



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 094 CENTRO CDMX**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
ESPECIALIDAD: INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN EDUCATIVA**

**CENTROS DE APRENDIZAJE, UNA ALTERNATIVA PARA
CONTRARRESTAR EL REZAGO ESCOLAR EN EL AULA**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN
BÁSICA PRESENTA:**

LIC. CLAUDIA NAYELI LÓPEZ CAMBRAY

DIRECTOR: MTRO. JAVIER LAZARÍN GUILLÉN

ENERO, 2019

**DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE
TITULACIÓN (TESIS)**

Ciudad de México, 11 de junio de 2018.

PRESENTE

LIC. CLAUDIA NAYELI LÓPEZ CAMBRAY.

EN MI CALIDAD DE PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE ESTA UNIDAD Y COMO RESULTADO DEL ANÁLISIS REALIZADO A SU TESIS TITULADA:

CENTROS DE APRENDIZAJE, UNA ALTERNATIVA PARA CONTRARRESTAR EL REZAGO ESCOLAR EN EL AULA.

TESIS

A PROPUESTA DEL DIRECTOR DE TESIS MTRO. JAVIER LAZARÍN GUILLÉN, MANIFIESTO A USTED QUE REÚNE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS ESTABLECIDOS AL RESPECTO POR LA INSTITUCIÓN.

POR LO ANTERIOR SE DICTAMINA FAVORABLEMENTE SU TRABAJO Y SE LE AUTORIZA A PRESENTAR SU EXAMEN PROFESIONAL, DE LA MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

**ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**



DR. VICENTE PAZ RUIZ P.
DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CIUDAD DE MÉXICO CENTRO

A Karla Nayeli,

¡mi luz de todos los días!

A mi familia,

por su apoyo incondicional, motivación e insistencia.

A mis alumnos,

por haber creído en mí, porque confiaron en que un cambio podía ser posible, ¡por haberse dejado llevar!

A esos innumerables Otros,

que me ayudaron a comprender que las diferencias existen y merecen ser reconocidas, valoradas y apreciadas.

Y, por aquellos Otros, que aún me falta conocer.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1. LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA COMO UNA FORMA DE ANÁLISIS, REFLEXIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	
1.1. El arte de narrar	11
1.2. ¡Recuperar el tiempo transcurrido!, ¡salvar la memoria!	15
1.3. Narrar mi experiencia docente, ¡algunas consideraciones antes de iniciar!	20
CAPÍTULO 2. RECONOCIMIENTO DE MI SER Y ACTUAR DOCENTE: ¡UN CAMINO DE LA EXCLUSIÓN A LA INCLUSIÓN!	
2.1. Un recorrido por mi trayectoria profesional	31
2.2. Políticas educativas discursivas versus Prácticas docentes: Lo que se dice y lo que se hace	44
2.3. ¿Cómo surge el currículum escolar? Esencia y sentido	51
2.3.1. ¿Cómo se vive el currículum escolar en la Escuela Primaria? Lo entendido y lo atendido	57
2.3.2. El currículum y su atención a la diversidad	64
2.4. ¡Problemas y más problemas...! Hablemos de prácticas de exclusión en la Escuela Primaria	68
2.4.1. El rezago escolar, una forma de exclusión en el aula	75
2.4.2. ¿Cuál es el problema?	93

CAPÍTULO 3. LA POSIBILIDAD DEL CAMBIO: ¡UN MODELO DE ATENCIÓN PEDAGÓGICA CON MIRAS A LA INCLUSIÓN!

3.1. ¿Habrá algo que se pueda hacer? Elementos a considerar en la mejora de las prácticas docentes	95
3.2. ¡Trabajemos juntos contra el rezago escolar!: Una propuesta pedagógica hacia la inclusión	110
3.2.1. Una nueva forma de organizar el aprendizaje: Acercamiento a la metodología de Rebeca Anijovich	116
3.2.2. ¿Cómo atacar el problema? ¡Avancemos hacia la meta!	121

CAPÍTULO 4. TRANSFORMACIÓN DOCENTE: UNA NUEVA FORMA DE MIRAR LA DIVERSIDAD EN EL MARCO DE LA INCLUSIÓN

4.1. El niño pobre y el niño inteligente: ¡Una segunda oportunidad!	125
4.2. La justicia curricular como un derecho: ¡Todos, con la misma oportunidad de aprender!	130
4.3. Mi primer encuentro con el rostro del Otro	135
4.4. Abrazando una nueva propuesta de trabajo: Centros de aprendizaje	138
4.5. ¡La autonomía en el aula sí existe!	142
4.6. ¡Ahora sé que puedo escuchar!: La voz del Otro	149
4.7. “¡Todos para uno y uno para todos!”: Aprendizaje cooperativo	157
4.8. Amorosidad, ¡una mirada y una sonrisa para todos!	162

PALABRAS A MODO DE CIERRE: ¡LECCIONES APRENDIDAS!	166
--	-----

FUENTES DE CONSULTA	178
----------------------------	-----

ANEXOS	181
---------------	-----

INTRODUCCIÓN

Doy la más cordial bienvenida a la persona que el día de hoy ha decidido tomar entre sus manos este relato y dar lectura a la infinidad de palabras que se han aglutinado en las subsecuentes hojas. ¡Vamos, adelante! Te invito a que te adentres al texto que he dado vida con la intención, en un primer momento, de buscar mi propio crecimiento y superación profesional y, en un segundo momento, con el interés de compartir parte de mis andanzas por el magisterio.

Como preámbulo, he de decir que soy profesora de educación primaria; han sido diez años los que he laborado en una escuela pública de la Ciudad de México y, bajo estas líneas, deseo plasmar parte de mi historia profesional y, hasta cierto punto, personal. He sido partícipe de innumerables situaciones que me han dado la oportunidad de reconocirme y reflexionar sobre aquello que he sido y me ha constituido y que ahora me han permitido descubrirme como una docente que aún continúa su proceso de formación y cambio.

A partir de la investigación narrativa y bajo un enfoque inclusivo, cito algunas de las experiencias que he vivido; doy cuenta de las reflexiones surgidas, los saberes adquiridos, los sentimientos y emociones implicados y las transformaciones que he experimentado a lo largo de mi labor docente, todo ello permeado por las distintas situaciones contextuales de tipo político, económico y social de nuestra época.

Esta serie de acontecimientos dan muestra de un orden cronológico, en un tiempo no lineal, de todo lo ocurrido en diferentes momentos de mi vida: en mis primeros años de estudiante cuando aún era una niña, durante mi formación docente en una escuela de educación superior, al inicio de mi labor profesional en una escuela primaria y, hasta la fecha actual, en la que el tiempo sigue transcurriendo y las historias no dejan de surgir, dándome la oportunidad de mantenerme en un proceso de constante análisis, reflexión y aprendizajes.

En la presente narración, refiero los cambios que he experimentado desde etapas muy tempranas de mi vida hasta llegar al rol que al día de hoy desempeño como profesora frente a grupo. En esta línea histórica que hago de mi ser, se refleja mi acción docente y los vaivenes a los que me he tenido que enfrentar.

El lector podrá darse cuenta que este relato está dividido en cuatro grandes capítulos; al leerlos, uno a uno y de manera consecutiva, irá descubriendo los misterios que he conservado celosamente y que, por fin, han encontrado salida, esto con el fin último de mejorar mi desempeño profesional.

En el Capítulo 1, se explica en qué consiste la investigación narrativa por ser ésta la forma en que se desarrolla mi relato. Cito el por qué de la importancia de narrar, de contarme a mí misma y a los demás las experiencias vividas, de analizar el tiempo por el que he transcurrido y de ahora mostrar un gran interés por salvar los recuerdos que pensé habían desaparecido de mi memoria y así rectificar lo equivocado. En este apartado, se podrá encontrar el deseo de lograr un cambio positivo en la forma de llevar a cabo mis prácticas pedagógicas y cómo a partir de constantes reflexiones surge una primera motivación por transformar mi actuar.

En el Capítulo 2, se mencionan los aspectos que dieron sentido y razón de ser a mi trayectoria profesional, tales como mi formación durante mi educación primaria, la institución de nivel superior de la cual egresé y la escuela en la que laboro y me ha visto convertida en la maestra que ahora soy. Mi subjetividad docente se ciñe a cada uno de los sucesos que se narran.

Posteriormente, se hace referencia a las situaciones contextuales que han impactado en la situación educativa del momento. A partir de una serie de políticas de gobierno con un tinte económico, se resalta la forma en que, tanto de manera directa como indirecta, han marcado mi actuar, el de mis compañeros maestros y el de mi propia escuela, así como también, las consecuencias que ha traído consigo principalmente en la formación de los alumnos.

A continuación, se analiza la forma en que dichas políticas delimitan el concepto de educación, el sentido que en los tiempos actuales adquieren y cómo consolidan al currículum escolar vigente. Enseguida, se hace una revisión de la manera en que este mismo currículum escolar es llevado a la práctica en mi centro de trabajo, de cómo las autoridades educativas y los compañeros docentes lo viven y lo aplican y los efectos que surgen en el alumnado y los padres de familia.

Para los fines del presente relato, la atención a la diversidad cobra gran importancia. De este modo, una vez revisado el currículum escolar fundamentado en los Programas de Estudio 2011 de educación primaria, se analizaron las formas en que, al interior de la escuela y de cada aula, los profesores atienden a la diversidad de alumnos que a ella concurren. A partir de una serie de ejemplos de prácticas docentes tanto propias como del resto del personal, se da razón de cómo se viven estos encuentros con los estudiantes, dejando al descubierto los diferentes tipos de prácticas de exclusión que se han cristalizado, todas ellas teniendo un punto de confrontación con lo estipulado en los programas de estudio establecidos.

Diez años de servicio me han permitido citar tan sólo algunas de las situaciones que he visto en la primaria, prácticas pedagógicas aplicadas por otros maestros y por mí misma, logrando identificar así el problema que de mayor peso se manifiesta: el trato que se les da a los alumnos catalogados con rezago escolar, primeramente, por una clasificación que el propio sistema educativo ha construido y, posteriormente, por la extensión que los docentes hemos hecho del término; asimismo, por las actitudes que hemos tenido para con ellos ante esta situación y la falta de una metodología que los involucre en los procesos de aprendizaje.

En este mismo sentido, se alude también a las prácticas de exclusión referentes al rezago escolar desarrolladas en el aula, siendo yo la única protagonista. Se especifica la forma en que he vivido con la diferencia y cómo ha sido el trato que les he dado a aquellos que rompen con la homogeneidad del grupo y que, a su vez, no disponen de los saberes que el resto de sus compañeros poseen.

Es en este justo instante cuando surge una ruptura entre lo que estaba siendo y lo que ahora me daba cuenta tenía que ser. En el Capítulo 3, se refiere así la aparición de un punto de inflexión en mi labor al reconocer la forma de mi actuar y los efectos que estaba provocando en mi grupo. Se cita la forma en que surge la necesidad de hacer un alto para analizar, repensar y rectificar mi forma de trabajo y comprender que mis “métodos de enseñanza” y mis actitudes no eran las mejores, ya que estaba lastimando a mis alumnos, sin que ellos ni yo, nos diéramos cuenta.

En las siguientes líneas, se explica la importancia de generar una nueva visión sobre la propia función, comenzándose a gestar las primeras ideas sobre el agente de cambio en el cual me debía transformar. Para ello, fue necesario revisar algunos conceptos que me ayudaran a modificar mi actuar: mediación pedagógica, mediación cognitiva y ayudas pedagógicas.

Asimismo, se expresa la relevancia de asumir la responsabilidad que me corresponde sobre mis alumnos y su proceso de formación, pues el vínculo generado entre ambas partes, implica una correspondencia mutua de la cual uno no se puede deslindar. Por otra parte, también se hace la revisión de tres de los elementos que deben favorecerse en todo momento en el aula: diálogo, cooperación y autonomía.

Ante las prácticas de exclusión vividas, se lograron enmarcar las características, peculiaridades y necesidades específicas del grupo a mi cargo, el sexto B; de igual modo, se identificaron los factores que incidieron negativamente en la concepción que tenía de ellos y que provocaron que fueran señalados por el resto de los docentes. Fue fundamental referir a qué tipo de situaciones me tuve que enfrentar, puesto que prácticas pedagógicas ya muy marcadas desde años previos habían definido su conformación y las creencias que tenían sobre sí mismos.

Al ser reconocidos y aceptados los problemas de exclusión en la escuela y en el aula, aparecieron cuestionamientos sobre la forma en cómo todas estas situaciones podían ser atendidas. Sobrevino la necesidad de establecer una propuesta de

intervención pedagógica que influyera de manera positiva en el problema pedagógico identificado. Para ello, se consideró que la metodología desarrollada por Rebeca Anijovich, basada en la construcción de centros de aprendizaje, era una opción viable para contrarrestarlo; por tal motivo, se explica su estructura, organización y los propósitos que se desean alcanzar con su implementación.

Una vez aplicada la propuesta de intervención, en el Capítulo 4 se mencionan los avances que, paulatinamente, se fueron teniendo tanto en mis estudiantes como en mí misma en el plano profesional y personal. A partir de una serie de categorías pedagógicas, se cita la transformación de la que he sido parte. Finalmente, se concluye la narración con una moraleja, es decir, se refieren las enseñanzas que el desarrollo de este trabajo me permitió conseguir.

Al término del relato, se enlista la bibliografía empleada para la consecución del mismo y un apartado de Anexos en el que se podrá encontrar la planificación de la propuesta de intervención pedagógica que se llevó a cabo.

Amigo lector, ¡aquí comienza mi historia!

CAPÍTULO 1. LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA COMO UNA FORMA DE ANÁLISIS, REFLEXIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

1.1. El arte de narrar

Las vacaciones decembrinas habían terminado, ¡un nuevo año estaba comenzando! Mis alumnos caminaban directo al salón de clases formados en dos filas, una de niños y otra de niñas. Desafortunadamente para mí, no pudieron contenerse por mucho tiempo en la clásica formación a la que estaban acostumbrados avanzar. Con disimulo, se fueron abriendo espacio entre el de adelante y el de atrás; buscaron estar uno al lado del otro y, algunos, lo lograron. Los 32 integrantes del grupo se dirigieron lenta y pausadamente al aula; la velocidad de sus pasos no se comparaba con la emoción que sentían al querer contar a sus compañeros cómo les había ido durante las vacaciones, un tiempo de diversión, descanso y, tal vez, de alivio.

Entramos al salón de clases y los saludé; ellos, al mismo tiempo que iban acomodando sus mochilas en sus respectivos lugares, me respondieron sin ponerme mucha atención. Algunos me miraron de reojo, otros más, ni siquiera me voltearon a ver y empezaron a buscar a sus amigos para seguir conversando. ¡Todos hablaban a la vez! No di importancia a lo que estaba ocurriendo. “¡Que compartan sus experiencias en lo que acomodo, limpio un poco y saco los materiales necesarios para iniciar con el trabajo!”, pensé. Sin embargo, el volumen de sus voces se fue incrementado, la vivacidad con que relataban sus historias no se detenía.

Mientras me sumergía en las profundidades de mi estante para buscar los plumones, el borrador y los libros de texto que utilizaríamos, empecé a sentir cierto “picor” en el oído. Ahora escuchaba con mayor claridad lo que se relataban entre sí: “Me fui de vacaciones al pueblo de mis abuelitos, por Puebla, ¡nos divertimos mucho!, pero me enfermé del estómago por comer tanto, es que mi abuelita siempre nos da de comer muchas cosas y, la verdad, ¡cocina bien rico!”, “yo fui a la casa de mi papá, mis

papás ya no viven juntos, y ahora me tocaba estar con él, ¡me la pasé muy bien!, me llevó al cine y a museos”, “yo no salí a ningún lado porque mis papás tenían que trabajar, estuve en mi casa todo el tiempo, puro ver televisión y jugar play station y, eso sí, comiendo chucherías y chucherías, ¡miren mi panza!”, “yo, casi todos los días jugué fútbol con mis amigos de la unidad y ya nos metíamos bien tarde, ¡siempre anotaba goles y muchos partidos los ganó mi equipo!”.

La molestia que había comenzado a sentir en el oído estaba sobrepasando los límites, ahora se había convertido en una especie de punzada que se extendía a la parte frontal de mi cabeza e, incluso, sentía que me había llegado hasta los ojos. Ver y escuchar tanto movimiento y ruido me generó gran irritación. Decidí actuar de inmediato e hice resonar mi voz: “¡Silencio!, ¡vamos regresando de vacaciones y no paran de hablar!, ¡mejor guarden sus historias para el recreo porque ahorita es momento de trabajar!”. Todos enmudecieron sin decir nada más. Sus historias, esas que tantas ganas tenían de contar, habían quedado encerradas en su interior. ¡Tanto qué decir, y yo les había negado la oportunidad de narrar sus experiencias! No hice caso, iniciamos con el trabajo formal de las asignaturas.

¡Ironías de la vida! Ahora me encuentro aquí, con toda la intención de compartir al lector parte de mis historias y experiencias, narrando aquellas que me merecen importancia y me han permitido conformar mi ser y hacer profesional como docente de educación primaria. La profesora que silenció a sus alumnos es la misma que hoy quiere ser escuchada. ¿No parece esto acaso un absurdo?, ¿cómo me atrevo a pedir algo que yo misma he negado? Sólo espero que la persona que tenga entre sus manos este relato no haga lo mismo que hice y decida cerrarlo de golpe.

¿Narrar? Es lo que viene enseguida, a ello deseo remitirme a lo largo de todas estas palabras juntas que he escrito para contar la propia experiencia vivida. Walter Benjamin¹ considera que dicho término está llegando a su fin, cual si cayera libremente al vacío, a punto de tocar fondo, ¡el discurso que día a día pronunciamos

¹ Benjamín, Walter. *El narrador*. España: Taurus, 1991. P. 2.

ha ido disminuyendo, lo hemos ido abreviando! ¡Caramba! Cómo no habría de estar ocurriendo de este modo si, seguramente, aún existen tantas y tantas personas como yo que se encargan de enmudecer a los otros, que les limitan el habla aún cuando siendo muy pequeños sienten la emoción de contar, de narrar, de decir, de charlar..., de cualquier otro verbo que haga referencia a la necesidad de compartir con alguien más tan sólo ya una historia de vida. “¡Guarda silencio!”, “¡cállate, no digas nada!”, “¡mejor no hables, tú no sabes!”, “¡no pienses, sólo haz lo que te digo!”, “¡dejen sus (absurdas) historias para después, no en clase, no aquí!”.

Y a la larga, siendo adulto, esto continúa: “¿Ya acabaste de contar lo que tenías que decirme?, ¡se me hace tarde!”, “¡es que ya me tengo que ir!, ¡luego conversamos!”, “¡ahorita no porque llevo prisa!”, “¡después te llamo, tengo que ir a trabajar!”. Pareciera ser que nadie quiere hablar, ¡todos se oponen!, el deseo por escuchar a los otros no existe, no interesan sus vivencias, sólo las propias, las que uno guarda con recelo. ¿Cómo ser un experto narrador? Dificultades ahora, ¡claro que las tengo!, a mí también me negaron la oportunidad de contar (me). Sin embargo, hoy germina la posibilidad de escribir lo que he conservado en el silencio. ¡Que salgan las palabras una a una! Hagamos que resuenen y vibren en los ojos y oídos de los demás. ¡Ha llegado la hora de narrar!

¡Narrar es un arte!, diría Benjamín² y, parafraseando sus preceptos, continuaría diciendo que también es compartir la vida vivida, imágenes que surgen en el interior del hombre de forma consistente y que son dignas de salir al exterior, nociones de la historia de una persona, un camino para encontrarse consigo mismo y hacer que broten expresiones y miradas. Ahora nace en mí la necesidad de contar a detalle lo que me concierne, hablaré de sinceridades y mostraré lealtad hacia la verdad, la propia. ¡Sacar a la luz lo que no se puede olvidar!, eso que nos afecta. ¿Lo bueno, lo malo? ¡Qué sé yo! Sencillamente, experiencias que nos hacen detenernos a pensar y reflexionar y, en el mejor de los casos, a modificar y actuar.

² *Ibidem.* P. 4-8.

Adentrarse en la vida del que intenta comunicar, recuperarse y expresarse, darse a los otros, ¡contar todo cuanto se pueda! No hay persona que se agote en sólo una historia porque siempre hay algo que decir; no importa que parezca repetitivo, no hay narraciones que sean iguales, a veces, los recuerdos llegan tarde a nuestra memoria y pueden apuntalar nuevas y mágicas oportunidades de crear. Se cuenta lo extraordinario, lo prodigioso, lo que se desea compartir, bajo un entendimiento personal. Hacer vibrar a uno mismo y, por qué no, también a los demás con nuestras vivencias. Narrar es la huella que las circunstancias van dejando en uno para, posteriormente, convertirlas en palabras.

José Duván Marín Gallego apunta que *“la narración es una forma de pensamiento y una expresión de la visión del mundo, que cuenta historias o relatos de la vida cotidiana, pero vinculados con una epistemología de la subjetividad de quien escribe el relato”*³. Así, a lo largo de estas hojas que guardan para sus adentros esta intención, hago de manifiesto mi subjetividad docente; refiero todas aquellas historias que se han ceñido a mi actuar profesional, cargadas de una mirada pedagógica y, sobre todo, inclusiva para, posteriormente, analizar cada una de ellas, reflexionarlas y generar cierto conocimiento para el que las vive como para el que las lee.

Aquí no hay palabras huecas ni vacías que, después de haber sido pensadas y escritas, no dicen nada más que lo que han contado. Son palabras con contenido y fondo, con conciencia y acción, que buscan trascender más allá del papel en blanco en el que han sido capturadas. ¡Historias que crean y recrean a uno mismo!

Ésta es mi narración: mis experiencias, las que me han constituido y formado a lo largo del tiempo, ¡mi tiempo!

³ Marín Gallego, José Duván. *La función de la narrativa en la ciencia y en la investigación pedagógica*. Hallazgos. Año 9, No. 17. Colombia: 2011. P. 147.

1.2. ¡Recuperar el tiempo transcurrido!, ¡salvar la memoria!

¡Vamos y venimos!; aquí, allá, hacia todas partes y en todas direcciones. La vida es un eterno camino de andanzas por el que transitamos, hoy en día, de una forma acelerada, siempre a prisa. ¿Detenernos a pensar?, ¡no, qué va! El tiempo nos lleva de un lado a otro, cual barco en altamar, y no hay oportunidad para ello. Muchas veces actuamos sin saber por qué hacemos las cosas y pasan frente a nuestros ojos una serie interminable de eventos que se desplazan uno a uno, rápidamente.

Luciano Concheiro⁴ refiere la forma en que hemos incrementado la velocidad en nuestras acciones diarias. El tiempo corre y, nosotros, damos grandes zancadas queriéndolo alcanzar. Vivimos en una constante aceleración, estamos tan acostumbrados a esto, ¡nunca paramos, no podemos!, ¡queremos hacer todo junto y a la vez! En un mismo momento, podemos ver televisión, leer, probar bocado, maniobrar el celular y, también, por qué no, hasta “conversar” con la persona más próxima, sin que esto sea garantía de que estamos escuchando lo que nos dice.

¡Todos somos víctimas del tiempo!, ¡los más pequeños también lo son! A las 8:00 horas, cuando inicia la jornada escolar, mis alumnos comienzan a correr junto con las manecillas del reloj. Los que llegan tarde, se apresuran para entrar al salón, se acomodan en sus lugares a tumbos, ¡hay que alcanzar a los que ya han tomado ventaja! Y es que en esos subsecuentes quince minutos a la hora de entrada, el grupo ya está participando de los menesteres escolares: se ha empezado a pasar lista, a pedir algún material solicitado, a escribir en los cuadernos, a revisar tareas y, a la par, a entregar y tomar el desayuno escolar. Así se les ve a los niños por la mañana, con su cuaderno y lapicera en mano y, a un costado, su leche con sus respectivas galletas, pasas o cereales. Ocasionalmente, los cuadernos son víctimas de estos alimentos que dejan rastro en sus hojas, ¡ni modo!, no puedo esperar a que todos acaben de desayunar para iniciar con las clases, no estoy dispuesta a sacrificar veinte minutos en ello todos los días.

⁴ Concheiro, Luciano. *Contra el tiempo*. España: Anagrama, 2016. P. 107-148.

He deseado que el día tenga más horas, hay tantas cosas por hacer y no me doy abasto. ¡Esto no puede seguir así! Me he detenido a pensar qué es lo que está pasando, en qué radica el problema. He intentado tomar un respiro y mirar con calma mi alrededor y a los que me rodean. “Maestra, no hay que desaprovechar el tiempo como usted nos dice, ¡hay que apurarnos con lo que sigue!, ¿qué vamos a hacer ahora?”, me dijo en cierta ocasión un alumno, mientras yo me encontraba con la mirada perdida en el aire; me trajo de vuelta a escena para continuar con la rapidez que siempre ha caracterizado mi forma de trabajo. Me di cuenta que “mis prisas” ya habían empezado a surtir efecto en los demás.

He caído en el juego absurdo de la velocidad, actúo sin saber qué es lo que hago o espero. ¡Ir más lento es necesario!, ¡no sé si lo pueda conseguir!, ¡necesito un freno de mano! Me gustaría materializar la idea de Concheiro cuando habla sobre “*lo oportuno que sería si alguien se diera a la tarea de inventar una nueva máquina, la máquina de la lentitud [...], capaz de desacelerar el tiempo y de reconquistar las horas de ocio*”⁵. ¡Detente!, ¡no te muevas! Mira a tu alrededor, ¡observa con calma!

A veces siento como si fuera parte de una competencia de atletismo, corriendo a mi máxima velocidad, sin alcanzar a ver la meta a la cual “supongo” aspiro llegar. He avanzado sin saber por qué lo hago, ¿quién me colocó en esa posición?, ¿acaso yo quería participar de ella?, ¿qué voy a conseguir?, ¿será que alguien me persigue? Hoy me detengo en seco a mitad de la pista, vuelvo la mirada, pero no distingo claramente el punto del que partí; miro al frente y tampoco hay nada, sólo un hondo vacío, ¡no hay punto de llegada!

Dejo de mirar adelante y atrás para ahora hacerlo a mi alrededor, me doy cuenta que el público que se encuentra en la tribuna gritando con algarabía ha estado ahí desde siempre, observándome pasar a la distancia. Me saludan, alzan la mano, se hacen notar, quieren que sepa que están ahí, reclamándome atención. No distingo sus rostros, dejo de correr, avanzo hacia ellos y empiezo a verlos con mayor claridad, ¡no

⁵ *Ibídem.* P. 109.

se mueven!, ¡me están esperando! Todo se ha paralizado, ¡ambas partes nos miramos y sonreímos! Corregir lo que he hecho mal, reivindicarme, voltear a ver a las personas que he dejado atrás y en el olvido por lo presuroso de mi andar. Ahí están, necesítandome, yo ahora también sé que los necesito.

Reconquistar el tiempo, el propio, el que nos pertenece, ¡que no se escape de nuestras manos!; salvar en la memoria los momentos que hemos vivido y que nos ha querido ocultar. Nosotros le hemos dado sentido y razón de ser con nuestras hazañas diarias, ¡estampas de vida!, que no se lleve nuestra existencia, ¡que no toque nuestros recuerdos!, ¡que no los haga cenizas! Las prisas, el estrés, la velocidad, la inmediatez, la ansiedad, todo lo intentan acabar. Degradan nuestras memorias, sucumbiendo ante las oleadas intempestivas de ese ir y venir de sucesos que surgen en nuestra cotidianeidad.

He hecho una pausa para traer al presente los instantes que creí haber olvidado y que no lo estaban del todo, ¡los de mayor interés!; han llegado a mí uno a uno, un tanto desordenados, como flashazos de luz. Sé que me permitirán recapitular y dar sentido a la vida propia. Trato de evocar lo esencialmente importante. *“No puedo nombrar el olvido si no lo tengo presente en la memoria, sólo así se puede iniciar el trabajo de recuperar lo ausente”*⁶.

¡Sé que quiero recordar!, pero no de modo tal que provoque sufrimiento, no para vivir en el lamento por lo que ocurrió en el pasado ni para vivir un presente atormentado al no haber actuado diferente. Quiero recuperar aquello de lo cual pueda obtener algún tipo de aprendizaje, *“ese recuerdo que se transforma en enseñanza [...] Lo que se intenta rescatar para transmitir al futuro, una memoria ejemplar [...] Los recuerdos de un pasado de los que se pueda extraer una lección”*⁷. Evocaciones que me posibiliten modificar mi actuar y que me insten a corregir lo equivocado.

⁶ Mudrovic, María Inés. *Historia, narración y memoria. Los debates actuales en filosofía de la historia*. España: Akal, 2005. P. 149.

⁷ *Ibidem*. P. 151-152.

Y hablando de recuerdos, ¡viene uno a mi memoria! Aquella vez en el salón de clases y después de la hora de entrada, los niños guardaron silencio al darse cuenta que algo en mi rostro no andaba bien (un tanto acartonado y con el ceño fruncido). Inicié a hablar en un tono más elevado del normal: “¡Ya revisé el examen bimestral y seis personas reprobaron!, ¡tenían que ser los mismos de siempre!, ¿no estudiaron?, ¿a qué vienen a la escuela?”. No podía contenerme: “¡Todos obtuvieron una calificación arriba de 8, excepto ustedes!, ¿no pueden o qué?, ¡no tiene caso aquí su presencia!”. Los alumnos en cuestión bajaron la cabeza; los demás, los miraban como si no estuvieran al mismo nivel que el de ellos.

No se me ocurrió indagar qué es lo que estaba pasando y por qué habían obtenido esos números en el examen. ¡Alguna razón había de existir! Y yo, en una primera instancia, los estaba culpando de estos resultados. Me había atrevido a señalarlos para remarcar sus supuestos escasos conocimientos. Sin saberlo, había comenzado a dibujar una línea muy delgada que dividía al grupo en dos “bandos”, los que sabían y los que no sabían. Para mí, no había nada de malo en ello, si lo único que quería era que los segundos terminaran siendo como los primeros, ¡tan iguales, con la misma capacidad!, ¡que todos fueran aprendiendo al parejo!

En ese momento, no me di cuenta de lo fallido de mi actuar, creí que estaba bien, que así debían ser las cosas. Tenía que aplicar alguna forma para “corregir” a mis alumnos por sus bajas calificaciones, ¡un correctivo enfrente de todos era lo mejor! Además, cómo se atrevían a salir tan mal, ¡si yo, que era su maestra, les había explicado perfectamente los contenidos que tenían que conocer!, ¡si hasta muchos ejercicios les había puesto tanto en clase como para casa para que todo lo aprendieran! ¡Claro!, yo no era la del problema, ¡mi trabajo era excelente! Si la mayoría del grupo había conseguido una alta calificación, ¿por qué ellos no?

He de reconocer que mi actuar me dejó un muy mal sabor de boca, yo misma había abierto una brecha entre mis alumnos enmarcada en su capacidad de aprender. Tengo muy presente estas imágenes, no obstante, éstas no eran las únicas que

aparecían en mi memoria; cual madeja de hilo que se desenrolla lentamente, pero de forma continua, surgieron más y más. Ahora he iniciado a entretrejerlas y alcanzo a vislumbrar el sesgo que había generado en mi salón de clases y que había acentuado en el día a día.

Puedo identificar con gran facilidad “lo bueno” y “lo malo” que he hecho; esto último, con gran malestar. De la historia que narro parte el objetivo del presente relato; la división que, sin darme cuenta, yo misma había causado entre mis estudiantes, al principio, de una forma tan tenue y que, con el paso de los días, fue tornándose lastimera e hiriente. Todos mis compañeros maestros lo hacían, actuábamos del mismo modo: “¿Por qué los niños no le echan ganas?, ¿qué les pasa?”, “¡tenemos que ser más firmes y duros!”, “el alumno que no se deje, ¡ni modo!, es su problema, ¡trabajemos con los que sí quieren!”.

Vienen a mi mente aquellos estudiantes que se han ido quedando en el camino, que los hemos dejado solos, que han avanzado lentamente o como han podido; también, los que han tenido que dejar la escuela o buscar otra con la esperanza de encontrar mejores posibilidades de aprendizaje. ¡Los alumnos con rezago escolar, los que no saben y no quieren poner empeño para ser mejores en clase! ¡Los que hemos rechazado, a los que hemos vuelto la mirada con hosquedad! ¡Éste es mi foco de interés y, a lo largo de este escrito, lo iremos descubriendo!

Mi intención es que estos recuerdos que comienzan a clarificarse no queden guardados como en un álbum de fotografías para ser vistos una y otra vez, tampoco para ser evocados como algo de lo cual me deba arrepentir y sufrir por los efectos ocasionados. Están aquí para darme una lección, para mostrar lo equivocado de mis palabras, para reflexionar y cambiar. Siento la necesidad de rememorar todo cuanto sea posible y traerlo aquí, a estas líneas que intento escribir. Deseo llenarme de historias que no se si para el lector sean de agrado e interés, ¡quizá sienta molestia al leer tantas prácticas erróneas! No obstante, todo ello dará cuenta de lo que he sido y en lo que me había convertido hasta poco antes de rectificar mi forma de trabajo.

He ido recobrando la memoria que había ido perdiendo; llegan a mí tantas imágenes que deseo expresar con palabras y que espero ninguna se esfume antes de ser contada. ¡Reconstruir mi historia, darla a conocer! ¡Ansío ser honesta conmigo misma y con los demás! Quisiera que estas escenas que aparecen en mi mente, alcancen otras dimensiones, que trasciendan y me hagan trascender en el tiempo, modificarme ante lo errado.

“¡No olvides, guarda los recuerdos!, ¡toma nota de ellos, regístralos de algún modo!”, me he dicho. Todos, o al menos la mayoría, tienen que hacerse presentes en este relato. Esas tonalidades grisáceas con las que se revelan han de desaparecer, tratando ahora que puedan adquirir mayor colorido y luz. Estas imágenes son los que me harán transformarme en lo próximo que viene y me espera. Sé que tengo una oportunidad al final de este túnel un tanto oscuro que representa mi historia de vida.

He de confrontarme con la identidad que yo misma me había generado hace algunos ayer y que, ahora sé, no es la misma que hoy tengo. Haré una revisión de los hechos que han trascendido en mi vida y que han forjado mi carácter y mi forma de actuar en los diversos ámbitos de mi vida profesional. ¿Con qué fin intentarlo? Tan sólo por el hecho de querer cambiar, y no de cualquier modo, sino como comúnmente las personas lo solemos decir, “¡cambiar para bien!”, para ser una mejor persona; ahora soy más consciente de lo que quiero, con mayor voluntad y con toda la intención de conseguirlo, deliberadamente.

1.3. Narrar mi experiencia docente, ¡algunas consideraciones antes de iniciar!

¡Transformarme en la maestra ideal!, ¿esto realmente podría ocurrir?, ¿de la noche a la mañana y en un abrir y cerrar de ojos?, ¿así como si tan sólo lo deseara y, al día siguiente, al despertar, mi deseo fuera cumplido? Absurdamente, pensé que sí. Quizá creí que, repitiendo estas palabras, todo cambiaría por arte de magia.

“Nuestra formación no desaparece de pronto después de ciertos quiebres o rupturas; son importantes para la historia que contamos sobre nosotros mismos o para otros modos de autoconocimiento. La historia con la que rompí sigue así, y la ruptura se instala en mí aquí y ahora. De modo que no puedo ser pensada sin esa formación [...] No estoy formada de una vez por todas, sino de un modo continuo o repetitivo, [...] nunca acabo de ser formadora de mi yo”⁸.

El proceso de transformación ha iniciado y, quizá, nunca llegue a su término, no alcanzo a ver un final a la distancia. Sin embargo, lo importante está hecho: ¡atreverme a dar el primer paso y comenzar a actuar!, ¡a modificarme!, ¡a escribir una nueva faceta de mi vida! Sé que lo que ahora narro será una historia siempre con continuación y que, seguramente, habrán nuevos puntos de quiebre. Ahí estaré yo, atenta ante cualquier suceso al que haya que hacer frente.

Algo tuvo que haberme afectado para que por mi mente pasara la idea de convertirme en alguien distinta a la que era. *“Esta criatura que yo soy está afectada por algo exterior a sí mismo, entendido como un a priori, que activa y da forma al sujeto que soy”⁹.* ¡Y lo he de comentar! La idea me daba vueltas en la cabeza, ¿por qué no seguir estudiando?, ¿por qué no continuar con mi superación? Deseaba ser alguien mejor, una gran profesional, tener mayor conocimiento, ¡crecer en el ámbito profesional y personal!, ¡personal!, ¡mi persona era lo que importaba! Bajo este ideal, continué preparándome; en un segundo momento, obtener un nivel de estudios más alto al que tenía era lo que anhelaba.

Transcurrido el tiempo, el sentido original con el que había decidido continuar con mi proceso de formación había cambiado, el beneficio propio ya no era lo prioritario. Sentía la necesidad de voltear la mirada hacia el mundo exterior. ¡Los aprendizajes que estaba adquiriendo tenían que impactar también en los otros! Comenzaban a tomar forma y figura todos aquellos que me rodeaban. ¡Estaba siendo aprendiz de estas ideas!, ¡lo entendía casi perfectamente!

⁸ Butler, Judith. *Los sentidos del sujeto*. España: Heider, 2016. P. 17.

⁹ *Ibidem*. P. 11.

Todo lo que conformaba mi alrededor estaba ocasionando estragos en mi persona, en mi forma de ser y de pensar. ¿Qué era lo que ocurría? El exterior estaba modificando mi interior; comencé a experimentar una nueva relación con lo externo a mí, una forma diferente de sentir, algo me había afectado. En palabras de Judith Butler, esta nueva manera de relacionarse:

“Se da en función de lo que sucede con aquellos que nos conmueven y nos afectan, y que a su vez son susceptibles a nosotros [...] No se define tanto por una serie causal, sino por una forma de transitividad; no siempre sabemos, o no siempre podemos decir, quien tocó a quien, si uno fue tocado o tocó [...] Ser tocado por primera vez es lo que anima al sujeto sintiente”¹⁰.

Y es de este modo como vuelvo al origen de este relato. Narrar mi experiencia, esas historias que han dado sentido a mi función, en un tiempo y espacio no delimitado, a partir de los sucesos recuperados y traídos a mi memoria, para transformar mi ser y hacer docente, ¿narrar?

“Hacer una reconstrucción dinámica de las experiencias, en la que sus actores den significado a lo sucedido y vivido, mediante un proceso reflexivo y por lo general recursivo [...] no discursa tan sólo acerca de ellas, sino que además constituye y colabora a producir algo diferente”¹¹.

Soy profesora de educación primaria y el interés por narrar radica en dar cuenta de las experiencias que he vivido a lo largo de mi trayectoria profesional, no con el objetivo de que los demás conozcan de manera descriptiva y fiel la labor que he desempeñado todo este tiempo, sino de generar, a partir de un análisis y reflexión constante, un conocimiento y transformación propios y que, a su vez, pueda servir a quien decida leer este relato.

¹⁰ *Ibíd.* P. 18.

¹¹ Suárez, Daniel. *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes*. Argentina: VII Seminario Redestrado, nuevas regulaciones en América Latina, 2008. P. 8.

“Narrar no sólo se limita a ofrecer comprensiones contextualizadas del mundo escolar y de las prácticas de enseñanza, y a recuperar lo más fielmente posible las palabras y emociones [...], estas tareas sólo serán críticas en la medida en que sus estrategias de trabajo estén dirigidas a construir un conocimiento que muestre y explique también los anclajes ideológicos de las prácticas de enseñanza y que, al mismo tiempo, esté orientado a la acción transformadora de las situaciones y relaciones que denuncia”¹².

Deseo revisar mi labor docente, reflexionar sobre las diversas situaciones que se presentan en el contexto educativo en el que me desenvuelvo, comprender los significados y las intenciones que tienen los distintos actores con los que comparto el día a día: alumnos, compañeros maestros, padres de familia y autoridades y; sobre todo, asumir firmemente un postura de cambio ante los nuevos retos.

En el presente relato también doy importancia a las ideas, emociones, sentimientos, creencias, valores y supuestos de mi propia práctica; mi sentir permea cada una de las palabras escritas. El lector habrá de notar la carga emocional que se encuentra implícita en estas líneas, ¡es éste mi estilo de escritura!, no creo estar cometiendo un grave delito o una gran falta contra la ciencia, pues no pretendo que este trabajo sea meramente un resumen de ideas teoricistas que busquen hallar una sola y única verdad para un problema en concreto o que se convierta en un trabajo a modo de ensayo que critique términos y/o conceptos ya definidos.

Se trata de contarme a mí misma y a los otros el desempeño que he tenido, quiero decir (me) a los demás que soy un ser humano y que he tenido una vida con aciertos y errores. Refiero sucesos que acontecen en mi centro de trabajo y las formas de actuar de maestros, alumnos, padres de familia y autoridades educativas, pero, sobre todo, narro las propias. No pretendo caer en el sentido extremo de lo que he mencionado, no busco que esta narración esté cargada de emociones y sentimentalismos al por mayor; mi interés no radica en hacer una historia de vida cual novela de televisión. Lo que intento es encontrar un justo medio.

¹² *Ibídem*. P. 10.

Al narrar mi experiencia docente, he de ir estableciendo una relación con referentes teóricos que den sustento a mis acciones cotidianas. Dar lectura a textos de diferentes autores me ha ayudado a complementar, argumentar y generar un nuevo saber en mis prácticas pedagógicas que pueda utilizarlo en el momento presente o en posibles situaciones futuras. Daniel Suárez enuncia que:

“Todas las narraciones escritas por docentes intentan responder al imperativo teórico y metodológico de contar lo que se hizo, cómo se hizo y para qué se hizo. Es decir, siguen la tendencia de describir acciones organizadas de acuerdo con algún orden cronológico y de reconstruir narrativamente sentidos pedagógicos contextualizados histórica, geográfica e institucionalmente”¹³.

En este análisis reflexivo que la propia narrativa me ha permitido hacer de mi labor, me he percatado de que todas estas situaciones que se plantean y que, pareciera ser que adquieren un sentido anecdótico, dan cuenta de una revisión fiel y a conciencia de lo que he vivido; a partir de un reconocimiento de un proceso histórico que me ha consolidado, en el que *la memoria, la reflexión y la identidad generada*¹⁴, han producido un saber pedagógico propio que dará nueva orientación y un nuevo camino a seguir ante las dificultades referidas. Sé que este relato me abrirá un panorama distinto de acción que me llevará a trazar nuevas rutas de trabajo.

La educación, al formar parte de las ciencias sociales, tiene que ser estudiada con un método cualitativo, y no con un método empírico, cuantitativo y experimental como ocurre en las ciencias exactas. Lo que se requiere comprender son las relaciones entre los actores educativos, aspecto que resulta difícil de estudiar por tener un alto nivel de complejidad, debido a que los fenómenos educativos resultan ser diversos y cambiantes, influyendo en la forma de actuar de las personas involucradas.

¹³ Suárez, Daniel. *Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. Argentina: Novedades Educativas, 2007. P. 33.

¹⁴ Díaz Meza, Cristhian. *Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro*. Revista Científica Guillermo de Ockham. Vol. 5, No. 2. Colombia: 2007. P. 57.

Nada lo podemos controlar como, posiblemente, ocurriría con las ramas que descienden de la exactitud. No sería lo mismo hallar la cura de alguna enfermedad mortal que beneficiara a millones de personas que encontrar la vacuna que alivie la totalidad de problemas que influyen en el aprendizaje de todos los alumnos sobre la faz de la Tierra. ¡Esta analogía no tiene ni siquiera razón de ser! Tanto la medicina como la educación no pueden regirse bajo los mismos preceptos.

Entonces, ¿cómo pedirle a un maestro o a un alumno que se comporte de tal o cual manera?, ¿cómo solicitarle a un estudiante que se aprenda todo cuanto yo recite?, ¿de qué manera hacer que todos los niños desarrollen las mismas capacidades y habilidades al mismo tiempo y bajo un mismo ritmo? ¿Podría existir, al menos, un margen de posibilidad para conseguirlo?, ¡sería imposible lograr este cometido!

Los fenómenos educativos tienen una forma distinta de estudiarse, no existe un camino que se siga cabalmente. Las situaciones que se viven entre una y otra escuela, por poner un ejemplo, son diferentes; las características de cada institución, el contexto y las relaciones entre los actores que las conforman, no son iguales. Por ello, mi intención es ir desenmarañando los acontecimientos de la escuela en que laboro, sin el afán de querer generar saberes únicos y rígidos que sean aplicados a todas las primarias o a todos los profesores que trabajan en ellas. Busco tan sólo construir un saber pedagógico que me ayude a entender mi actuar y mejorarlo.

Es importante que no sólo sea mi propia visión e interpretación de los sucesos educativos lo que guíe mi acción, también lo es la de alumnos, maestros, padres de familia y autoridades. Por tal motivo, me vi en la necesidad de abrir bien ojos y oídos para captar todo cuanto hicieran y/o dijeran. De este modo, tomando en cuenta distintas formas de mirar, me percaté del sentido que cada una de las partes le estaba dando a la educación. Me apoyé en una de las técnicas de recolección de datos más empleada por las ciencias sociales, la entrevista. Sé que bajo esta técnica se obtiene información sobre las ideas y creencias de las personas implicadas y así ayudar a un análisis concienzudo de las situaciones a estudiar.

Primeramente, realicé entrevistas a compañeros maestros para conocer lo que piensan sobre la labor docente y las formas de enseñanza que emplean en el aula. Así, a lo largo del relato, se irán encontrando algunas de las palabras que fueron pronunciando. No me es necesario referir aquí mismo una entrevista tal cual fue hecha, es éste el tipo de situaciones descriptivas o cuantificables con las que se desea romper; prefiero dar cuenta de estos pronunciamientos cuando se presente el momento para hacerlo y compartirlo con el lector.

Lo dicho por los maestros durante las entrevistas dio apoyo a mis observaciones e interpretaciones, sin embargo, muchas de las veces, los entrevistados se veían influenciados por ciertas circunstancias o intentaban controlar sus respuestas de tal manera que terminaban expresando lo que uno quería escuchar o lo que sabían estaba bien decir, sin que esto diera cuenta de su actuación.

¿Cómo decirle al entrevistador que para motivar a los alumnos que no quieren trabajar se les debe regañar y exhibir frente a sus compañeros? (En realidad, no había necesidad que se me dijera algo así; de manera cotidiana, los gritos que algunos maestros propinan a sus estudiantes llegan a ser tan fuertes que se alcanzan a escuchar en toda la escuela, ¡sin ser esto una exageración!), ¿cómo confesar que hay veces en que ya no se soportan a ciertos niños y se les manda correr varias vueltas alrededor del patio? (lo que se quiere es liberarse de ellos, aunque sea por unos cuantos minutos), ¿cómo revelar que, a quienes presentan problemas de aprendizaje o rezago escolar, no se les toma en cuenta durante las clases y se les mantiene separados del resto del grupo? (se les culpa de su poca capacidad, de su escasa inteligencia). ¡Imposible dar tales respuestas!

Por ello, antes que dar credibilidad plena a lo externado por mis compañeros maestros durante las entrevistas, preferí centrar mi atención en los comentarios que les escuchaba decir o en sus formas de actuar durante la jornada escolar. Al término de un arduo, difícil y exasperante día de trabajo, expresaban de forma natural sus más sentidos pesares acerca de las situaciones vividas; también lo exteriorizaban en

esas charlas breves suscitadas cuando tenía lugar el recreo de los niños, con una taza de café en mano, buscaban calmarse entre sí por lo complicado en que se habían convertido las primeras horas de la mañana; de igual manera, servían las Juntas de Consejo Técnico Escolar, “¡los momentos de catarsis!” como en ocasiones les llamamos a esas Juntas de cada viernes último de mes. ¡Estas conversaciones entre docentes fueron de gran valía!

¿Y en lo que respecta a padres de familia y alumnos? Cómo no escucharles también si, seguramente, tenían tanto qué decir. Padres de familia hicieron de manifiesto su exigencia ante el servicio que como escuela había que dar, siempre deseando que sus hijos lograran tener un nivel educativo alto; en varios momentos, mencionaron su interés por disponer de una mejor educación, pero, sobre todo, que prevaleciera mayor respeto por los niños. Las quejas que hacían a la directora del plantel enfatizaban la falta de compromiso por parte de los docentes.

Con respecto a los alumnos, las entrevistas no funcionaron del todo. Tener frente a sí a la maestra que les preguntaba de manera directa qué pensaban acerca de la escuela, de sus maestros o de su educación, no ayudaba mucho; no podían responder abiertamente. No obstante, fueron los diferentes momentos durante las clases en las que la espontaneidad que caracteriza a los niños, se presentaba; la mayoría, se atrevía a señalar las cosas que no les gustaban o que sus compañeros o maestros les hacían. Algunas veces, se detenían a pensar dos veces lo que dirían antes de externarlo, creyendo, quizá, que uno se podría enojar ante lo que dijeran.

Las ideas y creencias de padres de familia y alumnos sobre la dinámica y formas de trabajo de la escuela y maestros no fueron tan positivas. Se percibía, principalmente, molestia y tristeza en las palabras pronunciadas. Los reclamos tampoco se hicieron esperar; en realidad, fue lo que más predominó. En ocasiones, yo misma me sentí aludida con lo que, de forma atropellada, iban expresando. En varios momentos, ¡el saco me quedaba casi a la perfección! ¿Cómo no me había dado cuenta de ello? ¡Las pedradas caían una a una sobre mí!

La observación nunca dejó de hacerse presente; todo lo deseaba mirar, entender y encontrar una solución. Las maneras de relacionarse entre docentes, con la autoridad, los padres de familia y los alumnos dio suficiente información para comprender que el discurso tan poético que arrojan con respecto a la educación no es el mismo que profesan en las aulas. ¡Todo lo contrario!

Todas las respuestas que llegaban a mí de las personas entrevistadas o las observaciones hechas, las revisé y comparé con las propias, con las que ya creía tener y así saber si la interpretación que había hecho de tal o cual aspecto era correcta o servía para complementar las ideas ya desarrolladas.

Los resultados de las entrevistas y observaciones no se pueden plasmar en números, ¡no en cantidad! ¿Cuántos niños y niñas hay en cada salón de clases?, ¿cuántos alumnos hay en cada grupo con dificultades para el aprendizaje?, ¿cuántos cumplen con tareas?, ¿cuántos presentan rezago escolar?, ¿qué porcentaje asiste diariamente a la escuela? Sin duda, estas preguntas son importantes tan sólo como meros datos estadísticos que sirven para dar una idea de las situaciones que tenemos que enfrentar.

He de mencionar que es a esto a lo que los maestros le damos mayor peso, a ello se nos ha acostumbrado: “¡Son muchos los niños que tenemos con problemas de aprendizaje!, ¡qué barbaridad!”, “¿a quién le toca hacer esta semana la gráfica de los alumnos que llegan tarde?, ¡no olviden hacerla y pegarla en la puerta de entrada!”, “¡yo tengo en mi salón una tabla con los nombres de quienes no hacen tarea diariamente, a ver si así les da pena aparecer en la lista negra del grupo!”. ¡Estos son los resultados contantes y sonantes que se utilizan en la primaria!

Son este tipo de datos los que nuestras autoridades nos demandan; los formatos que se nos piden llenar, en su mayoría, arrojan números que generan resultados cuantificables y que se vacían en tablas y gráficas que hay que entregar. De mano en mano, van pasando hasta llegar a quien los solicita. ¡Ni modo, se tiene que

cumplir con el mandato de la autoridad! Hay veces en que, incluso, terminamos inventando y hasta inflando cifras, según lo requerido. No obstante, ¿de qué nos sirve este tipo de información a los maestros?: 15 niños y 16 niñas, 4 con problemas de aprendizaje, 2 con discapacidad intelectual, 6 nunca cumplen con tareas, 7 tienen rezago escolar, el 80% sabe leer y escribir, el 10% llega tarde todos los días. Con lo obtenido, nada se hace, ¡hasta ahí queda todo!

Quizá, cabría hacer un replanteamiento de las preguntas: ¿Qué es lo que origina las dificultades de aprendizaje en los alumnos?, ¿qué razones tienen para no cumplir con tareas?, ¿por qué llegan tarde a la escuela?, ¿qué estrategias se pueden aplicar para evitarlo?, ¿qué genera el rezago escolar en el aula?, ¿qué hacer para contrarrestarlo? Éstas son las que realmente convendría hacerse y obtener, no datos, pero sí información que nos ayude a saber cómo actuar de mejor manera.

No presentaré números, porcentajes, gráficas o algún tipo de esquema matemático que rinda tributo a la situación estadística de mi primaria. Prefiero citar las ideas, creencias y sentires de los que conformamos la comunidad escolar. Deseo sacar a la luz aquellos misterios que la escuela ha mantenido en el anonimato a partir de mis observaciones e interpretaciones. Quiero tomar prestadas las frases de los demás para plasmarlas en este ejercicio reflexivo que hago de mi desempeño laboral; esto es lo verdaderamente valioso. Escribo las palabras tal cual fueron dichas, algunas otras tantas, ya interpretadas. Son éstas voces las que también me ayudaron a entenderme, a darme cuenta del tipo de persona que había comenzado a ser.

Retomando algunas ideas de Daniel Suárez¹⁵, a través de esta narración pretendo referir mis experiencias pedagógicas que suponen la interpretación, construcción y recreación de la propia vida profesional, otorgando sentidos particulares a lo hecho y a lo que fui en un determinado momento y reelaborando reflexivamente mi actuar de una forma más alejada de cuando ocurrieron. Sé que he de descubrir sentidos

¹⁵ Suárez, Daniel. *Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. Ibídem.* 19 pp.

pedagógicos ocultos e ignorados, y otros tantos más que, quizá, no había querido ver por algún tipo de negación especial. Revisar, analizar, interpretar, reflexionar, crear, componer, comunicar mis prácticas pedagógicas, ¡transformar! ¡Hacia allá me dirijo!

Cito las situaciones vividas y el análisis, la interpretación y la reflexión que he hecho de éstas. Y, ¿eso es todo? ¡No, aún hay más! No quiero hacer sólo señalamientos de mí misma y de mis equivocaciones. ¿Será que habré aprendido algo al respecto?, ¿dónde quedan las enseñanzas que este recorrido ha dejado en mí? Una narración no culmina en una lista interminable de errores cometidos o en una serie de historias fallidas de acción, sino más bien, en una moraleja que deja entrever las lecciones aprendidas y que invitan a enderezar el camino. ¡He de hacerlo!

“Recuperar la experiencia pedagógica a través de la narrativa docente para comprender cómo las acciones y tareas propias del quehacer escolar cotidiano, comúnmente concebidas como simples rutinas o como operaciones instrumentales necesarias para el buen desarrollo de la dinámica escolar, logran convertirse en experiencias escolares significativas en el marco de una práctica pedagógica reflexiva, capaces de producir sentido y de dar contenido al sujeto docente”¹⁶.

Me he topado con pared, ¡por fin! He abierto los ojos para darme cuenta que ya no quiero ser la misma docente; las experiencias que he revisado, se han convertido en bofetadas con guante blanco, ¡de esas que duelen más que si realmente se las hubieran dado a uno! Siento pena por las acciones que no he sabido manejar y que ahora estoy empezando dejar al descubierto. Sin embargo, malo sería reconocer esta incomodidad personal y no modificarla. ¡Sé que he aprendido algo de todo esto, lo he de demostrar en líneas subsecuentes!

¹⁶ Díaz Meza, Cristhian. *Ibidem*. P. 55.

CAPÍTULO 2. RECONOCIMIENTO DE MI SER Y ACTUAR DOCENTE: ¡UN CAMINO DE LA EXCLUSIÓN A LA INCLUSIÓN!

2.1. Un recorrido por mi trayectoria profesional

Deseo iniciar este capítulo dando cuenta, en un primer momento, de la intención que se tiene con el presente relato: hacer una revisión de mí misma como docente, reencontrarme con mi labor y comprender cómo me he ido construyendo a partir de un proceso histórico que me ha ido modelando. Bien lo diría Paulo Freire:

“Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima [...] Cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser del por qué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme”¹⁷.

Me reconozco como un *ser inacabado e incompleto*¹⁸, queda mucho por hacer y aprender, ¡ahora lo sé! Este trabajo de análisis y reflexión me posibilitará revisar mi ser y hacer profesional, los avances que he tenido y, al mismo tiempo, los obstáculos que he enfrentado y los golpes que he recibido como parte de un duro aprendizaje. Los tropiezos han sido bastantes y las caídas, también. Sin embargo, la capacidad de levantarse con grandes bríos ha sido aún mayor.

Hoy estoy aquí, intentando escarbar en mis adentros para tratar de buscar qué fue lo que me llevó a convertirme en la profesora que soy, lo que me dio origen, lo que me formó y lo que me deformó durante el camino sin darme cuenta de ello hasta ahora, al hacerlo de manifiesto. Necesito saber qué es lo que me ha ido construyendo y qué es lo que define mis prácticas pedagógicas para ser capaz de promover un cambio que favorezca la transformación de mi acción en el aula.

¹⁷ Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. 11º ed. México: Siglo XXI Editores, 2006. P. 40-41.

¹⁸ Freire, Paulo. *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI Editores, 2006. P. 28.

Las siguientes reflexiones se encuentran permeadas por las experiencias suscitadas en una escuela de educación primaria; mi ser docente se vislumbra en cada situación expresada y mi hacer profesional estará presente en cada paso, en cada movimiento, en cada palabra pronunciada.

He sido parte del personal de la Escuela Primaria “Profr. Laureano Jiménez y Coria” desde hace diez años cuando en el 2008 egresé de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros para incorporarme al sistema educativo federal como profesora frente a grupo. Fue en este año cuando los docentes recién egresados ya no tendríamos la oportunidad de gozar de una plaza base una vez terminada la Licenciatura en Educación Primaria como se había hecho desde siempre. Nuestra generación se estaba convirtiendo en la parteaguas entre las viejas tradiciones magisteriales y las que comenzaban a emerger como una manera de atenuar y sobajar uno de los derechos que los maestros habían logrado conseguir.

Todos los estudiantes que, en ese entonces egresamos, fuimos los primeros en ser partícipes de esta política de gobierno que nos imponía la aplicación de un examen para ganar una plaza en el magisterio. De este modo, mientras laboraba de manera provisional en la primaria que había elegido al término de mis estudios, me vi en la necesidad de formar parte de este proceso de selección. Tras un largo tiempo de espera y de incertidumbre, por fin se me notificó que se me había asignado una plaza de base y que podría continuar con mi labor profesional. Hubo compañeros recién egresados que no lograron aprobar el examen y tuvieron que continuar bajo contratos temporales; otros más, fueron removidos de su cargo.

Ante mi ingenuidad, inexperiencia y poca sensibilidad por las cuestiones que estaban empezando a modificar la situación laboral de los docentes, continué trabajando con gran entusiasmo, estando más segura y satisfecha de haber logrado un lugar en el magisterio por méritos propios; sin embargo, lo que sí era evidente, pero no a mis ojos, fue que a “los maestros nuevos” se nos estaba arrebatando un derecho que costó mucho tiempo ganar a nuestros antecesores y que ahora se había perdido y

nosotros no habíamos hecho nada por evitarlo, ¿o hacíamos el examen o nos quedábamos sin trabajo?, ¡no había de otra!, y bajo esta premisa, fue como terminé haciéndolo. En ese momento, ¡me sentí orgullosa de haberlo aprobado! No entendía del todo lo que ocurría ni mucho menos alcanzaba a ver todos los cambios que se avecinaban y que marcarían el rumbo de la educación del país y de la situación laboral de los profesores.

Sin detenerme a pensar mucho en el contexto educativo, continué ejerciendo mi función como docente. Hasta el día de hoy, mis ojos sólo han visto la dinámica de trabajo de la Primaria “Profr. Laureano Jiménez y Coria” de manera directa. No he formado parte del personal de otra escuela y pareciera ser que las experiencias suscitadas han sido limitadas al no disponer de referentes en otros centros escolares; empero, la riqueza de situaciones es basta y suficiente para ahora estar aquí y poner en tela de juicio lo vivido y actuado al interior de la misma.

La primaria en la que he laborado ha visto ir y venir a variedad de profesores; algunos, entusiastas y con sincera vocación; otros tantos, empleándose en el magisterio sólo por la seguridad económica que en su momento implicaba ser maestro; y unos tantos más, sin entender de qué manera habían confundido la carrera. Docentes de todos los tipos: de recién ingreso, experimentados, ingenuos, agresivos, amantes de la profesión o de mucha edad e interminables experiencias. ¡Tantos han caminado por sus pasillos y pisado sus aulas! Entran, salen, se cambian, permutan, se jubilan, son puestos a disposición. La escuela se ha conformado de las historias que emanan desde sus adentros y del actuar de cada uno de ellos. Es en este escenario como uno va creciendo y consolidándose, viviendo innumerables situaciones que forjan la labor docente, ¡aprendiendo y construyéndonos los unos con los otros!

Los alumnos que acuden a la escuela también son un factor determinante en su construcción, ya que dan sentido y razón de ser al espacio que los intenta formar. ¿Cómo son los niños?, ¿por qué son llevados al plantel?, ¿de qué manera son

atendidos por sus maestros?, ¿qué se espera de ellos? Todos con personalidades distintas, con ciertas peculiaridades que los definen y con historias de vida muy particulares generadas del contexto social en el que se ven inmersos y que dan cuenta de su forma de ser, actuar y desenvolverse con los demás.

Las familias, al mismo tiempo, determinan la vida y el rumbo de la escuela. En muchos de los casos, prevalecen familias enteras que gustan de asistir a ella, que la aprecian, que la consideran como el lugar que dará a los niños una mejor oportunidad de vida al proporcionarles los conocimientos suficientes para conseguir un empleo a futuro. Empero, también hay otro tipo de familias; por ejemplo, las que no creen ni confían, que no valoran ni reconocen los esfuerzos que día con día se realizan para que los alumnos tengan una educación más integral; las que no asumen la responsabilidad de educar a los suyos y dejan en manos del plantel tan difícil labor; o también esas otras que son indiferentes, que no muestran interés por sus hijos y que, aunque se busca mantener comunicación con ellas para comprometerlas con su formación, no lo permiten, los esfuerzos han sido vanos.

La autoridad en la escuela, también, ha jugado un papel importante, pues en ella se gesta la organización, la administración y la estructura de la misma. Han sido cinco las directoras que he visto dirigir la primaria, las cuales han realizado una exhaustiva labor para conformar un centro de trabajo digno de respeto y reconocimiento académico tanto para sus miembros como para los que la miran a la distancia. En algunos de los casos, se ha logrado; no obstante, se han presentado obstáculos que han sido difíciles librar. Las cinco han tenido aciertos, pero a su vez, han tenido desatinos que han hecho que se pierda credibilidad y confianza; todo esto se ha visto reducido por malas prácticas y malos manejos.

Pareciera ser que la escuela es un ente con vida, y así lo considero. Las personas que la habitamos: alumnos, maestros, padres de familia y autoridades, la hemos llenado de sentido y la hemos construido en lo que ahora es. Todos los que la conformamos le hemos inyectado un significado muy peculiar que la hace diferente a

las otras (todas lo son). La escuela no es únicamente un lugar donde tienen un punto de encuentro los distintos actores educativos, no sólo es convergencia de los unos con los otros; es más bien, un punto de comunión. De estas relaciones, afloran infinidad de experiencias que la enriquecen y le dan razón de ser.

Esta es la primaria en la que he crecido y me he ido formando, es la que me ha acompañado desde los inicios de mi labor. Cada uno de los años trabajados ha estado cargado de incontables vivencias, buenas o malas, quizá no deba juzgarlas de esta manera, pues al fin y al cabo, algún aprendizaje han dejado en mí. Son ellas las que me han permitido hacer una revaloración de mi quehacer profesional y redescubrir los fines de la educación misma.

Recuerdo cuando pisé por primera vez mi centro de trabajo. Fui recibida con respeto y cordialidad por mis compañeros; sin embargo, con el tiempo, no se hicieron esperar algunas miradas recelosas. Disimuladamente, revisaban mi ser, mi vestir, mi andar, mi actitud y mi comportamiento. De inmediato, se dieron cuenta que la profesora acabada de llegar era de recién ingreso, ¡la única en su especie!, pues todos los maestros que formaban parte del personal sobrepasaban, por lo menos, los diez años de servicio y, algunos de ellos, tenían varios años de trabajar juntos. No entendían por qué había llegado a su escuela una maestra tan joven. Considero que fui el primer producto que recibió la primaria como resultado de estas políticas educativas que comenzaban a gestarse en los planteles de educación básica.

En ese entonces, me convertí en “la nueva”, así se me hizo llamar a los pocos días de haber iniciado con mi labor; a los ojos de mis colegas, también fui “la de nuevo ingreso”, “la recién egresada”, “¡la que sí pasó el examen para entrar al servicio!”, “¡la que viene a cambiar el mundo!”; todas esas maneras de nombrarme eran en tono burlesco. Sus palabras y miradas suspicaces cayeron sobre mí. Continué con mi trabajo sin dar importancia a estos comentarios que de lo único que daban cuenta era de envidias y egoísmos mal infundados.

Transcurrieron los días y algunos compañeros se me acercaron de “forma amistosa” para conocerme. La intención que tenían algunos era la de explicarme cómo funcionaba la dinámica de la escuela; otros tantos, en darme consejos sobre el trabajo con los alumnos, pues consideraban que mi poca experiencia lo ameritaba. En distintas ocasiones, se me dijo: “No te ayudará de mucho lo que hayas aprendido en la escuela de la que vienes, la realidad que se vive en la primaria es distinta”, “ahora que llegas de nueva, ¡haz que los niños te respeten, tú eres la que manda!”, “no dejes que te tomen la medida, ¡les das la mano y te toman el pie!”, “¡castígalos cuando sea necesario!”, “deja mucha tarea”, “trabaja con cuadernos y libros, no hagas tantos juegos”, “los papás son difíciles de manejar, ¡trata de no llamarlos!”. Ahí estaban ellos, mostrándome su apoyo, aunque ¡no eran todos!, había quienes ni siquiera me contestaban el saludo matinal de todos los días, tan sólo me ignoraban.

De cualquier modo, los compañeros que se mostraron “preocupados” por mí, me continuaron dando consejos que fluían uno tras otro, uno a la vez y, a veces, muchos a la vez. Parecía ser que la mayoría estaba en la disposición de enseñarle a la nueva maestra sus mejores estrategias de trabajo para que las reprodujera. Continuaban diciendo: “¡Sé seria, que no te vean sonreír!”, “estos niños no tienen mucho futuro, pero qué le vamos a hacer”, “pídeles que hagan resúmenes y cuestionarios, ¡son efectivos!”, “apóyate siempre en el libro de texto”. Puedo seguir citando más y más frases; sin embargo, lo que es importante resaltar es la forma en cómo esas palabras que me repetían se fueron impregnando en mi forma de ser y de percibir la docencia.

El tiempo fue transcurriendo y mi forma de trabajo se fue transformando. No sé cómo ni cuándo fue, pero de pronto me vi siendo alguien que nunca imaginé ser. Mientras fui estudiante en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, soñé con ser una maestra entusiasta, responsable, innovadora, propositiva y comprometida con mis alumnos. Pensé en tantas cosas que podría hacer cuando por fin me graduara y tuviera a cargo a mi propio grupo, ¡seguro que rompería con las prácticas tradicionalistas con las que había sido formada durante mi educación básica!

La profesora en la que pensé convertirme, ¡se esfumó!, era tan opuesta al imaginario previo. Mis compañeros fueron mis maestros en la práctica pedagógica, ellos me mostraron la forma en que debía actuar y el trato que debía dar a alumnos y padres de familia. Me enseñaron a ser como ellos, ¡y así lo hice! Ahora estoy consciente de que sus consejos no fueron los mejores, pues el aprendizaje y el respeto por los otros no era lo primordial. Lo importante radicaba en el control disciplinario del grupo, culminar los programas de estudio, terminarse varios cuadernos en cada asignatura, hacer un uso excesivo de los libros de texto y lograr el inmutismo en el aula.

Sin objeción, decidí tomar algunos de las sugerencias que se me habían dado. Sé que pude haberme negado a recibir sus enseñanzas e imitarlas, sin embargo, me preocupaba el hecho de no sentirme parte de su equipo de trabajo y de ir en contra de lo que ya estaba preestablecido en la primaria. A esto, Maurice Tardif¹⁹ lo llama *institucionalización de la carrera*, refiriéndose a las exigencias formales o normas que los “nuevos profesores” deben acatar como parte de la tradición de ser maestro; ante ello, se constituye una confrontación entre las experiencias académicas previas y los reajustes vividos en la realidad del centro de trabajo. De esta manera, me vi conflictuada ante lo que había sido como estudiante y lo que estaba siendo como docente novata; la desilusión y el desencanto permearon mi actuar.

Fue así como terminé por adoptar las normas institucionalizadas de la carrera sin remedio alguno, creyendo que era con lo que debía cumplir. Me vi enfrentada a una cruel realidad que no supe manejar; simplemente, me dejé llevar por el camino que mis colegas ya habían trazado para mí. Probablemente, a ellos les había ocurrido lo mismo y, en su momento, cuando les tocó ser “el nuevo” o “la nueva”, tuvieron que aprender a modificarse ante las exigencias externas de sus símiles; ahora estos mismos, se habían convertido en herederos de esta tradición que deseaban continuar perpetuando con la ahora “maestra de nuevo ingreso en turno”, y pudiera yo apegarme a sus creencias y costumbres sobre la enseñanza.

¹⁹ Tardif, Maurice. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea, 2004. P. 60-62.

Fui actuando las palabras incisivas que día con día pronunciaban y que se comenzaron a ver materializadas en mi actuar cotidiano con mis alumnos. De la noche a la mañana, me vi dictando apuntes, solicitando copias, resolviendo cuestionarios y haciendo un uso excesivo de los libros de texto. Repentinamente, dejé de lado lo que había aprendido en cuatro años de formación docente para dar cabida a lo que se me estaba enseñando y que tendría que seguir si es que estaba interesada en sobrevivir en aquel medio.

Cuando ingresé al servicio, la directora que se encontraba al frente de la escuela tuvo un trato “especial” conmigo, muy diferente a la relación amistosa que tenía con los demás, a los que sí llamaba parte de su personal docente. Se encargó de “ponerme en mi lugar”, uno alejado del de todos los demás profesores, pues ellos estaban tan compenetrados entre sí que le preocupaba que, con mis nuevas ideas, fracturara el vínculo tan estrecho que mantenían y que, supuestamente, ella había logrado. Siempre se me “cargaba la mano” con el trabajo que se tenía que hacer; se me pedía y exigía más que a los otros. Fui evidenciada por mi actitud inexperta al no entender lo que se me solicitaba o al no entregar correctamente algún documento requerido, se me rechazaba por no pensar igual que los otros, pero sobre todo, por ser más joven que cualquiera de los maestros. Fui excluida.

No imaginé encontrarme con este tipo de realidad y, todavía peor aún, tener que vivirla, ya que, cuando me incorporé a mi centro de trabajo con la emoción y el gusto de quien asiste a un lugar nuevo y desconocido por primera vez, pasó por mi mente la idea de hallar una escuela abierta y flexible en la que pudiera aplicar todo lo aprendido durante mi formación previa, pensando en que por fin había llegado la hora de estar en el lugar que tanto había anhelado y de convertirme en lo que, hasta hacía no muchos años, había decidido ser: una gran maestra.

Mi formación teórica estaba quedando atrás, los términos y conceptos que tanto habíamos revisado en la escuela fueron desapareciendo ya no sólo de mi quehacer profesional, sino también, de mi propio vocabulario: Programas de estudio, enfoques,

aprendizajes esperados, competencias, metodología por proyectos, transversalidad, trabajo cooperativo, entre otras tantas. Estaban cobrando vida las enseñanzas de mis colegas: lo real, lo práctico, lo instituido.

Diez años han transcurrido al día de hoy, la mayoría de los maestros que en esa época me recibieron y se encargaron de mi formación, ya no forman parte del personal debido a situaciones de cambio a otras escuelas cercanas a su domicilio, permutas, jubilaciones y conflictos entre sí o con padres de familia. Poco a poco, nuevos profesores se han ido incorporando, muchos de ellos, de recién ingreso, pertenecientes a distintas escuelas y universidades.

¡Mi status ha cambiado!, ¡ya no soy más “la nueva”!, ahora me corresponde mostrar “el camino a seguir” a mis jóvenes e incautos colegas. No puedo negar que la herencia que se me dejó cuando yo me incorporé al servicio fue contundente y que ha hecho que me comporte de la misma manera en la que se comportaron conmigo; a veces, he influido en las perspectivas de “los nuevos”, dando también sugerencias de trabajo, quizá, como las que recibí y que me he visto con el compromiso de heredar. Me siento como una más de los que en el pasado fueron mis compañeros, como un brazo que se extiende en el tiempo transcurrido, trayendo al presente, lo antaño, lo que uno quiere olvidar y dejar de ser.

Me ha resultado difícil reconocer y aceptar todo lo ocurrido; al recordarlo y redactarlo en este momento, me hace sentir gran malestar por haberme dejado influir y manipular por los otros, de tal manera que lo único que hice fue actuar en consecuencia, sin detenerme a pensar un poco en lo que estaba haciendo. Puedo creer que nada de esto debió de haber pasado; no obstante, si esto no hubiera sido así, hoy quizá no estaría aquí tomando conciencia de mi propia acción.

He de decir que, este contexto, no fue el único que incidió en mi forma de ser y de actuar; un factor más fue construyéndose en mí desde temprana edad. Al hacer una retrospectiva del tipo de educación que había recibido durante mi formación básica,

me percaté que esto, a su vez, me había constituido. Cualquiera de los profesores que, en un inicio habían sido mis compañeros, pudieron haber sido mis maestros cuando era pequeña, su edad daba cuenta de ello, así como también, las prácticas pedagógicas que desarrollaban, ya que eran iguales a las que viví años atrás.

Aún tengo muy presente algunas formas de actuar de los que fueron mis maestros en aquella época. Por ejemplo, los “envíos al rincón del salón” por parte de la profesora de primer grado a los alumnos que no ponían atención a clases; las planas interminables de “Debo guardar orden en el salón” encomendadas por la maestra de tercer grado a los que no permitían que el silencio habitara en el aula o a los que molestaban frecuentemente a sus compañeros; las palabras despectivas y risas burlonas del profesor de Educación Física cuando se daba cuenta de que nuestras habilidades para su clase no estaban muy desarrolladas; o los cuestionarios y copias excesivas del libro de texto que nos solicitaba la profesora de sexto grado mientras ella leía una revista y tomaba café en su escritorio.

Recuerdo también la organización que algunos docentes hacían del aula; “los alumnos burros” como solían llamar a los que no mostraban tener conocimientos, que no estudiaban, que no ponían atención a clases, que obtenían bajas calificaciones y/o que no sabían responder a lo que se les preguntaba, eran ubicados todos juntos en alguna parte específica del salón. Se consideraba que no podían estar cerca de los de mayores capacidades porque, sin duda alguna, no les permitirían concentrarse en las clases, ¡evidentemente, los distraerían!; además, no eran iguales ni parecidos a la gran mayoría, ¡ni una pizca!, ¡no podían mezclarse! Tenían que mantenerse apartados de los que sí tenían la facilidad de aprender.

Había maestros que ni siquiera sabían nuestros nombres, todo un ciclo escolar compartido y se referían a nosotros por alguna característica personal: “el de los pelos parados”, “el de la cicatriz”, “la de los moños”, “la de los dientes grandes”; posteriormente, el resto de los compañeros continuaban utilizando estos adjetivos. En el mejor de los casos, ¡se nos llamaba por nuestro número de lista! No recuerdo

el nombre de la mayoría de los integrantes de mi grupo, pues en clases nunca se nos llamó por éste, lo que sí sé perfectamente es cuál era mi número de lista, ¡el diecinueve!, así era la forma en que me identificaban y me distinguían de los demás, eso era lo único que representaba, un dato numérico.

No existe en mi memoria algún rastro de haber vivido situaciones de comunión con mis compañeros. Cuando trato de evocar momentos de convivencia con los otros, viene a mi mente la hora del recreo; la primera imagen que aparece es un gran patio en el que se alcanza a percibir infinidad de grupos muy pequeños, de tres o cuatro alumnos máximo, sentados en el piso y compartiendo la comida; no se nos permitía formar grupos más grandes para evitar que se propagara el ruido durante un tiempo que tenía que ser sólo de tranquilidad y de descanso. En realidad, creo que nadie conocía del todo a los niños que formaban parte de su salón.

En el aula no se podía hablar, y si alguien lo hacía, era regaño seguro frente a los demás, y no cualquier regaño, sino de esos que hostigan y exhiben a uno ante los otros y que después de ser apaleados, es difícil reponerse. Los maestros se habían encargado de formar alumnos ensimismados que no tenían ojos para nadie más que para uno mismo, se nos desarrolló un sentido individualista de acción. En su momento, pensé que estaba bien, aunque a decir verdad, creo que nunca lo pensé; es hasta ahora cuando soy capaz de hacerlo consciente y darme cuenta que se convirtió en un lastre que fui arrastrando a lo largo de mi formación básica.

Al detenerme a pensar en este tipo de prácticas, percibo que estoy plagada de ellas. ¿Cómo pude hacer a un lado lo estudiado en la Licenciatura para retomar lo que, de manera inconsciente, había aprendido en mi educación básica y había conservado por tanto tiempo de manera oculta? Desde siempre, estas formas de ser y de actuar estuvieron en mi interior, sólo se necesitó de una situación detonadora que esparciera sobre mí lo que desde tanto tiempo atrás me habitaba. Una formación de cuatro años no garantizaba que, todo lo vivido y que me había marcado durante mi infancia, quedara borrado.

Poco a poco, dejé de despertar la curiosidad en mis estudiantes y de desarrollar habilidades de búsqueda e investigación en ellos. Los dictados, los resúmenes y los cuestionarios se estaban convirtiendo ahora en mis estrategias de trabajo, las mismas con las que yo había aprendido cuando asistía a la primaria. Negué la oportunidad de externar comentarios, opiniones, dudas y preguntas, limitando momentos de análisis y reflexión. Comencé a imponer silencio en el aula, pues éste era exigido por la directora en la creencia de que sin él no podría lograrse un verdadero aprendizaje. Muy pronto, me encontré haciendo uso de la intimidación, la humillación y la descalificación, teniendo como consecuencia la inmovilidad y el miedo a expresarse. ¡Aprendieron a callar, a sólo escuchar!

Dejé de dar atención a sus necesidades e intereses con la creencia de que no todos tenían la posibilidad de aprender, “hice a un lado” a quienes consideré no tenían la misma capacidad que el resto de sus compañeros y me ocupé de los que creía sí la tenían. Empecé a simular, a hacer creer a los demás y a engañarme a mí misma que todos aprendían “al parejo”, de la misma manera y al mismo tiempo. La organización de los educandos en el aula era en filas, unos tras de otros, siempre mirando al pizarrón y teniendo pocas veces la posibilidad de tener un acomodo distinto. El trabajo en equipo no era el prioritario, mucho menos lo era el trabajo cooperativo.

Ésta es la docente que soy, en la que me convertí o en la que siempre fui sin siquiera sospecharlo. ¡Asumo mi responsabilidad! Hoy estoy aquí, bajo estas líneas, haciendo un análisis de mi labor con la intención de modificar lo que en el camino se fue distorsionando. He de reconstruir mi ser y quehacer profesional, he de redescubrirme, confío en que también he de recuperar el entusiasmo perdido.

El tiempo ha transcurrido, ¡las cosas han comenzado a ser distintas! Detenerme a pensar sobre mi labor no ha sido tarea fácil. Hacer una retrospectiva de mi actuar me ha permitido revisar mi forma de trabajo, analizarla y reflexionarla. Todo ello ha ocasionado un vuelco en mí como ser humano y en mi función como docente.

Estoy consciente de que en mi proceso de formación es necesaria la reflexión crítica sobre mi práctica, la cual implica hacer una introspección de mi forma de ser, de comportarme y de actuar ante los otros. Se trata de valorar la forma propia de conducirme, detectando mis pros y contras, la forma en que me he constituido y las consecuencias que puede traer consigo mi acción. Deseo modificarme, ¡cambiar! ¿Cuál es el interés de ello? Sencillamente porque, a partir de estas reflexiones, he sido capaz de descubrirme como un agente de exclusión. Tengo que reconocer que ha sido complejo identificarlo, pues muchas veces, uno se vislumbra como una persona sin errores, incapaz de cometer alguna falta o de afectar a terceras personas. Creí que lo que hacía, era lo mejor, lo ideal. ¡Gran equivocación!

A lo largo de mi vida, he formado parte de diferentes contextos sociales y he interactuado con varios tipos de personas: en la escuela y sus distintos niveles educativos, en mi centro de trabajo, con mis compañeros maestros, con familiares y amigos; en todos ellos, he vivido de cerca la exclusión, ¡he sido excluida!; pero también, ¡he sido yo la excluyente! Quizá, nunca me había detenido a analizar estas situaciones ni mucho menos en las consecuencias que ocasionaba en otras personas. Sin embargo, justo en este instante, me siento consciente de esto, de saber que algún día yo misma fui agredida, y que han sido estos mismos tratos los que yo he reproducido. Reconocerlo y externarlo no ha sido nada fácil.

La reflexión sobre mi labor profesional es fundamental, Max Van Manen lo apuntala:

“[...] Es importante retirarse a reflexionar sobre las situaciones pasadas, presentes o futuras. La reflexión es posible en esos momentos en que somos capaces de recapacitar sobre nuestras experiencias, sobre lo que hemos hecho o lo que deberíamos haber hecho, o sobre cuál va a ser nuestra actuación a continuación”²⁰.

²⁰ Van Manen, Max. *El tacto en la enseñanza*. España: Paidós Ibérica, 1998. P. 111.

2.2. Políticas educativas discursivas versus Prácticas docentes: Lo que se dice y lo que se hace

Es en este momento en el que puedo reflexionar sobre distintas situaciones que han formado parte de mi quehacer profesional de manera específica y de aquellas que habitan en mi escuela y en las que compañeros docentes se han visto involucrados. Prácticas que hemos ido desarrollando con el paso del tiempo y que, sin darnos cuenta, han ido afectando y perjudicando el aprendizaje, desempeño y rendimiento escolar de los alumnos, así como también, la conformación de sí mismos como personas merecedoras de un trato digno, justo y respetuoso.

Muchas de estas prácticas han sido naturalizadas, no son analizadas, comprendidas, mucho menos reflexionadas. Acciones que en la cotidianidad son consideradas normales y que no se han puesto en tela de juicio, pues siempre se termina cediendo responsabilidades a los demás: a los niños, a los padres de familia, a las autoridades, al contexto social. Todos son culpables de las situaciones de desventaja que se viven en la escuela, menos el profesor a cargo.

Las situaciones de exclusión en el aula son latentes. Se requiere de un mínimo compromiso ético de los maestros para contrarrestarlas y no continuar afectando la dignidad e integridad del educando. Es necesario promover una educación basada en el respeto, la atención a la diversidad, la sana y pacífica convivencia, la igualdad de derechos y el logro académico de todos. Asimismo, se vislumbra la idea de una educación más inclusiva que promueva su bienestar e integridad física y emocional.

Partiendo de este enfoque, se han creado y puesto en práctica políticas educativas gubernamentales que promuevan una educación más inclusiva que favorezca la formación integral de los estudiantes. Esta preocupación ha surgido tanto a nivel internacional como a nivel nacional y se ha intentado atacar con una serie de orientaciones y líneas de acción que den un mayor conocimiento del tema y un mejor tratamiento en las escuelas.

El término *inclusión* ha ido cobrando importancia con el transcurrir del tiempo y se ha buscado darle cabida y aplicación en las instituciones escolares, ya no sólo de nuestro país, sino también, de las distintas naciones que han mostrado interés por contrarrestar la exclusión que viven y dar preponderancia a la *inclusión educativa*, citada por Gerardo Echeita Sarrionandia como:

“Un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros educativos al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes que los integran, incluidos aquellos más vulnerables a los proceso de exclusión, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias a esas mismas diferencias entre el alumnado, aspirando a darles sentido y orientación [...]”²¹.

En reuniones, debates y conferencias, las políticas educativas en torno a este ámbito se han hecho de manifiesto; se ha solicitado que éstas no sucumban ante las contrariedades de nuestro sistema educativo, que logren llegar a su fin último y se abran paso por los caminos maltrechos que ha ido dejando las dificultades surgidas de la exclusión. Además, se ha buscado que sean entendidas, aplicadas y mejoradas por los agentes educativos involucrados.

Por ejemplo, una de las prioridades educativas de nuestro gobierno es lograr la inclusión de todos los niños en edad escolar al sistema educativo, no obstante, esto aún no se ha conseguido; ¡en la realidad práctica de las escuelas, no se ha visto reflejado! El discurso político educativo no ha logrado aterrizar en los centros escolares, mucho menos ha sido entendido por los actores que se ven implicados.

Juan Escudero y Begoña Martínez²² hacen mención de las políticas educativas como un instrumento meramente ideológico, como un objeto cosmético apropiado por un pensamiento correcto, quedando su verdadero significado enterrado entre falsas

²¹ Echeita Sarrionandia, Gerardo. *Inclusión y Exclusión Educativa*. “Voz y Quebranto”. REICE. Vol. 6, No. 2. España: 2008. P. 13.

²² Escudero, Juan y Begoña Martínez. *Educación inclusiva y cambio escolar*. Revista Iberoamericana de Educación No. 55. España: 2011. P. 88.

frases ilusorias y perdiendo totalmente el sentido real de lo que pretenden. Estos discursos que son pronunciados de manera pomposa y rimbombante, terminan siendo tan sólo un juego de palabras que su única pretensión es embelesar hasta al más incauto; hacer creer que un cambio puede ser posible sin realmente encontrar el verdadero sentido y aplicación de lo que se dice.

Aún, al día de hoy, el término que se sigue empleando en algunas escuelas, siendo la mía una de ellas, es el de integración educativa que:

“Forma parte de un modelo asimilacionista, según el cual, los que están fuera tienen que adaptarse a la nueva situación, asumir los patrones, valores y pautas culturales propios de los que acogen [...] De forma que se podría hablar de una mera integración física, de un estar, pero no de participar y ser apreciado”²³.

Imposible hablar de inclusión cuando aún se hace uso del término integración como la forma correcta de dar atención a los alumnos en el aula. Sólo palabras discursivas que buscan dar cabida a conceptos fastuosos que no han logrado tocar la puerta de los planteles que los necesitan ni tampoco las conciencias de los docentes que no han sabido dar mayores oportunidades a sus pupilos.

Recuerdo que, aproximadamente hace cinco años, una nueva profesora de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) llegó a nuestro centro de trabajo para prestar sus servicios; en la primera Junta de Consejo Técnico Escolar que se tuvo durante ese ciclo escolar, nos explicó en qué consistirían los nuevos cambios que se estaban gestando al respecto del tema. Hablaba un poco sobre el término *integración educativa* y cómo éste estaba a punto de quedar rebasado por el de *inclusión educativa*; en realidad, creo que ni ella sabía mucho de lo que, con grandes dificultades, intentaba explicar.

²³ Echeita Sarrionandia, Gerardo. *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea, 2007. P. 83-84.

Lo único que en ese instante había quedado claro es que se buscaba la inclusión de todo el alumnado a las actividades escolares y que su misión ya no sería sacar de las aulas a quienes presentaran dificultades de aprendizaje como se hacía hasta entonces, sino que ahora, estaría entrando a ellas para apoyar el trabajo de estos niños e involucrarlos en las actividades propuestas por el maestro titular.

Esta especificación que se hacía sobre el trabajo a realizar, provocó molestia entre los profesores, ya que sintieron que sería transgredida su libertad de acción en el aula y que se juzgaría su desempeño frente a grupo y la dinámica de sus clases. Muchos de ellos, de manera tajante, le dijeron que no permitirían su acceso y que preferirían trabajar en solitario con la totalidad de los estudiantes. Por más que la profesora de UDEEI intentó explicar que esto no ocurriría así, varios maestros no permitieron su apoyo y cerraban la puerta de sus salones cuando intentaba hacer sus primeros acercamientos.

Este fue el primer portazo que recibió la política educativa gestada sobre la inclusión educativa que, al no haber sido explicada claramente, obtuvo su primera cerrazón en las aulas. Los pocos docentes que sí estuvieron dispuestos a hacer un trabajo conjunto con la profesora de UDEEI, fueron avanzando a tiros y tratando de conocer en qué radicaba la propuesta de este nuevo modelo; para ella misma, mucho de ello, también era desconocido e iba aprendiendo al paso.

Aún cuando se han hecho los suficientes intentos por dar a conocer el término *inclusión*, no se ha conseguido; muchos de los maestros siguen empleando el término *integración*. No se da cabida a la diversidad con la que se cuenta en el plantel y se busca que el alumno se comporte, actúe y aprenda como los demás, adaptándose a las condiciones escolares prevalecientes, y no al revés. La escuela no ha sabido ser tolerante, democrática ni justa. No se ha dado cuenta siquiera de las situaciones de exclusión que habitan en ella, ya que muchas acciones implementadas por el personal directivo, administrativo y docente han sido naturalizadas, creyéndolas normales.

Hay estudiantes que han sido relegados por sus maestros y sus mismos compañeros, se les tiende a segregar del trabajo que se realiza, se les etiqueta y se marcan aún más las dificultades que presentan. Se les termina ofreciendo ejercicios que no representan estímulo alguno para su aprendizaje o se les imponen “trabajos especiales” para evitar que ocasionen molestias o afecten a los demás. Mi centro escolar no reconoce estas situaciones como parte de un problema que hay que enfrentar. Tan normalizadas están estas prácticas que no se es capaz de suponer que haya otra forma posible de tratar a los educandos. La diversidad no es atendida; al contrario, ¡es señalada, humillada y atacada!

Las políticas en materia de inclusión existen, se han puesto de manifiesto en diferentes conferencias, talleres, foros y debates; empero, no han logrado llegar al punto exacto en el que tienen que aterrizar: ¡las escuelas! Pareciera ser que lo que realmente impera son políticas educativas discursivas, tan sólo palabras que intentan abrirse paso ante una problemática enraizada en una tradición obsoleta de control, obediencia y exclusión; frases sin contenido, hechas y dichas por autoridades que no se han empapado de las dinámicas escolares que se viven, sin darse cuenta de lo que verdaderamente se adolece. Éstas surgen como resultado de imperativos externos que se tienen que cumplir o falsas creencias de lo que se considera prevalece en las aulas.

Se necesita de una buena comprensión de la realidad para que las políticas educativas no se conviertan solamente en meros pronunciamientos, sino que tengan una verdadera aplicación y funcionalidad. No tiene por qué surgir una contradicción entre lo que existe en las aulas y el discurso político educativo. Caminar en el mismo sentido ayudará al reduccionismo de prácticas excluyentes.

Por otra parte, es importante mencionar que, aunque haya grandes contradicciones entre el discurso político y la realidad imperante en las escuelas, parte fundamental la ocupa la autonomía y la responsabilidad que los centros educativos y el personal docente debe adquirir. Su compromiso consiste en cumplir con la función que les

concierno y proporcionar a los educandos una educación de calidad que sea respetuosa de sus derechos. Es así como debe darse una reorganización interna escolar para el adecuado manejo de la misma, haciendo énfasis en valores y principios inclusivos que respondan a las necesidades de todos los estudiantes.

Echeita Sarrionandia²⁴ afirma que no tiene sentido tratar de puntualizar lo que significa la inclusión educativa si es con la pretensión de imponer desde fuera una definición estándar. Lo relevante es que los actores involucrados la precisen en función de su contexto, historia, cultura escolar y múltiples condicionantes (económicas, políticas, culturales), siendo esto un proceso de deliberación democrática, a través del diálogo de quienes forman cada comunidad educativa.

Hago referencia a las Juntas de Consejo Técnico Escolar, un momento que se utiliza para hacer, entre otras tantas cosas, la revisión y el análisis de las problemáticas que se tienen en la escuela, no para darles solución, sino más bien, para alardear sobre la infinidad de conflictos que predominan y del gran trabajo que esto representa. En ocasiones, se escucha recitar a los docentes biografías pormenorizadas de sus alumnos que dan cuenta de su bajo desempeño escolar. Los maestros se perciben a sí mismos como “seres superiores” capaces de cumplir con una misión salvadora y que, al final del ciclo escolar, a sus ojos y sólo a sus ojos, habrán logrado.

¿Realmente es éste el sentido que debe darse a las Juntas de cada viernes último de mes?, ¿dónde quedan las estrategias de trabajo?, ¿y las sugerencias entre maestros?, ¿qué pasa con la gestión pedagógica de la directora para lograr que ese intercambio de ideas genere un beneficio a la comunidad escolar y, específicamente, a los alumnos?, ¿qué se consigue con estas charlas? ¡Sólo palabras, reclamos, quejas, exigencias, malos humores, malestares y dolencias! Ni en la teoría ni en la práctica se intenta dar algún tipo de consecución a las políticas que intentan regir el sentido de la educación.

²⁴ Echeita Sarrionandia, Gerardo. *Inclusión y Exclusión Educativa. “Voz y quebranto”*. *Ibíd.* P. 13.

Las políticas educativas nacionales se fundamentan en las políticas educativas internacionales. Son éstas las que establecen las líneas de acción al interior de nuestro país y es el Estado el que las implementa y vela por su cumplimiento. Para lograr su funcionalidad, se requiere del apoyo de todos los agentes educativos que intervienen. Los discursos pueden ser capaces de endulzar el oído de quien los escucha, no obstante, las frases dichas no logran llegar a la conciencia de éstos y así convertir estas palabras en acciones.

No se dispone de información suficiente, se habla de escuela inclusiva sin conocer los elementos que la definen, no existe un consenso sobre el significado de conceptos básicos. Recuerdo el momento en que la profesora de primer grado, con veintitrés años de servicio, comentó que ya había conseguido la inclusión en su aula, pues sus alumnos trabajaban en equipos y que, aquellos que tenían alguna discapacidad, eran ayudados por los demás: les respondían los ejercicios, les hacían el favor de juntarse con ellos, cargaban sus mochilas o los acompañaban al baño. En ese momento, varios docentes celebraron junto con ella su supuesto logro, sin embargo, esto en realidad no era reflejo de la inclusión que debería favorecerse.

Como complemento a esta participación, la maestra de segundo grado expresó que a ella le era muy difícil lograr la inclusión en su aula, pues no podía hacer partícipe del trabajo cotidiano a las alumnas con dificultades para aprender a causa de una discapacidad intelectual; que no había conseguido que el resto del grupo se mostrara sensible ante esta situación; además, que la profesora previa de UDEEI le había sugerido que con estas niñas había que trabajar con cuadernillos especiales que contribuyeran al nivel académico que tenían.

El fin de estos ejemplos es percatarse de que no todos los docentes damos el mismo significado a un término que tan en boga está y que tanta relevancia tiene para los fines educativos que nos merecen importancia; ya no sólo se trata de tener conceptos comunes, sino de que éstos sean entendidos de la manera correcta por todos. No se ha tenido la oportunidad de que alguien conocedor del tema nos hable

al respecto, tampoco se ha visto que cada maestro se dé a la tarea de documentarse y buscar información que le pueda abrir un mayor panorama. En este sentido, es de notarse que las políticas inclusivas dictadas son muy difíciles de llevarse a la práctica cuando no hay una comprensión precisa de las mismas.

Lo mismo ocurrió cuando las políticas educativas dieron origen al currículum escolar vigente, fundamentado en los Planes y Programas de Estudio 2011 que rigen a la educación primaria, los cuales hasta el día de hoy no se han entendido en su sentido más general, esto se debe a la falta de una revisión y un análisis consciente que permitan su comprensión y consecución y, también, por su descontextualización y falta de congruencia. A continuación, refiero la importancia del currículum escolar y la aplicación que se ha hecho del mismo, tomando como base la esencia de lo que ha representado la educación con el paso del tiempo y cómo las políticas económicas han trazado el camino que las escuelas han de seguir.

2.3. ¿Cómo surge el currículum escolar? Esencia y sentido

En palabras de Emile Durkheim, la educación es:

“La acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez social para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y el desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado”²⁵.

Considero que esta definición, a pesar de tener poco más de un siglo de haber sido enunciada, refleja el verdadero significado de la educación de nuestro presente. Refiere cómo el individuo se va construyendo, los factores que intervienen para conseguirlo y la forma en que la sociedad ha influido para configurar su identidad y

²⁵ Usagui Basozabal, Elisa. *Durkheim: conflicto y educación*. España: Cuestiones Pedagógicas, 2004. P. 282.

sentido de pertenencia. A través de un periodo de formación, éste adquiere los saberes, valores, creencias, tradiciones, costumbres, formas de actuar y de comportarse del entorno donde crece y se desenvuelve y que rigen la manera de vivir y de ser de la colectividad.

Es la educación la que impone a las generaciones más jóvenes la cultura prevaleciente para asimilarla, reproducirla y perpetuarla. Los educandos asisten a la escuela para tener un conocimiento fiel de la misma y formar parte sustancial de la sociedad que les da origen, conformándolos como seres reproductores de parámetros de acción y comportamiento ya establecidos.

Los contenidos en educación primaria dan cuenta de esto; por ejemplo, en Historia se abordan sucesos de diferentes épocas y su legado o rasgos específicos de las distintas culturas como costumbres y tradiciones; en Ciencias Naturales, se estudia el conocimiento natural de nuestro país y el mundo y el reconocimiento y el cuidado que hay que hacer de ellos; en Formación Cívica y Ética, se propone favorecer ciertos valores éticos para que uno se exprese y comporte de cierto modo ante los demás. Estos contenidos indican qué saber y cómo saberlo, intentan moldear formas de ser, de pensar y de actuar. Se perpetúa una idea de asimilación del conocimiento que se ha conformado a lo largo de la historia de la educación de nuestro país.

Lamentablemente, los docentes nos hemos encargado de seguir aplicando una educación tradicionalista basada en la repetición y memorización de ideas y conceptos, pues lo que se pretende es que los educandos conozcan cada aspecto señalado en el currículum escolar. Se tiene miedo a experimentar, conocer, proponer y aplicar otras formas de trabajo. Uno se guía por lo seguro, por lo que ya se ha aplicado y ha dado resultados, por lo que la gente sabe y considera buenas formas, por lo socialmente reconocido. Los dictados y notas en los cuadernos serán la forma de validar la labor que el profesor realiza diariamente, y serán estos mismos cuadernos los testigos de que se está cumpliendo con la misión de transmitir el conocimiento que se nos ha indicado tienen que conocer las nuevas generaciones.

Sin embargo, es importante que la educación que imparte el Estado no tenga por único fin la transmisión de la cultura imperante o la reproducción de ideologías y formas de pensar, sino que implique un verdadero proceso de formación en el que el ser humano tenga la oportunidad de desenvolverse en su entorno social con miras a la transformación. Paulo Freire²⁶ lo asegura, no se está en el mundo para adaptarse a él, uno no es un objeto, sino un sujeto de la Historia capaz de generar una posibilidad de cambio. Las personas no estamos determinadas, el mundo no es algo ya existente en el que se tenga que buscar el espacio para acomodarse, el mundo está siendo, y es ahí en donde hay que encontrar ese justo lugar para la acción.

Pero, ¿será esto lo que se espera lograr hoy en día en un país como México? En el discurso político cotidiano es frecuente escuchar que lo que se busca es un cambio en favor de toda la población para tener una mejor calidad de vida; no obstante, éstas son sólo palabras que lo único que desean es cubrir las verdaderas intenciones de las políticas educativas de gobierno. La educación que se imparte a los miembros de una sociedad va estar siempre permeada por las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales del momento y por los beneficios que ciertos grupos de poder mantienen a costa de los demás. Ésta no es mirada como una forma de transformación social, sino como reproductora de ideologías, valores, status e intereses personales.

Durkheim continúa señalando que es tarea de las instituciones escolares imponer determinada cultura como auténtica y legítima, y que es al alumno al que le corresponde interiorizarla, ésta se encuentra definida por cierta visión que se tiene de la realidad y del lugar que cada uno debe desempeñar, siendo el mismo docente el encargado de mostrarle el lugar que ha de ocupar en ella. Es en este punto en que la educación impartida se convierte en meramente producto de la voluntad de alguien más, de los beneficios que buscan conseguir ciertos grupos sociales, de lo que otros quieren que seamos; es el Estado el que tiene la misión de darle continuidad y vigía al cumplimiento de esta premisa.

²⁶ Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. *Ibidem*. P. 53 y 75.

Luego entonces, debe reconocerse que, hoy en día, la escuela se convierte en una forma de reflejar el orden social existente y que se encarga de reproducir la cultura prevaleciente y atender los intereses políticos y económicos de grupos de poder del momento. ¿De qué manera se consigue esto?, ¿cuál es la forma de dar a conocer a los más jóvenes la cultura que ha caracterizado a nuestra sociedad? El currículum escolar cobra sentido y relevancia ante estos cuestionamientos.

Teniendo como marco el contexto planteado, debe definirse qué es lo que interesa que las generaciones más jóvenes conozcan y los elementos que deben considerarse en su formación para, de este modo, insertarse en la sociedad de pertenencia. El conjunto de saberes culturales seleccionado que da origen al currículum escolar queda impregnado de la esencia de no solamente las políticas internacionales educativas como ya se mencionó, sino también de aquellas de corte económico, conducidas por organismos institucionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Los países regidos bajo sus fines e intereses, incluido México, han quedado supeditados a las políticas vigentes que se han impuesto desde el exterior, surgidas del neoliberalismo imperante que ejercen control sobre la educación, en el que el consumo, la competitividad y el libre mercado ocupan un papel decisivo en la construcción del ser humano, hoy en día, convertido en individuo.

Jurjo Torres Santomé²⁷ señala que los sistemas educativos se han visto permeados por los modelos económicos de corte neoliberal y que han sido puestos exclusivamente al servicio de organizaciones empresariales para generar un tipo de saber que posibilite en las personas las capacidades y habilidades necesarias para desarrollarse mejor en el ámbito laboral; así también, para ser partícipes del sistema productivo y para saber consumir. Se busca una sobrevaloración del conocimiento

²⁷ Torres Santomé, Jurjo. *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. España: Ediciones Morata, 2011. P. 93-94.

relacionado con el mercado, con la empleabilidad y con el vínculo existente entre capital humano y la competencia en un mundo globalizado. En consecuencia, se ha instado a incorporar determinados contenidos y prácticas específicas en las aulas de los distintos niveles educativos que así lo generen.

Ante esto, nuestro país terminó por apearse a los principios hegemónicos que rigen la educación en el ámbito internacional y se dio a la tarea de seleccionar contenidos culturales dispuestos de tal manera que puedan ser pertinentes para los alumnos con base en lo que en la época actual se necesita saber y conocer y, al mismo tiempo, para tener mejores oportunidades de vida. Un currículum que busca hacerlos más competentes ante los nuevos retos globales que se enfrentan en pleno siglo XXI.

Pero, ¿cómo conseguirlo?, ¿qué hacer para que un niño muestre interés por aprender si llega con hambre a la escuela porque no alcanzó la comida para toda su familia?, ¿cuál sería la manera de tener su atención si lo único en lo que piensa es en dormir pues el día previo tuvo que ayudar a su mamá en el negocio hasta muy noche?, ¿de qué forma solicitarle que estudie por las tardes si tiene que cuidar a sus hermanos más pequeños? ¿Cómo establecer un currículum escolar que abarque todas estas situaciones que nuestros alumnos viven diariamente?

Todo ello se ha tornado complicado debido al contexto económico y social de nuestro país y a las distintas historias de marginación, pobreza, discriminación, violencia y desintegración familiar que se viven al interior de los planteles, dando cuenta de las vicisitudes que en el día a día se tienen que superar, plagadas de grandes desigualdades económicas y las consecuencias que éstas provocan.

A pesar de esto, se decidió imponer un nuevo modelo educativo que ayudara al progreso económico del país basado en el *desarrollo de competencias*. Tal como lo sostiene José Alfredo Torres y Gabriel Vargas Lozano²⁸, este término fue sustraído

²⁸ Torres, José Alfredo y Gabriel Vargas Lozano. *Educación por competencias ¿lo idóneo?* México: Torres Asociados, 2010. P. 17-21.

de la industria y trasladado al sistema educativo, otorgándole un lugar privilegiado a los aspectos técnicos, prácticos y utilitarios que serían de relevancia para un mejor desempeño de cualquier actividad y descuidando los culturales y humanísticos.

En sus programas de estudio, las instituciones escolares de distintos niveles educativos citan lo que pretenden lograr en sus alumnos durante su formación, siendo uno de sus propósitos hacerlos más competitivos y darles las herramientas necesarias para incorporarse a la vida laboral de nuestros tiempos. Se les ha dicho que, de acuerdo a su nivel académico, serán contratados por distintas empresas y que, si su preparación es de calidad, tendrán mayores oportunidades de empleo y de un mejor salario. Sin embargo, lo que éstas desean conseguir es mano de obra que les generen grandes ganancias para ellas y no para sus empleados.

La escuela se convierte en uno de sus mejores aliados, ya que se cultiva en los educandos la idea de estudiar para conseguir como fin último un empleo que les ayude a tener un mejor nivel de vida: “¡Entre más tengas, más feliz serás y vivirás mejor!”, “¡estudia para que encuentres un buen trabajo y así puedas ganar tu propio dinero!”. Se ha hecho creer que a través de una educación de calidad esto es posible, que a mayor grado de estudios, mayor nivel económico se tendrá. Se les infunde un posible horizonte en el que sientan que pueden tener una situación económica estable y un empleo redituable.

Los padres de familia también apoyan estas creencias; se les escucha decir: “¡Mi hijo tiene que ser alguien en la vida!”, “¡no quiero que sea como yo que no terminé de estudiar!”, “¡le tiene que echar ganas a sus estudios para que trabaje y se compre una casa!”. Asimismo, los niños muestran su anhelo por tener una mejor vida: “¡De grande, quiero viajar!”, “¡cuando tenga dinero, me compraré un carro!”, “¡terminando la escuela, pondré un negocio!”. Las concepciones que se tienen de la educación radican en su interés por estudiar para después conseguir un bien o una estabilidad económica. Éste es el sentido que se le ha dado a la formación de los alumnos.

La aplicación de las políticas económicas surgidas del exterior ha sido paulatina, se ha visto crecer la desigualdad en nuestro país. Tal como lo referiría Ryszard Kapuscinski²⁹, en el mundo de hoy, los ricos son más ricos y los pobres son más pobres; estas diferencias se marcan aún más con la creencia de que al construir un mayor número de fábricas, carreteras y edificios se logrará tener un desarrollo social a gran escala, beneficiando hasta la población más pobre; sin embargo, esto no ocurre así. Hay que dar especial énfasis al factor humanista y no sólo al económico.

Lo que se necesita es promover los valores de la vida humana; empero, lo que se ha obtenido es un progreso en el valor mercantilista de las personas y el beneficio económico que puedan aportar a su sociedad, ¡ganancias es lo único que se busca! El sentir de las escuelas parten de esta ideología economicista y de producción, los estudiantes son vistos como la futura fuerza de trabajo y somos los docentes los que los guiamos a esta realidad.

2.3.1. ¿Cómo se vive el currículum escolar en la Escuela Primaria? Lo entendido y lo atendido

El bagaje cultural seleccionado ha quedado asentado en el currículum escolar de los distintos niveles educativos, específicamente en los Planes y Programas de Estudio, los cuales organizan y distribuyen los conocimientos que requieren saber y desarrollar los estudiantes. Al día de hoy, la educación primaria de nuestro país se encuentra regida por el Plan y Programas de Estudio 2011, documentos que son primordiales en la disposición de los saberes que se deben favorecer. Esta propuesta de organización curricular surge a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la cual responde a la preocupación y al interés por comprender y ser parte de los cambios tan acelerados de los últimos tiempos y dar al alumnado los elementos necesarios para implicarse en esta dinámica de vida.

²⁹ Kapuscinski, Ryszard. *El mundo de hoy*. España: Anagrama, 2004. P. 219-220.

Los Programas de Estudio 2011 emergen con diferencias notables en cuanto a su enfoque, organización y sentido en comparación con los Programas previos de 1993, lo que generó que se diera pauta para abrir espacios de análisis y reflexión entre ambos y, de esta manera, los docentes hicieran un replanteamiento de sus prácticas pedagógicas y lograr su aplicación cabalmente. Han pasado cerca de siete años desde que se originaron; sin embargo, es importante cuestionarse ¿qué tanto se conocen y se llevan a cabo?

Desde antes del 2011, comenzaron a salir a la luz variedad de cursos y diplomados impartidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y distintas instituciones para dar a conocer en qué consistiría la RIEB y los maestros tuvieran conocimiento de este nuevo currículum, su fundamento, estructura y aplicación; era necesario que estuvieran preparados para los cambios que estaban a punto de impactar en las escuelas. En los Centros de Maestros, en ese entonces del Distrito Federal, aparecieron nuevas propuestas de profesionalización al respecto del tema.

Fue el interés que tuve por conocer acerca de la RIEB lo que me orilló a participar de algunos diplomados. Éstos, a nivel primaria, se organizaron por ciclos escolares: un diplomado para profesores de primero y segundo grado; otro para profesores de tercero y cuarto grado y; uno más, para los profesores de quinto y sexto grado. La duración de cada uno fue de un año. Logré mi inscripción en los dos primeros. Deseaba entender la forma en que se conformarían los nuevos programas de estudio y los libros de texto, tener noción sobre sus bases y sus fines.

Mi intención era aplicar en el aula todo lo aprendido y dar una buena orientación a mis prácticas pedagógicas, de forma que los beneficiados fueran mis alumnos y, por qué no, también mis compañeros maestros al compartir con ellos información al respecto. Desafortunadamente, ¡todo resultó un fiasco! Los asesores que dirigían los diplomados no disponían del conocimiento de la esencia misma de la Reforma ni mucho menos de la conformación de los nuevos programas de estudio; su falta de compromiso y responsabilidad para organizar el trabajo dejaba mucho que desear.

Así fue mi paso por dos diplomados de la RIEB, con la esperanza de que el módulo subsecuente fuera mejor que el previo (cada diplomado estaba conformado por tres módulos). Lamentablemente, ¡no fue así! El consuelo que me quedó fue que, al menos, tenía en mente algunos términos y formas distintas de mirar el currículum a las de inicio. Mi participación en estos diplomados, también, me había dejado el interés de continuar revisando un poco más acerca de estos nuevos cambios. Di lectura a algunos de los materiales que encontraba dispuestos en línea, pero sobre todo, a mi propio programa de estudio para intentar clarificar ciertas ideas.

Recuerdo el justo instante cuando, en mi primer año de servicio, pedí a la directora de la escuela fuera tan amable de proporcionarme el programa de estudio del grado que atendería. Como respuesta, obtuve un “NO” tajante. Se me indicó que sólo se disponía de uno y que mi compañera de grado era la asignada para su resguardo; posteriormente entendí que, más que resguardarlo, su misión era protegerlo de que nada ni nadie lo tocara o maltratara, ni siquiera ella misma lo utilizaba para la planificación de sus clases.

A pesar de que la consigna era trabajar de manera solidaria entre profesores del mismo grado, fue muy difícil que mi compañera en turno me prestara ya no sólo el programa, sino también, los distintos materiales de apoyo de la SEP (a los demás siempre les tocaba conservarlos pues eran los de mayor antigüedad en la escuela). Esta misma situación ocurría en los diferentes grados, varios profesores no disponían del nuevo programa de estudio y hacían sus planificaciones con el programa previo o con apoyo de los libros de texto, abriéndose así un abismo entre lo nuevo y las viejas prácticas y formas de trabajo.

Algunos compañeros me dijeron que no me preocupara por no disponer de este material, ya que podría realizar mis planificaciones a partir de la revisión y selección de los temas en los libros de texto, que si los seguía tal como estaban organizados, estaría cubriendo el programa propio de mi grado. Pensé que tenían razón y que así debía de ser, pues en ese momento creía que tenían estrecha relación con el

currículo escolar. Acepto, muy a mi pesar, que así inicié planeando mis clases, los libros de texto se convirtieron en mi fuente primaria de consulta y de trabajo. Lo que tanto me había generado hartazgo durante mis primeros años de vida estudiantil en la primaria, ahora era mi principal recurso didáctico.

Tiempo después, me percaté del error cometido, pues ningún otro documento o material puede reemplazar los programas de estudio. Los libros de texto son meros complementos y no los sustitutos del currículo vigente; además, es importante resaltar que, muchos de ellos, sean de cualquier asignatura y/o de cualquier grado escolar, no disponen de los conocimientos suficientes que apoyen los aprendizajes esperados. En los siguientes años de servicio, me fui ganando la oportunidad de tener entre mis manos un programa de estudio en físico que pudiera leer a mis anchas, sin necesidad de tener que echar mano de una computadora para revisarlo.

El currículo escolar se fundamenta en el desarrollo de *competencias para la vida*, que busca “*la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como también, de las capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico para resolver un problema o una situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir*”³⁰. De este modo, surgieron competencias generales, pero también, competencias específicas para cada una de las asignaturas de los diferentes grados; incluso, se elaboraron cuadernillos llamados *mapa de competencias* que las referían en una lista interminable; todas ellas tenían que ser desarrolladas por los alumnos de educación primaria.

A la mitad de mi formación como docente, a los alumnos de la licenciatura se nos entregó este cuadernillo para la organización de nuestras prácticas profesionales, los profesores nos indicaron que también nos sería de utilidad para la organización de las planificaciones una vez iniciada nuestra vida laboral. Dicho cuadernillo estaba conformado por gran cantidad de competencias que, a la hora de tener que preparar

³⁰ Secretaría de Educación Pública. *Enfoque centrado en competencias*. [en línea]. México. <http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias>. Consultado el 5 de junio 2016.

alguna clase para cumplir con cierta práctica escolar, se nos hacía el hincapié de detectar la que fuera más adecuada de acuerdo al tema que se nos hubiera pedido desarrollar; es decir, a partir de una lista de contenidos que se nos daba para trabajar con los alumnos, buscábamos la que más se apegara a ellos y, una vez identificada, asentarla en la planificación.

Muchas de las veces, las competencias seleccionadas no se relacionaban con las secuencias didácticas propuestas, ya que en el desarrollo de las actividades no se percibía su aplicación. De cualquier modo, nuestros maestros, al hacer revisión de nuestras planificaciones aún como estudiantes normalistas, siempre aceptaron esto por correcto. Desde mi formación, surgieron los primeros errores en cuanto a la visión que se debía tener de los programas de estudio, pues desde ese instante había comenzado a construir conceptos y metodologías erróneas de trabajo.

El término *aprendizajes esperados* surge en la RIEB como una serie de indicadores que se espera que los alumnos logren al término del grado escolar en el que se encuentran. En mi centro de trabajo, tales aprendizajes, son desmenuzados. Se les lee y analiza a conciencia no tanto por el hecho de querer desarrollarlos fielmente, sino más bien, con la finalidad de hallar cuáles son los contenidos exactos que se tienen que abordar. Con ellos, se elaboran varias tablas para identificarlos fácilmente y así los maestros los trabajen como sólo ellos lo saben hacer: mediante el dictado de apuntes extensos y la resolución de ciertos ejercicios tanto en el salón de clases como de tarea, apoyándose en el uso excesivo de fotocopias.

Los docentes nunca se preguntan entre sí: “¿En qué aprendizaje esperado vas?”; en todo caso, refieren: “¿En qué tema vas?”; y se escuchan respuestas que aseveran el avance que llevan: “¡Ya voy hasta divisiones!”, “¡estoy a punto de terminar números decimales!”, “¡ya me atrasé, voy en fracciones, es que lo niños no entienden!”. Infinidad de frases se escuchan diariamente, negando la propia esencia de los programas de estudio. Yo también he formado parte de este discurso, he pronunciado palabras que me ponen a la par de lo dicho.

Ahora bien, el currículum escolar hace hincapié en la importancia de la vinculación de las asignaturas en cuatro campos formativos, los cuales mantienen puntos de encuentro que fomentan que el conocimiento no se fragmente y sea visualizado y organizado como un todo. ¿Se lleva a cabo una organización globalizadora en la planificación que realizan los profesores? o ¿de qué manera desarrollan sus clases en el aula?, ¿qué papel desempeña la planificación didáctica en todo ello?

Durante la jornada escolar, los docentes realizan un supuesto trabajo conjunto; buscan los momentos adecuados para conversar y plantear las actividades que desarrollarán en clase. Es así como en los pasillos de la escuela se les escucha decir entre sí: “tú haces la planeación de Español, Matemáticas y Ciencias Naturales; y yo, la de Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética; Educación Artística no cuenta, sólo realizamos alguna trabajo manual y ya”. Es en este tipo de frases donde aún se percibe el trabajo fragmentado que se sigue favoreciendo en los grupos. A pesar de que los programas de estudio proponen la implementación de proyectos escolares o de un trabajo transversal, desafortunadamente, no se lleva a cabo.

La planificación terminada cumple meramente con una función administrativa, es común notar que lo que los maestros asientan en ella no coincide con lo que realizan en la práctica. La directora, al visitar a los grupos para observar el trabajo cotidiano, ha atestiguado la disparidad entre una y otra cosa. Mientras en la planificación se citan actividades bien organizadas y acordes al currículum escolar, la realidad dista mucho de ello, ya que se efectúan actividades de repetición y memorización.

El concepto de evaluación en el currículum vigente aparece con un enfoque distinto. Sí una evaluación sumativa, pero también, una evaluación formativa; ambas que den cuenta de los procesos de aprendizaje de los alumnos y las competencias que se tienen que desarrollar. La evaluación se realiza a partir de la elaboración de exámenes bimestrales; los maestros, al igual que como se hace con la planificación, se dividen las asignaturas para construir los reactivos, acordando que éstos sean sencillos y de opción múltiple (porque son más fáciles de calificar).

Los nuevos programas de estudio que, paulatinamente, fueron conocidos y aplicados en la medida de lo posible, dan muestra de una orientación distinta en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevaban a cabo previamente, promoviendo una participación más activa del alumnado. Con ellos, se busca superar prácticas tradicionalistas de trabajo, tales como: planas, resúmenes, cuestionarios, dictados, copias textuales, uso excesivo de fotocopias, mecanizaciones matemáticas y subrayado o llenado de los libros de texto.

A partir de una nueva forma de mirar y construir el aprendizaje, se dio cabida a una serie de estrategias diversificadas en el aula, por ejemplo: equipos para favorecer el trabajo cooperativo, búsqueda, organización y presentación de resultados de una investigación, desarrollo de habilidades de pensamiento, uso adecuado del lenguaje oral y escrito, toma de decisiones argumentada y razonada, puesta en práctica de la relación entre lo aprendido en clase y su aplicación en la vida cotidiana, sólo por citar algunas. Además, se planteó la elaboración de distintos trabajos que dieran cuenta de los logros alcanzados: folletos, carteles, libros, grabaciones, historietas, museos, antologías, conferencias, obras de teatro, exposiciones, ferias de las ciencias, campañas, análisis de fenómenos, entre otros.

En mi centro escolar, las prácticas pedagógicas tradicionalistas son las que más se favorecen. A pesar de que, a fechas recientes, se han incorporado profesores muy jóvenes, se percibe que arrastran a cuestas prácticas con las que, seguramente, fueron formados. Algunos de estos nuevos maestros no alcanzan ni los cinco años de servicio, tiempo en que tuvieron que haber revisado los programas de estudio en sus respectivas universidades, pero que al observar su desempeño profesional, no logran dar cuenta de un dominio los mismos.

Recuerdo la encomienda que la profesora de tercer grado, con sólo tres años de servicio, dio a sus estudiantes: “la tarea para el lunes es hacer treinta problemas matemáticos que se resuelvan con suma, resta y multiplicación, en hojas blancas, con portada, margen cuadrado y engargolado, ¡sin falta!”. O la maestra de quinto

grado, con cuatro años de servicio, que en un fin de semana solicitó a los niños visitar cuatro museos y entregar un reporte de todo lo visto, incluyendo boletos y fotografías. ¿Cuál es el objetivo de este tipo de trabajos? No hay congruencia ni sentido entre lo estipulado en un currículum escolar y lo efectuado en la práctica.

Este es el currículum que se vive en mi institución escolar, sólo pronunciado para no sentirse fuera de contexto, aunque no se tenga claridad en lo que uno está diciendo y haciendo. Un currículum que en su aplicación es igual que el anterior, o como mis compañeros de trabajo lo expresarían, “¡la misma gata, pero revolcada!”. Viejas tradiciones siguen imperando, no se ha hecho un verdadero análisis y reflexión sobre el mismo en colegiado que nos lleve a modificar nuestras prácticas pedagógicas.

2.3.2. El currículum y su atención a la diversidad

Las escuelas reciben alumnos con distintas características físicas, cognitivas, de habilidad y de personalidad, pertenecientes a contextos socioculturales muy diversos; sin dar mayor importancia a esto, la escolarización que se les proporciona tiende a ser homogeneizante. Los aprendizajes son organizados de tal manera que todos, a la par y al mismo tiempo, puedan lograrlos, se busca el modo pertinente para conseguirlo de forma igualitaria. No se cumple con uno de los cometidos que la educación tiene: educar en y para la diversidad. Éste es:

“Un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, que favorecen la construcción consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales”³¹.

³¹ Sánchez Teruel, David y María Auxiliadora Robles Bello. *Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica*. REOP. Vol. 24, No. 2. España: 2013. P. 26.

De este modo, no se logra dar una verdadera atención a la diversidad de alumnos que concurren a las escuelas. Se les “alinea” de tal forma que se busca sigan al maestro en su discurso cotidiano, sin dar prioridad a las particularidades que cada uno presenta. “¡Hagan el trabajo como se los pedí!”, “¡resuelvan el problema con el método que les enseñé!”, “¡copien en su cuaderno las ideas que les escribí en el pizarrón!”, “¡rápido, tienen cinco minutos para terminar!”. Se presiona para que todos trabajen al mismo ritmo y entiendan del mismo modo todo lo que se les indica.

No se identifican ni comprenden las diferencias que hay entre unos y otros, ni siquiera se considera que éstas existan. “¿Diferencias?, ¡claro que no las hay!”, “¡todos nuestros estudiantes tienen la misma capacidad y posibilidad de aprender!”, manifiestan. “Si no aprenden, es porque no quieren o no ponen empeño o, también, porque sus familias no los apoyan, ¿para qué tienen hijos si no los van a atender?”.

“Las instituciones educativas deben ser espacios de inclusión social, donde se conoce, comparte, convive y enriquece en la interacción y participación con otras personas [...], provenientes de otros grupos sociales y culturas, aprendiendo a respetar y a valorar las diferencias personales y sociales”³².

Juan Sáez Carreras³³ considera que, a últimas fechas, el término *diversidad* se ha convertido en tema de moda, institucionalizado y teorizado al por mayor, sin abarcar el terreno de la práctica educativa que debiera corresponderle. La conceptualización que se ha hecho de éste ha quedado sólo en lo ideológico, sin sentido ni significado.

La atención a la diversidad surge a partir de las políticas educativas con miras al respeto a la pluralidad, al reconocimiento de los derechos del hombre, al principio de igualdad de oportunidades y la educación para la paz y la solidaridad. Sin embargo, existe un punto de ruptura en la práctica; aunque existan normatividades que regulen la acción docente, la realidad escolar se dispara en contrasentido a lo deseado.

³² Guzmán Chiñas, Maricruz y Teresa de Jesús Pérez Gutiérrez. *Educación en y para la diversidad: ¿Principio de desigualdad o inclusión?* México: UPN, 2009. P. 18.

³³ Sáez Carreras, Juan. *Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas*. España: Aljibe, 1997. P. 20-25.

Para el presente relato cobra importancia la forma en que el currículum es atendido por los maestros, pero sobre todo, la forma en que es aplicado para atender la diversidad. Situación que se torna complicada, pues si no existe claridad sobre su enfoque, estructura, conceptos básicos y los fines que persigue, mucho menos lo será en la forma en que se le debe dar atención y seguimiento.

Por ejemplo, cuando los docentes elaboran su planificación didáctica la hacen a partir de proponer estrategias que atiendan a la generalidad del alumnado, “¡todos pueden hacer lo mismo y al mismo tiempo!”. Se da respuesta al qué, cómo y cuándo enseñar de manera igualitaria, haciendo caso omiso a las particularidades que cada uno presenta. Lo único que esto genera es un sinnúmero de dificultades de aprendizaje, entre ellos el rezago escolar y, en casos mayores, el ausentismo, repeticiones de grado escolar, la deserción o el abandono escolar.

Los estudiantes que no forman parte del grueso del grupo no son tomados en cuenta, son ignorados y apartados del trabajo en el aula, no se les ayuda ni proporciona oportunidades de aprendizaje, pues la ideología de los docentes es no detenerse a dar atención personalizada a los que presentan problemas específicos que no les permite avanzar al mismo ritmo que sus compañeros de clase. Sin embargo, Rosa Blanco Guijarro expresa que es necesario establecer:

“Unos aprendizajes mínimos para asegurar que todos los alumnos adquieran ciertos elementos básicos de la cultura; y que los centros educativos, a partir de estos mínimos, construyan su propuesta curricular, adecuando, desarrollando y enriqueciendo el currículum oficial en función de las características de su alumnado y del contexto sociocultural de referencia [...] Un currículum abierto y flexible es la condición fundamental para dar respuesta a la diversidad, ya que se permite tomar decisiones razonadas y ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales”³⁴.

³⁴ Blanco Guijarro, Rosa. *La atención a la diversidad en el aula*. En: Alvaro Marchesi; et. al. *Desarrollo psicológico y educación, necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. España: Alianza Psicología, 1990. P. 2.

Es importante que el término *diversidad* sea revisado en colegiado para establecer parámetros comunes de conceptualización, metodología y acción; que todos los docentes estemos en la misma sintonía para atender realmente la diversidad que se nos presenta. Asimismo, se requiere de un adecuado conocimiento de los niños que permita identificar sus características y procesos de aprendizaje; de esta manera, se podrán ajustar las ayudas pedagógicas necesarias para su formación. Las experiencias de trabajo deben estar organizadas para que todos las realicen en función de sus capacidades y consigan avanzar; si esto no se logra, las prácticas de exclusión comenzarán a brotar.

Se necesita un marco nuevo de pensamiento y acción desde el cual se considere a todos los estudiantes con características y posibilidades únicas, y no sólo a aquellos que presenten alguna situación peculiar que los haga parecer contrarios a la mayoría dominante, tales como aspectos de índole física, económica, étnica, religiosa, familiar y/o social. En las aulas, las diferencias se han convertido en desigualdades al no saber atender la diversidad; se necesita comprenderla como un elemento de valor tal como lo asevera Miguel López Melero³⁵ y que, en atención a ella, el maestro construya diversificaciones curriculares al desarrollar estrategias variadas y simultáneas para todos, ¡potenciar lo que cada uno tiene de singular!

Durante el tiempo que he laborado como docente frente a grupo, mi interés ha radicado en cumplir totalmente con los aprendizajes esperados que se plantean en los programas de estudio; no obstante, he dado mayor énfasis a los contenidos conceptuales que a los procedimentales y actitudinales. Desafortunadamente, mi único objetivo se convirtió en que todos mis alumnos logran los aprendizajes propios del grado, de la misma manera y por el mismo camino, pese a las características o particularidades que cada uno tuviera. ¡Acepto y reconozco que he querido homogeneizar a mi grupo!

³⁵ López Melero, Miguel. *Un proyecto educativo en/para la diversidad (la escuela un lugar para enseñar a pensar y a descubrir la cultura)*. España: Aljibe, 1997. P. 229.

Hasta el día de hoy, no había puesto en tela de juicio mis formas de pensar y actuar en lo que respecta al desarrollo de prácticas más inclusivas. No había sido capaz de respetar la diferencia, aceptando y continuando con las prácticas pedagógicas de mi centro de trabajo, vistas como “normales” por la frecuencia con que éstas ocurren. ¡He sido excluyente! Sin embargo, aquí estoy, recapitulando y haciendo conciencia de mi labor cotidiana en el aula. ¡Aún falta mucho por hacer!

2.4. ¡Problemas y más problemas...! Hablemos de prácticas de exclusión en la Escuela Primaria

Durante diez años de servicio ha sido frecuente observar a mis compañeros maestros desarrollando prácticas excluyentes en detrimento de los educandos, manteniéndolos al margen de las actividades escolares y de las interacciones sociales que establecen con sus pares. Es de reconocerse que en las doce aulas que conforman mi centro de trabajo surgen y proliferan este tipo de situaciones.

Yo también he participado de este tipo de prácticas. Al inicio de mi labor profesional, me dejé llevar por lo que los otros me decían qué debía hacer, cómo actuar y comportarme. Durante mucho tiempo, les creí, pues supuse que tenían razón; actué de manera excluyente sin siquiera darme cuenta. Ahora puedo detectar las prácticas de exclusión que yo misma he materializado, muy a mi pesar. Asimismo, las identifico en todos mis colegas, en cada uno de los salones de clases, en el transcurrir diario de la vida escolar.

Asunción Lledó Carreres³⁶ puntualiza que la exclusión es un acto de segregación y aislamiento, es descartar, prescindir, apartar y, como consecuencia, expulsar y mantener fuera. He sido testigo de formas en que los docentes aíslan a determinados alumnos del trabajo escolar que se realiza en el aula por diversos

³⁶ Lledó Carreres, Asunción. *Luces y sombras en la educación especial. Hacia una educación inclusiva*. Madrid: CCS, 2013. P. 176.

factores, tales como: condición económica, color de piel, situación familiar, características físicas, capacidad para realizar las actividades escolares y/o cuestiones de comportamiento. ¡Mi centro de trabajo es un agente de exclusión! Algunos ejemplos permitirán dar cuenta de ello.

La profesora de segundo grado tiene a su cargo dos alumnas con discapacidad intelectual, Melanie y Sofía, a ambas las llama “retrasaditas”. Desafortunadamente, no ha sabido hacer los ajustes pertinentes ni dar las ayudas pedagógicas necesarias para favorecer su aprendizaje. Cuando se le ha preguntado sobre cómo maneja estos casos, ella atina a decir que las niñas no están al nivel que el resto y que nunca aprenderán igual que los demás, que lo único que hacen durante las clases es copiar lo que se escribe en el pizarrón y que, cuando no terminan, piden el apunte al compañero de al lado o, simplemente, no lo concluyen: “¡No puedo esperarme a que terminen de copiar del pizarrón, tengo que borrar para continuar con la materia que sigue porque, sino, el resto del grupo se atrasa y es peor!”.

¿Qué ocurre, por ejemplo, con Ingrid? Una alumna del quinto grado que presenta Síndrome de Angelman y que sólo es llevada a la escuela para socializar con sus pares. Al día de hoy, no ha logrado acceder a los aprendizajes esperados del grado ni a los de grados previos, pues no sabe leer ni escribir. Su maestra ha manifestado remordimiento al no darle la atención adecuada; argumenta que si le da apoyo personalizado, tendrá que descuidar al resto del grupo. Además, ha inducido el asistencialismo en el aula, da cuidados y sobreprotección al por mayor: le ayuda a cargar la mochila, le pone el suéter cuando lo necesita, le compra algunas veces comida en la cooperativa escolar, le prepara un almuerzo o la acompaña al baño.

Otro caso, también, puede ilustrar esta situación. ¿Qué sucede con Marco? Un alumno de cuarto grado que fue diagnosticado con capacidades y aptitudes sobresalientes. No cumple con las actividades que se le solicitan, argumentando que ya todo lo sabe y que le aburre trabajar con cosas que no representan ningún reto para él. La postura de su maestra es: “¡Si no quiere trabajar, que no lo haga!; no me

voy a estar desgastando en exigirle algo que no quiere hacer, ¡no entiende!”. Así, la mayor parte del día, al niño se le ve parado, platicando, distrayendo a sus compañeros, saliéndose del salón, haciendo dibujos o recostado en su mesa. “¡Marco, vete con la profesora de UDEEI, no te quiero ver más en el salón, aquí sólo distraes a tus compañeros, dile que te preste una plastilina para que hagas lo que más te plazca o que te dé unas hojas para que dibujes!”. Sus padres han mencionado que sólo llevan a su hijo a la escuela con la única intención de que socialice con sus compañeros y atienda un poco de reglas, pues la parte académica es cubierta por ellos en casa.

En otro ámbito de exclusión, tenemos a Jacqueline y a Alexandro, alumnos de primer y cuarto grado, respectivamente. La situación económica que ambos viven es muy precaria. Frecuentemente, faltan a la escuela por no tener los recursos para el traslado o para comprar los materiales que se solicitan. Son hijos de madres solteras que no pueden solventar los gastos de su manutención. En ocasiones, asisten a clases con el uniforme incompleto o roto, sucios, sin los útiles necesarios o sin lunch. Buena parte de sus compañeros no se les acercan por el aspecto que presentan y porque no han logrado establecer vínculos afectivos con ellos por su gran número de inasistencias. Peor aún son los comentarios que sus maestros les hacen: “¡Alexandro, tienes muchas inasistencias, te estás atrasando, ni tus compañeros ni yo, nos vamos a detener a explicarte lo que ya vimos!”. “¡Qué triste es tu situación Jacky, lamento que tu papá te haya abandonado a ti y a tu mamá!”.

Otro caso más es el de Ángel y Santiago, estudiantes de tercero y cuarto grado que, debido a los graves problemas de comportamiento que manifiestan, son rechazados. Es frecuente ver cómo sus profesores les llaman la atención con insultos y ofensas, los sacan del salón, los ponen a hacer planas en su cuaderno, los evidencian frente a los otros, no dejan que participen de las clases de Educación Física o les impiden relacionarse con sus pares. Algunas veces, se les ve llorando porque sus compañeros no quieren jugar con ellos o porque los agreden.

En el caso de Santiago, su profesor inventó una estrategia llamada “la congeladora” para contener su mal comportamiento y la de los niños que también presenten formas incorrectas de conducirse. La congeladora es una caja grande hecha de fomi ubicada en el rincón del salón; así, cuando alguien se porta mal, tiene que meterse dentro de ella y estar ahí cierto tiempo pensando en lo que hizo mal. Las palabras dichas por el docente, con coraje y cansancio a la vez, refieren: “¡Cómo me gustaría que Santiago se enfermara para ver si así deja de venir y pueda estar en paz!”.

Los maestros no comprenden que, muchas de estas situaciones, no dependen propiamente de los alumnos, sino que son cuestiones ajenas que les impiden tener un mejor desempeño escolar y que, sin su apoyo, sus oportunidades de aprendizaje y de permanencia en la escuela se encuentran en riesgo. Algunos, no muestran una buena actitud frente a la diversidad. Hablan de los otros, de “los especiales”, con cierta connotación negativa, pues no desean responsabilizarse de quienes presentan deficiencias, discapacidades y “enfermedades” porque, seguramente, provocarán conflictos internos en ellos y, además, retrasarán el avance de los demás.

Un ejemplo de ello es cuando la directora asigna a cada maestro el grupo con el que han de trabajar el subsecuente ciclo escolar; la mayoría de los profesores no dejan de hacer súplicas para que les toque el de su interés, o cualquiera, menos aquel que entre sus filas se encuentre algún niño con ciertas problemáticas que no le permitan aprender al igual que al grueso del alumnado. La diversidad se ve como una cantidad interminable de obstáculos y dificultades, y no como una oportunidad de aprendizaje y de enriquecimiento en el salón de clases.

Estos son tan sólo algunos ejemplos de prácticas excluyentes que se viven en el aula y en la escuela. ¡La lista puede seguir! La mayoría de estas prácticas tiene su razón de ser en lo que conocemos como Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Al respecto, Gerardo Echeita Sarrionandía refiere que:

“Es el contexto social, con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos [...] Las posibilidades de aprendizaje y de participación no están determinadas exclusiva o fundamentalmente por “sus” condiciones personales, sino, sobre todo, por cuestiones que pueden tener que ver con la cultura del centro imperante, la organización escolar o con la forma de plantear las actividades de enseñanza aprendizaje”³⁷.

De esta manera, podemos ver que las BAP son factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación, las oportunidades de aprendizaje y la participación y la permanencia de los educandos. En la mayoría de los casos, los docentes creen que estas barreras son causadas por todo, menos por sí mismos. Culpan a las familias, a la situación económica, al maestro del grado previo, incluso, responsabilizan al propio niño de las dificultades que posee.

Echeita Sarrionandia plantea la existencia de tres grandes dimensiones en las que se pueden hallar múltiples barreras, *“las actitudinales, didácticas y organizativas”³⁸*. En mi centro de trabajo, se les identifica bajo estos tres ámbitos, cobrando significancia al momento de atender la diversidad. A continuación, se puntualiza cada una de ellas y se describe la forma en que se hacen de manifiesto.

Las barreras actitudinales atañen a la perspectiva que tienen los docentes sobre la diversidad en su aula, tal como algunas de las situaciones planteadas previamente. Muchas de las veces, éstos se convierten en el principal obstáculo del alumnado; su actitud y falta de sensibilización para dar atención a la heterogeneidad prevaleciente en el grupo, la causan. Frases tan breves que, a su parecer, no ocasionan efecto alguno: “¡Ya no vengas a clases!”, “¡vete a la congeladora!”, “¿quién le regala algo de comer que le sobre?”, “¡mira cómo estás!, ¡qué sucio!”, “¡pásale el apunte a tu compañera!, ¿no ves que ella no puede porque está enfermita?”.

³⁷ Echeita Sarrionandia, Gerardo. *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. *Ibídem*. P. 112.

³⁸ *Ibídem*. P. 113.

En ocasiones, no es necesaria una frase, tan sólo un gesto de desagrado es más que suficiente; un movimiento, una postura o un tono de voz pueden ser detonantes de una práctica de exclusión por parte del maestro y, en consecuencia, del resto del grupo que la observan e imitan. Ian, alumno de cuarto grado, es regañado de forma constante por su profesora. Todo el tiempo le hace notar su pésimo desempeño y, cada que se dirige a él, le ordena que agache la cabeza. El niño no soporta el llamado de atención y empieza a llorar. Con un fuerte grito, se le exige que se calle, que no sea “chillón”. A partir de esta situación, sus compañeros le comenzaron a llamar de esta manera. La actitud de la docente, tan agresiva y sin tacto, definió el modo de ser tratado por sus pares.

Las barreras didácticas corresponden a la manera en que los profesores no logran establecer las metodologías pertinentes, las ayudas pedagógicas necesarias, la diversificación de estrategias de trabajo y el uso de materiales que apoyen a la construcción de aprendizajes de todos los alumnos para acceder al currículum escolar. Al no tener conocimiento de las particularidades que cada uno presenta, sus necesidades de aprendizaje no son cubiertas. En el mejor de los casos, los docentes se dedican a vaciar sobre ellos contenidos que no son razonados. Por ejemplo: “¡Tú, con la plastilina, ahí entretente!”, “¡acuéstate en tu mesa por lo menos, ya que no quieres trabajar!”, “¡no participarás en la actividad de equipos, siempre molestas a los demás!”, “¡saquen su cuaderno de Español, les voy a dictar un apunte!”, “¡rápido, copien del pizarrón porque voy a borrar!”.

Los profesores no apoyan el desempeño escolar de los educandos, ya que no hay metodología alguna que favorezca el desarrollo de algún aprendizaje esperado. Ingrid, por ejemplo, tiene un engargolado que contiene fotocopias para repetir palabras, contar objetos, colorear dibujos y hacer crucigramas y sopas de letras. Así, mientras su maestra le da clases al resto del grupo, la indicación que se le da a ella es que elija la copia que más llame su atención y que la realice para que, de esta manera, no distraiga a los demás y se mantenga ocupada en algo. La jornada de trabajo se le va coloreando sus copias.

Las barreras organizativas surgen, como su nombre lo indica, de la falta de organización propia de la escuela y de un adecuado funcionamiento que guíe y oriente las situaciones de aprendizaje que se pretenden desarrollar en beneficio del alumnado; esto recae, principalmente, en la cabeza del plantel, la directora. Por ejemplo, el análisis que se hace de la Ruta de Mejora en Juntas de Consejo Técnico Escolar es muy superficial y no se analiza ni se reflexiona sobre los niños que se encuentran en situación de riesgo ni la manera en que se les puede atender. En algunos momentos, se externan las situaciones que se viven en las aulas a manera de generar una charla amena a costa de los problemas de los otros, como una forma de exhibir sus historias de vida sin proponer o compartir estrategias de trabajo entre todos que permitan disminuir estos mecanismos de exclusión.

Es en estas Juntas cuando uno se da cuenta de los sentimientos de los profesores para con sus estudiantes; ya que de ellos surgen frases en un tono melancólico y doliente, tales como: “¡pobrecitos, con trabajos y acabarán la primaria!”, “¡tengo alumnos tontitos, es que tienen una enfermedad que no les permite avanzar!”, “les voy a decir a sus papás que no es necesario que vengan; que si quieren, se pueden quedar en casa, ¡puros penares me causan!”. El menoscabo de su persona es latente.

Ocurre lo mismo con los alumnos que viven en una situación económica precaria. El profesor de Jacqueline, por ejemplo, por determinación propia, inició en el salón de clases una campaña para que, quien quisiera, le regalara la ropa que ya no le “serviera”. La lástima en las palabras del maestro salió a colación, haciendo sentir menos a la menor que no le quedó de otra más que recibir prendas que los otros daban por caridad y con una que otra mirada de recelo.

Las situaciones vividas al interior de la escuela tratan de ser ocultadas con discursos pomposos que son los que prevalecen en las juntas o pláticas entre la directora, maestros y padres de familia. De ningún modo, se ha hecho un reconocimiento de las prácticas de exclusión que se generan, mucho menos de las BAP que se puedan enfrentar, ni unas ni otras son detectadas.

Las formas de acción de los docentes están tan naturalizadas y normalizadas que ni siquiera pasa por su mente la manera en que están afectando el acceso a la educación, el desarrollo de los aprendizajes esperados y la permanencia de los educandos. Consideran que las metodologías que aplican son las correctas y las mejores, que el trabajo que desempeñan es de calidad y que el trato tan estricto y autoritario que propinan a sus estudiantes es el ideal, tan así que, entre ellos mismos, se orientan sobre cómo es que deben tratarlos para que realicen lo que se les indica y se comporten de la forma en que se desea. Todo ello forma parte de la *cultura escolar* que, como lo cita Echeita Sarrionandia, es “*la creencia y convicciones básicas que mantienen los profesores y la comunidad educativa en relación con la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos y el funcionamiento del centro*”³⁹.

Son estas mismas creencias las que habitan en los docentes; ideas, estilos de enseñanza, metodologías y actitudes que han ido heredando de maestros previos para darle cierta significancia a la escuela y que, hasta el día de hoy, no han sido cuestionadas; simplemente, se llevan a cabo sin darse cuenta del efecto que causan. Se han cegado ante la idea de creer que son ellos los de la razón, los que tienen la batuta y en que todo lo que hacen está bien hecho.

2.4.1. El rezago escolar, una forma de exclusión en el aula

A lo largo de estas líneas, se puede detectar la variedad de prácticas de exclusión de diversa índole que se viven en mi centro de trabajo, de las cuales yo también he sido partícipe; todas ellas, provocan afecciones directas en el desempeño escolar y en la integridad emocional de los educandos. Sin embargo, llaman principalmente mi atención las que tienen estrecha relación con los niños que son etiquetados con *rezago escolar*, ya que considero que éste es uno de los mayores problemas que prevalece en mi primaria.

³⁹ *Ibidem*. P. 141.

En las escuelas de educación básica, un alumno con rezago escolar es entendido como aquel que no ha logrado alcanzar la mayoría de los aprendizajes esperados propios del grado que está cursando, lo que le impedirá disponer de los conocimientos necesarios que le permitan hacer frente a los del próximo ciclo escolar, encontrándose en riesgo de no transitar a él; o si lo logra, será llevando a cuentas grandes carencias educativas que puede ser que sean subsanadas o no.

Tal conceptualización del término *rezago escolar* ha sido creado y llevado a las aulas por el propio sistema educativo. El interés radica en identificar qué alumnos son los que no han logrado consolidar los aprendizajes esperados con la supuesta finalidad de ayudarles a mejorar su desempeño académico. ¿De qué manera se ha intentado hacer? Una respuesta a ello es a través de la Ruta de Mejora Escolar, un documento que se ha formulado en los planteles de educación básica, definido como:

“Un planteamiento dinámico que hace patente la autonomía de gestión de las escuelas, es el sistema de gestión que permite al plantel ordenar y mejorar sus procesos de mejora. Es un recurso al que el Consejo Técnico Escolar regresa continuamente para no perder su función como herramienta de apoyo en la organización, dirección y control de las acciones que el colectivo escolar ha decidido llevar a cabo en favor de su escuela”⁴⁰.

En la Ruta de Mejora se establecen cuatro prioridades educativas fundamentales que deben ser tratadas en cada plantel, éstas son: normalidad mínima escolar, rezago y abandono escolar, convivencia escolar y mejora de los aprendizajes. Dos de estas prioridades, *rezago y abandono escolar* y *mejora de los aprendizajes*, tienen relación directa con mi foco de interés y buscan definir una serie de propuestas de trabajo que los docentes deben aplicar al interior de las aulas y de la escuela para beneficio de todos los estudiantes. Estas estrategias deben estar fundamentadas en problemas reales y dar posibles soluciones para erradicarlos o disminuirlos.

⁴⁰ Secretaría de Educación Pública. *Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar. Educación Básica*. México: SEP, 2014. P. 10.

A inicios del ciclo escolar, se analizó la situación que se vive en la primaria en lo que respecta a las prioridades educativas señaladas, detectándose distintos problemas de rezago. Se revisaron las causas que lo originaban y se identificó que los profesores buscaban deslindarse de su propia responsabilidad, cediéndola a los padres de familia, al contexto social y, sobre todo, al niño. Enseguida, se formularon ciertas estrategias para ser desarrolladas a lo largo del año; empero, sólo fueron pensadas para cumplir administrativamente con lo requerido.

La directora se encargó de dar forma a tales sugerencias y mejorar cuestiones de redacción y ortografía. Algunas de éstas fueron quitadas y se escribieron otras tantas a gusto del personal de dirección. Todos los profesores debimos haber tenido una copia impresa del documento; pero esto no ocurrió así. No tenemos a la vista las estrategias a seguir durante el año escolar; tan solo cada mes, se nos manda un comunicado para indicar que se requiere tal o cual evidencia de trabajo. Así es la forma en la que le hemos damos seguimiento.

La Ruta de Mejora debe ser revisada en cada Junta de Consejo Técnico Escolar, y así se ha intentado hacer; sin embargo, no se hace énfasis en su funcionalidad, no se consiguen los avances y mucho menos se reflexiona sobre las áreas de oportunidad en las que aún hay que trabajar. Sólo se escucha y se atiende el discurso lineal de la directora, se llenan los incontables formatos que se nos entregan o se platican situaciones personales o historias familiares de los niños. Los docentes no nos sentimos parte de algo que fue construido al vapor y con planteamientos esporádicos y vacíos que, pocas veces, se ven materializados.

Hago mención de todo ello con la finalidad de mostrar la manera en la que surgen las propuestas de trabajo y, específicamente, las enfocadas al rezago escolar, tema de interés en este relato. El problema que se menciona en nuestra Ruta de Mejora Escolar⁴¹ en las dos prioridades educativas señaladas previamente, es: el nivel de

⁴¹ Secretaría de Educación Pública. *Ruta de Mejora Escolar: Escuela Primaria Profr. Laureano Jiménez y Coria. Ciclo escolar 2015-2016*. México: SEP, 2016. P. 8 y 12.

aprendizaje logrado por los estudiantes de la escuela no es el esperado de acuerdo a la edad y grado que cursan con base en los estándares curriculares. El objetivo que se plantea consiste en: disminuir el rezago escolar a través de la implementación de estrategias que respondan a las necesidades de los alumnos y mejore el servicio educativo que se ofrece. Las estrategias que se enlistan no son muy claras, ya que la mayoría se presentan de una manera muy general y no dan cuenta de lo que se pretende lograr. Algunas de las propuestas son:

- Organizar acciones y tomar acuerdos con la subdirectora académica con respecto a los alumnos en condición educativa de riesgo para encontrar mayores oportunidades de avance académico así como de integración al grupo.
- Orientar a los maestros de grupo que atienden alumnos con discapacidad intelectual con respecto a la caracterización y habilidades adaptativas.
- Reconocer a los alumnos en situación educativa de riesgo y mayor riesgo.
- Identificar las BAP que enfrenta la población en situación educativa de riesgo.
- Orientar y acompañar a los docentes que atienden a la población objetivo en la implementación de estrategias encaminadas a la inclusión y el aprendizaje.
- Diseñar un formato de planeación de actividades que cubra las necesidades de organización, el cual se entregará a dirección el primer día hábil de cada mes.
- Dar a conocer los resultados de la evaluación diagnóstica, bimestral y final para replantear acciones que permitan el logro de aprendizajes esperados.
- Brindar orientaciones y sugerencias pedagógicas a los padres de familia de la población educativa de mayor riesgo.

Como se puede observar, no existen propuestas que indiquen formas concretas de atender el rezago escolar prevaeciente. Por ejemplo, de qué me sirve reconocer quiénes son aquellos que se encuentran en situación de riesgo y las BAP que enfrentan, sino se da un mecanismo de disminución del rezago como tal; quién va a orientar a los maestros con alumnos con discapacidad intelectual en el trato y el trabajo que tienen que realizar; de qué manera contar con el apoyo de la subdirectora académica si ella colabora en la parte administrativa de la escuela o

está frente a grupo cuando el docente responsable no se presenta a laborar; qué actividades encaminadas a la inclusión y al aprendizaje se van a aplicar y quién es la persona que hará la orientación y el acompañamiento sugerido; es acaso una evaluación sumativa la que define el avance de los niños; qué tipo de sugerencias se deben hacer a los padres de familia, puesto que las únicas que se conocen en boca de los profesores son: “¡póngase a estudiar con su hijo!”, “¡llévelo a clases de regularización!”, “¡castíguelo con lo que más le duela para que así ponga empeño!”.

Entonces, ¿de qué sirve esta Ruta de Mejora? No tiene ninguna funcionalidad, ya que no es utilizada como una herramienta de verdadera mejora en la formación de los alumnos. El propósito es cumplir meramente con lo administrativo, elaborarla en tiempo y forma es lo único que interesa para no obtener una sanción. La entrega pertinente de este documento oficializado es necesaria para cubrir las apariencias de lo que se debiera de realizar. Es así como se continúa, de manera inconsciente, actuando igual que siempre, sin hacer un análisis certero del problema del rezago escolar que prolifera en las aulas.

Pero, ¿cómo se identifican los estudiantes con rezago escolar en la escuela? Esto se hace mediante una valoración que los docentes realizamos; en un primer momento, por una evaluación diagnóstica; posteriormente, por una serie de evaluaciones parciales y; al último, por una evaluación final. De los resultados, se obtiene una calificación; si ésta se encuentra entre siete y diez, querrá decir que el niño dispone de los conocimientos necesarios para continuar con su formación de manera óptima en el siguiente grado; no obstante, si consigue una calificación menor a siete, será indicador de que su situación académica está en riesgo y pasa a convertirse en un alumno con rezago escolar.

Es importante mencionar que las calificaciones que se asignan parten de las percepciones que cada uno de los docentes tenga, así como también, de los instrumentos de evaluación que se empleen. Habrá quienes consideren dar gran peso a la aplicación de un examen, mientras que otros, en tanto, den mayor valor a

los trabajos solicitados durante el curso o a exposiciones y tareas requeridas. De esta manera, se puede notar las formas tan distintas que tiene un profesor para evaluar, ya que no existen parámetros definidos en la primaria que establezcan cómo un alumno adquiere la categoría de rezagado.

Por ejemplo, la profesora de sexto grado decidió otorgar al examen bimestral un valor del 60% de la evaluación final. Si un estudiante no lo resuelve correctamente, su calificación se verá afectada sobremanera, sin que esto signifique realmente rezago. Las circunstancias que impiden que un niño no conteste bien un ejercicio de evaluación son variadas: estar enfermo el día de su aplicación, no dormir bien la noche anterior, no haber probado alimento alguno en el desayuno o, quizá también, ser partícipe de una pelea familiar matutina. Todo ello podría ocasionar la falta de concentración a la hora de tener que responderlo y que, el no hacerlo acertadamente, no indica que no se sepa lo que en él se pregunta.

Caso contrario ocurre con la maestra de segundo grado que, sin límite alguno, regala puntos extra por cumplir con las actividades solicitadas durante el bimestre: una maqueta, una buena exposición, una visita al museo, la resolución de problemas matemáticos, e incluso, hasta por haber acudido los padres de familia a limpiar el salón. Obviamente, las calificaciones que obtienen los estudiantes son muy altas; y esto tampoco significa que hayan desarrollado los aprendizajes esperados del grado. Es importante resaltar que una calificación dada por un docente no da pautas que definan si realmente un alumno es rezagado o no; los parámetros de evaluación que se emplean entre los distintos grupos, no son los mismos y no arrojan resultados que se puedan equiparar entre sí y que resulten confiables.

Al poco tiempo de iniciar el ciclo escolar, se nos solicita el nombre de los niños con rezago escolar. La directora y la profesora de UDEEI los revisan para saber quiénes presentan dificultades. Uno, dos, tres, cuatro..., a veces, hay profesores que entregan una lista con hasta nueve nombres, según su percepción. Aquí cabría que preguntarse qué es rezago escolar y cómo es visto por cada docente.

Para muchos maestros, rezago es, por ejemplo, cuando alguien realiza la prueba diagnóstica y no sabe cuáles son las partes de una multiplicación o de una división (y ya no tan sólo resolverlas), cuando no es capaz de responder qué es un sinónimo o un antónimo, cuando no contesta quién fue Miguel Hidalgo o Benito Juárez o cuando desconoce las capitales de los estados de la República Mexicana. Los que forman parte de estas listas son aquellos que, supuestamente, no dan muestra por escrito de lo que se estudió en el grado anterior. Un examen de gran cantidad de hojas (pues se tiene que preguntar todo lo visto el ciclo escolar previo), con una mala calidad de impresión, con preguntas mal redactadas o que ha sido comprado en alguna casa editorial, es el que define la categorización de un estudiante.

En algunos otros casos, ni siquiera es necesario conocer los resultados de un examen diagnóstico porque es el maestro previo el que se encarga de notificar al nuevo quiénes son los que no tienen un buen desempeño académico. La etiqueta de un niño es traspasada de uno a otro docente, las percepciones del primero son heredadas al segundo, el cual asume como verdaderas y únicas. Así se le termina ahorrando el trabajo de identificar quién tiene rezago escolar y se actúa como si lo fuera. El empeño, la dedicación y el compromiso que el nuevo profesor debiera tener para sus nuevos pupilos se ven mermados por una concepción prematura que se le acaba de inculcar y que continuará extendiendo.

Ahora bien, ¿qué ocurre cuando un estudiante es identificado con rezago escolar? Para algunos maestros, éste pasará a ser integrante del grupo de “los burros” como se les suele llamar y así quedará estigmatizado durante todo el ciclo escolar y, seguramente, los subsecuentes y; como tal, se le tratará. Además, formará parte de la lista de “los rezagados de la escuela” solicitada por nuestras autoridades educativas. Lista que parece interminable y que se convierte en un dolor de muelas para todo el personal. Pero, ¿para qué esta lista?, ¿cuál es su objetivo? ¡Muy simple! Tener bien identificados a este tipo de niños y así poderles dar una especial y supuesta mayor atención.

A lo largo del año, se pide a los profesores disminuir las dificultades de aprendizaje que presentan, para ello, se solicita contestar una serie de formatos en los que escriben las estrategias que implementaron para conseguirlo, ¡más papeles que llenar! Al hacerlo, se copian las ideas escritas por el docente más habilidoso, ¡nada es verdad! Al término, tales formatos son firmados por cada maestro, por la profesora de UDEEI y por la directora, sin constatar que esto haya ocurrido. Las estrategias escritas, firmadas y avaladas nunca llegan al aula; habrá quien si haya encontrado el modo de darles aplicación, pero otros tantos, no.

Se busca hacer notar que las políticas educativas del momento son funcionales, que se está trabajando sobre el tema y que los resultados sí existen. ¡Claro!, ¡hay que abatir el rezago escolar en las escuelas de educación básica! Hay que simular que todo está en orden y que se trabaja para ello; se debe aparentar que todo está bajo control, aunque, en realidad, ni siquiera se sienta el más mínimo interés por los alumnos. ¡Tales políticas educativas creen ser, por sí mismas, la salvación de todos los males educativos! Sólo por el hecho de existir y de ser aplicadas bajo presión, se cree que la educación ha de mejorar.

Las políticas, leyes o reformas, sin importar tanto el título que se le dé a los cambios actuales, se encuentran llenas de palabras que adornan un discurso prometedor, pero que de fondo, están huecas y vacías. Sólo se siguen y se acata su cumplimiento porque así tiene que ser, porque a ello se nos ha obligado y acostumbrado, sin entender lo que se hace y el sentido que conllevan.

Carlos Skliar⁴² apunta que, cuando se modifica una acción o una actitud por obligación o presión, se está partiendo de una perspectiva equivocada, puesto que la atención a los educandos deber ser incondicional, sin que algún documento tenga que solicitarlo. Si se actúa en virtud de una obediencia a cierto mandato, se recae en la *burocratización del otro y de lo otro*. ¡Esto es lo que ocurre en mi centro de trabajo!

⁴² Skliar, Carlos. *Poner en tela de juicio. La normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación*. Revista Educación y Pedagogía. Vol. XVII, No. 41. España: 2005. P. 17-18.

Los formatos, las gráficas, las estadísticas, los reportes de evaluación, los productos de las Juntas de Consejo Técnico son parte de lo administrativo, de lo burocrático de la educación, término que adquiere al no dársele el uso pedagógico que tiene. Todo se hace porque así tiene que ser, porque así la autoridad lo solicita y uno no puede mostrarse como alguien que no cumple con sus obligaciones laborales. El rezago en la escuela queda reducido a unas cuantas hojas que contienen los nombres de los niños con esta condición y algunas posibilidades de abatirlo; éstas sólo se guardan en un folder para, después, encajonarlas en el archivero de quien lo requirió.

Por otro lado, ¿cómo miran los profesores el rezago escolar?, ¿lo intentan abatir?, ¿o, simplemente, lo fomentan? En definitiva, estos alumnos, en la mayoría de los casos, no representan valor alguno para los docentes; tan sólo los apartan y hacen caso omiso de las necesidades educativas que presentan. Son separados del resto del grupo y colocados en algún espacio específico dentro del aula en el que no molesten ni ocasionen distracción al resto de sus compañeros. ¡No se les toma en cuenta! ¿Por qué? Porque, sencillamente, no tienen nada que decir ni que aportar.

Su bajo nivel educativo provoca que sus escasas participaciones tengan poca o nula relevancia. Las contadas veces que expresan alguna opinión son coartados, no se les da la oportunidad de hacerse notar, son negados y minimizados, su voz no es escuchada. No se les permite decidir, proponer, manifestarse. Son vistos como “los burros del salón”, los que no saben, los que en todo se equivocan, los que sacan malas calificaciones, los que deberían de quedarse mejor en su casa antes que asistir a la escuela a perder el tiempo y distraer a los demás.

Esta visión que se tiene sobre “los rezagados” genera que su autoestima se vea afectada, ya que su maestro no cree ni confía en ellos y sus compañeros mucho menos. Construyen una concepción de sí mismos a partir de la percepción tan negativa que los demás les manifiestan. Son identificados como “los diferentes del grupo”, los que poseen ciertas particularidades que no coinciden con las del resto o, quizá deba decir, porque carecen de lo que la mayoría sí tiene.

A palabras de Skliar⁴³, éstos son vistos como “los anormales” del salón, los que no encajan en la normalidad que muestran sus compañeros, en esa supuesta identidad única y ficticia a la que se espera puedan llegar. Empero, no se trata de imponer un comportamiento considerado como “normal” o de lograr “el aprendizaje ideal”, no hay mecanismos igualitarios que generen niños como los que se quisiera tener. A veces, los docentes no se percatan de ello, y mantienen la idea de que nadie puede ser ni actuar distinto a los parámetros que él mismo ha establecido.

Si alguien no logra ser y/o actuar de manera similar a la de los demás, se le mantiene al margen y, al mismo tiempo, se le vigila, se le estudia, se le juzga, se le sospecha, se le manda con especialistas para que le den un tratamiento especial. Siempre se está enjuiciando su manera de comportarse; se le inventa y se le construye a partir de lo que le falta y que sus pares sí tienen. Existe, según el referido autor, una *obsesión por el otro*, mas no se preocupa por *la cuestión del otro*. Se vuelve obsesiva la manera de mirarlo y tratarlo, de querer hacer que encaje en lo que la mayoría es. Se habla con su familia y con los profesores de apoyo para solucionar el “problema” que se tiene; se le señala, se le exhibe.

No se comprende que estos alumnos deben formar parte de la totalidad del grupo que los niega y reniega. No es reconocer que alguien es diferente a los demás, no es establecer diferencialismos entre uno y otro, no existe una única opción sobre la forma correcta de actuar y de comportarse. No es definir lo que es adecuado, lo viable, lo normal, sino más bien, reconocer las diferencias que cada quien posee y atenderlas. ¡Aceptar y reconocer la diversidad con que se cuenta!

En lo que respecta a la dinámica del aula, los profesores terminan conformándose con que los estudiantes estén siempre sentados en filas, aparentando que escuchan, que ponen atención y que aprenden. Creen que con estar frente a todos, teniendo como sus únicos apoyos el pizarrón, algunos marcadores y los libros de texto, será más que suficiente. Sienten que son ellos los que tienen el derecho de romper el

⁴³ *Ibidem*. P. 15 y 21.

silencio que prevalece en el salón de clases con el monólogo que discursan día a día. Su manera de trabajo radica en seleccionar un contenido y presentarlo en una monótona exposición, dictar apuntes, proponer la resolución de ejercicios de un tema en específico, dejar mucha tarea, requerir dibujos sobre algún contenido o pedir que se escriba información de monografías, se contesten fotocopias, se lean y resuelvan los libros de texto y se realicen transcripciones al cuaderno.

¿Es esto acaso el justo suficiente para lograr que todos los educandos alcancen los aprendizajes esperados del grado? Ellos consideran que sí, que son estas formas de trabajo las más viables y las mejores para conseguir un avance significativo en su rendimiento escolar. ¿Cómo puedo saber todo esto? Lo sé porque no hay día en que no lo dejen de mencionar, enfatizan el difícil trabajo que tienen que hacer en sus aulas con este tipo de niños y el cansancio y la desesperación que les provoca.

Hay veces en las que los docentes deciden abordar ciertos contenidos a partir de la conformación de equipos de trabajo. En este caso, los niños con dificultades de aprendizaje son reunidos en un sólo equipo. ¿Cuál es la idea de ello? En primer término, evitar que no distraigan o retrasen el trabajo de los que sí saben; sería contraproducente que ambos tipos de alumnos estuvieran integrados en un mismo equipo porque, seguramente, los primeros afectarían el desempeño de los segundos.

En segundo término, tener a los alumnos con rezago escolar en un mismo equipo permite que se les soliciten actividades más sencillas que las del resto de sus compañeros, algún ejercicio que sí puedan desarrollar con facilidad y que no les represente desgaste y problema a la hora de realizarla. En este sentido, recuerdo las palabras de la maestra de sexto grado: “Es difícil trabajar con todo el grupo, porque hay quienes están muy avanzados y, otros, no tanto. Por ejemplo, si les pido resolver diez multiplicaciones, a los *especiales* sólo les dicto cinco y de menor dificultad; aunque quiera, su poca inteligencia no les permitiría responder más”.

En tercer término, agrupar a quienes tienen mayor dificultad de aprendizaje, ayudará a que se les atienda de manera conjunta y, al mismo tiempo, personalizada; pero, ¿cada cuándo se dan estos apoyos a los que así lo requieren?, ¿una vez al día si acaso?, ¿cinco o diez minutos a lo sumo? La atención que el resto del grupo demanda al maestro es superior, lo que le impide el cometido de dar atención especial a los que lo necesitan más. Se torna difícil hacer un trabajo diferenciado como algunos lo intentan, pues trabajar con dos tipos de alumnos, “los inteligentes” y “los burros”, como los llaman coloquialmente, no lo hace factible.

El grueso del grupo demanda la presencia de su profesor, mientras que los otros, también lo necesitan. Los docentes intentan dividirse en dos para subsanar las necesidades de ambos grupos de alumnos. Los rezagados, en la mayoría de los casos, quedan a la deriva, en solitario, intentando hacer por sí mismos el trabajo requerido. Al término del día, y pese al intento por querer darles atención personalizada, no se consigue; surge la desesperación al no haberlos atendido de la forma en que a ellos hubiera gustado. Se sienten atados de manos al no dar el apoyo suficiente y acercarlos al nivel académico que el resto de los niños tiene.

¿Qué ocurre después? Los docentes terminan agobiados y deciden evitar fatigas innecesarias que consideran no darán resultado, pues por más esfuerzos que hagan, no se perciben avances, y lo único que les queda es el cansancio que les produce el tener que estarse dividiendo en dos partes para intentar atender a todos. Determinan que es mejor planear actividades en función de lo que la mayoría conoce y sabe, haciendo caso omiso de aquellos que necesitan un mayor apoyo. Son tajantes, pues se les escucha decir: “¡No voy a desgastarme con los que no quieren aprender!”, “si en casa sus papás no se preocupan por ayudarles a hacer la tarea o repasar lo visto en clase, ¿yo por qué sí me voy a preocupar?”, “me voy a dedicar a trabajar con los que sí saben, los que no, ¡pues a ver cómo le hacen!”, “¡yo no me puedo esperar a que todos aprendan, yo tengo que seguirme con el programa de estudio porque, sino, no lo voy a terminar!”.

Se entra en un proceso de simulación: el docente simula que enseña y, al mismo tiempo, los estudiantes simulan que aprenden. Los que poseen una mayor capacidad de comprensión, retención y memoria consiguen acceder a los contenidos abordados, los demás se convierten en meros receptores de lo que se les explica, se dedican a escuchar, a estar en silencio y a aparentar que todo les ha quedado claro. Sin embargo, cuando tienen que responder algún ejercicio, en la mayoría de los casos, no lo pueden hacer. El regaño y las palabras acusadoras del maestro son inminentes: “¡Me dijiste que sí habías entendido!, ¡pon atención!”, “¡deja de estar distrayéndote!”, “¿eres tonto o qué?, ¿por qué no entiendes?”, “¡lee bien, fíjate en lo que tienes que hacer!”, “¡ya te lo expliqué muchas veces, eres un caso!”, “¡siempre te va mal en los exámenes, tienes que repasar!”.

O, en caso contrario, hay docentes que tratan de ser “comprensivos” con sus alumnos; así cuando se realiza algún ejercicio o examen parcial se les escucha decir: “¡El examen que presentaron sólo fue reprobado por tres personas, pero hay que entender, son los más atrasados del grupo porque tienen problemas para aprender, así que no cuentan!”, “si ya saben que sus compañeros no pueden resolver el ejercicio porque tienen un problema, ¡ayúdenlos!, ¡sean solidarios, por favor!”. El tono de voz que usan es suave y se percibe la compasión que sienten por ellos. Desafortunadamente, en ambos casos, los comentarios dichos son hirientes y transgreden su autoestima, no se cuida el efecto que las palabras pronunciadas ocasionan y se les señala aún más.

Es importante mencionar que, en mi centro de trabajo, el rezago escolar también es generado por cuestiones de discapacidad física y/o intelectual. A pesar de que exista un diagnóstico médico sobre las particularidades de ciertos niños, éstos no son tomados en cuenta y, en algunos de los casos, exaltan aún más su propia condición, ya que son llamados o considerados “enfermos”. Se les niega la oportunidad de aprender: “¿para qué le explico si de todas maneras no me va a entender?”, “¡ella tiene un tipo de retraso!, ¡ni me esfuerzo para hacer que aprenda!”.

Ante la cuestión del rezago escolar, ¿qué papel desempeñan los padres de familia?, ¿qué mecanismos se utilizan para establecer comunicación con ellos? Los maestros, mediante charlas breves (a la hora de la entrada, de la salida, del recreo o a través de citatorios), solicitan su apoyo para que pongan a estudiar a los niños en casa, se les pide se responsabilicen del nivel académico que tienen, buscando deslindarse de la labor que a ellos corresponde. La profesora de tercer grado refiere: “Yo les pido a los papás que me ayuden con sus hijos, casi siempre están distraídos y así nunca van a tener mejores calificaciones; les digo que tengo muchos alumnos y que no puedo atenderlos de uno por uno, ¡no puedo con tantos!; luego les hablo fuerte para que me entiendan y les digo que yo sólo los tendré un ciclo escolar y que ellos los tendrán toda la vida, es su decisión si le entran o no”.

Muchas de las veces, se culpa a los propios alumnos con rezago escolar de sus dificultades para aprender. Tanto a ellos como a sus papás se les dice que, debido a su falta de compromiso y responsabilidad, se encuentran en una situación de atraso académico y que si no se logra un avance significativo es porque ambas partes no están haciendo algo al respecto. ¡Ustedes son los culpables! Los docentes no se reconocen como responsables de estos sucesos.

Se presentan también situaciones de rezago por problemas familiares relacionados con la separación de los padres, el abandono de alguno de ellos, el desempleo, la desatención, el alcoholismo o la drogadicción, la violencia intrafamiliar o el maltrato infantil. Todas estas situaciones perjudican, en un primer momento, la asistencia del alumno a clases y, por consecuente, su participación en la dinámica escolar, influyendo de forma directa en su rendimiento académico.

¿Cómo pedir al menor que se concentre en clases si no desayunó a consecuencia de que su mamá o papá se quedó sin trabajo y no tienen el dinero suficiente para satisfacer las necesidades más básicas?, ¿cómo exigirle que ponga atención a las clases si lo único en lo que está pensando es en saber por qué su papá se fue de la casa?, ¿cómo lograr que cumpla con sus tareas si sus padres tienen que trabajar

hasta tarde para tener un sueldo que ayude a pagar los gastos de alimentación y de mantenimiento de la casa? y, peor aún, ¿cómo el docente no comprende que estas situaciones pueden prevalecer en su aula? La visión que se tiene al respecto es muy limitada, no se alcanza a ver más allá de lo que se mira en esa imagen superficial que le refleja un niño desinteresado y con pocas ganas de asistir a la escuela.

En definitiva, los maestros terminan culpando a todo y a todos del bajo desempeño académico de los alumnos con rezago escolar: a los padres de familia, a la escuela, a los mismos niños, a las condiciones de salud que los definen o a las condiciones sociales en que se desenvuelven. ¡Todos son responsables menos ellos mismos! Al respecto, Manuel Cruz⁴⁴ señala que cada persona debe asumir la responsabilidad que le corresponde y actuar en consecuencia pues, muchas veces, se dedican a repartir culpas a los demás; la *tentación de la inocencia* surge de pronto para arremeter contra los otros.

Debe existir un compromiso latente del docente para con sus educandos, pero no de forma obligada ni por presión. Desafortunadamente, sólo se mantienen como agentes externos de los procesos de aprendizaje de los niños; desisten y abandonan lo que por naturaleza tendrían que hacer, cumplir con su labor. ¡No hay tal interés!, ¡intentan generar culpa en los demás!

Surgen los regaños y castigos hacia aquellos que no ponen atención, que no hacen tareas, que reprueban los exámenes, que no contestan cuando algo se les pregunta; las quejas y los reclamos a los padres de familia son constantes por no dar el tiempo y el apoyo suficiente a sus hijos, por no ponerlos a estudiar. ¡Casi nadie reconoce lo que le toca hacer! Somos responsables, recalca el autor, por la propia vida, por la vida del otro, ¡responsables de quienes nos necesitan! Nuestros alumnos nos requieren, a ellos nos debemos.

⁴⁴ Cruz Manuel. *Las malas pasadas del pasado. Identidad, responsabilidad, historia*. España: Anagrama, 2004. P. 92-113.

A los profesores no les pasa por la mente que, quizá, las estrategias que emplean son la razón por la cual no están logrando favorecer aprendizajes. Lo que conocemos como *ego profesional* no les permite verse a sí mismos como un posible obstáculo de la educación de sus estudiantes; al contrario, alardean sobre el supuesto excelente trabajo que realizan, la presunción de sus formas de enseñanza prevalece e intentan enaltecerlas ante los demás.

Casi al término del ciclo escolar, la autoridad pide conocer los avances que se tuvieron en relación con los alumnos con rezago escolar; se solicitan cuadros estadísticos y una lista en la que se debe citar las estrategias trabajadas y los supuestos logros alcanzados. Es importante demostrar que el trabajo realizado fue casi perfecto, ¡hay que escribir las mejores (y falaces) ideas para aparentar que los resultados ahí escritos son ciertos!

“¡Por fin el año está por terminar!, ¡qué bueno!”, “¿qué mal habré hecho para merecer este castigo?, ¡estos niños sí que me hicieron sufrir!”, comentan algunos profesores. El ambiente se torna diferente en la escuela al acercarse las vacaciones de verano. ¡Se respira felicidad! Hay quienes refieren sentirse liberados de la carga que su grupo les representó y que no supieron trabajar. Ahora, un nuevo profesor tendrá que hacerse responsable y cuando éste conozca a sus nuevos alumnos, seguro dirá: “¿Qué ocurrió?, ¿por qué estos niños vienen tan mal?”; los argumentos del docente previo para defenderse, serán: “¡Seguro que las vacaciones los afectaron!”, “¡yo hice todo lo que pude!”, “¡si hubieras visto cómo los recibí, estaban peor!”. Siempre la postura será de un maestro salvador que ha ayudado a mejorar los aprendizajes del niño, sin que esto dé cuenta de la veracidad de lo ocurrido.

Ahora bien, ante todo lo mencionado, ¿qué efectos ocasiona en los educandos la poca atención proporcionada y el trato que se les da tanto por profesores como por sus compañeros?, ¿cómo viven ellos mismos su propio rezago? Se perciben tristes, decaídos y con poco ánimo de participar; la humillación constante en la que viven no se los permite. La identidad que van construyendo de sí mismos queda afectada por

las palabras que les propinan y que aseguran que son un fracaso: cuando les llaman “burros” al no poder contestar alguna pregunta, cuando se burlan de ellos por hacer algo mal y se les exhibe frente a todos, cuando no cumplen con tareas y se les recrimina por ello, cuando prefieren quedarse callados por no querer cometer un error, cuando evitan relacionarse con los demás porque no saben cómo hacerlo y temen al rechazo, cuando faltan a la escuela por cuestiones familiares. Su imagen se va conformando por la negatividad y las ofensas que los demás les arrojan.

Manuel Cruz⁴⁵ sostiene que la identidad de cada persona se forja a partir de las relaciones que establece con los demás, que es ésta una construcción social que emerge de la necesidad del reconocimiento de los otros y, aunque uno tenga ciertas características, sólo comienza a existir por la mirada que el otro nos da. Esos que nos importan son los que nos asignan un significado que aceptamos y creemos verdadero. En este sentido, los alumnos rezagados han ido construyendo una identidad a partir de lo que los demás ven y creen saber de ellos. Son maestros y compañeros los que pronuncian palabras que exacerbaban sus debilidades para evidenciarlos, lastimarlos y ofenderlos, que les restan la oportunidad de generar una visión de sí mismos más positiva, con mayor seguridad y confianza.

A partir de las situaciones planteadas, es necesario ahora hacer mención de mi labor profesional en relación con el rezago escolar. Tengo que reconocer que, lo que ha predominado en los grupos que he tenido a mi cargo, ha sido una enseñanza generalizada. He sido partidaria de la idea de: “¡Todos avanzamos parejo y al mismo tiempo!”. He creído que todos son capaces de aprender bajo un mismo estilo y un sólo y único ritmo de trabajo, sin tomar en consideración sus peculiaridades. Esto me ha llevado al interés de homogeneizarlos, a tratar a todos de la misma manera y a darles las mismas oportunidades de aprendizaje día con día. No he sido capaz de diversificar mis estrategias de enseñanza, he recaído en prácticas rutinarias y monótonas que no benefician al grueso del grupo.

⁴⁵ *Ibidem*. P. 79.

Los niños intentan seguir mis clases ante la gran presión que ejerzo sobre ellos; las exigencias no se hacen esperar: “¡Concéntrate!”, “¡pon atención!”, “¡tienes tres minutos para terminar tu trabajo!”, “¡piensa tú, no preguntes a los demás!”. Lo que se pretende es que todos lleguen al nivel deseado; y si no se logra, se hacen escuchar las clásicas llamadas de atención. Los he acusado de ser flojos, distraídos, lentos y, de una y mil maneras, les he dicho que son ellos los únicos culpables de su poca capacidad de aprender, deslindándome de lo que representa mi propia función. Yo tampoco, al igual que mis colegas, he sabido responsabilizarme de mis propios actos ni del trabajo que tengo que realizar.

Al hacer la revisión de mi actuar, percibo que el temor que sienten mis pupilos como consecuencia de no estar entendiendo mis explicaciones sobre algún tema o actividad, ocasionan estragos en su tranquilidad; algunos no se atreven a aclarar sus dudas, quizá, por este mismo miedo de no saber cómo podría reaccionar. Los que no han comprendido tienden a no despegar los ojos de mi persona, a simular que están entendiendo y que también van a acatar la indicación que se les ha dado. Cuando tomo asiento en mi escritorio para realizar, por lo regular, el trabajo administrativo que se me solicita, estos alumnos se dedican a preguntar o copiar el ejercicio a sus compañeros con mucha discreción para no ser descubiertos y, si acaso lo son, la llamada de atención surge imperiosamente: “¿Qué no entendiste?”, “¡lo expliqué varias veces!”, “¡pregunté que si no tenían dudas y nadie alzó la mano!”, “¡guarda silencio!”, “¡a ver cómo le haces, pero quiero resuelto el ejercicio ya!”.

Me he atrevido a negar el trabajo entre pares y en equipos, lo he dispuesto todo para que cumplan con lo que tienen que hacer de manera individualizada, para que nadie se tome la atribución de ayudarle a alguien a menos que yo lo indique. He buscado una y otra manera para que todos estén siempre mirándome y escuchándome atentamente. He elevado mi voz y los he mirado firmemente y con contundencia para que no se distraigan conversando con sus compañeros. Lo único que deben hacer es atender las indicaciones que se estén dando en el momento. He sido egoísta con mis alumnos, pues ellos sólo deben escucharme a mí y a nadie más.

Los niños con rezago escolar, de la misma manera, intentan atender las indicaciones que se les da. He visto los grandes esfuerzos que hacen por conseguirlo, por involucrarse y realizar el trabajo que se les pide, sin que esto signifique que lo han entendido. Reconozco que no he sido capaz de acercarme a ellos para conocer un poco más sobre sus particularidades; o si las llevo a identificar, es debido a que sus padres o la profesora de UDEEI me buscan para explicarme la problemática que presentan. Y, muchas de las veces, aunque conozco su condición, he hecho caso omiso de ello, no he tomado en cuenta los diagnósticos de los que se disponen para diversificar mis estrategias de trabajo.

He dejado de lado a los alumnos rezagados, no he sabido cómo apoyarlos. Los he culpado de su poca disposición y de su supuesta escasa capacidad de aprender. ¡Ellos y sólo ellos son los responsables! Si no logran llegar al nivel académico que presenta el resto de sus compañeros es su problema, ¡no el mío! Si yo hago todo lo posible para que el grupo avance al parejo, ¡todos deben lograrlo!, y si alguien no lo consigue, es porque no se esforzó lo suficiente.

2.4.2. ¿Cuál es el problema?

Luego entonces, ¿en qué radica el principal problema relacionado con el logro de los aprendizajes esperados de los alumnos en cada uno de los grados escolares?, ¿cómo es generado el rezago escolar en las aulas?, ¿quién o quiénes lo causan?, ¿por qué se responsabiliza a los niños del propio rezago que manifiestan?

Considero que el principal factor que afecta el aprendizaje de los estudiantes con rezago escolar es la metodología que el docente emplea para trabajar con la diversidad de la que se dispone en cada grupo, así como también, la ausencia de ayudas pedagógicas necesarias que influyan en la mejora de sus aprendizajes. Son Barreras para el Aprendizaje y la Participación de tipo didácticas las que, en una primera instancia, determinan el poco avance en su proceso de formación.

Los docentes no han sabido comprometerse realmente con la función que les toca desempeñar. Tratan siempre de ceder responsabilidades a terceras personas, no se asumen como actores principales de la educación de sus alumnos. Una actitud desinteresada y hasta desdeñosa los hacen ser personas con poca ética profesional que no logran cumplir con su labor.

La falta de compromiso y conciencia sobre su trabajo no les permite sensibilizarse ante las situaciones que día a día tienen que vivir sus pupilos y se convierten en personas ególatras que sólo ven para sus fines e intereses, lo importante es lo que a ellos mismos convenga. Los pretextos que se les escucha decir son: “¡estoy cansado y desgastado!”, “¡no voy a estar comprometiendo mi salud física y/o mental!”, “¡que los atienda su mamá, yo no soy niñera de nadie!”, “¡no me pagan lo suficiente como para aguantarlos!”. Una actitud negativa, carente de profesionalismo y de respeto, no permite mejorar sus prácticas pedagógicas en beneficio de los niños.

Es de esta manera como, a partir de las experiencias pedagógicas vividas y narradas previamente, se identifica como **problema pedagógico** el siguiente:

“El sistema educativo ha categorizado a los alumnos con rezago escolar a aquellos que no logran alcanzar los aprendizajes esperados propios del grado que cursan; los docentes los han hecho responsables directos de esta condición. Las metodologías de aprendizaje implementadas y las ayudas pedagógicas proporcionadas no han favorecido sus procesos de formación, impidiendo que accedan al currículum escolar”.

CAPÍTULO 3. LA POSIBILIDAD DEL CAMBIO: ¡UN MODELO DE ATENCIÓN PEDAGÓGICA CON MIRAS A LA INCLUSIÓN!

3.1. ¿Habrán algo que se pueda hacer? Elementos a considerar en la mejora de las prácticas pedagógicas docentes

El problema pedagógico señalado es latente. No hay día en que los profesores no manifiesten con sus actitudes, formas de actuar y de expresarse que sus alumnos no tienen la capacidad ni muestran la disposición por aprender. Hoy puedo detectar que hay muchos aspectos que deben ser modificados: prácticas pedagógicas, metodologías de aprendizaje, estrategias de trabajo, organización de la primaria, actitudes de los maestros, entre otros aspectos más.

No es nada sencillo dialogar con los docentes sobre las situaciones que se presentan en la escuela, pues muchos de ellos no reconocen lo que ocurre al interior de la misma y, otros tantos, no se consideran responsables de lo que acontece. Es difícil llegar a acuerdos comunes entre todo el personal, puesto que cada uno tiene y ha construido con el tiempo una idea distinta de lo que es la docencia y la función que deben asumir frente a sus estudiantes.

No pretendo cambiar la forma de conducirse de mis colegas; el tiempo que he interactuado con ellos me ha permitido entender lo poco posible que sería lograr que, ideologías construidas de antaño o creencias firmes de lo que significa ser maestro, sean modificadas de tajo. ¡Realmente sería complicado! Lo que sí deseo es modificar mi propio desempeño, es decir, revisar lo que durante todo este tiempo he sido e identificar mis aciertos y desaciertos, con la finalidad de transformar mi actuar en beneficio del alumnado. Aún cuando quisiera tener un mayor margen de incidencia, considero necesario empezar por cambios en mí misma y en mi labor profesional en busca de una educación más inclusiva.

No ser más una docente autoritaria, impositiva, cerrada, de prácticas tradicionalistas; no seguir fomentando el inmutismo ni el silencio en mi aula; no más ofensas, etiquetas ni malos tratos. ¡Hay que superar este tipo de vicios! ¡Buscar un camino diferente! ¡Hallar nuevas formas de trabajo! Se requiere de una nueva forma de ver, organizar y guiar el aprendizaje. Ante ello, ocupa un lugar importante la mediación pedagógica de mi propia función.

En este sentido, quiero hacer mención de las ideas propuestas por Alberto Labarrere Sarduy⁴⁶, quien afirma que la *mediación pedagógica* consiste en acciones y actividades ejecutadas para obtener modificaciones en las personas, bajo cierta intencionalidad y conciencia de los sujetos. Su objetivo es transformar, desencadenar o promover procesos de reestructuración en la persona (lidad) o en los sujetos (individuales o colectivos). En lo que respecta a la intencionalidad, ésta enfatiza el sentido que el docente ha de dar a su actuar, de forma razonada y; en lo concerniente a la conciencia de los sujetos, maestro y alumnos deben ser conscientes del proceso de formación que viven día a día en el aula y de las formas de mediación que se manifiestan.

Muchas veces, el profesor asume una postura de autoridad, otras tantas, de autoritarismo; se ve a sí mismo como el único capaz de ejercer algún tipo de mediación pedagógica sobre sus estudiantes. No obstante, la mediación representa un ir y venir; un proceso en el que ambas partes, vinculadas entre sí, aprenden una de la otra, al mismo tiempo y a la par.

Según Labarrere, es necesario lograr una *transparencia metacognitiva* en la que los educandos sean conscientes del significado de los procesos de mediación que experimentan, que se sepan parte de ellos y que los generen para la actividad propia y la de los demás; que se puedan autoayudar (automediación) y que ayuden a sus compañeros en lo referente a su aprendizaje.

⁴⁶ Labarrere Sarduy, Alberto. *Bases conceptuales de la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica*. SUMMA Psicológica UST. Vol. 5, No. 2. Chile: 2008. P. 89.

Aunado a estas reflexiones, adquiere importancia un segundo término, la *mediación cognitiva* que, a palabras de Lorenzo Tébar Belmonte⁴⁷, consiste en una interacción educativa que implica la transmisión de culturas, códigos, valores y normas, con la intención de intervenir sobre las competencias cognitivas de los educandos para llegar a un proceso transformador, modificador y constructor de su persona; considera que es una experiencia de ser y de crecimiento basada en la potenciación del aprendizaje. Lo significativo tiene que ver con los procesos de conocimiento, la autoestima, la reorganización de los esquemas cognitivos, la forma de valorar su desempeño, el logro de estrategias y trabajo autónomo, las competencias que desarrolla y el nivel de satisfacción y motivación de su persona y desenvolvimiento.

Tébar Belmonte sugiere que, para realizar una mediación adecuada, se requiere que el docente sea un experto organizador del aula a partir del conocimiento que tiene sobre los contenidos globales y las metas que espera conseguir y según las posibilidades y necesidades de los alumnos. Para ello, debe mostrar una actitud cuestionadora, utilizar distintas modalidades para desarrollar los contenidos, elaborar diagramas, esquemas, tablas y/o gráficas, aportar sentido, interacción, trascendencia y aplicación de los conocimientos a otras disciplinas y otros contextos, estimular la motivación, el refuerzo y la cristalización de los aprendizajes, elevar sus niveles de complejidad y promover la capacidad de aprender a aprender y a pensar.

Es importante resaltar que, aunado a todos los elementos ya señalados, se debe fomentar en el aula un clima de relaciones positivas que permita el aprendizaje entre pares y todos participen de las actividades que se definan para ello. Asimismo, el docente debe responder a un estilo de mediación basado en procesos continuos y no en resultados y la escuela debe preparar al educando para que siga aprendiendo toda su vida con absoluta autonomía. Igualmente, se deben promover los valores imprescindibles para formar personas que se sientan aceptadas y potenciadas para crecer como seres libres, solidarios y con un alto sentido ético y social.

⁴⁷ Tébar Belmonte, Lorenzo. *El paradigma de la mediación como respuesta a los desafíos del siglo XXI*. España: 2001. 7 pp.

En general, el autor recalca que debe existir una perfecta simbiosis entre los dos aspectos referidos anteriormente; por una parte, la mediación pedagógica que se centra en la organización de acciones, procedimientos, métodos y estrategias y; por la otra, la mediación cognitiva que se basa en la construcción de la inteligencia, comprensión de los contenidos y estructuración de los esquemas de pensamiento; es decir, se trata de conformar e implementar un plan de acción que busque impactar en las funciones cognitivas y operaciones mentales del alumnado.

Mi desempeño en el aula y la escuela tiene que estar permeado por ambos tipos de mediación; al día de hoy, ambos términos no formaban parte de mi vocabulario. Me he considerado una persona conocedora de los programas de estudio, capaz de elaborar planificaciones acordes a lo que mis alumnos deben saber. Pensaba que bajo una supuesta y bien organizada secuencia didáctica, daba cuenta de la forma de orientar y dirigir mis clases. Quizá, en un inicio, pude haber creído que sólo se trataba de la forma en la cual uno hace el manejo del grupo para el desarrollo de los contenidos escolares y que los educandos tenían que cumplir todo cuanto dijera y estuviera estipulado en la planificación.

Sin embargo, ni teniendo un buen manejo (o, tal vez deba decir, control) de grupo ni con la elaboración de la planificación ideal lograba que los estudiantes mostraran interés o preocupación por su aprendizaje. ¿Dónde estaba el entusiasmo?, ¿y las ganas de aprender? No disponían de una actitud de búsqueda ni de investigación, no podían solucionar sus trabajos escolares, siempre se mostraban esperanzados a que todo se les diera y se les dijera cómo hacerlo. Mis formas de dirigirme para con ellos no eran trascendentes. ¡Nos veíamos tan lejanos unos de los otros!

Ha sido necesario establecer un cambio de visión tanto del papel que he desempeñado como maestra como del trato que he dado a los alumnos. Una docente comprometida con su función, capaz de romper con los hitos que han marcado mi profesión y no dar continuidad a viejas tradiciones. Anunciar verdaderamente la intencionalidad de mi labor, con propósitos palpables, dar

importancia a los procesos que se viven al interior del aula y el logro de los aprendizajes esperados de los niños, asegurarme de que ello ocurra realmente y no sólo suponer que ya se ha conseguido. Tiene que haber cambios notables que me den cuenta de que mi forma de trabajo está dando resultado, si no se consigue, querrá decir que la mediación aplicada tendrá que ser reestructurada.

Los alumnos deben ser partícipes de la construcción de su propio aprendizaje y tener presente los propósitos que se pretenden lograr. Las amenazas y los gritos han de quedar a un lado: “¡Si no estudias, vas a reprobar el bimestre!”, “¡si te portas mal, voy a mandar llamar a tu mamá!”, “¡ya viene el examen de la secundaria y no sabes nada!”. Los niños no logran reflexionar estas palabras cuando son dichas en un tono amenazador; saben que cuando se les levanta la voz y se pronuncia alguna de estas consignas, lo único que les queda es callar, bajar la cabeza y obedecer; el resto del grupo se mantiene en silencio por las palabras externadas que los sobajan. Ni oportunidad de pensar el fin de lo que se ha dicho ni si esto va cargado de razón.

Los maestros hemos callado sus voces, no permitimos que sus propuestas se hagan tangibles al creer que no tienen razón de ser o que existe una disparidad entre lo que ellos quieren y lo que un programa de estudio nos dice. Lo único con lo que tienen que cumplir es con escuchar nuestras palabras y acatarlas. Los cuadernos llenos de notas que no generan en ellos ruido, de esos ruidos que invitan a conocer, a investigar a querer saber más; sólo palabras escritas que dan por hecho tal o cual fenómeno. ¿Para qué pensar?, ¿para qué investigar?, ¡si uno todo se los puede dar!

Le damos poca importancia a su manera de ver la vida y el mundo, no queremos enterarnos de cómo es el contexto en que cada uno de ellos vive ni mucho menos adentrarnos en sus profundidades; tal vez, por temor a conocerlo o no saber cómo darle tratamiento. Hemos querido reproducir nuestro pasado en el presente, aquel que vivimos cuando éramos niños, ¡imposible!, los tiempos nos han rebasado, ¡no más seres obsoletos queriendo traer a la actualidad prácticas añejas de trabajo!

Restar la voz al docente para dar cabida a la voz y acción del propio alumno. Los monólogos de los profesores, su autoritarismo y rigidez evitan que los niños se reconozcan como sujetos capaces de manejarse a sí mismos, de regular su conducta y favorecer su aprendizaje. Hay que “soltar un poco la soga”, creer en ellos y dar apertura a que adquieran un rol más activo en su proceso formativo. Saben mucho, tienen ideas y propuestas, los domina la imaginación y la creatividad. ¡Hay que dar la oportunidad de que tomen las riendas de su formación!

Se trata de asumir una postura más flexible, de escucha y atención. La mediación lleva implícita la forma de dirigirse a los otros; las palabras y la forma en que éstas son dichas influyen notablemente en su desempeño. Un lenguaje respetuoso, firme y de confianza, seguramente, dará oportunidad a generar un ambiente de trabajo que propicie un mejor trato entre todos.

En este tipo de mediaciones ha de radicar mi función. No sólo se trata de saber mediar pedagógicamente el trabajo en el aula o de disponer de un plan de trabajo para llevarlo a la práctica, sino también, hacer una mediación cognitiva acertada que impacte en sus funciones cognitivas, una reestructuración de los esquemas de pensamiento para el logro de los aprendizajes. La educación que reciban promoverá su crecimiento y desarrollo personal.

Tal como lo refiere César Coll⁴⁸, la escuela y los maestros deben facilitar el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales que propicien el aprendizaje y posibiliten, por una parte, la construcción de su identidad personal y, por la otra, su integración al contexto social y cultural al que pertenecen. Los niños pueden aprender mediante la propia actividad mental algún contenido escolar, tal vez, mediante un proceso individual; no obstante, esto no garantiza el aprendizaje, por ello se requiere de procesos compartidos que generen significados y representaciones en su vida diaria.

⁴⁸ Coll Salvador, César. *Constructivismo e intervención educativa: ¿Cómo enseñar lo que ha de construirse?* Revista Aula de Innovación Educativa 3. España: 1992. 8 pp.

El autor hace mención al término *ayudas pedagógicas* al referirse a la ayuda que debe prestar el profesor al estudiante para lograr que construya sus propios aprendizajes y que, sin su guía, es improbable que ocurra. Son formas en las que se le puede encauzar para que lo consiga, tomando en cuenta los ajustes pertinentes que haya que hacer para cada uno. Refiere algunos ejemplos: dar información organizada y estructurada, ofrecer modelos de acción que imitar, formular indicaciones y sugerencias más o menos detalladas para resolver alguna tarea, permitir que elija de manera autónoma algunas actividades de aprendizaje, entre otras. Estas ayudas deben promover aprendizajes con un alto grado de significatividad y funcionalidad, que sean flexibles y que atiendan las características concretas de cada situación y la variedad de recursos didácticos de que se dispone.

Por tal motivo, tengo que tener un conocimiento fiel de mis alumnos, saber cómo se llevan a cabo sus procesos de aprendizaje, qué es lo que se les dificulta y facilita, qué tipo de actividades llaman más su atención, qué es lo que les desagrada, entre otros aspectos. Esto me va a permitir orientar mis prácticas y proporcionar las ayudas pedagógicas correspondientes a cada uno según sus peculiaridades.

Hasta este momento, he comprendido que podré mejorar mis prácticas pedagógicas a partir de una mediación pedagógica y cognitiva adecuada y haciendo uso de las ayudas pedagógicas necesarias en el aula. Sin embargo, aún quedan tres elementos más por rescatar y que deben verse manifestados en las propuestas de trabajo a desarrollar: diálogo, cooperación y autonomía.

Con lo que respecta al diálogo, Lilian do Valle⁴⁹ considera que debe existir un tipo de *lengua para hablar con el otro*; hace hincapié en la idea de que no se trata de ver a alguien como un ser ajeno, no es sólo saber que un extraño existe y que quizá habrá momentos en que se comparta espacio con él. Estos acercamientos implican la exigencia de ponerse en diálogo y de considerar la lengua como un instrumento para

⁴⁹ Do Valle, Lilian. *Séptimo tema: El Otro como proyecto*. En: Rabinovich, Silvana y Alya Saasa (coordinadoras). *Lo otro*. México: UNESCO, 2006. P. 56-57.

ese encuentro. Cuando esto se consigue, se develan intereses, ideologías, cultura, formas de pensar y de ver el mundo; surge la posibilidad de crear algo nuevo con el otro, una forma de compenetrarse. Las palabras son pronunciadas con sentido, son una manera de expresar nuevas significaciones, de dar apertura a los demás.

Me pregunto, ¿qué tipo de lengua es la que prepondera en mí?, ¿serán acaso palabras que imponen lo que yo quiero ante los demás? o ¿son aquellas que dan cabida a nuevos significados y una nueva forma de relacionarse y comunicarse con los otros? Lamentablemente, en el aula han dominado mis palabras, he hecho que se cumpla al pie de la letra lo que digo; ni el más escueto tipo de comunicación.

Paulo Freire⁵⁰ también señala la importancia del diálogo que debe prevalecer entre el educador y el educando. ¿Cómo conseguirlo? No es hablar a los demás sobre la visión que tenemos del mundo y de las cosas que en él se suscitan, no es imponer las concepciones que uno se ha generado, es dialogar sobre la visión de ambas partes, no se puede pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros. A veces, deseamos que nuestros alumnos se apropien de nuestras ideas, se las transmitimos y queremos que las consideren verdaderas. Ellos no tienen más remedio que aceptarlas y reproducirlas, más no de producirlas por sí mismos.

El autor expresa que la educación auténtica no se hace de A para B, o de A sobre B, sino de A con B. La dialogicidad surge cuando se cuestiona sobre qué se va a dialogar, y no sobre cómo cumplir un programa de estudio que es considerado como prioritario para el aprendizaje. Lo que predomina es una educación vertical de los contenidos curriculares, ¡de arriba hacia abajo! o, lo que es lo mismo, ¡del maestro al alumno!, ¡en un solo sentido!; se les proporcionan temas desligados entre sí, sin que ocasionen algún interés o que sean acordes a sus necesidades. Lo que se busca es una educación más horizontal en la que los sujetos puedan ejercer el diálogo entre sí, que éste cobre sentido y que sirva para pronunciar al mundo y no sólo para escucharlo y guardar silencio.

⁵⁰ Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 2º edición. México: Siglo XXI Editores, 2005. P. 106-166.

Comunicación para conocer el mundo y saber más, para no quedarse callados, para opinar, proponer, hacer, descubrir. Un diálogo que genere palabras, que produzca voz y hasta eco, que permita llegar a la reflexión y, por qué no, también a la acción. Esto corresponde a un derecho que todos tenemos, sin embargo, muchas veces el maestro, aprovechándose de su condición de “superioridad”, lo niega y lo limita. Yo he negado las voces de mis alumnos, he exigido el silencio en el aula; puedo suponer que no saben qué es el diálogo y cómo generarlo. El reto ahora será revertir este silencio agudizado para dar oportunidad a que emanen de sí las palabras, que no sientan temor a ser reprendidos por hacerse escuchar.

El segundo término a tratar es cooperación, el cual, de acuerdo a Richard Sennet⁵¹, puede definirse como un intercambio entre personas que obtienen ciertos beneficios del encuentro que se haya suscitado; en él, se busca responder a los demás respetándolos tal como son; además, permite entender las consecuencias de sus propias acciones, saber escuchar al comportarse con tacto, encontrar puntos de acuerdo y gestionar las desavenencias o evitar la frustración.

El autor explica que se ha debilitado la cooperación en los distintos ámbitos en los que nos desenvolvemos; uno de ellos es el relacionado con la cuestión económica, ya que se ha generado una gran desigualdad entre las personas por las riquezas que poseen y que se traduce en una distancia social entre los que tienen mucho y los que tienen poco, no se ayudan entre sí. Las transformaciones en el trabajo moderno también han debilitado la capacidad de cooperar, ya que se trabaja en un mismo tiempo y espacio, sin embargo, no se está en contacto con los otros, se está aislado. Del mismo modo, el aspecto cultural se pronuncia en contra de ella, puesto que hoy en día se ha producido un nuevo tipo de personaje al que se desea llegar a ser, se homogeneizan los gustos e intereses de las personas, se intenta neutralizar la diferencia y domesticarla para generar cuestiones en común entre unos y otros, debilitando así el impulso de ayudar a los que son diferentes.

⁵¹ Sennet, Richard. *Juntos, rituales, placeres y políticas de cooperación*. España: Anagrama, 2012. P. 18-19.

Sennet hace mención del proceso que viven los niños desde que nacen hasta que comienza su proceso de escolarización formal; por naturaleza, el desarrollo humano demuestra que aprendemos desde pequeños a estar juntos, manteniendo un vínculo estrecho con otras personas, no obstante, cuando se llega a este tipo de formación, se modifica y se comienza a desarrollar una actitud más individualista de ser.

La cooperación no es favorecida en las aulas; desde el simple acomodo de las mesas y sillas nos podemos percatar de ello. Frecuentemente, las filas es la forma de organización ideal para los maestros y reconozco que yo también así lo he dispuesto; el trabajo, casi siempre, es individualizado. La cooperación, a veces, es entendida como el hecho de prestarse algún material entre sí o cuando alguien le ayuda a otro a ordenar sus cosas o a levantar algún objeto que se le ha caído. No es vista en función de los procesos de aprendizaje o de la resolución de alguna situación que se pudiera presentar para ser analizada y resuelta por todos, tampoco en los vínculos establecidos entre los niños. Hay egoísmos, presunciones, envidias, deseos de querer ser mejor que alguien más.

Rebeca Anijovich⁵² expresa que el conocimiento es una construcción social, por tal motivo, es a partir de la cooperación como los alumnos tienden a aprender de una manera más eficaz al intercambiar ideas con sus compañeros o cuando todos colaboran o aportan algo para llegar a la solución de un problema. Cita que la función del docente es estimular el diálogo, la discusión, la variedad de perspectivas, la puesta en común de enfoques y la búsqueda de consensos entre todos.

Cuando se trabaja cooperativamente, los educandos se esfuerzan e intentan superar sus resultados individuales para maximizar el aprendizaje del grupo en general; cada miembro asume su responsabilidad y estimula a los demás a cumplir con las tareas que le corresponden; los integrantes se proporcionan ayuda, aliento y respaldo entre sí para un buen rendimiento colectivo; se evalúan los logros y las dificultades y se

⁵² Anijovich, Rebeca; *et. al. Una introducción a la enseñanza para la diversidad: Aprender en aulas heterogéneas*. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2007. P. 41-43.

acuerda cuál será la mejor manera de garantizar un buen aprendizaje; todos comparten metas, normas y modos de funcionamiento; el tipo de comunicación que establecen es fluida y genera confianza para expresarse, intercambiar opiniones y ocuparse de los conflictos.

El tercer término que merece mención es la autonomía; Paulo Freire⁵³ sostiene que ésta consiste en el respeto que debemos a la identidad del educando, exigiendo una práctica totalmente coherente con ese saber. El profesor que menosprecia su curiosidad, inquietud, lenguaje, que lo trata con ironía, que lo rechaza, que lo manda a “ponerse en su lugar” al más mínimo indicio de rebeldía o que esquiva el deber de enseñar, coarta la posibilidad de ser reconocido y valorado en lo que su identidad señala y su autonomía se ve transgredida.

Se trata de respetar al alumno, valorarlo, mostrar aprecio, identificar sus intereses y necesidades, no coartar ni limitar su forma de ver y entender la vida, dar la oportunidad de hacerse partícipe de su propia formación, que se reconozca como alguien capaz de seguir aprendiendo y que es él mismo el que puede favorecerlo. Me corresponde generar un ambiente de clase más propositivo, de confianza y seguridad, de respeto, de igualdad y de libertad de expresión, sabiendo escuchar a todos y cada uno de los niños, mostrando la importancia de lo que significa aprender a aprender de manera autónoma, sin que esperen a que todo se les sea dado.

A visión de Rebeca Anijovich⁵⁴, el aprendizaje autónomo es aquel en el que el estudiante, en interacción con sus pares y bajo ciertos límites, puede decidir sobre su propio proceso de formación. Se necesitan de ciertas competencias para lograrlo, por ejemplo, tomar decisiones de manera responsable, reflexionar críticamente sobre su hacer e interactuar con otros en la construcción de nuevos conocimientos. Además, propone algunas estrategias para conseguirlo: Incentivar a los alumnos para que se informen acerca del plan de actividades y aprendan a organizar y administrar su

⁵³ Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía. Ibídem.* P. 58-63.

⁵⁴ Anijovich, Rebeca; *et. al. Ibídem.* P. 32-39.

tiempo; plantear actividades que exijan la resolución de un problema o dificultades de la vida real; involucrarlos en el diseño del plan de trabajo para que determinen las técnicas a utilizar, secuencien los distintos pasos de la tarea, decidan las estrategias a emplear y organicen su propio tiempo; evaluar el cumplimiento de la planificación que han realizado; organizar las tareas con variedad de actividades y materiales; y elaborar consignas para el autocontrol de su proceso de aprendizaje.

La autonomía se centra en que los educandos aprendan a elaborar su propio saber y que encuentren los recursos necesarios para ello; también implica la capacidad de elección, no de hacer lo que uno quiera y decida, sino más bien, de actuar con responsabilidad y compromiso; es auto regular los propios procesos de aprendizaje y revisar de qué manera se generan y qué efectos producen en sí mismos. Reflexionar sobre los procesos mentales y la forma en que se produce el conocimiento permite identificar las fortalezas y debilidades del propio funcionamiento intelectual y detectar los errores de razonamiento que se cometen.

Es importante identificar que el cambio en mi actuar docente debe incidir en mi desempeño frente a los alumnos, el tipo de mediación a desarrollar, la metodología y las ayudas pedagógicas que necesito emplear y el fomento del diálogo, la cooperación y la autonomía para mejorar la dinámica de clase e incidir en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, también es fundamental un cambio en la cuestión actitudinal, principalmente, en la forma en que éstos son percibidos, comprendidos y tratados.

He referido que, la mayoría de las veces, sino es que casi siempre, he intentado homogeneizar a mis estudiantes, he deseado que todos se comporten de la misma manera, que actúen casi a la par, que aprendan siempre igual y todo lo que se les proporciona. He construido una visión de lo que tiene que ser su desempeño y la dinámica que debe surgir en el aula como una forma de control. No obstante, se presentan momentos en que esto no ocurre así; hay quien no logra ceder ante mis caprichos, no porque no quiera, sino porque, sencillamente, no puede.

Esos, los Otros, los que no saben, los que no escuchan ni entienden nada, los he querido incorporar a la homogeneidad de mi grupo, hacerlos parte de la mayoría, de los que sí logran seguir mi forma de trabajo: “¿Cómo que no lo van a hacer?, ¡me canso que sí!”, “¡se hace lo que yo digo y así tiene que ser!”, “¡le entran o le entran!”. He creado una visión absoluta de lo que debe suceder, y la intención es hacer que todos encajen en ese ideal que he preconcebido. A esto, Lilian do Valle⁵⁵ lo llama *identidad imperialista*, ese deseo de querer hacer parte a los Otros del grupo mayoritario, enclaustrarlos a la forma de ser y de actuar que impera en el resto, someterlos a un mismo molde ya definido y al cual, incluso, se busca pertenecer.

Es muy difícil conseguirlo, el camino es muy tortuoso y la homogeneidad no se puede construir teniendo como cimientos la heterogeneidad que prevalece en el aula. Luego entonces, se ha reservado para la mayoría valores que se les ha negado a la minoría, ¡a los que son diferentes! Los que son más, los han asumido como propios y no aceptan compartirlos; y aunque he intentado hacer que todos sean o simulen ser y actuar iguales entre sí, se distinguen y se resaltan las diferencias de los que son menos. Los que no logran igualar el prototipo de alumno ideal, dejan de ser reconocidos y apreciados por la maestra y, en consecuencia, por el resto del grupo.

Existe una construcción de una identidad única que avala a la mayoría, pero que exagera una identidad excluyente para la minoría que no logra incorporarse. La autora expresa que pareciera ser que lo que ha ganado es ese *modelo triunfalista de la identidad*, es decir, el triunfo de los que son y se comportan como idénticos dentro del aula, manteniendo alejada o exhibida a la alteridad. Esos Otros son inestables, ofendidos, agredidos, manipulados, tratados con minusvalía.

Emmanuel Lévinas⁵⁶ asevera que al Otro se le considera en estado de “barbarie”, presentándose como una amenaza a la identidad dominante; se le obliga a perder todo estatuto dentro del campo del Ser y es así desterrado hacia el campo del no

⁵⁵ Do Valle, Lilian. *Ibidem*. P. 54-57.

⁵⁶ Lévinas, Emmanuel. *La huella del otro*. México: Taurus, 2000. P. 30-32.

Ser; el balbuceo del bárbaro es la palabra de alguien que no tiene lenguaje y que no puede ser escuchada ni entendida. Se experimenta desdén y hasta temor por el diferente, surge hostilidad hacia su persona. Empero, no se trata de mantenerlos alejados, señalados o negados; es necesario saber que existen, que están presentes, que requieren ser mirados y atendidos.

A veces, surge ese deseo de querer que los demás se impregnen de la propia forma de ser, ¡se les quiere corregir y modificar! En este sentido, el Mismo pretende encadenar y apegar a los Otros a lo que la mayoría es, se tiene el deseo de hacerlos Mismos también, de unificarlos y hacerlos idénticos; se les niega su propia diferencia, borran su esencia y desaparecen esos pensamientos que los definen como ajenos.

La alteridad nunca encuentra la identidad a la cual desea arribar, ¡a la que se le obliga llegar a ser! Un absurdo más de mi forma de entender la presencia de mis alumnos. La identidad funge como una mera utopía que habita en el pensar del docente, en mi propio pensar, puesto que nadie puede ser igual entre sí, empero, así lo concibo y así lo he deseado llevar a la práctica. He hecho intentos por aproximar a la minoría con la mayoría para generar una totalidad, un grupo sólido y trabajador.

Se necesita encontrar una nueva forma de mirar al Otro; no se trata de quererlos hacer iguales que a los demás, tampoco sobrellevarlos o hacer como si no existieran, sino más bien, es creer y empeñarse en que pueden ser nombrados; es hacerse responsable de la alteridad que tenemos frente a nosotros, de respetarla y valorarla con sus diferencias. No más distinciones ni clasificaciones, no más humillaciones ni ofensas a aquellos que, seguramente, esperan al menos un trato justo y digno.

Lévinas⁵⁷ critica la imperiosa necesidad que, muchas veces se tiene, de dar prioridad a Sí mismo y de anular la responsabilidad por los demás, rechazando el compromiso para con ellos y prevaleciendo la indiferencia. Surge una complacencia por el Yo que

⁵⁷ Lévinas, Emmanuel. *Humanismo del otro hombre*. 2ª edición. México: Siglo XXI Editores, 1993. 136 pp.

radica en satisfacer las necesidades inmediatas propias, enalteciendo la ansiedad, el egoísmo y la egolatría y buscando la propia felicidad que se opone al deseo y la necesidad de los demás. ¡Uno mismo es lo importante! ¡Vulgaridad y bajeza!, así lo refiere, no hay humanismo por el Otro.

Continúa el autor citando la importancia de mirar a los demás en su sentido mismo; el rostro de la alteridad es el que habla, el que da cuenta de lo que es y nos vincula a su esencia, haciéndonos infinitamente responsables, provocando un movimiento ético de la conciencia que invita a verlo, reconocerlo, actuar por él. Se trastorna el egoísmo del Yo por el Otro, su presencia se convierte en una invitación a responder; ambos se absorben, dejando la significancia de una huella impregnada en cada cual.

Quizá deba decir que tengo que modificarme, volver la mirada hacia mis alumnos. Sin darme cuenta, ¡ellos siempre han esperado todo de mí!; no obstante, ¿qué es lo que les he dado yo? Han construido la creencia de que los docentes tenemos un compromiso con su formación, pero si esto no ocurre así, sabrán que les hemos fallado; y devuelven el reflejo de lo que uno da; se pierde toda credibilidad. Si no hay un maestro que se responsabilice de ellos, no sabrán tampoco cómo responsabilizarse de su aprendizaje.

La alteridad delante de mí me modifica para hoy darme cuenta del deseo que los Otros sienten por ser acompañados, escuchados y atendidos. Ahora puedo hacer consciente de las tantas veces que han reclamado mi atención, que han necesitado de mi ayuda y orientación, que han pedido a gritos silenciosos ser escuchados. Los he negado, los he rechazado, no les he sabido escuchar.

Eso es lo que les he dado, ¡pero sólo hasta este momento! No se trata sólo de actuar por mero compromiso o porque mi función así me lo dicta. Surge en mí un nuevo interés por transformarme y darle un sentido distinto a la docente que he construido durante tanto tiempo porque, al fin, he entendido la responsabilidad que les merezco a mis alumnos. ¡Un cambio por y para ellos!

3.2. ¡Trabajemos juntos contra el rezago escolar! Una propuesta pedagógica hacia la inclusión

Yo, maestra, puedo ser un factor de cambio; mi labor debe mejorar. Los elementos citados previamente son tal sólo algunos de los que tomaré en cuenta para modificar mi actuar: mediación pedagógica, mediación cognitiva, ayudas pedagógicas, fomentar el diálogo, la cooperación y la autonomía y asumir la responsabilidad del Otro. Podré incidir de manera directa en el grupo que se encuentra a mi cargo y todo lo que implica la organización y el ambiente que se genere en el aula. La primera que debe cambiar soy yo, y a ello me dedicaré.

Actualmente, tengo a mi cargo el grupo sexto B, uno de los dos grupos que se conformaron en el ciclo escolar 2016-2017. Está conformado por 32 integrantes, de los cuales 18 son niñas y 14 son niños. Sus edades oscilan entre los 11 y 14 años. De estos alumnos, a partir de las estadísticas requeridas por parte de la escuela, se considera lo siguiente: 5 se encuentran catalogados con rezago escolar, una más cuenta con discapacidad intelectual y otro más es alumno repetidor del grado previo.

Los diferentes maestros que han tenido al grupo a su cargo, han expresado que, en su generalidad, los niños presentan un bajo desempeño escolar y que se caracterizan por su falta de entusiasmo, iniciativa, esfuerzo, compromiso y responsabilidad. Esto se ha acentuado aún más en aquellos que presentan problemas familiares, económicos, de discapacidad, de aprendizaje, de convivencia, entre otros; no obstante, muestran hasta cierto punto disposición al trabajo.

Me he percatado que, cuando las actividades que se planean son de su gusto e interés, se genera la motivación necesaria para que las realicen de la mejor forma. Aunque con gran dificultad, la mayoría pone empeño en participar de lo dispuesto, hacen variados intentos por cumplir con lo solicitado. Sin embargo, cuando las actividades consisten en resúmenes, dictados o cuestionarios, es más complicado el aprendizaje debido a la falta de propuestas creativas e innovadoras.

Es importante mencionar que, por su edad biológica, la mayoría se encuentra en la pubertad. Los cambios físicos y emocionales se hacen de manifiesto al por mayor, influyendo notablemente en su manera de ser, de comportarse, de actuar, de relacionarse con los otros, e incluso, hasta de aprender.

Por otra parte, la interacción que prevalece en el grupo no es la adecuada, debido a que, frecuentemente, ofenden a aquellos que no saben o no pueden hacer algo; asimismo, si a alguien le ocurre algún accidente, las burlas surgen al instante. No se manifiesta la violencia física, pero la violencia verbal sí. Por ejemplo, esto se hace evidente cuando un niño no es capaz de resolver un ejercicio, cuando la maestra les hace un llamado de atención o cuando no saben responder a lo que se les pregunta. Este tipo de expresiones ofensivas hacia ciertos estudiantes ha afectado su autoestima, haciendo que sientan nervios, preocupación o que, simplemente, no quieran participar de las clases, afectando sobremanera su desempeño escolar.

De manera general, no se percibe algún tipo de vínculo entre los niños; no se ayudan entre sí para realizar las actividades que se requieren, se reúsan a trabajar en equipo e, incluso, cuando se pide algún ejercicio, el silencio invade el salón, ya que cada uno se ensimisma en cumplir y terminar con lo solicitado. Cuando se indica que trabajen con ciertos alumnos, se escuchan voces de algunos muy enojados y renegando del trabajo que tienen que hacer, pidiendo que se cambie a tal o cual persona o que los pongan con quien sí sea inteligente o cumplido. Sin embargo, bajo la presión que se ejerce sobre ellos, terminan realizando la actividad propuesta más a fuerza que por gusto, algunos no logran establecer una comunicación cara a cara, pues su organización se basa en repartir el trabajo en partes iguales solamente.

Cinco años han pasado los niños en la primaria, aún queda un año más por compartir. Las relaciones que han establecido entre sí durante todo este tiempo no han sido de cordialidad, respeto ni afectividad. Son ellos mismos los que han definido ciertas etiquetas para sus compañeros, quizá, por iniciativa propia o, tal vez, porque han reproducido las que profesores previos les han colocado. Así, por ejemplo,

cuando Fabricio, que cursó dos veces el quinto grado, no obtiene una buena calificación en el examen, los demás le dicen: “¿Qué, a poco ya vas por la tercera vuelta en la primaria?”; o si Mayra tiene varias correcciones en algún trabajo, se escuchan comentarios como: “¿Otra vez tuviste mal el ejercicio?, ¡mmm, en ti ya no es novedad!”; o si Jennifer, la alumna con discapacidad intelectual, no termina un trabajo, se escucha decir al resto del grupo: “Ya sabemos que nunca va a poder, hasta los maestros le regalan calificación”.

Es de esta manera como llegamos a un sexto grado en que varios alumnos muestran baja autoestima por este estigma que ha caído sobre ellos al saberse poseedores de ciertas características que los definen no como el modelo ideal de estudiante a seguir, impidiendo que den todo de sí para avanzar en su aprendizaje. Podemos ver que en el grupo cada quien sabe el rol que desempeña: “los burros”, “los inteligentes”, “los de la escolta”, “los que faltan”, “los que no tienen papás”, “los inquietos”, “los lentos” o “los que tienen problemas de salud”; es así como se definen a sí mismos y, también, es así como son definidos por los demás.

Entre etiquetas y clasificaciones, entre cambios físicos y emocionales, entre vínculos rotos de afectividad y cordialidad, entre el cansancio y hartazgo por las actividades escolares que tienen que realizar y entre el bajo desempeño escolar generalizado del grupo, se suma una presión más: la mirada de todos. Nuestras autoridades educativas, personal de dirección, maestros, padres familia y estudiantes de otros grados vuelcan sus ojos sobre ambos grupos de sexto grado. ¿Cuál es la razón? Son los alumnos más grandes, los de mayor conocimiento, capacidad y habilidad de toda la escuela, en ellos recae mayor responsabilidad y compromiso académico.

A palabras de los profesores, son los que mejor deben leer y escribir, los de mejor redacción y ortografía, los que saben resolver problemas rápidamente, los que pueden solucionar conflictos más hábilmente, los que tienen que, obligatoriamente, conocer todos los contenidos de la educación primaria. Premisas que se convierten en lo opuesto de lo que realmente se tiene y se vive en ambos grupos. Por una parte,

se encuentra lo que se piensa o se cree que debe caracterizar a un grupo de sexto grado y, por la otra, se encuentra una realidad tan contradictoria a lo que se espera, en la que la edad de los alumnos y el grado de estudios no es proporcional a los conocimientos y habilidades que se supone deberían de tener ya consolidados.

A la fecha, se ha hecho un análisis de la trayectoria que el grupo ha tenido desde que estaba en primer grado; y se ha caído en cuenta de que, a pesar del ideal que se tiene sobre lo que debiera ser el último nivel de la educación primaria, la realidad difiere de lo supuesto. El grupo 6° B es conocido como “el grupo burro” de la escuela, el de mayor rezago en comparación con otros, incluso, como lo hacen mención los docentes, todavía por debajo de los grupos de primero y segundo año. Con frecuencia, son víctimas de comentarios, como: “¡No es posible que no sepas leer bien, un niño de primero lee mejor que tú!”, “¿por qué no se acomodan en su lugar de formación?, ¡parecen chiquitos!”, “¿tan grandote y juegas con muñecos?”.

Esta situación de rezago generalizado se acentuó aún más porque a lo largo de su formación se les dispuso de profesores que faltaban mucho, que llegaban tarde o se tenían que ir temprano por cuestiones personales, que tenían contratos de tres o seis meses, que presentaban problemas de salud, que tenían muchos años de servicio y estaban ya cansados de su labor, que se jubilaron y dejaron al grupo sin ser cubierto por algún otro maestro fijo de inmediato o que sólo se encargaron de reprimirlos, castigarlos y mantenerlos callados.

Aunado a todo ello, la presión aumenta. Los alumnos tienen que presentar dos exámenes oficializados dispuestos específicamente para el sexto grado: Examen de la Olimpiada del Conocimiento y el Examen de Ingreso a la Secundaria. Las expectativas siempre son muy altas, se espera que obtengan puntuaciones sobresalientes que den cuenta del elevado nivel académico del plantel y así poder vanagloriarse por un logro que se considera de todos. En distintas ocasiones, la directora ha solicitado realizar un trabajo arduo con los niños para que contesten correctamente estos exámenes y la escuela sea reconocida por sus logros.

Se nos ha pedido a las profesoras de sexto grado que elijamos a los estudiantes más brillantes para darles mayor trabajo tanto en clase como en casa y adquieran más conocimientos que se vean reflejados, sobre todo, en la resolución del Examen de la Olimpiada. Se busca el reconocimiento de la escuela frente a otras de la zona escolar a partir de proporcionar el apoyo necesario a quienes tienen mayores posibilidades académicas y dejando a un lado a los que tienen un aprovechamiento más bajo que el promedio del grupo; pero, ¿cómo mantener al margen a quienes no disponen de los conocimientos suficientes para continuar avanzando?, ¿cómo permitir que su bajo rendimiento escolar continúe en aumento?, ¿acaso esto no es una absoluta contradicción con respecto a lo que como docente debo hacer?

La atención a todos mis alumnos es prioritaria, incluso, sobre cualquier concurso o examen en el que sólo algunos salgan beneficiados a costa de los demás. Más que obtener el reconocimiento de la comunidad escolar por los logros que se consigan, cobra mayor relevancia el compromiso y la responsabilidad de cumplir con la función que me corresponde sin hacer ningún tipo de distinciones entre el alumnado y dando el apoyo necesario a todos para que logren los aprendizajes esperados del grado.

Recuerdo las primeras semanas de clase cuando a los padres de familia se les entregó un cuestionario para que lo contestaran y pudiera conocer un poco acerca del contexto familiar en el que los alumnos se desenvuelven. En ese cuestionario había una última precisión: Si tienes alguna duda, comentario o sugerencia, anótalo. Al dar lectura a las respuestas, dos padres de familia me pedían encarecidamente que les diera a todos los niños un trato respetuoso e igualitario, que estaban conscientes de que sus hijos no eran los más aplicados en clase pero que, por favor, no hiciera lo mismo que los maestros de los grados previos habían hecho: ignorarlos.

Uno de ellos hizo hincapié en que consideraba que su hija tenía cierto rezago escolar, pero que no dejara que ese rezago siguiera aumentando, que le diera la oportunidad de aprender igual que los demás. Estas palabras anotadas en aquel cuestionario por la madre de Mayra las tengo muy presentes, tan acertadas y tan

llenas de razón que, al leerlas, me parecía estar escuchando una súplica para que su hija fuera considerada dentro de las actividades escolares. Ésta es una de mis funciones: dar atención a todos mis estudiantes, sin distinción alguna, sin menospreciar a nadie por sus peculiaridades y tratando siempre de conseguir el logro de los aprendizajes esperados en todos ellos.

No soy maestra de unos cuantos ni sólo de los más inteligentes, ¡soy maestra de todos y para todos! Constantemente, se escucha decir a los profesores que ellos no van a detenerse a trabajar con los niños que no quieren o no puedan hacerlo, que trabajarán con quienes sí estén dispuestos, pues su prioridad es dar a conocer el programa de estudio correspondiente. Yo ya no deseo avanzar en esta misma ruta, no seguiré dando continuidad a esas palabras de intolerancia y faltas de respeto para con los otros. Esta es la última oportunidad que tienen mis pupilos de ser atendidos en su diferencia, de mejorar su aprendizaje y sus formas de relacionarse entre sí.

Es por eso que, bajo estas premisas, considero importante dar atención a todos los miembros del grupo sexto B y no sólo a unos cuantos. Se requiere proporcionar mayores ayudas pedagógicas a los que más lo necesitan, a los que son considerados rezagados. Asimismo, es evidente la necesidad de generar un vínculo entre los niños que favorezca su aprendizaje y en el que todos sean partícipes de su propia formación, pero también, que lo sean de la formación de los otros.

Ante las situaciones expresadas, surgen algunos cuestionamientos sobre la forma en que ahora me tengo que conducir. Ya he sido capaz de identificar, analizar y reflexionar sobre las prácticas que imperan en mi centro de trabajo y también he reconocido las propias con gran pesar. Sin embargo, esto no puede quedar solamente en reconocer y asumir la responsabilidad de mis actos, implica también un profundo cambio en mi forma de trabajo. Por ello, considero importante saber ¿de qué forma tengo que modificar mi actuar ante la diversidad en el aula?, ¿cómo podría mejorar mi labor docente?, ¿qué tipo de actitud debo asumir para con mis alumnos?

3.2.1. Una nueva forma de organizar el aprendizaje: Acercamiento a la metodología de Rebeca Anijovich

Ante todo lo referido, es importante hacer un cambio de postura del propio docente y de la forma en que se mira al alumno. Rebeca Anijovich⁵⁸ expresa que los seres humanos se caracterizan por las diferencias existentes entre ellos, en este caso, los estudiantes lo son entre sí y; aunque el sistema educativo se ha encargado de establecer un currículum único para todos, esto no quiere decir que todos tengan que ser iguales como ha sido entendido, puesto que se anula la individualidad y la particularidad que los constituye como seres únicos y diferentes a los demás. Lo diverso debe ser tratado, no de manera igualitaria para su atención, sino en lo que cada uno tiene de peculiar; hacer las diferenciaciones necesarias, no para clasificar o juzgar, sino para saber lo que hay que dar a cada quien y la forma en que se hará.

Anijovich hace referencia a un concepto pedagógico que da cabida a la implementación de un nuevo paradigma de la diversidad: *aula heterogénea*. Tal concepto reconoce las variaciones que existen en una población de estudiantes en lo relacionado a su origen, etnia, cultura, lengua, situación socioeconómica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, gustos, capacidades, dificultades, entre otras. Todo ello debe ser tomado en cuenta como el núcleo básico de organización del aula en la que se dará pie a los procesos de aprendizaje.

La autora considera indispensable respetar la heterogeneidad como una realidad en la que el docente asuma la tarea de planificar la enseñanza, utilizando estrategias variadas y adaptadas a las condiciones y posibilidades de los educandos. Se tiene que optimizar su aprendizaje y favorecer un mejor nivel de logro académico según sus características y/o necesidades, que puedan progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, a nivel cognitivo, personal y social.

⁵⁸ Anijovich, Rebeca; *et. al. Ibídem.* P. 19-30.

Atender la diversidad es debatir y lograr consensos a cerca de lo que todos deben aprender y utilizar estrategias diferenciadoras para que consigan el dominio de lo básico en cierta medida. Una pedagogía de la diversidad no puede apoyarse en la homogeneidad en cuanto a formas de trabajo, pero sí en organizar variadas situaciones educativas, utilizando distintos recursos que estimulen la autonomía y propicien la cooperación entre los estudiantes.

Por todo ello, se pretende llevar a cabo una propuesta de intervención pedagógica basada en la atención a la diversidad que ataque las situaciones problemáticas presentadas y que dé otro sentido a mi actuar profesional; las ideas que a continuación se explican parten de la propuesta metodológica de Rebeca Anijovich⁵⁹ y su interés por generar aprendizajes en aulas heterogéneas.

Un principio básico que se aplica en la atención a la diversidad es el *proceso de adaptación recíproca* que consiste en establecer una relación entre el aprendiz y el entorno educativo con el fin de conocer su situación inicial y propiciar un ambiente que favorezca sus aprendizajes mediante la modificación del actuar docente. Esto se lleva a cabo a partir de un diagnóstico que se realiza para adaptar la enseñanza a las circunstancias y realidades de los estudiantes y el maestro tome las decisiones correspondientes sobre su forma de intervenir.

Se asigna a la escuela la responsabilidad de atender las diferencias a través de la adaptación del entorno educativo a las necesidades de los alumnos; no obstante, también deben ser consideradas las exigencias que se encuentran explícitas en los programas de estudio. Por lo tanto, se puede decir que son tres los elementos que se consideran indispensables en una educación preocupada por la atención a la diversidad y que conforman una especie de triangulación: necesidades del niño, entorno educativo y programas de estudio. Dentro de este triángulo, el alumno debe estar en el centro, pues es el lugar que debe ocupar en el proceso educativo.

⁵⁹ *Ibidem*. 128 pp.

En lo que respecta a la función del docente, la enseñanza debe centrarse en el avance y el desarrollo de los educandos en tres áreas centrales: la cognitiva (incremento de conocimientos, habilidades de pensamiento y competencias reflexivas empleadas en las distintas asignaturas), la personal (adquisición de habilidades para el aprendizaje autónomo, responsabilidad del propio aprendizaje, construcción de una imagen positiva de sí mismo y expresión creativa ante variadas situaciones) y la social (participación, sensibilidad y respeto hacia los demás y el compromiso con el progreso de la sociedad).

A partir del presente enfoque educativo basado en una atención a la diversidad, se puede elaborar y poner en funcionamiento lo que Rebeca Anijovich llama *centros de aprendizaje*⁶⁰, los cuales son considerados como un entorno educativo programado y organizado con anticipación en el que se concentran múltiples materiales apropiados para que los alumnos aborden sus aprendizajes de manera autónoma.

Esto se puede lograr a través de la implementación de un conjunto de actividades educativas diversas y atrayentes que impliquen a los estudiantes en el logro de los propósitos definidos por los docentes que lo planificaron, pero en el cual les es cedida la responsabilidad de su aprendizaje. Son ellos los que trabajan y programan sus tiempos, los que optan entre diversas actividades y recursos y los que llevan a cabo las tareas propuestas de forma cooperativa en marcos organizativos diversos: individual, parejas o pequeños grupos.

Por medio de un centro de aprendizaje se puede aprender la introducción, una parte o la totalidad de un contenido nuevo; revisar conceptos de un tema ya aprendido; abordar conocimientos básicos o propuestas de ampliación y profundización del plan de estudios o de otros tópicos que están fuera del programa o desarrollar y ejercitar habilidades generales o relacionadas con las distintas áreas de aprendizaje.

⁶⁰ *Ibidem*. P. 97-114.

Cuando se inicia un centro de aprendizaje, se debe dar a conocer a los alumnos sus propósitos y las instrucciones a seguir; posteriormente, se indicarán las actividades a desarrollar, las cuales estarán organizadas en fichas de trabajo a través de una serie de consignas que expliquen qué, cómo y el para qué hacerlas. Dichas consignas deben ser significativas, relevantes, ofrecer tareas académicas atractivas y que impliquen un verdadero desafío cognitivo; tienen que ser formuladas con precisión y claridad y; además, deben ser auténticas, es decir, que planteen cuestiones cercanas y de interés o problemas complejos que formen parte de la realidad del niño y que él se vea implicado en ello.

Las consignas pueden ser obligatorias y optativas; las primeras, son las que deben ser resueltas porque cubren el contenido o las habilidades que se espera que todos aprendan y apliquen; las segundas, son elegidas de manera opcional de acuerdo a intereses, estilos de aprendizaje y experiencias previas. Los estudiantes leerán las consignas que se encuentren en las fichas de trabajo proporcionadas y deberán cumplir con las obligatorias y elegir algunas de las optativas dispuestas.

Un centro de aprendizaje debe recibir un nombre en específico que sea llamativo y de interés; igualmente, tiene que considerar la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, de conocimientos previos, de inteligencias y de gustos y ofrecer variedad de consignas y actividades sistemáticas y claras de distintos niveles.

El docente debe tener en cuenta el tipo de entorno educativo que desea generar para la concreción de los centros de aprendizaje, éste debe convertirse en un conjunto de elementos articulados, organizados y dispuestos intencionalmente para el aprendizaje y promover la autonomía. Debe estimular la acción, el interés y la confianza a expresarse; favorecer el intercambio y el trabajo cooperativo; fomentar la reflexión y el pensamiento crítico; y utilizar distintos instrumentos y formas de evaluación. Lo importante es crear entornos educativos flexibles, con variedad de estímulos, recursos y de formas organizativas de trabajo.

La estrategia *paredes que comunican* es una forma de favorecer el entorno educativo que consiste en dar un uso pedagógico a las distintas paredes de la escuela al colocar elementos relacionados con algún tema de estudio para enriquecer su comprensión; informan, despiertan curiosidad, incentivan la acción, son escenarios de expresión y estimulan procesos de pensamiento. La organización espacial debe ser funcional y considerar aspectos estéticos; el acomodo de las mesas y los materiales tiene que generar agrado y llamar la atención de los niños.

Un factor importante en esta propuesta de trabajo lo ocupa la evaluación alternativa, contraria a las formas tradicionales para medir resultados. Esta forma de evaluar propone analizar y reflexionar las experiencias, los procedimientos y los trayectos por los que se transita; formular juicios de valor cualitativo y cuantitativo; tomar conciencia de lo que se hace; y tomar decisiones que mejoren el aprendizaje. Fomenta la autoevaluación (revisión que el alumno hace de sus capacidades y formas de aprender), la coevaluación (revisión del desempeño entre pares) y la retroalimentación (valoración e intercambio de perspectivas del trabajo en grupo).

Al realizar las actividades establecidas en las fichas de trabajo y al término de las mismas, los alumnos tendrán que ir monitoreando sus avances e identificar sus procesos de aprendizaje. Será necesario proporcionarles una lista de control en la que se señale la conclusión de cada actividad ejecutada y el tiempo implicado, ello producirá una mejor organización de las tareas y de la administración de los tiempos.

Para llevar a cabo el proceso de evaluación, es importante que se sepa qué se quiere evaluar, qué criterios se considerarán, qué tipo de información arrojará y cuál será el manejo que se hará de ella; asimismo, es necesario que se conozcan los instrumentos que se pueden emplear y que tengan funcionalidad para una evaluación diferente: rúbricas, observación, portafolio de trabajos, organizadores gráficos, diario, plantilla de seguimiento individual o grupal, plantilla de seguimiento grupal con evaluación, propuesta para evaluar el trabajo cooperativo, entre otros.

En general, Anijovich resume en una serie de pasos cómo se lleva a cabo la planificación de un centro de aprendizaje; éstos son los siguientes⁶¹:

1. Seleccionar contenidos.
2. Seleccionar un eje organizador temático.
3. Determinar los propósitos (aprendizajes esperados).
4. Indagar los conocimientos previos de los alumnos.
5. Dar un nombre al proyecto.
6. Planificar diferentes rutas de abordaje de los contenidos.
7. Determinar marcos y estrategias organizativas.
8. Seleccionar recursos.
9. Elaborar los materiales necesarios.
10. Construir instrumentos de evaluación.
11. Establecer el cronograma.
12. Implementar y monitorear el proyecto.
13. Evaluar.
14. Documentar la experiencia.

3.2.2. ¿Cómo atacar el problema? ¡Avancemos hacia la meta!

Una vez explicada la propuesta pedagógica sobre centros de aprendizaje, es necesario definir ¿de qué manera se podría atender el rezago escolar en el aula?, ¿qué tipo de ayudas pedagógicas se tendrían que proporcionar al alumnado?, ¿cómo conseguir que todo el grupo acceda al currículum escolar propio del grado?, ¿de qué modo favorecer el aprendizaje?, ¿de qué forma se podría establecer una interacción grupal adecuada que posibilite la mejora de los aprendizajes?, ¿cómo mejorar mis formas de enseñanza en atención al rezago escolar?

⁶¹ *Ibidem*. P. 47.

Mi actuación docente debe estar centrada en una adecuada mediación pedagógica y cognitiva que facilite la construcción de una propuesta de intervención pedagógica basada en la metodología de Rebeca Anijovich sobre centros de aprendizaje y que, al mismo tiempo, proporcione las ayudas pedagógicas que se requieran implementar para garantizar el acceso al currículum escolar de todos los alumnos, en específico, de aquellos considerados con rezago escolar, puesto que éstos no muestran la consolidación de los aprendizajes esperados correspondientes al sexto grado de primaria que les permita el ingreso al siguiente nivel educativo, la secundaria.

Asimismo, se busca generar un ambiente de trabajo idóneo para la consecución de la propuesta que ayude a cada uno a reconocerse con capacidades específicas, con valía y que merece ser respetado y escuchado; que logre la mejora de sus aprendizajes para sí y para los demás. Debo asumir la responsabilidad que me corresponde a partir del vínculo establecido entre docente y alumnos con respecto a mi actuar, a mi función y sus posibles implicaciones.

Además, buscaré promover la metacognición en los educandos para facilitar que regulen sus formas de aprender y la manera de relacionarse con sus pares. La evaluación propuesta debe generar un análisis concienzudo de lo que se está aprendiendo y cómo se está haciendo, y que los lleve a una recapitulación de los avances que han adquirido y reconozcan lo que hay que mejorar.

Por ello, es importante definir los propósitos que se tienen ante la implementación de una propuesta de intervención pedagógica basada en centros de aprendizaje:

- Atender el rezago escolar prevaleciente en los alumnos del grupo sexto B de educación primaria no como un mero requerimiento institucional, sino más bien, como una forma de asumir la responsabilidad de su proceso de formación, la cual implica el logro de los aprendizajes esperados del grado; sin culparlos de esta condición.

- Desarrollar la metodología de centros de aprendizaje de Rebeca Anijovich que permita que todos los alumnos accedan al currículum escolar del grado.
- Hacer una mediación pedagógica y cognitiva adecuada y dar las ayudas pedagógicas necesarias a todos los alumnos, pero, específicamente, a los que lo requieran más con el fin de hacerlos partícipes de los procesos de aprendizaje en el aula.
- Establecer una interacción adecuada entre los alumnos que posibilite la mejora de los aprendizajes tanto del grupo en su generalidad como de aquellos que son considerados con rezago escolar.

De este modo, se diseñó una planificación didáctica a partir de la metodología de Rebeca Anijovich y los centros de aprendizaje y el Programa de Estudio 2011 de Sexto Grado en lo concerniente a los aprendizajes esperados, competencias y contenidos del tercero, cuarto y quinto bloque del ciclo escolar 2016-2017.

Se crearon dos centros de aprendizaje titulados “¡Vámonos de museo!” y “¡De tertulias y algo más!”. El primero se conformó por 21 fichas de trabajo; en tanto que el segundo, por 19. Es importante resaltar que, las primeras fichas de trabajo (las fichas iniciales del primer centro de aprendizaje), fueron elaboradas con ideas propias, mientras que las subsecuentes surgieron de propuestas hechas en conjunto tanto por los alumnos como por la docente, todo ello durante su aplicación.

Ambos centros de aprendizaje fueron implementados en un periodo aproximado de dos meses cada uno. Su aplicación comenzó en el mes de febrero y terminó en el mes de junio del citado ciclo escolar. Para su planificación, se realizó, en un primer momento, la vinculación entre las asignaturas, los aprendizajes esperados y los diferentes contenidos; posteriormente, se elaboraron las fichas de trabajo propuestas y; finalmente, los instrumentos de evaluación aplicados. Todo ello se podrá revisar en los Anexos 1 y 2 al término del relato.

CAPÍTULO 4. TRANSFORMACIÓN DOCENTE: UNA NUEVA FORMA DE MIRAR LA DIVERSIDAD EN EL MARCO DE LA INCLUSIÓN

Todo había comenzado a mostrarse difuso desde hacía tiempo atrás. Había decidido poner en tela de juicio mi función como docente, ya que algo en mí no me daba tranquilidad. Dejé de sentirme a gusto con lo que hacía en el aula, ¡con mi propia labor! ¡Los primeros brotes de luz habían comenzado a aparecer! ¿Qué estaba haciendo mal?, ¿por qué no lograba sentirme cómoda con lo que hasta hace no mucho me llenaba de emoción y orgullo? Tomé la decisión de hacer una revisión y análisis de mi actuar tal como lo he referido en capítulos previos y dar origen a una nueva forma de trabajo para desarrollarla con mis alumnos e influir en sus aprendizajes. Era necesario empezar a andar por el camino del cambio. ¡El término que en todo momento salía a flote era el de rezago escolar!

¿Realmente esos centros de aprendizaje que tenía en mente realizar influirían en el aprendizaje de mis pupilos?, ¿aún en los que “supuestamente” presentaban mayor dificultad?, ¿sería que, casi por arte de magia, cual si agitara una varita mágica, lograría acabar con el rezago escolar que se había propagado con una forma de trabajo distinta a la que había empleado desde hacía ya varios años? ¡Estaba por comprobarlo! Sentía la necesidad de querer modificarme, de desear incesantemente cambiar esas creencias que había ido construyendo con el paso del tiempo y que sabía eran demeritorias de mis propios estudiantes.

Yo misma, para mis adentros, los había ofendido y denigrado por la supuesta poca inteligencia, capacidad y habilidad que pensé que tenían para aprender y realizar los distintos ejercicios que solicitaba. Varios adjetivos había designado para ellos, no los más positivos, ¡no los más favorables! Los recuerdos llegaban a mí, de esos recuerdos que atormentan, pero que también, le comienzan a abrir los ojos y la conciencia a uno. ¡Aquí daba inicio mi transformación!

4.1. El niño pobre y el niño inteligente: ¡Una segunda oportunidad!

Aparecieron las primeras imágenes; en un primer plano, se encontraban las escenas vividas en las Juntas de Consejo Técnico Escolar, tiempo que según es empleado para hablar de diferentes temas relacionados con la planeación, organización, distribución, implementación y seguimiento de actividades a partir de la Ruta de Mejora diseñada a inicio de ciclo escolar, pero también, para “analizar” las problemáticas presentadas al interior del plantel e intentar resolverlas. De manera apresurada, tanto como mi memoria me lo permitía, hice el recuento de los hechos.

¿Para esto en realidad servían las Juntas de Consejo en la primaria? ¡Qué va! Nada de esto pasaba, uno se enfocaba en contar, a veces con tristeza y otras con sincera molestia, las experiencias de los maestros en relación con sus estudiantes y sus respectivas familias, intentando desahogar en los otros todos los malestares que nuestra propia labor nos significaba, nunca se aterrizaba en soluciones posibles. ¡El tiempo se nos iba volando!, y se nos iba en ¡puro lamento! Muchas de las veces, lo que hacíamos era hablar mal de los niños o de los padres de familia, lanzando culpas y expresando lo tan injusta que era la vida con algunos de ellos.

En una de esas tantas Juntas de Consejo, el ojo del huracán se había posado sobre los estudiantes de sexto grado, y cómo no hacerlo, si eran los más grandes de la escuela, los que estaban a punto de irse a la secundaria y eran a los que había que prepararles un festejo con motivo de su salida de la primaria. Alguno de los maestros que ahí se encontraban sentados soltó con crudeza las primeras palabras: “¡Por fin!, ¡qué bueno que ya se van!”. Las risas del resto de los profesores resonaron.

Enseguida, se escucharon algunos otros comentarios: “¡Qué pena!, esos niños no tuvieron la suerte de tener un buen maestro en los años previos”, “¡están bien burros!”, “el grupo de 6º B es muy pasivo, no hacen nada de nada, ni para el relajo ni para estudiar”, “los papás también tienen culpa, no ayudan a sus hijos, trabajan y ni los cuidan”, “¡pobres, lo que les espera!”, “ya me los imagino en la secundaria, ¡les va

a costar trabajo!”, “estoy segura que muchos no la van a terminar”. Siempre sus caras de pesar y sus palabras de lástima se hacían ver cuando se hablaba de los alumnos de sexto grado. En esos momentos, incluso mi compañera de grado y yo, caímos en el mismo juego, aceptando y dando por hecho lo que decían.

Los niños eran conocidos por todos los docentes; estaban a punto de cumplir seis años en la primaria y se tenía conocimiento de cada uno o, al menos, de la mayoría. Los ahí presentes sabíamos de lo que hablábamos y la visión tan negativa que habíamos construido de ellos; nadie había hecho algo al respecto para intentar cambiar esta situación. En ese instante, no me di cuenta de que yo misma les estaba asignando una etiqueta, los estaba desacreditando y señalando.

Ahora que lo escribo, lamento no haber contrariado esas ideas que se expresaban, pues entre las mesas de trabajo estaban algunos de los que habían sido sus profesores y no habían podido ayudarlos, ahora sólo habían estado criticando y culpándolos de la supuesta condición que presentaban. ¡Todo y todos los demás eran los responsables directos! *Los orígenes genéticos y ambientales*⁶² del alumnado eran los causantes de influir negativamente en su aprendizaje según su percepción, dejando a un lado la responsabilidad que les correspondía.

Las palabras que surgían de la boca de los docentes estaban dichas. No reaccioné, ¡no pude ni supe defenderlos!, creí que tenían la razón. Tan bien identificadas y naturalizadas estaban las características con las que se les definía que, cualquier nombramiento que se les hiciera, parecía normal. ¿Quién pensaría lo contrario? Todos estábamos de acuerdo en que estas condiciones eran parte de ellos y que nosotros, los maestros, no podíamos hacer mucho por cambiarlo. Siempre los alumnos y sus familias eran los principales responsables de su condición y nosotros nos lavábamos las manos del cruel y funesto destino que habíamos pronunciado y les habíamos designado.

⁶² López Melero, Miguel. *Construyendo una escuela sin exclusiones*. España: Aljibe, 2005. P. 54.

“La estigmatización adquiere fuerza y eficacia, dado que, por un lado, se presenta recubierta bajo un manto de naturalidad, los atributos que se le asignan al otro se invisibilizan en tanto construcciones socio-históricas, y pasan a ser considerados como atributos naturales [...] Los actos de clasificación-estigmatización se traducen en actos de nombramiento a través de los cuales se contribuye a construir aquello y a aquellos que se nombra”⁶³.

Mi grupo era el que más señalamientos recibía, pues se decía que en él se encontraban los alumnos clasificados como “los pasivos”, “los lentos”, “los burros” (siendo éstas las mejores de las etiquetas pronunciadas, se habían generado otras tantas por su personalidad y bajos conocimientos y que no es mi intención decir, ya que el tono ofensivo de las mismas, no es digno de ser repetido). En tanto, en el otro grupo de sexto grado estaban “los inquietos”, “los activos”, “los abusados”.

Al respecto, Carina Kaplan⁶⁴ hace referencia a las distintas formas de nominación que prevalecen en la escuela, surgiendo en su interior las categorías de “alumno pobre” y “alumno inteligente”; es ella la que asume el control y el poder de nombrarlos, de asignarles adjetivos, de definir quiénes son y de estigmatizarlos a ojos de todos. Se cristaliza su condición bajo un fatalismo que se encarga de disecar sus cualidades. En mi grupo, niños inteligentes, ¡no había!; niños pobres, ¡había bastantes! o; al menos, eso se decía.

He de especificar que la pobreza de la que se habla no tiene relación con el factor económico, sino más bien, con el atributo de la inteligencia. Es ésta la que sirve para distinguir personas y justificar los éxitos y fracasos educativos de unos y otros, ¡hay quien tiene la suerte de tenerla mientras que otros no! ¡La pobreza de mis alumnos radicaba en el escaso conocimiento que se consideraba tenían! “¡Pobrecitos, ya se van a la secundaria y no saben nada!”, había dicho la profesora de quinto grado; el resto de los maestros asintieron al mismo tiempo.

⁶³ Kaplan, Carina. *La inclusión como posibilidad*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006. P. 49.

⁶⁴ *Ibidem*. P. 47-51.

Días antes de iniciar el ciclo escolar, se había tomado la decisión de que los grupos que pasaban de quinto a sexto grado debían ser reorganizados, y así fue. Sin embargo, aún no entiendo qué fue lo que pasó. No recuerdo algún ciclo escolar previo en que los grupos quedaran clasificados de esta manera, puesto que siempre se había buscado que quedaran equilibrados, pero a ojos de todos, ambos grupos de sexto grado habían quedado en extremos opuestos.

Al parecer, me vieron a mí con posibilidad de dar más apoyo a los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje. Recuerdo a la directora, la profesora de UDEEI y a las maestras del quinto grado diciendo entre sí: “Lupita que sea alumna de la maestra Claudia, esa niña va muy mal”, “Jennifer, la de discapacidad, también”, “a Mayra, seguro que la va a sacar adelante”, “Rogelio, uno más, ese no sabe escribir”, “Ricardo, ese pobrecito ni hablar sabe”, “el niño repetidor, el grandote, Fabricio, para 6° B”, “Lucía, otra más, ni problemas dará, al fin que falta mucho”, “April, una más”...

Y así, desde el inicio, el grupo se fue conformando con los niños con mayores dificultades. En ningún momento, nada de lo que habían dicho, me había molestado. Desde siempre me han gustado los retos. Creo que se había decidido que estuviera frente a un grupo más “tranquilo”, pues desde hacía ya varios años me había tocado atender grupos muy dinámicos que había tenido que “aplacar”; ahora tenía que trabajar con lo opuesto, me estaban dando la oportunidad de tomar al menos un respiro. Ahí empecé yo, con mis nuevos alumnos, tan diferentes a los que en otros años había tenido; hasta cierto punto, me daba tranquilidad, pues pensé que no sufriría de tanto desgaste como lo había padecido anteriormente.

En los primeros meses de trabajo, cuando me di cuenta de todas las carencias que tenían, supe que este tipo de situaciones también implicaban un gran reto y compromiso, pues tenía que retomar los aprendizajes previos de los cuales no disponían. Cuando indagaba sobre los conocimientos de algún contenido a abordar, no mostraban referentes, incluso, parecían ser nuevos o aislados los aprendizajes a tratar y que no tenían relación alguna con lo visto los años anteriores.

Algún compañero maestro me dijo: “¡Ay Claudia!, no sé qué sea mejor, tener un grupo muy inquieto, pero que sea inteligente; o un grupo como el tuyo, que son bien tranquilos, pero también, bien burros. Yo preferiría a los que sí saben, aunque fueran más latosos”. Al principio, no hacía tanto caso a los comentarios que se me hacían, sentía que los demás tenían razón, pues comulgaba con estas ideas y hasta reafirmaba lo que ellos decían. Veía sin esperanza alguna a mis estudiantes.

Transcurrido el tiempo, todo había comenzado a ser distinto. Un nuevo panorama se abría delante de mí, mis ojos habían empezado a mirar de otra manera. ¿Debía acaso continuar extendiendo la clasificación que se había hecho de mis alumnos?, ¡Ya no podía ser posible que yo continuara con este tipo de prácticas, de seguir negando oportunidades de aprendizaje por una supuesta carencia de conocimientos y falta disposición al trabajo que según consideré presentaban! Por alguna extraña razón, había algo que los estaba afectando y poniendo en desventaja y de la cual yo no me había querido dar cuenta.

“La pobreza del alumno podía transformarse en un atributo estigmatizante, negativo, vergonzante, pero también tenía que representar un desafío o una oportunidad de que la escuela pudiera torcer los destinos que se presentaban en apariencia inevitables [...] Delinear una representación de otro futuro posible [...] ¿Cómo desnaturalizar el fracaso escolar? [...] Si hemos establecido mecanismos a través de los cuales la escuela refuerza a algunos y debilita a otros, como superar la eterna dicotomía que divide a los alumnos en exitosos y fracasados [...] Imaginar otros horizontes simbólicos, otorgar algo así como una segunda oportunidad”⁶⁵.

Ello era lo importante, ¡tener una segunda oportunidad para reivindicarme y corregir lo andado! Me di cuenta que la visión que había construido de mis alumnos tenía que ser modificada y que debía hacer que todos alcanzaran los aprendizajes esperados del grado. Esta vez, trataría de no errar en mi forma de trabajo ni en el trato que tenía que darles, mis prácticas pedagógicas tendrían que mejorar en su beneficio.

⁶⁵ *Ibídem*. P. 61-66.

4.2. La justicia curricular como un derecho: ¡Todos, con la misma oportunidad de aprender!

El tiempo siguió transcurriendo y, poco antes de iniciar con el desarrollo de los centros de aprendizaje, mis alumnos ya me habían dado la primera lección. Para este entonces, ya era de mi conocimiento que tenía que mejorar la forma de conducirme en el grupo, ¡sabía que algo estaba mal!, sin embargo, no sabía que mis pupilos también lo sabían. Algunos se habían atrevido a decirme que necesitaban de mí, que debía estar al pendiente de ellos y de sus procesos de aprendizaje. Las palabras fueron: “¡Todos queremos aprender, no ayude sólo a unos, no sólo a los inteligentes!”. Llegaron las primeras imágenes que dieron cuerpo a estas palabras que habían pronunciado y que considero importante resaltar, pues ello permitió darme prisa ante el grito de auxilio.

Todo ocurrió cuando se nos avisó que estaba próximo el Concurso de la Olimpiada del Conocimiento, ese examen que pone a prueba los saberes de los alumnos durante el último grado de educación primaria y que otorga ciertos beneficios, además de reconocimiento, a los que obtengan los puntajes más altos. La directora de la escuela nos solicitó a las dos profesoras de sexto grado que trabajáramos arduamente y con gran empeño para que los niños hicieran un buen papel y demostraran el gran nivel educativo del plantel.

Nuestra autoridad inmediata fue muy clara: “Maestras, se acerca el Concurso de la Olimpiada del Conocimiento, me gustaría que obtuviéramos buenos resultados, necesitamos ser reconocidos como una buena escuela. Aquí les dejo las copias de unos ejercicios que pueden trabajar con los alumnos; yo les sugiero que elijan a algunos, a los que son abusados, y se los den para que se los lleven a sus casas y los estudien. El año pasado, cuando yo aún era maestra y estaba en otra escuela, así le hice, y uno de los niños a los cuales *entrené*, pasó a la siguiente etapa; si sienten que no van a poder, mándenmelos a la dirección y yo los pongo a estudiar, pero envíenme a los que sean inteligentes”.

La profesora del grupo 6º A, ni tarda ni perezosa, se entusiasmó ante tales peticiones y mostró su deseo de que alguien de su grupo fuera reconocido. “¡Voy a trabajar muy duro para que a mis alumnos les vaya bien en el examen!”, externó. Yo, en lo personal, sólo escuché y no dije nada en el momento. Sé que cualquier maestro podría sentir gusto al ver que alguno de sus estudiantes obtuviera un buen puntaje en este tipo de exámenes, yo podría sentirme congratulada por ello; sin embargo, no consideré que éstas fueran las formas correctas de hacerlo.

Así fue transcurriendo el ciclo escolar; y cada que se tenía la oportunidad, la directora nos preguntaba cómo iba el avance de nuestros alumnos para el Concurso de la Olimpiada y que si estábamos estudiando con ellos para el examen. Su misión era recordarnos que teníamos “un compromiso” para con la escuela y tratar de obtener un reconocimiento para la misma (¡qué absurdo!, ¿un reconocimiento para qué o para quién?, ¿qué se quería demostrar con ello?, ¿no habría acaso otras formas de lograrlo?). Yo, pensando en el rezago que deseaba contrarrestar, y la autoridad concentrada en que la escuela fuera reconocida por su buen desempeño académico tan solo con fines de competencia y de enaltecer una superioridad frente a las otras escuelas, tan sólo de una manera efímera.

En un segundo momento, la directora nos entregó un juego de copias más con ejercicios para continuar estudiando, sus palabras insistentes no se hacían esperar: “¡Vamos, échenle ganas!, ¿a poco no les gustaría que uno de sus niños ganara esta etapa del concurso?, ¡ya casi se acerca la fecha del examen!”. ¡Resultados..., resultados favorables...! Eso era lo único que importaba.

Mi compañera de grado me expresó: “¡Ay, maestra!, veo que no tiene esperanzas con su grupo para el Concurso de la Olimpiada, ¿verdad? Bueno, yo, por lo pronto, en la junta con los padres de familia, les voy a decir que voy a escoger a algunos niños para quedarme con ellos a estudiar después de la hora de clases, yo creo que será de 12:30 a 1:00, tres o cuatro veces a la semana. Usted debería hacer lo mismo, aunque quizá va a necesitar de más tiempo para hacer que aprendan”.

Y así ocurrió, la profesora de 6° A seleccionó a tres de sus “mejores estudiantes”, los de mejor promedio, para quedarse después del horario de clases y estudiar juntos. En ellos había puesto sus esperanzas al creer que obtendrían altos puntajes. No había pasado ni una semana cuando algunos papás de su mismo grupo acudieron a la dirección a quejarse de por qué la maestra había elegido sólo a estos tres alumnos, y solicitaron que se permitiera a sus hijos quedarse después de clases, pues también merecían la misma oportunidad. La directora no tuvo más remedio que aceptar la petición de estos padres de familia. A partir de ese momento, a la hora de la salida, mi compañera de grado tenía en su aula a doce niños repasando los ejercicios que había fotocopiado para su revisión. Estas mismas copias, a su vez, se las había dado al resto de su grupo para que las estudiaran y resolvieran en casa. Mientras tanto, yo seguía saliendo las 12:30 horas de la escuela.

En días posteriores, lo que estaba ocurriendo en el grupo 6° A salió a colación entre mis alumnos. Ana, con cierta delicadeza (no fuera ser que la maestra lo tomara a mal), externó: “Ya vimos que la otra maestra de sexto estudia con ciertos niños para el examen de la Olimpiada, ¿usted no hará lo mismo con nosotros?, ¿no va a elegir a algunos?”. Le respondí que yo prefería trabajar con la totalidad del grupo en el horario habitual. Rogelio comentó: “¡Así está mejor, todos juntos!”. Ana tomó la palabra nuevamente y cuestionó: “Pero, ¿por qué la otra maestra se queda sólo con algunos? Sabemos que son los más inteligentes, ¡pero no entiendo!, ¿por qué se queda con los que sí saben?, ¿no debería ser al revés?, ¿por qué mejor no estudia con los que son burros?, les puede enseñar más a los que no saben y ponerlos al parejo, ¡o que estudie con todos!”. Brenda continuó: “¡Sí!, ¡eso es más justo, con los que sí saben y, con los que no, también!”. Linette concluyó: “Todos queremos tener la misma posibilidad de salir bien en el examen, no sólo que ayuden a unos cuantos”.

Los niños se miraron entre sí y mostraron su aprobación ante lo que se había dicho. Todos parecían entender cómo funcionaba la lógica de lo que, para mi gusto, habían sido unas sabias palabras y que no cualquiera podía entender a la primera. Las tuve que repetir: “Estudiar más con los niños que no saben, ellos ¡sí que nos necesitan!”.

¿Cómo no me había dado cuenta de esto? “Poner atención en los intereses de los menos favorecidos [...] Protección, en primer lugar, de los más necesitados”⁶⁶. ¡Tan simple! A su corta edad, lo habían identificado. A los adultos nos cuesta tanto y hasta dedicamos horas y horas en cursos para lograr identificarlo y comprenderlo.

Las frases seguían resonando: “Todos queremos tener la misma posibilidad”, “no ayuden sólo a unos”, “¡es lo más justo para todos!”. Sentí que se me dibujaba en el rostro una sonrisa un tanto chueca y con cierto temor al sentir que los niños comenzaban a indagar sobre los secretos más oscuros y turbios que guardaban para sí los docentes. Cómo decirles que la maestra había seleccionado a los más inteligentes porque los creía más capaces de contestar correctamente el examen. Era obvio para nosotros los maestros, no se iba a invertir tiempo ni esfuerzo en los que se sabía no podrían conseguir puntajes altos, había que invertir en los que sí tuvieran la posibilidad de conseguirlo. ¡Así funcionaba! ¿Cómo no entenderlo así?

Siempre me he jactado de ser sincera, pero de qué manera responder a sus cuestionamientos, sin dejar ver en mi respuesta lo maquiavélico del asunto. Yo era la que tenía que entender su lógica, no era tan difícil. ¡Tenían la razón! ¡Sentí que me habían dado una bofetada con guante blanco! Lo único que se estaba generando era abrir aún más la brecha entre “los que saben” y “los que no saben” y en negar las mismas oportunidades para todos. Yo sí sabía cuál era el objetivo de todo esto, la directora nos lo había hecho saber desde inicios del ciclo escolar cuando nos pidió que trabajáramos con los más inteligentes y de mayores posibilidades.

Sé que no habría sido lo correcto, no tenía por qué negarme a ciertos alumnos, pues la labor del docente es con todos y para todos. Además, ¿quién era yo para decidir quién sí y quién no tenía la capacidad?, ¿bajo qué parámetros podría separar a los que sí sabían de los que no sabían?, ¿a juicio personal? Bien los diría Jurjo Torres, al referirse al término *justicia curricular*:

⁶⁶ Connell, Robert. *La justicia curricular*. Argentina: Laboratorio de Políticas Públicas, 2009. P. 1.

“Debe existir un compromiso ineludible con todo el alumnado procedente de cualquier grupo social y sentirse obligado a garantizar una educación apropiada a cada estudiante en particular, con independencia de sus capacidades intelectuales, modalidades de inteligencia, estilos de aprendizaje, capacidades físicas [...] Es buscar una justicia de oportunidades en el sistema educativo para que el currículum escolar y los modelos de organización de la vida en los centros escolares sean respetuosos de los colectivos y personas con las que se tiene que convivir”⁶⁷.

¡Eso es la justicia!, y eso es lo que debía dar. Tratar de lograr que todos aprendan, dar la oportunidad de consolidar los aprendizajes esperados. ¡No abrir más abismos o brechas entre ellos! Construir caminos y generar posibilidades de mejora para todos, sin detener el andar de algunos por no considerarlos aptos y capaces. ¡Tanto trabajo me había costado entenderlo!

Ana, Rogelio, Brenda, Linette y el resto de sus compañeros esperaban escuchar una respuesta del por qué se trabajaba sólo con algunos, “los inteligentes”, y por qué no se les daba la misma posibilidad a todos. ¡Respondí atropelladamente!; ni ellos ni nadie, ni yo misma, entendimos lo que había dicho. Creo que lo que dije fue que había sido una decisión que la profesora había tomado y que, por lo pronto, nosotros continuaríamos trabajando como hasta ahora, de 8:00 a 12:30, que cada uno tendría que dar su máximo esfuerzo para seguir estudiando y tener un buen desempeño en los próximos exámenes.

La primera lección había sido dada, un aprendizaje de los alumnos hacia la maestra, y no viceversa, como normalmente se acostumbra. Había que responder a ese llamado de atención que me habían hecho. “¡Háganos caso, ayúdenos a todos, no nos haga a un lado, usted es la maestra de y para todos!”, sentía que me exigían.

⁶⁷ Torres Santomé, Jurjo. *Ibídem*. P. 211-212.

4.3. Mi primer encuentro con el rostro del Otro

“¡Mírenos!, ¡voltéenos a ver!, ¡aquí estamos, frente a usted!”, fue lo segundo que sentí que me exigían. Para estos momentos, ya nada era lo mismo, mi forma de mirar había cambiado, ya no más desdén ni rechazo. Miraba a todos, y no sólo a unos cuantos, no sólo a los de características sobresalientes. ¡Todos al parejo, tal cual eran, reconociéndolos uno a uno!

Recuerdo aquella ocasión en la que les comenté que había llegado la hora de modificar la forma de trabajo que hasta entonces habíamos desarrollado. Ya era justo presentar lo que era un centro de aprendizaje y el cambio de dinámica que tendríamos que hacer. ¡Percibí cómo el tiempo se detuvo por un instante!, todos voltearon a mirarme como si algún gran secreto fuera a ser revelado. La emoción y los nervios me invadían, me tocaba ahora estar frente a los niños y redireccionar mi forma de enseñanza. En el fondo, creo que sentía cierta culpa por no haber sabido orientar mi desempeño durante el ciclo escolar y no lograr los avances que esperaba.

Por primera vez, miré diferente a aquellos que desde hacía tiempo habían sido negados por sus compañeros y por maestros previos. ¡Ahora lo hacía con mayor respeto y cordialidad! Había decidido darme la oportunidad de revisar uno a uno los rostros de todos, sin fastidio, sin prisas, con detenimiento; de leer sus miradas, sus palabras, sus movimientos, de sentir sus emociones; hasta noté algunos rasgos físicos que no me había percatado que tuvieran. Se abría paso el inicio de una nueva relación con mis alumnos: más responsable, más comprometida. En ese instante, supe que la distancia tan abismal que se había generado entre ellos y yo, se comenzaba a acortar. Me detuve a escuchar pacientemente sus voces, esos sonidos de emoción que producían y que siempre había intentado serenar. Emanuel Lévinas ya habría hablado de ello: *“Buscar una relación con lo trascendente, con lo infinitamente Otro, con lo que está más allá de nuestra mismidad, y que nos llama en la proximidad del otro, del prójimo”*⁶⁸.

⁶⁸ Lévinas, Emmanuel. *La huella del otro. Ibídem.* P. 33.

Todo tomaba sentido, el Otro, o quizá deba decir, los Otros, tenían rostro y nombre: mis alumnos. ¡Ellos empezaban a cobrar vida y significación delante de mí! El mismo autor lo refiere, en estos rostros se dibuja una orden que no se debe omitir: “*Como el primer mandamiento: ¡No matarás!*”⁶⁹. Quizá yo, ahora siendo capaz de encontrarme con la alteridad, debía decir: ¡No negarás!, ¡no rechazarás!, ¡no minimizarás!... ¡A nadie, a ni uno solo! Serían estos los imperativos a seguir, los que pedían a gritos ahogados mis estudiantes, sobre todo, los de aquellos que habían permanecido todo este tiempo en el anonimato, bajo las ofensas y humillaciones de los demás por no ser como la mayoría lo era. Ahora, mirándome en ellos, lo podía saber.

Desde siempre había esperado que mis alumnos me mirasen al tiempo que daba clases, mas no lo hacía en un sentido inverso. Pedía todo para mí, pero no era capaz de dar algo para ellos, ¡al menos ya una mirada!

*“El recibimiento del Otro por el Mismo, del Otro por Mí [...] Una reducción de los Otros al Mismo [...] El objetivo era [...] entregarse, darse al horizonte en el que uno se pierde y aparece, quitar su alteridad..., quitar al ser su resistencia, porque la luz abre un horizonte [...], la mediación sólo tiene sentido si se limita a reducir distancias”*⁷⁰.

De esta manera fue como (creo que por vez primera) alcé la cabeza y fijé mis ojos en los de ellos, de manera certera, pero con suavidad. No dejaba de observarlos, quería darme cuenta de cada uno de los detalles que pudieran arrojarme. Ellos, también, me miraban de igual modo, con ansias, con avidez, con ganas de saber, de aprenderlo todo. “¡Ha llegado la hora de cambiar la forma en la que hemos trabajado hasta ahora!, ¡vamos a intentar algo distinto!”, fueron las palabras que, con un poco de miedo, pero con contundencia y emoción, pronuncié al momento de explicar en qué consistiría la metodología sobre centros de aprendizaje. Todos dejaron de hacer lo que estaban haciendo, creo que nadie hacía mucho caso a lo rutinario de mis clases. Parecía que algo en mis palabras había generado su interés.

⁶⁹ *Ibidem*. P. 103.

⁷⁰ Lévinas, Emmanuel. *Totalidad e infinito*. 6ª edición. España: Sígueme, 2002. P. 77-78.

Vi sonrisas, ojos brillantes, puños levantados y toda clase de gestos y movimientos que dejaban ver su emoción. Ahora sabía que podían adquirir otras formas y posiciones aparte de las que siempre habían manifestado o, quizá deba decir, que yo había hecho que tuvieran. Lo que ahora veía, ¡me gustaba!, ¡me alegraba su alegría! Sonreí junto con ellos, y ya no sólo ellos a escondidas de mí. Vi sonreír a quienes casi nunca lo hacían, ¡a los que se les había negado la oportunidad de hacerlo!

El Mismo (yo misma) y los Otros (ellos, mis alumnos) nos encontrábamos reunidos bajo una mirada común. ¿“el Mismo”, “yo misma”? No, no soy más la de siempre. Lévinas habría hecho referencia al término:

“Debe surgir un Yo, fuera de toda individuación, [...] no un ser que permanece siempre el mismo, sino el ser cuyo existir consiste en identificarse, en recobrar su identidad a través de todo lo que le acontece. El yo que piensa se escucha pensar o se espanta de sus profundidades y, para sí, es otro”⁷¹.

Eso es lo que estaba siendo, un Yo en busca de su identidad para los Otros. La distancia absoluta que separaba a mi Yo de los demás estaba siendo suprimida, los miedos que, normalmente, percibía en mis alumnos al voltear su mirada hacia mí, comenzaban a difuminarse. ¡Había dado ya el primer paso! En mí, se estaba gestando un nuevo deseo, la búsqueda de una nueva relación.

Ahora, la emoción y los nervios que había sentido, se estaban transformando en una preocupación por querer que todo saliera bien a partir de ese instante. Mi deseo era lograr que el interés que percibía en ellos no se esfumara al pronunciar las primeras frases que explicaran esta nueva metodología de trabajo. Me inquietaba que “lo nuevo”, no fuera de su agrado y que sólo acataran las indicaciones que se dieran sin un interés personal como hasta entonces sentía que lo hacían. No recuerdo alguna ocasión en que los niños trabajaran con una motivación propia, todo lo hacían porque así se los pedía. Ahora deseaba que esto no ocurriera del mismo modo.

⁷¹ *Ibidem*. P. 60.

Comenzaron a fluir las palabras, una a una; cada vez que lograba completar una idea, echaba un vistazo al rostro de mis pupilos para detectar su aprobación o rechazo ante lo que iba diciendo. Si no atendían a mi voz, trataba de buscar más emoción en mi discurso para intentar convencer de que lo que decía sería una buena opción de trabajo. Allá fui yo, buscando abrirme paso ante ese público ansioso y de gran entusiasmo que tenía enfrente de mí.

En ese momento, supe que había comenzado a desarrollar esta nueva forma de trabajo con el pie derecho. Así fue todo el tiempo durante la aplicación de los centros de aprendizaje. Todo lo observaba, de todo estaba pendiente, todo quería saberlo y conocerlo. Sabía que de todas sus palabras, movimientos, acciones y actitudes, yo obtendría lo justo necesario para ir modificando mi ser y hacer docente; seguir por tal o cual camino o detenerme y redireccionar lo andado.

4.4. Abrazando una nueva propuesta de trabajo: Centros de aprendizaje

A partir del reconocimiento que había comenzado a hacer de mis alumnos, inicié propiamente con el desarrollo la propuesta de intervención. Quizá parezca un logro mínimo, pero para mí, significaba un gran paso haber adquirido, desde el principio, una percepción distinta de aquellos para los que había decidido trabajar y mejorar mi práctica docente. ¡Me sentí reprogramada y lista para continuar! “¿Centros de aprendizaje?, ¿y eso qué es?”, recuerdo que me cuestionaron al explicar la metodología de trabajo. Ellos tampoco sabían que, a la par, yo también iría descubriendo lo que este término significaría y representaría propiamente en el aula.

Sin más, les regresé la pregunta: “¿Ustedes qué piensan que sea un centro de aprendizaje? Algunos hacían gestos y sonidos de que no tenían ni idea de lo que se les estaba preguntando; otros tantos, agachaban la cabeza o desviaban la mirada por temor a que los cuestionara. Por fin, se escuchó decir: “Aprendizaje viene de aprender y centro es como a un lugar”. Alguien más completó: “¡Es un lugar para

aprender!”. Varias voces se escucharon: “¡Ese lugar tiene que ser grande!”, “¡bonito, también!”, “¡a lo mejor, con colores!”, “¡y hasta cómodo!”, “¡se debe aprender aclarando dudas!”, “¡de forma diferente, variándole!”, “¡sin tanto escribir!”, “¡divirtiéndonos!”, “¡haciendo más juegos!”, “¡pensando y siendo más creativos!”.

Todo parecía estar marchando bien; sin embargo, cada palabra pronunciada por los niños hizo que, de pronto, vinieran a mi mente algunas escenas de la profesora que fui en mis primeros años de servicio. Lo que estaba escuchando decirles definía lo que había sido años atrás, haciéndome recordar la manera en que orientaba mis clases y que, con el transcurrir del tiempo, parecía que lo había olvidado. Mis alumnos se estaban encargando de señalarme esos elementos que en el camino había dejado en el olvido para, de una u otra manera, quizá muy a su modo, pedirme que era esto lo que deseaban.

Nuevas ideas surgieron en mi mente: ¿Cómo darles todo lo que me estaban pidiendo?, ¿cómo reivindicar mis formas de trabajo? Mucho de lo que había aprendido en mi formación previa, lo había dejado atrás y me había convertido en la maestra que nunca quise ser. ¿Era acaso ésta la manera correcta de atender el rezago escolar en mi grupo?, ¿así debía dirigirme a aquellos que tanto me habían necesitado y que no me había dado cuenta de ello?, ¿cómo dar cabida a la diversidad de alumnos? ¡Qué equivocada estaba ante la manera de conducirme!

Bien lo diría la misma Rebeca Anijovich, lo que requería desarrollar era una *pedagogía de la diversidad*⁷², una manera diferente de orientar mi labor docente en la que no tuviera que homogeneizar mi forma de trabajo, pues esto era lo que realmente había hecho, sin hacer caso de la diferencia que prevalecía en el aula y negando así oportunidades de aprendizaje. Tenía que ampliar y distribuir múltiples situaciones educativas para hacer que cada estudiante aumentara sus capacidades y habilidades en función de sus posibilidades y necesidades.

⁷² Anijovich, Rebeca; *et. al. Ibídem.* P. 30.

¡Lo conseguí!, en ese momento había generado el interés para trabajar centros de aprendizaje. Los niños tenían aún varias dudas, no obstante, comenté que a lo largo del desarrollo de los mismos, éstas se irían despejando. Así, al indicar que escribieran qué pensaban acerca de esta forma de trabajo en las carpetas que previamente se les había solicitado, algunos apuntaron: “Será una manera más divertida de aprender”, “es una buena idea porque trabajaremos en equipo”, “podré ayudar a otros y los demás también me ayudarán en lo que no entienda”, “me gusta porque haremos los trabajos nosotros mismos”, “ya no habrá tanto silencio”, “haremos actividades diferentes a las que hemos hecho”. Las palabras que tuvieron mayor contundencia y las que ocasionaron más estragos en mí, fueron las escritas por Vanessa: “Yo creo que va a ser divertido pues ya no tenemos que trabajar como siempre, qué bueno que la maestra le cambió un poco”.

Cuando leí su comentario, por una parte, me causó gracia su sinceridad, pero por la otra, sentí cierta incomodidad por, de manera tan firme y directa, decirme algo de lo que no estaba enterada o no me había querido dar cuenta. Desconocía lo tan monótonas y rutinarias que habían llegado a ser mis formas de enseñanza; seguramente, “las clases que impartía” no tenían significado ni razón de ser, pues considero que el monólogo que día con día les propinaba, ahora haciéndolo consciente, no era de su interés ni lograba favorecer algún tipo de aprendizaje. ¡Había llegado la hora de terminar con esto!, no podía seguir trabajando del mismo modo, ¡había sido suficiente; a cerrar cuadernos y libros, no habrá más dictado de apuntes!, ¡llenemos de vida el salón de clases!

Faltaba más, las cartas estaban sobre la mesa; mis alumnos habían sido tan claros en sus palabras. Lo único que tenía que hacer era, sencillamente, modificar mi forma de trabajo, ¡y nada más! ¿Fácil, no? Si lo que deseaba era contrarrestar el rezago escolar en el aula y atender la diversidad existente, tenía que virar hacia otra dirección, pues lo que hasta el día de hoy había llevado a cabo, no estaba dando resultado alguno. Tenía que superar las formas tradicionalistas de dirigir mis clases.

El término de *educación bancaria*⁷³, referido por Paulo Freire, era el que me quedaba como anillo al dedo; su manera de concebir a la educación era tan cierta y, diariamente, la veía reflejada en mi aula. Yo, la profesora que narra, que discursa, que diserta, la encargada de llenar a los educandos con los contenidos de mi narración, con palabras vacías y huecas que se transformaban en meramente verbalismos, palabras con más sonido que significado; ellos, los alumnos, los objetos pacientes y oyentes que reciben, guardan, memorizan y archivan. En este tipo de educación lo único que importa es depositar, transferir y transmitir conocimientos y, en ello, se me iba el tiempo durante la jornada escolar. Tan sólo era copia fiel de lo que hacía ya tiempo el autor había señalado. La ventaja de la que ahora disponía era que, por fin, lo había hecho consciente.

Ese primer encuentro entre los alumnos y los centros de aprendizaje terminó rápidamente. Aún cuando yo hubiera querido continuar hablando como normalmente estaba acostumbrada a hacerlo, ellos no me lo permitieron. Lo que menos querían era continuar escuchando mi voz, ¡deseaban comenzar ya! Se escuchó decir: “¡Pero ya mejor díganos cuándo vamos a iniciar!”, “¡ya no le dé más vueltas!”, “¿qué hay que hacer?”, “¿y ya trae las fichas de trabajo que se usan en los centros de aprendizaje?”, “¿dónde está el fichero?, ¡hagamos de una vez los equipos!”. Al buen entendedor, pocas palabras; no había más que decir al respecto. Percibí el entusiasmo que tenían por dar inicio; sabía que, una vez que se comenzara a desarrollar, irían teniendo mayor claridad sobre esta metodología.

¡Menos palabras, más acción! “Muchachos, el primer centro de aprendizaje que desarrollaremos se llama ¡Vámonos de museo!, ¡sé que les va a gustar!”. Lo había conseguido, ¡ahí estaba!, casi podía tocar con mis propias manos la emoción y la curiosidad que tanto había deseado generar.

⁷³ Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. *Ibíd.* P. 77-79.

4.5. ¡La autonomía en el aula sí existe!

En las semanas siguientes, iniciamos con el trabajo del primer centro de aprendizaje que se había planificado. El título era muy revelador: “¡Vámonos de museo!”. Los alumnos supieron en qué consistiría a partir de los propósitos e instrucciones que se les entregó en las primeras fichas de trabajo. Ávidamente, leyeron la información: “¿Haremos piezas arqueológicas?”, “¿cocinaremos?”, “¿vamos a bailar?”, “¿también a cantar?”, “¡exposiciones!, ¡qué miedo!”, “¡hagamos un museo muy padre!”. Todo les llenaba de emoción, de nervios y hasta de ansiedad. Verlos así me produjo los mismos efectos que yo estaba viendo en ellos. ¡Mi mayor preocupación era lograr sus expectativas! No decepcionar ese interés y esa confianza que habían depositado en mí al venderles una idea de lo formidable que sería el trabajo a realizar. Confiaron y creyeron en mí y, por tal motivo, me sentía con un compromiso mucho mayor.

Día a día, los niños realizaban las fichas de trabajo que se les daba. Cuando las tomaban entre sus manos y las leían, lo hacían con entusiasmo, con ganas de trabajar y aprender, buscando apresurar el paso sin que alguien se los tuviera que sugerir. ¿Por qué no me había dado cuenta de que sólo bastaba cambiar un poco la dinámica de la clase para dar otro sentido a su aprendizaje? Las fichas eran entregadas y, ellos, en automático, se organizaban. Rápidamente, identificaban lo que había que hacer, solicitaban los materiales que necesitarían, y daban inicio. Fue sorprendente ver cómo comenzaron a despegarse de mí, a no ser más una extensión de mí misma. Vi y supe que podían ponerse de acuerdo, dialogar y decidir, ¡y que la maestra no era del todo necesaria! Todo esto, tenía nombre: Autonomía. Por vez primera, la sentí en el aula, ¡muy de frente, muy de cerca!

Viene a mi mente aquel instante en el que recién iniciábamos con el primer centro de aprendizaje. Poco a poco, iban conociendo la dinámica de trabajo que había que seguir. Así cuando se les fueron entregando las primeras fichas de trabajo y no entendían cómo tenían que resolverlas, comenzaron los primeros conflictos. Hasta esos primeros días siempre habían estado atentos a mí, a su maestra, a hacer todo

lo que yo les dijera tal cual y fielmente, sin posibilidad siquiera de salirse de la línea que les marcaba. “Es esto y sólo esto lo que se tiene que hacer, así como yo lo indico y no de otra forma”. Aquel que se atreviera a llegar con algún trabajo sin las características requeridas, seguramente, tendría que volverlo a repetir a gusto mío.

Una vez que leían las fichas de trabajo, no sabían qué hacer; esperaban, tal vez, algún tipo de indicación de mi parte, sin embargo, no la había. Daba oportunidad a que actuaran por sí mismos y tomaran sus propias decisiones, sin que alguien tuviera que estarles diciendo a sus espaldas o sobre el hombro lo que tenían que realizar. Se escuchaban voces preguntándose entre sí: “¿Y ahora qué?”, “¿le entendiste?”, “¿qué hay que hacer?”, “¿cómo le hacemos?”. Había quienes volvían a leer su ficha. Yo, mientras tanto, miraba y escuchaba a la distancia lo que hacían y decían. No puedo negar que me causaban gracia sus caras de sorpresa al no saber cómo dar seguimiento a las actividades. Algunos, muy propositivos, intentaban actuar; otros tantos, dejaban correr el tiempo, quizá con la esperanza de que sus compañeros les dijeran qué hacer o esperando a copiar lo que otros hicieran.

En una de estas ocasiones, en la que las dudas se hacían presentes, surgió de la nada una voz que, con exigencia, expresó: “¡Ya maestra, díganos lo que tenemos que hacer!”. Yo sólo le arrojé una mirada suspicaz como si desde el principio hubiera sabido que esto iba a ocurrir, ¡claro, hasta ese entonces siempre había existido una dependencia muy marcada entre la maestra y los niños! Tengo que reconocer que sentí cierto regocijo al ver que no podían realizar la actividad sin mí. ¡Qué manera de pensar la mía!, ¿cómo me atrevía a sentir gusto por las dificultades que presentaban mis alumnos? De inmediato, traté de borrar la mirada y sonrisa maquiavélica que creía se había dibujado en mi rostro.

No debía perder de vista que una de las características de los centros de aprendizaje es permitir y fomentar el trabajo autónomo en el alumnado. Pero, en estos momentos, ¿qué significaba ser autónomo?, ¿qué les estaba haciendo falta a los niños para conseguirlo? Rebeca Anijovich lo señala:

“Un aprendiz autónomo es el que tiene una imagen positiva de sí mismo y asume responsabilidades, es capaz de identificar sus necesidades de aprendizaje, establece objetivos acordes a dichas necesidades y establece estrategias efectivas para lograrlos, puede optar por diferentes alternativas y actuar en consecuencia, planifica el camino más efectivo para lograr esos objetivos, autorregula su aprendizaje atendiendo a su propio ritmo, capacidades, necesidades, fortalezas, debilidades y estrategias de trabajo, aprende a administrar su tiempo, se permite solicitar la colaboración de los otros en cualquier etapa del proceso, continúa aprendiendo aún sin control externo, funciona como socio de su propia evaluación, tanto de los procesos como de los productos, tolera situaciones de incertidumbre, está abierto a nuevas experiencias relacionadas con su aprendizaje, está dispuesto a revisar y modificar objetivos y estrategias cuando no logra resolver una tarea exitosamente y tiene un alto desarrollo del pensamiento crítico”⁷⁴.

¡Vaya! La lista de lo que tenía que ser un alumno para ser autónomo sí que era larga. Me detuve a pensar cada una de las ideas referidas y nada de esto estaba ocurriendo, de hecho, no recuerdo que hubiera ocurrido en algún momento durante el ciclo escolar. Al parecer, bajo mi percepción, nunca las había intentado desarrollar y, ahora, la misión era vivir la autonomía en el aula. ¡No la tenía nada fácil! No obstante, con lograr un poco de lo que la autora manifestaba, me daría por bien servida. Esto apenas iniciaba, y mi interés radicaba en hacer que algunos de estos rasgos se vivenciaran en el trabajo cotidiano. Sentía la obligación de tener que romper con esa cadena de control y sujeción que yo misma había colocado entre mis alumnos y yo para que hicieran todo lo que les ordenara y para nunca negarse a los mandatos propios, siempre dependientes de mí, haciendo todo cuanto dijera, aún cuando lo dicho no tuviera razón de ser.

Tan acostumbrados estaban a obedecer, a seguir órdenes, *alienación* sería el término utilizado por Enrique Dussel⁷⁵ para referir que, los Otros, a pesar de tener historia, cultura, exterioridad, no habían sido respetados, tan sólo extraños colocados al servicio del dominador, en este caso de mí misma, “la dominadora”, la docente en

⁷⁴ Anijovich, Rebeca; *et. al. Ibídem.* P. 34.

⁷⁵ Dussel, Enrique. *Filosofía de la liberación.* Colombia: Nueva América, 1996. P. 70-73.

turno. Me había apropiado sistemáticamente de ellos, algo considerado normal, en un sentido institucional, pues así actuábamos la generalidad de los maestros de la primaria. ¡Tan habitual y común! Alumnos coaccionados a participar del sistema que los alienaba, obligándolos a cumplir actos contra-natura, con presión y fuerza; ellos, obedeciendo por temor, también ya por costumbre, ¡siempre ha sido así!

Ahora, mis estudiantes se encontraban frente a mí preguntándome cómo tenían que realizar el trabajo; he de decir que no todos, unos más, seguían silenciados sin tomar partido de la situación, ¡seguían sin atreverse! (Aunque esto no seguiría siendo así por mucho tiempo). En otro momento, seguramente, hubiera corrido a dar la respuesta exacta, pero en esta ocasión, no pronunciaría los mandatos a los que estaban acostumbrados y que, con gran fidelidad, intentaban realizar.

Así se mostraban los alumnos frente a la figura de la docente, resultado de un hábito alienante del que habían formado parte durante toda su educación primaria y que yo misma había dado continuidad. Esa relación era la que yo había definido, la misma con la que ahora los niños me pedían que siguiera. ¿Por qué ahora, tan de pronto, me pasaba por la mente la idea de que todo tenía que cambiar? ¡No, no daría la solución! ¡Había que dejarlos pensar un poco más!

Andrea, nuevamente, me cuestionó: “¿Cómo le hacemos, maestra?, ¡díganos ya!”. Sin más, indiqué a todos que volvieran a leer su ficha para que identificaran lo que tenían que hacer. Algunos, se mostraban desesperados intentando descifrar el cometido; otros, estaban parados rodeando mi escritorio, esperando a que, seguramente, me compadeciera y aclarara sus dudas. Sólo atiné a recordarles que una característica de los centros de aprendizaje es trabajar de forma autónoma y que a ellos, con apoyo de su equipo, les tocaba definir la tarea a cumplir. Andrea no se quedó callada, y dijo: “¡Usted es la maestra y le toca enseñarnos y decirnos cómo hacer las cosas!”. Los niños se sorprendieron ante lo que su compañera había expresado, pero a pesar de ello, le hicieron eco y comenzaron a decir: “¡Sí, ya díganos cómo tenemos que hacerle!, ¡ya, explíqueme!”.

Las palabras de los niños representaban la función que suponían yo debía tener en el aula, la que maestros previos o padres de familia se habían encargado de hacer creer, la que, quizá, yo misma había designado para mí, ¡yo también lo sentía así!: “¡Yo soy la maestra y debo saberlo todo!, ¡ellos nada saben!”, “¡tengo que explicarles lo que no sepan!, pues a eso asisten a la escuela, ¡a aprender de mí!”, “y si yo no sé algo, ¡tengo que investigarlo para enseñárselos!”. He ahí una concepción más de lo que para mí correspondía la labor docente. ¡Vaya!, esa misma idea tenían los niños y era la que ahora me estaban exigiendo.

Ya no solamente era el vínculo de dependencia que los educandos habían generado hacia mi persona, ahora también saltaba a la vista esa misión mesiánica que me estaban asignando y que yo misma había creído. Carlos Skliar⁷⁶ hace uso del concepto de *incompletud* para referirse al alumno incompleto que debe, puede y merece ser completado. Así me percibía yo, con la única misión de completar lo incompleto, de conformar lo que aún mis alumnos no habían logrado ser y tener.

Pero esto no podía seguir así, tenía que dar cabida a que ellos realizaran las actividades con tan sólo leer las fichas de trabajo. Pude haber pensado que, quizá, estaban mal redactadas o que les hacía falta información, pero no era así. El problema radicaba en que no habían puesto atención a las indicaciones y a que estaban acostumbrados a que se les dijera cómo tenían que hacer las cosas. Paulatinamente, fueron dando sentido a los ejercicios, sin la necesidad de que una tercera parte (la maestra) tuviera que intervenir; di libertad a su imaginación, creatividad, ritmo y tiempo, y uno muy rápido, por cierto, porque la lentitud no se hizo presente. Todos, al estar motivados, daban prisa a sus acciones.

No daba crédito a lo ocurrido pues, desde un principio, las miradas que yo misma les arrojaba eran de “¡Ustedes no podrán solos!”, ensalzando para mis adentros lo importante de mi función. Me di cuenta que la autonomía que pensé no desarrollarían, se estaba abriendo paso delante de mis ojos. Había sido un primer

⁷⁶ Skliar, Carlos. *Ibidem*. P. 13.

paso, y después otro, y otro más. Creo que me sentí desplazada y/o relegada al ver que no había sido tan indispensable como siempre pensé que lo podía ser para ellos. Así cuando dábamos consecución a los centros de aprendizaje tan sólo bastaba que les dijera: “Pueden continuar con el trabajo de las fichas de trabajo”, para, de forma inmediata, se levantaran y dirigieran al fichero que se encontraba dispuesto en una de las paredes del salón y tomar la ficha correspondiente al día y dar seguimiento a las actividades. ¡Ya no había preguntas para mí!

Y si, por ejemplo, alguna ficha indicaba que había que realizar alguna investigación, los equipos se organizaban de tal manera que cada integrante traía una fuente de consulta diferente. De este modo, durante el desarrollo de las actividades, se les veía revisando libros, enciclopedias, información de internet, monografías y revistas. ¡Todo compartían! Entre ellos, elegían la información relevante y decidían de qué manera presentarla en un organizador gráfico. Sabían llegar a acuerdos, se veía a cada uno argumentar por qué su idea era mejor que la de otros, intentaban justificar y hacer valer sus ideas. No obstante, cuando no lo lograban, tenían sus propios métodos de solución: un volado o un piedra, papel o tijeras era lo más básico; sin riña alguna, decidían de esta manera. ¡Tan válido para ellos! El azar entre niños también es de respetarse.

Todo el tiempo se escuchaban voces hablando, se miraban niños parados, moviéndose de un lugar a otro, intentando llegar a acuerdos, proponiendo, sugiriendo, opinando. El silencio en el aula, el de siempre, había desaparecido y; en mí, aún no se percibían signos de estrés o pérdida de paciencia como normalmente ocurría, pues todos estos ruidos tomaban sentido y razón de ser. En alguna ocasión, Arath expresó: “¡Usted maestra, ahí quédese; si quiere, siéntese!, ¡nosotros nos encargamos del trabajo!, ¡podemos hacerlo solos!”. “Creo que tienes razón, trabajo autónomo, ¿verdad?”, atiné a decir. Él y su equipo sólo me miraron con una sonrisa, pensando, quizá, en que por fin habían logrado quitarme el poder y el control que desde siempre había caracterizado mi forma de trabajo. Al menos, eso era lo que yo suponía, ¡así estaba ocurriendo!

“Es importante formar alumnos que estén en condiciones para autorregular sus propios procesos de aprendizaje, a partir de una cesión gradual que el docente haga para que asuma la responsabilidad de su aprendizaje. Esto de ninguna manera implica que la figura del docente desaparece, sino que cambia su rol, pasando de ser el protagonista único a cumplir alternativamente una variedad de roles en el trabajo en el aula”⁷⁷.

Esto era lo que pretendía, tener un rol diferente al que había adquirido desde hacía mucho tiempo. Intentaba ceder la responsabilidad del aprendizaje a los propietarios del mismo y, en un primer momento, lo había conseguido. Pronto, mis dictados de apuntes dejaron de escribirse en sus cuadernos, esas palabras que aparecían en sus notas eran solamente de ellos, resultado de sus investigaciones, acuerdos y conclusiones. Los alumnos que habían mostrado mayor dificultad para expresarse habían comenzado a tener mayor participación en el aula. Tenían mucho que aportar y sus compañeros y ellos mismos se habían dado cuenta de esto. Empezaron a sentirse escuchados y valorados por los demás, ahora podían opinar y hacer sugerencias con seguridad.

En un inicio, pensé que no llegaría muy lejos, empero, conforme fue avanzado el tiempo, me di cuenta que habían dejado de depender de mí, que podían por sí mismos construir su aprendizaje sin necesidad de que alguien más se los transmitiera. Había valido la pena la espera y el haber contenido de cierta manera mi voz, no había ejercido ningún tipo de control ni de presión. Podía llenarme la boca diciendo que lo había conseguido, que habían surgido ¡los primeros brotes de autonomía en el aula!

“La destrucción del orden antiguo, destrucción caótica del orden [...] Algo muere, es verdad, pero sólo como condición de posibilidad de nacimiento de algo nuevo [...] Agonía de lo antiguo para fecundo nacimiento de lo nuevo, de lo justo”⁷⁸.

⁷⁷ Anijovich, Rebeca; et. al. *Ibídem*. P. 35-36.

⁷⁸ Dussel. Enrique. *Ibídem*. P. 79-80.

4.6. ¡Ahora sé que puedo escuchar!: La voz del Otro

Los avances seguían su curso y un factor más adquiría gran importancia: las voces de mis alumnos. Por fin, sentían la confianza de externar lo que pensaban en un ambiente en el que, hasta siempre, la represión y el silencio, había sido lo ideal. Estas voces empezaron a cimbrar el aula y a vibrar en mis oídos; ¡enhorabuena!, sentía que había recuperado la capacidad de escucha; no podría decir desde cuándo la había perdido. En ningún momento y de ningún modo, intenté callarlos.

Los niños leían las fichas de trabajo y daban continuidad a las actividades, todo iba viento en popa; sin embargo, llegó el día en que percibí que algunos se habían cansado de leer. Dejé de mirar el mismo entusiasmo con el que habían iniciado. “Tenemos que hacer la siguiente ficha de trabajo”, les indiqué. Esto ya sonaba como a, nuevamente, ¡una orden!; muy pronto, vi cómo comenzaban a acatar una a una.

Cumplir con las fichas de trabajo, hacerlas tal cual fueron escritas. ¿Tan sólo leerlas y hacer lo que solicitaba la maestra?, ¿no podría pensarse que seguía ordenando lo que debían realizar? Ahora las indicaciones no salían de mi voz, ahora me encubría en un papel para seguir señalando lo que tenían que hacer. Las ideas plasmadas en las fichas eran mías y mis alumnos se encargaban de darles vida. Sabía que se estaban gestando cambios sustanciales en mi forma de trabajo y que estaba impactando en los niños, no obstante, algo más estaba haciendo falta, justo lo supe cuando noté que comenzaron a realizar sus fichas como mera obligación.

Cuando estábamos a punto de concluir el primer centro de aprendizaje, estando en la ficha de trabajo número 8 de 11 que habían sido elaboradas, Alex preguntó: “¿Ya casi acabamos el centro de aprendizaje?, entonces, ¿cuándo haremos el museo?”. Dirigiéndome a todos, le respondí que cuando termináramos las fichas programadas, estableceríamos una fecha para presentar nuestro trabajo final: el montaje de un museo. Les indiqué que las últimas fichas correspondían a dicha organización y que, seguramente, en una semana más podría estarse llevando a cabo.

Me cuestionaron sobre el lugar en el que se presentaría el museo y quiénes serían las personas que lo visitarían. Les respondí que éste se montaría en el aula de medios por ser un espacio mucho más amplio y que los invitados serían sus papás. También les indiqué que tendríamos que solicitar el equipo de sonido de la escuela. De inmediato, se hicieron notar las caras de sorpresa, pues el hecho de disponer de un lugar distinto al salón de clases y de tener que emplear bocinas y micrófonos para la presentación de su trabajo, implicaba un mayor reto y compromiso.

Considero que, fue hasta este punto, cuando los niños se dieron cuenta de la seriedad y la formalidad que estaba adquiriendo el centro de aprendizaje y que no habían alcanzado a ver durante el desarrollo de las fichas de trabajo. Uno a uno y, a veces, todos a la vez, comenzaron a decir: “¿Nuestros papás van a venir a vernos?”, “¡no maestra, mejor no!”, “¡qué pena!”, “¡nos van a regañar si no hacemos bien las cosas!”, “¡y luego vamos a tener que hablar por micrófono!”, “¿por qué mejor no presentamos el museo a los niños de los otros grupos?”, “¡Sí, ándele, por favor!”.

Varias protestas se hicieron escuchar. Intentaron persuadirme de que esta idea no era la mejor, se percibía el miedo que sentían al tener que mostrar su trabajo a los padres de familia. De pronto, Josué se levantó y, mirando a todos, les dijo: “¡Ya, cálmense!, ¡sí podemos!, además, ¿qué chiste tiene que presentemos todo el trabajal que hemos hecho a los niños de otros grupos?”. Jesús completó: “¡Sí, es cierto!, es mucho todo lo que ya hicimos como para que lo presentemos sólo a otros grupos, luego ni hacen caso y ni van a valorar nuestro esfuerzo, ¡los papás sí!”.

Las voces que habían manifestado su desacuerdo, se fueron apagando. A manera de murmullos, se escuchó decir: “¡Es verdad!”, “¡bueno, eso sí, tienen razón!”, “¡los papás sí nos escucharán!”. No tuve necesidad de intervenir ante sus comentarios; por sí mismos se dieron cuenta del “trabajal”, como ellos lo habían llamado, que les estaba implicando la organización de un museo. “Ya hicimos muchas cosas, ya tenemos varios materiales hechos”, comentó Jorge. Dejaron de poner resistencia ante la idea de que serían sus padres los invitados principales a tal evento.

Los alumnos hicieron consciente todo lo que habían hecho y el esfuerzo que habían dedicado a la elaboración de sus trabajos, pero ¿sería ahora esto suficiente? Nuevamente, reiteré que estábamos por concluir con todas las actividades de las fichas, sin embargo, una vez más, Josué tomó la palabra de manera abrupta: “¡Maestra, en español estamos trabajando con obras de teatro!, ¿por qué no hacemos una obra sobre alguna historia prehispánica y la actuamos durante la presentación del museo y así lo relacionamos?”. Sus demás compañeros reaccionaron con ansiedad y, algunos de ellos, dijeron: “¡Sí, es buena idea!”, “yo conozco la leyenda de los volcanes”, “podría ser la leyenda de la Llorona, la tradicional”, “¿y si representamos la conquista de los españoles?”, “¿o por qué no hacemos una obra de teatro como tipo musical en el que bailemos o cantemos algo?”, “¡podríamos hacer hasta la escenografía!”.

Pronto, sus propuestas comenzaron a crecer, ya no sólo en lo referente a la representación teatral, sino que su campo fue siendo cada vez más amplio. Frida expresó: “El bimestre pasado trabajamos juegos de patio, ¿no podríamos hacer algún juego prehispánico?”. Se escuchó decir: “¡Hagamos un juego de pelota!, ¡pero sería muy difícil!”. Karla continuó: “¡Aunque sea un memorama de objetos prehispánicos podríamos hacer!”. Todos se miraban unos a otros. Yo, en ese instante, sólo me dediqué a dar la palabra a aquellos que deseaban expresar sus ideas y a poner especial atención a sus aportaciones, sin ningún tipo de interrupción.

“Para poder escuchar la voz del otro es necesario respetar al otro como otro. El respeto es rendir culto a la exterioridad del otro, se lo deja ser en lo que es como distinto [...] El respeto es la actitud como punto de partida de toda actividad en la justicia [...] Es respeto por alguien, por la libertad del otro. El otro es lo único realmente sagrado y digno de respeto sin límite. El respeto es silencio, pero no silencio del que nada tiene que decir, sino del que todo tiene que escuchar porque nada sabe del otro como otro”⁷⁹.

⁷⁹ *Ibídem.* P. 78.

¡Más ideas aparecieron! Unos tras otros hablaban, respetando su turno para opinar. Sus sugerencias se iban incrementando en cantidad y creatividad y la maestra no se hizo presente por varios minutos. La propuesta de uno, de inmediato, era superada por el siguiente. Decían: “¿Por qué no nos caracterizamos con ropa como la de las civilizaciones mesoamericanas?”, “los prehispánicos se pintaban la piel, ¿nosotros podríamos hacerlo?”, “¿y si damos de comer algo a los papás?”, “¡sí!, algún alimento tradicional”, “¡hagamos elotes o, mejor, chapulines!”. Pronto, dieron un brinco hacia la estructura del propio museo: “Pongámosle un nombre”, “un guía, también”, “¿habrá vitrinas?”, “¿y si representamos la fuente del museo de Antropología?”.

Mi voz se dejó de escuchar; para estos momentos, ya no sabía si había sido porque quería dar oportunidad a mis alumnos de hablar o porque así, sin más, me estaban dejando sin palabras al darme cuenta que sus voces estaban tomando las riendas de su propio trabajo. Vi mi creatividad reducida a nada cuando sus propuestas surgían una tras otra y comentaban la posibilidad de hacer cosas que no estaban en las fichas de trabajo que yo misma había elaborado con tanto esfuerzo y dedicación. Nada de lo que decían sonaba descabellado. Por una parte, sentí emoción, sus ideas eran muy buenas; pero por la otra, sentí que la preocupación se apoderaba de mí, pues todo lo que habían propuesto implicaba tiempo y gasto para su realización. Sabía que debía dar consecución a sus ideas, ese era mi compromiso para con ellos.

La fecha de exámenes bimestrales se acercaba, y yo sentía que no avanzaba en cuanto a los aprendizajes esperados y contenidos a abordar. Me quedé pensativa por algunos instantes. En realidad, las propuestas lanzadas al aire por los niños no se referían a aprendizajes extraños o diferentes a los propios del grado, quizá con hacer algunos ajustes, lo conseguiríamos.

Mis alumnos me miraban, deseaban una respuesta, o más bien, varias a la vez. Algunos, lo hacían con ansias; otros, con la cabeza gacha, tal vez, esperando a que les dijera de manera rotunda que no era posible; otros más, se hacían los desentendidos. En realidad, lo que más percibí fueron los niños que pensé que para

sí mismos se estarían diciendo: “¡Uy!, creo que no debimos de haber dicho nada, nos va a decir que no se puede”. Eso era lo que me arrojaban sus miradas: miedo, temor, desesperanza, nervio, preocupación. Pensé que, seguramente, sentirían pena o vergüenza al yo negar y rechazar las ideas que habían propuesto.

Dussel tenía toda la razón:

“El que oye el lamento o la protesta del otro es conmovido en la misma centralidad de su mundo: es descentrado [...] El grito nos exhorta, nos exige hacernos cargo de su dolor, de la causa de su grito. El “tomar a cargo” es hacerse responsable. Responsabilidad tiene relación no con responder-a (una pregunta), sino responder-por (una persona)”⁸⁰.

¡No se trataba de responder a la infinidad de preguntas que los niños me habían hecho: ¿y se podrá?, ¿y si hacemos?, ¿y si mejor?, ¿y si entonces? A decir verdad, esto no era lo importante, sino más bien, el ser capaz de responder por todos ellos.

En otro contexto, me hubiera atrevido a silenciar sus voces, sus ideas, sus propuestas. Sentía que de, un momento a otro, me convertiría en la maestra que rechazaba y que negaba, en la que siempre hacía lo que ella creía conveniente. No recuerdo otro instante de mi labor en el que me hubiera permitido atenderles y mirarles durante tanto tiempo (a decir verdad, habían sido bastantes minutos, y no los dos o tres minutos que, en otras ocasiones, “decidía regalarles”). Al final de todo, era el tiempo de ellos, dedicado a su aprendizaje, manejado por mí, pero empleado para los otros. Di la oportunidad de que lo usaran a sus anchas, sin intervenir para “controlar o manipular” sus ideas. Fueron comenzando a pasarse la estafeta para hablar, y no sólo eso, para opinar, ¡para proponer!

Al respecto, Richard Sennet menciona:

⁸⁰ *Ibidem*. P. 80.

“Saber escuchar requiere un conjunto de habilidades, las de prestar cuidadosamente atención a lo que dicen los demás e interpretarlo antes de responder, apreciando el sentido de los gestos y los silencios tanto como el de los enunciados [...] Prestar atención a los demás [...] aprender el arte de escuchar, de proyectarse hacia el exterior, que reduce el ego [...] La inmersión del yo en un todo más amplio que lo abarca [...] El buen oyente tiene que responder a la intención del interlocutor, a la sugerencia, para que la conversación se mantenga viva”⁸¹.

Posteriormente, atiné a decir a los alumnos que sus propuestas eran muy buenas y que me habían sorprendido (de verdad que lo habían hecho). No se presentaron ideas disparatadas, pues todas habían sido dichas bajo plena conciencia de un trabajo común y con ciertos fines. ¡Los escuché, dejé que hablaran!, ellos mismos fueron respetando turnos, ¡y no pasó nada!, no se generó el tan temido desastre que pensaba podría surgir al entregar la palabra, ahí estaban ellos, opacando el silencio clásico y rutinario del aula, dando luz y vida al propio aprendizaje.

Continué diciendo que tenía que revisar cómo estábamos de tiempos para, por lo menos, realizar algunas de sus propuestas. Indique que, en todo caso, la culminación del centro de aprendizaje con el montaje del museo no se llevaría a cabo la semana que se tenía prevista, sino que se tendría que recorrer. Ante lo dicho, creo que todos los niños pudieron respirar, pues la maestra no había respondido con una negativa como, quizá, lo hubieran pensado, se notó que sus rostros comenzaron a relajarse ante mis palabras, lo que les daba más calma y tranquilidad.

He de reconocer que para mis adentros me dije que con todas las propuestas que habían hecho, habían desarmado el segundo centro de aprendizaje que ya tenía en mente realizar cuando acabáramos el primero, y del cual, ya tenía un avance en cuanto a su planeación. Este segundo centro de aprendizaje tenía como uno de sus propósitos principales presentar una obra de teatro sobre un cuento clásico. Si yo consideraba la propuesta de elaborar una obra en relación con las civilizaciones mesoamericanas, lo que tenía planeado no tendría ya sentido. Me detuve a pensar

⁸¹ Sennet, Richard. *Ibidem*. P. 30-36.

qué era lo que haría y decidí que mi compromiso era para con mis alumnos y las propuestas que habían dado. Supe que tendría que diseñar nuevas fichas de trabajo, ya no serían las 11 que en un inicio había definido, un nuevo acomodo y organización de las actividades se había comenzado a gestar, mi primer centro de aprendizaje había crecido, así tenía que ser.

Ahora que lo escribo, me doy cuenta de que mis alumnos serían muy hábiles para desarrollar por sí mismos centros de aprendizaje, pues con los pocos o muchos referentes conceptuales que tenían, fueron dando propuestas para el montaje del museo. ¡Ellos mismos fueron vinculando los contenidos! ¿Qué pasaría si yo les diera un panorama general de los próximos aprendizajes que se tendrían que favorecer en los siguientes bimestres?, ¿lograrían armar un centro de aprendizaje entre todos y darle seguimiento?, ¿se podría llevar a cabo? Quizá sí, pues eran ellos los que habían establecido una nueva orientación para el que yo misma había propuesto. Ahora, en las fichas elaboradas se plasmaban sus ideas.

Alex cerró la clase diciendo: “¿Un centro de aprendizaje es también relacionar los temas de todas las materias?”. Algunos más, comenzaron a decir: “¡Todo se juntó!”, “¡órale!, ¡eso nunca lo habíamos hecho!”, “¿y así se puede seguir haciendo?”, “¿nosotros podríamos seguir inventando cosas nuevas?”. “¡Así es!”, respondí.

La moneda estaba en el aire; acepté su determinación. Su intención era marcar por sí mismos el rumbo de las clases y lo permití. Así cuando estábamos en la antesala del segundo centro de aprendizaje, surgieron nuevas oportunidades. Algunas voces cuestionaron: “¿Y si nos dice lo que hay que aprender para el siguiente bloque y nosotros armamos el nuevo centro de aprendizaje?”, “¡unamos lo que nos falta saber y hacemos uno grande!”, “¡el primer centro nos quedó muy bien, éste nos tiene que quedar mejor!”, “¡ándele, saque su libro, el que dice que es su programa de lo que hay que estudiar!”, “¡nosotros le ayudamos y le damos ideas!”. No pude negarme. Ellos darían las propuestas y yo me dedicaría a darles forma en las fichas de trabajo, quitando, poniendo y haciendo los ajustes pertinentes.

He de reconocer que, al principio, mostré renuencia. Yo y sólo yo tenía que plasmar mis propias ideas en el centro de aprendizaje, esa era mi labor. No obstante, pensé bien las cosas. “¡Qué mejor que ellos para dar las sugerencias perfectas para continuar con el trabajo!”. Ya me había quedado claro, ¡propuestas era lo que les sobraban! Sin más, ¡acepté la ayuda ofrecida! “¡Veamos qué sigue!”, exclamé.

Anoté en el pizarrón, a grandes rasgos y como una lluvia de ideas, los aprendizajes esperados que faltaban por consolidar. Los niños los fueron registrando en sus cuadernos; algunos, en forma de lista y; otros, en mapas conceptuales. Hubo quienes colocaban flechas para unir los aprendizajes que se relacionaban. Una vez que los tuvieron todos a la vista, empezaron las aportaciones: “¡Hagamos equipos y exposiciones por asignatura!”. Se escuchó a alguien contestar: “Por asignatura no, la idea es unir, que se pierdan las materias”. Las ideas siguieron: “¡Hagamos mejor una feria en el patio!”, “¡de nuevo invitemos a los papás!”, “¿y si hacemos conferencias?”, “¡periódicos murales!”, “¡algún recital!”, “¡una exposición de inventos!”, “¡ya sé, hagamos una fiesta de la época que sigue en la materia de Historia!”.

Y así fue; el segundo centro de aprendizaje “¡De tertulias y algo más!” surgió de esta última idea: hacer una fiesta al estilo renacentista. ¿A quién no le gustan las fiestas? Al menos, a los niños, ¡sí! ¿Cómo se festejaba en aquella época? No podía faltar la música, el baile, la comida. Yo ayudé un poco, presentemos inventos, hagamos críticas al gobierno como ocurría, hablemos de guerras y de las formas pacíficas que, tal vez, las hubieran evitado, demos realce al arte, seamos Da Vinci o Miguel Ángel por un instante. “¡Demos vida al Renacimiento con una tertulia!”.

Sus ideas, junto con las mías, se hicieron presentes. Tomé nota de sus propuestas, sin que nada hiciera falta. Sus voces fueron materializadas en esos recuadros de color en los que se elaboraban las fichas de trabajo para, posteriormente, cobrar sentido en el aula. El objetivo último fue hacer un festejo similar a los realizados durante la época del Renacimiento. ¡A todos les emocionaba la idea! Ahora era yo la que obedecía a sus peticiones, a sus palabras. ¡Ninguna objeción puse al respecto!

4.7. “¡Todos para uno y uno para todos!”: Aprendizaje cooperativo

Aún había más elementos que rescatar; los centros de aprendizaje no son sinónimo de individualidad, ¡todo lo opuesto!, el aprendizaje cooperativo se debía lograr también. ¿Cómo imaginar que montar un museo o hacer una fiesta podría realizarse de forma individual y aislada? Los objetivos de ambos centros de aprendizaje daban cuenta de la cooperación que debía de prevalecer entre los alumnos.

Para Johnson y Johnson y Holubec,

“La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los otros”⁸².

Por ejemplo, cuando se realiza una fiesta, podemos ver como convergen personas distintas con la finalidad de conocerse, conversar, pasarla bien, sencillamente, ¡divertirse! ¿Cómo hacerlo de manera individualizada? ¡Imposible! En ellas, se baila, se canta, se come, se charla, se disfruta y se pasan momentos agradables en compañía de los otros. Pero, ¿será acaso que sólo se trata de estar con los demás todos reunidos en un mismo lugar?

Durante los cinco años previos, la mayoría de mis alumnos habían estado juntos en la misma escuela, tan sólo compartiendo un lugar fijo, cerrado y pequeño. Parecían, incluso, no caber en el aula, pues el espacio era muy justo o, quizá, habían crecido en exceso. En ocasiones, sentía cómo se desbordaban de sus asientos, del propio salón. ¡No cabía ni un alfiler más! Hasta para cambiar sus mesas y sillas de posición se hacía complicado, había que caminar “de ladito” para hacer los ajustes pertinentes. Estaban tan próximos unos de los otros; sin embargo, la lejanía entre los

⁸² Pujolás, Pere. *Aprender juntos, alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje en el aula*. España: Eumo, 2004. P. 75.

niños era muy evidente. No todos conocían los nombres de sus compañeros a inicios de ciclo escolar, no sabían de la existencia de algunos y otros más sólo eran reconocidos por sus debilidades o características específicas. Todos, ¡tan cerca y tan lejos a la vez! ¡El individualismo era lo que predominaba!

Richard Sennet⁸³ puntualiza que, a últimas fechas, víctimas de la sociedad moderna, se han estado perdiendo las habilidades de cooperación necesarias para el funcionamiento de la sociedad, prevaleciendo el aislamiento de los individuos y haciendo más superficial los contactos sociales entre las personas; los individuos se ciñen a sí mismos, no se implican en problemas ajenos y aparece el debilitamiento del impulso a cooperar con los demás.

El acomodo de los estudiantes en el aula, a principios del ciclo escolar, siempre consistió en alinearlos en las clásicas cuatro filas, posteriormente, la dinámica cambió. Aquella vez, les solicité: “¡Vamos a conformar equipos de trabajo!”. En automático, se escuchó a coro un “¡Noooooo!”, pero no cualquier “No”, fue uno adormecido, con desgano, hasta con flojera de ser pronunciado. “¡No queremos, así mejor déjenos!”, “¡luego hay unos que ni quieren trabajar!”, “¡o ya aunque sea deje que nosotros escojamos a los integrantes de nuestro equipo!”, “¡queremos estar con nuestros amigos!”, externaron. No podía dejar que me convencieran. Se llevaron a cabo las primeras agrupaciones, conformé los primeros seis equipos de aprendizaje cooperativo. Mostraron resistencia y disgusto; no obstante, muy a regañadientes, terminaron por aceptar la organización del aula.

Pere Pujolás⁸⁴ refiere que se pueden conformar equipos cooperativos si las personas que los integran: están unidas de verdad; si hay una relación de igualdad entre ellas, si nadie se siente superior a los demás, si todos son valorados y se sienten valorados por sus compañeros; si hay interdependencia, si lo que afecta a un miembro del equipo importa a todos los demás; si no hay una relación de

⁸³ Sennet, Richard. *Ibidem*. P. 22-23.

⁸⁴ Pujolás, Pere. *Ibidem*. P. 77.

competencia, sino de cooperación, de ayuda y exigencia mutua; y si hay una relación de amistad, un vínculo afectivo que las lleva a celebrar juntas los éxitos conseguidos entre todos los miembros del equipo. Posibilitar estas condiciones supone contribuir a hacer que un simple grupo de personas sea algo más que la suma de diferentes individualidades y sea más un equipo cooperativo. ¡Esa sería la meta a lograr!

¡Nadie estuvo de acuerdo con los grupos formados! Fue muy difícil en este primer momento trabajar de este modo. Algunos equipos querían hacer su voluntad; en otros tantos, su única intención era platicar con sus compañeros, relegando a último término las actividades con las que debían cumplir. En ocasiones, había quienes se dedicaban a acatar lo que los considerados de mayor capacidad les ordenaban: “¡Tú, sólo recorta y pega!”, “¡tú te dedicarás a pasarnos y traernos los materiales que necesitamos!”, “¡mejor ahí quédate sentado, nosotros hacemos el ejercicio!”. ¡Qué complicado! Se enojaban y se peleaban entre sí, todos querían decidir e indicar a los demás lo que tenían que hacer.

Para cuando se inició propiamente el trabajo con el primer centro de aprendizaje, las cosas comenzaron a cambiar. Era tal la motivación que, aún los alumnos más renuentes, cedieron: “¿Qué es lo que hay que hacer?”, “¿cómo le vamos a hacer?”, “¡ahora sí tendremos que organizarnos!”. ¡Había avances! Pronto, los miembros de cada equipo empezaron a interactuar entre sí. Los equipos habían quedado conformados, los nombres que le darían reconocimiento a cada uno ya estaban listos: Los marcianitos, los golden, los momeros, los papus, los terrícolas y los invencibles. Hubo gran disposición, se percibían muchas manos trabajando, cabezas pensando y voces sugiriendo; todos involucrados y siendo partícipes.

Para el montaje del museo, cada equipo se organizó para preparar una de las seis salas de las culturas mesoamericanas que se había pensado presentar. Elaboraron sus materiales, decoraron su área de trabajo, ensayaron sus discursos y se corrigieron y ayudaron entre sí; además, diseñaron sus vestuarios y se maquillaron de manera similar para darse identidad como equipo.

Al término del primer centro de aprendizaje, Sebastián expresó: “Maestra, ¿verdad que ya nunca más vamos a regresar a las filas?, en un centro de aprendizaje siempre se trabaja juntos, ¿no?, ¡no nos separe, por favor!”. El resto del grupo estuvo de acuerdo con las palabras dichas por su compañero. Todos esperaban con ansías escuchar que la organización del aula seguiría siendo la misma.

Cuando se les cuestionó sobre la razón de por qué su deseo de seguir trabajando de manera conjunta, se escuchó decir: “¡Porque los demás me explican lo que no entiendo!”, “¡porque cada quien sabe hacer algo diferente y hacemos mejor las actividades!”, “¡a veces nos enojamos y nos cuesta trabajo ponernos de acuerdo, pero lo conseguimos!”, “¡es que mis compañeros son chistosos!”, “¡me gusta ayudar a los demás!”, “¡aprendo de su creatividad!”, “¡porque hacemos trabajos muy padres entre todos!”. Sus respuestas no estaban tan alejadas de lo que la propia Rebeca Anijovich nos refiere al respecto:

“Cuando un grupo trabaja en forma cooperativa: los alumnos se esfuerzan e intentan superar sus resultados individuales para maximizar el aprendizaje grupal, cada miembro del grupo asume su responsabilidad y estimula a los demás a cumplir con las tareas asignadas, los integrantes del grupo se brindan ayuda, aliento y respaldo, necesarios para un buen rendimiento colectivo, evalúan los logros y las dificultades y acuerdan cuál será la mejor manera de garantizar un buen aprendizaje, comparten la fijación de metas, normas y modos de funcionamiento, la comunicación interpersonal es fluida y genera confianza mutua para expresarse, intercambiar opiniones y ocuparse de los conflictos, en la medida en que todos los miembros evalúan y revisan la gestión del equipo es posible introducir modificaciones”⁸⁵.

Ya para el desarrollo del segundo centro de aprendizaje “¡De tertulias y algo más!”, todo había adquirido otras dimensiones. ¿Trabajo por equipos?, había quedado rebasado. Se había convertido en un trabajo por todos y para todos en el que los lazos afectivos entre los niños comenzaron a surgir.

⁸⁵ Anijovich, Rebeca; *et. al. Ibídem.* P. 42-43.

Durante su aplicación, se resaltó una frase que fue crucial para su desarrollo: “¡Todos para uno y uno para todos!”. El lema de Los tres mosqueteros fue escrito en un cartón grande y con letras coloridas y pendía de una de las paredes del salón. Ahí, frente a todos, su misión era recordarnos la importancia de ayudarnos entre sí. ¡Siempre apoya al que lo necesite!, ¡nunca lo dejes sólo! Por ejemplo, cuando las circunstancias lo ameritaban y los niños avanzaban en las actividades o lograban resolver algún conflicto, pronunciaban esta frase al unísono y de manera muy entusiasta; algunos hasta se daban pequeños golpecitos en la espalda, como de logro y felicitación. Así cuando, por fin, llegó la hora de cerrar el centro de aprendizaje, las condiciones estaban dadas para que, durante la tertulia renacentista, disfrutaran del trabajo que habían realizado en compañía de sus padres.

El día para el cierre estaba señalado; los alumnos distribuyeron las tareas que realizarían. Les indiqué: “¡Aquí están los materiales que hemos hecho, también hay cintas adhesivas, plumones, diferentes tipos de papel, todo lo necesario para el banquete renacentista, la música; organicen el trabajo!”. Y se escuchó decir: “¡Vamos a darle vida al Renacimiento, ¡nosotros ponemos las láminas!”, “¡aquí pegamos los mapas!”, “¡nosotras montamos el banquete!”, “¡hay que alistar el juego de mesa que haremos con los papás, vamos a ganar!”, “¡todos pongamos las cadenas de papel que hicimos para adornar!”, “¡nosotras les ayudamos a vestirse, a arreglarse el cabello y a ponerles los accesorios!”. Cada quien había preparado el discurso que durante la tertulia dirían, sus ideas surgieron de la investigación previa que habían hecho y que, entre sus compañeros, se habían ayudado a complementar y/o corregir.

Mi función había sido tan sólo pasar los materiales que ellos requerían, no me dejaron participar en más. Vi cómo delante de mis ojos los alumnos lograron conformar sus propios equipos, organizar y distribuir las tareas, identificar las habilidades de cada uno, motivar y “jalar” a aquellos más reacios para el trabajo, ayudar a los que mostraban mayor dificultad para cierta actividad, proponer nuevas ideas y respetar las de los demás, conjuntarlas y hacer más de lo que, incluso, la propia ficha de trabajo proponía.

Durante la tertulia renacentista, los alumnos conversaron, bailaron, expusieron, jugaron y comieron juntos y; no sólo eso, también rieron, soñaron, sintieron, imaginaron, se divirtieron, ¡fueron todos amigos! (¡sé que lo seguirán siendo!). Se abrazaron y se miraron unos a otros, cara a cara. Por fin, ¡pudieron darse la mano! Un aroma dulce se fue expandiendo por el aula. El ambiente que se respiraba era de confianza, afecto y gratitud.

4.8. Amorosidad, ¡una mirada y una sonrisa para todos!

¡Una relación de amistad entre todo el grupo había surgido! Se percibía confianza, solidaridad y tolerancia. La brecha que se había abierto espacio entre ellos parecía que se cerraba. La preocupación que sentían los unos por los otros era notoria. ¡Había mayor respeto! Un tipo de afecto, ¡un tanto especial!

“Estamos viviendo un periodo de crisis en aquello que hace más humano al ser humano como es el amor. El amor no en el sentido caritativo ni jabonoso, sino en el respeto a las personas en su diferencia”⁸⁶.

Esas diferencias que tan marcadas habían estado entre los alumnos, para lo único que habían servido era para evidenciar sus particularidades, las negativas, ¡claro está! Ninguna de éstas era bien vista ni por los docentes ni por los propios niños. La disgregación del grupo era lo que se había conseguido. Pero, ahora, ¿dónde estaban los que supuestamente eran los rezagados?, ¿alguien los había visto por algún lugar?, ¡aquellos que habían sido rechazados por el resto del grupo!, ¡ni rastro! A decir verdad, el único rastro que quedaba de ellos era una tabla en la que aparecían sus nombres enlistados para señalar su condición y que se había entregado a inicios del ciclo escolar. No me importaba esta tabla, ¿para qué? ¿Respeto a la diferencia? Quizá, lo había comenzado a lograr.

⁸⁶ López Melero, Miguel. *Construyendo una escuela sin exclusiones. Ibídem.* P. 60.

Por las mañanas, al llegar al salón de clases, lo primero que hacían era regalar una mirada y una sonrisa a todos, se les veía saludarse entre sí con afecto, haciendo alguna mueca o algún choque de manos. Ahora, también hacían lo mismo con la maestra. Se acercaban, me saludaban y me preguntaban cómo me había ido por la tarde del día previo. Había una mayor atención hacia mi persona, ya no sólo como una figura de autoridad, sino como alguien con quien podían charlar sin ningún temor y con toda la confianza. ¡Se había generado un nuevo trato entre todos!

Los secretos que se compartían entre sí se hacían escuchar a media voz por el salón, ¡la confianza se había extendido! En ocasiones, dejaban de ser “secretos” para convertirse del dominio de todos. ¡Hasta yo me enteraba de esas cosas que guardaban para sí y que no podían decirse en voz alta! Un clásico ejemplo era saber qué niño sentía cierto interés por alguna de sus compañeras, o viceversa; o preguntarme cómo actuar ante cierto comportamiento de alguno de sus amigos e, incluso, de sus padres. La mayoría de las veces, buscaban orientación sobre cómo debían comportarse ante ciertas situaciones.

El desarrollo del segundo centro de aprendizaje había favorecido aún más el vínculo afectuoso que existía en el grupo. Una de las fichas de trabajo propuestas pedía que observaran la fotografía que previamente se había tomado del grupo y que se había impreso en grande. La invitación era mirar por unos segundos esa imagen que se encontraba pegada en el pizarrón con un marco muy grande y colorido; enseguida, tenían que expresar, de manera oral y escrita, qué era lo que veían en ella.

Los alumnos empezaron a comentar: “¡Esos niños de la foto son bien chidos!” (Se escucharon algunas risas), “¡ustedes son lo máximo!”, “¡los quiero mucho!”, “¡son un grupo muy especial!”, “¡yo los voy a extrañar mucho ahora que nos vayamos a la secundaria!”, “¡yo conocí a personas que antes no conocía aún cuando éramos del mismo grupo!”, “¡me ayudaron mucho y yo ayudé a otros!”, “¡no es que fuera chismoso, pero conocí de los problemas de los demás, y traté de ayudarlos!”, “¡todos sabíamos quién le gustaba a quien, nos confiamos cosas entre todos!”, “¡ahora tengo

más amigos, nos juntamos más en el recreo!”, “¡somos el mejor grupo de la escuela, los más inteligentes!” (Así siempre se los hice de manifiesto con la intención de dar una seguridad y confianza en sí mismos que ya habían perdido), “¡es el mejor grupo que he tenido en todos estos años!”, “¡siempre estarán en mi corazón!”.

“Los hombres y las mujeres, el ser humano como tal, es un ser social y, por tanto, no se puede comprender de otra manera [...] El ser humano es un ser inclinado por naturaleza, inexorablemente, a establecer vínculos con los otros y a relacionarse con los demás, ya que encuentra en éstos una referencia inevitable para apoyar su ser incompleto originariamente. Este sentirse incompleto significa verse abogado a estar al lado de otros para completarse. Esta es una de las pulsiones básicas de la vida humana, que pueden llegar a plasmarse en relaciones enriquecedoras. Gracias a estas relaciones, los seres humanos llegamos a ser lo que somos y sobre todo llegamos a necesitarlos unos a otros, a amarnos”⁸⁷.

¡Y así ocurrió! Esos niños aislados que, a inicios de curso, no sabían cómo se llamaba su compañero de mesa, ahora andaban juntos, sobre todo, en el recreo. En ocasiones, se observaba una “gran mancha” deambulando por el patio; otras veces, se les veía sentados en las escaleras o en las áreas verdes: comiendo, platicando, contándose secretos, y sí, también, por qué no, ¡planeando travesuras! Llamaban la atención de los alumnos de otros grupos y de maestros que intentaban regañarlos al ver tanto movimiento y ruido reunidos en un sólo lugar, a pesar de que nada “malo” estuvieran haciendo; quizá, el escuchar tantas voces y risas juntas durante un tiempo de descanso, provocaban una reacción en los que no estaban acostumbrados a ello.

Cuando el recreo terminaba, la indicación que se les daba a los alumnos era que, de inmediato, se acercaran al lugar donde estuviera su profesor, formaran una fila de niñas y otra de niños y, cuando éste así lo señalara, pasaran en orden a sus respectivos salones. Había maestros que, incluso, se tardaban varios minutos en intentar acomodar a sus estudiantes en sus dos filas y no avanzaban hasta que todo su grupo estuviera uno tras de otro con su respectivo silencio.

⁸⁷ *Ibidem*. P. 58.

Yo, en cambio, había dejado de hacer caso a estas indicaciones tan “lineales”. Terminado el recreo, mis alumnos se acomodaban cerca o alrededor de mí y, en ocasiones, me decían: “Maestra, ya venimos por usted, ¡ya podemos irnos al salón!”, y así, todos juntos, en “mancha”, nos dirigíamos a nuestro salón de clases, atravesando el patio de la escuela. Los demás siempre miraban a la distancia esta forma tan peculiar de andar, tan “tumultuosa y ruidosa”. Entrábamos al salón y no había necesidad de decir mucho, cada uno sabía lo que tenía que hacer. Se distribuían entre los estrechos pasillos del salón para llegar a sus respectivos equipos y continuar en lo que se habían quedado; yo tan sólo daba algunas indicaciones y ellos seguían.

En repetidas ocasiones, compañeros maestros intentaban persuadirme de que su forma de avanzar no era la correcta: “¡Deberías de acomodar a tus alumnos en fila después del recreo!”, “¡sí, hacen mucho ruido y estorban cuando avanzan!”, “¡deberías ser un poco más ordenada!”. Ese era mi orden, el que mejor convenía, era esto por lo que tanto había trabajado, lograr una mayor unión entre todos, una mejor relación, mayores lazos, el reconocimiento de cada uno por todos los miembros de ese gran grupo que habíamos conformado. No había nada malo en ello, nadie se insultaba, agredía u ofendía, no había juegos bruscos, ya no tenía la necesidad de alzar la voz como antes lo hacía de forma constante.

En cierta ocasión, una colega me dijo: “¡Tu grupo se te está yendo de las manos!” y, según su creencia, esto estaba ocurriendo así porque no los regañaba, no los castigaba y no los humillaba con frases que aplacaran su actuar. A visión de los demás, parecía ser que mis alumnos estaban haciendo lo que querían. Si dar cabida a sus ideas, a sus sentimientos y a sus maneras de expresarse significaba que estaban haciendo lo que querían, entonces, quizá, sí debía decir que el grupo se me estaba yendo de las manos. En realidad, les estaba dando la oportunidad de dejarlos ir de mí, de no sujetarlos, de ir más allá de lo que yo pudiera darles y ofrecerles, ¡de buscar otros posibles caminos!

PALABRAS A MODO DE CIERRE: ¡LECCIONES APRENDIDAS!

Walter Benjamín⁸⁸ señala que en toda narración contada debe existir una moraleja o consejo, una utilidad ante lo escrito, un proverbio o regla de vida, una sabiduría entrelazada de las experiencias vividas, ¡las lecciones obtenidas! Son estas las que, a pausas, he ido desmenuzando a lo largo del relato; la mayoría ya han sido narradas; las restantes, ahora encontrarán su espacio en estas líneas finales. ¡Sí, aún hay más!, los propios aprendizajes y, cómo dejar aún lado, los de mis alumnos.

“¿Qué es Utopía?”, pregunté a los niños; al mismo tiempo que les mostraba el libro que tenía en mis manos ya un tanto maltratado por el tiempo. ¿Cómo dejar pasar la oportunidad de hablar al respecto de este libro si había tenido su origen justo en la época del Renacimiento? Éste era el tema central de mi segundo centro de aprendizaje “¡De tertulias y algo más!”; además, era un clásico de la literatura universal. A la distancia, les mostré las hojas amarillas que lo conformaban.

Días antes, algún compañero maestro me cuestionó: “¿Vas a leerles ese texto?, ¿cómo crees?, tiene letras chiquitas y son muchas hojas, ¡además, va a ser muy difícil que lo entiendan!, y luego, ¡con estos niños que no están hechos para aprender fácilmente!”. Quizá tenía razón, no en el sentido de las dificultades que, supuestamente, mis alumnos tenían para aprender, pero sí en que el lenguaje empleado en el libro era rebuscado y complejo. ¡No hice mucho caso a sus comentarios persuasivos! “¡Claro que lo voy a intentar!, ¡les leeré breves fragmentos, hay buenas ideas en él!”, respondí.

“¿Alguien puede decirme qué es Utopía?”, volví a solicitar a mis estudiantes. Rápidamente, buscaron en su cuaderno los resultados de la investigación que habían realizado previamente. Las respuestas fueron: “¡Es un libro que hizo un tal Tomás Moro!”, “¡fue durante el Renacimiento!”, “¡según habla de un lugar ideal para

⁸⁸ Benjamín, Walter. *Ibíd.* P. 4.

vivir!”, “¡algo como una isla perfecta donde la gente vivía!”, “¡es un lugar en el que a las personas les hubiera gustado vivir, pero que era imposible que existiera!”, “¡es algo irreal, imaginario, como un lugar de fantasía!”, “¿está bueno el libro?”, “ya se ve viejo, pero de todas formas, préstelo, para verlo de cerca, ¡ándele!”.

“¡Leeré algunos fragmentos, después, me dicen qué piensan al respecto!”, les dije. Guardaron silencio y escucharon con atención. Los párrafos que comencé a leer los había seleccionado previamente; he de reconocer que me vi en la necesidad de modificar algunas palabras para que fueran de fácil comprensión. Y allá fui yo, dando lectura de manera salteada a lo que Tomas Moro escribió en su libro para dar cuenta de las historias que su amigo Rafael Hytlodeo le había contado a partir de los numerosos viajes que había hecho y que le permitieron conocer las formas de vida de las personas de diferentes lugares y reflexionarlas.

Mientras iba leyendo, ciertas frases eran repetidas por los niños; en ocasiones, se percibían sonidos y movimientos de asombro y asentían ante lo que iba pronunciando: “¡Un lugar en el que unos no tengan más que otros!”, “¡que los ricos no se aprovechen de los pobres!”, “¡que todos trabajen!”, “¡que nadie pida dinero a otras personas!”, “¡que todos tengan ropa que ponerse!”, “¡que cuiden su ciudad!”, “suficientes hospitales y escuelas!”, “¡que haya salud!”, “¡comida para todos!”, “¡ser una gran familia!”, “¡estar bien nosotros mismos, pero también los demás, ayudarlos!”, “¡vivir alegremente!”, “¡no buscar nuestra comodidad a costa de otros!”, “¡no sentirse superior!”, “¡ser honesto!”, “¡sin tantas leyes, ni las conocemos, lo justo, sin afectar a nadie o beneficiar a algunos!”, “¡no peleas, no guerras, no muerte!”, “¡respetar!”, “¡que haya tolerancia a las ideas y creencias de las personas!”.

Al término de la lectura, percibí que los niños estaban como en un estado de ensoñación. Varios comentarios se hicieron escuchar: “¡Qué padre lugar!”, “¿así es Utopía?, ¿dónde está?”, “¡yo no conozco un lugar que sea así!”, “sólo es algo imaginario, ¿no?”, “¡en nuestro país, no hay Utopía por ningún lado, aquí es todo lo contrario!”, “¡aunque sería bueno que todo fuera así!”.

Cuando pregunté si creían que este lugar podría existir, contestaron: “¡Yo creo que no, México es pura trampa!”, “¡hay muchos pobres sin casa, ropa o comida!”, “¡hay niños que no van a la escuela, trabajan y piden dinero en las calles!”, “¡cuando salimos, mi mamá me dice que no me acerque a ellos!”, “¡a nadie le interesan las demás personas!”, “¡hay mucha gente egoísta y envidiosa, ahí están los ricos!”.

“¿Creen que se pueda hacer algo para vivir en un lugar así?”, cuestioné. Ellos respondieron: “¡Quién sabe, maestra!”, “¡los adultos son los que deciden!”, “¡yo, lo dudo!”, “¡a lo mejor, no en todo el país, pero en la casa sí!”, “¡o en la escuela, algo de lo que leyó es lo que los maestros intentan hacer con nosotros, los niños!”, “¡es lo que usted pide que hagamos!”, “¡sí, hemos cambiado en algunas cosas, no somos los mismos cuando recién entramos a sexto!”, “¡quizá, Utopía esté en el salón!”.

Les propuse que, en tiras de papel y por equipos, escribieran los elementos que tomarían en consideración para hacer de nuestro salón, la isla de Utopía. Al término, les pedí que las pegaran en las diferentes paredes del aula para que las tuvieran siempre a la vista. Los equipos registraron frases que ya habían sido leídas, pero también, crearon nuevas ideas: “¡Amor y afecto!”, “¡paz, paz, paz!”, “¡amistad y confianza!”, “¡convivir y ser felices!”, “¡buena onda entre todos!”.

Utopía, ¿qué es?:

“Todo ideal político, social y religioso de difícil o imposible realización [...] Se halla en la base de toda renovación social [...] Representa una corrección o una integración ideal de una situación [...] Esta corrección puede permanecer, como ha ocurrido y ocurre a menudo, en el estado de simple aspiración o sueño genérico, disolviéndose en una especie de evasión de la realidad vivida. Pero puede suceder que la utopía resulte una fuerza de transformación de la realidad en acto y adquiera bastante cuerpo y consistencia para transformarse en auténtica voluntad innovadora y encontrar los medios de la innovación”⁸⁹.

⁸⁹ Moro, Tomás. *Utopía*. España: Austral, 2003. P. 32-33.

Los niños mostraban deseo de crear la isla de Utopía en el salón de clases, quizá no con todos los elementos que Tomás Moro habría señalado, pero sí, al menos, con los que favorecieran una mayor unidad y red de apoyo entre todos. Ellos no lo sabían, pero desde hacía tiempo atrás, ya habían comenzado a construirla, a darle vida; ahora lo que restaba era que hicieran consciente estas modificaciones y que, estaba segura, continuarían haciendo; las frases que habían pegado en las paredes del salón y que a diario leían, se los recordaría. Sabía que los cambios que dependieran de sí mismos, los harían, pues notaba el interés que sentían en querer ser un mejor grupo, mejores personas, ¡aprender y saber más! La edad en que se encontraban y las situaciones contextuales que vivían permitió alcanzar mayores niveles de conciencia y reflexión.

Al mismo tiempo, yo también deseaba alcanzar esa Utopía tan anhelada en mi labor profesional y que, seguramente, impactaría en el ámbito personal.

“Lo utópico es un ideal irrealizable, pero también deseable, por lo que parece que se está haciendo referencia a la frustración de un deseo. Este ideal suele referirse a una sociedad humana que se coloca en un futuro indeterminado y a la cual se dota mentalmente de toda suerte de perfecciones [...] Todos los problemas quedan en ella solucionados automáticamente [...] El motivo principal de las utopías es, pues, la voluntad de reformar”⁹⁰.

Desde antes que comenzara a escribir este relato sabía que algo en mí no estaba del todo bien, necesité continuar con mi formación docente para darme cuenta que no estaba tan errada de estas creencias. Revisé mis prácticas pedagógicas, supe en qué aspectos no estaba actuando de la mejor forma y me planteé un horizonte utópico que, con grandes ansias, deseaba alcanzar. No quería que esto se convirtiera tan sólo en la frustración de un deseo como diría Moro; en mí, había nacido la voluntad de reformar.

⁹⁰ *Ibidem*. P. 34-35.

Mi interés en mejorar mis prácticas pedagógicas e impactar en mis alumnos no radicaba en una cuestión fantasiosa, alejada de la realidad y toda posibilidad; mi intención no era construir una idea imaginaria de algo que, quizá, parecía imposible de lograr ni tampoco pensar en lo magnífico que sería si esto pudiera existir. No buscaba fabricar en mi mente oportunidades irreales de cambio, ¡no sueños, no fantasías!, pero ¡sí acciones, sí modificaciones! que, con el propio deseo, entusiasmo e ímpetu, sabía que podría lograr. ¡Sentía que así había comenzado a ser!

Esa preocupación de modificarme lo estaba viendo en los cambios que, a la par, los niños estaban teniendo. Si ellos estaban cambiando en su forma de aprender e interactuar con sus compañeros era porque yo misma había marcado las pautas para hacerlo. La Utopía de mis alumnos era tener un mejor grupo para estar, para ser, para convivir y para aprender, ¡lo habían conseguido! Mi Utopía era que ellos lo lograran a partir de una mejora en mi ser y labor docente. ¡Había andado por el camino correcto! ¡Su Utopía era la mía! La estaba viendo materializada en su forma de ser y de relacionarse con los demás, en su desempeño escolar, en su avidez por seguir aprendiendo, en sus ganas por querer cambiar y mejorar en todo sentido.

¡Era imposible cambiar al mundo, al país entero, a la educación de México, a las escuelas de educación primaria! Resultaba complicado también cambiar la propia dinámica de mi centro de trabajo, de tan sólo ¡una escuela! o de, al menos, ¡uno de los doce grupos que la conforman! Sin embargo, sabía que la isla de Utopía podía existir, ¡la tenía frente a mí!, ¡en mi salón de clases!, ¡mis alumnos me la habían mostrado!, ¡creí en ellos y, a su vez, ellos creyeron en mí!

Les confié “mi secreto”, les dije cuál era mi ideal, ¡mi horizonte utópico!; lo comprendieron todo, lo hicieron suyo, ¡me apoyaron para conseguirlo y, al mismo tiempo, se ayudaron a sí mismos! Ambas partes sentíamos que lo habíamos logrado. Estábamos tan compenetrados. ¡Habíamos estado trabajando arduamente para ello! ¡Sus ideales y los míos se unieron para crear uno solo! Fue gratificante ver cómo juntos nos esmeramos para alcanzar una misma meta, ¡nuestro propósito!

Mis alumnos sabían que, muy pronto, dejarían la primaria y pasarían a un nuevo y muy diferente nivel de estudios. Comencé a ver nuevos intereses: “¿Qué nos deparará la secundaria, maestra?”, “¿a poco ya sabemos todo lo que tenemos que aprender en la primaria?”, “¿y si nos da una adelantadita sobre las cosas que nos enseñarán en nuestra nueva escuela?”, “¡aunque sea díganos algunos de los temas que veremos!”, “¡sí, para que no nos caigan de sorpresa!”.

Las preguntas y comentarios continuaban, ahora en otro sentido: “¡Quisiera que todos estuviéramos en la misma secundaria, pero mi mamá quiere que me quede en otra que está cerca de su trabajo!”, “¿cómo serán nuestros nuevos compañeros?”, “no creo que sean como nosotros, ¿o sí?”, “¡aquí no somos violentos!”, “¡hemos aprendido a ayudarnos entre todos!”, “¡yo los quiero mucho!”, “pero, ¿y si en la nueva escuela hay niños que nos molesten o nos agredan?”, “¡qué miedo!”, “¡sus maestros no les habrán enseñado mucho!”, “¡ya veremos cómo le hacemos!”. ¡La semilla había sido sembrada! Hubiera deseado tanto ver cómo mis alumnos evolucionaban en los subsecuentes años de estudio; saber si darían seguimiento a lo aprendido. Sin embargo, ¡no era posible!, tenían que continuar su camino a la secundaria.

Días posteriores al término del trabajo con centros de aprendizaje, se conversó al respecto de su desempeño. Mostraron su agrado ante la metodología aplicada y los aprendizajes que lograron: “Ya no nos va a dar tiempo de hacer otro centro de aprendizaje, ¿verdad?”, “¡nos faltó más tiempo!”, ¡no lo vaya a tomar a mal, maestra, pero me gustó trabajar así, sin que usted hablara tanto!”, “ahora sí hasta me daban ganas de investigar, antes se me hacía algo aburrido”.

Agradecieron haber compartido grandes momentos con quienes, a inicio de curso, no eran más que extraños y que, al cierre del mismo, se habían convertido en sus amigos; hacían hincapié en el vínculo que se había generado entre todos y el trabajo cooperativo que habían desarrollado: “¡Los voy a extrañar!”, “¡cuando entremos a sexto grado, no me sabía ni sus nombres!”, “¡ya hasta me sé sus secretos!”, “¡en equipos, trabajamos mejor, así nos explicábamos lo que no entendíamos!”.

Mencionaron que les había gustado realizar un trabajo más autónomo, sin depender de las indicaciones impositivas de la maestra, con posibilidad a ser escuchados, proponer ideas y hacerlas posibles. Ganaron mayor confianza y seguridad en sí mismos, mostraron mayor libertad para expresar sus opiniones: “¡Nosotros hicimos los trabajos!”, “¡claro, con ayuda de nuestros compañeros!”, “¡tomamos decisiones!”, “¡ayudamos a hacer los centros de aprendizaje!”, “¡sólo veíamos la cara que ponía usted con tanta cosa que queríamos hacer!”, “¡y no se enojó, tampoco nos regañó!”.

¡Nadie había sido negado!, sabían de las capacidades con las que cada uno contaba y las aprovecharon. Se difuminó aquello negativo por lo que eran reconocidos y se dio paso a lo positivo que tenían y podían hacer. Aprendieron, participaron y se divertieron con las actividades. ¡Todos trabajaron, todos sin excepción!, aún los niños que se habían señalado como “rezagados”.

Cómo olvidar aquellas escenas en las que todavía no conocía bien a bien a mis estudiantes y alguna compañera maestra mandada de la dirección de la escuela me expresó: “Aquí está la lista de tu grupo, los alumnos que aparecen subrayados con marca textos son los más bajitos, ¡tenlos presentes!, te los señalo de este modo para que no los pierdas de vista y así cuando te preguntemos después sobre ellos, ya sepas quiénes son”. Eso me habían dicho, y me preocupó ver que en esa lista hubiera tantos nombres con destellos brillantes en amarillo. “¡Esas son tus joyas, tus tesoros, a los que hay que tener bien enterrados!”, terminó diciendo la maestra en tono de burla. No era una frase de su autoría, sino más bien, era una del dominio público al interior de la escuela, conocida y pronunciada por todo el personal.

Afortunadamente, ¡mis joyas estaban trabajando!, las que previos maestros intentaron desaparecer del aula y que, muchos, lo habían conseguido. ¡Sólo había hecho falta saber de su existencia y de su valor! Ahí estaban ellas, habiéndose ya ganado un lugar, primero, entre sus compañeros de equipo y, después, en todo el grupo. ¡Ahora se les llamaba por su nombre, no ya por alguna de sus características!, ¡no más apodos!, ¡no defectos que hubiera que enmarcar!

Los alumnos que habían comenzado el ciclo escolar sin interés alguno, a los que nadie hacía caso, que no eran identificados por su nombre, que no cumplían con tareas, que no ponían atención a clases, que reprobaban los exámenes u obtenían bajas calificaciones, ya no se hacían de manifiesto; las particularidades por las que se les identificaba parecía que se habían diluido, ¡habían logrado adquirir mayor confianza y seguridad!, sabían que algo podían aportar a sus compañeros y que a su vez ellos podían recibir ayuda de los demás sin sentirse menos, pues todos teníamos aspectos para lo que éramos buenos y otros que aún podíamos mejorar.

Parecía no haber rastro de algún alumno rezagado; aquellos por los que había surgido un interés inicial, se habían perdido entre la totalidad del grupo, ¿para qué continuar llamándolos así?, ¿qué caso tenía?, ¿a quién le servía esta categorización?; a mí, ¡ya no! En realidad, haberlo sabido en otros momentos, tampoco me había servido de mucho, pues no recuerdo haberlos ayudado de alguna forma, sólo gustaba de enfatizar su condición.

Ahora tampoco me servía de algo revisar mi lista con los nombres de los niños subrayados. ¿Dónde están los rezagados del grupo 6º B?, ¿cuántos son? (¡estadísticas!), ¿cómo se llaman?, ¿qué características tienen? (¡señalamientos!), ¿qué avances tuvieron?, (¡porque alguno debieron tener!). ¿Será que tengo que citar aquí mismo sus nombres completos, peculiaridades y cómo avanzaron?, ¿algo así como una especie de tabla que señale el “antes, durante y después” del proceso? ¡A eso estamos acostumbrados los maestros, a dar respuestas! ¡No, no quiero hacerlo así, no es necesario!, ¡éste es mi espacio!, ¡el único que tengo para desahogar todo lo visto, escuchado y hecho!, ¡quiero mis propios resultados, los que yo misma construí! ¿Quiénes son mis alumnos rezagados?, ¡no lo sé!, supongo que lo olvidé o, más bien, no lo quiero recordar. ¡Ya no quiero señalarlos!

“Maestra, ¿cuántos estudiantes con rezago escolar tiene en su grupo?”, me preguntaba el personal de dirección para llenar algún formato y; ellos mismos, en tono burlesco, se contestaban: “¡Ah!, ya recuerdo, ¡todo su grupo!, bueno, ¡ya no

importa!, ¡ya se van a la secundaria!, ¡gracias!", y se despedían. ¡Ya no seguía el juego!, ¡ya no me reía de estos comentarios que hacían los demás!, mi cara poco expresiva hacía que la sonrisa del profesor que intentaba burlarse, desapareciera de inmediato. ¡Ya nadie se atrevía a jugar con este tipo de bromas frente a mí!

Ahora todos, sencillamente, formaban parte de la diversidad de mi aula, y a lo único a lo que me había remitido era a darles atención, sin ningún tipo de distinción, sin señalar ni juzgar, sin amedrentar a alguien ni hacerlo menos, sin excluirlos de las actividades escolares. Los alumnos con rezago escolar se habían difuminado entre el resto, no habían sido los únicos con dificultades para el aprendizaje, había más y de otro tipo, pero eso ¿qué más daba?, mi compromiso era para con todos, ¡fueran como fueran!, estaban ahí para lo mismo, para aprender. Todos deseaban terminar la primaria de la mejor manera posible. Supe de sus características, y ¡no importaba!, sólo había que respetarlos, nadie podía ser igual que los demás, ¿para qué? Conocí de personalidades y estilos, los de ellos, y ¡reconocí la diferencia!, la acepté y la valoré, ¡conviví con ella tan de cerca!

La inclusión destellaba entre mis pupilos, ¡sentía que la había favorecido!, y yo tanto que dudé de ella. La acusé de ser un mero discurso, ¡tan sólo esperanzador!, de esos que lanzan al aire los políticos con palabras ostentosas y en el que todo lo prometen, pero nada es cumplido. "¿Para qué hablar de inclusión?", me decía, "¡eso no existe en la práctica!", "¡no pronunciaré algo que no he desarrollado, no hay necesidad de fingir como otros lo hacen!", "¡la inclusión, un ideal inalcanzable, poco práctico y, tal vez, hasta inexistente!". Quizá deba decir que también era mi desconocimiento sobre el tema lo que, en su momento, me mantenía en una actitud poco dispuesta a la modificación de mi actuar docente.

La inclusión ya no estaba sólo en las palabras, ¡estaba en mis prácticas cotidianas!; sé de lo que hablo y, por eso, ahora puedo decir abiertamente que la he favorecido en el aula. No lo digo a modo de presunción; lo refiero porque esto fue algo que me propuse conseguir, sé que en cada una de las palabras dichas a lo largo de este

relato doy cuenta de ello. No hay necesidad de escribir “¡aquí se encuentra la inclusión!”, “¡con este centro de aprendizaje y con esta actividad en específico, la desarrollé!” o “¡a tal hora, trabajé con ella!”. Sería absurdo utilizar el término sólo para señalar la situación en que fue aplicada. La inclusión enmarca una forma de ser y estar con los otros en todo momento, sea cual sea el tiempo, la asignatura o el lugar donde se pretenda lograr.

Esas prácticas excluyentes que eran parte de mi forma de trabajo se diluyeron. ¡Di cabida a todos mis alumnos!, me bastó con conocer del tema, analizarlo y reflexionarlo para trasladarlo a la realidad de mi aula. Aquello de lo que tanto había desconfiado al creerlo un mero discurso de corte político, ¡sí existía! La inclusión la estaba experimentando en mi salón de clases y había hecho todo lo posible para que los niños la vivieran de cerca. ¡No son palabras, son realidades! Son sucesos ahora convertidos en historias que puedo narrar y dar cuenta de que existen.

Sé que mis estudiantes cambiaron, ¡mostraron un gran crecimiento! ¡Lo vi!, ¡lo sé!, ¡lo supimos! ¡Ellos lo agradecieron y yo, también, lo agradecí! Mi interés radicaba en influir e impactar en su desenvolvimiento escolar y personal, pero también existía un interés propio. Me siento congratulada por la oportunidad que me dieron de poner en práctica ese interés de modificarme; me escucharon, aceptaron mis propuestas, materializaron mi necesidad de querer ser otro tipo de maestra. ¡El aprendizaje que ambas partes obtuvimos fue recíproco!

Y, ¿qué aprendí? En primera instancia, fue a hacer una pausa en el tiempo para pensar (me) y reflexionar (me): ¿quién soy?, ¿cuál es mi función?, ¿qué y cómo lo estoy haciendo?, ¿cómo puedo mejorar?, ¿a dónde quiero llegar?, ¿qué haré para lograrlo? La mayoría de las veces, las personas actuamos por actuar, sin detenernos a pensar qué es lo que nos lleva a comportarnos de ese modo; hablamos, hacemos, nos movemos por inercia. Sin embargo, hay que llevar a cabo un ejercicio de reflexión para saber cómo nos estamos posicionando en este mundo, cómo actuamos y, a partir de ahí, identificar qué es lo que necesitamos cambiar.

Bajo esta reflexión, y en una segunda instancia, pude modificar mi forma de acción en el aula y la relación que había generado con mis alumnos; conocí y puse en práctica una nueva metodología de trabajo, me convertí en mediadora del aprendizaje, di las ayudas pedagógicas necesarias, mostré responsabilidad por cada miembro del grupo, promoví la autonomía, la cooperación y el diálogo, favorecí la inclusión. ¡Ofrecí oportunidades!, la oportunidad de opinar, proponer, reflexionar, escuchar, observar, imaginar, sentir, poder, soñar, ser... ¡andar nuevos caminos! Fácil, ¿no? Estos son términos que los maestros debíamos conocer y que hasta parecen comunes de tanto que son pronunciados, empero, en la práctica, distamos de su verdadero uso. ¡No, no es fácil, no lo fue!, ¡luché contra corriente!

Sentía que en mi centro de trabajo, nadie creía en mí, ¡ni mis autoridades ni mis compañeros maestros! Algunas veces, les escuché decir: “¡Lo que intentas hacer con los niños son sólo teorías!, ¡nada real!, ¡no vas a poder lograr algo con ellos!”. Trataba de no escucharlos porque estaba comprobando que si uno se disponía a hacer algún cambio con empeño, esto sí podía ser posible. Afortunadamente, hubo quienes, desde siempre, creyeron en mí, ¡mis alumnos!, ¡ellos sí confiaron! Quiero pensar que vieron en mí una seguridad que los hizo soñar junto conmigo y creer en que había formas distintas de aprender y de ser mejores personas.

Hoy sé que puedo conseguir lo que me proponga y luchar por esas utopías que, muchas veces a ojos de los demás, son imposibles de alcanzar. He recuperado la capacidad de observar y escuchar, y me doy cuenta que nada está escrito, uno crea sus propias historias, esas que surgen en comunión con los otros, los que creen y no creen, y que son dignas de contarse, las que arrojan aprendizajes, las que no se quieren olvidar y que dan cuenta del crecimiento y madurez que se va adquiriendo. Yo he construido esta historia a partir del círculo laboral en el que me desenvuelvo, pero, principalmente, lo hice con mis alumnos, aquellos que tantas lecciones me dieron a lo largo de un año escolar; ¡tantas caídas, golpes, pedradas y raspadas me llevé!, algunas generaron dolor y heridas, ¡nada que no pueda ser remediado!, todo ha dejado un aprendizaje y, en esta ocasión, me lo han dado ellos.

Lo más importante que me enseñaron fue a abrir bien los ojos, a escuchar con atención, a respetarlos, a saber que, sin importar sus características, merecen ser reconocidos, valorados y apreciados. A veces pienso que todos los alumnos que he tenido bajo mi responsabilidad, habían intentado decírmelo y no había prestado atención: “¡Escúchame!”, “¡hazme caso!”, “¡dame un abrazo!”, “¡ayúdame!”, “¡no me rechaces!”, “¡no me grites!”, “¡sólo compréndeme!”, “¡soy un ser humano!”. Ahora sentía que, por vez primera, les había dado la oportunidad de “decirme mis verdades”, eran ellos los que se habían convertido en los portavoces de todas estas palabras que, a gritos sosegados, habían querido decirme generaciones pasadas. ¡No había sabido escucharlos, sólo hasta el día de hoy!

¡Por fin, desperté de ese letargo en el que estaba! Ahora me doy cuenta de aquellas formas de actuar que no habían sido las mejores. Me he detenido a rectificar mi labor profesional: corregir, cambiar, modificar, transformar. ¡Es ello lo que he hecho! Quizá piense que ahora estoy lista, sabiéndolo y conociéndolo todo, dispuesta a empezar una nueva etapa en mi vida; puedo llenarme la boca diciendo que tengo todas las herramientas necesarias para enfrentar todo lo que el propio tiempo me depare. Sin embargo, también sé que nada será como las historias que estoy a punto de terminar de narrar. Nada se repetirá, ¡no podría ser de otro modo!; sé que nuevas experiencias me tocarán vivir, y sé que, de la misma forma, tendré que aprender de ellas. El tiempo seguirá transcurriendo, y yo, caminaré (¡o, tal vez, correré!) con él de la mano. Nuevos sucesos me permitirán comenzar de nuevo... ¡a crecer, a mejorar, a creer que siempre un cambio es posible!

¿Es acaso este el final de la historia?, ¿todo llega a su término cual si esto fuera un cuento que cierra de escribirse con el clásico monosílabo “FIN”?, ¿será que ya no hay más por decir?, ¿todo está dicho y aprendido? Esto que ahora parece terminar de narrarse es tan sólo el inicio de un nuevo comienzo. Las líneas escritas hasta ahora dan cuenta de fragmentos de la vida propia, al menos, lo que las palabras me permitieron registrar. Parece que algo termina, pero en realidad, es algo que surge en uno con mayor vivacidad. Hay más por conocer, ¡por vivir! La historia continúa.

FUENTES DE CONSULTA

- Anijovich, Rebeca; *et. al. Una introducción a la enseñanza para la diversidad: Aprender en aulas heterogéneas*. Argentina: FCE, 2007. 128 pp.
- Benjamín, Walter. *El narrador*. España: Taurus, 1991. 17 pp.
- Blanco Guijarro, Rosa. *La atención a la diversidad en el aula*. En: Alvaro Marchesi; *et. al. Desarrollo psicológico y educación, necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. España: Alianza Psicología, 1990. 13 pp.
- Butler, Judith. *Los sentidos del sujeto*. España: Heider, 2016. P. 11-29.
- Coll Salvador, César. *Constructivismo e intervención educativa: ¿Cómo enseñar lo que ha de construirse?* Revista Aula de Innovación Educativa 3. España: 1992. 8 pp.
- Concheiro, Luciano. *Contra el tiempo*. España: Anagrama, 2016. 171 pp.
- Connell, Robert. *La justicia curricular*. Argentina: Laboratorio de Políticas Públicas, 2009. 10 pp.
- Cruz Manuel. *Las malas pasadas del pasado. Identidad, responsabilidad, historia*. España: Anagrama, 2004. 223 pp.
- Díaz Meza, Cristhian. *Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro*. Revista Científica Guillermo de Ockham. Vol. 5, No. 2. Colombia: 2007. P. 55-65.
- Do Valle, Lilian. *Séptimo tema: El Otro como proyecto*. En: Rabinovich, Silvana y Alya Saasa (coordinadoras). *Lo otro*. México: UNESCO, 2006. 57 pp.
- Dussel, Enrique. *Filosofía de la liberación*. Colombia: Nueva América, 1996. 85 pp.
- Echeita Sarrionandia, Gerardo. *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea, 2007. P. 75-145.
- Echeita Sarrionandia, Gerardo. *Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto"*. REICE. Vol. 6, No. 2. España: 2008. P. 9-18.
- Escudero, Juan y Begoña Martínez. *Educación inclusiva y cambio escolar*. Revista Iberoamericana de Educación No. 55. España: 2011. P. 85-105.
- Freire, Paulo. *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI Editores, 2006. 110 pp.

Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. 11^o edición. México: Siglo XXI Editores, 2006. 139 pp.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 2^o edición. México: Siglo XXI Editores, 2005. 246 pp.

Guzmán Chiñas, Maricruz y Teresa de Jesús Pérez Gutiérrez. *Educación en y para la diversidad: ¿Principio de desigualdad o inclusión?* México: UPN, 2009. P. 15-44.

Kaplan, Carina. *La inclusión como posibilidad*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006. 72 pp.

Kapuscinski, Ryszard. *El mundo de hoy*. España: Anagrama, 2004. 230 pp.

Labarrere Sarduy, Alberto. *Bases conceptuales de la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica*. SUMMA Psicológica UST. Vol. 5, No. 2. Chile: 2008. P. 87-96.

Lévinas, Emmanuel. *Humanismo del otro hombre*. 2^o edición. México: Siglo XXI Editores, 1993. 136 pp.

Lévinas, Emmanuel. *La huella del otro*. México: Taurus, 2000. 117 pp.

Lévinas, Emmanuel. *Totalidad e infinito*. 6^o edición. España: Sígueme, 2002. 127 pp.

Lledó Carreres, Asunción. *Luces y sombras en la educación especial. Hacia una educación inclusiva*. Madrid: CCS, 2013. P. 159-242.

López Melero, Miguel. *Construyendo una escuela sin exclusiones*. España: Aljibe, 2005. P. 99-132.

López Melero, Miguel. *Un proyecto educativo en/para la diversidad (la escuela un lugar para enseñar a pensar y a descubrir la cultura)*. España: Aljibe, 1997. 292 pp.

Marín Gallego, José Duván. *La función de la narrativa en la ciencia y en la investigación pedagógica*. Hallazgos. Año 9, No. 17. Colombia: 2011. P. 147.

Moro, Tomás. *Utopía*. España: Austral, 2003. 161 pp.

Mudrovic, María Inés. *Historia, narración y memoria. Los debates actuales en filosofía de la historia*. España: Akal, 2005. P.149-153.

Pujolás, Pere. *Aprender juntos, alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje en el aula*. España: Eumo, 2004. 216 pp.

Sáez Carreras, Juan. *Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas*. España: Aljibe, 1997. P. 19-35.

Sánchez Teruel, David y Ma. Auxiliadora Robles Bello. *Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica*. REOP. Vol. 24, No. 2. España: 2013. 36 pp.

Secretaría de Educación Pública. *Enfoque centrado en competencias* [en línea]. México. <http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias>. Consultado el 5 de junio 2016.

Secretaría de Educación Pública. *Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar. Educación Básica*. México: SEP, 2014. 20 pp.

Secretaría de Educación Pública. *Ruta de Mejora Escolar: Escuela Primaria Profr. Laureano Jiménez y Coria. Ciclo Escolar 2015-2016*. México: SEP, 2016. 50 pp.

Sennet, Richard. *Juntos, rituales, placeres y políticas de cooperación*. España: Anagrama, 2012. 53 pp.

Skliar, Carlos. *Poner en tela de juicio. La normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación*. Revista Educación y Pedagogía. Vol. XVII, No. 41. España: 2005. 22 pp.

Suárez, Daniel. *Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. Argentina: Novedades Educativas, 2007. 36 pp.

Suárez, Daniel. *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes*. Argentina: VII Seminario Redestrado, nuevas regulaciones en América Latina, 2008. 19 pp.

Tardif, Maurice. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea, 2004. P. 25-81.

Tébar Belmonte, Lorenzo. *El paradigma de la mediación como respuesta a los desafíos del siglo XXI*. España: 2001. 7 pp.

Torres, José Alfredo y Gabriel Vargas Lozano. *Educación por competencias ¿lo idóneo?* México: Torres Asociados, 2010. 112 pp.

Torres Santomé, Jurjo. *La justicia curricular*. España: Morata, 2011. 311 pp.

Usagui Basozabal, Elisa. *Durkheim: conflicto y educación*. España: Cuestiones Pedagógicas, 2004. P. 277-290.

Van Manen, Max. *El tacto en la enseñanza*. España: Paidós Ibérica, 1998. 232 pp.

Anexo 1

Vinculación de asignaturas, aprendizajes esperados y contenidos desarrollados en el centro de aprendizaje “¡Vámonos de museo!”

Planificación didáctica	
Escuela Primaria “Profr. Laureano Jiménez y Coria” 21-0660-211-x-016 09DPR0013S	
Ciclo Escolar 2016 – 2017	
Profra. Claudia Nayeli López Cambray	Sexto grado Grupo B
Aplicación: 31 de enero al 30 de marzo de 2017	Bloque: 3 y 4
Historia	
Las civilizaciones mesoamericanas y andinas	Campo formativo: Exploración y comprensión del mundo natural y social
Competencias:	Comprender el tiempo y espacio históricos / Manejar información histórica / Formar una conciencia histórica para la convivencia.
Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> • Ubica la duración y simultaneidad de las civilizaciones mesoamericanas aplicando los términos siglo, milenio, a.C. y d.C., y localiza sus áreas de influencia. • Reconoce la importancia del espacio geográfico para el desarrollo de las culturas mesoamericanas e identifica las características de los periodos.
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicación temporal y espacial de las culturas mesoamericanas. • ¿Cuáles son las principales características de las civilizaciones mesoamericanas? • Mesoamérica, espacio cultural. • Las civilizaciones mesoamericanas: Preclásico: Olmecas. Clásico: Mayas, teotihuacanos y zapotecos. Posclásico: Toltecas y mexicas.
Vinculación con otras asignaturas	
Español	
Práctica Social del Lenguaje:	Escribir un relato histórico para el acervo de la biblioteca de aula
Tipo de texto: Narrativo	Campo formativo: Lenguaje y comunicación
Competencias:	Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender / Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas / Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones / Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.

Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> • Establece el orden de los sucesos relatados (sucesión y simultaneidad). • Infiere fechas y lugares si la información no es explícita, usando pistas que el texto ofrece. • Reconoce la función de los relatos históricos y emplea lenguaje formal al momento de escribirlos. • Redacta texto en párrafos, con cohesión, ortografía y puntuación convencionales.
Temas de reflexión:	<p>Comprensión e interpretación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia de fechas y lugares a partir de las pistas que ofrece el propio texto. • Sucesión y simultaneidad, y relaciones causa y consecuencia en relatos históricos. <p>Propiedades y tipos de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características y función de los relatos históricos. • Características del lenguaje formal en relatos históricos. <p>Conocimiento del sistema de escritura y ortografía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Patrones ortográficos regulares para los tiempos pasados (acentuación en la tercera persona del singular en el pasado simple, terminaciones en copretérito, derivaciones del verbo haber). • Ortografía y puntuación convencionales. <p>Aspectos sintácticos y semánticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones cohesivas (personas, lugar, tiempo). • Adverbios y frases adverbiales para hacer referencias temporales (después, mientras, entonces, cuando, antes, entre otros). • Pronombres, adjetivos y frases nominales para hacer referencias espaciales y personales (allí, en ese lugar, allá, ellos, aquellos, entre otros). • Tiempos pasados (pretérito y copretérito, compuestos) para indicar sucesión o simultaneidad.
Español	
Práctica Social del Lenguaje:	Adaptar un cuento como obra de teatro
Tipo de texto: Dramático	Campo formativo: Lenguaje y comunicación
Competencias:	Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender / Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas / Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones / Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.
Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la estructura de una obra de teatro y la forma que se diferencia de los cuentos. • Usa verbos para introducir el discurso indirecto en narraciones y acotaciones. • Usa signos de interrogación, exclamación, y acotaciones para entonar en la dramatización. • Interpreta un texto adecuadamente al leerlo en voz alta.
Temas de reflexión:	<p>Comprensión e interpretación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuperación del sentido de un texto al adaptarlo. • Voces narrativas en obras de teatro y en cuentos. <p>Propiedades y tipos de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características de las obras de teatro (semejanzas y diferencias con los cuentos).

	<ul style="list-style-type: none"> Recursos para crear características definidas de personajes y escenarios en la obra de teatro a partir de los diálogos y las acotaciones. Formato gráfico de las obras de teatro. Función de las acotaciones y la puntuación para lograr efecto dramático en obras de teatro. <p>Aspectos sintácticos y semánticos</p> <ul style="list-style-type: none"> Diferencias entre discurso directo e indirecto. Signos de interrogación y exclamación para enfatizar la entonación. Uso de paréntesis para introducir acotaciones en obras de teatro.
Español	
Práctica Social del Lenguaje:	Producir un texto que contraste información sobre un tema
Tipo de texto: Expositivo	Campo formativo: Lenguaje y comunicación
Competencias:	Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender / Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas / Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones / Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.
Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> Contrasta información de textos sobre un mismo tema. Recupera información de diversas fuentes para explicar un tema. Emplea conectivos lógicos para ligar los párrafos de un texto. Reconoce diversas prácticas para el tratamiento de malestares.
Temas de reflexión:	<p>Propiedades y tipos de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> Diferencias y semejanzas en el tratamiento de un mismo tema. Relaciones de causa y consecuencia entre el origen de un malestar y su tratamiento. <p>Conocimiento del sistema de escritura y ortografía</p> <ul style="list-style-type: none"> Derivación léxica para determinar la ortografía de una palabra. Empleo de diccionarios como fuentes de consulta. <p>Aspectos sintácticos y semánticos</p> <ul style="list-style-type: none"> Empleo de conectivos lógicos para ligar los párrafos de un texto (a diferencia de, por el contrario, asimismo, por su parte, sin embargo, entre otros). Ortografía y puntuación convencionales.
Español	
Práctica Social del Lenguaje:	Conocer una canción de los pueblos originarios de México
Tipo de texto: Expositivo	Campo formativo: Lenguaje y comunicación
Competencias:	Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender / Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas / Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones / Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.

Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce y aprecia diferentes manifestaciones culturales y lingüísticas de México. • Comprende el significado de canciones de la tradición oral. • Identifica algunas diferencias entre los recursos literarios entre el español y alguna lengua indígena.
Temas de reflexión:	<p>Comprensión e interpretación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Significado de los textos de la tradición oral mexicana (canciones en lengua indígena). • Expresiones literarias de las tradiciones mexicanas. <p>Búsqueda y manejo de información</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diversidad lingüística del país. <p>Propiedades y tipos de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características y función de los carteles. <p>Conocimiento del sistema de escritura y ortografía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía y puntuación convencionales.
Matemáticas	
Eje: Medida	Campo formativo: Pensamiento matemático
Competencias:	Resolver problemas de manera autónoma / Comunicar información matemática / Validar procedimientos y resultados / Manejar técnicas eficientemente.
Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> • Resuelve problemas de comparación del volumen de dos o más cuerpos geométricos.
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación del volumen de dos o más cuerpos directamente o mediante una unidad intermediaria.
Matemáticas	
Eje: Figuras y cuerpos / Medida	Campo formativo: Pensamiento matemático
Competencias:	Resolver problemas de manera autónoma / Comunicar información matemática / Validar procedimientos y resultados / Manejar técnicas eficientemente.
Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> • Explica las características de diversos cuerpos geométricos (número de caras, aristas, etc.) y usa el lenguaje formal.
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> • Anticipación y comprobación de configuraciones geométricas para construir un cuerpo geométrico. • Cálculo del volumen de prismas mediante el conteo de unidades.
Ciencias Naturales	
¿Cómo son los materiales y sus cambios?	Campo formativo: Exploración y comprensión del mundo natural y social
Competencias:	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica / Tomar decisiones informadas para el cuidado del ambiente y la promoción de la salud orientadas a la cultura de la prevención / Comprender los alcances y limitaciones de la ciencia y del desarrollo tecnológico.
Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica transformaciones temporales y permanentes en materiales y fenómenos naturales del entorno.

	<ul style="list-style-type: none"> • Explica los beneficios y riesgos de las transformaciones temporales y permanentes en la naturaleza y en su vida diaria.
Contenidos:	<p>¿Cuándo un cambio es permanente o temporal?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características y ejemplos de transformaciones temporales –cambio de estado y formación de mezclas– y permanentes –cocción y descomposición de los alimentos, y combustión y oxidación. • Diferenciación entre transformaciones temporales y permanentes. • Evaluación de beneficios y riesgos de las transformaciones temporales –ciclo del agua– y permanentes –combustión– en la naturaleza.
Ciencias Naturales	
¿Por qué se transforman las cosas?	Campo formativo: Exploración y comprensión del mundo natural y social
Competencias:	Comprender fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica / Tomar decisiones informadas para el cuidado del ambiente y la promoción de la salud orientadas a la cultura de la prevención / Comprender alcances y limitaciones de la ciencia y del desarrollo tecnológico.
Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> • Describe los componentes básicos del universo y argumenta la importancia de las aportaciones del desarrollo técnico en su conocimiento.
Contenidos:	<p>¿Cómo es el universo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Componentes básicos del universo: galaxias, estrellas, planetas, satélites y cometas, y sus características: forma, ubicación y tamaño. • Aportación del desarrollo técnico para el conocimiento del universo: telescopios, observatorios, estaciones y sondas espaciales.
Geografía	
La población mundial	Campo formativo: Exploración y comprensión del mundo natural y social
Eje temático:	Componentes sociales y culturales.
Competencias:	Aprecio a la diversidad social y cultural.
Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue la distribución y la relevancia del patrimonio cultural de la humanidad.
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> • Patrimonio cultural de la humanidad: sitios arqueológicos, monumentos arquitectónicos, tradiciones, expresiones artísticas, celebraciones, comida, etcétera. • Distribución del patrimonio cultural de la humanidad. • Importancia del cuidado y de la conservación del patrimonio cultural de la humanidad.
Formación Cívica y Ética	
Los desafíos de las sociedades actuales	Campo formativo: Desarrollo personal y para la convivencia
Ámbitos	Aula / Ambiente escolar y vida cotidiana.
Competencias:	Respeto y valoración de la diversidad / Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.

Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> • Valora que en México y en el mundo las personas tienen diversas formas de vivir, pensar, sentir e interpretar la realidad, y manifiesta respeto por las distintas culturas de la sociedad. 	
Contenidos:	<p>Diálogo intercultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuáles deben ser mis actitudes ante personas que son diferentes en sus creencias, formas de vida, tradiciones y lenguaje. Qué obstáculos para la convivencia plantea pensar que la cultura o los valores propios son superiores o inferiores a los de otros grupos o personas. Cuáles son los riesgos de una sociedad que niega la diversidad de sus integrantes. Cómo se puede favorecer el diálogo intercultural. <p>Revisamos costumbres en nuestra convivencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • De qué manera los prejuicios y estereotipos nos llevan a actuar de manera injusta.Cuál es nuestra responsabilidad ante ideas preconcebidas sobre personas y grupos. Qué costumbres cotidianas existen en el trato con personas. Cuáles favorecen u obstaculizan la convivencia. Cuáles conviene cambiar. 	
Educación Artística		
Lenguaje artístico: Artes visuales / Teatro		Campo formativo: Desarrollo personal y para la convivencia
Ejes:	Apreciación / Expresión / Contextualización.	
Competencias:	Artística y cultural.	
Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta hechos artísticos y culturales a través de la observación de imágenes y objetos pertenecientes al patrimonio histórico tangible. • Distingue las características de diferentes personajes en una obra teatral al diseñar su vestuario. 	
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de imágenes artísticas de diferentes épocas y lugares para analizar sus características. • Creación de una obra bidimensional o tridimensional a partir de elementos de su entorno que hagan referencia a sucesos relevantes de su comunidad. • Recopilación de imágenes de obras de arte, objetos, películas o fotografías de distintas épocas para comprender y discutir la importancia del patrimonio tangible como parte de la memoria de un pueblo. • Comparación de las características de los personajes que integran la obra, para identificar qué vestuarios se requieren para su caracterización. • Creación del vestuario para los personajes de la obra, utilizando diversos materiales. • Reflexión sobre la importancia de la caracterización de un personaje al representar la obra. 	
Educación Artística		
Lenguaje artístico: Expresión corporal y Danza / Música / Teatro		Campo formativo: Desarrollo personal y para la convivencia
Ejes:	Apreciación / Expresión / Contextualización.	
Competencias:	Artística y cultural.	
Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta libremente un baile popular mexicano o latinoamericano. • Reconoce el espacio en una obra teatral y lo representa mediante la construcción de la escenografía. 	

Contenidos:	<ul style="list-style-type: none">• Selección de un baile popular mexicano o latinoamericano por sus características.• Ejecución libre de un baile popular integrando los elementos que lo caracterizan.• Indagación sobre bailes populares que se bailan actualmente o en alguna época en su comunidad.• Ejecución grupal de acompañamientos rítmicos sobre canciones escritas en compás de 4/4 combinando todos los valores rítmicos aprendidos.• Creación de registros gráficos de los ritmos creados y su ejecución en diferentes velocidades.• Exposición de ideas creativas para la construcción y ejecución de los acompañamientos rítmicos.• Clasificación de los componentes de una puesta en escena para recrear una atmósfera mediante la escenografía, utilizando objetos y elementos cotidianos.• Elaboración de diferentes escenarios, considerando elementos que apoyen la iluminación del espacio y la musicalización.
--------------------	---

Fichas de trabajo del centro de aprendizaje “¡Vámonos de museo!”

Centro de aprendizaje “¡Vámonos de museo!”
<p>Querido alumno:</p> <p>Por medio del trabajo en este centro de aprendizaje, se pretende que alcances los siguientes propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Que asistas al Museo de Antropología e Historia y visites todas las salas que lo conforman, específicamente, las relacionadas con las civilizaciones mesoamericanas y, además, que disfrutes de un grato recorrido en compañía de amigos y/o familiares.• Que conozcas las principales características de las civilizaciones mesoamericanas (olmeca, maya, teotihuacana, zapoteca, tolteca y mexicana), así como también, su ubicación geográfica.• Que modeles una escultura de origen prehispánico y comprendas su significado.• Que identifiques y representes lugares que son considerados Patrimonio Cultural de la Humanidad pertenecientes a las civilizaciones mesoamericanas.• Que elabores un relato histórico sobre las civilizaciones mesoamericanas tomando en cuenta el orden de los sucesos, la claridad, la cohesión y la ortografía.• Que reconozcas algunos instrumentos musicales prehispánicos y los materiales con que eran elaborados.• Que montes una coreografía de una danza prehispánica haciendo uso de distintos instrumentos musicales.• Que confecciones penachos y reconozcas su importancia.• Que conozcas el tipo de maquillaje que se empleaba en la época prehispánica y de dónde se obtenía.• Que interpretes una canción de algún pueblo originario.

Centro de aprendizaje “¡Vámonos de museo!”
<ul style="list-style-type: none">• Que identifiques las transformaciones temporales y las permanentes del entorno a partir de la elaboración de un platillo de origen prehispánico.• Que distingas los elementos que forman parte de una obra de teatro y lo que se requiere para ser un buen actor.• Que adaptes un cuento a una obra de teatro al escribir un guión teatral para, posteriormente, ser representada, haciendo uso de los materiales necesarios para la elaboración de la escenografía y el vestuario.• Que conozcas las características de los diferentes componentes del universo: sol, luna, estrellas, cometas, galaxias y planetas.• Que construyas prismas y pirámides y calcules su volumen.• Que identifiques plantas curativas utilizadas en la época prehispánica y que al día de hoy se siguen empleando y elabores un frasco medicinal.• Que valores la utilidad de los tratamientos naturales y los tratamientos médicos y sus efectos.• Que conozcas la forma en que se curaban a las personas durante la época prehispánica y la representen.• Que identifiques los rasgos comunes de las civilizaciones mesoamericanas.• Que identifiques los aprendizajes alcanzados a lo largo del centro de aprendizaje de las distintas asignaturas, los logros obtenidos y lo que aún falta por mejorar.• Que desarrolles actitudes de cooperación, solidaridad, respeto, autonomía, diálogo, responsabilidad y compromiso con tus compañeros durante las actividades.• Que montes un museo junto con tus compañeros considerando todos los trabajos que realizaron y lo presenten a los padres de familia.

**Centro de aprendizaje
“¡Vámonos de museo!”**

Instrucciones para trabajar en el centro de aprendizaje

1. Para llevar a cabo este centro de aprendizaje, se te presentan veintiún fichas de trabajo con consignas obligatorias.
2. Pega las fichas de trabajo en orden en tu carpeta para tener una mejor organización de las actividades a realizar.
3. En estas fichas de trabajo se proponen actividades relacionadas con las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía, Historia, Formación Cívica y Ética y Educación Artística.
4. Las fichas de trabajo contienen consignas obligatorias que deberás realizar en su totalidad.
5. En cada ficha está escrito cómo se debe trabajar: de forma individual, en parejas, en equipos o grupalmente.
6. Al concluir cada ficha, escribe lo que te gustó y lo que no te gustó y por qué.
7. Cuando finalices las actividades, regístralas en la lista de control individual.
8. Cuando termines de registrar las actividades, reúnete junto con tus compañeros en plenaria para llevar a cabo las siguientes actividades de síntesis y evaluación:
 - Identificar los avances logrados.
 - Identificar los aspectos que aún se pueden mejorar.
 - Elaborar una lista de lo aprendido durante el desarrollo del centro de aprendizaje.
 - Hacer una autoevaluación de tu desempeño.
 - Realizar la retroalimentación del trabajo realizado de forma grupal.
 - Escribir en el Diario Escolar lo que se aprendió todos los días.
 - Realizar la plantilla de seguimiento individual.

Tiempo destinado: 2 meses

Centro de aprendizaje “¡Vámonos de museo!”
Nombre completo: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 1 Consignas obligatorias Trabajo individual, en equipo y grupal
Consignas de trabajo:
1. Comenta con tus compañeros lo siguiente: ¿qué es un museo?, ¿conoces alguno?, ¿cuál?, ¿cómo es?, ¿cómo se encuentra organizado?, ¿tiene algún costo?, ¿te gustan?, ¿por qué?
¡Ha llegado la hora de vivir la experiencia de visitar un histórico lugar! ¡Vámonos de museo!
2. Visita el Museo de Antropología e Historia.
¡Puedes reunirte con tus compañeros para que asistan juntos al museo y disfruten de un mágico encuentro con los orígenes de nuestro país!
3. Recorre las salas que conforman el museo. Pon especial atención a las referentes a las civilizaciones mesoamericanas: olmecas, mayas, teotihuacanos, zapotecos, toltecas y mexicas. No pierdas detalle de lo que en ellas se presentan. Fíjate cómo se encuentra organizado y los elementos que lo integran.
¡Tómate la foto! Posa junto a algún objeto representativo de cada civilización y... ¡Sonríe a la cámara!

Centro de aprendizaje “¡Vámonos de museo!”
Nombre completo: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 2 Consignas obligatorias Trabajo en equipo y grupal
Consignas de trabajo:
¡Un gran recorrido!
1. En clase, comenta lo que observaste durante tu visita al Museo de Antropología e Historia, así como también, lo que te gustó y no te gustó de tu recorrido y por qué.
¡Comparte tu experiencia!
2. Pega en el pizarrón las fotografías que tomaste en el museo de las distintas civilizaciones mesoamericanas. Observa con detenimiento las de tus compañeros. ¿Qué encuentras de novedoso en cada una de ellas?
¡Qué buenas tomas!
3. En equipo, elaboren un periódico mural de cada civilización con las fotografías que tomaron. Haz uso del material que se te proporcione.
¡A organizar las fotografías! ¡Deja volar tu imaginación!

Centro de aprendizaje “¡Vámonos de museo!”
Nombre completo: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 3 Consignas obligatorias Trabajo en equipo Consignas de trabajo: 1. Formen seis equipos. Sorteen las civilizaciones mesoamericanas revisadas: olmecas, mayas, teotihuacanos, zapotecos, toltecas y mexicas. <p style="text-align: center;">¡Culturas mesoamericanas!</p> 2. Busquen información referente a la civilización que les haya tocado: ubicación geográfica, vestimenta, escritura, alimentación, actividades, dioses, rituales, medicina, astronomía, esculturas, construcciones, entre otros. Apóyense de distintas fuentes de consulta. Compartan la información encontrada con sus compañeros de equipo. <p style="text-align: center;">¡Vamos! ¡A revisar libros, enciclopedias, internet!</p> 3. Seleccionen la información que consideren más importante y elaboren en papel bond un cuadro sinóptico o resumen con las ideas más relevantes. 4. Expongan la información recabada. <p style="text-align: center;">¡Recuerden hablar fuerte y claro!</p> 5. En un mapa mural de México, señalen con colores los estados en los que se asentaron cada una de las civilizaciones mesoamericanas.

Centro de aprendizaje “¡Vámonos de museo!”
Nombre completo: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 4 Consignas obligatorias Trabajo individual y en equipo Consignas de trabajo: <p style="text-align: center;">¡Qué belleza!</p> 1. Busca en diversas fuentes de consulta objetos, construcciones o esculturas característicos de la civilización mesoamericana que te haya tocado. Elige el que más llame tu atención. <p style="text-align: center;">¡Echemos un vistazo al arte!</p> 2. Modela con plastilina el objeto, construcción o escultura que hayas seleccionado. Posteriormente, barnízalo con pegamento líquido y déjalo secar. <p style="text-align: center;">¡Tú, un gran escultor!</p> 3. Escribe en una ficha bibliográfica una breve explicación sobre la figura que hayas modelado. 4. Muestra a tus compañeros la figura que creaste, explica qué es, por qué la elegiste y cuál es su relación con la civilización que te tocó. <p style="text-align: center;">¡Grandes artistas!</p>

Centro de aprendizaje “¡Vámonos de museo!”
Nombre completo: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 5 Consignas obligatorias Trabajo individual y en equipo
Consignas de trabajo:
¡México, un país con grandes riquezas culturales!
1. Conversa con tus compañeros sobre el término Patrimonio Cultural de la Humanidad. 2. Con apoyo de tu tableta, investiga si México cuenta con lugares que sean considerados Patrimonio Cultural de la Humanidad y cuáles son. 3. Revisa si estos lugares tienen relación con las civilizaciones mesoamericanas abordadas.
¡Raíces prehispánicas!
4. En equipos, identifiquen qué lugar considerado Patrimonio Cultural de la Humanidad corresponde a la civilización mesoamericana que les tocó. 5. Busquen información al respecto de tal lugar y comenten por qué se le considera Patrimonio Cultural de la Humanidad. 6. Dibujen el lugar seleccionado en papel América con los distintos materiales que se les proporcionan.
¡Manos a la obra!

Centro de aprendizaje “¡Vámonos de museo!”
Nombre completo: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 6 Consignas obligatorias Trabajo en equipo
Consignas de trabajo:
1. Con apoyo de los resúmenes y cuadros sinópticos elaborados previamente, escriban un relato histórico en su cuaderno a manera de borrador. Tomen en cuenta el orden cronológico que debe tener.
¡Escriban los sucesos en un orden lógico y coherente!
2. Revisen que el relato que elaboraron esté bien redactado, con cohesión y sin faltas de ortografía; posteriormente, escríbanlo en papel bond.
¡No olviden usar un lenguaje formal!
3. Señalen los verbos en pretérito y copretérito que hayan escrito, así como también, las derivaciones del verbo haber. 4. Identifiquen los adverbios y/o frases adverbiales de tiempo que hayan escrito.
¡Subrayen cada uno con un color distinto!
5. Lean su relato histórico al resto de los equipos.

Centro de aprendizaje “¡Vámonos de museo!”
Nombre completo: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 7 Consignas obligatorias Trabajo en equipo y grupal
Consignas de trabajo:
<p>1. Comenten las siguientes preguntas: ¿consideran que en la época de las civilizaciones mesoamericanas existían los instrumentos musicales?, ¿cuáles?, ¿creen que las personas sabían bailar?, ¿cómo lo hacían?</p> <p style="text-align: center;">¡Que suenen los tambores!</p> <p>2. En equipos y con apoyo de las tabletas, revisen en internet diferentes danzas prehispánicas. Escuchen con atención la música e identifiquen qué tipo de instrumentos musicales se distinguen. Observen la coreografía que se presenta para la danza. Fíjense en la vestimenta que se emplea.</p> <p style="text-align: center;">¡Montemos una coreografía!</p> <p>3. Elijan una de las danzas prehispánicas observadas y monten la coreografía entre todos. Consigan los instrumentos musicales detectados y seleccionen a los alumnos que se encargarán de tocarlos.</p> <p>4. Practiquen varias veces los pasos y los sonidos de la danza prehispánica.</p> <p style="text-align: center;">¡Danza para los dioses!</p>

Centro de aprendizaje “¡Vámonos de museo!”
Nombre completo: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 8 Consignas obligatorias Trabajo individual y grupal
Consignas de trabajo:
<p>1. Observa el penacho que la profesora trae puesto. ¿Cómo es?, ¿de qué está hecho?, ¿quiénes lo usaban?, ¿de dónde conseguían los materiales para elaborarlos?, ¿qué representaban?</p> <p style="text-align: center;">¡Penachos con mucho color!</p> <p>2. Elabora dos penachos, para ello, utiliza fomi, resorte, plumas y lentejuelas de colores. Con apoyo de la tableta, puedes revisar imágenes sobre los distintos tipos de penachos que se utilizaban durante la época prehispánica.</p> <p style="text-align: center;">¿Maquillaje y accesorios?</p> <p>3. Investiga qué tipo de maquillaje y accesorios se empleaban. Explica por qué eran de esta manera.</p> <p>4. Imprime una imagen en la que se aprecie la forma de maquillarse durante esta época.</p> <p>5. De manera grupal, elaboren un collage en papel América con las imágenes recolectadas.</p> <p>6. Con diversos materiales, elaboren algunos accesorios que se puedan colocar.</p>

Centro de aprendizaje “¡Vámonos de museo!”
Nombre completo: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 9 Consignas obligatorias Trabajo en equipo y grupal
Consignas de trabajo:
¡Qué apetito!
1. Comenten lo siguiente: ¿de qué se alimentaban las personas en Mesoamérica?, ¿consideras que era una alimentación sana?, ¿por qué?, ¿qué alimentos se siguen consumiendo en la actualidad?
¡Aguate, calabaza, maíz, chocolate!
2. Elaboren una lista de los alimentos que se siguen consumiendo en la actualidad. ¿Qué comida podrías elaborar con ellos? 3. Reúnan los ingredientes necesarios para preparar tostadas de frijol con guacamole y salsa pico de gallo, chapulines y coctel de frutas de origen mexicano.
¡A mezclar ingredientes!
4. Comenten las siguientes preguntas: ¿Creen que los alimentos preparados son una mezcla?, ¿por qué?, ¿qué tipo de mezclas representan?, ¿consideran que los alimentos preparados han sufrido transformaciones temporales o permanentes?, ¿por qué?

Centro de aprendizaje “¡Vámonos de museo!”
Nombre completo: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 10 Consignas obligatorias Trabajo en parejas y grupal
Consignas de trabajo:
1. Comenta con tus compañeros las siguientes preguntas: ¿has ido alguna vez a una función de teatro?, ¿qué obra viste?, ¿te gustó?, ¿por qué?
¡Identifiquemos los elementos que componen una obra de teatro!
2. Señala qué elementos forman parte de una obra de teatro: personajes, actos, diálogos, acotaciones. Identifica la importancia de la escenografía, iluminación, musicalización y vestuario.
¿Te gustaría ser un actor de teatro?
3. Menciona qué debe tomar en cuenta un actor de teatro para que tenga un buen desempeño en el escenario y por qué. 4. Por parejas, escriban en hojas de colores alguna frase que les permita conseguirlo; posteriormente, elaboren un mapa conceptual con ellas. Den lectura a las propuestas de todos.
¡Imagina cómo sería tu vida si fueras actor!

Centro de aprendizaje “¡Vámonos de museo!”
Nombre completo: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 11 Consignas obligatorias Trabajo grupal Consignas de trabajo: <p style="text-align: center;">¡Obra de teatro!</p> <p>1. Comenta lo siguiente: ¿qué diferencias hay entre una obra de teatro actuada y una obra de teatro escrita?, ¿cuál prefieres?, ¿por qué?, ¿consideras que para actuar una obra de teatro se necesita que previamente esté escrita?, ¿por qué?</p> <p style="text-align: center;">¡Historias sobre el mundo prehispánico!</p> <p>2. Escucha con atención cuatro breves historias de origen prehispánico: La leyenda del Sol y la Luna (teotihuacanos), el mito de la creación (mayas), la caída de Tenochtitlan (mexicas) y la leyenda de la Llorona (mexicas).</p> <p>3. Comenten las siguientes preguntas: ¿qué piensas sobre estas historias?, ¿crees que son reales?, ¿por qué?, ¿cuál te gustó más?, ¿por qué?</p> <p style="text-align: center;">¡Encuentra las diferencias!</p> <p>4. Elabora una tabla comparativa en la que señales las diferencias que existen entre estas historias y las obras de teatro. Anótala en tu cuaderno.</p>

Centro de aprendizaje “¡Vámonos de museo!”
Nombre completo: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 12 Consignas obligatorias Trabajo en equipo Consignas de trabajo: <p>1. De acuerdo a las historias leídas previamente, menciona qué se necesita para que puedan ser una obra de teatro. ¿Cómo las modificarías?</p> <p style="text-align: center;">¡Transformemos una historia en obra de teatro!</p> <p>2. Formen cuatro equipos. Por sorteo, reciban una de las cuatro historias. Su misión es convertir esa historia en una obra de teatro. Primero, deben identificar cuáles son los personajes que intervienen en ella, y posteriormente, redactar el guión teatral. Todos deben participar en su elaboración. Cada uno debe interpretar a uno de los personajes, participando con algunos diálogos.</p> <p style="text-align: center;">¡Vamos, a redactar!</p> <p>3. Cuando terminen, revisen que la obra de teatro tenga todos los elementos que la conforman, si hay algún error, corrijánlo. Lean varias veces lo escrito para saber si tiene buena redacción, ortografía y un adecuado uso de los signos de puntuación.</p> <p style="text-align: center;">¡Todo con claridad!</p>

Centro de aprendizaje “¡Vámonos de museo!”
Nombre completo: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 13 Consignas obligatorias Trabajo en equipo Consignas de trabajo: 1. Han transformado una historia de origen prehispánico en una obra de teatro, ¡muy bien! Ahora, ¡tendrán la misión de representarla! <p style="text-align: center;">¡Buenos actores!</p> 2. Decidan la escenografía a elaborar y cómo la harán. Si lo consideran necesario, pueden poner música para alguna escena. 3. ¡No olviden el vestuario ni el maquillaje que deben utilizar! ¡El telón tampoco puede faltar! <p style="text-align: center;">¡Busquen los materiales necesarios! ¡Improvisen y dejen volar su imaginación!</p> 4. Ensayen la obra de teatro varias veces. ¡Tienen que hablar fuerte y claro! 5. Si así lo deciden, ¡pueden usar los micrófonos de la escuela para que su voz tenga mayor volumen! <p style="text-align: center;">Tercera llamada... tercera llamada... ¡Comenzamos!</p>

Centro de aprendizaje “¡Vámonos de museo!”
Nombre completo: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 14 Consignas obligatorias Trabajo en equipo y grupal Consignas de trabajo: 1. De manera grupal, identifiquen qué conocimientos astronómicos se tenían durante la época prehispánica, qué astros se conocían y cómo se dieron cuenta de su existencia. 2. Elaboren una lista con los nombres de los astros identificados. <p style="text-align: center;">¡Astros en el firmamento!</p> 3. Por equipos, sorteen el nombre de cada uno de estos astros e investiguen sus características. 4. Elaboren los astros que les tocó en grande y con diferentes materiales. <p style="text-align: center;">¡Creatividad e imaginación!</p> 5. En el interior de cada uno, escriban sus características. Sean claros y precisos. 6. Comenten qué valor se les daba a los astros, señalen su significado e importancia. <p style="text-align: center;">¡Misticismo astronómico!</p>

Centro de aprendizaje “¡Vámonos de museo!”
Nombre completo: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 15 Consignas obligatorias Trabajo grupal
Consignas de trabajo:
<p>1. Comenta lo siguiente: ¿qué lenguas indígenas se hablan en México?, ¿conoces alguna canción que sea interpretada en alguna lengua indígena?, ¿cuál?</p> <p style="text-align: center;">Ihyo no chokani chokani / chokani uikalli atoyatl</p> <p>2. Escuchen la canción de <i>La Llorona</i> en náhuatl y en zapoteca. Presten atención a la letra.</p> <p>3. Comenten lo siguiente: ¿alguna vez la han escuchado?, ¿en dónde?, ¿saben lo que significa?</p> <p>4. Escuchen la versión en español de la canción.</p> <p style="text-align: center;">¡Ay, de mi llorona, llorona! / llorona de azul celeste</p> <p>5. Lean la letra de la canción en náhuatl y zapoteca. ¿Qué características identifican en ambas lenguas?, ¿hay palabras que se parecen al español?, ¿qué símbolos se hacen presentes?</p> <p style="text-align: center;">¡Ay! Shiandi nayavato / grunaa purniu sakalua</p> <p>6. Elijan la canción de <i>La Llorona</i> en la lengua que deseen cantarla y ensáyenla varias veces. Si así lo deciden, pueden incluir algunos movimientos sencillos que acompañen el canto a manera de coreografía.</p>

Centro de aprendizaje “¡Vámonos de museo!”
Nombre completo: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 16 Consignas obligatorias Trabajo en equipos y grupal
Consignas de trabajo:
<p>1. Comenta lo siguiente: ¿cómo son las edificaciones que construyeron las civilizaciones mesoamericanas?, ¿a qué cuerpos geométricos se asemejan?, ¿consideras que ya se disponían de conocimientos matemáticos en aquella época?, ¿por qué?</p> <p style="text-align: center;">¡Pirámides voluminosas!</p> <p>2. Por equipos, reúnan suficientes cajas de leche de los desayunos escolares y fórrrenlas de papel lustre café. Con ellas, elaboren una pirámide tan alta como deseen. ¿Cómo podrían obtener su volumen?</p> <p>3. Planteen problemas en los que representen pirámides con distinto volumen. Tomen en cuenta cada caja como unidad de medida. Formen nuevas pirámides u otros cuerpos geométricos (prismas) a partir de los volúmenes obtenidos previamente.</p> <p style="text-align: center;">¡Nuevas construcciones!</p> <p>4. Con las cajas de leche, armen una pirámide y una de las edificaciones propuestas con distintos cuerpos geométricos. Peguen las cajas entre sí para que sus construcciones no sufran ningún derrumbe. En tarjetas de colores, señalen el volumen de cada una.</p>

Centro de aprendizaje “¡Vámonos de museo!”
Nombre completo: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 17 Consignas obligatorias Trabajo en equipo Consignas de trabajo: 1. Investiguen qué plantas medicinales se utilizaban en la época prehispánica y si todavía se siguen empleando. 2. Elaboren una lista con el nombre de las plantas que encontraron. ¿Qué tipo de malestares alivian? <p style="text-align: center;">¡Naturaleza que cura!</p> 3. Consigan algunas de las plantas medicinales señaladas. Escojan las que consideren tienen aromas agradables al olfato y que tengan propiedades curativas para disminuir dolores de cabeza, estrés y nerviosismo (principales afecciones que las personas padecen por el estilo de vida que se lleva). <p style="text-align: center;">¡Fascos medicinales!</p> 4. Consigan un frasco mediano de vidrio y decórenlo como deseen, pueden usar listón de colores claros, encaje, henequén, naturaleza muerta, fruta seca, diamantina, entre otros materiales. 5. Coloquen en su interior flores, pétalos u hojas de las distintas plantas medicinales que hayan encontrado. Intenten generar una combinación agradable de aromas. Cierren el frasco y consérvenlo.

Centro de aprendizaje “¡Vámonos de museo!”
Nombre completo: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 18 Consignas obligatorias Trabajo grupal Consignas de trabajo: <p style="text-align: center;">¡Ay, dolor!</p> 1. Comenta con tus compañeros las siguientes preguntas: ¿qué tipo de enfermedades consideras había durante la época prehispánica?, ¿por qué?, ¿de qué manera se curaba a las personas?, ¿se aliviaban?, ¿qué materiales y/o sustancias empleaban? <p style="text-align: center;">¡Tratamientos al natural!</p> 2. Representen la forma en que se curaba a las personas en la época prehispánica. Consigan los materiales necesarios para ello: plantas medicinales, caracoles, sahumerios, incienso, copal, entre otros. Investiguen qué función tenía cada uno de estos elementos. <p style="text-align: center;">¡Adiós enfermedades!</p> 3. Comenten lo siguiente: ¿consideran que este tipo de prácticas eran erróneas?, ¿por qué?, ¿creen que aún se realizan estas formas de curar?, ¿en dónde?, ¿cuáles son sus beneficios y riesgos?

**Centro de aprendizaje
“¡Vámonos de museo!”**

Nombre completo:

Grado:

Fecha:

Ficha de Trabajo No. 19

Consignas obligatorias

Trabajo grupal

Consignas de trabajo:

¡Cerrando ideas!

1. En hojas de colores, escriban palabras o frases clave que correspondan a rasgos en común de las seis civilizaciones mesoamericanas abordadas.
2. Peguen las hojas en papel América y formen un periódico mural.
3. Incluyan imágenes que tengan relación con el tema.

¿Qué hemos aprendido?

4. Identifiquen los aprendizajes alcanzados en el desarrollo del centro de aprendizaje “¡Vámonos de museo!” en las distintas asignaturas y anótenlos en hojas de colores.
5. En papel craft, peguen las hojas de tal manera que formen un gran mapa conceptual.
6. Realicen comentarios acerca de los aprendizajes obtenidos. Especificuen cuáles fueron los de mayor dificultad y por qué.

¡Grandes saberes!

**Centro de aprendizaje
“¡Vámonos de museo!”**

Nombre completo:

Grado:

Fecha:

**Ficha de Trabajo No. 20
Consignas obligatorias
Trabajo en equipo y grupal**

Consignas de trabajo:

¡Pongamos todo junto!

1. Reúnan todos los materiales que elaboraron a lo largo del desarrollo de las distintas fichas de trabajo del centro de aprendizaje “¡Vámonos de museo!”:

- ☺ Periódicos murales con las fotografías tomadas durante la visita al Museo de Antropología e Historia.
- ☺ Resúmenes hechos en papel bond con las ideas relevantes que se expusieron de las civilizaciones mesoamericanas.
- ☺ Mapa mural con la ubicación geográfica de las civilizaciones.
- ☺ Figuras representativas de cada civilización hechas de plastilina con sus respectivas fichas informativas.
- ☺ Dibujos sobre el Patrimonio Cultural de la Humanidad.
- ☺ Relatos históricos.
- ☺ Instrumentos musicales.
- ☺ Penachos elaborados.
- ☺ Collage sobre la forma en que se pintaban las personas en Mesoamérica.
- ☺ Alimentos de origen prehispánico.
- ☺ Mapa conceptual sobre cómo ser un buen actor de teatro.
- ☺ Materiales necesarios para la presentación de las obras de teatro (escenografía, música, vestuario, maquillaje).
- ☺ Astros elaborados en grande.
- ☺ Audio de la canción de la Llorona en zapoteca.
- ☺ Fotocopias de la letra de la canción de la Llorona en español y en zapoteca.
- ☺ Cuerpos geométricos elaborados con cajas de leche (pirámides y prismas) con su respectivo volumen en tarjetas de colores.
- ☺ Materiales necesarios para la representación de la forma en que se curaban a las personas en la época prehispánica (plantas medicinales, caracoles, sahumerios, incienso copal, etcétera).
- ☺ Frascos medicinales.
- ☺ Periódico mural de los rasgos en común de las civilizaciones mesoamericanas.
- ☺ Mapa conceptual de los aprendizajes esperados logrados durante el desarrollo del centro de aprendizaje.

2. Revisen que los materiales estén completos, en orden, con buena presentación y sin faltas de ortografía.

¡Ha llegado la hora!

3. Decidan qué nombre ha de llevar el museo y escríbanlo en grande y en una cartulina para ser colocado en la entrada de éste.
4. El montaje del museo se llevará a cabo en dos espacios diferentes: el salón de clases y el Aula de Medios. Por ello, será necesario acondicionar ambos espacios.

Salón de clases:

Coloquen todos los materiales elaborados que correspondan al conocimiento específico de las civilizaciones mesoamericanas. Para ello, dividan el aula en seis salas, una para cada una de las civilizaciones trabajadas. Distribuyan los materiales sobre sillas y mesas o péguenlos en la pared. Las sillas y/o mesas que no tengan ningún uso podrán colocarlos en la parte posterior del edificio escolar para su resguardo.

Aula de Medios:

Coloquen el resto de los materiales realizados: lo necesario para las obras de teatro, la danza prehispánica, la canción de La Llorona, la representación del uso de las plantas medicinales, los alimentos para la degustación, los frascos medicinales, los penachos, los astros, etcétera.

¡Personas distinguidas!

5. Elaboren una invitación a sus familias para pedir su asistencia a la inauguración del museo. Anoten fecha, hora y lugar.
6. Realicen la cantidad de distintivos necesarios para ser entregados a cada una de las personas que asistan al museo.

¡Organización de tareas!

7. Elijan a las personas que se encargarán de cumplir con las siguientes tareas:
 - ☺ Indicar el recorrido y los puntos de encuentro a las personas que asistan al museo a partir de un señalizador: el guía (1 persona). _____
 - ☺ Buscar música prehispánica para ser reproducida durante el montaje del museo y explicarla, haciendo énfasis en los instrumentos musicales que se distinguen (1 persona). _____
 - ☺ Elaborar y entregar los boletos a los asistentes y ser responsable de la taquilla (1 persona). _____
 - ☺ Colocar los distintivos a las familias que asistan (2 personas). _____ y _____
 - ☺ Inaugurar el museo haciendo corte de listón (1 persona). _____
 - ☺ Dar la bienvenida a las familias y explicarles los propósitos de la actividad (1 persona). _____
 - ☺ Explicar el significado de los penachos para las civilizaciones mesoamericanas (1 persona). _____
 - ☺ Colocar los penachos elaborados a cada uno de los asistentes. (Todos)
 - ☺ Comentar el uso del maquillaje y la forma de obtenerlo (1 persona). _____

- ☺ Maquillar a los asistentes. (Todos)
- ☺ Referir las características en común de las civilizaciones mesoamericanas (1 persona). _____
- ☺ Mencionar las características de algunos de los dioses que se adoraban en Mesoamérica (1 persona). _____
- ☺ Citar la importancia de los conocimientos astronómicos para las civilizaciones mesoamericanas (1 persona). _____
- ☺ Mencionar qué es Patrimonio Cultural de la Humanidad y mencionar el correspondiente a las civilizaciones mesoamericanas abordadas (1 persona). _____
- ☺ Explicar las pirámides y/o prismas construidos y la forma de obtener el volumen (1 persona). _____
- ☺ Explicar la forma en que se curaban a las personas y hacer la demostración correspondiente (3 personas). _____, _____ y _____
- ☺ Expresar en qué consisten los frascos medicinales elaborados y cuáles son las propiedades curativas que presentan (1 persona). _____
- ☺ Entregar los frascos medicinales a las familias (Todos)
- ☺ Mencionar el nombre de los instrumentos musicales que se utilizaban y de dónde los obtenían (6 personas). _____, _____, _____, _____ y _____
- ☺ Comentar el significado de las danzas prehispánicas (1 persona). _____
- ☺ Mostrar a las familias los pasos de la danza prehispánica para bailar todos en conjunto (1 persona). _____
- ☺ Acomodar las sillas para iniciar las funciones de teatro (4 personas). _____, _____, _____ y _____
- ☺ Explicar los alimentos que se consumían en Mesoamérica y que aún se siguen consumiendo en la actualidad. Mencionar los alimentos que se elaboraron para su degustación (1 persona). _____
- ☺ Dar a probar los alimentos preparados (4 personas). _____, _____, _____ y _____
- ☺ Señalar los elementos que se necesitan para ser un buen actor de teatro (1 persona). _____
- ☺ Leer el texto “¿Qué es el teatro?” de Federico García Lorca (1 persona). _____
- ☺ Indicar en qué consisten las obras de teatro a presentar (1 persona). _____
- ☺ Referir la interpretación que se hará de la canción de la Llorona en zapoteca y en español (1 persona). _____
- ☺ Entregar fotocopias con la letra de la canción de la Llorona en zapoteca y español a los asistentes (3 personas). _____, _____ y _____.
- ☺ Referir los aprendizajes trabajados de las distintas asignaturas durante el desarrollo del centro de aprendizaje (2 personas). _____ y _____
- ☺ Llevar a cabo la evaluación del trabajo realizado con los padres de familia, agradecer su presencia y organizar una porra (1 persona). _____

**Centro de aprendizaje
“¡Vámonos de museo!”**

Nombre completo:

Grado:

Fecha:

**Ficha de Trabajo No. 21
Consignas obligatorias
Trabajo en equipo y grupal**

Consignas de trabajo:

¡Por fin ha llegado la hora de montar nuestro museo y presentarlo a los padres de familia! A continuación, se presentan los distintos pasos a seguir durante su montaje:

¡Itinerario de actividades!

1. Permitan el acceso a los padres de familia. El guía se presentará y comentará a los asistentes la función que desempeñará.
2. Dirijan a los visitantes a la taquilla. El encargado de ella les entregará los boletos para que puedan ingresar al museo.

¡Inauguremos el museo!

3. Reúnan a los padres de familia en la entrada del museo y lleven a cabo su inauguración, para ello, realicen el corte de listón.
4. Entreguen los distintivos a los asistentes.
5. Inviten a las personas que los acompañan a sentarse, den la bienvenida y expliquen el propósito del museo.

¡No olviden darle *play* a la música prehispánica!

6. Pongan música prehispánica de fondo para ser escuchada por los asistentes. Indiquen en qué consiste y qué tipo de instrumentos musicales se utilizaban.

¡Vamos! ¡A caracterizarse!

7. Indiquen que para poder dar inicio a las diversas actividades planeadas es necesario que se caractericen de acuerdo a las civilizaciones mesoamericanas.
8. Expliquen el significado que se les daba a los penachos durante la época prehispánica y coloquen a los asistentes el penacho que elaboraron. ¡Pónganse el suyo también!
9. Comenten la importancia del uso del maquillaje y la forma en que éste era obtenido. Con distintos tipos de pinturas, maquillen a sus familiares de acuerdo a la forma en que se pintaban las personas en Mesoamérica. Apóyense en las imágenes que previamente imprimieron. Posteriormente, serán ellos los que los maquillen a ustedes.

¡De sala en sala!

10. Una vez caracterizados, el guía indicará a los padres de familia que deberán hacer un recorrido por cada una de las seis salas correspondientes a las civilizaciones mesoamericanas trabajadas.
11. Cada equipo explique a los visitantes las características de la civilización que les tocó. Hagan uso de todo el material que prepararon.

**¡Hablen fuerte y claro!
¡Olvídense de los nervios!**

12. Cuando los padres de familia hayan visitado todas las salas, pidan que se acomoden en sus respectivos lugares.

¡Rasgos comunes de las civilizaciones!

13. Expliquen el mapa conceptual que elaboraron sobre los rasgos en común de las civilizaciones mesoamericanas.
14. Mencionen las características de algunos de los dioses que se adoraban en Mesoamérica.

¡Miren al cielo!

15. Pidan a los asistentes que identifiquen qué astros se encuentran colgados en el museo. Citen la importancia que éstos tenían en la época prehispánica y cuáles fueron los que lograron identificar. Refieran sus características.

¡Lugares de relevancia!

16. Expliquen a los padres de familia qué es Patrimonio Cultural de la Humanidad. Pregunten si conocen algunos lugares que lo sean y que correspondan a las civilizaciones mesoamericanas. Mencionen el nombre de algunos ejemplos.
17. Comenten el significado de las pirámides mesoamericanas y presenten las elaboradas con las cajas de leche. Expliquen la forma de obtener su volumen y la de otros cuerpos geométricos construidos.

¡Plantas curativas!

18. Representen la forma en que se curaban a las personas en la época prehispánica. Expliquen en qué consistía.
19. Presenten los frascos medicinales elaborados, mencionen su finalidad, qué hierbas contienen y sus propiedades curativas.
20. Entreguen los frascos medicinales a sus familiares.

¡Sonidos de la naturaleza!

21. Mencionen el nombre de algunos de los instrumentos musicales utilizados en la época prehispánica, en qué consistían y los materiales con que se fabricaban. ¡Háganlos sonar!

¡A danzar!

22. Mencionen en qué consisten las danzas que preparaban las civilizaciones mesoamericanas y cuál era su propósito.
23. Presenten la danza prehispánica que montaron acompañada del sonido de los instrumentos musicales.
24. Al término, pidan a los padres de familia que bailen junto con ustedes. Expliquen cuáles son los pasos a seguir. ¡Y, ahora sí, todos a ritmo de los tambores!

¡Tomemos un respiro!

25. ¿Cansados? Pidan a los asistentes que tomen asiento. Acomoden las sillas frente al escenario dispuesto en la parte posterior del aula.

¡Alimentos con mucha tradición!

26. Mencionen el nombre de los alimentos que se consumían en Mesoamérica y que aún se siguen consumiendo. Muestren y expliquen los alimentos que prepararon.
27. Den a probar a los padres de familia los alimentos preparados.

“Tercera llamada, tercera llamada... ¡Comenzamos!”

28. Indiquen a los asistentes que, mientras degustan los alimentos, se presentarán cuatro breves obras de teatro de origen prehispánico para su deleite.
29. Señalen los elementos necesarios para ser un buen actor y que se consideraron para la presentación de las obras de teatro.
30. A manera de preámbulo, lean el texto: “¿Qué es el teatro?” de Federico García Lorca.

¡El teatro es la poesía que se levanta del libro y se hace humana!

31. ¡Vamos, hay una función de teatro que no puede esperar! Presenten las obras en el siguiente orden: “La leyenda del Sol y la Luna”, “el mito de la creación”, “la caída de Tenochtitlan” y “la leyenda de la Llorona”.

¡Todos juntos a tono!

32. Cuando terminen de presentar la última obra de teatro, entreguen a los asistentes una fotocopia con la letra de la canción de la Llorona en zapoteca y en español.
33. Reúnanse todos en el escenario. Expliquen que la leyenda de la Llorona es una historia clásica que ha trascendido a través de todos los tiempos y que ahora ha llegado el momento de cantarla.
34. Interpreten la canción de la Llorona en zapoteca y, posteriormente, en español.
35. Cuando comience la canción en español, desplácese entre el público; poco a poco, acérquese a sus padres y canten con ellos. Terminen dándoles un gran abrazo.

¡Cerremos con broche de oro!

36. Para cerrar, incorpórense todos a sus respectivos lugares. Pasen al frente los alumnos seleccionados para explicar la red de aprendizajes y contenidos que se trabajaron durante el centro de aprendizaje “¡Vámonos de museo!” y su relación con las distintas asignaturas.

37. Pidan a los asistentes que expresen su punto de vista acerca del trabajo que han realizado. Soliciten que, por escrito, dejen asentado sus comentarios.

¡Hora de irnos! ¡El museo cerrará sus puertas!

38. Agradezcan a sus familiares su presencia y el apoyo que les proporcionaron para realizar este centro de aprendizaje.

39. ¡Vamos, todos juntos! ¡A la cuenta de tres, lancen una porra al grupo 6º B!

Centro de aprendizaje “¡Vámonos de museo!”

Recursos didácticos	
<ul style="list-style-type: none"> • Fuentes de consulta • Mapa mural de México • Internet • Tabletas • Cámara fotográfica • Grabadora • Micrófonos • Cartulinas • Hojas blancas y de colores • Fichas de trabajo • Papel bond • Papel América • Papel craft • Plumones • Plastilina • Plumas de pollo • Fomi de colores • Diamantina y lentejuelas • Pincel • Seguritos 	<ul style="list-style-type: none"> • Silicón y pegamento • Cuentos • Material para la preparación de los alimentos prehispánicos • Material para escenografía y vestuario de las obras de teatro • Maquillaje • Música prehispánica • Instrumentos musicales • Plantas medicinales • Frascos de vidrio • Sahumerio e incienso • Colores de madera • Cajas de leche forradas de papel lustre café • Fotocopias de la canción de La Llorona • Fotocopias de las invitaciones en forma de jaguar • Fotocopias de la evaluación para padres de familia • Boletos de acceso al museo • Dos metros de listón ancho • Cinta adhesiva • Fichas de trabajo a aplicar • Fichero
Actividades de síntesis y evaluación	
<p>Para llevar a cabo la evaluación de las actividades propuestas, se tomarán en cuenta los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lista de control individual • Autoevaluación • Retroalimentación • Propuesta para evaluar el trabajo cooperativo • Plantilla de seguimiento individual • Diario de grupo 	

Anexo 2

Vinculación de asignaturas, aprendizajes esperados y contenidos desarrollados en el centro de aprendizaje “¡De tertulias y algo más!”

Planificación didáctica	
Escuela Primaria “Profr. Laureano Jiménez y Coria” 21-0660-211-x-016 09DPR0013S	
Ciclo Escolar 2016 – 2017	
Profra. Claudia Nayeli López Cambray	Sexto grado Grupo B
Aplicación: 01 de mayo al 07 de julio de 2017	Bloque: 4 y 5
Historia	
Inicios de la Edad Moderna	Campo formativo: Exploración y comprensión del mundo natural y social
Competencias:	Comprender el tiempo y espacio históricos / Manejar información histórica / Formar una conciencia histórica para la convivencia.
Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> • Ordena cronológicamente los procesos de expansión cultural y económica de los inicios de la Edad Moderna y ubica espacialmente los viajes de exploración que permitieron el encuentro de Europa y América. • Identifica causas de la formación de las monarquías europeas. • Describe las características del arte, la cultura, la ciencia y la influencia del humanismo durante los inicios de la Edad Moderna. • Compara las distintas concepciones del universo y el mundo para explicar la forma en que los adelantos científicos y tecnológicos favorecieron los viajes de exploración. • Reconoce la trascendencia del encuentro de América y Europa y sus consecuencias. • Analiza la influencia del humanismo en la reforma religiosa y su cuestionamiento a los dogmas.
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicación temporal y espacial del Renacimiento y de los viajes de exploración. • La formación de las monarquías europeas: España, Portugal, Inglaterra y Francia. • El humanismo, una nueva visión del hombre y del mundo. • El arte inspirado en la Antigüedad, florecimiento de la ciencia e importancia de la investigación. • Las concepciones europeas del mundo. • Los viajes de exploración y los adelantos en la navegación. • El encuentro de América y Europa. • La reforma religiosa.

Vinculación con otras asignaturas	
Español	
Práctica Social del Lenguaje:	Escribir poemas para compartir
Tipo de texto: Descriptivo	Campo formativo: Lenguaje y comunicación
Competencias:	Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender / Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas / Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones / Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.
Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta el lenguaje figurado al leer poemas. • Emplea recursos literarios para expresar sentimientos al escribir poemas. • Utiliza diversos recursos literarios para crear un efecto poético.
Temas de reflexión:	<p>Comprensión e interpretación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empleo de recursos literarios para expresar sentimientos y emociones. • Significado del lenguaje figurado (empleo de figuras retóricas). <p>Propiedades y tipos de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización gráfica (verso y prosa) y temas que abordan diferentes tipos de poemas. <p>Aspectos sintácticos y semánticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de versos: rimados y libres. • Ortografía y puntuación convencionales. • Figuras retóricas que se pueden emplear en la poesía (metáfora, comparación, símil, analogía, reiteración, entre otras).
Ciencias Naturales	
¿Cómo conocemos? El conocimiento científico y técnico contribuye a que tome decisiones para construir un entorno saludable.	Campo formativo: Exploración y comprensión del mundo natural y social
Competencias:	Comprender fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica / Tomar decisiones para el cuidado del ambiente y la salud orientadas a la cultura de la prevención / Comprender los alcances y limitaciones de la ciencia y del desarrollo tecnológico.
Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo conocemos? El conocimiento científico y técnico contribuye a que tome decisiones para construir un entorno saludable.
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto estudiantil para integrar y aplicar aprendizajes esperados y las competencias. • Aplicación de conocimiento científico y tecnológico.
Geografía	
La economía mundial	Campo formativo: Exploración y comprensión del mundo natural y social
Eje temático:	Componentes económicos.

Competencias:	Reflexión sobre las diferencias socioeconómicas.
Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue diferencias entre consumo responsable y consumismo en diferentes países del mundo.
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades básicas de la población. • Consumo responsable y consumismo. • Condiciones sociales, económicas y culturales de países que inciden en las diferencias del consumo.
Geografía	
Retos del mundo	Campo formativo: Exploración y comprensión del mundo natural y social
Eje temático:	Calidad de vida, ambiente y prevención de desastres.
Competencias:	Participación en el espacio donde se vive.
Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce factores que inciden en la calidad de vida de la población en el mundo.
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> • Factores que inciden en la calidad de vida de la población en el mundo: bienestar, seguridad, paz social, tiempo libre, entre otros.
Formación Cívica y Ética	
Acontecimientos sociales que demandan la participación ciudadana	Campo formativo: Desarrollo personal y para la convivencia
Ámbitos	Aula / Ambiente escolar y vida cotidiana.
Competencias:	Manejo y resolución de conflictos y Participación social y política.
Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en la solución de conflictos, tomando en consideración la opinión de los demás y empleando mecanismos de negociación y mediación. • Propone estrategias de organización y participación ante condiciones sociales desfavorables o situaciones que ponen en riesgo la integridad personal y colectiva.
Contenidos:	<p>Los conflictos: un componente de la convivencia diaria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué conflictos se han generado recientemente en la región donde vivo, en el país o en el mundo. En qué medios de información me entero de los conflictos colectivos. Qué función tiene la información en la búsqueda de soluciones a conflictos. Qué papel tiene el diálogo, la negociación y la mediación en la solución de los conflictos locales e internacionales. Qué capacidades y actitudes deben ponerse en práctica para resolver conflictos. <p>Cultura de paz y buen trato</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuáles fueron los momentos más conflictivos en la convivencia escolar durante mi estancia en la primaria. Cómo reaccioné ante esa circunstancia. Qué es “La cultura de paz y buen trato”. Qué ventajas genera practicar el buen trato. Cómo valoro la formación cívica y ética en la primaria.
Educación Artística	
Lenguaje artístico: Artes visuales	Campo formativo: Desarrollo personal y para la convivencia
Ejes:	Apreciación / Expresión / Contextualización.

Competencias:	Artística y cultural.
Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la importancia de la fotografía y del video como recursos documentales para el resguardo y la conservación del patrimonio intangible.
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de imágenes fotográficas del patrimonio intangible. • Identificación de algunos ejemplos de patrimonio intangible (lenguaje, costumbres, religiones, leyendas, música, mitos, religiones, comida). • Investigación sobre el patrimonio intangible del lugar y cómo se muestra.

Fichas de trabajo del centro de aprendizaje “¡De tertulias y algo más!”

Centro de aprendizaje “¡De tertulias y algo más!”
<p>Querido alumno:</p> <p>Por medio del trabajo en este centro de aprendizaje, se pretende que alcances los siguientes propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Que conozcas las características propias de la época del Renacimiento.• Que identifiques cuáles fueron los países de mayor importancia durante esta época y por qué.• Que distingas los conflictos bélicos que se presentaron, sus causas y sus consecuencias.• Que reflexiones sobre cómo resolver conflictos de manera pacífica a través del diálogo, la negociación y la mediación.• Que conozcas quiénes fueron los tres mosqueteros y cuál era su función.• Que elabores una espada y/o un mosquete como símbolo de paz y la uses de manera simbólica cuando alguna situación conflictiva se presente en el aula y/o la escuela.• Que establezcas una buena relación de amistad y convivencia con todos tus compañeros de grupo y los apoyes cuando así lo necesiten.• Que identifiques los fundamentos de la iglesia cristiana y protestante y señales sus diferencias.• Que conozcas quién fue Tomas Moro y qué hizo.• Que propongas formas para mejorar nuestro entorno y puedas llevarlo a cabo.

Centro de aprendizaje “¡De tertulias y algo más!”
<ul style="list-style-type: none">• Que escuches música renacentista y elabores un instrumento musical de la época.• Que montes una coreografía de algún baile del Renacimiento.• Que confecciones un antifaz y/o el vestuario utilizado en los festejos renacentistas.• Que identifiques algunos de los inventos que se crearon en este periodo histórico, así como también, las personas que los inventaron.• Que inventes un objeto que permita facilitar algún tipo de trabajo.• Que leas, escribas e interpretes poemas del Renacimiento.• Que señales cuáles fueron los productos que se comercializaban durante la época renacentista y de qué lugares se obtenían.• Que valores la importancia del descubrimiento de América y sus efectos.• Que reconstruyas alguna obra artística creada en esta etapa y que analices su significado.• Que investigues el tipo de juegos creados en el Renacimiento y realices alguno de ellos.• Que analices y reflexiones sobre las distintas situaciones de relevancia de la época y redactes una opinión al respecto.• Que realices una tertulia en compañía de tus compañeros y padres de familia en la que, a manera de festejo y presentando los trabajos realizados, des cuenta de las principales características y forma de vida del Renacimiento.

Centro de aprendizaje
“¡De tertulias y algo más!”

Instrucciones para trabajar en el centro de aprendizaje

1. Para llevar a cabo este centro de aprendizaje, se te presentan diecinueve fichas de trabajo con consignas obligatorias.
2. Pega las fichas de trabajo en orden en tu carpeta para tener una mejor organización de las actividades a realizar.
3. En estas fichas de trabajo se proponen actividades relacionadas con las asignaturas de Español, Ciencias Naturales, Geografía, Historia, Formación Cívica y Ética y Educación Artística.
4. Las fichas de trabajo contienen consignas obligatorias que deberás realizar en su totalidad.
5. En cada ficha está escrito cómo se debe trabajar: de forma individual, en parejas, en equipos o grupalmente.
6. Al concluir cada ficha, escribe lo que te gustó y lo que no te gustó y por qué.
7. Cuando finalices las actividades, regístralas en la lista de control individual.
8. Cuando termines de registrar las actividades, reúnete junto con tus compañeros en plenaria para llevar a cabo las siguientes actividades de síntesis y evaluación:
 - Identificar los avances logrados.
 - Identificar los aspectos que aún se pueden mejorar.
 - Elaborar una lista de lo aprendido durante el desarrollo del centro de aprendizaje.
 - Hacer una autoevaluación de tu desempeño.
 - Realizar la retroalimentación del trabajo realizado de forma grupal.
 - Escribir en el Diario Escolar lo que se aprendió todos los días.
 - Realizar la plantilla de seguimiento individual.

Tiempo destinado: 2 meses

Centro de aprendizaje “¡De tertulias y algo más!”
Nombre: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 1 Consignas obligatorias Trabajo en equipo y grupal
Consignas de trabajo:
<p>1. Observa la imagen que se te presenta. ¡Mírala a detalle! De manera grupal, comenten lo siguiente: ¿Qué observan?, ¿cómo son las personas?, ¿cómo visten?, ¿qué celebran?, ¿a qué época corresponde?</p> <p style="text-align: center;">¡De vuelta al pasado!</p> <p>2. Formen 6 equipos. Pase un representante de cada equipo a tomar dos de las tarjetas que se encuentran en el bote que se les presenta.</p> <p>3. Lean en voz alta las palabras escritas en cada tarjeta, todas ellas corresponden a características de la época a estudiar. Identifiquen la letra con la que inician y salgan al patio a buscar dichas letras.</p> <p style="text-align: center;">¡Cazadores de palabras!</p> <p>4. Una vez que todos hayan encontrado las letras, muéstrenlas a los demás equipos. Intenten formar la palabra que corresponde a la etapa representada en la imagen mostrada al inicio.</p> <p>5. Peguen la palabra formada en algún lugar del salón, así como también, las tarjetas con las características que definen esta época.</p>

Centro de aprendizaje “¡De tertulias y algo más!”
Nombre: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 2 Consignas obligatorias Trabajo en equipo y grupal
Consignas de trabajo:
<p>1. En equipos, busquen información sobre los términos correspondientes a las letras que cada equipo encontró. Apóyense de diferentes fuentes de consulta. Realicen anotaciones en el cuaderno.</p> <p style="text-align: center;">¡Hora de investigar!</p> <p>2. Seleccionen la información que consideren más importante y elaboren en papel bond un cuadro sinóptico, mapa conceptual o cualquier organizador gráfico con las ideas más relevantes.</p> <p>3. Expongan la información recabada al resto de los equipos. Tomen nota en sus cuadernos de las ideas presentadas por los otros equipos y que consideren importantes.</p> <p style="text-align: center;">¡Vamos a exponer!</p> <p>4. Cuando terminen de exponer, identifiquen las principales características de la época renacentista, las cuales deberán tener presente para las siguientes actividades.</p> <p style="text-align: center;">¡Características del Renacimiento!</p>

Centro de aprendizaje “¡De tertulias y algo más!”
Nombre: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 3 Consignas obligatorias Trabajo en equipo y grupal
Consignas de trabajo:
¡Ubiquemos el Renacimiento!
1. Investiguen cuáles fueron los países de mayor importancia durante el Renacimiento por sus avances y el desarrollo adquirido en los distintos ámbitos de la vida económica y social. 2. En un planisferio tamaño mural, localícenlos con diferentes colores.
¡Europa renacentista!
3. Formen 4 equipos y sorteen entre sí el nombre de los países señalados. 4. Busquen información referente al país que les haya tocado durante la época del Renacimiento.
¡Grandes naciones!
5. En cartulina, dibujen el país designado y, al interior, escriban brevemente su desarrollo e importancia durante este periodo histórico. 6. Presenten sus trabajos al resto de los equipos.
¡Seamos claros!

Centro de aprendizaje “¡De tertulias y algo más!”
Nombre: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 4 Consignas obligatorias Trabajo en parejas y grupal
Consignas de trabajo:
¡En pie de guerra!
1. Comenta lo siguiente: ¿Qué conflictos se presentaron durante el Renacimiento?, ¿por qué?, ¿cuáles crees que hayan sido las razones por las que se suscitaron?, ¿qué consecuencias trajeron consigo? 2. De manera grupal, elaboren una tabla en la que refieran algunos de los conflictos bélicos que se presentaron durante el Renacimiento, sus causas y sus consecuencias. 3. Definan qué es diálogo, negociación y mediación. Comenten de qué forma estos tres elementos hubieran podido evitar una guerra durante el Renacimiento.
¿Y los conflictos personales?
4. Refieran algunos conflictos que, a lo largo de su estancia en la primaria, hayan tenido y refieran cómo los solucionaron. ¿Habría sido la forma correcta?, ¿por qué? 5. Escriban en cartulina una frase que proponga formas de solucionar conflictos de manera pacífica. Léanlas al grupo y péguenlas en el salón. 6. Reflexionen sobre la importancia de fomentar una cultura de paz en la escuela.

Centro de aprendizaje “¡De tertulias y algo más!”
Nombre: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 5 Consignas obligatorias Trabajo grupal
Consignas de trabajo:
1. Comenta lo siguiente: ¿Quiénes participaron en los conflictos bélicos durante la época del Renacimiento?, ¿cómo eran?, ¿cómo vestían?, ¿qué armas utilizaban? 2. Escucha con atención el cuento de “Los tres mosqueteros”. ¿Qué piensas acerca de la historia? 3. Investiga quiénes fueron los tres mosqueteros, cuál era su función y qué armas utilizaban. ¿Cuál era la frase que pronunciaban en apoyo mutuo?
¡Mosqueteros en acción!
4. ¿Te gustaría ser un mosquetero?, ¿qué causas defenderías hoy en día?, ¿cómo podrías solucionar los conflictos que se te presentaran? 5. De manera grupal, realicen un diseño de una espada y/o un mosquete similar a los usados por los mosqueteros. Agreguen un símbolo en señal de paz. 6. Elaboren las espadas y/o mosquetes con los materiales que consideren pertinentes.
¡Todos para uno y uno para todos!
7. ¡La frase pronunciada por los mosqueteros será nuestro lema! Puede ser empleada cuando alguien tenga algún conflicto y requiera de nuestro apoyo.

Centro de aprendizaje “¡De tertulias y algo más!”
Nombre: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 6 Consignas obligatorias Trabajo grupal
Consignas de trabajo:
1. Observa la fotografía del grupo que se te muestra impresa en grande. ¡Mírala detenidamente por unos segundos!
¡Un bello retrato!
2. Comenta lo siguiente: ¿Qué significan para ti tus compañeros de grupo?, ¿recuerdas alguna anécdota que hayas vivido con ellos?, ¿cuál?, ¿consideras que existe una buena relación entre todos?, ¿por qué?, ¿qué harías para mejorarla?
¡Grandes amigos!
3. Pongan en práctica las propuestas sugeridas. Recuerden lo importante que es mantener una buena relación y convivencia con los demás. 4. Peguen la fotografía en un lugar visible, decórenla como gusten y escriban palabras o frases de lo que para cada uno representa el grupo.
¡Un cariño muy especial!

Centro de aprendizaje “¡De tertulias y algo más!”
Nombre: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 7 Consignas obligatorias Trabajo en equipo y grupal
Consignas de trabajo:
1. De manera grupal, armen el rompecabezas grande que se presenta de uno de los personajes principales de la época renacentista. 2. Lean los datos de la vida de este personaje que se encuentran detrás de cada pieza del rompecabezas y adivinen de quién se trata.
¡Distintas creencias!
3. Investiguen en qué consiste la religión protestante, en qué países la profesan, cuál fue su origen y qué diferencias surgieron con la religión cristiana y por qué. 4. Formen dos equipos y siéntense frente a frente. Lleven a cabo un debate. Un equipo deberá representar las ideas de la religión cristiana y, el otro, las de la religión protestante. Por turnos, argumenten y defiendan las ideas correspondientes a cada religión.
¡Cristianos vs protestantes!
5. Refieran la importancia de cada religión y lleguen a acuerdos para que ambas religiones se respeten entre sí y no ocasionen conflictos entre sus seguidores. ¿Crees que ésta hubiera podido ser la forma correcta para evitar conflictos entre cristianos y protestantes?, ¿por qué?

Centro de aprendizaje “¡De tertulias y algo más!”
Nombre: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 8 Consignas obligatorias Trabajo en parejas y grupal
Consignas de trabajo:
1. Observa la imagen de Tomás Moro. Describan cómo es y comenten qué creen que fue lo que hizo y cuál fue su importancia durante el Renacimiento. 2. Busquen en diversas fuentes de consulta si sus comentarios sobre el personaje fueron acertados.
¡Vivamos en Utopía!
3. Investiguen qué es Utopía y, a manera de lluvia de ideas, escriban en el pizarrón sus características. 4. Observen el libro de Utopía que se les presenta. Escuchen con atención algunos fragmentos. 5. Comenten lo siguiente: ¿Qué piensan acerca de Utopía?, ¿consideran que puede existir un lugar así?, ¿por qué?, ¿qué es lo que haría falta para conseguirlo?
¡El lugar ideal para vivir!
6. Por parejas, escriban en tiras de papel una frase sobre qué características debería tener nuestro país para ser un lugar ideal para vivir. Péguenlas en el salón. ¿Se podría conseguir?, ¿qué harías tú para lograrlo? 7. ¡Inténtalo! Convierte tu salón de clases en esa Utopía en la que a todos nos gustaría vivir.

Centro de aprendizaje “¡De tertulias y algo más!”
Nombre: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 9 Consignas obligatorias Trabajo en equipo y grupal
Consignas de trabajo:
1. En equipos, con apoyo de las tabletas, busquen y escuchen música renacentista.
¡Al son del Renacimiento!
2. Comenten lo siguiente: ¿Qué características tiene este tipo de música?, ¿en qué momentos se le escuchaba?, ¿qué sonidos e instrumentos musicales se distinguen?
3. Consigan y/o elaboren algunos instrumentos musicales para reproducir la música escuchada.
¡Música de viento!
4. Busquen algunos bailes que se interpretaban durante el Renacimiento y reproduzcan sus pasos. Monten una coreografía y ensáyenla varias veces.
¡Una pieza de baile!
5. Investiguen cómo era el vestuario que se empleaba para estos bailes.
6. Elaboren un antifaz como los utilizados en los festejos renacentistas. Utilicen materiales variados.

Centro de aprendizaje “¡De tertulias y algo más!”
Nombre: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 10 Consignas obligatorias Trabajo en equipo y grupal
Consignas de trabajo:
¡Nuevas ideas!
1. Comenta con tus compañeros lo siguiente: ¿Qué consideras que ocurría con la ciencia y la investigación durante el Renacimiento?, ¿por qué?, ¿conoces algunos personajes que adquirieron importancia por sus descubrimientos e inventos?, ¿quiénes?
¿Pieza a pieza?
2. Formen cuatro equipos. Armen el rompecabezas que se les proporciona de algunos de los inventores de la época renacentista.
3. Con apoyo de las tabletas, investiguen de quién se trata, qué invento realizó cada uno y cuál fue su utilidad. Registren la información encontrada en papel bond y preséntenla al resto de los equipos.
¡Y, sin embargo, se mueve!
4. Vean la película “Galileo”. ¿Qué piensan al respecto?, ¿por qué no se creía en las ideas de este personaje?, ¿qué hubieran hecho en su lugar?

Centro de aprendizaje “¡De tertulias y algo más!”
Nombre: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 11 Consignas obligatorias Trabajo individual y grupal
Consignas de trabajo:
1. Investiga qué otros personajes, además de los ya referidos, surgieron en la época renacentista y crearon inventos y lograron avances científicos.
¡Formemos un álbum!
2. Consigue sus imágenes y elabora un pequeño álbum con ellas, escribe los datos más importantes sobre su vida y el invento y/o descubrimiento que realizaron. 3. Comenta con tus compañeros lo siguiente: ¿cuál de estos personajes te gustaría ser?, ¿por qué?
¡Niños inventores!
4. ¿Has pensado alguna vez en ser un gran inventor?, ¿qué te gustaría inventar? 5. Realiza su boceto. Piensa cómo lo harías y qué materiales podrías emplear.
¡Qué buen diseño!
6. Da vida al invento que te gustaría crear. 7. Muéstralo a tus compañeros y explica en qué consiste y cómo lo elaboraste.

Centro de aprendizaje “¡De tertulias y algo más!”
Nombre: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 12 Consignas obligatorias Trabajo individual y grupal
Consignas de trabajo:
¡Tiempo de poesía!
1. Comenta las siguientes preguntas: ¿Consideras que en el Renacimiento ya se escribía poesía?, ¿por qué?, ¿cómo piensas que eran estos poemas?, ¿a qué o quién crees que se les escribían? 2. Escucha con atención el poema “A la entrada de un valle” de Garcilaso de la Vega. ¿Qué piensas del poema?, ¿a quién va dirigido?, ¿es claro?, ¿por qué?
¡Ahora suelta el llanto al cielo abierto!
3. De manera grupal, definan qué es un poema y qué características presentan. 4. Busquen algún poema de la época renacentista y escríbanlo en un cuarto de cartulina. Reúnan los poemas de todos y conformen un poemario grupal. 5. Lean los poemas. Den la entonación correcta.
¡Dotes de poeta!
6. Escriban un poema tomando en cuenta las características del Renacimiento y léanlos en voz alta. Inclúyanlos en el poemario del grupo.

Centro de aprendizaje “¡De tertulias y algo más!”
Nombre: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 13 Consignas obligatorias Trabajo individual y grupal
Consignas de trabajo:
1. Comenta con tus compañeros lo siguiente: ¿Consideras que durante el Renacimiento se llevaba a cabo algún tipo de festejo?, ¿qué crees que se celebraba?, ¿cómo piensas que eran estos festejos?, ¿qué tipo de alimentos se servían?
¡Gastronomía renacentista!
2. Investiga qué alimentos y productos se consumían durante el Renacimiento y de qué lugar se obtenían. 3. Consigue algunos de estos alimentos y productos. ¡Pruébalos! Comenten su uso.
¡Compro y vendo!
4. En un planisferio, traza las rutas comerciales que se seguían durante el Renacimiento. 5. Escribe una reflexión sobre la importancia del comercio internacional.
¿Consumo responsable o consumismo?
6. Escucha con atención un fragmento del libro “Mundo Consumo” de Zygmunt Bauman. Comenta con tus compañeros acerca de lo leído.

Centro de aprendizaje “¡De tertulias y algo más!”
Nombre: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 14 Consignas obligatorias Trabajo individual y grupal
Consignas de trabajo:
1. Investiga en qué año se considera inicia el Renacimiento y qué suceso histórico lo marca.
¡Encuentro de dos mundos!
2. En equipos, elaboren una tabla en la que señalen los aspectos positivos y negativos del descubrimiento de América y, posteriormente, expongan su trabajo a sus compañeros.
¡América al descubierto!
3. Escuchen con atención un fragmento del libro “Las venas abiertas de América Latina” de Eduardo Galeano. ¿Qué piensas al respecto?
¡Tiempo de opinar!
4. Redacten una reflexión en la que citen sus puntos de vista sobre el tema.

Centro de aprendizaje “¡De tertulias y algo más!”
Nombre: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 15 Consignas obligatorias Trabajo individual, en equipo y grupal
Consignas de trabajo:
¡Obras renacentistas!
1. Comenta con tus compañeros las siguientes preguntas: ¿Alguna vez has ido a una galería de pintura?, ¿cómo son?, ¿qué características tienen los cuadros que se presentan?, ¿crees que la forma de pintar ha ido cambiando con el paso del tiempo?, ¿por qué?, ¿cómo piensas que eran las pinturas durante el Renacimiento?, ¿qué materiales empleaban?, ¿cuál consideras que era su principal fuente de inspiración?
¡Lienzo en blanco!
2. Formen seis equipos. Observen detenidamente las obras artísticas que se les proporcionan. ¿Qué simbolizará cada una de ellas? 3. Con diferentes materiales de pintura, represéntenlas en cartulina y elaboren un marco para cada una.
¡Maestros de la pintura!
4. Con apoyo de las tabletas, investiguen de qué obras se tratan, quiénes las hicieron y qué significado tienen.

Centro de aprendizaje “¡De tertulias y algo más!”
Nombre: Grado: Fecha:
Ficha de Trabajo No. 16 Consignas obligatorias Trabajo individual, en equipo y grupal
Consignas de trabajo:
¿Quién quiere jugar?
1. Investiga a qué jugaban los niños durante el Renacimiento. ¿Conoces alguno de estos juegos?, ¿cómo se juegan?
¡La Oca!
2. Comenta con tus compañeros las siguientes preguntas: ¿En qué consiste el juego de la Oca?, ¿de qué país es originario?, ¿cómo se juega? 3. Observa el tablero del juego que se empleaba durante la época renacentista. ¿Qué diferencias encuentras? 4. Formen cuatro equipos. Jueguen entre sí una partida de Oca con el tablero original.
¡A tirar los dados!
5. Pueden modificar el juego con algunas variantes que decidan entre todos.

**Centro de aprendizaje
“¡De tertulias y algo más!”**

Nombre:
Grado:
Fecha:

Ficha de Trabajo No. 17
Consignas obligatorias
Trabajo en equipo y grupal

Consignas de trabajo:

¡Elementos centrales del Renacimiento!

1. De manera grupal, mencionen cuáles fueron los principales aspectos del Renacimiento revisados. Refieran algunas de sus características.
2. Formen tantos equipos como aspectos hayan sido citados y sortéenlos entre sí.

¡Puntos de vista!

3. Cada equipo escriba una reseña sobre el aspecto que les haya tocado, incluyan su punto de vista al respecto. Refieran argumentos que fundamenten sus ideas.

¡Todo con sustento!

4. Expongan al resto de los equipos sus trabajos.
5. Manifiesten sus opiniones a partir de las ideas generadas por los demás.

¡Habla fuerte y claro!

**Centro de aprendizaje
“¡De tertulias y algo más!”**

Nombre completo:

Grado:

Fecha:

Ficha de Trabajo No. 18

Consignas obligatorias

Trabajo individual, en equipos y grupal

Consignas de trabajo:

¡Manos a la obra!

1. Reúnan todos los materiales que elaboraron a lo largo del desarrollo de las distintas fichas de trabajo del centro de aprendizaje “¡De tertulias y algo más!”:

- ☺ Pósters del Renacimiento.
- ☺ Título: “El Renacimiento”.
- ☺ Tarjetas con las características más sobresalientes de este periodo.
- ☺ Organizadores gráficos con las ideas más relevantes expuestas sobre el Renacimiento.
- ☺ Mapa mural de Europa que señala los países más importantes de la época.
- ☺ Dibujos hechos en cartulinas de los países más importantes del Renacimiento con sus características.
- ☺ Frases escritas en papel sobre cómo resolver conflictos de manera pacífica.
- ☺ Espadas o mosquetes.
- ☺ Lema de los mosqueteros impreso “¡Todos para uno y uno para todos!”.
- ☺ Fotografía grande del grupo 6º B.
- ☺ Tarjetas con palabras o frases de lo que significa el grupo 6º B para sus integrantes.
- ☺ Rompecabezas de Martin Lutero.
- ☺ Imagen de Tomás Moro.
- ☺ Libro de “Utopía” de Tomás Moro.
- ☺ Frases escritas de las características que debería tener nuestro país para ser el lugar ideal para vivir.
- ☺ Música del Renacimiento.
- ☺ Vestuario y antifaces renacentistas.
- ☺ Imágenes grandes de inventores renacentistas.
- ☺ Álbum de inventores del Renacimiento.
- ☺ Inventos elaborados.
- ☺ Poemario renacentista.
- ☺ Alimentos propios del Renacimiento.

- ☺ Planisferio mural que señala las rutas comerciales de la época.
- ☺ Libro “Mundo consumo” de Zygmunt Bauman.
- ☺ Libro “Las venas abiertas de América Latina” de Eduardo Galeano.
- ☺ Pinturas artísticas del Renacimiento.
- ☺ Juego de “La Oca”.
- ☺ Reseñas sobre los principales aspectos del Renacimiento revisados en clase.

2. Revisen que los materiales estén completos, en orden, con buena presentación y sin faltas de ortografía.

¡Ha llegado la hora!

3. Comenten lo siguiente: ¿qué es una tertulia?, ¿cuándo y dónde se llevaban a cabo?, ¿quiénes participaban?, ¿cómo vestían las personas que acudían a ella?, ¿qué actividades se realizaban?

4. Conviertan el salón de clases en el espacio ideal para llevar a cabo una tertulia renacentista.

5. Peguen los materiales elaborados en las paredes del salón. Coloquen las sillas formando un círculo. Elijan algunas mesas y distribúyanlas en algún lugar en especial para colocar un banquete al estilo renacentista. El mobiliario que no tenga ningún uso podrán colocarlo en la parte posterior del edificio escolar para su resguardo.

6. Escriban en grande y en una cartulina el título del centro de aprendizaje “¡De tertulias y algo más!” y colóquenlo en la entrada del salón.

¿Y los invitados?

7. Elaboren una invitación a sus familias para que acudan a la tertulia. Anoten la fecha, la hora y el lugar en que se llevará a cabo.

8. Realicen los distintivos que darán a cada una de las personas que asistan.

¡Organización de tareas!

9. Elijan a las personas que se encargarán de cumplir con las siguientes tareas:

- ☺ Dar la bienvenida a los padres de familia presentes y llevarlos al salón de clases donde se llevará a cabo la tertulia (1 persona). _____
- ☺ Colocar los distintivos a las personas que asistan (2 personas). _____ y _____
- ☺ Solicitar a los invitados que se coloquen el antifaz elaborado y que refieran la contraseña para permitir su ingreso: “¡Todos para uno y uno para todos!” (1 persona). _____
- ☺ Hacer la presentación de la tertulia renacentista y su propósito (1 persona). _____
- ☺ Explicar qué es el Renacimiento (1 persona). _____

- ☺ Señalar los 4 países de mayor importancia durante esta época (2 personas). _____ y _____
- ☺ Mencionar los tipos de conflictos que se presentaron (1 persona). _____
- ☺ Referir quiénes fueron los mosqueteros y cuál era su misión (1 persona). _____
- ☺ Leer la reflexión elaborada sobre los conflictos bélicos durante el Renacimiento (1 persona). _____
- ☺ Referir el diálogo, la negociación y la mediación como formas de solucionar conflictos (1 persona). _____
- ☺ Leer las frases escritas por el grupo para fomentar una cultura de paz (1 persona). _____
- ☺ Explicar en qué consisten las espadas que elaboraron y el símbolo de paz que construyeron entre todos (1 persona). _____
- ☺ Explicar la fotografía del grupo 6º B y lo que representa para sus integrantes (1 persona). _____
- ☺ Leer la reflexión escrita sobre la economía renacentista (1 persona). _____
- ☺ Leer la reflexión generada sobre los viajes de exploración realizados (1 persona). _____
- ☺ Hablar sobre la necesidad de buscar otras rutas comerciales en este periodo y explicar el planisferio elaborado (1 persona). _____
- ☺ Explicar quién fue Martín Lutero (1 persona). _____
- ☺ Leer la reflexión hecha sobre la situación religiosa del momento (1 persona). _____
- ☺ Referir el nombre de algunos inventores renacentistas y qué fue lo que inventaron (1 persona). _____
- ☺ Leer la reflexión generada sobre la ciencia y la educación (1 persona). _____
- ☺ Nombrar los inventos creados y explicar su uso (Todos).
- ☺ Mencionar el nombre de las pinturas artísticas elaboradas (1 persona). _____
- ☺ Citar quién fue Tomás Moro (1 persona). _____
- ☺ Mostrar el libro de "Utopía", explicar de qué trata y qué características debería tener nuestro país para hacer de él el lugar ideal para vivir (2 personas). _____ y _____
- ☺ Leer la reflexión elaborada sobre la forma de gobierno durante el Renacimiento (1 persona). _____
- ☺ Explicar en qué consiste el juego de La Oca (1 persona). _____
- ☺ Realizar el juego de "La Oca" (Todos).
- ☺ Referir cómo eran los banquetes durante el Renacimiento (1 persona). _____
- ☺ Participar de la degustación del banquete (Todos).
- ☺ Hablar sobre el tipo de vestuario que se utilizaba durante la época (1 persona). _____
- ☺ Mencionar en qué consiste la música y la danza renacentista (1 persona). _____
- ☺ Leer dos poemas del Renacimiento (2 personas). _____ y _____
- ☺ Leer dos poemas del Renacimiento inventados (2 personas). _____ y _____
- ☺ Leer el poema "No te rindas" de Mario Benedetti (1 persona). _____
- ☺ Entregar los separadores con un poema (2 personas). _____ y _____
- ☺ Solicitar la evaluación de los padres de familia (1 persona). _____
- ☺ Agradecer a las familias su presencia (1 persona). _____

¡Todo listo!

**Centro de aprendizaje
“¡De tertulias y algo más”**

Nombre completo:

Grado:

Fecha:

Ficha de Trabajo No. 19

Consignas obligatorias

Trabajo individual, en equipos y grupal

Consignas de trabajo:

¡Por fin ha llegado la hora de llevar a cabo nuestra tertulia renacentista! ¡Los padres de familia serán nuestros invitados de honor! A continuación, se presentan los pasos a seguir para su desarrollo:

¡Hora de iniciar!

1. Permitan el acceso a los padres de familia. El presentador dará la bienvenida y los llevará al espacio designado para la tertulia.
2. Entreguen los distintivos y soliciten que se coloquen su antifaz y que proporcionen la contraseña secreta para permitir su acceso: “¡Todos para uno y uno para todos!”.
3. Inviten a las personas que los acompañan a sentarse en las sillas dispuestas para ello. Expliquen el propósito de la tertulia renacentista.

¡Hablemos acerca del Renacimiento!

4. Expliquen qué es el Renacimiento y señalen sus características.
5. Refieran los países más importantes de la época y por qué. ¡España, Portugal, Francia e Inglaterra, monarquías europeas!

¡Tiempo de guerras!

6. Señalen los conflictos que se presentaron en la Europa renacentista, sus causas y sus consecuencias.
7. Citen quiénes fueron los mosqueteros y cuál era su misión.
8. Lean la reflexión elaborada sobre los conflictos bélicos del momento.

¡En son de paz!

9. Comenten sobre la importancia del diálogo, la negociación y la mediación en la solución de conflictos.
10. Lean las frases que escribieron sobre cómo fomentar una cultura de paz. ¡Buenos consejos!
11. Expliquen en qué consisten las espadas que elaboraron y el símbolo de paz que diseñaron.
12. Levanten sus espadas y apunten al centro; a una sola voz, digan el lema de los mosqueteros.
13. Expliquen la fotografía del grupo 6º B y lo que representa para sus integrantes. ¡Un grupo muy especial!

¡Riquezas al por mayor!

14. Lean la reflexión elaborada sobre la situación económica del Renacimiento y sobre los viajes de exploración emprendidos.
15. Expliquen el planisferio con las rutas comerciales que se siguieron durante la época.

¡Protestemos la religión!

16. Comenten quién fue Martín Lutero y su relación con la época renacentista. ¿Protestantes vs cristianos?
17. Lean la reflexión que elaboraron sobre la situación religiosa del momento.

¡Descubramos el saber!

18. Mencionen el nombre de algunos inventores de la época y qué fue lo que crearon.
19. Lean la reflexión generada sobre la ciencia y la educación durante el Renacimiento.
20. Presenten los inventos que elaboraron y expliquen para qué sirven. ¡Genios ingeniosos!

¡Ilumina el arte!

21. Muestren las pinturas artísticas que elaboraron, refieran el nombre de cada cuadro y quién las elaboró.

¡Hagamos de Utopía una realidad!

22. Expliquen quién fue Tomás Moro.
23. Muestren el libro de “Utopía” y mencionen brevemente de qué trata. ¡Un mundo mejor puede ser posible!
24. Refieran qué características debería tener nuestro país para ser el lugar ideal para vivir.
25. Lean la reflexión que elaboraron sobre la forma de gobierno de la época.

¡De casilla en casilla hasta llegar a La Oca!

26. Formen tres equipos, cada uno integrado por papás y niños. Diviértanse juntos con el famoso juego de La Oca. ¡Gana quien primero llegue a la meta!

¡Qué buena comilona!

27. Presenten el banquete montado para la tertulia. Refieran qué elementos se encuentran en él.
28. ¡Sazón renacentista! Inviten a los asistentes a degustar los alimentos que se muestran.

¡Zapato y tacón!

29. Expliquen el tipo de vestuario que se empleaba durante el Renacimiento. ¡Elegancia y lujo!

30. Citen las características de la música y las danzas renacentistas.

31. Presenten la coreografía de la danza renacentista que prepararon. ¡No pierdan el paso!

¡Palabras bonitas!

32. Elijan dos poemas renacentistas y otros dos más que hayan sido inventados por ustedes mismos. Hablen fuerte y claro, ¡no olviden dar la entonación adecuada cuando los lean!

33. Lean el poema "No te rindas" de Mario Benedetti, comenten su significado. Entreguen a sus familiares un separador con el poema leído. ¡Ténganlo siempre presente!

¡A punto de terminar!

34. Agradezcan a los asistentes su presencia y el apoyo proporcionado para realizar el centro de aprendizaje.

35. Pidan que expresen su punto de vista acerca de su trabajo. Soliciten que, por escrito, dejen asentado sus comentarios.

Centro de aprendizaje “¡De tertulias y algo más!”

Recursos didácticos	
<ul style="list-style-type: none"> • Pósters de escenas del Renacimiento • Tarjetas de colores con características de la época • Letras de fomi en grande que formen la palabra: “Renacimiento” • Fuentes de consulta • Tabletas • Internet y proyector • Papel bond • Plumones • Colores de madera • Planisferio mural • Cartulinas de colores • Cuento “Los tres mosqueteros” • Espadas y/o mosquetes • Fotografía del grupo en grande • Rompecabezas de Martín Lutero • Cromo de Tomás Moro • Libro: “Utopía” de Tomás Moro • Tiras de papel • Música renacentista • Reproductor de sonido • Instrumentos musicales del Renacimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Antifaces • Rompecabezas grandes de inventores renacentistas • Película: “Galileo” • Biografías de inventores renacentistas • Alimentos de la época renacentista • Libro: “Mundo consumo” de Zygmunt Bauman • Libro: “Las venas abiertas de América Latina” de Eduardo Galeano • Vestuario renacentista • Juego de la Oca en grande • Obras de arte famosas creadas durante el Renacimiento • Pintura vinci y pinceles • Invitaciones • Distintivos • Micrófono • Bocina de audio • Hojas blancas y de colores • Materiales necesario para la elaboración de inventos • Poemas de la época • Cinta adhesiva • Fichas de trabajo a aplicar • Fichero
Actividades de síntesis y evaluación	
<p>Para llevar a cabo la evaluación de las actividades propuestas, se tomarán en cuenta los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lista de control individual • Autoevaluación • Retroalimentación • Propuesta para evaluar el trabajo cooperativo • Plantilla de seguimiento individual • Diario de grupo 	