

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096 D.F. NORTE

**El aprendizaje socializado como un
instrumento para la acción.**

MARÍA GUADALUPE BENAVIDES VÁZQUEZ DEL MERCADO

México, D.F., 2001

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096 D.F. NORTE

**El aprendizaje socializado como un
instrumento para la acción.**

MARÍA GUADALUPE BENAVIDES VÁZQUEZ DEL MERCADO

**Proyecto de innovación docente (acción
docente) presentado para obtener el título de
Licenciada en Educación Primaria**

México, D.F., 2001

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I AUSENTISMO: ¿SÍNTOMA DE LA DESLEGITIMACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA?.....1

Actores, factores y elementos del ausentismo.....2

Supuestos y realidades sobre la identidad del maestro.....6

Función social de la escuela.....9

Vertientes en la legitimación de los saberes escolarizados.....10

CAPÍTULO II DIAGNÓSTICO: ¿POR QUÉ LOS NIÑOS NO ASISTEN A LA ESCUELA?.....14

Problemática, investigación y diagnóstico.....14

Justificación.....15

Objetivos.....15

Metodología.....16

Diagnóstico.....17

Conclusiones.....29

CAPÍTULO III CONSTRUCTIVISMO: ¿CÓMO ENSEÑAMOS Y CÓMO APRENDEMOS?.....31

Delimitación del problema.....31

Fundamentos pedagógicos del plan y los programas vigentes.....33

Elementos que integran la pedagogía constructivista.....35

Elementos que conforman la pedagogía institucional.....36

Elementos que conforman la didáctica crítica.....36

¿Cómo concebir la educación ambiental?.....40

La investigación como propuesta metodológica.....45

El papel del profesor y el del alumno en una metodología investigativa.....	48
Descripción del proyecto.....	49
Limitaciones.....	54
Cronograma.....	55
CAPÍTULO IV ¿QUÉ APRENDIMOS?.....	57
La evaluación como método de investigación y reflexión.....	57
Justificación.....	57
Objetivos.....	58
Metodología.....	58
Caracterización de la comunidad.....	59
Expectativas y preferencias de los alumnos respecto de las actividades escolares.....	66
Técnicas y procedimientos.....	67
Otros aspectos relativos al desarrollo del trabajo.....	78
Conclusiones.....	84
Mirando hacia el futuro.....	85
BIBLIOGRAFÍA.....	87
ANEXOS.....	89

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Escolaridad del padre (porcentajes).....	19
Gráfica 2: Escolaridad de la madre (porcentajes).....	20
Gráfica 3: Ocupación del padre (porcentajes).....	21
Gráfica 4: Ocupación de la madre (porcentajes).....	22
Gráfica 5: Actividades de tiempo libre (porcentajes por familia).....	23
Gráfica 6: Hábitos de lectura (porcentajes por familia).....	24
Gráfica 7: Causas más frecuentes de la inasistencia del niño de primero	25
Gráfica 8: Promedio de ausentismo en un mes (porcentajes por grupo)..	26
Gráfica 9: Cantidad y calidad del apoyo que el alumno recibe en casa (porcentajes por grupo).....	27
Gráfica 10: Tipo de vivienda.....	62
Gráfica 11: Tipo de unión.....	63
Gráfica 12: Volumen de familia.....	64
Gráfica 13: Religión.....	65
Gráfica 14: Logro de los contenidos de español (porcentajes).....	69
Gráfica 15: Logro de los contenidos de matemáticas (porcentajes).....	70
Gráfica 16: Logro de los contenidos de ciencias naturales (porcentajes).	71
Gráfica 17: Logro de los contenidos de historia (porcentajes).....	72
Gráfica 18: Logro de los contenidos de geografía (porcentajes).....	73
Gráfica 19: Porcentajes de participación... ..	74
Gráfica 20: Desarrollo de habilidades para la organización grupal.....	75

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de nuestro país uno de los derechos sociales más reconocidos es el derecho a la educación. Sin embargo, actualmente el sistema educativo mexicano enfrenta serios problemas para garantizar este derecho a las generaciones jóvenes. El ausentismo, que puede definirse como la asistencia irregular de los alumnos a la escuela, deriva en otros tales como índices elevados de reprobación e incluso la deserción escolar antes de concluir el ciclo elemental.

Después de casi veinte años como maestra de primaria en servicio, a menudo me enfrento a este problema cuando alumnos de mi grupo en turno faltan constantemente por cuestiones de salud, problemas familiares, pobreza, etc. No obstante, en el ciclo escolar 97- 98 se me presentó este fenómeno con características sui generis. Mis alumnos de ese ciclo escolar, pequeños de primer grado, eran niños listos, sanos, aprendían rápido, jugaban mucho pero faltaban a la escuela.

Yo pensaba que a veces los alumnos no asisten a la escuela porque su medio familiar no la considera necesaria; no considera valiosos los aprendizajes que en ella se adquieren. Los padres que tienen estudios superiores se mostraban interesados en que sus hijos asistieran a la escuela, que aprendieran y que fueran alumnos destacados, pero eran minoría; el resto parecía tener su esfuerzo centrado sólo en los aprendizajes básicos y el logro del certificado. El papá de un alumno mío, regañando a su hermano de sexto, molesto y sorprendido porque iba a reprobado le decía a su maestra:

‘Ton’s, ¿a qué viene a la escuela? El certificado no dice calificación. No dice “sacó esto, sacó lo otro”; no dice: “era el mejor o el peor”, ¿verdad? ‘Ton’s, bueno; pues que se dedique a estudiar, que l’che ganas para que lo saque y ya se quite de problemas.

Éste no es un caso aislado. Son múltiples los ejemplos de padres que al escucharme hablar sobre la necesidad de que sus hijos asistan regularmente a la escuela, que tengan disciplina con su tarea, etc., ponen cara de "Sí, esto es muy importante", pero de pronto pueden exclamar, como lo hizo la mamá de otro alumno mío: "maestra, ya córrame; si no, ¿A qué hora voy a abrir el puesto?"

Tomando en cuenta que partiría de los elementos que aportaran mis observaciones directas en el salón de clases y de las informaciones implícitas en los argumentos de padres, alumnos, autoridades y colegas durante las entrevistas e investigaciones realizadas, era claro que mi trabajo se estaba desarrollando en el marco de un paradigma netamente interpretativo. Sin embargo, dados los resultados del diagnóstico, me vi forzada a reconocer que si bien mi hipótesis inicial no estaba del todo en bancarrota, tampoco era la verdad total y que debía atender mi propia práctica docente, revisar los supuestos que la sustentan y avanzar hacia otra modalidad de docencia, más coherente con los intereses y la realidad cotidiana de mis alumnos; es decir, transformarla. Así, el trabajo que siguió al diagnóstico se desarrolló en el paradigma dialéctico- crítico.

Transitar de un paradigma a otro, necesariamente implicó adentrarme en diferentes corrientes pedagógicas. Comencé por planear con base en el constructivismo, pero ya sobre la marcha, el trabajo nos acercó a la pedagogía institucional y a la didáctica crítica. Sin quererlo de inicio, no sólo había aplicado bastante fielmente el enfoque del plan y los programas de estudio vigentes; también me había transformado yo misma, como maestra, como ser humano y había dejado en mis alumnos una impronta que todavía, a un año de distancia, los mantiene unidos e identificados como grupo, no obstante de haberse desintegrado en cuatro grupos de sexto.

Las conclusiones a las que llegué, un vez que llevé a efecto y evalué dicho proyecto, no obstante que arrojan luz sobre mi práctica futura, también establecen nuevos cuestionamientos y marcan nuevos derroteros de investigación.

CAPITULO I

AUSENTISMO: ¿SINTOMA DE LA DESLEGITIMACION DE LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA?

El ciclo escolar 97- 98, parecía distinto de los anteriores. Me daba la impresión de que el ausentismo de mis alumnos era mayor. El punto de evidencia fue que, en general, el promedio de asistencia era sensiblemente bajo. Un punto interesante es que muchos padres y madres de familia de la escuela “Mtro. Carlos González Peña”, no obstante su nivel de escolaridad (media básica en los mejores casos), ganan lo suficiente para asegurar a sus hijos una vida cómoda, puesto que se dedican al comercio en sus formas más rentables: la venta de comida o de “fayuca” en Tepito y zonas aledañas. Algunos padres tienen escolaridad media superior o superior y en su mayoría trabajan como empleados federales. Muchas madres permanecen al cuidado del hogar; otras se dedican al comercio de alimentos, lo que incrementa el ingreso familiar; algunas señoras trabajan como secretarias o empleadas. Un pequeño porcentaje de alumnos proviene de familias con pocos ingresos; sus padres y madres son obreros, artesanos y empleadas domésticas.

Otro punto interesante era el marcado desinterés en las actividades escolares y el descuido de los útiles manifestado por los niños. En general, los niños dispersaban mucho su atención y constantemente buscaban escapar de clase pidiendo permiso para ir al baño o para salir a jugar “un ratito” al patio. Perdían lápices, colores, plumones (que no solicité pero les gustaba usar) cuadernos, libros, dinero y hasta la mochila completa. Al día siguiente llevaban nuevos útiles y mucho de lo que usaban no había sido producido en el país.

A pesar de tratarse de niños de primero, la mayoría manejaba diariamente una cantidad de entre cinco y quince pesos para gastos personales y sabían administrarla muy bien. Algunos todavía tenían dificultades para resolver problemas y operaciones por escrito pero en la semana de cooperativa manejaban perfectamente el dinero y

entregaban el producto de la venta sin faltantes; incluso, algunos “sacaban de más” de manera más o menos habitual.

A partir de los hechos como los mencionados, yo creía que los padres no consideraban valiosos los aprendizajes escolares, que sólo les interesaba que sus hijos aprendieran a leer, a escribir y a “hacer cuentas”, que certificaran sus estudios y, sobre todo en las familias de escasos recursos o en las que se dedican al comercio, que los niños colaboraran en las actividades comerciales de sus padres. En este sentido, me parecía percibir una ruptura entre el propósito general de la educación primaria y la percepción que las familias tienen acerca del curriculum como vehículo para la consecución de tal propósito.

Actores, factores y elementos del ausentismo

En la escuela confluyen una serie de factores que en la implementación y puesta en práctica del curriculum crean una tensión entre los actores del hecho educativo: los alumnos, los padres y yo misma en mi rol docente.

Padres. Son dos sujetos que pueden o no vivir juntos, independientemente de que su unión esté legalizada o no, y que tienen uno o varios hijos. Tienen el derecho y a la vez la obligación de criarlos, educarlos, protegerlos y mandarlos a la escuela, según su particular forma de vivir y pensar.

Por todo lo anterior, son los padres quienes determinan si el niño asiste o no a la escuela y por qué; cuándo debe ser obligatoria la asistencia de sus hijos y cuándo se justifica su ausencia. Es su percepción la que, creo, determina el concepto que el alumno construirá acerca de la escuela y de lo que aprende en ella, acerca del maestro y su trabajo diario con él.

El maestro. Su definición cambia dependiendo de la corriente pedagógica o psicológica a la que nos apeguemos. Por ejemplo, el psicoanálisis lo asume como sustituto parental. Así también, mientras la pedagogía tradicional lo concibe como el

sujeto que tiene los saberes y transmite éstos a quienes no los poseen, la pedagogía constructivista lo define únicamente como guía, como ayuda contingente en el proceso constructivo del aprendizaje. Incluso la escuela progresista derivada de los estudios de Leontiev y Vygotsky, así como de la antropología cultural, lo asumen como un agente mediador entre la cultura y el niño.¹

Revisando un poco tales concepciones, pienso que, efectivamente, el maestro sustituye a las primeras figuras de autoridad de los alumnos; la gran ventaja es que el maestro no lo trata con la intensa emoción de los padres pero sí satisface sus requerimientos y le permite sustituir sus necesidades primitivas por nuevas satisfacciones, al brindarle oportunidades para conocer nuevas cosas de su entorno. Por otro lado, el maestro es una suerte de superyó para el alumno; un modelo externo.

Ante todo, sin embargo, el maestro es un sujeto que enseña, independientemente de su postura pedagógica. En este sentido, sí es un mediador entre el alumno y su cultura de pertenencia. Todos los saberes y valores del grupo social que son abordados a través del curriculum, necesariamente llegan a los niños después de traspasar el tamiz de la percepción y los valores individuales del docente.

Por lo anterior, el maestro representa otra influencia poderosa sobre los alumnos. Puede entrar en contradicción con los conceptos que los padres tienen acerca de la escuela y en este sentido dificultar o facilitar la adaptación del niño a la misma.

El alumno. Es el sujeto que aprende, en el sentido más amplio de la palabra aprendizaje; adquiere valores y hábitos, desarrolla capacidades y habilidades, construye conocimientos. Es un sujeto, cuyas características son producto de su historia pero se construyen como rasgos dinámicos que evolucionan y cambian en función de sus experiencias, a la vez que determinan su percepción de las mismas.

Así, el alumno se presenta como punto de confluencia entre las expectativas de los padres y las del maestro. A su través, el docente puede percibir los valores que

¹ COLL, César. "Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación". Alianza editorial. Madrid, 1991. pp. 435- 453. en: UPN. Corrientes pedagógicas contemporáneas. Antología básica. Licenciatura en educación. México, 1994. pp. 166- 182.

permean en los hábitos y costumbres de la familia; también trata de acomodarse a las expectativas que los padres tienen de la escuela al tiempo que influye en sus hábitos, costumbres, ritos y valores.

Estos son los tres actores principales del hecho educativo pero no son los únicos que participan en él ni su interacción está dissociada de la realidad económica del país. “Vivimos en un país capitalista cuyo aparato de Estado depende del exterior y es incapaz de promover una estructura económica que garantice empleo a toda la población potencialmente laboral” (Aguilar 1979: p.88). Ante el desempleo, mucha gente se refugia en actividades no inscritas en la economía formal. Tal es el caso de las personas que se dedican al comercio en la vía pública o que prestan sus servicios de manera informal, sin mediar contrato alguno. Esto forma parte de lo que llamamos economía subterránea.

En términos generales podemos definirla como una amplia variedad de actividades económicas legales e ilegales, y de transacciones dentro y fuera de la economía de mercado. El elemento común entre ellas es que la riqueza generada no se registra en la reglamentación oficial y, por lo mismo no genera impuestos.

Feige (1990: 991-992) considera la existencia de 4 tipos de actividades económicas subterráneas: ilegales, no reportadas, no registradas e informales. Estos cuatro tipos de actividades no son necesariamente independientes, unas de otras, así que la medición del ingreso en un sector puede afectar la de los demás.

Economía ilegal. Se refiere a las actividades que violan los estatutos legales del comercio. Entre estas actividades se cuentan el narcotráfico, la falsificación monetaria y el mercado negro de armas y divisas.

Economía no reportada. Son las actividades legales pero que evaden las reglas fiscales. Se refiere concretamente, a la evasión de impuestos por lo que se refiere a una fracción de las ganancias de una empresa que no se declaran.

Economía no registrada. Comprende las actividades que no se reportan como productivas, aunque lo sean: la producción casera de dulces, pasteles y artículos para vender, la prostitución, el trueque, etc.

Economía informal. Esta constituida por actividades legales que no cumplen los costos y no gozan de los beneficios establecidos por la ley, trátase de relaciones de propiedad, licencias comerciales, contratos laborales o seguridad social. Entre ellos se hallan el ambulante, el servicio doméstico, la albañilería, plomería, etc.

En la educación escolarizada, encuentran un vehículo de expresión elementos y factores de muy diversa índole. Por un lado se articulan factores económicos, contenidos ideológicos, etc. Por el otro, las condiciones específicas de vida de los individuos que requieren el servicio que presta la escuela. Así pues, no podemos soslayar el impacto que la globalización económica tiene en las condiciones socio-políticas de nuestro país y los efectos que tiene en el universo peculiar de cada familia.

Wallerstein define la globalización como el proceso actual en el que todas las sociedades de todos los países se mantienen intercomunicados, de modo que los mercados se amplían, facilitando los intercambios de todo tipo, permitiendo la libre circulación del capital financiero y favoreciendo la existencia de regiones económicas. Como consecuencia adicional, la globalización comprende la tendencia del capital a constituirse en sistema mundial; es decir, que su lógica comportamental se imponga en todos los ámbitos y actividades humanos (Wallerstein 1996: p. 29).

Así, este nuevo orden mundial prioriza valores tendientes a justificar las desigualdades sociales en términos de capacidades individuales, la ausencia de oportunidades para la movilidad social, etc., convirtiéndonos en consumidores universales. Consumimos cualquier cosa; coca-cola, comida, ropa, programas televisivos, música, sexo, alcohol, películas, etc. Cosificamos absolutamente todo; hasta a nosotros mismos. En esta maniática persecución de bienestar, convertimos nuestra fuerza de trabajo en mercadería barata al servicio, no ya del mejor postor, sino de quien buenamente quiera contratarnos.

La escuela, con sus formas peculiares de organización tiene un papel preponderante en la internalización de estos valores, promovidos también por los medios masivos de comunicación. Mientras a nivel discursivo se pretende el desarrollo del conocimiento y de las capacidades individuales que promuevan el análisis crítico de la realidad para su posterior transformación, merced a la acción política de la colectividad, la estructura meritocrática y las prácticas autoritarias que todavía imperan en la práctica de muchos mentores, en realidad promueven la inculcación de valores de sumisión y disciplina, más de acuerdo con las necesidades del trabajo asalariado (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez 1996: p.19- 21).

Supuestos y realidades sobre la identidad del maestro

El curriculum orienta las prácticas educativas, determinando un tipo concreto de profesionalidad en los mentores, al organizarse de acuerdo con distintos códigos que intervienen en la selección, ordenamiento, presentación e instrumentación metodológica del curriculum. Estos códigos afectan la práctica de los maestros al quitarles espacios de decisión. En este sentido, pierden su calidad de agentes formadores y se les reduce a meros transmisores de curricula elaborados por otros (Labarca y Recca 1980: p.pass).

Por otro lado, la preparación ideológica de que el alumno es objeto coincide, para quien pretende transformarse en maestro, con el aprendizaje de su oficio y su transformación en un “especialista de la ideología”. La pedagogía se contempla entonces como la inculcación escolar repetida; como una técnica que enuncia las reglas de esa inculcación y pretende transmitir las. Así, el docente es a un tiempo,

“...sujeto agente y sujeto paciente de la acción educativa, y ejerce su doble función al abrigo que la institución educativa le da como sancionadora de los saberes considerados deseables: el de alfabetizador de masas y el de seleccionador de élites; de difusor de una doctrina conveniente para la cúpula hegemónica.”²

² BROCCOLI, Angelo. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. Ed. Nueva Imagen. México, 1979. p. 86

Esta doble función está reforzada por la misma organización de la escuela. Mi escuela, por ejemplo, adquiere su identidad como tal a partir de la sincronización de sus ciclos internos dominantes: existe un período de inscripciones, bimestralmente se presenta la temporada de evaluación, de febrero a junio se desarrolla en concurso de interpretación del himno nacional, periódicamente se evalúa el desempeño profesional de los maestros con miras al ingreso o promoción en Carrera Magisterial, etc. Sin embargo, en cada ciclo se presentan modalidades particulares de interacción entre los maestros, entre ellos y los alumnos o entre ambos y la comunidad en general, dependiendo de las expectativas inmediatas, los intereses y la historia personal de cada uno. De ninguna manera se pierde la identidad de la escuela como tal para la comunidad ni para quienes interactuamos dentro de ella pero la apreciación de su eficacia varía de un ciclo a otro y determina los momentos próximos de actuación individual y grupal.

En este sentido, los grupos primarios son muy evidentes en el plantel; de modo que, aunque la finalidad manifiesta es la de cohesionar a todo el personal, generalmente estamos dispersos y la interacción conlleva a un grado de tensión variable de una actividad a otra. Esto, de algún modo determina que las finalidades propuestas se logren, por lo menos en el ámbito discursivo, sólo por la sumisión generalizada a los reglamentos de la SEP. Salvo raras excepciones, existe en el plantel una obediencia casi religiosa hacia los reglamentos, lo que rigidiza las iniciativas de trabajo, propicia un temor generalizado al cambio e impide la innovación.

Yo misma no escapó a todo lo anterior. Producto, al fin, de mi historia personal, tengo claras las finalidades educativas de la institución y rescato los valores de heteronomía y sumisión implícitos en mi propia formación

Desde pequeña estuve sujeta a una educación bastante rígida y timorata. Como hermana menor, recibía, adicionalmente a la de mis padres, la presión de mis hermanos mayores para que me portara “bien”. Además, provengo de una familia de maestros y los padres prácticamente no preguntan a sus hijos qué desean estudiar; se sobreentiende que estudiarán la Normal y después “cada quién decide si sigue estudiando otra cosa”.

Así, me recibí de profesora sin tener gusto ni vocación para ello y con el deseo ferviente de estudiar cualquier otra profesión relativa a las letras, artes escénicas, etc.

Por las razones que hayan sido, seguí siendo mentora. Con el paso de los años le cogí el gusto a la profesión magisterial y la vocación finalmente se despertó. Actualmente disfruto mi trabajo pero no dejo de observar que la dinámica escolar se vuelve enajenante y que no es fácil sustraerse a ella. También participo del temor a la autoridad.

Entonces, debo aceptar que las nociones de enseñanza y aprendizaje que se construyen a partir de las representaciones ideológicas de la escuela ya mencionadas, permean en la instrumentación didáctica implementada por una servidora. Mi práctica entra en contradicción con el enfoque pedagógico de los programas precisamente porque la realidad de la escuela como aparato de ideologización tiende a legitimar valores tendientes al individualismo y la división en clases, que se contraponen abiertamente con la formación hacia la democracia, el trabajo conjunto y solidario, el análisis crítico de la realidad, la autonomía, la autogestión y la creación de instituciones instituyentes; todos ellos, valores cuyo desarrollo favorece el enfoque pedagógico del plan y los programas vigentes.

Podemos definir la cultura, como los saberes, concepciones y valores compartidos por la sociedad, que son producto de su devenir histórico. McLaren la define como “las formas particulares en las cuales un grupo social vive y da sentido a sus circunstancias de vida” (McLaren, 1989 : p. 209). Involucra prácticas, ideologías y valores de los distintos grupos que conforman la sociedad. Freire, a su vez, la define como un campo de lucha por el significado; una conversación entre muchos, que nunca es neutral (cf. Freire 1977: p. 101- 103). En este sentido, el lenguaje y la cultura reflejan múltiples valores e intenciones, que son generadoras del diálogo o la confrontación entre la cultura dominante y las subordinadas. La cultura dominante trata de “fijar” los significados de símbolos y representaciones diversos para proveer una visión del mundo común a todos. Esto se realiza a través de los medios masivos de comunicación y de instituciones como la escuela.

Ahora bien; desde la primera mitad del presente siglo y hasta nuestros días, la legitimación de la escuela descansa sobre el funcionalismo parsoniano y la teoría del capital humano, ambos de cuño norteamericano³.

Función social de la escuela

Talcott Parsons recuperó las concepciones de Durkheim y propuso que la educación satisface dos necesidades básicas: la asignación de roles en la estructura económica y la cohesión social mediante la internalización de normas y valores, Jamás cuestionó la división social en clases; tampoco cuestionó esa internalización, esa inculcación ideológica como una forma de dominación de una clase social sobre otra.

Por su parte, Theodore Schultz creó la teoría del capital humano. Según él, la educación provee al individuo de un cúmulo de saberes que prestan un servicio productivo y por tanto, constituyen un valor económico, una forma de capital integrada al individuo. Así, a mayor escolaridad corresponderán mayores ingresos.

Esta teoría permitió expandir la matrícula y justificar el gasto educativo en términos de desarrollo económico, al mismo tiempo que proporcionó una explicación a la pobreza: los pobres lo son porque carecen de ese capital que los haga competitivos en el mercado de trabajo. Se soslayaron los efectos del medio familiar y social, la cultura y el desempleo (Guevara Niebla y De Leonardo 1990: pp. 51- 53).

Según este enfoque, la división “ineludible” del trabajo exige diferentes grados de la calificación, que van desde el técnico empresarial hasta el peón; y la escuela, seleccionando y formando a los trabajadores, responde a esta demanda económica.

Por otro lado, toda la vida social se encuentra influida por la escuela; no sólo en la distribución de roles en la estructura productiva, sino también en la determinación de

³ En este punto conviene definir los conceptos de legitimidad y legitimación ,y la diferencia entre ambos. Mientras la legitimidad consiste en la aceptación de una creencia, norma, valor, etc. a partir de la discusión abierta y participativa de todos, de la preservación y el intercambio entre culturas, la legitimación se entiende como la aceptación con base en un horizonte cultural que no ofrece ninguna razón suficientemente poderosa para ello. Cf: UPN. "Historia Regional, formación docente y educación básica". Antología básica. Licenciatura en educación. México, 1994 p.165

normas conductuales que la escuela impone a los alumnos y, por medio de ellos, a sus familias, así como en la determinación de los valores sociales. En este sentido, el monopolio escolar desvaloriza todo conocimiento o iniciativa intelectual, política, social, etc. , que no se realice en su ámbito o se vincule con él.

Estas consideraciones son las que dan al sistema escolar su papel nuclear dentro de la sociedad pero presentan un perfil conflictivo en dos aspectos centrales.

“En lo político- social, existe una franca contradicción entre el planteamiento de la democratización de la enseñanza y la aceptación de un modo de producción basado en la división técnica y social del trabajo, donde el grupo dominante se asegura la propiedad técnica y del trabajo intelectual. En lo técnico, el sistema escolar sirve al modo de producción imperante, operando una distinción entre el conocimiento teórico y la competencia técnica; es decir, entre el conocimiento abstracto y el “saber hacer”.⁴

Si también se toma en cuenta que las clases pudientes tienen mayor consumo educativo (postgrado, inclusive, frente a una escolaridad básica en las clases menos favorecidas), la certificación de estudios funciona también como la certificación de ciertos roles y valores asociados a determinados estratos sociales (Puiggrós 1980: p.112).

De esta manera, la apropiación de los elementos culturales por parte de las nuevas generaciones, su socialización, su capacitación para el trabajo y la oportunidad que la escuela brinda para la movilidad social, no son sino representaciones ideológicas que disfrazan sus funciones reales y la legitiman tal como se da. Esta legitimación, creo, puede apreciarse en una triple vertiente: institucional, moral y social (ver anexo 1).

Vertientes en la legitimación de los saberes escolarizados

La legitimación institucional comprende el modelo organizativo del sistema educativo nacional. Dicha organización corresponde al modelo burocrático y se encuadra, desde un marco filosófico en nuestra Constitución hasta su regulación y

⁴ HUISKEN, Freerk. “Esbozo de categorías marxistas que pueden contribuir a la crítica de la economía burguesa de la calificación” en: LABARCA, Guillermo. Economía política de la educación. Ed. Nueva Imagen. México, 1980. p.186

operación racional en la Ley General de Educación, otros reglamentos y mecanismos diversos de evaluación y control.

Nuestra Carta Magna contempla diversos aspectos relativos a la educación escolarizada en varios de sus artículos: el art. 5º señala la libertad de elegir la profesión de acuerdo con los intereses personales; el art. 27 establece el uso de lugares específicos para la enseñanza; el art. 31 menciona la obligación que todos los padres tienen de hacer que sus hijos asistan regularmente a la escuela; el art. 73 otorga facultades al Congreso de la Unión para organizar y sostener escuelas rurales y regular la actividad educativa en los estados; la Ley General de Educación establece los pormenores de cómo los estados y municipios deben llevar a efecto la educación. Finalmente, el art. 3º constitucional proporciona el marco filosófico en el que debe concebirse el proyecto educativo nacional; establece sus objetivos y como principio rector, dispone que sea laica, democrática, nacional y social (Rabasa y Caballero 1982: p. 5- 21).

Ahora bien; la legitimación moral de la educación está asociada al concepto de ciudadanía, como lo describe Kant:

... concibe Kant el problema de la educación como el más grave y difícil que tiene ante sí la humanidad. La educación, en efecto, tiene por tarea desenvolver las facultades humanas mediante la propia razón, pero el fin supremo de la pedagogía [sic] es la formación del carácter moral que permite cumplir rectamente el destino individual y social del hombre. Los medios conducentes a tan alto propósito son: la disciplina, que enseña a dominar las tendencias; la formación [...], que educa conforme a las reglas de la didáctica; la moralización, que da la conciencia del deber y alecciona para cumplirlo; y la civilización que presta seguridad plena...
... El hombre se educa por propio y activo desarrollo de la conciencia, poniéndose a sí mismo sus ideales (autonomía) y reconociendo por límite el derecho de los otros individuos a cultivarse también libremente.⁵

La legitimación social está íntimamente relacionada con el valor real que los individuos concretos, en circunstancias concretas, conceden a la educación escolarizada

⁵ LARROYO, FRANCISCO: Historia general de la Pedagogía. México, Ed. Porrúa, 1986 en: UPN: Formación docente, escuela y proyectos educativos 1857-1940. Antología básica. Licenciatura en educación. México, 1994 p. 23

y el papel que los aprendizajes obtenidos en este tipo de educación juegan en su vida cotidiana.

En el caso de los niños provenientes de familias pobres parece haber una ruptura, una contradicción franca entre esta vertiente social de la legitimación escolar y las otras dos. no obstante que institucional y moralmente se justifica la educación escolarizada, los padres la deslegitiman socialmente a partir de su propia experiencia. A menudo, su poca escolaridad y la falta de certificados especializados no impiden encontrar una actividad laboral que les permita asegurarse lo indispensable. Quizá mandan a sus hijos a la escuela porque tienen el deber moral y jurídico de hacerlo no porque tengan mucho interés en que sus hijos se apropien de los contenidos curriculares. Así mismo, es posible que no generen expectativas respecto de ellos; su interés puede estar centrado, más que en la certificación, en que sus hijos desarrollen las habilidades necesarias para ayudar en las labores domésticas o trabajar para completar el gasto familiar.

Muñoz Izquierdo señala que algunos de los fenómenos que con mayor frecuencia interfieren con el proceso educativo, sobre todo en las escuelas urbanas, son el ausentismo y la impuntualidad por razones económicas: los alumnos deben trabajar para completar el sustento diario o bien colaborar en los quehaceres domésticos.⁶ También apunta que los niños provenientes de familias de bajos recursos y que no terminan la primaria en las edades modales desertan con mayor facilidad; sus padres ya no son proclives a permitir la escolarización de sus hijos más allá del sexto grado, precisamente porque deben incorporarse al mercado de trabajo y colaborar con el gasto familiar.⁷

Existe otro aspecto, menos advertido y que tiene relación con aspectos ideológicos ya tradicionales: los roles genéricos. Aun cuando las condiciones económicas de las familias hacen perentorio el ingreso de las mujeres al mercado laboral, el rol tradicional de la mujer es esencialmente doméstico. Simone de Beauvoir afirmaba, a propósito de la formación de la niña:

⁶ MUÑOZ Izquierdo, Carlos y J. T. Guzmán: "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Vol. IX No. 3, 1979. en: UPN. Problemas de aprendizaje de primaria en la región. Antología básica. Licenciatura en educación. México, 1994 p. 185

⁷ *Ibid.* p. 175.

“...Si mucho antes de la pubertad, y a veces desde su más tierna infancia, se nos presenta como sexualmente especificada, no es porque una serie de misteriosos instintos la destinen ya a la pasividad, la coquetería y la maternidad, sino porque la intervención de terceros en la vida del niño es casi original, y porque desde sus primeros años su vocación le es imperiosamente insuflada.”⁸

De este modo, no es infrecuente que muchas niñas provenientes de familias provincianas o muy tradicionales se vean obligadas a priorizar los quehaceres domésticos por encima de la escolarización; e incluso dejar la escuela de manera definitiva.

En el caso de los padres de familia del 1º A en la Escuela Primaria “Profr. Carlos González Peña”, durante el ciclo 97- 98, parecía haber una ruptura, una contradicción franca entre esta vertiente social de la legitimación escolar y las otras dos. Yo pensaba que el conflicto surgía porque, no obstante que institucional y moralmente se justifica la educación escolarizada, los padres la deslegitimaban socialmente a partir de su propia experiencia. Ellos no necesitaron certificados especializados para encontrar una actividad laboral que les permitiera vivir con desahogo. Yo creía que mandaban a sus hijos a la escuela porque tenían el deber moral y jurídico de hacerlo; no porque tuvieran mucho interés en que sus hijos se apropiaran de los contenidos curriculares. Así mismo, no parecían haber generado expectativas respecto de ellos; su interés parecía estar centrado, más que en la certificación, en que sus hijos desarrollaran las habilidades necesarias para atender el negocio familiar y hacerse cargo del mismo cuando tengan edad para ello.

En una etapa posterior de la investigación, no obstante, pude percibir que lo anterior adquiriría matices, en función de mi propia acción como mentora.

⁸ DE BEAUVOIR, Simone. “El segundo sexo”. Alianza Editorial Mexicana Siglo Veinte. México, 1989. Tomo 2, p. 16

CAPITULO II

¿POR QUÉ LOS NIÑOS NO ASISTEN A LA ESCUELA?

Partiendo de un problema concreto como es el ausentismo y con el objetivo de explorar sus causas para poder modificar sus efectos, realicé una serie de entrevistas, cuestionarios y encuestas. El trabajo de interpretación fue lo más difícil, pero los resultados cambiaron mi perspectiva inicial acerca del fenómeno y me obligaron a cambiar mi forma de trabajo.

Problemática, investigación y diagnóstico

La escuela primaria “Carlos González Peña” tiene ya muchos años de ofrecer sus servicios a la comunidad y goza de un amplio prestigio entre los vecinos; tanto así que su zona de influencia abarca una lista más o menos larga de colonias:

1. Mártires de Río Blanco
2. Emiliano Zapata
3. La Joya
4. La Joyita
5. 20 de Noviembre
6. Tablas de San Agustín
7. Nueva Tenochtitlan
8. La Malinche
9. Morelos

No obstante que hay otras cinco escuelas primarias en esta zona de influencia, su población estudiantil supera con mucho a aquellas y es apenas comparable con la de la cabecera del Sector.

Posee una plantilla de personal bastante numerosa que cubre veinticuatro maestros de grupos regulares, dos profesores de Educación Física, tres especialistas de

USAER, secretaria, dos adjuntos, dos bibliotecarias, conserje y tres trabajadores de intendencia.

Casi la totalidad de los docentes goza de amplio prestigio entre los padres de familia, independientemente de que sean queridos y/o temidos; la mayoría labora ahí desde hace bastantes años.

A los pocos meses de haber llegado yo a trabajar a ese plantel, la directora me solicitó que me hiciera cargo del coro de la escuela que participaría en el Concurso de Interpretación del Himno Nacional. Esto, que parece intrascendente, se convertiría en un factor cuya influencia fue decisiva en el ausentismo de mis alumnos, como veremos más adelante.

Justificación

Aunque al comienzo del ciclo escolar no tuve mucho problema con el ausentismo de mis alumnos; digamos que estaba dentro de los límites usuales. Conforme avanzó el curso, este fenómeno se fue acentuando hasta sobrepasar con mucho el veinte por ciento de la población en el promedio de inasistencia mensual.

Mi primera pregunta fue: ¿Qué relación había entre esta manifestación y las condiciones familiares de mis alumnos, cualesquiera que fueran? Poco después comencé a preguntarme: ¿Esto sólo me afecta a mí o también afecta a otros maestros? ¿También en otros grupos es tan marcado como en el mío? ¿Por qué el rendimiento escolar de mis alumnos no se ve afectado?

Objetivos

- Explorar de qué manera afectan al ausentismo las condiciones familiares y económicas de mis alumnos.
- Analizar si existen otras condiciones que incidan en la presencia de este fenómeno.

Metodología

Comencé aplicando un cuestionario en el que indagaba acerca de la escolaridad de los padres, su ocupación y actividades de tiempo libre. No fue nada fácil. Salvo cuatro o cinco casos, los cuestionarios no regresaron contestados; los niños habían olvidado dárselos a sus papas o habían olvidado pedírselos después de contestados, los señores todavía no los contestaban o de plano, no tenían intenciones de hacerlo. Muchas mamás me preguntaron para qué lo estaba aplicando.

Entonces, cambié de táctica. Aproveché una mañana en que asistieron a firmar las boletas de sus hijos, les repartí el cuestionario, expliqué para qué lo aplicaba y les di tiempo para contestarlo. Antes de que salieran revisé las respuestas y en ese mismo momento entrevisté a algunas señoras. Básicamente, me interesaba saber para qué mandaban a sus hijos a la escuela, qué deseaban que ellos estudiaran o cuál deseaban que fuera su ocupación cuando sean mayores. También indagué, en caso de haberlos, qué están estudiando o en qué trabajan los hijos más grandes.

Paralelamente, elaboré un diario de campo en el que fui anotando no sólo mis impresiones sino también las respuestas de mis alumnos cuando los entrevistaba. Al principio no sabía con exactitud qué era lo que buscaba pero a medida que mi indagación con los padres avanzó, el objetivo de mis preguntas a los niños se clarificaba. Aparte de enriquecer la información aportada por las madres, constituían un importante elemento de contrastación y verificación respecto de las mismas.

También entrevisté a algunas colegas que tenían a cargo grupos de primero, tercero, quinto y sexto grados con el objeto de investigar si el ausentismo también se presentaba en sus grupos y hasta qué punto. Así mismo, hice lo propio con la directora del plantel, tratando de saber como asumía ella este problema y si podía concebir alguna estrategia que disminuyera el problema o minimizara su impacto. Las compañeras fueron muy gentiles y dieron amplia respuesta a mis preguntas pero la directora dio muestras de sentirse bastante incómoda durante el breve tiempo que duró la entrevista.

Los aspectos que se consideraron en la indagación con los padres fueron:

1. Escolaridad
2. Ocupación.
3. Actividades de tiempo libre.
4. Hábitos de lectura.
5. Expectativas respecto de la escolaridad de sus hijos.
6. Expectativas respecto de los aprendizajes de su hijo de primero al concluir el presente ciclo.
7. Expectativas respecto a la ocupación de sus hijos.
8. Causas más frecuentes de la inasistencia del niño de primero.
9. Cantidad y calidad del apoyo que el alumno recibe de casa.

Los aspectos que se consideraron en la indagación con las profesoras fueron:

1. Porcentaje de niños que se ausentan habitualmente.
2. Posibles causas, según la percepción de la maestra.
3. Impacto del ausentismo en el grupo y estrategias remediales y compensatorias.
4. Cantidad y calidad del apoyo que el alumno recibe en casa.

Los aspectos que se consideraron en la entrevista con la directora fueron:

1. Relación entre el ausentismo escolar y la estructura y funcionamiento del plantel.
2. Estrategias remediales.

Resultados del diagnóstico

En las entrevistas, las señoras dieron respuestas convencionales, que no obstante tal convencionalidad, revelaron un apego irrestricto a concepciones muy tradicionales de la escuela y los saberes escolarizados. Casi todas contestaron que mandaban a sus hijos a la escuela para que estudiaran una carrera y fueran “personas de bien”, para que tuvieran un buen trabajo y ganaran lo suficiente para vivir bien (más saberes = mejor sueldo). Sin embargo, no mostraron indicios de haber generado expectativas respecto de la profesión que estudiarían sus hijos o de la ocupación que

tendrían cuando fueran adultos. Los hijos mayores, en su caso, mayoritariamente tenían carreras técnicas, secretariales o sólo la secundaria y se dedicaban a “ayudar a su papá” o ya habían conseguido los más diversos trabajos.

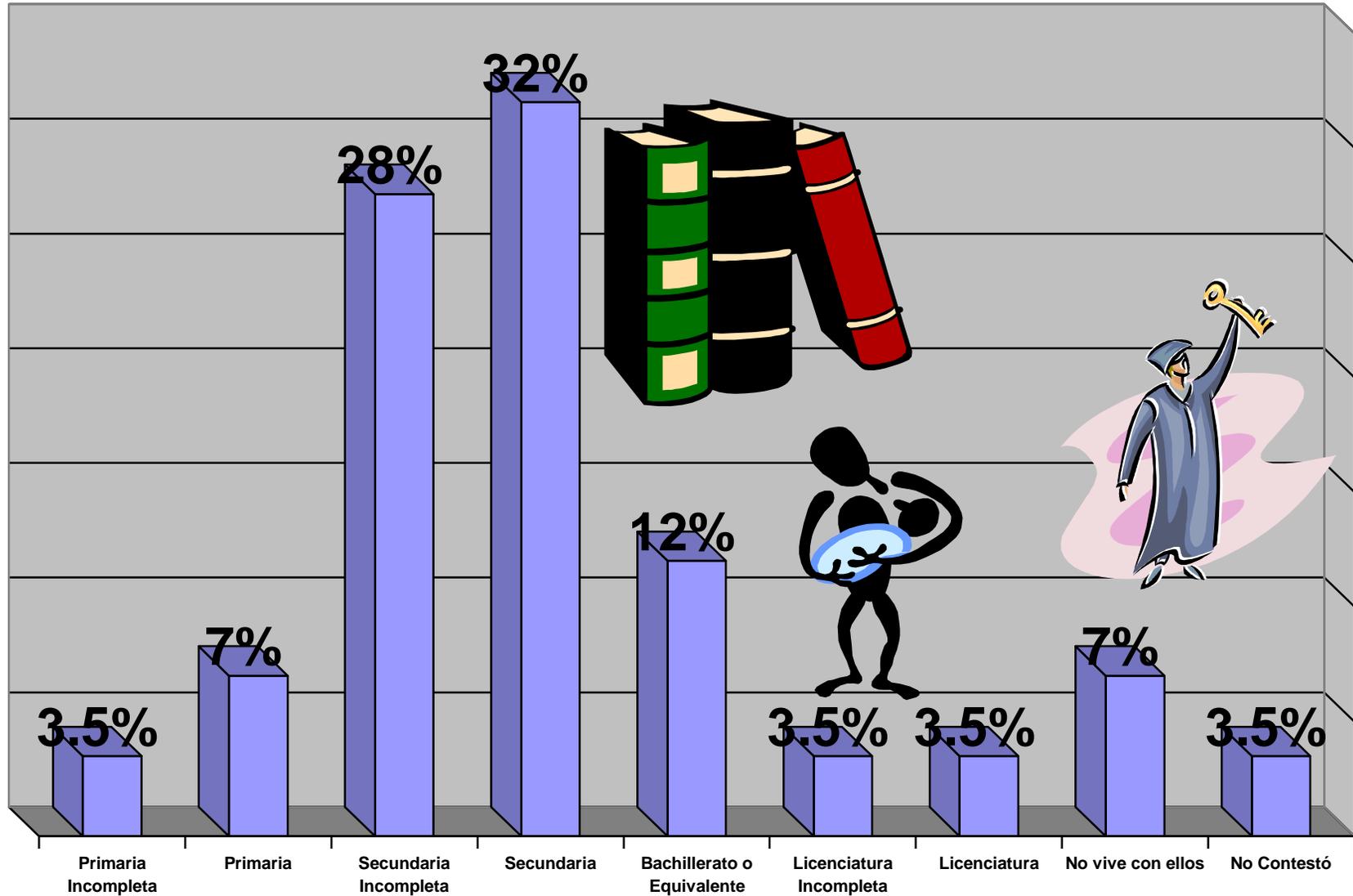
Escolaridad y ocupación. La escolaridad del padre, en su mayoría estaba entre la primaria y la secundaria. Su ocupación varía de una familia a otra, pero un porcentaje alto de padres se dedican al comercio, sobre todo callejero: venden tacos, tamales, electrónicos, ropa, revistas y periódicos, etc. Otro alto porcentaje se dedica a los trabajos artesanales: carpinteros, albañiles, plomeros, electricistas, etc. El resto, se reparte en labores diversas: obreros, taxistas, empleados y burócratas.

Las señoras, en su mayoría tienen una escolaridad de primaria, secundaria o estudios equivalentes. Se encontraron dos casos de primaria incompleta, así como el caso de una mamá con estudios de maestría. Casi la mitad de ellas se dedica a su hogar, aunque muchas se dedican al comercio, sobre todo de alimentos y al empleo doméstico (ver gráficas 1 a 4).

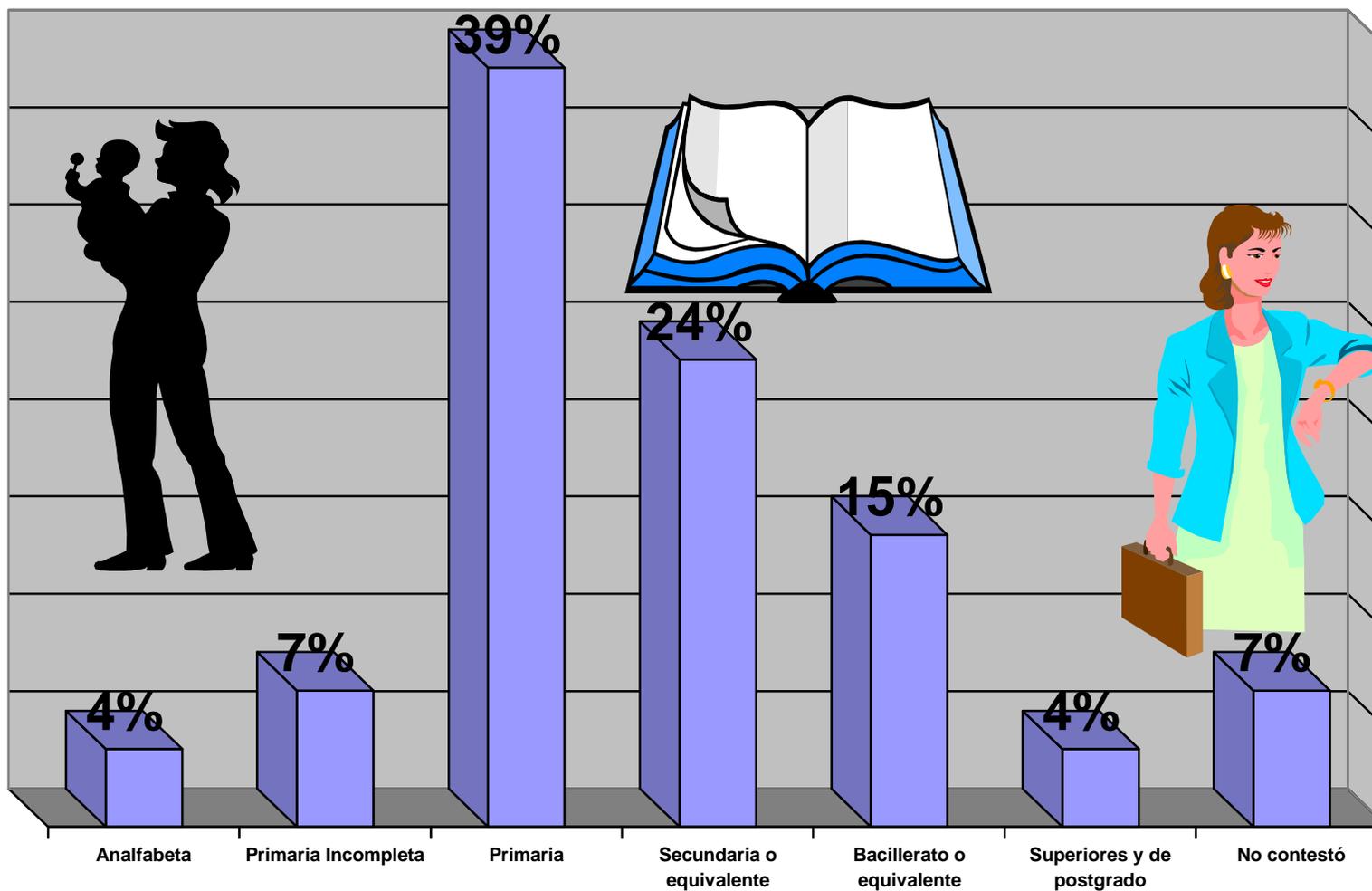
Actividades de tiempo libre. La mayoría de los padres declaró que dedica sus horas libres a dormir y descansar. El porcentaje más alto de familias informaron que dedican este tiempo a ver televisión. Muy pocos contestaron que en este tiempo leen o estudian con sus hijos (gráfica 5).

Habitos de lectura. Las señoras comentaron que la Biblia es su lectura más frecuente, así como los libros de texto de sus hijos. Aproximadamente un quinto de las familias compra y lee revistas de espectáculos y un porcentaje significativamente bajo lee revistas femeninas -las señoras-, de autos o de electrónica -los señores- (gráfica 6).

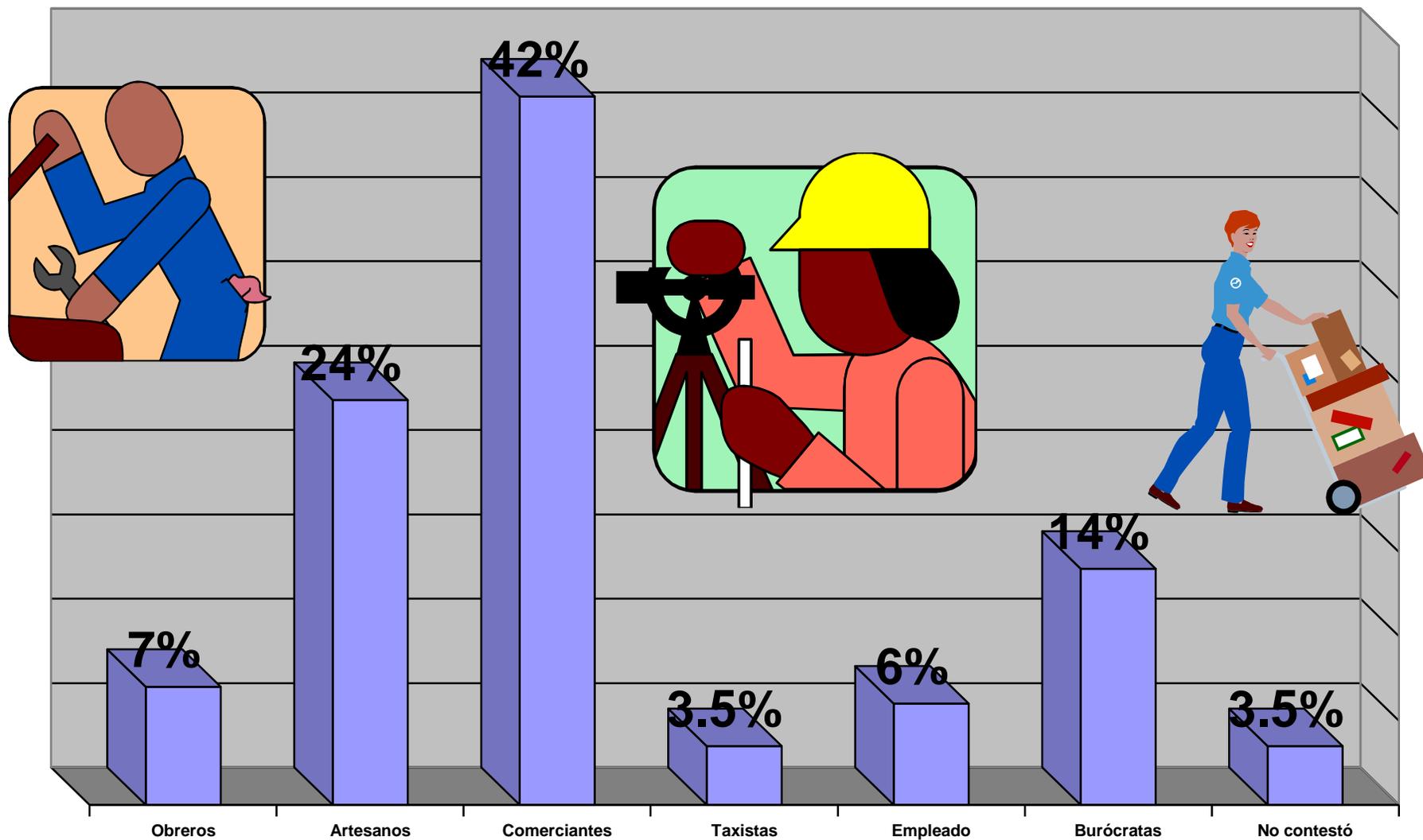
Gráfica 1: Escolaridad del Padre (porcentajes)



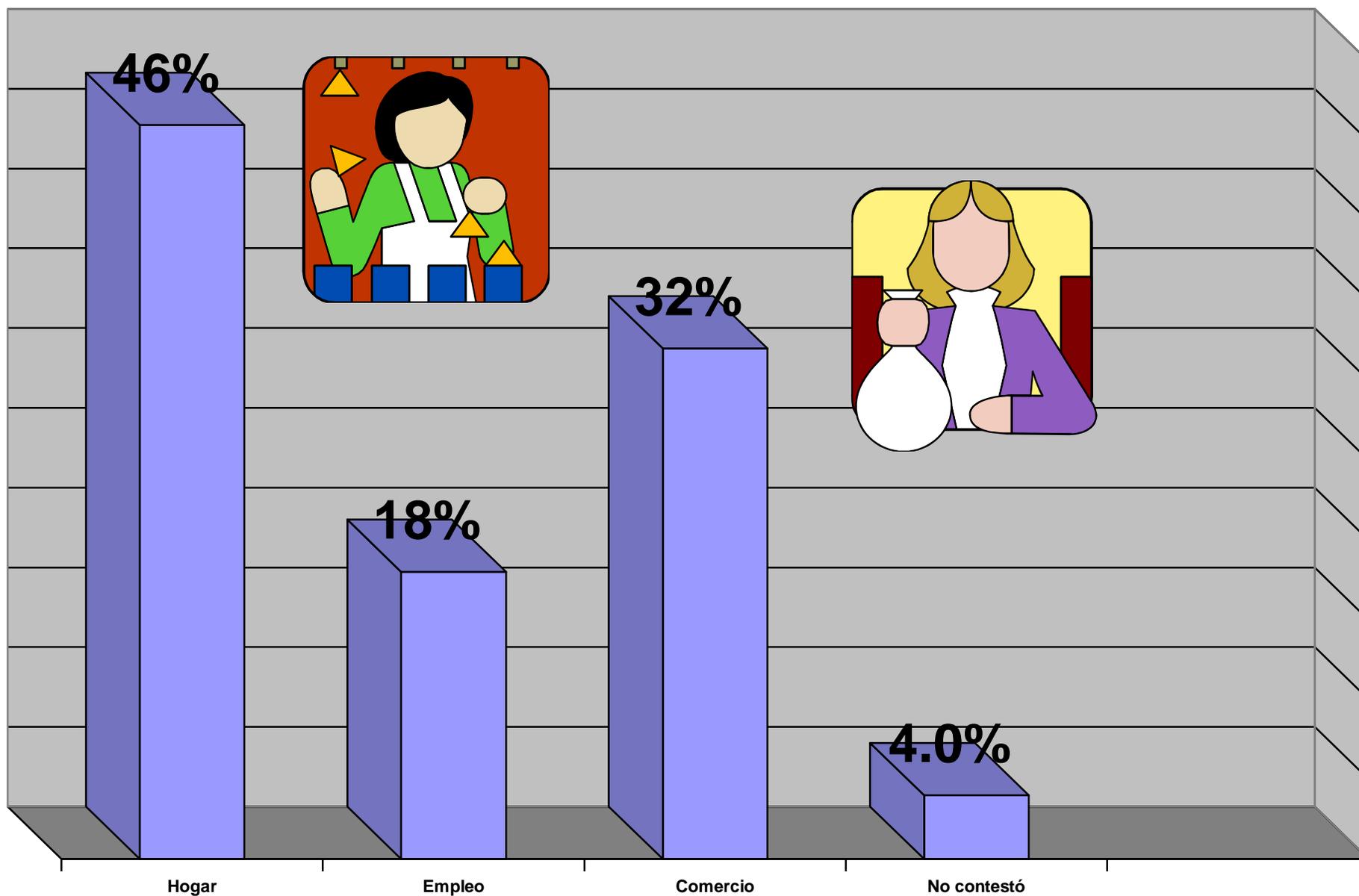
Gráfica 2: Escolaridad de la Madre (porcentajes)



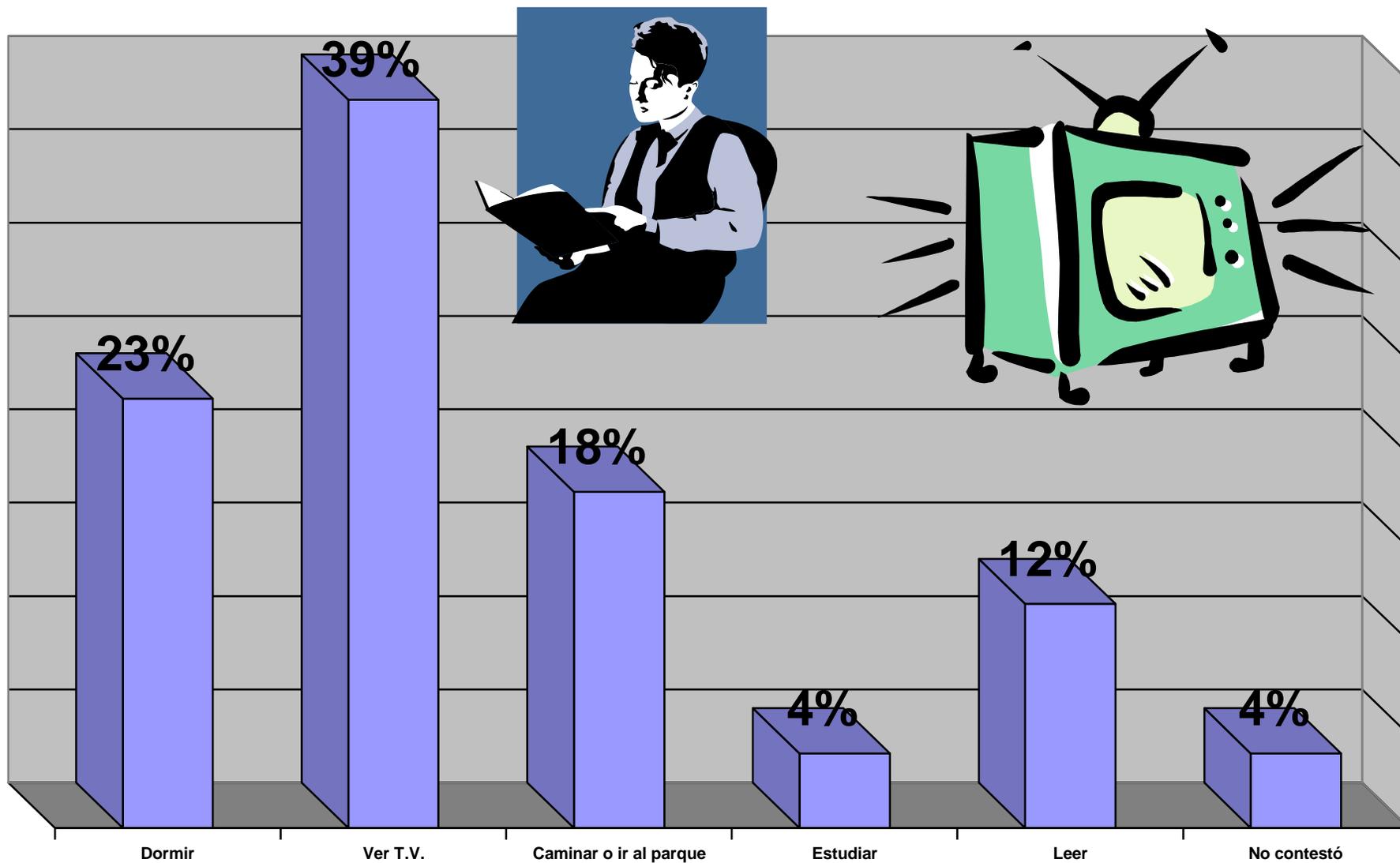
Gráfica 3: Ocupación del Padre (porcentajes)



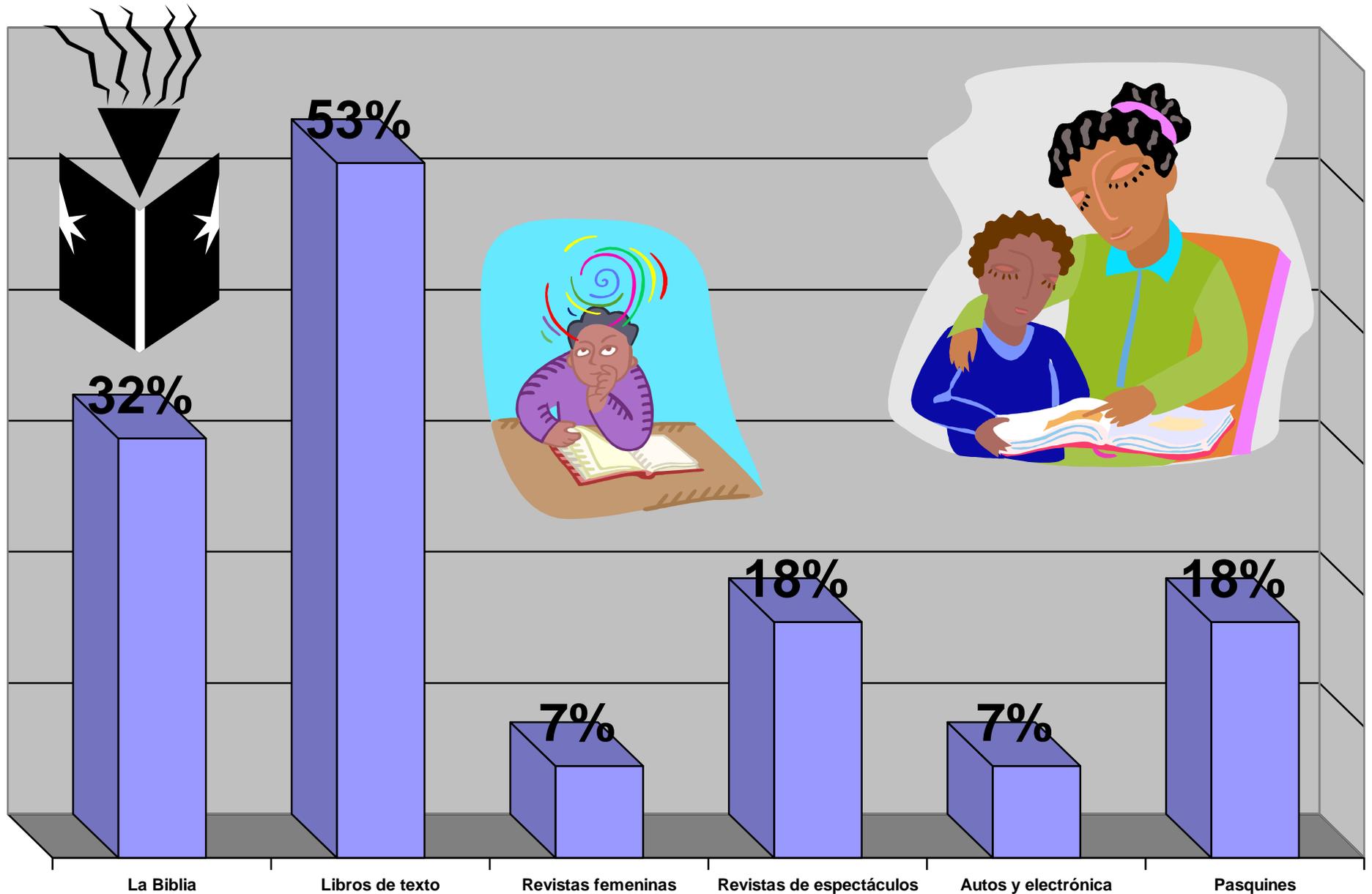
Gráfica 4: Ocupación de la madre (porcentajes)



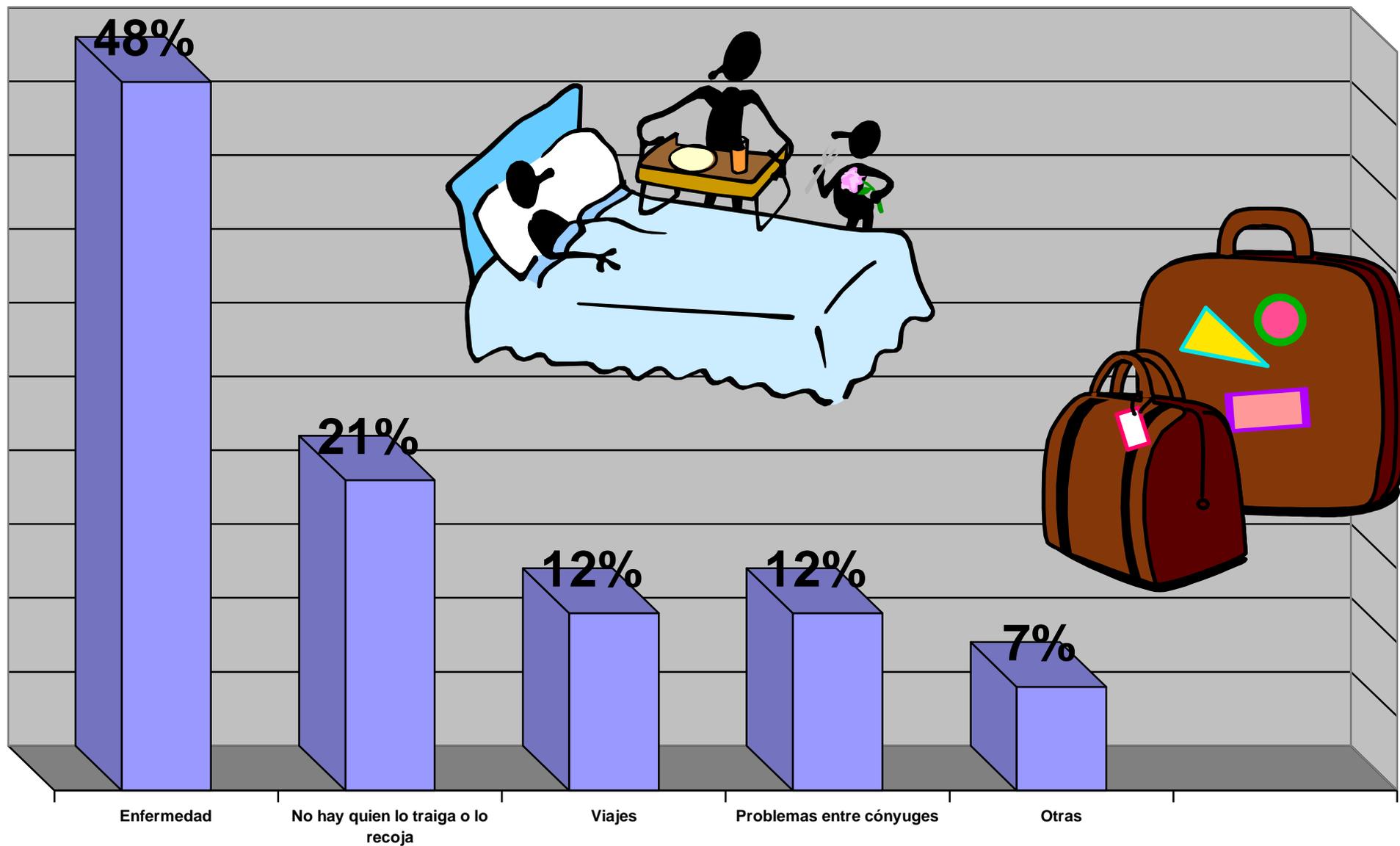
Gráfica 5: Actividades de Tiempo Libre (porcentajes por familia)



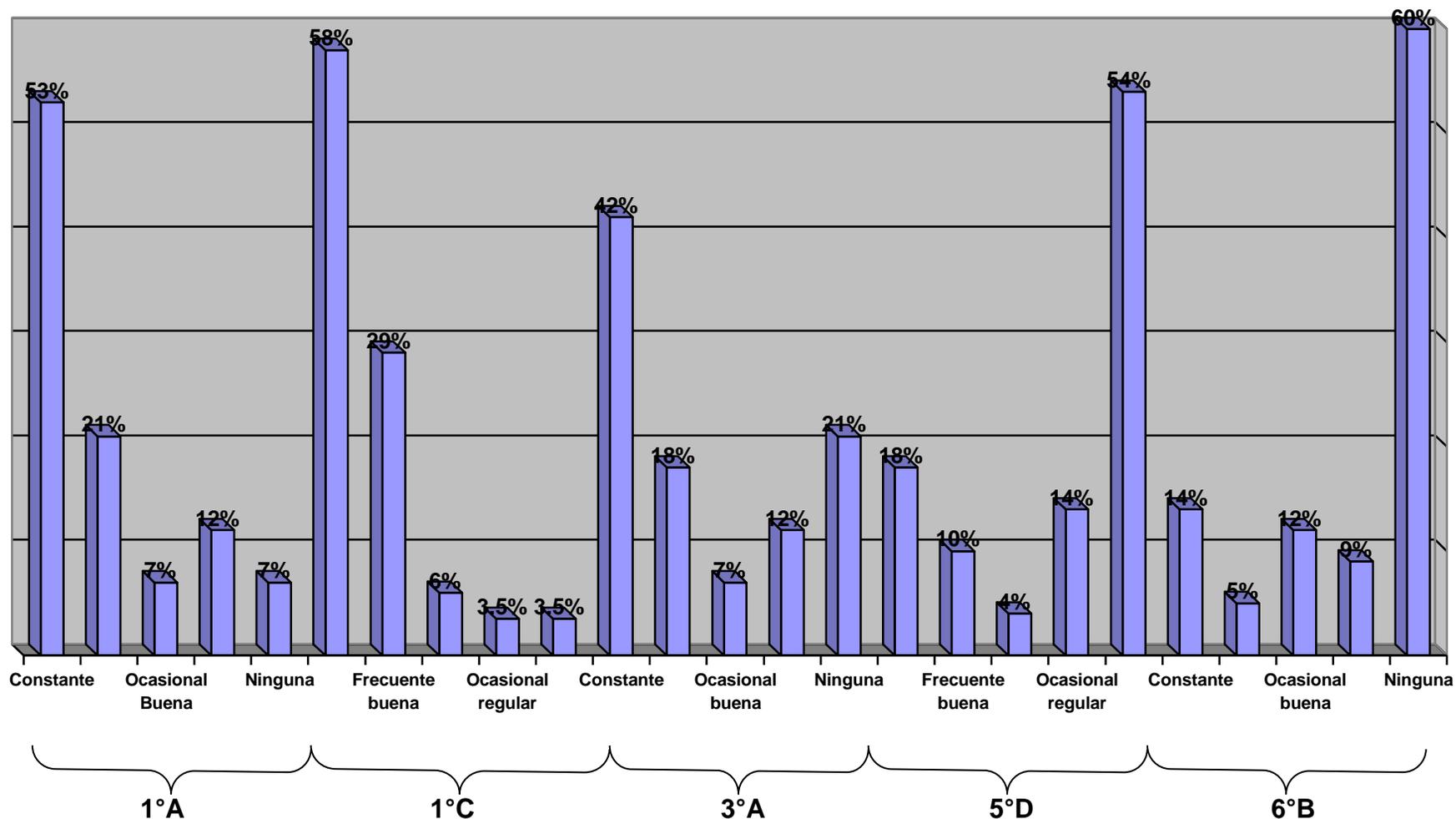
Gráfica 6: Hábitos de lectura (tipo y porcentajes por familia).



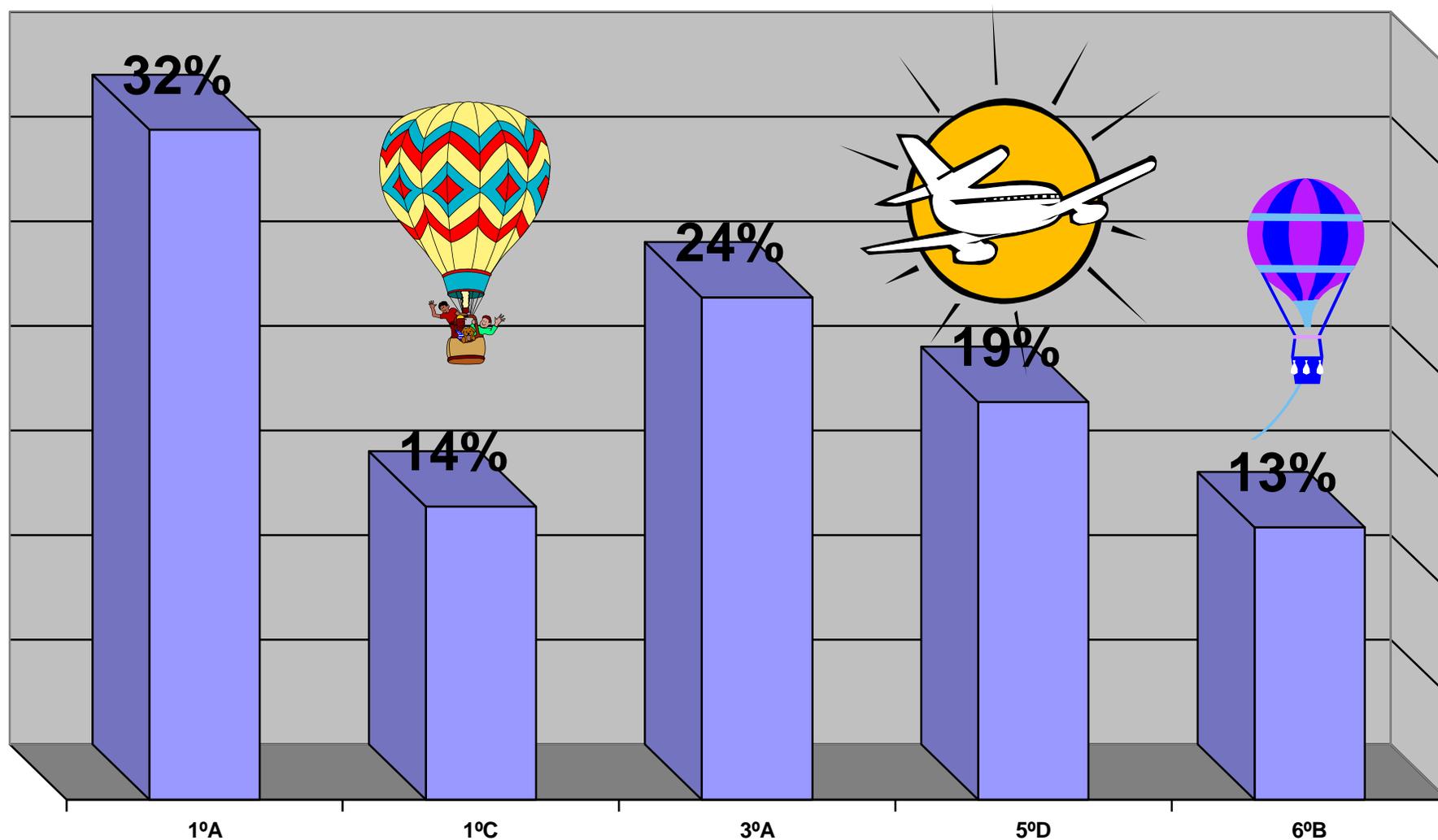
Gráfica 7: Causas más Frecuentes de la Inasistencia del Alumno de Primero (porcentajes)



Gráfica 8: Cantidad y Calidad del apoyo que el alumno recibe en casa



Gráfica 9: Promedio de Ausentismo en un mes (porcentajes por grupo)



Causas más frecuentes de la inasistencia del niño de primero.

Prácticamente la mitad de las señoras declararon que cuando sus hijos no van es porque están enfermos. También arguyeron que a veces están ocupadas con asuntos de índole doméstica o familiar (la abuela enferma, la hermana recién operada, un trámite en la Comisión de Aguas, etc.) y no tienen a otra persona que traiga o recoja al niño de la escuela. También faltan cuando la familia sale de viaje o cuando las señoras se separan de sus maridos y se van a su casa materna. En este punto, surgió un comentario sumamente importante, que al principio sólo mencionaron las señoras que me tienen mayor confianza y que después fue ratificado por el resto de ellas: el coro de la escuela me quitaba tiempo de clase y conforme las fechas de competencia se acercaban, yo dedicaba más tiempo al coro que al grupo, por lo que las mamás preferían “enfermar” a sus hijos que saberlos ignorados por su maestra. De hecho, algunas de ellas ya habían protestado en la dirección del plantel pero no les habían hecho caso porque se consideraba prioritario que la escuela ganara el concurso, o por lo menos, “que hiciera un buen papel”.

Además del coro, las madres refirieron que cuando se rumora que pedí días económicos, mejor no llevan a sus hijos a la escuela porque no encuentran continuidad en el trabajo o porque quizá el maestro que los atiende ese día no es de su agrado. Con referencia a este aspecto, me di cuenta de que la imagen pública de cada maestro, es un factor que impacta directamente en la asistencia de los alumnos (gráfica 7)

Cantidad y calidad del apoyo que el alumno recibe en casa. Este aspecto parece estar en íntima relación con el anterior. Parece ser que el aprecio por la escuela se muestra, actitudinalmente tanto en el ausentismo como en el apoyo que los padres dan a sus hijos. Pero este aprecio tiene que ver más con los aprendizajes específicos de cada grado que con los saberes escolarizados en general. Saber leer, escribir y contar se considera muy importante; los saberes de los grados intermedio no lo son tanto porque “hay tiempo para aprenderlos”; quinto y sexto son apreciados porque los aprendizajes que se construyen en tales grados les serán útiles en la secundaria (gráfica 8).

Porcentaje de ausentismo. Exceptuando mi grupo, el ausentismo en primero es relativamente bajo. Aumenta hacia los grados intermedios para disminuir en los grados superiores (gráfica 9).

Posibles causas del ausentismo, según la percepción de la maestra. Su impacto y estrategias remediales. Las causas del ausentismo expresadas por las compañeras eran similares a las expresadas por las madres de familia. Casi todas las profesoras coinciden en señalar que el impacto del ausentismo es más notorio en los grados intermedios y superiores. Generalmente, implementan algunas estrategias remediales que van desde las más simples (sentar a un niño de alto rendimiento con otro de bajo aprovechamiento) hasta las que involucran a los padres (proporcionar un temario de recuperación para guiar el trabajo en casa o sugerir clases particulares de regularización).

Vinculación del ausentismo con la estructura y funcionamiento del plantel. En la entrevista con la directora fue un poco difícil establecer una adecuada comunicación. Parecía bastante incómoda y negó que hubiera ninguna relación entre estos dos aspectos. Según ella, si los alumnos faltan a clases, es porque sus padres son flojos, irresponsables y carecen de ambiciones y del deseo de ver a sus hijos progresar. La estrategia que ella propone es “dar una sacudida” a los padres; es decir, llamarles la atención.

Conclusiones

- Parece que todavía permea en los padres de familia la concepción de la escuela como un agente de colocación en el mercado de trabajo y como vehículo para la movilidad social. También se identifica a los saberes escolarizados con una forma de capital humano. Se percibe un mayor aprecio por la escuela en las familias cuyos padres tienen estudios superiores que en las familias cuyos padres sólo tienen estudios básicos. Aunque hay algunas excepciones.

- Muy pocas son las familias que tienen el hábito de leer; pero este hecho no parece estar vinculado a la valoración que los padres tienen de la escuela.
- Al parecer, el prestigio del docente es un factor clave en la asistencia de los alumnos a las clases e incide en la imagen que los padres se forman de la escuela.
- En el caso concreto de mi grupo, el coro fue un factor primordial en el alto porcentaje de ausentismo porque las madres sentían que no había continuidad en el trabajo con sus hijos.
- La valoración que las familias tienen de la escuela es variable de un grado a otro y parece estar más estrechamente vinculada a los aprendizajes específicos de cada grado que con los saberes escolarizados en general. Los grados que podrían ser, quizá, los menos apreciados son los grados intermedios.
- Las estrategias remediales implementadas por los docentes al interior de su grupo son variables, dependiendo del apoyo con que cuenten por parte de los padres de familia. Ninguna de ellas considera el apoyo directo por parte de la dirección del plantel.

CAPITULO III

CONSTRUCTIVISMO. ¿CÓMO ENSEÑAMOS Y CÓMO APRENDEMOS?

Delimitación del problema

Dados los resultados de la investigación, me pareció más urgente revisar mi propia práctica docente que las condiciones familiares y/o económicas de mis alumnos.

Partiendo del criterio de que el prestigio del profesor es un factor en la asistencia de los alumnos y tomando en cuenta que mis alumnos registran un grado de ausentismo significativamente alto respecto de otros grupos, parece que mi imagen laboral no es demasiado fuerte y quizá tenga mucho que ver en la presencia del fenómeno.

Por otro lado, recordando la propuesta metodológica del curriculum, netamente constructivista y revisando mi propia práctica, tengo que reconocer que aún hoy estoy anquilosada en prácticas añejas y obsoletas, que me reservo el papel de máxima autoridad, de sabia omnisciente al interior de mi grupo, que no he podido renunciar al protagonismo característico del docente tradicional. Por lo mismo, a veces aburro a mis alumnos con largas explicaciones que no dejan espacio para que ellos construyan conocimientos realmente funcionales y significativos para ellos.

Además, está el problema del coro. Al respecto, negocié algunos acuerdos con la directora del plantel y con las madres de familia. El primero fue concentrar a todos los alumnos de cada grado que participan en el coro, en un solo grupo por grado. Los grupos que incluyeron a dichos alumnos en el ciclo escolar 99- 00 fueron 3º "C", 4º "C", 5º "D" y 6º "A". Yo atendí al grupo de cuarto grado. Las maestras que tenían a su cargo los otros grupos estaban enteradas de que a partir de febrero comenzaba el trabajo "fuerte" con el coro y ya desde los primeros días del ciclo escolar adaptarían sus actividades para permitir la salida de sus alumnos. Las madres también estaban

enteradas y se mostraron de acuerdo. El horario de atención al coro fue durante los primeros meses del ciclo, en las horas libres que me dejaban las clases de Educación Física, dos a la semana. A partir de febrero del 2000 establecí tiempo adicional, fuera del horario oficial de trabajo (de 7 a 8 am. Y de 12: 30 a 13:30h).

No obstante que este arreglo mejoró la situación, era definitivo que el problema real en el fenómeno que me ocupaba era yo misma: mi propia práctica docente, mi forma particular de concebirme como mentora y de conceptualizar mi labor diaria. No podía culpar a los padres ni a los alumnos por la falta manifiesta de interés en las actividades de clase; no podía escudarme en factores económicos o de cualquier otra índole para soslayar aspectos que eran de mi exclusiva competencia .

Así, pasado el trago amargo de aceptar que no era la maravillosa profesora que creía ser, que abusaba de mi posición de poder para imponer hábitos y rutinas, procedí a plantearme una pregunta de investigación que me sirviera de guía para orientar nuevas acciones metodológicas. Dicha pregunta, quedó definida, más o menos así: **¿qué acciones didácticas utilizar para desarrollar el interés de los alumnos y generar aprendizajes significativos?**

Como primer paso para dar respuesta a tal interrogante, revisé el enfoque pedagógico del plan y los programas de estudio vigentes para el cuarto grado.

Dicho enfoque va concretándose en niveles sucesivos. El primer nivel, derivado de un análisis multidisciplinario y sustentado por un referente legal (Carta Magna, Ley General de Educación), expresa los objetivos generales de la enseñanza obligatoria. En él se precisan también las capacidades y saberes que, los alumnos deben lograr, en los objetivos terminales de cada nivel (preescolar, primaria o secundaria). Tales objetivos contemplan capacidades cognoscitivas, motrices, afectivas, relacionales y de actuación social, que determinan las asignaturas curriculares, sus objetivos y sus bloques de contenidos. También se proponen orientaciones didácticas que proporcionan al maestro criterios para el diseño de sus actividades de clase y de sus procedimientos de evaluación.

El segundo nivel de concreción se deriva del análisis de los bloques de contenidos e implica la dosificación y secuenciación de éstos. Lo anterior supone identificar los contenidos más importantes de cada bloque, analizar las relaciones entre ellos y, por último, proponer la secuencia. En este nivel, los maestros ya jugamos algún papel en el diseño curricular. En la propuesta y ajuste del plan de trabajo anual, en la dosificación de los contenidos de grado y materia, los docentes tomamos el curriculum base y lo adaptamos a las especificidades del grupo, detectadas en cada evaluación.

El tercer nivel de concreción no forma parte, en sentido estricto, del diseño curricular; pero es el espacio en el que plan y programas adquieren un sentido real para los alumnos. Por lo mismo, no podemos olvidar que este nivel depende de múltiples factores: las necesidades peculiares de los alumnos, sus intereses, la organización de la clase y del centro, los recursos con los que cuenta la escuela, la capacitación del docente y sus opciones metodológicas, etc. En este punto, el manejo que los mentores hagan del curriculum determina la experiencia de aprendizaje que tendrán sus alumnos: como algo ajeno e incomprensible o como una herramienta para entender la realidad circundante; como reproducción de la ideología o como análisis crítico de la realidad con miras a su eventual transformación.⁹

Fundamentos pedagógicos del plan y los programas vigentes

Ahora bien; desde su primer nivel de concreción hasta el último, el plan y los programas vigentes se sustentan en las aportaciones del constructivismo, la pedagogía institucional y la didáctica crítica, que se presentan como una sólida alternativa para favorecer la integración crítica y conciente del sujeto a la realidad extraescolar.

En el constructivismo confluyen la teoría psicogenética de Piaget, el cognoscitivismo de Ausubel y la sociolingüística de Vygotsky. La pedagogía constructivista se concibe como un instrumento para la reflexión y la acción. Una innovación de esta corriente es propugnar por un conocimiento funcional, pertinente, y

⁹ UPN. "Análisis Curricular". Antología básica. Licenciatura en educación. México, 1994. pp. 100- 109. cf. FONTAN Jubero, Pedro. "La escuela y sus alternativas de poder". Ed. CEAC. Barcelona, 1978. pp. 19- 24.

por un aprendizaje autónomo. En este sentido, se trata de “aprender a aprender”; lo que puede contribuir a potenciar las herramientas que poseen los niños para abordar los contenidos curriculares y generar una dinámica de clase que permita a los alumnos significar dichos contenidos dentro de su experiencia extraescolar. Lamentablemente, el trabajo cotidiano de los mentores se halla inmerso todavía en los valores y prácticas de una pedagogía tradicional y anacrónica.

Piaget concebía dos tipos de aprendizaje: el propio desarrollo de la inteligencia y la adquisición de nuevas respuestas a situaciones específicas que posteriormente son generalizadas y aplicadas a situaciones análogas. Para él, dicho aprendizaje es producto de dos procesos intelectuales: **la asimilación**, entendida como la incorporación de las características de un objeto de conocimiento a los esquemas previos del sujeto; y **la acomodación**, entendida como la alteración que sufren los esquemas de conocimiento para permitir la asimilación de eventos que de otro modo no serían incorporables. Estos dos movimientos constituyen **la equilibración**, merced a la cual es posible el aprendizaje a partir de la acción de cuatro factores: la herencia, la maduración neurológica, la experiencia física y la transmisión social (Gómez Palacio, Villarreal et. al. 1997: 26- 29).

Para Vygotsky, el aprendizaje es un aspecto necesario del desarrollo de las funciones psicológicas, que está culturalmente organizado. Se traduce en las conductas que son transmitidas por el grupo de pertenencia y que conforman su devenir histórico. Vygotsky, por su parte, establece una diferencia entre el desarrollo real y el desarrollo potencial del individuo, y a la distancia entre ambas la llama **zona de desarrollo próximo**. Dicha zona se define entre la capacidad que tiene el sujeto para resolver independientemente un problema y los que es capaz de resolver con la ayuda adecuada (ibid. P 63- 71).

A su vez, Ausubel definió el aprendizaje como la adquisición y retención significativa, útil y pertinente de conocimientos, siempre referidos a la solución de situaciones problemáticas en contraposición al aprendizaje mecánico y memorístico. Esta significatividad del conocimiento depende de dos cualidades: que sea coherente

en su estructura lógica y que se corresponda adecuadamente con el nivel de desarrollo del alumno (ibid. 60- 63).

Elementos que integran a la pedagogía constructivista

Fundamentalmente y apoyándonos en los trabajos de César Coll, son cuatro los elementos que conforman la pedagogía constructivista:

El alumno. Éste es concebido como un sujeto activo, como un cúmulo de experiencias, intereses, actitudes, emociones, expectativas, etc. Es el gestor de su propio aprendizaje; no es una entidad pasiva que no cuenta con ningún tipo de conocimiento previo; por el contrario, una de las innovaciones de la pedagogía constructivista es considerar que el alumno cuenta ya con cierta carga de conocimientos al entrar a la escuela. Lo anterior es muy importante sobre todo para entender el proceso de enseñanza de diferente manera y también comprender al alumno según sus condiciones particulares, que son las que, al fin y al cabo determinan el aprendizaje.

Los contenidos. Éstos deben ser esquemas de conocimiento preestablecido sumamente flexibles, así como saberes culturales pertenecientes a un cierto lugar y situación. Desde esta perspectiva los contenidos no deben ser programas aislados sino esquemas basados en la sociedad y sobre todo interrelacionados.

El profesor. Funge como guía, orientador, el facilitador del aprendizaje. La función del profesor estriba en ayuda pedagógica, contingente a las necesidades del alumno.

El aprendizaje. Es considerado como un proceso de revisión, modificación, diversificación, coordinación y construcción de esquemas de conocimiento por el mismo alumno con la ayuda del profesor. Es decir, el aprendizaje dependerá del desarrollo del alumno.¹⁰

¹⁰ COLL, César. "Constructivismo e intervención educativa: ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?". Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Psicología y Educación. Madrid 1991. en: UPN. "Corrientes pedagógicas contemporáneas". Antología básica. Licenciatura en educación. México 1994. pp. 9- 22.

Elementos que conforman la pedagogía institucional

Por otro lado, la pedagogía institucional se nutre de cuatro fuentes: las experiencias pedagógicas de comunidades infantiles como Summerhill, y de las cooperativas escolares, la pedagogía Freinet y la psicoterapia institucional. En todo caso, esta pedagogía apunta hacia una conciencia de las relaciones establecidas entre la institución y los individuos que interactúan en y con ella; más aún, apunta hacia una acción instituyente.¹¹

Elementos que conforman la didáctica crítica

La didáctica crítica es una propuesta en permanente construcción. Surgió como alternativa a la didáctica tradicional y la tecnología educativa. Pretende el reconocimiento de las implicaciones políticas e ideológicas del hecho educativo y asume el aprendizaje como un proceso dialéctico en el que tanto el sujeto como el objeto de conocimiento se influyen y transforman mutuamente.

Uno de los grandes problemas de la didáctica crítica es el que se refiere a los contenidos de aprendizaje. Estos preexisten en la realidad y conforman entramados complejos cuyo abordaje debe realizarse de manera más o menos integrada y diacrónica, promoviendo aprendizajes que involucren el análisis, la síntesis, el criticismo y la creatividad. Toda información está sujeta a cambios, no existen verdades absolutas, por lo que es indispensable que el conocimiento se construya y enriquezca constantemente, sin perder de vista su evolución histórica, su interacción con otros conocimientos ni los aspectos políticos e ideológicos que se hallan implicados.

Azucena Rodríguez propone que las actividades se organicen en tres momentos metodológicos:

- **Apertura.** Constituyen el primer acercamiento. Proporcionan una percepción global del fenómeno estudiado.

¹¹ LAPASSADE. George B. "La función del educador" en: *Autogestión pedagógica*. Ed Gedisa. España 1977. pp. 61- 87. en: UPN "Corrientes pedagógicas contemporáneas". Antología básica. Licenciatura en educación. México, 1994. pp. 56- 69.

- **Desarrollo.** Orientadas a la búsqueda y organización de la información.
- **Culminación.** Encaminadas a reconstruir el fenómeno en una síntesis distinta de la inicial, que sirve como punto de arranque para nuevos aprendizajes.¹²

Otro punto importante en la didáctica crítica es el de la evaluación. Esta se concibe como un proceso que permite a los participantes confrontar su propio proceso de aprendizaje con el de los demás. Lo anterior involucra la necesidad de implementar estrategias de coevaluación y autoevaluación, en las que se pondrán en marcha las capacidades metacognitivas de todos los participantes.

Tratando de resumir el enfoque pedagógico del curriculum, los siguientes puntos deberán orientar mi acción docente y me ofrecen elementos de contrastación entre lo que debería ser y lo que es mi acción docente real:

- El maestro, al planear, debe tener en cuenta lo que al alumno le interesa y lo que puede hacer, dependiendo de su estadio de desarrollo, para poder hacer la selección de objetivos, contenidos, actividades, etc.
- Para construir un conocimiento, el alumno parte de sus referentes previos. Esto tiene implicaciones en las secuencias de aprendizaje, tanto como en la metodología y la evaluación implementadas.
- Se pretende atender al desarrollo de la competencia cognitiva, tanto como al desenvolvimiento de aprendizajes en otras competencias.
- La acción docente debe tomar como punto de partida el desarrollo afectivo de alumno, pero no para adaptarse a él sino para estimularlo a través de la zona de desarrollo próximo.

¹² PANSZA González, Margarita y otros. "Instrumentación didáctica. Conceptos generales", en *Fundamentación Didáctica*. México, 1988. en: UPN. "Planeación, comunicación y evaluación de proceso enseñanza- aprendizaje." Antología básica. Licenciatura en educación. México, 1994 p. 33.

- El docente tratará de promover aprendizajes significativos, entendidos éstos como esquemas de conocimiento que pueden vincularse con los referentes previos del alumno, con sus intereses y con sus experiencias extraescolares.
- Para que el aprendizaje sea significativo, el contenido debe ser potencialmente así, tanto en su estructura lógica interna como en la estructura cognoscitiva del alumno. También debe ser funcional en cuanto a permitir al niño, merced a generalizaciones, relacionarlo con un mayor número de situaciones nuevas.
- Desde el constructivismo, el alumno es el primer responsable de su aprendizaje, que le demanda una intensa actividad.
- Mientras la memorización mecánica no establece ningún nexo con la estructura cognitiva del alumno, la memorización comprensiva sí. Esta última va de la mano con la funcionalidad del conocimiento y el aprendizaje significativo.
- El propósito mayor de la educación escolarizada es aprender a aprender; lo que implica no sólo estrategias cognoscitivas de exploración y planificación, sino también la regulación de la propia actividad. Esto no es posible sin el desarrollo de la estructura cognoscitiva.
- La estructura cognitiva (o cognoscitiva) puede definirse en términos de esquemas de conocimiento, que a su vez son estructuras de datos almacenados en la memoria, aplicables a objetos, situaciones, sucesos, acciones y secuencia de éstos. La educación necesariamente implica una relación entre la nueva información y los esquemas disponibles.
- Así, se requiere modificar los esquemas cognitivos del alumno, rompiendo su equilibrio inicial. Esto último se logra estableciendo el desfase adecuado entre la tarea de aprendizaje y los esquemas del alumno, favoreciendo la toma de conciencia del desequilibrio y sus causas como motivación intrínseca para superarlo.

- Tanto en el constructivismo como en la didáctica crítica y la pedagogía institucional, la interacción maestro- alumno y alumno- alumno son indispensables. Por lo mismo, las intervenciones del docente deben ajustarse al nivel de dominio que tiene el alumno respecto de la tarea; es decir, debe ser **contingente** a las necesidades de aprendizaje.
- En este sentido, las acciones pedagógicas se centran en la autogestión y el trabajo grupal. Así se apunta a la creación de instituciones instituyentes.
- Se trata de producir, al interior de aula, los valores y las vivencias de libertad creadora, democracia, justicia, tolerancia, verdad y respeto mutuo, para reconstruirlos también en la realidad extraescolar.
- Hay que considerar un marcado énfasis en los procesos, más que en los productos, el uso de estrategias metacognitivas y la autorregulación de las funciones intrapsíquicas e intersíquicas en el proceso de conocimiento.
- En este sentido, se requiere considerar procesos continuos de evaluación, autoevaluación y coevaluación, tanto cualitativas como cuantitativas.
- La creatividad debe ser un elemento permanente del curriculum, tendiente al desarrollo del pensamiento divergente, los talentos artísticos y cualesquiera otros aunque no sean de carácter académico.
- También deben considerarse como elementos indispensables el diagnóstico permanente, la focalización de las necesidades peculiares de cada individuo, la individualización y el desarrollo de la motivación por tener una educación (formación) permanente, vitalicia.
- El lenguaje no sólo promueve la capacidad simbólica del alumno; también provee las herramientas necesarias para conceptualizar y procesar el conocimiento que se

está construyendo. Así, el desarrollo de las habilidades de lenguaje necesarias para la captación, registro y comunicación de informaciones diversas a través de distintos lenguajes y formas expresivas, serán un imperativo en este enfoque (Klinger y Vadillo 1977: pp. 85- 92).

Tratando de tomar en cuenta todas las recomendaciones anteriores, me di a la tarea de clarificar, para mí misma, cómo abordar los contenidos curriculares desde un punto cualitativamente diferente de como lo había venido haciendo durante más que quince años. Por las preocupaciones e intereses que los muchachos habían expresado en las encuestas iniciales y en la evaluación diagnóstica, y a partir de varias sesiones en las que se discutió qué querían hacer o qué dudas iban surgiendo, entre todos diseñamos un proyecto de trabajo sobre educación ambiental.

¿Cómo concebir la educación ambiental?

Actualmente, la cultura occidental concibe al ambiente como un espacio susceptible de ser dominado e incluso sobreexplotado. La sociedad de consumo devora sin pausa ni cuartel cualquier recurso que pueda transformarse en un bien comerciable. El resultado es un estado de desequilibrio ecológico que ya alcanza dimensiones apocalípticas.

La preservación de la vida en nuestro planeta exige acciones urgentes que permitan modificar la relación entre la sociedad y el ambiente natural; esto significa "... desarrollar procesos educativos que generen una manera diferente de entender la relación que establecen las personas con él."¹³

La educación ambiental tiene como propósito promover la adquisición de capacidades, valores, hábitos, conceptos y actitudes que permitan a los individuos construir una relación más armónica con el medio social y natural, y participar en la protección de las condiciones necesarias para la vida de todas las especies.

¹³ SEP. "Educación ambiental". México, 1982. p. 11.

En la educación ambiental confluyen y se integran métodos, enfoques y conocimientos de muy diversas ciencias: Biología, Geografía, Sociología, Ética, Economía, etc. Por lo mismo, es difícil atomizarla del Plan de estudios en su totalidad; lo ideal sería constituir la en un marco referencial al abordar los contenidos del programa, de manera que, en su función, el docente decida qué enseñar, cómo y para qué enseñarlo. En cualquier caso, es urgente que los mentores, en sus respectivos grupos y centros de labor, promuevan la observación crítica de la realidad natural y social, y favorezcan la participación de los niños en la solución de los problemas más inmediatos, fomentando la conciencia de que todos somos seres vivos y tenemos el mismo derecho a vivir, desarrollarnos y perpetuar nuestra especie.

El presente capítulo es un informe de las estrategias implementadas en el marco de un proyecto de educación ambiental, con alumnos de cuarto grado de la escuela primaria "Carlos Gonzáles Peña". Éste forma parte de mi propuesta de innovación; cubrió un amplio abanico de contenidos y algo más de un semestre de trabajo. En él pueden apreciarse claramente todos sus componentes y episodios, desde la pregunta generadora, las actividades iniciales, la investigación documental y de campo, así como las actividades de cierre. El proceso de evaluación y el informe de resultados se tratan en el siguiente capítulo.

Desarrollar un proyecto de educación ambiental en la escuela no es sencillo. Supone una reflexión y un consenso colectivo; atender a las posibles implicaciones que tendría en todos los ámbitos de la vida escolar, definir claramente el tipo de ciudadano que queremos formar, así como los propósitos que se persiguen, seleccionar, priorizar y secuenciar los contenidos que se abordarán, decidir la metodología, definir los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación, etc.

Podríamos partir, de la definición de medio ambiente. Aun cuando este término tiene diferentes acepciones, puede concebirse como el conjunto de elementos, condiciones, influencias e interrelaciones que afectan la existencia y desarrollo individual o colectivo de los organismos vivos que habitan en él.

Así, podemos decir que los seres humanos nos encontramos inmersos en tres espacios, también definidos como sistemas, entre los que se producen múltiples interrelaciones:

- **La biosfera.** Es un sistema natural, integrado por todos los seres vivos, la atmósfera, la litosfera y la hidrosfera. Las transformaciones que se producen en ella afectan a todos los sistemas y, a diferencia de los cambios registrados en otros periodos históricos, en la actualidad tienen origen humano. Entre los cambios de la biosfera, destacan: el cambio climático, el agotamiento de la capa de ozono, la destrucción de los recursos naturales y la contaminación generalizada.
- **La sociosfera.** Es un sistema artificial creado por el ser humano y está integrado por el conjunto de instituciones económicas, políticas, culturales y sociales, así como las interrelaciones hacia el interior de sí y con los otros sistemas.
- **La tecnosfera.** Es un sistema artificial que algunos autores incluyen en la sociosfera y que junto con ella constituye la infraestructura económica. Comprende los asentamientos humanos, los centros industriales y energéticos, las redes de transporte y comunicación, etc.

Algunos autores mencionan un cuarto sistema, la noosfera, relacionada con los conocimientos aplicados a las relaciones entre la biosfera y los seres vivos; pero este sistema no es aceptado por todos (Sierra y Tribó et. al. 1999: p.1498- 1499).

Los cambios en la sociosfera y en la tecnosfera se hallan estrechamente vinculados a los de la biosfera. Algunos de ellos se refieren a

:

- Exagerado crecimiento demográfico en los países en desarrollo, en contraste con las tasas considerablemente más bajas de los países desarrollados. Lo anterior

genera migraciones del ámbito rural hacia las ciudades y de los países más desfavorecidos hacia los países hegemónicos.

- Globalización de la economía.
- Relaciones desiguales en el comercio internacional. El valor de los productos que los países en desarrollo exportan, es menor en relación con el de los que importan. Este intercambio incrementa su deuda externa y su dependencia económica.
- Explotación insostenible de los recursos naturales, por parte de los países desarrollados, para sostener su extraordinario nivel de consumo. Algunos estudios han demostrado que si toda la población mundial tuviera el nivel económico y de consumo del norteamericano promedio, debería septuplicarse la actividad económica mundial, lo que también implicaría multiplicar los índices de explotación de los recursos naturales.
- Incremento y fomento interesado de los conflictos armados en los países menos desarrollados.
- Insuficiencia de las producciones agrícolas, con la consiguiente carencia alimentaria en las zonas más pobres, que frecuentemente tienen sus tierras ocupadas por monocultivos destinados a la exportación.
- Elevado nivel de contaminación y generación de residuos tóxicos por parte de los países industrializados, que con frecuencia son desechados en las zonas más pobres del planeta.

Como podemos ver, revisar los temas medioambientales resulta muy complejo en virtud de que constituyen una extensa red de fenómenos de la más diversa índole: geográficos, biológicos, sociales, económicos, políticos, etc.(ibid. P. 1499- 1503).

Aun cuando el Plan de Estudios no contempla de manera explícita la educación ambiental, tanto en el Plan de estudios como en los programas vigentes se contempla un gran número de contenidos relativos a la misma. Tales contenidos abarcan un amplio espectro de temas medioambientales que van desde la noción de ecosistema, las cadenas alimenticias, los recursos naturales, su explotación y administración, comercio internacional, normas jurídicas para el cuidado del medio ambiente, valores de respeto hacia la naturaleza, etc.¹⁴

En los libros de texto se tratan estos temas con relativa amplitud y con un lenguaje muy adecuado para los niños, en lecturas profusamente ilustradas, con sugerencias de actividades para experimentar, explorar el medio y comprobar algunos datos aportados en las lecturas.

Pero no es a partir de los libros como los niños aprenden a amar y cuidar su entorno; es en la práctica de los valores, en el análisis de los fenómenos, sus causas y consecuencias, así como en la observación de la conducta propia y la conducta social, como podemos influir en la formación de una nueva actitud hacia el entorno. Los libros sirven para fundamentar y ampliar la investigación de campo; pero esta última es insoslayable (Benloch 1989: p.265- 270).

Los materiales didácticos no tienen que ser caros ni elaborados; de hecho, los materiales los aporta el mismo entorno: plantas, animales domésticos, la calle, las personas, los comercios que existen en la comunidad, etc. Del mismo modo, las estrategias básicas están al alcance de cualquier profesor: un rincón vivo, un recorrido por la localidad, juegos dramáticos, dinámicas de grupo, técnicas plásticas, redacción de informes, las entrevistas, la observación del medio, etc.¹⁵

Por todo lo anterior y por las características de mi problema, me pareció que una estrategia de investigación era lo más acorde a nuestras necesidades. De hecho, la investigación documental y de campo se halla contemplada en el enfoque pedagógico

¹⁴ SEP. Op. Cit. p. 23

¹⁵ ibid. 31- 33.

del plan y los programas vigentes y su finalidad es desarrollar capacidades cognitivas, motrices, afectivas, relacionales y de actuación social.

La investigación como propuesta metodológica

La investigación es un principio orientador de las decisiones curriculares que puede asumirse, bien como metodología, o bien como recurso didáctico. No pretende imitar la investigación científica, por lo que no debemos confundirla con el aprendizaje por descubrimiento, aun cuando se vincule con esta corriente.

La metodología investigativa hace posible tanto el aprendizaje de procedimientos y destrezas, como el aprendizaje de conceptos, puesto que el cambio conceptual es indisoluble de los cambios procedimentales.

En este sentido, los contenidos no están referidos únicamente a los conceptos o a las relaciones entre ellos; incluyen también, hechos, procedimientos, actitudes, valores, habilidades técnicas, etc.

Esta propuesta metodológica requiere adoptar una postura flexible y relativista frente a los contenidos de aprendizaje, puesto que la selección debe hacerse a la luz del contenido específico de la materia que se abordará y del sujeto que aprenderá. Desde el contenido de la materia, conviene saber si los conceptos y procedimientos elegidos son representativos del mismo; es decir, si permiten formular y dar respuesta a múltiples problemas. Desde la perspectiva del educando la significatividad, funcionalidad y pertinencia de los contenidos, si son adecuados a las especificidades de razonamiento que el sujeto posee, si se vincula con sus intereses, expectativas y experiencia, y si constituyen conocimientos generalizables respecto de otras situaciones.

En la metodología investigativa, pueden distinguirse tres momentos, referidos a la programación de actividades:

- Actividades vinculadas con la búsqueda, reconocimiento, selección y formulación del problema.
- Actividades que posibilitan la resolución del problema, mediante la interrelación entre la acción intrapsicológica e interpsicológica, frente a la información dada.
- Actividades que posibilitan la reflexión sobre lo realizado, la exposición de los resultados obtenidos y el establecimiento de conclusiones.

Ahora bien; plantear problemas comporta algunas ventajas:

- Es un mecanismo eficaz para interesar al alumno en los contenidos seleccionados y en las actividades.
- Posibilita la exposición y cuestionamiento de los referentes del alumno.
- Evita partir de planteamientos academicistas y abstractos, adecuando los contenidos al nivel de desarrollo y a los esquemas referenciales del alumnado.

Lo más importante es que los alumnos asuman el problema como un verdadero objeto de estudio, que su planteamiento y formulación proceda de ellos. No tiene que ser una pregunta explícita, ni proponerse, tampoco, como una situación de arranque, inicial. Debe considerarse como un proceso que se irá desarrollando, diversificando y que eventualmente, admitirá varias respuestas. Por lo mismo, tampoco es conveniente plantearse muchos problemas a la vez; eso dispersaría la línea de investigación y dificultaría el proceso constructivo de los alumnos.¹⁶

Desde el constructivismo, el aprendizaje se produce por la interacción entre los referentes del alumno y las nuevas informaciones que le llegan. Así, estos referentes no

¹⁶ GARCÍA, Eduardo, et. al. "¿Cómo investigar en el aula?" en: *Aprender investigando*. Ed. Diada. España, 1989. p. 17- 50. En: UPN. "Planeación, comunicación y evaluación del proceso enseñanza aprendizaje". Antología básica. Licenciatura en educación. México, 1994. p. 95- 117.

constituyen conocimientos erróneos, sino que son la base o punto de arranque para los nuevos aprendizajes.

Las concepciones de los alumnos se hallan interconectadas entre sí y jerarquizadas, constituyendo estructuras conceptuales que repercuten en el aprendizaje. Suelen estar muy arraigadas en el individuo y ser muy resistentes al cambio. En este sentido, resulta conveniente que el profesor indague estas concepciones en el desarrollo normal de las actividades y favorezca su contrastación con la nueva información, mediante la confrontación de hipótesis entre todos los alumnos y, en último término, con las que pueda aportar el maestro.

Una vez hecho esto, el profesor puede elaborar modelos teóricos a partir de lo expresado por los niños. Cada uno debe asumir alguno de estos modelos, que le servirá de guía en el trabajo. Conviene también, que el docente siga cuestionando estas primeras respuestas a lo largo de las actividades posteriores.

Las informaciones pueden proceder de fuentes muy diversas y son la base sobre la que se consolidarán los nuevos aprendizajes. La realidad socio- natural del niño es una fuente de información, pero existen muchas otras: los libros, recursos audiovisuales, el profesor mismo, compendios documentales, el archivo de la clase, etc. La decisión sobre estos recursos debe ajustarse a la metodología, al tipo de contenidos que se abordarán y, en última instancia, a los objetivos propuestos.

No es conveniente introducir conceptos científicos ni demasiado complejos. Resultan más recomendables las formulaciones intermedias que puedan aproximar al alumno a construcciones conceptuales cada vez más complejas y correctas. Así, el error no debe ser sancionado sino constituir un punto de partida y un apoyo sucesivo para la construcción de conceptos.

El momento en que se establecen las conclusiones debe constituir una culminación natural del proceso. En este sentido, la obtención de conclusiones está

estrechamente relacionada con la construcción del conocimiento y es la manifestación palpable de la actividad interna de reestructuración de los conceptos.

Podemos concluir que la forma más adecuada para consolidar la asimilación de los conceptos aprendidos es proporcionar al alumno la posibilidad de poner en práctica sus nuevos aprendizajes, de manera que pueda comprobar en su propia experiencia, la utilidad de ellos en la acción. Esto les dará significatividad y pertinencia, a la vez que fomentará la confianza del individuo en sus propias capacidades.

El papel del profesor y del alumno en una metodología investigativa.

La metodología investigativa constituye una alternativa constructivista para el aprendizaje. Originada en esta corriente, involucra ciertas características en sus elementos básicos: el alumno y el maestro, en el marco de todo lo que constituye el contexto: los materiales didácticos, el clima aulístico, los aspectos organizativos de la institución, etc.

En esta propuesta, el alumno es el verdadero responsable y protagonista del aprendizaje; construye su conocimiento dando sentido y significado a los contenidos curriculares. Para que el aprendizaje sea significativo, el contenido debe ser potencialmente así, tanto en su estructura lógica interna como en la estructura cognoscitiva del alumno. También debe ser funcional en cuanto a permitir al niño, merced a generalizaciones, relacionarlo con un mayor número de situaciones nuevas.

Lo anterior implica que el maestro deba cumplir funciones más complejas y diversas que en otras metodologías: plantea situaciones problemáticas, selecciona y organiza los contenidos pertinentes, elabora estrategias de intervención, aporta información útil para la resolución de la situación problemática. Coordina, incentiva y garantiza la continuidad del trabajo, además de efectuar constantes análisis sistemáticos

de la realidad (evaluación), con la finalidad de adecuar y reorientar lo que se está haciendo con los propósitos planteados.¹⁷

Descripción del proyecto

A lo largo de la historia, los seres humanos se han relacionado de distintas maneras con la naturaleza y en esta interacción se ha producido una influencia mutua entre ambos. Como todos los seres vivos, el hombre depende del medio natural para sobrevivir y éste determina muchos usos culturales y aspectos de la historia humana, pero también la cultura y la organización social de los pueblos hacen necesario adaptar las condiciones medioambientales a las especificidades propias del estilo de vida que cada comunidad humana elige para sí y que cambia de una época a otra.

Lograr que los alumnos tomen conciencia de lo anterior y asuman una actitud de respeto hacia el medio ambiente y de colaboración comunitaria para su conservación involucra un largo proceso de trabajo continuo dentro y fuera del plantel escolar.

Este proceso laboral abarcó, en el caso del grupo con el que laboro, desde los primeros días del ciclo escolar 99 hasta mediados del mes de enero del 2000. Yo tenía planeado comenzar con el estudio de los animales y su relación con los otros elementos del ambiente, para después revisar el concepto de ecosistema, los ecosistemas que existen en nuestro país y comparar el medio rural con el paisaje urbano, definir el medio urbano como un tipo de ecosistema con características *sui generis*, ver el papel que juegan algunos factores económicos y de explotación de los recursos naturales en estas características, conocer las principales causas y fuentes del deterioro ambiental en nuestro país, así como algunas propuestas remediales muy simples y cotidianas. No obstante, lo planeado no se llevó a efecto de esa manera; cuando hacíamos un recorrido por la colonia para observar y analizar las características del medio urbano, el tianguis navideño de la colonia ya estaba instalado en los alrededores de la escuela. Por las noches, este tianguis es un “hervidero” de gente (la escuela se encuentra ubicada en la

¹⁷ LAPASSADE, Georges B. “El plan de trabajo” en Autogestión pedagógica. Ed. Gedisa. España, 1977. pp.109- 125. en: UPN. Planeación, comunicación y evaluación del proceso enseñanza- aprendizaje. Antología básica. Licenciatura en educación. México, 1994. pp. 70- 78.

colonia Mártires de Río Blanco y ese tianguis es muy conocido y frecuentado por personas de toda la ciudad); en la mañana, la basura que se genera con la venta de juguetes, artículos diversos y comida, estorba para caminar. Como era de esperarse, el interés de los niños se centró en el problema de la basura y su tratamiento o reciclaje.

Tuvimos que dejar a un lado los contenidos relativos a los recursos naturales y su explotación y, a cambio de eso, enfocamos nuestro trabajo de las siguientes semanas en el tema de la basura, como una característica del ámbito urbano y especialmente de la ciudad de México. Estos trabajos culminaron con una actividad en la que los muchachos hicieron algunas propuestas remediales muy sencillas para colaborar en la solución de este problema.

Tema. El zoológico

Objetivos. Estos fueron:

- Vincular los aprendizajes escolarizados con los intereses de los alumnos e involucrar a los padres de familia con el proceso de aprendizaje de sus hijos.
- Propiciar el desarrollo de habilidades necesarias para la investigación, tales como la observación, el registro y comparación de datos, el manejo de fuentes documentales, etc.
- Incrementar su comprensión a las relaciones que se establecen entre los elementos bióticos y abióticos del medio ambiente y los cuidados que éstos necesitan para su conservación.
- Favorecer el desarrollo de valores como el respeto hacia la naturaleza, actividades de colaboración y hábitos de higiene.

Contenidos. Fueron los siguientes:

- Mejoramiento en la fluidez de la expresión oral. Definición de acuerdos y desacuerdos en la expresión de opiniones.
- Iniciación en la exposición de temas.
- Manejo y lectura de fuentes bibliográficas. Identificación de los tipos fundamentales de textos y objetivo de su lectura.
- Elaboración de resúmenes sobre temas diversos. Uso de coma, punto y aparte, punto final. Uso de sinónimos y antónimos en redacciones. Uso de los tiempos simples de indicativo en redacciones.
- Reconocimiento de la concordancia de género y número en sustantivos y sus modificadores, y de la concordancia entre el sujeto y el núcleo verbal.
- Comprensión de instrucciones escritas.
- Resolución de problemas de reparto. Fraccionamiento de unidades arbitrarias para introducir fracciones nuevas y conocidas.
- Recursos diversos para encontrar fracciones equivalentes.
- Resolución de problemas que impliquen medición y cálculo de longitudes y superficies.
- Situaciones sencillas que ilustren el uso del mililitro (goteo).
- Uso del calendario.
- Representación de información en tablas de frecuencia.
- Diseño, lectura e interpretación de croquis y planos. Trazo de paralelas y perpendiculares utilizando diversos procedimientos.
- Características de clasificación de animales con base en distintos criterios: salvajes, domésticos, tipo de alimentación, hábitos diurnos y nocturnos, modo de reproducción, vertebrados e invertebrados, etc.
- Dimorfismo sexual.
- Noción de ecosistema. Factores bióticos y abióticos.
- Cadenas alimenticias. Productores, consumidores, descomponedores.
- Cuidado de algunos animales domésticos.
- El respeto y el cuidado del medio ambiente.
- Características físicas y medioambientales de Mesoamérica y Aridoamérica. Su evolución a través de los siglos. Procesos de urbanización y desertificación.

- Las grandes regiones naturales de México en la actualidad. Recursos naturales: importancia y distribución.
- Actividades económicas: la conservación de los recursos naturales, su explotación y las principales fuentes de deterioro ambiental en nuestro país.
- Los recursos naturales como patrimonio nacional. Artículo 27 constitucional. El respeto al medio ambiente.
- La colaboración y la ayuda mutua en la escuela.
- Técnicas plásticas. Elaboración de carteles y máscaras.
- Creación de un guión teatral.
- Juegos teatrales y escenificaciones.

Estrategias. Inicialmente, la investigación de campo fue la estrategia que constituyó la columna vertebral de toda la unidad de trabajo; pero con el paso del tiempo y debido a la dinámica que se estableció en los procesos de autoevaluación y coevaluación, la asamblea de grupo cobró una importancia creciente.

Actividades. Fueron las que a continuación se mencionan:

- Visitas a distintos zoológicos. Por lo menos a Zacango y Chapultepec. Observación y registro de datos. Plática sobre lo observado y comparación de datos. ¿Para qué sirven los zoológicos?
- Investigación bibliográfica sobre los animales conocidos: hábitat, hábitos de alimentación, reproducción y cría y establecimiento de relaciones por hábitat. ¿Quién se come a quién?
- Establecimiento de otros criterios de clasificación.
- Elaboración de un álbum de animales estudiados.
- Apertura del "Rincón de las Ciencias". Adquisición de una pareja de canarios, peces, tortugas, conejos, etc. Se compró el alimento y los mismos niños siguieron las instrucciones del envase. Por mesas se turnaron el cuidado de los animales. Los fines de semana, se los llevaban a casa, también por turnos. Investigaron y expusieron ante el grupo qué cuidados necesitan, qué comen etc. En grupos pequeños, calcularon el tamaño y capacidad de la jaula y la pecera, así como la

cantidad necesaria de alimento que se les proporcionarían diariamente. Así mismo, debían registrar en tablas sus ciclos de sueño, alimentación diaria, etc.

- Pláticas acerca del cuidado necesario para los otros animales domésticos como el perro y el gato; períodos de cría, vacunas, etc. Respeto indispensable hacia los animales salvajes, períodos de veda, etc.
- Pláticas sobre la relación existente entre los seres vivos y no vivos de un lugar y la vida humana.
- Escenificaciones sobre los aprendizajes construidos.
- Investigación acerca de la protección que merece el medio ambiente y la normatividad constitucional que la garantiza.
- Planeación, organización y ejecución de una campaña acerca del tema (Encuentro de ecología). Esta incluyó la visita del resto de los alumnos a nuestro salón para ver el rincón vivo y una serie de pláticas, encuentros y mesas redondas.

Recursos: Éstos fueron:

- Los zoológicos.
- Los animalitos y todo lo necesario para su cuidado.
- Bibliografía adecuada.

Evaluación: Sus instrumentos y procedimientos fueron:

- La observación en el interés y la participación de los alumnos durante todo el proceso de trabajo.
- Encuestas sobre lo que han conocido y qué más les gustaría conocer acerca del tema.
- Presentación de productos de trabajo. Podrían ser un diario colectivo de trabajo en el que se registren los cuidados que se han proporcionado a los animalitos, un álbum con alguna información comparativa por hábitat, el guión teatral y la escenificación, el impacto del Encuentro de Ecología, etc.

- Valorar no sólo la adquisición de información sino también algunos cambios actitudinales respecto al medio ambiente y su biodiversidad. Para este fin, elaboraré sendas guías de observación con las escalas estimativas correspondientes,
- Comparación de los logros alcanzados en redacciones y resolución de problemas en distintos momentos del proceso. Para ello, se llevará una memoria de trabajos de cada alumno. Esta carpeta- expediente, estará a disposición del interesado para que pueda consultarla cada vez que lo necesite o le interese. Con el mismo propósito, se harán grabaciones de las pláticas y su transcripción.

Limitaciones

Si bien el proyecto era bastante atractivo, tenía grandes limitaciones, la primera de ellas de tipo económico pues era un tanto difícil promover que los padres sostuvieran el gasto de las visitas al zoológico y el mantenimiento de los animalitos.

Por otro lado, también cabía esperar que algunas mamás sintieran como una carga el llevarse la jaula y pecera a su casa para hacerse cargo de ellas durante el fin de semana, o que la dirección del plantel no pudiera proporcionarnos un espacio mínimo para instalar nuestro “zoológico”.

Pero éstas eran dificultades muy menores. El verdadero problema fue romper mi propia historia como estudiante y como docente; vencer el peso de la tradición. Debí tener muy conscientes mis propios errores y muy bien estructurada la idea de lo que implica el trabajo constructivo, además de mis propósitos en cada clase.

En este sentido, el cambio en la disposición del espacio físico no era suficiente. Requería un cambio en el clima y las interrelaciones al interior del aula, y en la inserción del grupo en el total de la institución. Afortunadamente, los cambios se dieron. Aterroradoramente, estos cambios rebasaron con mucho mis expectativas.

Creo, al final del proyecto, que si bien el rincón vivo ofrece magníficas oportunidades de observación directa y para investigación de campo, que si bien algunas

actividades resultaron estupendos detonantes para los procesos cognitivos individuales y colectivos, fue en la evaluación donde los muchachos terminaron de construir el suyo como un grupo de aprendizaje.

Cronograma

FECHA	CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
6 de septiembre	Mejoramiento en la fluidez de la expresión oral. Definición de acuerdos y desacuerdos.	Organización de los materiales bibliográficos y videográficos disponibles en el aula.	Los libros y videos que podamos conseguir.	Observación del interés en participar.
13 de septiembre	Definición de acuerdos y desacuerdos. Manejo y lectura de fuentes bibliográficas. Elaboración de resúmenes. Uso de sinónimos, antónimos y tiempos simples de indicativo en redacciones.	Visita al zoológico de Aragón. Acuerdo sobre la pregunta generadora. Investigación documental.	Visita al zoológico Libros y videos	Análisis de las habilidades de expresión oral y escrita. Valoración de la coherencia en redacciones.
20 de septiembre	Comprensión de instrucciones escritas. Uso del calendario. Resolución de problemas que impliquen medición y cálculo. Clasificación taxonómica.	Continúa investigación. Elaboración de un álbum sobre animales domésticos y salvajes	Rincón vivo. Material necesario para elaborar su álbum.	Observación del interés y participación.
4 de octubre	Concordancia entre el sustantivo y sus modificadores y entre el sujeto y el verbo. Clasificación taxonómica. Dimorfismo sexual. Noción de ecosistema Animales salvajes y domésticos.	Exposición por equipos, sobre lo investigado: animales salvajes (hábitat, relación con otros seres vivos y con elementos abióticos, alimentación, reproducción, periodos de veda).	Fuentes de información y consulta. Materiales necesarios para sus exposiciones. Rincón vivo. Álbum.	Valoración de la coherencia en la argumentación. Análisis de las habilidades de expresión oral. Valoración de la coherencia en redacciones. Examen escrito.
18 de octubre	Situaciones sencillas que ilustren el uso del mililitro (goteo). Elaboración de trípticos y carteles. Resolución de problemas de reparto	Convocatoria al "Primer Encuentro Escolar de Ecología", para todo el alumnado de la escuela y padres de familia.	Materiales necesarios para la elaboración de trípticos y carteles. Rincón vivo. Álbum.	Observación del interés y la participación. Valoración grupal del impacto y efectividad comunicativa de los trípticos y carteles.
28 de octubre	Respeto y cuidado del medio ambiente. Comprensión de instrucciones escritas. Redacción de cuestionarios y entrevistas.	Visita al Vivero de los Árboles de na-vidad.	Entorno natural . Guía de observación y cuestionario. Rincón vivo.	Análisis grupal de las habilidades comunicativas y la coherencia mostradas en la elaboración y respuesta de la guía y el cuestionario. Examen escrito.

8 al 19 de noviembre	Mejoramiento de sus habilidades comunicativas en su expresión oral y escrita.	Encuentro Escolar de Ecología, con la participación libre de alumnos y padres de familia. Talleres de reciclado, teatro, manualidades, mesas redondas, exposiciones, etc.	Los trabajos inscritos en el encuentro. Rincón vivo.	Observación del interés y la participación. Valoración de la actitud de colaboración en el trabajo.
22 al 26 de noviembre		Entrega de reconocimientos	Rincón vivo.	Examen escrito.
2 de diciembre	El respeto y cuidado del medio ambiente	Recorrido por los alrededores del plantel.	El entorno.	Observación del interés mostrado por los alumnos.
3 de diciembre.	El respeto y cuidado del medio ambiente La biblioteca escolar.	Planteamiento de la pregunta generadora. Acopio de bibliografía sobre el tema de interés.	Fuentes diversas de información y consulta.	Observación y valoración de su expresión oral, así como del manejo de las fuentes bibliográficas.
4 al 11 de diciembre	La biblioteca escolar.	Entrevistas. Recopilación de la información complementaria	Las personas de la comunidad. Bibliografía	Valoración de su interés y su participación. Observación de su manejo de fuentes bibliográficas.
4 al 7 de enero	Uso de los signos de puntuación.	Presentación de los resultados y conclusiones de sus entrevistas.	Papel bond. Técnica dinámica.	Valoración de su participación: coherencia en sus ideas, expresión, etc.
20 de enero	Visita a "La Quinta Colorada"	Actividades propuestas por personal del lugar.	Talleres de reciclado. Película "El mensaje".	Observación de su interés y su participación.
24 de enero	-Uso de signo de puntuación. - El respeto y cuidado del medio ambiente. Elaboración de máscaras.	Elaboración de la máscara. Redacción.	Material necesario para la elaboración de sus máscaras.	Observación del interés mostrado por los alumnos.
25 de enero	Representación de seres y fenómenos de la naturaleza. La colaboración y la ayuda mutua en la escuela.	Representación del nacimiento y desarrollo de una planta.	Audiocinta	Observación del interés mostrado por los alumnos.
26 de enero	La colaboración y la ayuda mutua en la escuela. El respeto y cuidado del medio ambiente.	Construcción de un árbol. Discusión de las propuestas.	Material necesario para construir un árbol y pegarlo en la pared.	Valoración grupal de la factibilidad de cada propuesta. Comparación de los logros alcanzados en sus redacciones.

CAPITULO IV

¿QUÉ APRENDIMOS?

La evaluación como método de investigación y reflexión

Para llevar a efecto los procesos de evaluación en el aula, hace falta un modelo que sea congruente con el enfoque constructivista y tomar en cuenta que es imprescindible la acción de los niños sobre el objeto de conocimiento para que se suscite el aprendizaje. Dicha acción se concibe como física en la manipulación y experimentación, o bien mental, en la reflexión que el sujeto realiza sobre el objeto de conocimiento y sobre las acciones efectuadas (Díaz Barriga y Hernández 1998: 182-184).

Concebir el aprendizaje de esta manera, implica, entre otras cosas, reconsiderar el papel del profesor. Sus funciones se vuelven infinitamente más variadas y complejas: planear sus clases, conocer a profundidad los planes y programas, a su alumnado, así como el contenido y organización interna de la materia o materias que impartirá.; seleccionar y utilizar adecuada y eficientemente los recursos didácticos que le ofrece el entorno, eclipsarse como protagonista del hecho educativo y propiciar la participación crítica de sus alumnos; observar, registrar y analizar las situaciones educativas para su adaptación en caso necesario; evaluar los procesos implicados y promover procedimientos de autoevaluación y coevaluación por parte de los niños (ibid. p. 185).

Justificación

Tomando en cuenta que mi proyecto de trabajo pretendió rescatar los principios de la metodología investigativa como propuesta metodológica y que ésta tendería, evidentemente, a modificar las interacciones entre los miembros del grupo y entre éste y los otros grupos, era perentorio indagar para poder contestar a un cúmulo de interrogantes que la misma dinámica del trabajo iba generando.

Preguntas tales como: ¿Realmente les interesa a los niños lo que se está realizando en clase?, ¿Están aprendiendo?, ¿Qué es lo que están aprendiendo? ¿Cómo

están aplicando lo aprendido en su vida diaria?, ¿Les resulta útil?, etc., generaban, a su vez, otros cuestionamientos: ¿Qué estoy aprendiendo yo de todo esto?, ¿Qué oportunidades reales tengo para efectuar una acción docente crítica y sistemática en el marco de las prácticas que usualmente se llevan a efecto en la escuela?, ¿El trabajo con el coro impide la continuidad de las actividades o puede favorecer en los alumnos la construcción de un sentido de grupo?

Objetivos

- Ponderar la pertinencia y coherencia de toda la propuesta metodológica, su estrategia, sus actividades, recursos y el interés generado.
- Analizar la naturaleza y profundidad de los aprendizajes construidos por los alumnos, su funcionalidad y utilidad en su vida diaria.
- Valorar la naturaleza y profundidad de mis propios aprendizajes como docente.
- Explorar la naturaleza de las interacciones establecidas en el marco de las actividades.

Metodología

Tomando en cuenta que el proyecto de trabajo pretendió, a partir de una metodología investigativa, construir aprendizajes significativos, en el proceso de evaluación consideré los siguientes aspectos:

- Necesidades. Caracterización geográfica, socio- económica y cultural de la comunidad, intereses de los niños, nivel de desarrollo, disponibilidades materiales, etc.
- Pertinencia y congruencia de la estrategia y actividades implementadas. Alcance de las mismas, qué tanto favorecieron que los aprendizajes construidos respondieran a las necesidades e intereses del alumnado, su vinculación con el programa y con la cotidianidad extraescolar, etc.
- Naturaleza y profundidad de los aprendizajes construidos por los niños (aspecto académico).

- Naturaleza de las interacciones establecidas en el marco de las actividades aulísticas y su repercusión en la vida extraescolar.
- Naturaleza de mis propios aprendizajes respecto de mi práctica docente (reflexión autocrítica).

Caracterización de la comunidad

Para complementar la información que el estudio de diagnóstico me había proporcionado, realicé un estudio socio- económico de la comunidad. Los resultados fueron los siguientes:

Datos históricos de la escuela. La colonia Mártires de Río Blanco data de los últimos años de la década de los treinta, cuando distintos grupos de personas llegaron desde Puebla, Veracruz, Guanajuato, Michoacán y otros estados, para habitar allí. Las primeras casitas fueron construidas con materiales como cartón, adobe y lámina. Con el tiempo, quienes tenían la posibilidad de hacerlo, comenzaron a construir sus casas con ladrillo.

La totalidad de la gente que llegó a la colonia era católica y ya desde entonces celebraban a la Virgen del Perpetuo Socorro. Con el paso de los años, llegaron nuevos colonos cuya religión no era la católica, o algunos de los habitantes cambiaron a otras religiones.

La gente de la comunidad se dedicaba a oficios diversos: curtidores, ladrilleros, artesanos e incluso, agricultores; de hecho, el terreno que hoy ocupa la escuela, en ese tiempo era un gran llano con milpas y alfalfares.

Casi diez años después, la comunidad comenzó a ser dotada de servicios; entre ellos, el educativo. La necesidad de una escuela se había hecho sentir desde el principio, pero no fue sino hasta 1944 que la escuelita comenzó a funcionar. Para ese tiempo, el enorme terreno había sido comprado por el Sr. Ernesto Luján y era ocupado como carpa en la que se daban a los colonos las más diversas funciones: circo, teatro de revista, tandas, etc.

La construcción del inmueble escolar fue autorizada por el entonces ministro de educación, Lic. Miguel Gual Vidal y el primer profesor con que dicho plantel contó fue el profesor Ernesto Moreno Bello.

En 1959 se iniciaron las obras de construcción para la escuela secundaria no. 57 en la parte del terreno que no había sido ocupada por la escuela primaria. Su primera denominación fue "Fernando Casas Alemán", pero posteriormente se le impuso el nombre que todavía lleva en la actualidad: Maestro Carlos González Peña.

Además de maestro, González Peña fue novelista, dramaturgo y crítico literario. Nació en Lagos de Moreno en 1885 y murió en la ciudad de México en 1955, a los setenta años de edad.

Datos económicos y de servicios. El nivel de vida de la comunidad es bajo; sin embargo cuenta con casi todos los servicios: sólo hay un centro asistencial y ninguno de convivencia social pero en lo referente a servicios de agua potable, alcantarillado, drenaje, servicio de transporte, cabinas telefónicas, servicio de vigilancia durante las 24 horas del día, alumbrado público, pavimentación, recolección de basura más o menos regular, etc., me parece que sus habitantes están adecuadamente dotados.

Concentrándonos en las condiciones asistenciales y socioculturales, debo mencionar la ausencia de hospitales, asilos o similares. Tampoco hay bibliotecas ni museos pero cuenta con sucursales bancarias, gran número de comercios y servicios, así como escuelas primarias, jardines de infantes, un parque público y tres mercados. También encontré algunas fábricas pequeñas y talleres.

Datos socioculturales. Ahora bien; las condiciones de vida de los alumnos son en general aceptables, en algunos casos, humildes y en otros, francamente malas.

Los aspectos que se consideraron en la indagación con los padres fueron:

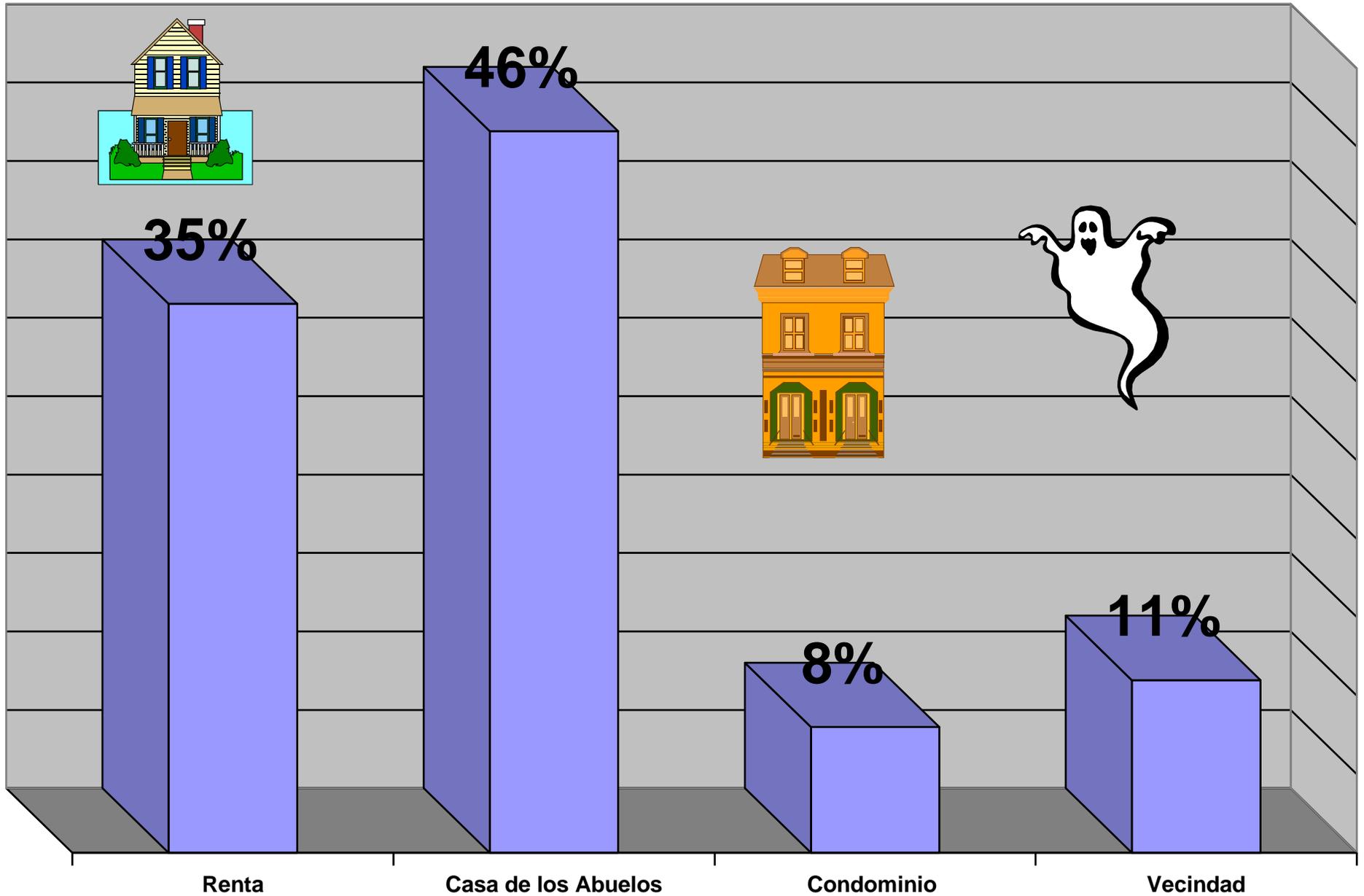
1. Ingresos.
2. Vivienda.
3. Tipo de unión, volumen de familia.
4. Religión, tradiciones y costumbres.
5. Medios de comunicación y difusión que se reciben en casa.

Ingresos. La mayoría de las familias recibe emolumentos bajos y medios, que incrementan de diferentes maneras: con el trabajo de los hijos mayores (si los hay), con trabajos extra, vendiendo productos por catálogo, etc.

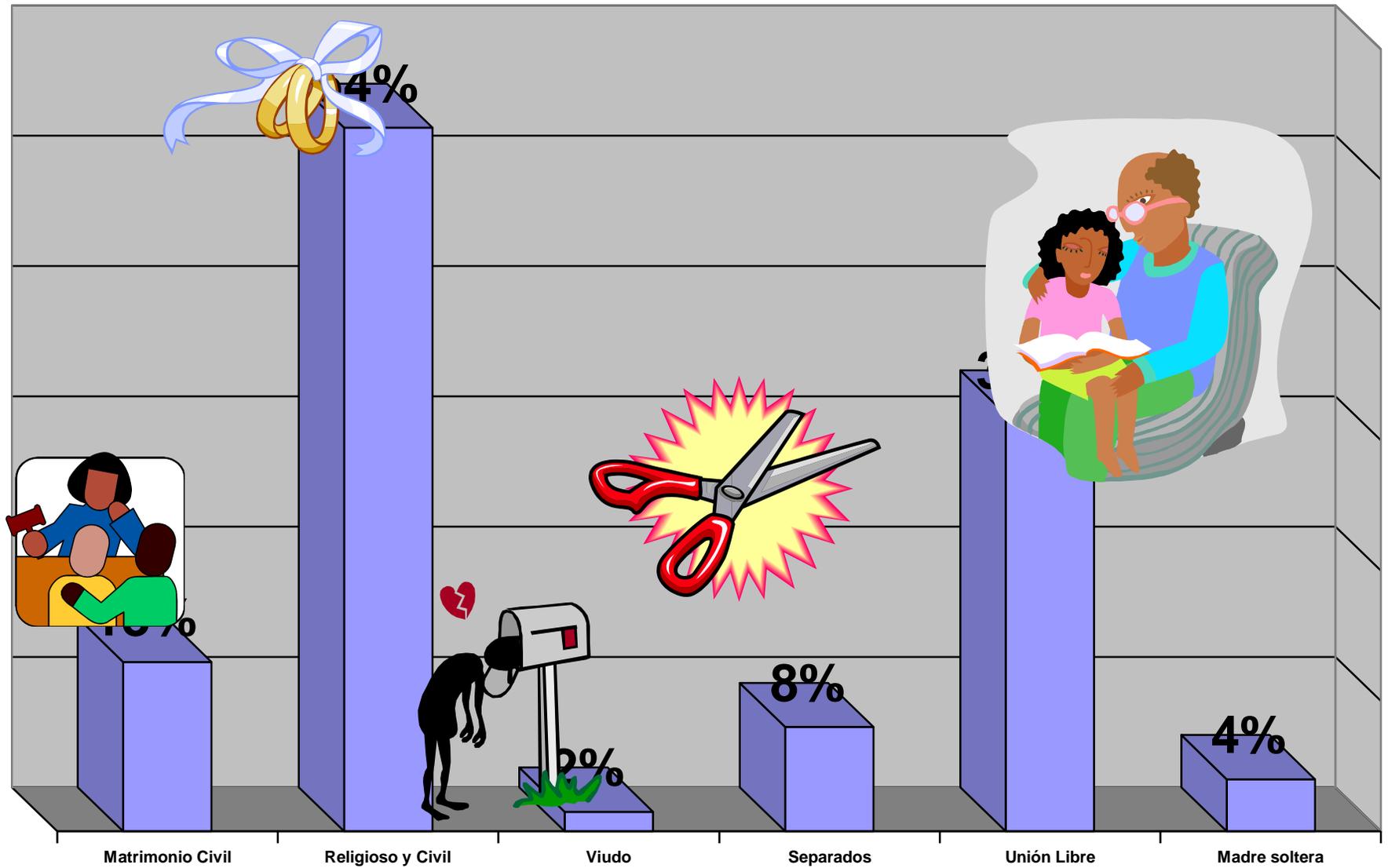
Vivienda. El 81% de los alumnos vive en departamentos rentados, o bien en casa de los abuelos, con toda su familia extensa (tíos, primos, etc). Algunos otros viven en vecindades y muy pocos viven en condominio.

Tipo de unión, volumen de familia. Más de la mitad de los matrimonios son civiles y/o religiosos. El 13% sólo son civiles. Los cónyuges separados y los viudos forman minoría, se registran algunas uniones libres y un 4% de madres solteras. Casi todas las familias se componen de menos de cuatro personas contando a los padres, que en su mayoría oscilan entre los 35 y los 40 años. Un porcentaje menor de las familias tiene seis o siete miembros. Sólo un 13% de las familias están compuestas por ocho, nueve o más miembros.

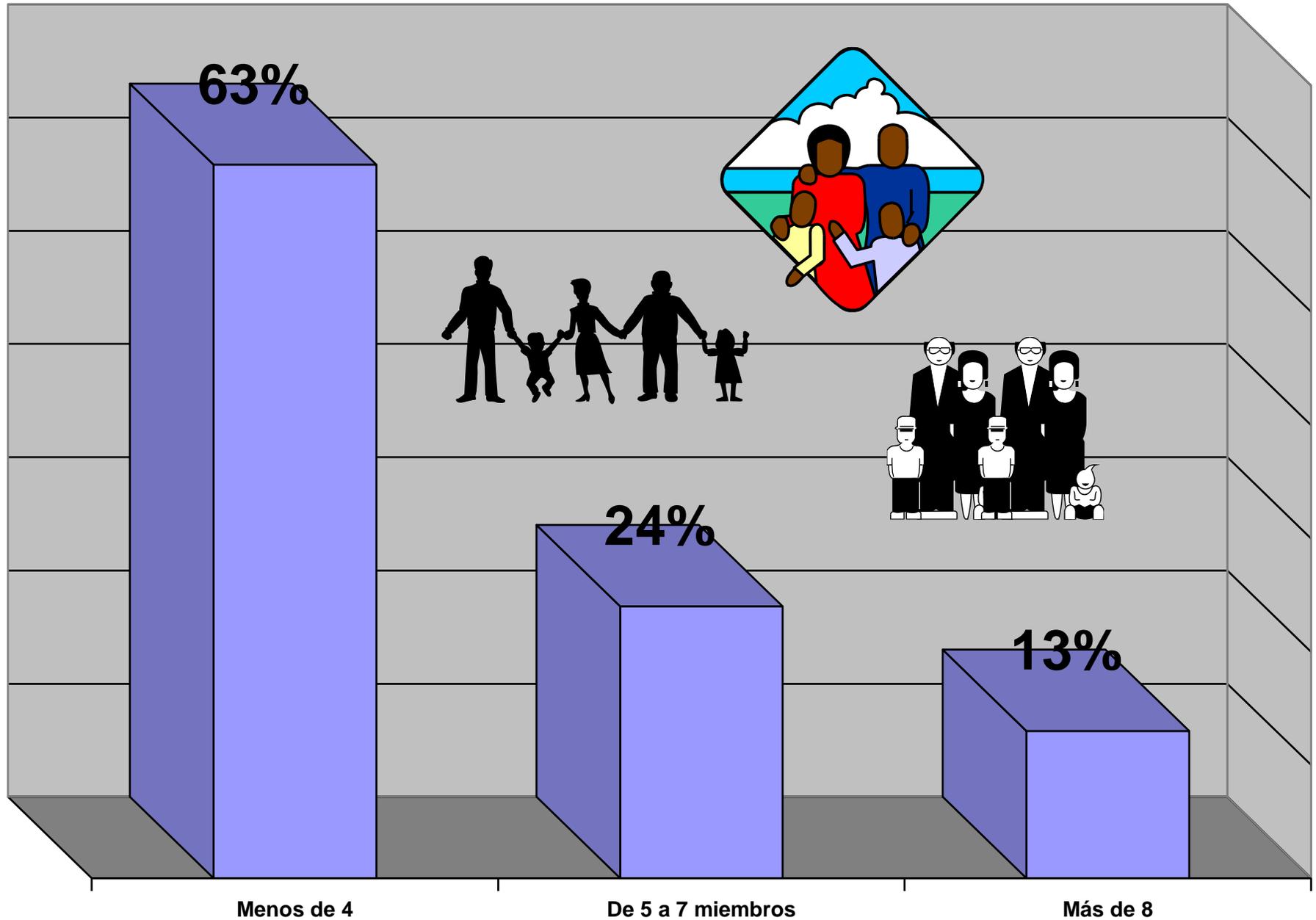
Gráfica 10: Tipo de Vivienda



Gráfica 11: Tipo de Unión

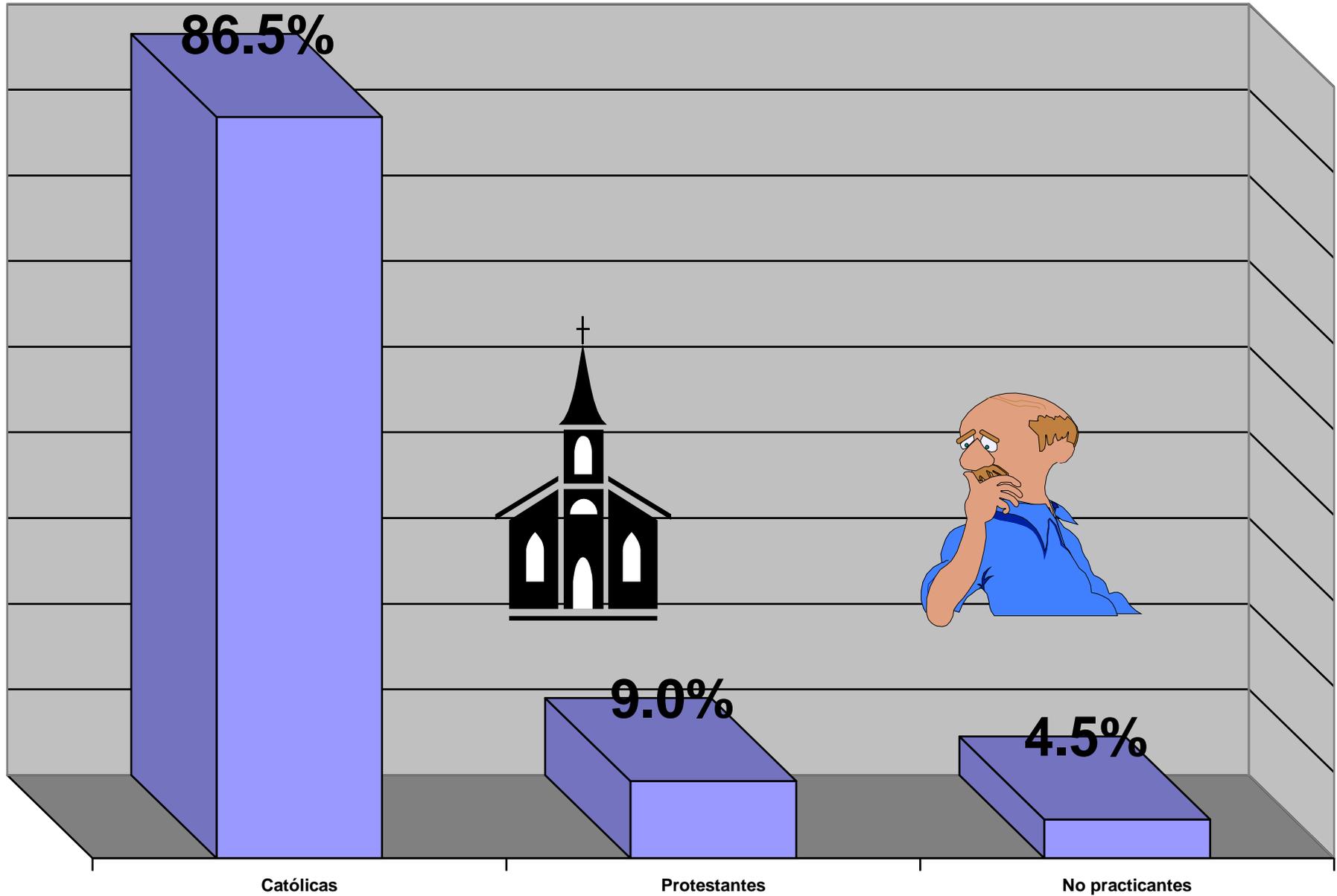


Gráfica 12: Volumen de Familia





Gráfica 13: Religión



Religión. Casi la totalidad de las familias son católicas; apenas un 9% se compone de familias evangélicas, mormonas y un 4.5% son familias que se autocalifican como “librepensadoras” o “no practicantes”.

Medios de comunicación y difusión que la familia recibe en casa. Todas las familias tienen radio y televisión y algunas de ellas reciben algún tipo de periódico. Muchas cuentan con teléfono.

Tradiciones y costumbres. Una tradición de la colonia Río Blanco es la de dar pan y atole o café a quien vaya pasando la noche del viernes santo. Las calles se llenan de puestos improvisados y las familias obsequian con picones, cocoles, o simplemente bolillo, a todo aquél que lo desee, acompañado, por supuesto, de un rico cafecito caliente. La tarde del sábado santo, se hace peregrinar a la Virgen de la Soledad con el Santo Entierro y se culmina con una oración de pésame a la Virgen. Otra es la fiesta de la Virgen del Perpetuo Socorro, patrona de la colonia. En esta ocasión se truenan toritos y durante varios días hay feria y romería.

Además de estas tradiciones específicas de la colonia, las familias participan de las tradiciones propias de nuestra nación: procesiones y viacrucis en los días santos, peregrinaciones gremiales a la villa, posadas y ofrendas de muertos (los que son católicos), nochebuena, nochevieja, etc.

Expectativas y preferencias de los alumnos respecto de las actividades escolares

Además de la investigación realizada sobre los aspectos socioculturales y económicos de la comunidad, también me dí a la tarea de indagar con los niños acerca de sus expectativas respecto de las actividades escolares, sus preferencias en cuanto al contenido de las asignaturas y la organización de las actividades aulísticas, así como las características que más apreciarían en un maestro.

Casi todos los niños dieron respuestas convencionales en cuanto a sus expectativas: aprender, divertirse, hacer cosas interesantes, comprender las cosas, etc. Sin embargo, lo de “hacer cosas interesantes” se precisó mejor cuando indagué sobre sus preferencias: odian “las cuentas”, las copias y los trabajos mecánicos o memorísticos. Desean jugar, salir de excusión, jugar, ver películas, jugar, hacer obras de teatro, jugar, jugar, jugar, etc, Les gusta la matemática (resolver problemas con material concreto), algunos juegos de mesa, los animales, ir de paseo, la música, las ciencias naturales y educación física. Español y geografía son las asignaturas que menos prestigio tienen entre los alumnos, así como la historia.

Respecto de la organización al interior del grupo, ningún alumno proporcionó información precisa, repitiéndose el esquema de hacer cosas divertidas, creativas, interesantes, etc.

Por último, en cuanto a las características del maestro ideal, casi todos proporcionaron datos abundantes: poner dieces en los exámenes, saber echar porras y jugar futbol, no gritar, no regañar, ser comprensivo, un poco exigente, platicar y convivir mucho con sus alumnos, no dejar demasiada tarea, dejar que los niños descansen durante las vacaciones y los fines de semana, tener una presencia agradable, así como un trato cálido, etc. Como es de suponer, tales comentarios son tema obligado de reflexión para establecer cambios y ajustes indispensables en mi práctica cotidiana.

Técnicas y procedimientos

Entre las técnicas y procedimientos que se aplicaron en la evaluación de la propuesta, puedo mencionar:

La evaluación diagnóstica. Comprendió toda la caracterización geográfica y socio- cultural, la indagación acerca de sus intereses y la exploración académica.

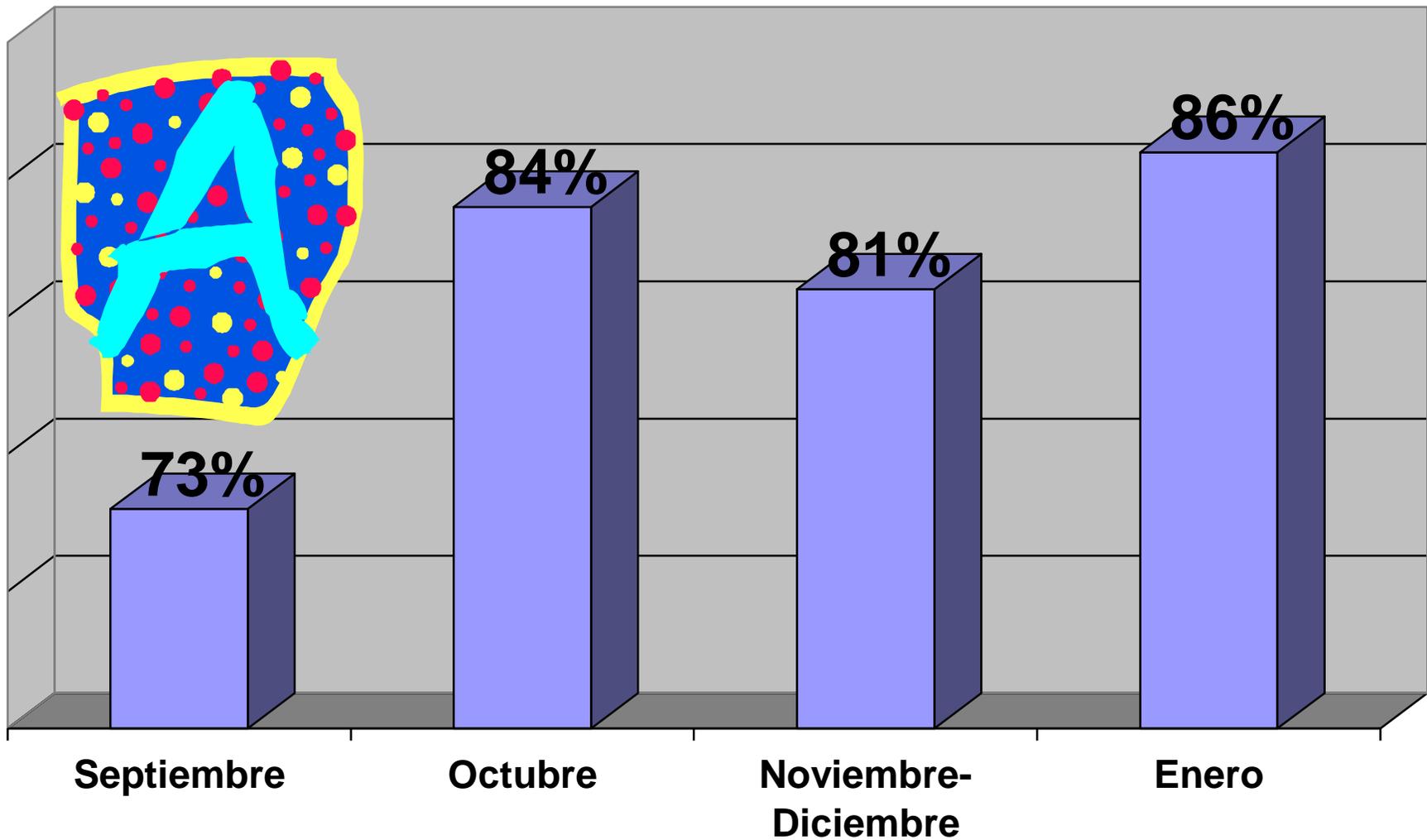
Seguimiento del desarrollo de habilidades. Se realizó a partir de la observación de grupos- muestra alternados; una semana diez niños, la siguiente otros diez, etc. Utilicé una lista de cotejo, en la que anoté la presencia o ausencia de los rasgos que me interesaba observar (por ejemplo, algunas capacidades de organización grupal: se muestra interesado en escuchar a los demás, comparte su material, expresa sus opiniones, acepta otros puntos de vista, participa en las tareas realizadas, pide y presta ayuda, etc. La frecuencia con que estos comportamientos aparecían, se evaluaban en rangos del uno al cinco: 1= no, nunca. 2= muy pocas veces. 3= a veces . 4= casi siempre. 5= siempre. En la escala, delimité tres áreas: blanca para las cualidades de organización grupal, verde para las de socialización y liderazgo, rosa para las de atención (v. Anexo 2).

Evaluación por medio de alumnos monitores. Después de observar a los niños durante un mes, seleccionaba a los diez que registraban los niveles más altos de rendimiento para que fungieran como monitores de sus compañeros el resto del mes.

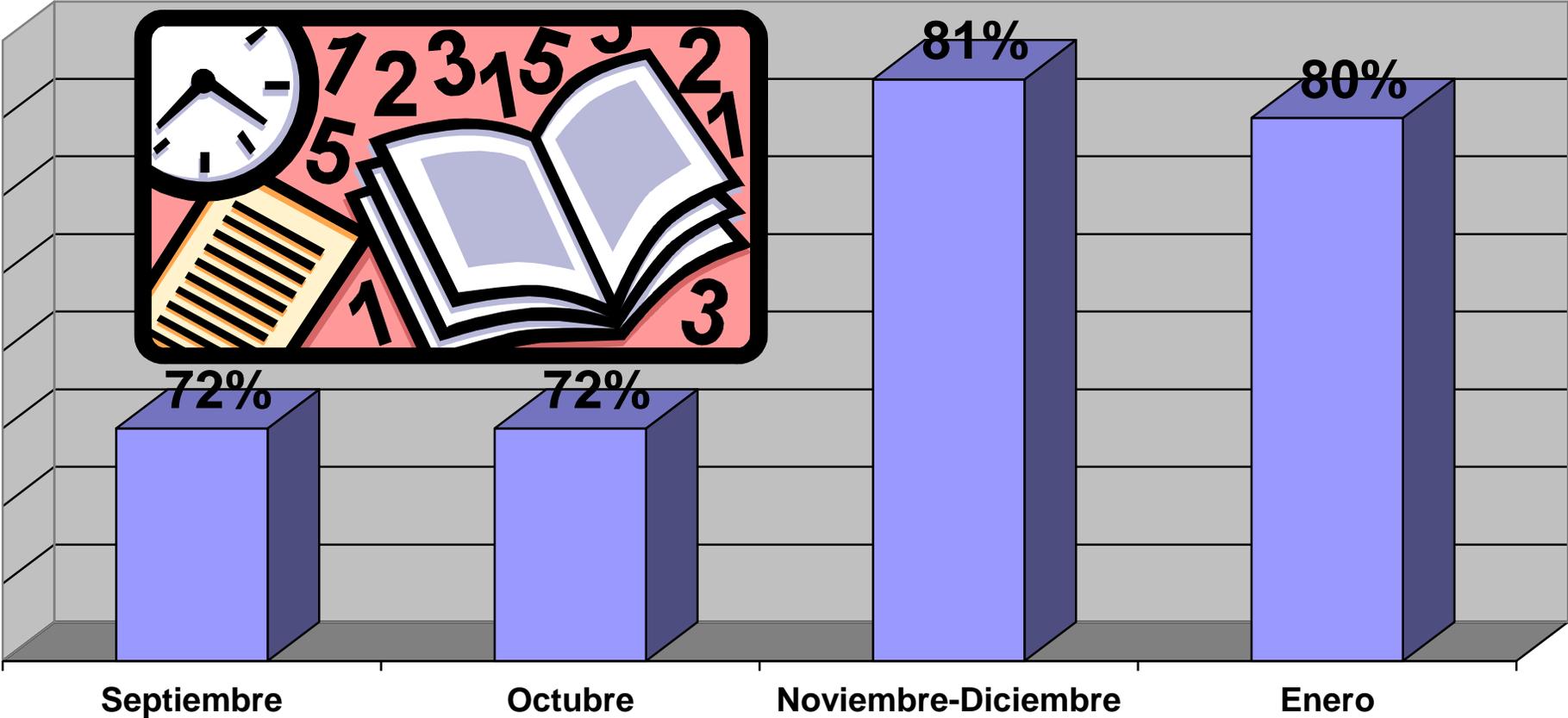
Este tipo de evaluación me permitió, no sólo designar líderes para los equipos de trabajo sino también facilitó la consulta de bibliografía a los alumnos menos hábiles con su lectura de comprensión. Aunque fue muy pesado el proceso de aprendizaje del monitoreo para los niños y para mí fue muy difícil renunciar a mi protagonismo característico, todos aprendimos que un niño puede muy bien trabajar y aprender en compañía de otro niño y que no es indispensable la presencia del profesor para realizar bien una actividad o para hacer “cosas interesantes”.

Evaluación sumativa. Lejos de su papel como calificación de un producto final, la evaluación sumativa pretende ser un instrumento de análisis y recuperación de la información que permita ponderar los fallos y logros durante el curso, tanto como orientar las acciones futuras. Por lo mismo, al realizar este tipo de evaluación revisaba todas mis observaciones, mi diario de campo y demás registros, de modo que pudiera tener una clara idea de tres aspectos básicos: habilidades en desarrollo, habilidades ya desarrolladas y problemas pendientes. (v. Anexo 3)

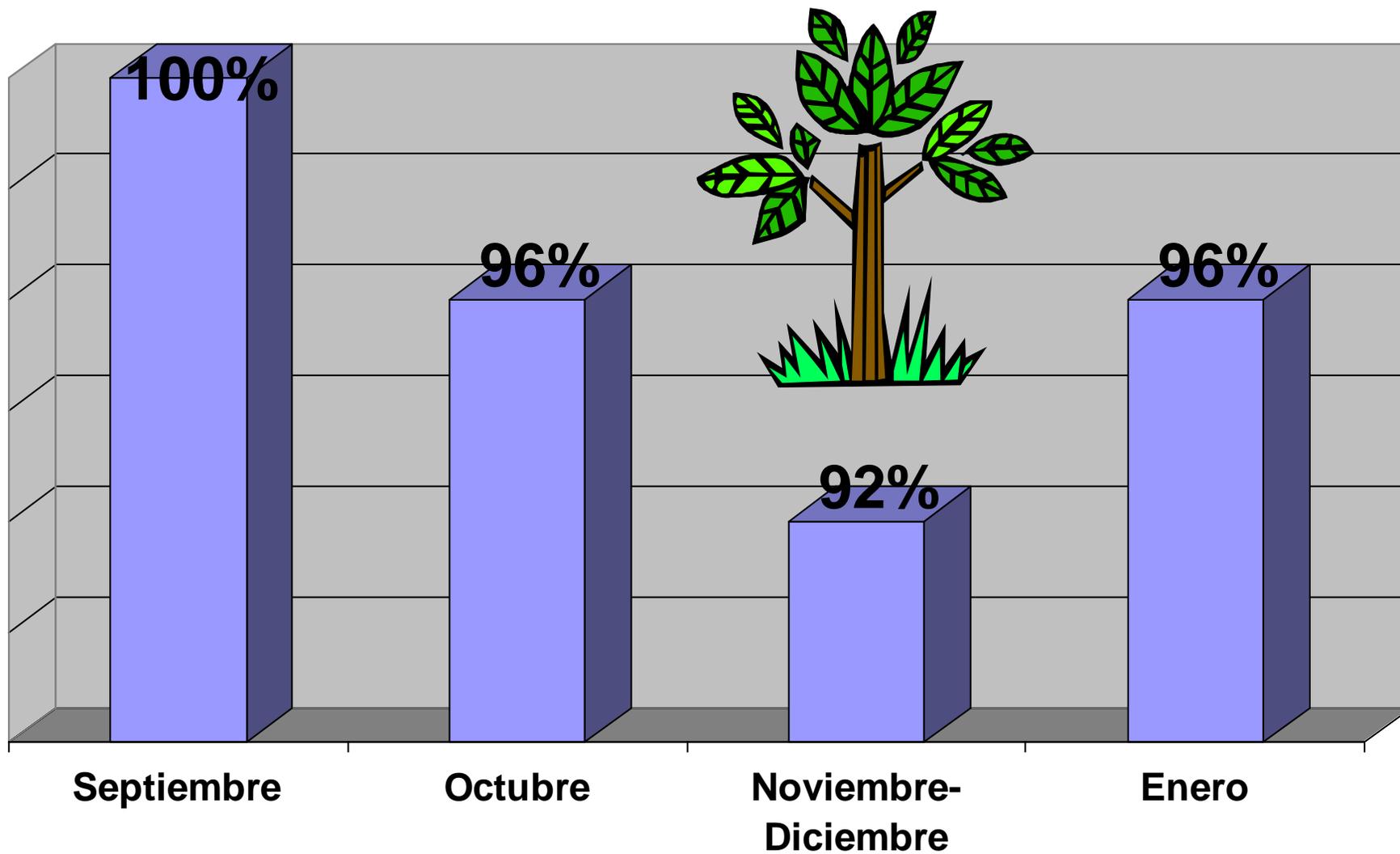
Gráfica 14: Logro de contenidos de español (porcentajes)



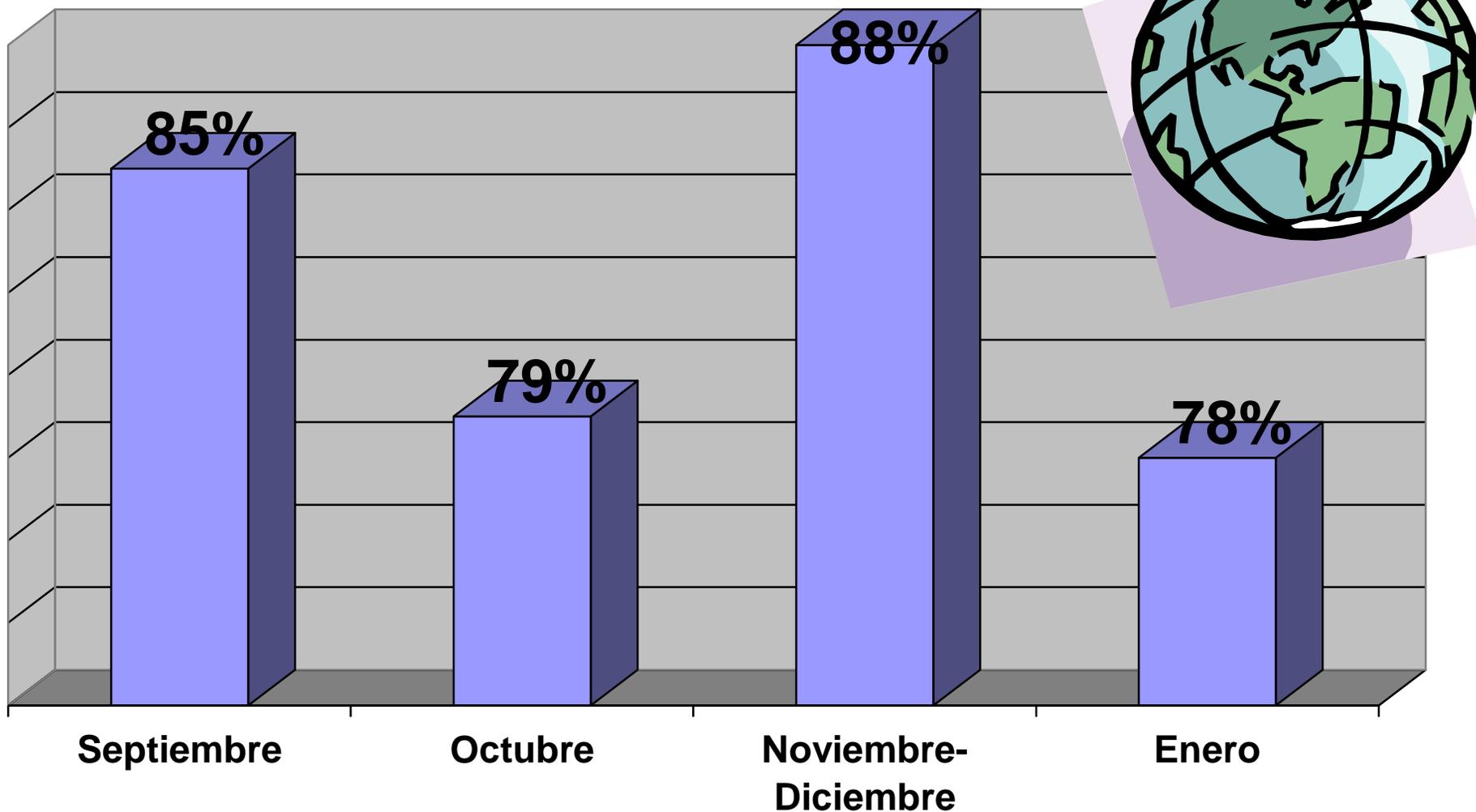
Gráfica 15: Logro de contenidos de matematicas (porcentajes)



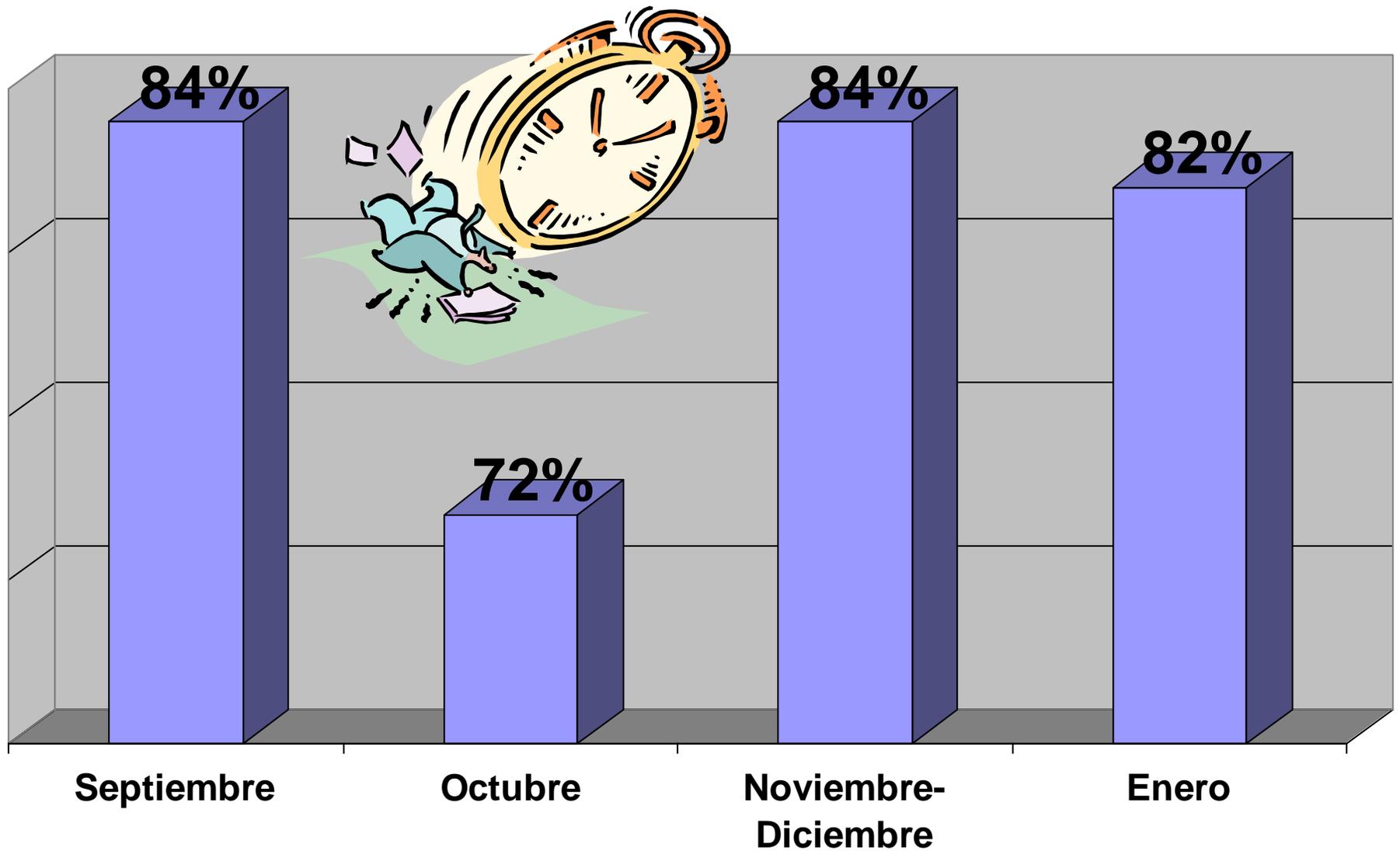
Gráfica 16: Logro de contenidos de Ciencias Naturales (porcentajes)



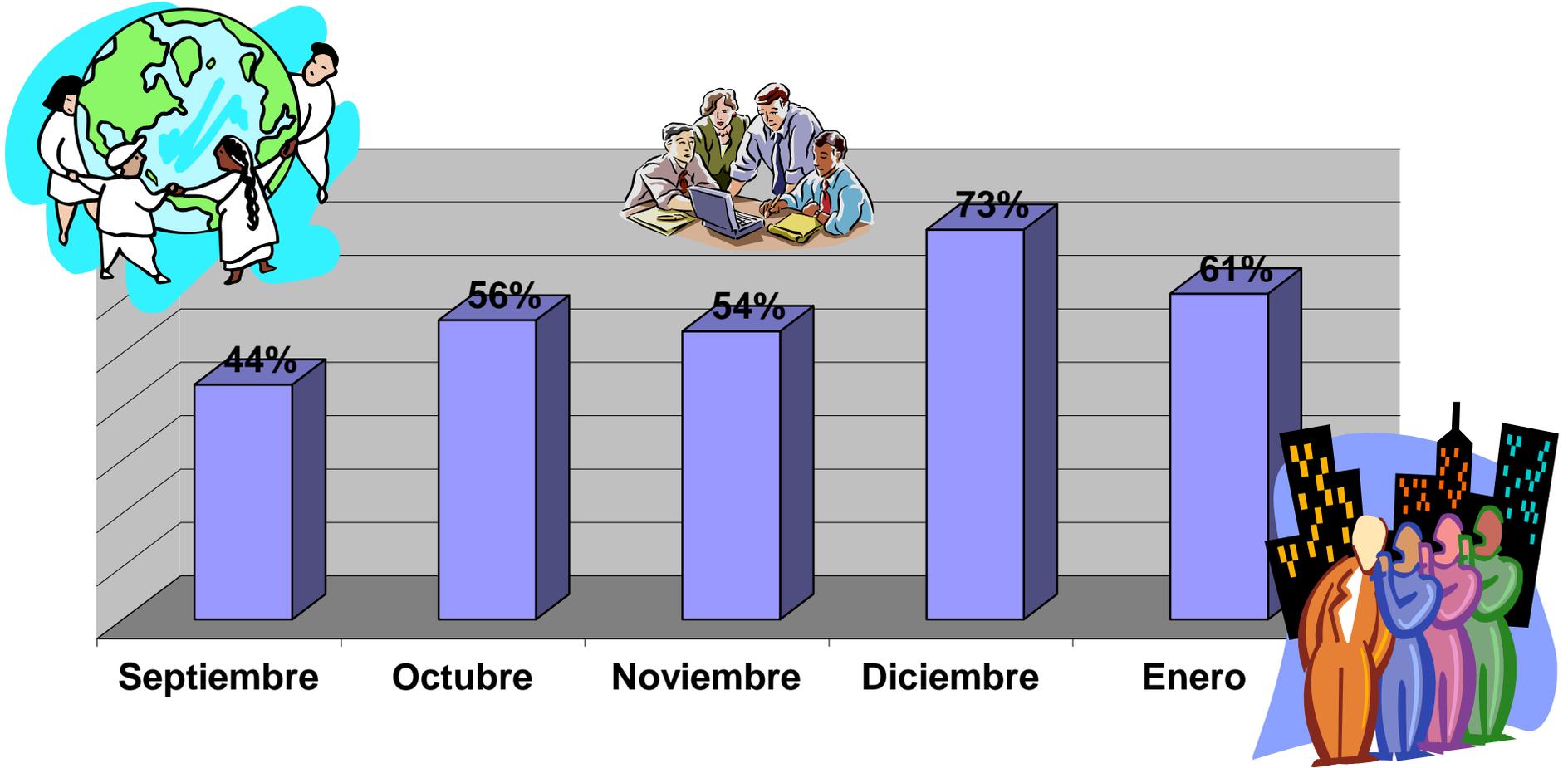
Gráfica 17: Logro de contenidos de Geografía (porcentajes)



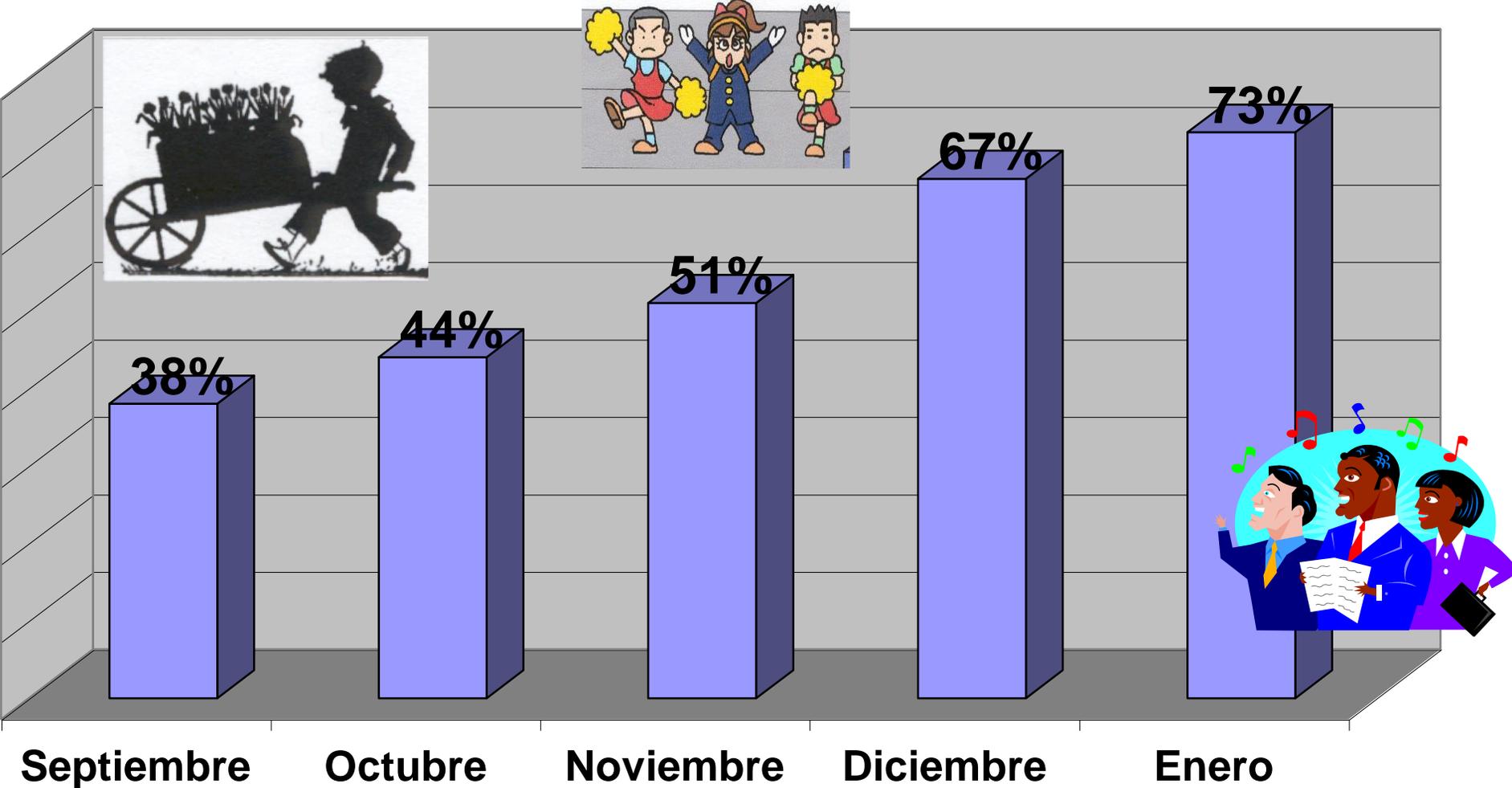
Gráfica 18: Logro de contenidos de Historia (porcentajes)



Gráfica 19: Porcentaje de Participación



Gráfica 20: Desarrollo de las capacidades de la organización grupal



Evaluación grupal. Concibiendo al grupo como una entidad dinámica que atraviesa distintos momentos y se integra por grupos más pequeños cuya interacción le da características específicas, se hace necesario un proceso de evaluación grupal. Este tipo de evaluación requiere un proceso previo de aprendizaje por parte de los niños. El mayor problema de este tipo de evaluación es capacitar al grupo para llevar a efecto una acción metacognitiva y evitar la complicitad que puede generarse si no se reflexiona suficientemente sobre los elementos de aprendizaje que se han vivido. (v. anexo 4).

Durante los primeros días, al terminar la sesión, preguntaba a los niños para que ellos pudieran recapitular en lo que habían hecho, qué no entendieron, si terminaron, qué faltó y por qué. El momento final era otorgar una calificación al equipo. Dicha calificación debería fundamentarse en criterios como: ¿Concluyeron su trabajo?, ¿Todos entendieron?, ¿Ayudaron a sus compañeros?, ¿Cuándo no entendieron?, ¿Trabajaron y colaboraron todos?, ¿Obtuvieron buenos resultados?, ¿Por qué?, etc. (v. anexo 7).

Autoevaluación. Ésta también implica un proceso de aprendizaje para que los alumnos puedan realizarla con eficacia. Yo la manejé por medio de “retos”. Los lunes colocaba en la pared una lámina con una tabla de doble entrada: en el margen izquierdo, encolumnados, los nombres de todos. Arriba, espacios en blanco para que cada quien anotara su reto de la semana (leer quince minutos diarios, lavar los trastes de la comida, tender su cama, no faltar ninguna tarea, aprenderse tal cosa, limpiar a su mascota, llevar un bote para la basura de su sacapuntas, no dejar basura tirada en el patio de recreo, etc). Debían anotarse una palomita cada día si el reto se cumplía, o dejar el cuadro en blanco si no se había realizado. Los viernes, en la sesión de evaluación, cada quien revisaba el número de palomitas y argumentaba por qué sí o por qué no había cumplido su reto.

La observación. Es necesario sistematizar la observación, de modo que ésta constituya un instrumento fidedigno, eficaz y relevante para emitir juicios de evaluación.

En mi caso, me pareció imprescindible registrar mis observaciones en un diario de campo, aunque siempre contrastándolo con mis escalas estimativas y las observaciones que los muchachos expresaban en sus cuestionarios de evaluación (v. anexo 6). Esto me fue muy útil, pues me permitió reorientar las actividades en varias ocasiones (por ejemplo cuando tuve que dejar lo planeado para abordar el tema de la basura).

Diagnóstico académico. Los niños mostraron, desde el principio, ser un grupo de alto rendimiento. Al inicio del ciclo tenían un amplio dominio de contenidos curriculares, tenían una lectura oral fluida y su comprensión lectora era bastante buena. Podían expresar sus ideas con coherencia, claridad y sencillez en redacciones, siempre que éstas no sobrepasaran algo más de media cuartilla. Su ortografía era variable de un niño a otro pero la mayoría tenía buena ortografía y un vocabulario más o menos amplio.

Su razonamiento matemático era lo suficientemente eficaz para permitirles la resolución de cálculos simples y complejos. Podían advertir el tipo de relación expresada entre dos magnitudes, si se les presentaba una operación matemática con signos faltantes. Su cálculo mental no era ni muy rápido ni muy acertado, pero pasaba. Hacer estimaciones les costaba algún trabajo.

Desarrollo de habilidades y logro de contenidos. La aplicación de exámenes escritos se realizó con el propósito de ponderar los resultados académicos. Para ellos utilicé una tabla de doble entrada en la que registraba, en horizontal los nombres de mis alumnos; en vertical los contenidos del mes, agrupados por asignatura. Anotaba en el cuadro correspondiente, un punto verde si el contenido se había logrado satisfactoriamente, amarillo si estaba en proceso de construcción, o rojo si no se había logrado todavía. Esto, por cada alumno. Si leemos en horizontal, es fácil apreciar cuántos contenidos ha logrado cada niño y cuántos no. Si leemos en vertical, podemos apreciar qué contenidos han sido logrados por la mayoría y cuáles no (v. anexo 5). Debo ser sincera: no obtuve una diferencia notable entre esta metodología y cualesquiera

otras estrategias más tradicionales. La verdad, esperaba mejores resultados, pero no me quejo porque, en cambio, logré cosas también muy importantes a nivel valoral y actitudinal, que no hubiera logrado de otra manera; por ejemplo, los niveles de participación aumentaron inicialmente, de un 44% al 56% y alcanzaron un límite máximo de 73% en el mes de diciembre. Sus capacidades de organización grupal también se incrementaron desde el 38% hasta el 73%; lo que representa un paso gigantesco en su proceso de socialización y en el poder de su autogestión.

Durante el tiempo que duró el proceso de trabajo, los alumnos se mostraron muy interesados. Relacionar los referentes que ya tenían con actividades de socialización del conocimiento, creación y expresión favoreció mucho la puesta en marcha de un clima propicio para que todos participaran, hablaran, escribieran, escucharan y fueran escuchados.

Evaluación grupal y autoevaluación. En realidad, la evaluación grupal y la autoevaluación constituyeron un verdadero examen de conciencia pero también tuvieron algunos puntos oscuros. Cuando alguno pretendía “hacer fraude”, no faltaba quién le lanzara un “mentiroso” a la cara. Esto dio lugar a algunas agresiones e incluso dos niñas terminaron su amistad porque una de ellas no toleró la crítica de la otra.

Otros aspectos relativos al desarrollo del trabajo

Todas estas estrategias de evaluación me permitieron reorientar mi práctica en innumerables ocasiones, corregir el rumbo cuando “volvía a las andadas” y quería ser la sabelotodo que ilustra a quienes no saben nada. Por otro lado, logré una participación más comprometida y decidida por parte de los niños; los que eran muy tímidos, hablaron e hicieron escuchar su voz; incluso en ocasiones, cuando no estaban de acuerdo con su calificación, cuestionaban al grupo y defendían su trabajo.

También tuve problemas, y no pocos. Algunos papás protestaron por el costo de los paseos y el mantenimiento del rincón vivo. La conserje, si bien permitió la entrada de

peces, tortugas y pájaros al salón, protestó airadamente cuando mencioné a los conejos y la directora ya no me permitió tenerlos, aunque las conejeras ya estaban instaladas en un rincón del patio. Muchos padres desconfiaron de que un trabajo “así, tan libre” pudiera arrojar productos, en el sentido que ellos conciben; otros, de puerta hacia la calle, comentaban que la maestra sólo se dedicaba a dos cosas: el coro y los animales. También tuve mamás que se entusiasmaron mucho y participaron activamente con el grupo, proponiendo actividades y salidas para excursiones. Hubo momentos en que la presión de los padres para “trabajar en el cuaderno” fue bastante fuerte y en no pocas ocasiones claudiqué en mis esfuerzos. Pero también los niños ejercieron presión y pelearon sus espacios, tan duramente ganados a base de compromiso y esfuerzo.

Desde la primera visita, los niños se mostraron muy entusiasmados y aunque al principio costó mucho trabajo que llegaran a la pregunta generadora, fueron tiempo y esfuerzo bien invertidos, porque los muchachos se dedicaron con ahínco a buscar respuestas. No era necesario obligarlos a trabajar; eran ellos los que presionaban durante otras clases con : _ “*maestra, ¿hoy no vamos a trabajar en nuestra investigación de los animales?*”. Esta pregunta cambió poco después por: _ “*¿Hoy no nos toca lo del tianguis?*”

El manejo y consulta de las fuentes de información fue bastante arduo, porque no todos tienen una lectura comprensiva óptima. En esta circunstancia, pedí a algunos alumnos que monitorearan la investigación de sus compañeros menos hábiles. También la discusión y la socialización favorecieron mucho la comprensión de los datos recopilados, aunque a veces era difícil mantener el interés de todos durante toda la discusión. De hecho, hubo ocasiones en que teníamos que cortar porque comenzaban a distraerse y debíamos retomar la plática en alguna sesión posterior.

El encuentro de ecología emocionó a la directora del plantel, quien “promovió” (en realidad presionó) que participara el mayor número de alumnos. Mi grupo montó la exposición con su rincón vivo y su álbum, preparó y llevó a efecto los talleres y presentó

una obra teatral, junto con los otros tres grupos de cuarto grado, un grupo de sexto que se hizo cargo de la elaboración de composta y un grupo de tercero. Los padres de familia casi no participaron en este encuentro; de hecho, sólo asistieron algunos de mi grupo y de un grupo de tercero (mi compañera y yo, también “promovimos” la participación de ellos).

El rincón vivo funcionó con alguna dificultad, pero mantuvo alerta el interés de los niños y hasta el de algunas señoras que, muy colaboradoras, se hacían cargo de él en vacaciones y fines de semana. Me parece que también, gracias a él, se despertó el interés de los padres por mejorar el ambiente del salón: compusieron el mobiliario que se hallaba en mal estado, costearon y aplicaron pintura a las paredes, cambiaron los vidrios rotos por láminas de acrílico, etc.

Las entrevistas que realizaron los niños no fueron muy logradas, pero los mismos entrevistados, notando que se trataba de una tarea escolar, trataron de colaborar y ofrecieron amplia información acerca de los temas tratados.

Durante las visitas al zoológico, al vivero y a la “La Quinta Colorada”, los niños estuvieron excesivamente inquietos, aunque no me parece que haya sido por aburrimiento o por falta de interés. Me parece, en cambio, que los niños estaban muy emocionados por la posibilidad de salir de la escuela y porque pudieron vanagloriarse ante los guías y talleristas de conocer amplia información acerca de los animales y su entorno, cómo y para qué se hace la composta, qué son los desechos sólidos, el procedimiento para hacer papel reciclado, etc.

Con la actividad final pude valorar los logros obtenidos. Los días en que se realizó la evaluación final fueron muy gratos. Durante el primer día, cuando los muchachos elaboraron su máscara, se mantuvieron bastante entretenidos, concentrados. Ya en el segundo día, me fue un poco más difícil mantener las cosas en calma. Tuvimos que repetir la dramatización porque algunos niños se sentían ridículos “haciéndola de semillitas” y comenzaron a alborotar. Cuando el resto de los niños empezó a dar signos

de irritación, trataron de hacerlo con más seriedad y salió mejor; incluso, algunos niños y sobre todo las niñas, aplaudieron al final. El tercer día, la clase era un polvorín. Los alumnos estaban muy animados y aunque su árbol no era una obra de arte, era *su creación*; contenía sus mejores propuestas de acción.

En la actividad final, los alumnos debían responder al siguiente cuestionamiento: **Escribe qué harías tú, como niño, para conservar el medio ambiente y qué le propondrías a tu familia y amigos para tal fin.** Debían escribir su propuesta al reverso de su máscara y con todas ellas construir un árbol. Después se discutió la pertinencia y viabilidad de cada una y en la pared se pegó el árbol con todas sus hojitas (máscaras) expuestas para que quien deseara pudiera consultarlas cuando lo necesitara. En la discusión, algunos chicos se mostraron exageradamente críticos con las propuestas de sus compañeros y en un par de ocasiones tuve que hacer hincapié en que lo propuesto debía ajustarse a las posibilidades reales de ellos como niños. Entre las propuestas de acción, hubo de todo; desde las más comunes, como clasificar la basura y aprovechar o reciclar los desechos, pasando por las no practicables como afinar el automóvil que ellos como menores no tienen, hasta algunas con más imaginación: inventar un coche eléctrico, organizarse con la comunidad para poner contenedores de basura en la calle donde viven, usar más el transporte colectivo, utilizar bicicleta en vez de automóvil, etc. Entre las mejores propuestas están:

- Evitar comprar sólo por comprar. Cada objeto comprado genera etiquetas, empaques y bolsas innecesarias. Evitar comprar productos en envases desechables. En su lugar, preferir los que vienen en envases retornables. Reutilizar, tanto como sea posible, frascos, latas y bolsas.
- Evitar tirar los desechos en la vía pública, el salón de clases y el patio escolar. Evitar la formación de tiraderos al aire libre. No quemar la basura. Depositar la basura en contenedores cerrados para evitar la proliferación de fauna nociva.
- No arrancar ni desperdiciar hojas de los cuadernos escolares. Utilizar todas las hojas del cuaderno por ambos lados. Incluso, en este punto se sometió

a votación y se aprobó la propuesta de cobrar un peso por cada hoja arrancada y depositarlo en una alcancía. Los fondos recaudados sirvieron para financiar el festejo del día del niño.

Aun cuando muchas de las propuestas rebasan las posibilidades reales de acción de los niños, me parece que ya hubo una sensibilización hacia el problema y la necesidad urgente de darle solución. No es que esta unidad de trabajo sea la panacea; pero hay subyacente un proceso ya bastante largo de trabajo y las estrategias implementadas permitieron estructurar mejor los conocimientos adquiridos para afrontar la discusión con más herramientas teóricas y vivenciales.

Para el siguiente ciclo escolar, los niños y yo seguimos trabajando juntos durante un año más. Sentimos que el proceso no estaba terminado todavía y nos entusiasmaba la idea de llevar a cabo otros proyectos de trabajo; así que solicité que se me asignara el mismo grupo en quinto grado.

La mayoría de los padres y madres de familia, aunque algo temerosos, aceptaron. En la última junta del ciclo escolar expresaron su inquietud porque el coro, el rincón vivo y las sesiones de evaluación “quitan tiempo académico”. Una señora puntualizó que veía al grupo “un poquito atrasado” respecto de los demás.

Tuve que sacar exámenes pasados, programa y libros del alumno para contrastarlo con lo que los muchacho sabían hacer, convencerla de que los contenidos del grado fueron abordados casi en su totalidad (el programa de historia no se concluyó), y que los índices de logro académico eran satisfactorios.

Al final, la mayoría aceptó que su hijo cursara conmigo el siguiente grado, siempre y cuando mantuviéramos desde la primera semana de clases el horario de 7 a 12:30 horas que teníamos desde febrero del 2000. Aún así, cuatro o cinco padres de familia expresaron su deseo de cambiar a sus hijos y dos más se mostraron indecisos.

Debo mencionar que en el ciclo 2000- 2001, los niños que habían sido cambiados de grupo presionaron a sus padres para regresar conmigo. Tres no lo lograron, pero los otros dos sí lograron negociar con sus padres. Las madres de otras cuatro niñas que no habían estado con nosotros en el ciclo anterior también solicitaron el cambio de sus hijas a mi grupo. Aunque la directora, usualmente no autoriza estos cambios, cedió en esta ocasión, “ porque las niñas tenían buena voz y para facilitar el trabajo del coro”. Según puedo apreciar en estos hechos, la directora de la escuela tiene una buena impresión del trabajo; por eso autorizó que permaneciéramos juntos durante el siguiente ciclo escolar.

Ya desde ese año, algunas compañeras habían empezado a trabajar más o menos conjuntamente con nosotros. El pretexto fue el encuentro de ecología, que sirvió como un escaparate para exhibir lo que estábamos realizando. Primero fueron dos compañeras que aprovechaban los momentos en que mis alumnos ensayaban su coro y dejaban libre el salón. Después fueron las compañeras de los otros cuartos, que terminaron poniendo su propio rincón vivo y que también realizaban las visitas. Para el mes de enero, un grupo de tercero trabajó con nosotros en el proyecto de la basura y participó en nuestro Congreso Constituyente (mes de febrero). Casi al final del ciclo escolar, también se acercaron dos maestras de primero para cambiar impresiones y planear proyectos conjuntos para el siguiente ciclo (ellas conservarían su mismo grupo). Tuvimos una reunión, bastante fructífera, en la que revisamos algunas lecturas sobre el método de proyectos y el uso del rincón vivo, y acordamos volvernos a reunir en los primeros días de clases. Así lo hicimos y entre los proyectos de clase y los exámenes para promoción en Carrera Magisterial, actualmente nos reunimos cinco maestras los sábados por la tarde, para leer y discutir y planear las actividades de los siguientes días. Revisamos lecturas diversas, comentamos nuestro trabajo y planeamos las siguientes acciones. Siempre vamos con pasos cortos pero el trabajar juntas nos da confianza. Por otra parte, aunque a veces duele la crítica, nos hacemos observaciones de manera muy honesta y respetuosa, en el entendido de que “cinco cabezas piensan más que una”.

Conclusiones

Aunque inicialmente sólo quería llevar a la práctica algunas actividades que apuntaran hacia el constructivismo, la dinámica del trabajo nos condujo a todos a instituir una serie de normas y una organización particular para cada etapa del trabajo; con lo que me acerqué a la pedagogía institucional. Incluso, la modalidad de autoevaluación a partir de “retos” y su discusión en asamblea de grupo movió conciencias y voluntades, favoreciendo la construcción de una identidad grupal.

Por otro lado, el salir a la calle, el ir a buscar el conocimiento en “la vida real”, respetando las aportaciones que cada uno hizo al trabajo colectivo, favoreció comprender que la acción continuada y tenaz necesariamente logra cambios, que estos cambios, del alcance que sean, pueden conducir a mejorar nuestra vida. También fomentó la vivencia de valores tales como la tolerancia, la solidaridad, el compromiso, la responsabilidad y el respeto por el entorno y por los demás. Así, sin quererlo, me aproximé cada vez más a la didáctica crítica.

Al comienzo del trabajo, yo sólo tenía propuesta la investigación como estrategia. Esta constituía el eje de todo el proyecto de trabajo. No obstante, la forma en que se llevó a efecto la evaluación en sesiones específicas los viernes, hizo que la asamblea adquiriera protagonismo, aun sobre la investigación. De hecho, creo que fue uno de los aspectos que más interés suscitó en los muchachos y en sus padres.

El coro fue otro elemento esencial en la construcción de una identidad grupal que rebasaba lo académico, pues en él hay niños de segundo a sexto grado. Todos se conocen, conocen a sus hermanos y algunos son vecinos. El identificarse como parte de un “equipo que canta” permite que no perciban fronteras entre cuartos y quintos, ni entre grupo “A” o “B”.

Finalmente y a la luz de este trabajo, creo que el maestro debe despertar en sus alumnos el gusto por la vida en común y fomentar el hábito de trabajar, pensar y actuar en común; también debe aprovechar cualquier incidente de la vida escolar para crear vínculos intensos de unión. Sin embargo, la creación de estos lazos y los sentimientos de pertenencia a una colectividad, no se consiguen en un número reducido de sesiones. El trabajo solidario y la adhesión al grupo sólo son posibles a través de las experiencias vividas en la cotidianidad, durante un lapso más o menos duradero.

Mirando hacia el futuro

El próximo ciclo escolar, el grupo será repartido en los cuatro grupos de sexto. Algunos padres solicitaron a la directora que sus hijos pasaran conmigo a sexto. Ella y yo discutimos la pertinencia de esta decisión y acordamos, de mutuo consentimiento, que era mejor dejar a los muchachos trabajar con otros maestros y continuar la labor con un grupo de quinto que ya ha transitado por esta modalidad de trabajo con otras compañeras.

Esta actitud de aceptación y de profundo respeto por mi trabajo que la directora guarda, en contraste con su actitud de hace algunos años, me indica que voy en el camino correcto y que ella también está inquieta e interesada.

No obstante lo anterior, quedan todavía algunas interrogantes para los próximos ciclos escolares: ¿Cómo generalizar la propuesta que permita el abordaje de un espectro más amplio y multidisciplinario de contenidos? ¿Qué impacto tendría la propuesta en un grupo sin las especificidades del coro? ¿De qué manera ofrecer oportunidades para la práctica activa de los valores adoptados, sin caer en el adoctrinamiento ni en la coerción?

Este año que acaba de concluir, llevamos a efecto, entre otras, una unidad de trabajo que se generó a partir de un “censo de población” en el panteón de San Fernando. Se abordaron contenidos de matemáticas, historia y geografía,

esencialmente. También realizamos otra unidad sobre geomorfología, que nos llevó hasta las Grutas de Cacahuamilpa, en Guerrero y permitió el abordaje de contenidos de español, geografía, ciencias naturales y expresión artística. Ya los muchachos son más propositivos y se organizan con mayor rapidez y eficiencia; también las mamás son más cooperadoras y la dirección de la escuela apoya nuestro trabajo. Sin embargo, los proyectos no cubren todas las asignaturas y su duración es limitada.

Creo que el maestro debe despertar en sus alumnos el gusto por la vida en común y fomentar el hábito de trabajar, pensar y actuar en común; también debe aprovechar cualquier incidente de la vida escolar para crear vínculos intensos de unión. Sin embargo, la creación de lazos intensos y sentimientos de pertenencia a la colectividad es una tarea continua que no se improvisa en un número reducido de sesiones: la experiencia vivida en la cotidianidad es la que hace posible establecer lazos de solidaridad y adhesión al grupo.

Aun cuando los niños muestran una madurez mayor y un mejor desarrollo valoral, en razón de su edad y del trabajo que han venido realizando, a menudo me vuelvo doctrinaria y aburrida. Los niños me dejan hablar y a veces me interrumpen para hacer preguntas o mostrar su desacuerdo. Pero a veces también se les nota como cansados de escuchar “la filosofía del no” (no hagas, no te muevas, no hables, etc).

En este sentido, será tarea mía proporcionar experiencias que favorezcan el autoconocimiento, la reflexión, la práctica activa y consciente de los valores adoptados. De igual manera, es indispensable que evite el adoctrinamiento, la inculcación o la coherción, en cualquier forma. Por otra parte, aunque no enseñé ningún valor en concreto, sí ponderaré el hecho de poseerlos y ejercerlos, animando a mis alumnos a que descubran y construyan autónomamente, los suyos propios. Quizá el resultado no sea inmediatamente notorio pero sí creo que se ha sembrado la semilla para una acción ciudadana, verdaderamente comprometida con el entorno natural y social. Y esto me hace sentir que lo que hago sirve para construir un mejor futuro.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR M. Alonso. "Capitalismo, mercado interno y acumulación del capital". Ed. Nuestro tiempo. México, 1979, pp. 262.

BROCCOLI, Ángelo. "Antonio Gramsci y la educación como hegemonía". Ed. Nueva Imagen. México, 1979. pp. 311.

BENLOCH, Montserrat. "Por un aprendizaje constructivista de las ciencias". Ed. Visor. Madrid, 1984. pp. 87- 101. en: UPN. El niño, la escuela y la naturaleza. Antología básica. Licenciatura en educación. México, 1994. pp. 179.

BUSQUETS, María Dolores y Xesca Grau. "Aprender de la realidad. Un aprendizaje operatorio: intereses y libertad". En: MORENO Montserrat, Genoveva Sastre, et. al. La pedagogía operatoria. Ed Laia. Barcelona, 1989. pp. 365.

COLL, César. "Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación". Alianza editorial. Madrid 1991. pp. 435- 453. en: UPN. Corrientes pedagógicas contemporáneas. Antología básica. Licenciatura en educación. México, 1994. pp. 28- 44.

COLL, César. "Constructivismo e intervención educativa. ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?". Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Psicología y educación. Madrid, 1991. en: UPN. Corrientes pedagógicas contemporáneas. Antología básica. Licenciatura en educación. México, 1994. pp. 9- 23.

COMISIÓN AMBIENTAL METROPOLITANA. "Distrito Federal, caminos ecológicos". Noriega editores. México, 1997. pp. 109.

DE BEAUVOIR, Simone. "El segundo sexo". Alianza editorial mexicana. Siglo XXI. México, 1989. 2 tt. Pp. 811.

FONTAN Jubero, Pedro. "La escuela y sus alternativas de poder". Ed. CEAC. Barcelona 1978. pp. 197.

FREIRE, Paulo. "La pedagogía del oprimido". Ed. Siglo XXI. México, 1977. pp. 240.

GARCÍA Eduardo, et. al. "¿Cómo investigar en el aula?" en: Aprender investigando. Ed. Diada. España, 1989. pp. 17- 50. en UPN. "Planeación, comunicación y evaluación del proceso enseñanza aprendizaje". Antología básica. Licenciatura en educación. México, 1994. pp. 118.

GIMENO Sacristán y José Ángel I. Pérez Gómez. "Comprender y transformar la enseñanza". Ed. Morata. Madrid, 1996. pp. 429.

GUEVARA Niebla, Gilberto y Patricia De Leonardo. "Introducción a la teoría de la educación". Ed. Trillas. México, 1990. pp. 78.

GÓMEZ Palacio, Margarita; Beatriz Villarreal, et. al. "El niño y sus primeros años en la escuela". SEP. Biblioteca para la actualización del maestro. México, 1996. pp. 223.

HUISKEN, Freerk. "Esbozo de categorías marxistas que pueden contribuir a la crítica de la economía burguesa de la calificación". En: LABARCA, Guillermo. Economía política de la educación. Ed. Nueva imagen. México, 1980. pp.397.

KLINGER, Cynthia y Guadalupe Vadillo." Psicología cognitiva en el aula". UDLA. México, 1997. pp. 127.

LABARCA, Gullermo e Inés Recca. "La educación burguesa". Ed. Nueva imagen. México, 1980. pp. 324.

LAPASSADE, Georges B. "El plan de trabajo". Ed. Gedisa. España, 1979. pp. 9- 23. en: UPN. "Corrientes pedagógicas contemporáneas. Antología básica. Licenciatura en educación. México, 1994. pp. 109- 125.

LAPASSADE, Georges B. "El plan de trabajo". Ed. Gedisa. España, 1979. pp. 9- 23. en: UPN. "Corrientes pedagógicas contemporáneas. Antología básica. Licenciatura en educación. México, 1994. pp. 61- 81.

LARROYO, Francisco. "Historia general de la pedagogía". Ed. Porrúa. México, 1986. en: UPN: Formación docente, escuela y proyectos educativos 1857- 1940. Antología básica. Licenciatura en educación. México 1994. pp. 150.

MCLAREN, Peter. "La vida en las escuelas". Ed. Siglo XXI. México, 1989. pp.286.

MUÑOZ Izquierdo, Carlos y J: T: Guzmán. "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo". Revista Latinoamericana de estudios educativos. Vol IX. No. 3. 1979. en: UPN: "Problemas de aprendizaje de primaria en la región". Antología básica. Licenciatura en educación. México, 1994. pp. 223.

PALACIOS, Jesús. "Psicoanálisis y educación". En: La cuestión escolar. Ed. Laia. Barcelona, 1989. pp. 659.

PANSZA González, Margarita y otros: "Instrumentación didáctica. Conceptos generales". En: Fundamentación didáctica. México, 1988. en: UPN: Planeación, comunicación y evaluación del proceso enseñanza aprendizaje". Antología básica. Licenciatura en educación. México, 1994. p. 33.

PUIGGRÓS, Adriana. "Imperialismo y educación en América Latina. Ed. Nueva imagen. México, 1980. pp. 247.

RABASA, Emilio y Gloria Caballero. "Mexicano: ésta es tu Constitución". Cámara de Diputados. LI legislatura. México, 1982. pp. 118.

SEP. "Educación ambiental". Guía didáctica. Educación primaria, 1982. pp. 233.

SIERRA Pellón, Carmen; Gemma Tribó et. al. "Enciclopedia general de la educación". Ed. Oceano. Barcelona, 1999. 3 tt. Pp. 1577.

WALLERSTEIN, Immanuel. "Después del Liberalismo". Ed. Siglo XXI. México, 1996. pp. 268.

ANEXOS

ANEXO 1:

ESTRUCTURA ECONÓMICA NACIONAL



Anexo 2: Seguimiento del desarrollo de habilidades mediante escalas estimativas.

POSITIVAS	N	P	R	B
Habla con fluidez	4	1	5	4
Comunica sus ideas con facilidad	5	1	5	5
Le gusta compartir sus ideas	5	2	5	4
Comparte su material	2	5	3	4
Ayuda a los demás	1	3	4	4
Muestra su trabajo a los demás	3	2	5	4
Pregunta cuando lo requiere	3	4	5	5
Participa en clase	5	2	5	5
Pide ayuda si lo necesita	2	5	5	5
Se muestra atento en clase	2	3	5	5
Evita salir al baño durante exposiciones	2	5	5	4
Propone actividades	1	1	5	4
Propone nuevos temas de investigación	1	1	5	4
NEGATIVAS				
Se aísla	1	2	1	1
Evita participar	4	2	1	1
Se muestra cansado o aburrido	4	3	2	1
Se sale durante exposiciones	2	1	1	1
Cambia el tema de la clase	5	1	2	1
Agrede verbalmente	3	1	3	1
Agrede físicamente	1	1	2	1

En este ejemplo se citan algunos aspectos que fueron tomados en cuenta en la observación del desarrollo de habilidades. La escala tenía cinco rangos: **1 = no, nunca; 2 = muy pocas veces; 3 = a veces; 4 = Casi siempre y 5 = sí, siempre.**

Anexo 3: Evaluación sumativa

	N	P	R	B
Participaciones Esp.	2	0	4	1
Cuad. Español	7	8	9	10
Exam. Español	10	7	10	9
Exposiciones	1	0	1	1
Calidad de sus trabajos	8	8	10	10
Participaciones Mat.	5	0	5	3
Cuad. Matemáticas	8	9	9	10
Examen	9	6	9	10
Maqueta de líneas	7	8	9	10
Calidad de sus trabajos	8	8	9	10
Participaciones C. Nat.	4	1	8	6
Cuad. Ciencias	7	9	10	10
Examen	7	8	10	10
Exposiciones	1	1	1	1
Cuidado del rincón vivo	7	10	10	9
Participaciones Historia	0	0	6	2
Cuaderno	7	10	10	10
Examen	8	7	9	7
Exposiciones	1	1	1	0
Calidad de sus trabajos	7	9	10	10
Dramatización	10	9	10	10
Visita al Museo	no	no	sí	sí
Participaciones Geog.	0	2	6	2
Cuaderno	6	10	10	10
Examen	8	9	10	9
Exposiciones	0	1	1	0
Calidad de sus trabajos	7	9	10	10
Maqueta del Sist. Solar	10	10	10	10
Respeto a compañeros	9	10	9	10
Limpieza del salón	8	10	10	10
Cuidado personal	9	10	10	10
Colaboración	9	10	9	10
Participaciones Civ.	2	3	8	1
Cuaderno	8	10	10	10
Examen	10	8	10	9
Exposiciones	0	0	0	0
Calidad de sus trabajos	8	9	10	10
Faltas de tarea	5	0	0	0
Inasistencias	2	0	0	0

Éste es un ejemplo de cómo se llevó a efecto la evaluación sumativa y de algunos aspectos que fueron tomados en cuenta.

Anexo 4: Evaluación grupal

	5	3	1	1	
	Ricardo	Karen	Luis	Sergio	
Comparte ideas	4	5	1	4	1 No, nunca
Ayuda a los demás	1	1	4	5	2 Hoy pocas veces
Oculto su trabajo	5	5	3	2	3 A veces
Comparte materiales	4	3	5	4	4 Casi siempre
Interfiere en pláticas	5	3	1	3	5 Siempre
Pregunta	5	4	2	4	
Se muestra atento	1	5	3	3	
Se muestra cansado o distraído	1	1	1	1	
Cambia el tema	1	1	3	1	
Sale de clase	1	1	3	1	
Sale durante las actividades	5	4	3	3	
Trae material extra	3	1	3	1	
Propone actividades	3	3	2	1	
Propone temas de investigación					

La evaluación grupal se llevaba a efecto al final del día, a partir de escalas estimativas y cuestionarios, de modo que los alumnos pudieran reflexionar acerca de lo que habían hecho, cómo lo habían realizado, qué habían logrado y que faltaba por lograr. También permitía discutir, al interior de cada equipo, quién necesitaba ayuda, quién podía auxiliar o si necesitaban el auxilio de otros equipos.

Anexo 5: Evaluación cualitativa

	Néstor	Priscilla	Rosario	Roberto
Lectura de números	●	●	●	●
Escritura de números	●	●	●	●
Estimación de resultados	●	●	●	●
Algor mult. C/2 cifras	●	●	●	●
Elaboración de croquis	●	●	●	●
Lectura de croquis	●	●	●	●
Recolección de datos	●	●	●	●
Organización de datos	●	●	●	●
Exposición de ideas	●	●	●	●
Reconoc. Fuentes de inform.	●	●	●	●
Uso de fuentes de información	●	●	●	●
Partes del diccionario	●	●	●	●
Creación de trabalenguas	●	●	●	●
Carac. De seres vivos	●	●	●	●
Funciones de seres vivos	●	●	●	●
Dif. Entre plantas y animales	●	●	●	●
Animales domésticos y salvajes	●	●	●	●
Población de América	●	●	●	●
Aridoamérica	●	●	●	●
Mesoamérica	●	●	●	●
Olmecas	●	●	●	●
Sistema Solar	●	●	●	●
Movs. De la tierra	●	●	●	●
Capas de la tierra	●	●	●	●
Origen del relieve	●	●	●	●
Formas de relieve	●	●	●	●
Los Poderes de la Unión	●	●	●	●
Funciones del Legislativo	●	●	●	●
Funciones del Judicial	●	●	●	●
Funciones del Ejecutivo	●	●	●	●
Import. De las normas	●	●	●	●
Tipos de normas	●	●	●	●

Este tipo de instrumento es útil para tener una idea clara de cuáles contenidos ha construido un alumno en particular, cuáles no ha construido y cuáles están en proceso de construcción. También permite, de un solo vistazo, conocer el estado del grupo respecto de cada contenido. Los puntos verdes son contenidos logrados, los amarillo están en proceso y los rojos son los que deben reforzarse.

Anexo 6: Diario de campo

8 de septiembre de 1999.

Hoy, fracaso total. Los agrupé por equipos y ya desde ese momento comenzó la pachanga. Que querían estar con fulana o con mengano; yo, muy liberal, les di la oportunidad de agruparse por afinidad. Se repartieron los libros y revistas y debían ordenarlos, según su tema y características, para meterlo en orden al estante. Cada equipo iba a hacerse cargo de un solo tipo de material, así que el intercambio entre los equipos era obligado. Entre la plática y las discusiones, entre el intercambio de material y el "...ése no nos toca; ése le toca al equipo de allá", al rato comenzaron a correr y la clase se convirtió en un manicomio. Al principio traté de mantener la calma; pero al final, ya muy molesta, les dije que no volveríamos a trabajar agrupados si no aprendían a hacerlo con seriedad. Me parece que debo incidir en el compromiso que implica trabajar en grupo...

Anexo 7: Cuestionario de evaluación

¿Quiénes integran tu equipo de trabajo?

¿Qué actividad se realizó?

¿Trabajaron todos, ¿Quién faltó?

¿Terminaron en el tiempo programado? Si no es así, ¿Por qué?

¿Todos entendieron? _____

¿Ayudaron a otros equipos? _____

¿Ustedes, recibieron ayuda? ¿De quiénes?

¿Obtuvieron buenos resultados? ¿Por qué?
