de servicio: \_\_\_\_\_

2.- Preparación Profesional (lo que considere más relevante para su práctica docente, incluyendo si tiene Carrera Magisterial)

---

---

---

3.- Grado que atiende actualmente: \_\_\_\_\_

4.- ¿Quiénes son los padres de familia? \_\_\_\_\_

---

---

5.- ¿Cuáles considera que sean los principales problemas que presentan los padres de familia que dificultan su participación, asistencia y compromiso en las actividades que se les solicitan en la escuela, tanto institucionales como dentro del aula, así como las que tienen que ver con el apoyo en casa hacia sus hijos?

---

---

---

6.- ¿Cuál es el apoyo, compromiso, actitud y acción que usted como docente necesita por parte de los padres de familia para poder lograr resultados positivos con sus alumnos?

---

---

---

7.-¿Cómo es su relación con los padres de familia? \_\_\_\_\_

---

---

---

8.- ¿Cómo enfrenta los problemas que llegan a presentarse con los padres de familia?

---

---

---

9.- ¿Cuáles han sido los problemas que más se han presentado con los padres de familia? Si hay alguna experiencia problemática que ha tenido con ellos y considere importante mencionar, descríbala por favor. (puede ocupar la parte posterior de la hoja)

---

---

---

---

10.- Si no ha tenido problemas que considere relevantes con los padres de familia, ¿cómo lo ha logrado? Si tiene alguna experiencia que considere importante comentar de cómo trabajar armónicamente con ellos, descríbala por favor. (puede ocupar la parte posterior de la hoja)

---

---

---

11.- ¿Considera que dentro de su formación y/o actualización necesita elementos que le permitan poder enfrentar de manera más positiva las situaciones que llegan a presentarse con los padres de familia (cursos, materiales impresos, etc.?, Mencione algunos ejemplos o necesidades que tenga

---

---

12.- ¿Considera que dentro de su práctica requiera mayores espacios institucionales, tiempos dentro o fuera de la jornada escolar, apoyos (humanos o materiales), etc. para poder enfrentar de manera más positiva las situaciones que llegan a presentarse con los padres de familia?, Mencione algunos ejemplos o necesidades que tenga

---

---

---

---

**GRACIAS POR SU COLABORACIÓN LE COMUNICARÉ LOS RESULTADOS**



CUESTIONARIO A DOCENTES 2

El presente cuestionario no pretende perjudicar, juzgar o criticar. Es importante para el proyecto sobre *la sensibilización a docentes y padres de familia para una educación liberadora en Primaria*, porque contribuye a dar elementos que se consideran indispensables para sustentar la propuesta que se generará de ello. Por lo mismo, agradezco la honestidad con que sea contestado, porque usted profesor o profesora contribuirá a generar una propuesta de docentes para docentes. Gracias por su colaboración contestando las siguientes preguntas:

1.- Años de servicio \_\_\_\_\_

2.- Preparación Profesional (lo que considere más relevante para su práctica docente, incluyendo si tiene Carrera Magisterial) \_\_\_\_\_

3.- Grado que atiende actualmente \_\_\_\_\_

4.- ¿Por qué ingresó al magisterio? \_\_\_\_\_

5.- ¿ Tiene otra actividad o profesión aparte de la docencia? , ¿cuál? \_\_\_\_\_

6.- ¿Cuál es la razón de esta actividad? \_\_\_\_\_

7.- ¿Cómo se siente al ser maestro(a)? \_\_\_\_\_

8.- ¿Para usted qué significa ser maestro o docente? \_\_\_\_\_

9.- Explique cómo se siente con los logros alcanzados en este ciclo escolar \_\_\_\_\_

10.- ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrenta en su práctica?

A partir de su formación como docente \_\_\_\_\_

A partir de la institución donde labora \_\_\_\_\_

A partir de las políticas educativas \_\_\_\_\_

11.- ¿Qué factores identifica que favorezcan su práctica educativa? \_\_\_\_\_

12.- ¿Cuáles considera usted que son sus principales necesidades como docente que le permitan mejorar su práctica? \_\_\_\_\_

---

**GRACIAS POR SU COLABORACIÓN LE COMUNICARÉ LOS RESULTADOS**



CUESTIONARIO A PADRES DE FAMILIA

El presente cuestionario no pretende perjudicar, juzgar o criticar. Es importante para el proyecto sobre *la sensibilización a docentes y padres de familia para una educación liberadora en Primaria*, porque contribuye a dar elementos que se consideran indispensables para sustentar la propuesta que se generará de ello. Por lo mismo, agradezco la honestidad con que sea contestado, porque usted profesor o profesora contribuirá a generar una propuesta de docentes para docentes. Gracias por su colaboración contestando las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo está integrada su familia? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. ¿Cuántos hijos tiene y qué grados de escolarización cursan actualmente? Si alguno o algunos ya no estudian indique la razón y a qué se dedican actualmente \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3.- ¿Qué miembros de la familia aportan económicamente? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 4.- ¿Cómo considera usted que es la atención que reciben sus hijos en la escuela?  
\_\_\_\_\_
- 5.- ¿Cuáles son las principales dificultades que presentan sus hijos en la escuela?  
\_\_\_\_\_
- 6.- ¿Cómo le apoya la escuela para enfrentar esas dificultades a partir del docente, el directivo, y/o servicios como USAER por ejemplo? Mencione si es suficiente ese apoyo  
\_\_\_\_\_
- 7.- Diga a que otros servicios ha acudido para enfrentar esas dificultades que sean externas a la escuela?  
\_\_\_\_\_
- 8.- ¿Cómo es la participación de usted dentro y fuera de la escuela en apoyo del aprendizaje escolar de sus hijos?  
\_\_\_\_\_
- 9.- ¿Cree que es suficiente esta participación? ¿por qué?  
\_\_\_\_\_
- 10.- ¿Qué necesitaría para mejorar su participación? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 11.- ¿ Para usted que es un buen docente? \_\_\_\_\_
- 12.- ¿ Para usted que es una buena escuela? \_\_\_\_\_

**GRACIAS POR SU COLABORACIÓN LE COMUNICARÉ LOS RESULTADOS**



CUESTIONARIO A ALUMNOS

El presente cuestionario no pretende perjudicar, juzgar o criticar. Es importante para el proyecto sobre *la sensibilización a docentes y padres de familia para una educación liberadora en Primaria*, porque contribuye a dar elementos que se consideran indispensables para sustentar la propuesta que se generará de ello. Por lo mismo, agradezco la honestidad con que sea contestado, porque usted profesor o profesora contribuirá a generar una propuesta de docentes para docentes. Gracias por su colaboración contestando las siguientes preguntas:

1.-¿Cuántos años tienes?\_\_\_\_\_

2.- ¿Qué grado cursas?

\_\_\_\_\_

3.- ¿Que te gusta de tu escuela?

\_\_\_\_\_

5.- ¿Qué es lo que no te gusta de tu escuela?

\_\_\_\_\_

6.- ¿Qué opinas de tu maestro(a)?\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7.- ¿Por qué te mandan tus papás a la escuela?

\_\_\_\_\_

8.- ¿Crees que tengan razón en mandarte a la escuela? ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

9.- ¿Qué te gusta hacer en la escuela?

\_\_\_\_\_

10.- ¿Qué te gusta hacer cuando no estás en la escuela?

\_\_\_\_\_

11.- ¿En qué situaciones te gusta que tus papás asistan a tu escuela?

\_\_\_\_\_

12.- ¿En qué situaciones **NO** te gusta que tus papás asistan a tu escuela?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

## **BIBLIOGRAFÍA**

**ALMAGUER**, S. T. (2002). *Fundamentos sociales y psicológicos de la Educación*. México, Trillas.

**ALSINA**, C. (2010). *Matemáticas para la ciudadanía* en Callejo, María Luz, Educación matemática y ciudadanía, Biblioteca de Uno, España.

**ALVAREZ-GAYOU** J. J. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, Paidós.

**ANZALDUA**, A. (Coord.) (2010). *Imaginario social: creación del sentido*. México, UPN. Horizontes Educativos.

**ARIÑO**, A. (1997). *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona, Editorial Ariel.

**ARRIAGADA**, I. (2004). "Transformaciones sociales y demográficas en las familias latinoamericanas", en: *Papeles de Población*. Núm. 040, (pp. 71-95). Toluca, Estado de México, UAEM.

**ARRIARAN**, Comp. (2006) *Ensayos sobre hermenéutica analógica barroca*. México, Editorial Torres Asociados.

**BASSIS**, (2003). *Maestros, ¿Formar o transformar?*. España, Gedisa.

**BEORLEGUI**, C. (2004). *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*. España, Universidad de Deusto.

**BONFIL, B. G.** (1991). "Civilización y Proyecto Nacional" en *Pensar nuestra cultura*. (pp. 88- 106). México, Alianza Editorial.

**BOUDIEU,** (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo Veintiuno Editores.

**CANTÓN, A. V.** (1997). *1 + 1 + 1 no es igual a 3. Una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular*. México, UPN.

**CANTORAL, U. S.** (2000). *La identidad cultural en la Educación Básica. Un estudio de constitución de la conciencia*. Colección Textos, no. 15. México, UPN.

**CANTORAL, U. S.** (2005). *Identidad, Cultura y Educación*. Colección mástextos, no. 10, México, UPN.

**CANTORAL, U.** (2006). *Autorreconocimiento de la sensibilidad racional en la formación docente*. México, UPN.

**CANTORAL, U. S.** (2011). *Pedagogía del poder político y lucha de clases* . México, UPN.

**CARVAJAL, J.** (1993) .*El margen de la acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la Escuela Primaria*. Tesis DIE 18. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

**CARRETERO, M.** (2002). "¿Qué es el constructivismo?" en *Constructivismo y Educación*, AIQUE, pp.17-32.

**COLL** (2002). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, en *Desarrollo psicológico y educación*, tomo II, Madrid, Alianza Editorial (Cap. 6).

**COLL C.** (2002b). Lenguaje, actividad y discurso en el aula, en *Desarrollo psicológico y educación tomo II*, Madrid, Alianza Editorial.

**COLOMINA Y ONRUBIA** (2002). Interacción Educativa y aprendizaje escolar, en *Desarrollo psicológico y educación tomo II*, Madrid, Alianza Editorial.

**COLOMINA, ONRUBIA Y ROCHERA** (2002). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula, en *Desarrollo psicológico y educación tomo II*, Madrid, Alianza Editorial.

**COVARRUVIAS, V. F.** (1998). *Manual de técnicas y procedimientos de investigación social desde la epistemología dialéctico crítica*, Colección Textos, no. 1. Oaxaca, UPN-Unidad Oaxaca/CIEO.

**DASCAL, M.** (2004). "Diversidad cultural y práctica educativa", en León O. (Comp.) *Ética y diversidad cultural*, México. F.C.E.

**DELVAL, J** (2000). "Las concepciones sobre la adquisición del conocimiento", en *Aprender en la vida y en la escuela*, Madrid, Morata.

**DÍAZ B.** (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Autónoma de México. Bonilla Artigas Editores, México.

**DÍAZ DE COSSIO, R.** (2009). *La educación mexicana y sus barreras*, México, Trillas.

**DUCOING,** (1996), *Sujetos de la educación y formación docente*. Colección La investigación Educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

**ESCALERA, B. J.** (2012). *La educación en Platón como proceso de humanización. El grito que se perdió en Grecia*. Editorial Española.

**FRANCO, F.** (2010). *Introducción a la Pedagogía General*. México, Siglo XXI.

**FREIRE, P.** (2005). *Pedagogía del oprimido*. Segunda edición. México, Siglo XXI.

**FREIRE, P.** (2011). *La educación como práctica de la libertad*, Editorial Siglo XXI, México.

**GADAMER,** (1988). *Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. España, Ediciones Sígueme Salamanca.

**GARRIDO,** (2007). *La Educación desde la teoría del capital humano y el otro*. En *educere*, La Revista Venezolana de Educación. Venezuela, Universidad de los Andes.

**HUSSERL, E.** (1998). *Invitación a la Fenomenología*, México, Paidós.

**LACASA,** (2002) "Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos". en **COLL C.** *Desarrollo psicológico y educación tomo II*, Madrid, Alianza Editorial.

**LOPEZ, V. R.** (2010). "Mujer, hogar y trabajo. Arreglos familiares, pobreza y apoyos sociales" en *Situación Demográfica de México 2010*. (pp. 71-88).México, CONAPO.

**LUNA, E.** (1994) *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*. Tesis DIE, Núm. 21. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

**MARX,** (1968). *Manuscritos Económicos - Filosóficos de 1844*. México, Editorial Grijalbo.

**MC LAREN**, (2005). *La vida en las escuelas*. México, Siglo XXI.

**MORIN**, E. (1998). "El paradigma de complejidad" y "Epistemología de la complejidad" en *Introducción al pensamiento complejo*. España, Editorial Gedisa.

**MUÑOZ**, V. (2010). *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la Educación*, Consejo de Derechos Humanos, 14.º período de sesiones, Asamblea General, Organización de la Naciones Unidas.

**NCTM**, (2000) *Executive Summary, Principles and Standards for School Mathematics*. Traducido por Claudia Matus Zúñiga a petición del Comité Interamericano de Educación Matemática (CIAEM), con el permiso del National Council of Teachers of Mathematics.

**OTTO**, A. (1992) *Fundamentos de la ética y filosofía de la liberación*. México. Siglo Veintiuno Editores.

**PALACIOS**, J. (1999). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. México, Fontamara.

**PARSONS**, (1984) *El sistema social*. Madrid, Alianza.

**PRIOR**, O. Coord. (2002) *Nuevos métodos en Ciencias Humanas*. España, Anthropos Editorial.

**PRIMERO**, Coord. (2003) *Simposio ¿Teoría Pedagógica y/o Teoría Educativa: Encuentros y Desencuentros*. México, UPN.

**ROCKWELL**, (1985) *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México. SEP.

**ROCKWELL**, (1987) *Repensando institución: una lectura de Gramsci*. México. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

**RODRIGUEZ, G., G.** (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España, Aljibe.

**SANCHEZ**, (1999) *Entre la realidad y la utopía*. México, Fondo de Cultura Económica.

**SANCHEZ**, (2003) *A tiempo y destiempo*. México, Fondo de Cultura Económica.

**SACRISTAN, J. G.** (2001). "Las narrativas de progreso y las aspiraciones de la educación", en *Educación y convivir en la cultura global*. México, Editorial Morata.

**SAY, Ch.** (2010) Tesis *Influencia de los padres de familia en el rendimiento escolar de los alumnos del Núcleo Familiar Educativo Número 273, del Cantón Xesacmaljá, Totonicapán*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Panamericana. Guatemala.

**SEP**, (1997). *Avance programático. Sexto grado*. México.

**SEP**, (2009). *Cultivar la innovación. Hacia una cultura de la Innovación*. México.

**SEP**, (1993). *Plan y Programas de estudio: Primaria*, México.

**SEP**, (2009). *Plan de Estudios 2009. Primaria*. México.

**STENHOUSE, L.** (1996). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata

**STIGLER Y HIEBERT** (2002), "La brecha en la enseñanza". en *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom* (Nueva York: The Free Press, 1999), de James W. Stigler y James Hiebert ©.

**TOD, L.** (2006), *La educación que México necesita*. Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León. México.

**TORRES, J.** (1998) "Los orígenes de la modalidad de currículum integrado", en *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, Morata.

**TOURAINÉ, A.** (1997) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global*. México, FCE

**TYLER, R. W.** (1982) *Principios básicos del currículum*, Troquel, Buenos Aires.

**VILLORO, L.** (1995): "Igualdad y diferencia: un dilema político" en *BÁSICA, Revista de la Escuela y del Maestro*, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, Año II, noviembre - diciembre, México, núm. 8. Educación intercultural.

**YURÉN** (2008), *La filosofía de la Educación en México. Principios, fines y valores*, Trillas, México.