



SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD U.P.N. 094 CENTRO. CDMX.**

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

**LA EVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA
ABORDAR Y ATENDER LA DIVERSIDAD EN EL AULA.**

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

LIC. REBECA SÁNCHEZ QUINTERO.

DIRECTOR DE TESIS: DRA. MARICRUZ GUZMÁN CHIÑAS

MARZO 2019.



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

Ciudad de México, 11 de junio de 2018.

PRESENTE

LIC. REBECA SÁNCHEZ QUINTERO.

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

LA EVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA ABORDAR Y ATENDER LA DIVERSIDAD EN EL AULA.

TESIS

A PROPUESTA DE LA DIRECTORA DE TESIS DRA. MARICRUZ GUZMÁN CHIÑAS, 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
DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

VPR/RGT/sgg

AGRADECIMIENTOS

Gracias Profra. Maricruz, Profra. Tere, Profr. Benjamín, Profr. Javi, porque tratándose de ustedes, las palabras no son suficientes para reconocer su profesionalismo, constancia, dedicación y compromiso. Gracias por los conocimientos que han logrado transmitirme, por educar siempre con el ejemplo, por su confianza y tenacidad, por su amor al arte de enseñar y por tener siempre presente la utopía de hacer de este, un mundo mejor. Sin su presencia, el logro de esta meta no hubiera sido posible, ustedes son motivo de toda mi admiración y respeto.

A mis amados padres:

Quiero expresar todo mi agradecimiento por el apoyo y amor incondicional que siempre me han brindado. Gracias por estar a mi lado sin ninguna condición y bajo cualquier circunstancia, porque yo soy el reflejo de todo lo que ustedes me han inculcado y porque en cada logro están siempre presentes. Gracias por creer en mí aun cuando nadie más lo hace y por alentarme para seguir adelante, porque me han hecho sentir que ninguna meta que me proponga alcanzar es imposible. Y porque realmente lo creen. Espero que la vida me permita retribuirles un poco de todo lo que me han dado, brindándoles muchas satisfacciones más, pues ustedes son mi orgullo más grande.

Queridos compañeros: ¡Gracias! Porque a lo largo del tiempo, la vida pone en nuestro camino a diversas personas que son difíciles de olvidar ya que han dejado una huella importante en nuestro corazón al acompañarnos en un instante de nuestra vida. Por muy corto o largo que haya sido el tiempo que se compartió, me dejan una parte de ustedes que siempre estará presente para ayudarme a crecer y ser mejor cada día.

Son seres extraordinarios.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO 1. LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA CONSTRUIR EL SENTIDO PROPIO Y DIALOGAR CON LOS SENTIDOS DE LOS OTROS | 12 |
| 1.1 Contra el tiempo: Importancia de una narrativa en la instantaneidad social y el no proyecto | 32 |
| CAPÍTULO 2. RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA. CONSTRUCCIÓN Y RECONOCIMIENTO DE MI SUBJETIVIDAD DOCENTE | 39 |
| 2.1 Daños colaterales: Sociedades líquidas y generaciones “x”..... | 42 |
| 2.1.1 “Los niños de ahora ya no son como los de antes” Una mirada a la educación del siglo XXI..... | 55 |
| 2.2 Mi relación y mi responsabilidad con el Otro frente a las Políticas y Reformas Educativas..... | 65 |
| CAPÍTULO 3. BARRERAS QUE SE CONVIERTEN EN MURALLAS. EL ARTE DE LA INVISIBILIZACIÓN: ¿LA JUSTICIA CURRICULAR LOGRA HACER HONOR A SU NOMBRE? | 81 |
| 3.1 Anestesia moral y social: ¿De quién es el problema de los alumnos problema? | 95 |
| 3.2 Inclusión Educativa: ¿Sólo una palabra estelar o un enfoque necesario en la educación?..... | 103 |
| 3.3 La evaluación. ¿Campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la enseñanza?..... | 110 |
| 3.3.1 Los Centros de Aprendizaje como elemento fundamental en el desarrollo del trabajo colaborativo y como insumo de mejora en el proceso de evaluación docente | 119 |

CAPÍTULO 4. OJOS QUE SÍ VEN... PRÁCTICAS AFECTIVAS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN MEDIANTE EL USO DE LA EVALUACIÓN ALTERNATIVA COMO POSIBILIDAD129

4.1 El Respeto y la Justicia: Elementos cónclave de la práctica de evaluación, el reconocimiento y la atención a la diferencia135

4.2 El camino amarillo hacia la Inclusión Educativa: La evaluación alternativa fundada en el diálogo y el trabajo cooperativo en el aula141

4.2.1 Los Centros de Aprendizaje como modelo pedagógico de atención a la diversidad. La evaluación alternativa, espacio de reconocimiento y encuentro con el otro151

4.3 ¡Se evalúa el proceso y no el resultado!: La relevancia de una investigación biográfico narrativa en educación. Momento de reflexión y análisis del camino recorrido y de aquello que aún queda por recorrer159

BIBLIOGRAFÍA.....163

ANEXOS

Anexo 1.....166

Anexo 2.....167

Anexo 3.....172

Anexo 4.....173

Anexo 5.....204

Anexo 6.....205

INTRODUCCIÓN

Alguna vez, estando de pie frente a la estantería de una librería de segunda mano, observé la portada de un libro que de inmediato llamó mi atención, la obra se titulaba: “El caballero de la armadura oxidada”. Pensaba que era curioso querer conseguir una armadura igual de brillante que la de la historia para el primer día de clases, el día en que tendría que enfrentar mi realidad como profesora, con las pocas o muchas herramientas que estuvieran a mi alcance.

Al fin estaría sola al interior de mi pequeño reino, “¿qué acaso no era eso lo que tanto ansiabas?”, (me repetía una y otra vez), tratando de autoconvencerme de que todo saldría bien, aunque no estaba segura de que así fuera. De la misma forma que el caballero de la historia, yo solía ser una docente dispuesta a enfrentar cualquier adversidad llena de júbilo y de valor, cualquier reto que me propusieran representaba una nueva aventura que seguramente estaría dispuesta a conquistar.

Igual que en el cuento, el tiempo fue transcurriendo, los días se hicieron meses, los meses se hicieron años y noté que las ganas dejaban de ser las mismas, los problemas a los que te enfrentas por ser diferente, dejan abolladuras severas en la armadura, y todo aquello te lleva a repensar si el camino que estás siguiendo será el correcto, o no. Aún sin darme cuenta, mi espíritu docente estaba siendo ya consumido por un sistema lleno de pus y podredumbre, me parece que había sido infectada debido a la exposición con la cultura institucional rutinaria; sin embargo, todo aquello no importaba demasiado.

De la noche a la mañana me sorprendí sentando a los niños en filas, los juegos en el patio a la hora de la entrada me resultaban una pérdida de tiempo, lo verdaderamente importante era cubrir en su totalidad el Plan y Programas de Estudio vigente; tantos contenidos por abordar, que el hecho de perder un solo minuto de mi tiempo, me resultaba una sinrazón. Me convertí en una maestra ocupada, en todo aquello que jamás hubiese querido ser, fui una maestra con armadura de acero impenetrable.

Con el paso de los años, la armadura me hizo perder la sensibilidad, el yelmo que parecía haberse atrancado en mi cabeza me impedía tener una visión periférica, únicamente me daba la oportunidad de mirar al frente en todo momento, tratando de lidiar con esas estorbosas rejillas en la careta, que si bien era cierto que resultaban bastante molestas, he de reconocer que también fungieron como la coartada perfecta para evitar ver lo que no me agradaba, lo que salía de mi control, todo aquello a lo que denominé “anormal”. Sí, definitivamente, mi armadura se estaba oxidando, parecía no haber marcha atrás. La paradoja de “trabajar para vivir, vivir para trabajar”, era ya una constante, la esperanza de cambio, simplemente había quedado atrás.

En torno a este breve relato, transita el primer capítulo de mi narrativa docente, titulado: “La investigación narrativa como elemento fundamental para construir el sentido propio y dialogar con los sentidos de los otros”. ¿Qué implica narrar?, ¿a qué nos referimos al acuñar dicho término en nuestra cotidianidad? La narrativa es un recurso metodológico y epistemológico. Narrar, nos involucra, nos conmueve y compromete, da cuenta de que estuvimos allí, **aporta significado y sentido a la realidad vivida, por lo que se torna esencial situar sociohistóricamente las experiencias narradas.** En concordancia con la cita anterior, cabe destacar que el diseño, realización y análisis de la investigación que presento a continuación parte de dos presupuestos fundamentales: Busca analizar mi práctica profesional desde una realidad social determinada por los cambios de los últimos 30 años, así como la llegada de la era histórica actual y el lugar del Estado y la política, destacando el ámbito educativo, la escuela de hoy y la **necesidad imperante de crear comunidades inclusivas.**

Asimismo, pretendo argumentar el por qué para los especialistas en inclusión y pedagogía de la diferencia es importante hacer una reflexión sobre nuestro papel social e histórico, reconociéndonos y asumiéndonos como agentes directos de la exclusión o que generan exclusión y división social debido al estricto apego a los Planes y Programas oficiales que de una u otra forma estamos obligados a seguir, sin siquiera atrevernos a cuestionar, poner en tela de juicio aquello que grupos reducidos que ostentan el poder dictan como verdad absoluta en el ramo de educación, nos ceñimos al seguimiento de órdenes y cumplimiento de normas al pie de la letra.

Es por ello que los docentes debemos ser antropólogos de nuestra historia, de nuestra formación, de nuestro desempeño al interior de las aulas, he aquí el motivo de conformar una investigación narrativa que permita dar cuenta en primera instancia de nuestras subjetividades, de todo aquello que nos habita, y nos permita además, caer en cuenta de que somos una micra en el inmenso universo que conforma el ámbito educativo, pero ello, no implica que no podamos hacer la diferencia, diseñar un mundo mejor posible para nuestros alumnos en palabras de Melero.

Para llevar a cabo una investigación narrativa es necesario un proceder metodológico que tendrá como eje fundamental la recogida de la información y los relatos propios y de los otros. Asimismo, la utilidad de la narrativa radica en que revela la vida social y da cuenta de lo vivido, permite ir tras la experiencia escolar, profesional y pedagógica de los docentes. Se relata sobre lo vivido en el aula, el sufrimiento que continuamente se experimenta cuando se reflexiona sobre la trascendencia de nuestro actuar, de nuestras circunstancias, angustias y determinaciones; en suma, de un *“sí mismo docente”*.

Lo que es necesario enfatizar o subrayar es el hecho de que las ideas apenas mencionadas de tiempo y temporalidad no son sino una expresión más o menos concreta de un modo particular de organización y producción social y cultural. De hecho, las líneas, los círculos, las rectas, son modos eficaces de ordenar el desorden (o más bien la idea de desorden), y de determinar, así, la construcción de historias y de narrativas, modos puntuales de hablar, de escribir y de pensar siendo dotados por el poder de la palabra sobre una suerte de secuencias del pasado, el presente y el futuro, así como de sus múltiples relaciones. *Por tanto; la trama, la secuencia temporal, los personajes y las situaciones, se conformarán como elementos fundamentales al interior de mi narrativa.*

El relato biográfico es el pre-texto para recuperar la trayectoria, los significados construidos socialmente y las relaciones microsociales. Se trata de escuchar la voz del docente para generar en él y en los otros pares la capacidad crítica, reflexiva, emancipadora y autónoma, por lo que un relato no debe centrarse en lo frágil, lo inmediato, lo trivial y lo anecdótico de su experiencia pedagógica. Debe existir un detonante, un acontecimiento crítico o una serie de éstos, un elemento que genere alteridad en nuestro ser y que nos conmine a contar nuestras historias, a escuchar las

historias de los otros y reconocer sus rostros a través de ellas. En una investigación narrativa es fundamental traer las voces de los otros y contrastarlas con las nuestras, en este sentido, citando a Benjamin (2008) puedo determinar que: *La narración, es, de por sí, la forma similarmente artesanal de la comunicación. No se propone transmitir, como lo haría la información o el parte, el «puro» asunto en sí. Más bien lo sumerge en la vida del comunicante, para poder luego recuperarlo.*

La tarea del investigador, es configurar los elementos de los datos en una historia que los unifica y los dota de significado, el análisis requiere que el investigador desarrolle una trama o argumento que una temporal o temáticamente los elementos, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo. Los datos pueden proceder de muy diversas fuentes, pero deben ser integrados e interpretados al interior de una *intriga narrativa*. La selección de la *intriga* es el punto de inflexión que se mantiene como una constante a lo largo del trabajo de investigación narrativa que usted leerá a continuación. Dicho elemento, lo conformó:

“La evaluación como estrategia pedagógica para abordar y atender la diversidad en el aula”.

El trasfondo del problema pedagógico identificado se traduce, reflexiona y analiza en tres apartados de investigación, mismos que conforman la trama de mi relato y me permiten contextualizar la documentación del desarrollo de mi investigación. Con este ejercicio, podemos trabajar o empezar a trabajar un tema esencial dentro de la especialidad de inclusión que atañe de manera concreta al punto de nuestra práctica profesional desde una realidad social determinada.

Responsabilizarse de uno mismo, implica antes que nada un reconocimiento de mi historicidad y cómo ésta me inserta en un plano social específico. Debemos mirarnos como parte de una comunidad que no es ajena a su cultura y entorno. Los especialistas han detectado además que, los interesados en la exclusión hemos vivido este hecho o debido a la cultura hemos sido agentes de este acto social. Es por ello que al narrar una experiencia, nosotros los maestros podemos ir encontrando nuestro yo humano y docente y así resignificar nuestra práctica.

Dando continuidad a la presentación de mi segundo capítulo cabe destacar la postura que he adoptado en función del término profesor,¹ al que concibo como un ser privilegiado en el proceso de construcción de la cultura y de la sociedad, ya que de su hacer depende, en buena medida, la manera como sus alumnos ven a la sociedad y a su propia existencia social e individual. Parafraseando a Hanna Arendt (2007), la educación tiene por objetivo mediar entre el educando y el mundo, para minimizar el riesgo de rechazo que existe naturalmente entre ambos y, de este modo, sea posible la integración del alumno a los diversos grupos sociales existentes.

Por tanto, ¿cuál es el rol que juega el docente ante una realidad de incertidumbre y ciertamente cambiante?, ¿cómo hacer frente a la liquidez social, a aquello que Kapuscinsky denominaría “*Mundo de Hoy*”, si vivimos acuñando viejas costumbres y dotamos de enseñanza a nuestros alumnos, según los paradigmas de la vieja escuela negándonos a un cambio inminente y necesario? Estos cuestionamientos de corte filosófico, me llevaron a desarrollar un segundo capítulo al que he titulado: “Resignificación de la práctica educativa. Construcción y reconocimiento de mi subjetividad docente”. Sin duda alguna, este conforma uno de los capítulos más complejos de toda mi investigación narrativa, pues trastoca el tema del yo respecto de los otros en un ***momento sociohistórico determinado que se remonta de los años noventa a la actualidad.***

A partir de ello, es menester, brindar al lector los insumos necesarios para generar posturas de pensamiento en función de una solidez argumental que nos permitirá comprender y analizar la política educativa que en el contexto de modernidad actual influye en nuestra práctica, trabajo diario e incluso en nuestra historia de vida. Hablar de nosotros y de los otros, nos implica la construcción de categorías de análisis como son la justicia, la amorosidad, la responsabilidad, entre otras; pues son precisamente esos Otros los que han sido invisibilizados, acallados, sentenciados a ser víctimas de una violencia simbólica que el profesor ha ejercido aún sin ser consciente de ello, ¿de qué manera lo hace?, precisamente a través del ejercicio de su práctica educativa, monótona,

¹ Nota aclaratoria para el lector: El término docente, profesor o maestro; se utilizará de manera indistinta durante el desarrollo del relato.

laxa, abrumadora para el estudiante que hoy día cuenta con herramientas tecnológicas al alcance de su mano y que no solamente requiere, sino que demanda aún más de lo que la escuela pueda darle. La pregunta que me lleva a repensar y debatir en algunos apartados del relato, gira en torno al hecho de: ¿estamos preparados para enfrentar un reto de esa magnitud? Tal como cuestionaba Morduchowicz (2004), ¿la escuela y los profesores estamos habilitados para atender las necesidades e intereses de los alumnos en la actualidad?

En esta época de transformaciones constantes a nivel tecnológico y cultural, los profesores del mañana se enfrentan a grandes desafíos. Más aún: deben interesarse en conectar su vida con su labor y sus enseñanzas en el contexto mismo donde se encuentran sus estudiantes. En concordancia de ideas, acuño el término de *Generación "x"*, desarrollado por el sociólogo Douglas Coupland, con la finalidad de adentrar al lector y llevarlo de la mano rumbo a ese universo paralelo y cambiante que resulta ser el ámbito educativo, tan vasto, diverso y complejo a la vez, apelo al hecho de que cualquier extranjero que pretendiera entrar a explorar, requeriría necesariamente de un manual que lo condujese. Es aquí, en el campo de batalla, al interior de la escuela y en el salón de clase, en donde se construyen subjetividades, mismas que rigen nuestro ser y estar docente y nos permiten adoptar posturas, generar opiniones, concepciones, pensamientos y nociones acerca de lo que implica *enseñar, educar, instruir* al Otro, ese Otro, que la mayor parte de las ocasiones no miramos y preferimos ignorar o invisibilizar.

Es así como doy apertura al tercer capítulo de mi investigación, titulado: "Barreras que se convierten en murallas. El arte de la invisibilización: ¿La justicia curricular logra hacer honor a su nombre?". En este apartado, un concepto introductorio que podrá ser identificado por el lector es el de *anestesia moral*, término utilizado por Bauman (2015) que define de forma magistral todo aquello que vivimos dentro de las aulas, de lo que no solemos hablar y forma parte de un currículum oculto, aquello que se conjuga y conceptualiza como BAP, rezago escolar e inclusive se determina con las siglas RA: Requiere Apoyo. Eso es lo que nuestros alumnos nos representan hoy en día, una sigla en la Cartilla de Evaluación un mero número que apela a su valía como ser humano y a su capacidad intelectual.

Particularmente, el concepto de Barrera para el Aprendizaje y la Participación me permite evocar una serie de vivencias y recuerdos en función de la escritura de relatos que han tenido lugar en mi práctica docente y en la de algunos colegas. Lo anterior, me lleva a realizar una vez más cuestionamientos de índole ética y moral, llegando al punto de asumir que, ciertamente, existe un problema, pero: *¿de quién es el problema de los alumnos problema?*

¿Son los alumnos?, ¿acaso somos nosotros, los docentes?, o ¿quizá son los directivos y supervisores?; tal vez, las Reformas Educativas y la temible evaluación en “pro de la actualización y profesionalización docente”, ¿quién es el problema en realidad? Parafraseando a Torres (2008) conmino al lector a cuestionarse acerca de: ¿De qué estamos excluyendo cuando excluimos?, Excluimos al diferente, al discapacitado, al extranjero, al huérfano (en palabras de Lévinas), no solamente de su contexto educativo sino también de su contexto social designándole de este modo un destino irreversible y fatal, ¿nos hemos detenido a pensar alguna vez en el impacto de nuestras acciones, de nuestros gestos y de nuestras palabras al interior del aula? No debemos obviar, además, el hecho de que cada sociedad genera su propia construcción imaginaria sobre el término discapacidad y aquello que conlleva, Silberkasten (2014) nos aporta en este sentido un constructo que avoca al hecho de que cada sociedad da sentido y significado a un concepto. ***Es de este modo que asumo la postura que me lleva al epígrafe de mi investigación, en donde los cuestionamientos surgen como premisas para la identificación de un problema pedagógico al interior de mi aula: La evaluación de los aprendizajes.***

Es así, como se reabre una nueva etapa y oportunidad de aprendizaje para los alumnos y para mí, en donde tiene cabida el proceso de elaboración de un proyecto constituido desde el enfoque de la diversidad; que implicará la selección y diseño de una alternativa de aprendizaje en el aula para todos, reflejada en función de la aplicación de un Modelo Pedagógico de Atención a la Diversidad: Los Centros de Aprendizaje, de la autora Rebeca Anijovich.

De esta manera, los Centros de Aprendizaje se conforman como un proyecto de trabajo autónomo, en donde es viable abatir el rezago educativo a partir del diseño de actividades diversas y la creación de fichas de trabajo para el alumno en donde se plasmen consignas optativas y obligatorias que deberá realizar durante un lapso de la jornada escolar (el alumno lo determina). La evaluación de dichas actividades dejará de fungir como la parte final del aprendizaje, traduciéndose como oportunidad de justicia, equidad e igualdad para todos los estudiantes, conjugando términos cónclave como son la autonomía, el diálogo, el trabajo colaborativo y la metacognición de los aprendizajes. Esta vez no se trata de aprender porque así lo demanda el profesor, esta vez se trata de apropiarme del aprendizaje en función de mi participación en la construcción y constitución del mismo. Los alumnos, se convierten así, en agentes autónomos, activos y responsables de su aprendizaje.

Es así como el docente acude al encuentro con el Otro, ese Otro que me implica y me lleva a titular el cuarto capítulo: "Ojos que si ven... Prácticas afectivas que favorecen la inclusión mediante el uso de la evaluación alternativa como posibilidad". Esta parte de la investigación se constituye como el espacio de metacognición para el docente y los alumnos. Cabe aclarar que en la construcción del horizonte a futuro que se cristaliza en este cuarto capítulo, será fundamental en primer plano, definir el uso de los términos: inclusión y diversidad, que en cierto momento, pudiesen ser conceptualizados y utilizados de manera indistinta en el discurso docente. *Desde mi postura, la inclusión es definida como un movimiento pedagógico, como una forma de actuación dentro del aula, un modo de vivir. Es un conjunto de acciones que buscan un resultado. Implica participación, integración, permanencia y genera igualdad de oportunidades por medio de una ayuda pedagógica. Se refiere a acoger a todas las personas, pues todos son sujetos de derecho.*

Es además, una acción que pone su foco de atención en aquellos sujetos y colectividades que son privadas del derecho a la educación. La inclusión para atender la exclusión y el fracaso lucha contra el uso y las formas en los que se han visto y favorecido los aprendizajes; funge como una alternativa para evitar o resolver problemas que sufren los grupos vulnerables como pueden ser: La calidad de la vida escolar y los aprendizajes, así como también el acceso y permanencia en la escuela. Intenta abatir la deserción, el fracaso escolar y el ausentismo.

La diversidad en cambio, tiene que ver con las características físicas y sociales de los individuos. Cabe destacar que el enfoque de diversidad desarrollado en el presente documento no tiene su centro en niños con dificultades de aprendizaje, con discapacidad o con necesidades educativas especiales. El concepto de diversidad tomado aquí es un concepto más amplio, en el sentido de que todos nosotros somos diversos en nuestra cultura, intereses, experiencias exitosas o no exitosas de aprendizajes anteriores, tipos de inteligencia, entre otros. Uno abre la tapa de un libro que dice diversidad y lo único que espera observar en su contenido son imágenes y situaciones didácticas relacionadas con niños con discapacidad o con necesidades educativas especiales, y no es esto a lo que me estoy refiriendo, esa no es la finalidad de esta investigación.

Mediante el desarrollo del documento que presento, tuve la oportunidad de corroborar que como toda investigación, la narrativa aporta al docente investigador insumos necesarios para construir conceptos propios y adoptar posturas de pensamiento en función no de creencias, sino de supuestos llevados a la práctica real. Hablar como docente, entre docentes; te permite sentirte identificado con la labor que realizas, con el lenguaje que empleas, los modismos, e inclusive los usos y costumbres del magisterio.

Lo anterior, implica una verdadera reflexión sobre la práctica. ¡Imposible creer que podamos mirarnos a través de los ojos de expertos e investigadores en el ramo de educación!, efectivamente, de lo que ellos hablan es de todo, menos de nosotros, ni de aquello que vivimos y sufrimos en las aulas, aquello con lo que lidiamos en el día a día, y es mejor conocido como realidad, la nuestra.

Con lo anterior, no pretendo generar controversia ni conflicto entre el modo paradigmático de investigación (lógico-científico) vs el modo narrativo (literario-histórico), esa no es la finalidad de este documento. A mi favor, puedo agregar algunas de las razones que me llevan a pensar en la viabilidad de una educación humanista, de corte cualitativo más que cuantitativo, aquella que permite mezclar emociones, sentimientos, experiencias, deseos, historias en particular.

Todo el que tenga la oportunidad de leer el contenido de esta investigación y sea un docente por vocación y no por profesión, seguramente entenderá aquello que Van Manen (1998) denomina *tacto pedagógico*, ese tacto que únicamente el encuentro con el otro, el sentimiento de acogida, de reconocimiento y de hospitalidad, nos pueden brindar; es ese toque que resulta difícil definir al interior de marcos conceptuales y métodos preestablecidos que han sido llevados a la práctica con anterioridad.

En educación ¡todos vivimos experiencias diversas!, nos construimos y deconstruimos ciclo tras ciclo escolar, aprendemos, experimentamos, crecemos y cambiamos, ese es nuestro súper poder, esa es la magia de ser maestro, eso es lo que nos habita e implica nuestra subjetividad, ¿cómo pretender que alguien más lo comprenda si no ha tenido el deleite de vivirlo en carne propia?, la empatía ciertamente no se puede considerar como opción, pues imposible resulta trasladarte a las vivencias del otro y experimentarlas con la misma magnitud e intensidad. Al día de hoy, espero que alguien me cuestione nuevamente acerca de ¿por qué elegí ser maestra?

Bien es cierto que el trabajo que realizamos no es remunerado de forma cuantitativa, sin embargo, citando a Lévinas (2001), los profesores estamos constituidos por huellas; *las huellas de los otros*, puesto que: **Nosotros somos, sólo a partir del otro**. Cabe destacar que esta investigación no fue pensada a modo de manual o recetario de cocina, seguramente se decepcionará si no encuentra en ella lo que debe hacer en caso de emergencia en el aula, pero permítame decirle que esa no era su intención. Tampoco es su intención hablar de resultados magníficos, exitosos e inigualables, ni de conclusiones o preliminares.

Su propósito es traer a la luz aquello de lo que no solemos hablar, de lo que no nos sentimos orgullosos o en su defecto, preferimos olvidar; porque desde mi perspectiva eso es lo que nos nutre, nos aporta y nos enseña; eso, es a lo que yo concibo como *experiencia docente*. *Debe existir ruptura, desilusión, desesperación, amargura, tristeza, desolación y en momentos desesperanza para construir de lo deconstruido, trascender (en palabras de Lévinas), morir para resurgir, “abandonar por voluntad propia la sociedad de los vivos”*.

Una muerte libre, una cuestión meramente individual que observa con agudeza un binomio más, el de lo frío y lo cálido, contrastando la fría indiferencia que muestra la sociedad respecto al ser humano y la cálida preocupación por él. No puede existir conclusión, en la inconclusión y eso permítame aclarar que no nos habla de la incompletud de una investigación ni la inconclusión de un trabajo para obtener un título de grado, nos habla acerca, de un interés genuino, de una responsabilidad y de un cuidado por el otro, como si se tratase de mí, como si fuese yo mismo.

*Hablar de una moraleja, de un aprendizaje al final de lo que yo he denominado el camino de lozas amarillas, me permite aclarar al lector que ser inclusivo implica no solo modificar paradigmas, sino adoptar un nuevo estilo de vida. El camino a la inclusión sigue siendo una utopía al interior de una sociedad como la nuestra, sigue representando un horizonte a futuro en educación, continúa quedando al margen de conceptos plasmados al interior de los Planes y Programas de Estudio. Sin embargo, puedo afirmar, que hoy ya no soy la misma persona de hace dos años, ni siquiera soy la misma persona que fui ayer, hoy poseo memoria histórica, me atañe la responsabilidad y el cuidado del otro, me conmueve su situación y me reconozco solamente a partir de su rostro, hoy pienso dos veces antes de actuar, castigar, segregar, hoy reconozco que sin importar las características físicas e intelectuales todos **somos extraordinarios**.*

Mi labor no culmina con la promoción de los alumnos a un tercer grado, ellos seguirán avanzando y me dará gusto verlos desde las gradas, como espectadora del juego de sus vidas, siempre seré su fan y ferviente admiradora y siempre agradeceré la magnífica y única oportunidad que me brindaron, pues aún sin saberlo, me dieron vitalidad, me permitieron renacer y surgir de las cenizas cual ave fénix, me brindaron la oportunidad de aprender de ellos y sé que el vínculo que generamos jamás se romperá. Ahora, estoy convencida de que los maestros y los alumnos inolvidables, sí existen. Probablemente mis palabras suenen incomprensibles, quizá, usted llegue a pensar lo mismo que yo pensé en una de mis primeras clases de maestría (y no lo culpo por ello): *“Aquí todos han perdido la razón”*; pero en caso de ser así, le hago la atenta invitación a adentrarse a aquello que Steve (1993) denominaría ¡La aventura de ser profesor! ¿Está listo para descubrirlo?

CAPÍTULO 1. LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA RECONSTRUIR EL SENTIDO PROPIO Y DIALOGAR CON LOS SENTIDOS DE LOS OTROS

“En primer lugar hay que escribir, naturalmente. Luego, hay que seguir escribiendo. Incluso cuando no le interese a nadie, incluso cuando tenemos la impresión de que nunca interesará a nadie. Incluso cuando los manuscritos se acumulen en los cajones y los olvidamos para escribir otros”.

Agota Kristof.

Me acuerdo, no me acuerdo: ¿qué año era aquél?, ahora parece un recuerdo difuso que queda en el resquicio de mi memoria, qué curioso, en aquél entonces era un evento tan relevante para mí, y ahora es solo una memoria que con dificultad recuerdo y de la que no solía hablar desde hace ya algún tiempo. Era año de cambios seguramente, como suele ocurrir en el ámbito educativo: cambio, adaptación, cambio, readaptación. A decir de Skliar:

Hoy parece que el argumento del cambio se instala en algunas -y solo algunas- regiones de la educación: cambian los parámetros curriculares nacionales, regionales, estatales y municipales; cambian las leyes de accesibilidad de la población a las escuelas de sus comunidades de origen; cambian las ideas acerca de la universalización de la enseñanza; cambian las fuerzas de la obligatoriedad de la educación; cambian los planes para la formación de maestras y maestros; cambian las imágenes de escuelas excluyentes volviéndose, casi por fuerza de ley, casi por fuerza de texto, imágenes de escuelas inclusivas, etc. (Skliar, 2005, págs. 11-12).

¿Sería sencillo entender esta dinámica de grandes cambios cuando eras recién egresado de la Escuela Normal? Probablemente no, creo que nadie está preparado para lo que debe enfrentar siendo maestro, no hay nadie que te pueda preparar, de hecho (y esa, es una fortuna). Es entonces cuando caes en cuenta de que las horas sentado escuchando cátedra de los docentes y los autores consultados o memorizados para aprobar un examen no parecen tener mucho sentido, aparentemente no tienen conexión con tu realidad, esa realidad, a la que ahora te enfrentas y probablemente llamaste de la forma que mejor te pareció, pudo ser: vida laboral, ser adulto, ser responsable; comienzas a

experimentar estrés, ansiedad, ¡cielos! la incertidumbre te carcome hasta el alma. ¡Felicidades! Esos síntomas indican que has concluido uno de los últimos ciclos en tu vida académica y formativa, es un logro hoy en día: ¿sientes dicha?, ¿pena?, ¿acaso nostalgia?, o ¿qué será eso que oprime tu pecho la mayor parte del tiempo? (¿te diste el tiempo acaso de pensar en ello?). No te preocupes, yo tampoco lo hice en su momento, y simplemente seguí avanzando, me dejé llevar, siendo arrastrada por la corriente, desatendiendo ese instante cónclave de mi vida. Es algo que solemos hacer con frecuencia, aunque no debiéramos; ahora lo entiendo, y espero que usted también lo entienda después de leer las líneas que expongo en el presente documento.

Es una sensación extraña, el deber ha sido cumplido, ahora tienes una cédula y un título que te avala como “**Profesional de la Educación**” (así, con letras negritas dada la envergadura del término y todo aquello que conlleva), probablemente el recorrido no haya sido fácil. Han sido, sin embargo, todas esas vivencias las que poco a poco te han ido preparando para comenzar un nuevo ciclo de tu vida, un ciclo lleno de expectativas, de nuevos desafíos, de nuevos aprendizajes, probablemente de nuevos amigos y de nuevos maestros, (en tu vida nunca dejas de aprender). Para lograr abrir y cerrar ciclos hay que ir aprendiendo. El aprendizaje se logra de muchas maneras: con experiencias, con estudios, con práctica, con hábitos, con lecturas. Los libros son una de las herramientas más útiles que tenemos para enriquecernos. A partir del momento en que leemos un libro y comprendemos lo que dice, hacemos nuestro ese conocimiento y se vuelve parte de nosotros mismos: nos damos cuenta de quiénes somos cuando un libro nos transforma.

Mientras más conocimientos obtenemos, contaremos con mayor capacidad para generar un punto de vista, una opinión, una manera de pensar que nos hará únicos y nos permitirá construir una subjetividad y contar con una identidad propia, al tiempo que nos vinculamos con la familia, con la comunidad, con la sociedad a la que pertenecemos, con nuestra historia. ¿Imagina tener la oportunidad de leer su propia historia?, suena interesante ¿no?, ¿se atrevería a hacerlo si usted mismo es el que debe construirla a partir de sus vivencias, experiencias y recuerdos?, ¿se permitiría ser un “libro abierto” para los otros?, ¿se atrevería a narrar **su** experiencia?

*Entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; las pautas y formas de construir sentido a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995). **Trama argumental, secuencia temporal, personajes, situación, son constitutivos de la configuración narrativa** (Clandinin y Connelly, 2000). Narrativizar la vida en un autorrelato es un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa) (Bolívar, 2002, pág. 5).*

¿Qué nos lleva a pensar que un recién egresado no tiene algo que decir?, que simplemente “no tiene ni voz, ni voto” pues su experiencia es nula frente a grupo, ¿quién rige la temporalidad que un suceso o una vivencia deben tener para darle la categoría de ser o no, una experiencia digna de contar? Tristemente, solo las personas inmersas en el amplio mundo de la educación podemos comprender y vivenciar que al interior de las escuelas se perciben ambientes de hostilidad y completa carencia de la categoría de comunidad.

Sin embargo, esta situación no es azarosa o casual, sucede que son tan diversas las generaciones que confluyen en un espacio tan reducido que en ocasiones aspectos como el celo profesional, la inseguridad y aislamiento docente, el ego, la constante competencia laboral y la presión gubernamental con la aplicación de pruebas y evaluaciones estandarizadas para la permanencia en el sistema educativo; han generado que docentes, directivos, supervisores y todas las figuras relacionadas con el gremio, experimenten un estado de crisis y una sensación o necesidad, tal vez, de supervivencia, en donde según Charles Darwin (1869): *Las especies que sobreviven no son las más fuertes, ni las más rápidas, ni las más inteligentes; sino aquellas que se adaptan mejor al cambio.*² Esta situación evidentemente, ha generado ruptura en la conciencia del trabajo colaborativo y del diálogo entre docentes, pareciera que es más importante buscar los medios de supervivencia necesarios para permanecer dentro del sistema, sin embargo, hemos perdido, la parte más valiosa y enriquecedora de nuestra labor, hago referencia a

² Darwin utilizó por primera vez la frase “la supervivencia del más apto” en la 5ª edición de *El origen de las especies*, publicada en 1869.

las Prácticas Escolares y su documentación narrativa, que a decir de Suárez: *Es una modalidad de indagación y acción pedagógicas, orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas* (Suárez, 2008, pág. 71).

¿En qué momento los docentes pusimos en manos de “expertos” nuestra labor? Aún sin darnos cuenta de lo que estábamos haciendo. Cuando hacemos referencia del término investigación, en automático lo relacionamos con “ciencia”, elementos científicos que pueden ser medibles, cuantificables, demostrables, rigurosos,³ con un campo de estudio determinado, pero en educación tenemos una amplia gama de posibilidades que enriquecen, pero a la vez hacen más compleja la labor, pues no basta con focalizar un punto de intervención/acción sino que deben estudiarse todas aquellas posibles variables que confluyen y entrecruzan.

Se hace alusión inclusive del eterno divorcio entre las modalidades convencionales de hacer investigación en el campo educativo y en las prácticas de enseñanza que llevan adelante los docentes en las escuelas y en las aulas. En palabras de Daniel Suárez: *Lo que fue una promesa optimista acerca de las potencialidades explicativas y transformadoras del “conocimiento objetivo, neutral, científicamente ponderado y técnicamente calibrado” acerca de la educación, se ha convertido en una persistente constatación de los límites de ese vínculo y de los “problemas de comunicación” entre ambos mundos (el mundo de la investigación académica y el mundo de las prácticas escolares) y sus habitantes (investigadores y docentes). En consecuencia, el debate acerca de cómo recorrer la distancia que separa a ambos campos y a sus actores se ha transformado en algo así como un “diálogo entre sordos”, en el que cada quien dice lo suyo con sus propias palabras y bajo sus propias reglas, en su propio “juego de lenguaje”, carece de interlocutor, y tampoco le importa demasiado su existencia* (Suárez, 2006, págs. 1-8).

³ Es curioso y a la vez elocuente que la expresión “rigor”, usualmente usada como argumento por quienes defienden la “cientificidad” de una investigación, expresada en el uso prolijo y estricto de técnicas, signifique originariamente “rigidez”.

Si precisamos definir qué es narrativa, podemos encontrar que: El término deriva del verbo latino *narrare*, que significa contar, relatar. El *Diccionario de la Lengua Española* (22ª edición) hace referencia a esta palabra en el sentido de: *Contar, referir lo sucedido, o un hecho o una historia ficticios* (Marín, 2011, pág. 146). Sin embargo, Jerome Bruner (1998) sostiene que existen dos modos de funcionamiento cognitivo, es decir, dos modalidades de pensamiento, y cada una de ellas brinda diferentes maneras de ordenar la experiencia y de construir la realidad. Estas dos formas, aunque se complementan mutuamente, son irreductibles entre sí. Ambas difieren fundamentalmente en la forma en la que son verificadas, sin embargo, la pretensión de las dos es el convencimiento. De este modo, obtenemos que *los argumentos de la ciencia* convencen por la verdad, pues su verificación se realiza a través de procedimientos que permiten establecer una prueba formal o empírica; la otra forma, es decir, *los relatos*, convencen por su semejanza con la vida, en cuanto no establecen verdad, sino la verosimilitud. En palabras de Bruner (1998):

La aplicación imaginativa de la modalidad narrativa produce, en cambio, buenos relatos obras dramáticas interesantes, crónicas históricas creíbles (aunque no necesariamente <<verdaderas>>). Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. La modalidad paradigmática, por lo contrario, trata de trascender lo particular buscando niveles de abstracción cada vez más altos, y al final rechazan en teoría todo valor explicativo en el que intervenga lo particular (Marín, 2011, pág. 145).

Aunque son modos distintos de investigación, es importante destacar que ambos contribuyen al conocimiento del ser humano, de su historia y de la naturaleza a partir de esas dos visiones y percepciones que la ciencia desarrolla cuando intenta comprender el mundo. A pesar de que estos dos conceptos no se identifican ni se oponen como si fuesen contradictorios, sí, por lo menos, se complementan, porque ambos pretenden incursionar en el campo de las ciencias sociales y humanas: *Las dos modalidades de conocimiento se sirven del lenguaje, de la palabra y, en definitiva, del discurso, y todo discurso, cualquiera que sea su forma, es narrativo* (Marín, 2011, pág. 146).

El eterno divorcio de las ciencias, al que aludía con anterioridad, está desmitificándose a partir de esta postura, en donde sostengo que no se requiere la contraposición ni el reduccionismo entre el discurso científico y la investigación biográfico-narrativa,⁴ basta comprender que los resultados se presentan de forma cuantitativa y cualitativa respectivamente.⁵

En relación a los investigadores, ellos deciden lo que quieren estudiar, tienen preguntas de investigación, recopilan datos sobre una idea en particular, analizan los datos y escriben artículos o libros. Pero ellos solo tienen preguntas específicas a las cuales responder, y esas preguntas son muy importantes, pero lo son desde la perspectiva del investigador. Los profesores, por su parte, están aprendiendo cosas todo el tiempo, desde el primer día, pero esos aprendizajes son muy difíciles de capturar. Yo soy profesora de primaria, y sé que estoy aprendiendo cosas todo el tiempo, pero tengo que ir a la siguiente actividad, y luego a la siguiente. Así que, decidí darme a la tarea de tratar de averiguar cómo crear las condiciones para poder conocer lo que saben los docentes, lo que yo sé como docente; no lo que los investigadores saben, sino lo que nosotros, los profesores, sabemos y cómo pensamos nuestro propio trabajo.⁶ El propio Van Manen (1994) ha señalado:

*El interés actual por los relatos y narrativa puede ser visto como la expresión de una actitud crítica hacia el conocimiento como racionalidad técnica, como formalismo científico, y hacia el conocimiento como información. El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, **no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal** (Bolívar, 2002, págs. 6-7).*

⁴ La investigación biográfica y narrativa en educación se asienta, pues, dentro del “giro hermenéutico” producido en los años setenta en las ciencias sociales. De la instancia positivista se pasa a una *perspectiva interpretativa*, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, **donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central** (Bolívar, 2002, pág. 4).

⁵ Consultar: Anexo 1.

⁶ Es de este modo como podemos sustanciar que: *La narrativa no es una metodología, es una forma de construir realidad* (Bolívar, 2002, pág. 4).

Me resulta imposible hablar de educación considerando mi trayecto formativo y mi subjetividad únicamente, en el tema de la atención y reconocimiento de la diversidad es primordial traer *las voces de los otros a nuestro relato*, resulta importante dar cuenta de la articulación existente entre procesos de exclusión, de distinción y de segregación al interior de las escuelas: visibilizar qué sujetos son objeto de estos procesos, prácticas y actitudes, haciendo conscientes las consecuencias sobre la constitución de su subjetividad.

En definitiva, mi interrogante es acerca de ¿cómo superar ciertas prácticas de exclusión de los estudiantes que tienden a instaurarse y que nos pasan inadvertidas en la vida cotidiana escolar?, en respuesta a ello, puedo destacar que el *relato* funge como elemento fundamental proponiéndome explícitamente develar lo que podríamos caracterizar como la eliminación y la discriminación silenciadas, es por ello que en la construcción de la investigación narrativa un proceso fundamental fue el de la técnica de recogida de datos y documentación: *El principio guía del procedimiento en la recogida de datos cualitativos es el de la inspección de primera mano que obliga al investigador a buscar la mayor proximidad a la situación, a la involución analítica de su persona con el fenómeno de estudio, a buscar el foco descriptivo y a estudiar la conducta rutinaria de cada día sin interferencias ni aislamientos artificiales* (Ruiz, 2007, pág. 73).

Por tanto, además de la observación, una segunda técnica de investigación cualitativa utilizada en la construcción de la narrativa fue la *Entrevista*,⁷ que es considerada una técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales. En este sentido, Sennet (2003) señala: *Se supone que un entrevistador, antes que esperar oír ecos de su propia vida, utiliza su experiencia para comprender a los otros. Más en general, el sentido común nos dice que cuando se trata a los otros como espejos de uno mismo, no se les reconoce la realidad propia de su existencia personal; es necesario respetar el hecho elemental de que son distintos. Ésta parece ser la lección: si los respetas, no te proyectes en ellos* (Sennet, 2003, pág. 56).

⁷ Consultar: Anexo 2.

En congruencia con lo anterior, resulta ser necesaria una modificación de paradigmas, un auténtico reconocimiento del otro y de sus necesidades; la puesta en práctica de la *escucha del otro* no como medio de crítica, rasgo estigmatizante o segregador, sino como elemento central en la construcción de una investigación aunada al ámbito educativo. Se requiere de la adopción de una nueva conciencia que me permita comprender qué aprendo del otro, que yo soy a partir del otro, que ese otro (según Lévinas) ha dejado una huella en mí,⁸ y es precisamente esta huella la que interpela al ser humano en el instante del encuentro con el rostro del otro, de este modo, el primero logra convertirse en *sujeto*, ya que ese pasado inmemorial lo sujeta en una responsabilidad infinita hacia el otro.

La huella del otro, refiere al pasaje de aquello que ha dejado un indicio en nuestras vidas, es la marca de lo totalmente pasado que de ninguna forma podemos pasar de frente o ignorar: *Huella de un pasado que nunca fue presente, de un pasado inmemorial* (Lévinas, 2001, pág. 23). De este modo la profesionalización basada en la reflexión del ser y del actuar docente abrirá caminos hacia nuevas posibilidades, estrategias y metodologías de aprendizaje.

El argumento principal de esta postura se posiciona en el hecho de dar los medios para comprender, es decir, tomar las palabras de la gente como son, dejando para el lector la tarea de análisis y comprensión. Lo anterior subyace bajo esta lógica: ¿De qué manera puede pretenderse hablar de calidad educativa, cuando los textos que se proporcionan a profesores en cursos y talleres de actualización docente se encuentran tan alejados de la realidad que se vive en las escuelas?, el primer elemento que se observa es que son textos diseñados por autores argentinos o españoles que nada tienen que ver con el sistema educativo mexicano y su contexto. *Los docentes no estamos ahí, esos, de los que se habla... no somos nosotros.*⁹ Es de este modo que cada docente adopta su forma

⁸ ¿Por qué precisamente huella? Lo que distingue a la huella del resto de los signos es, según Lévinas, que ella significa fuera de toda intención de significar; la huella se resiste a ser signo; justamente quien trata de borrar huellas deja otras intencionadamente y son estas últimas las que nos interesan (Lévinas, 2001, pág. 22).

⁹ Paul Ricoeur (1981) ha argumentado que: Al contar historias acerca de la enseñanza, hacemos algo más que registrar el surgimiento de las prácticas; potencialmente estamos alterándolas. Al encontrar un nuevo lenguaje para hablar de las prácticas de la enseñanza, estamos construyendo la historia de la práctica y participamos, para bien o para mal, en su evolución. Por lo tanto, en la medida en que cuenta historias acerca de la enseñanza, la investigación, sobre ella está inevitablemente orientada hacia la modificación

y estilo de enseñanza, mismo que se construye de manera autónoma y mediante la práctica constante por “ensayo y error”, dejando de lado el hecho de que el material con el que nos desempeñamos es humano, exigiendo por ello, mayor eficiencia, compromiso, profesionalismo, eficacia y calidad en nuestro servicio. El inconveniente que se percibe es que maestros y profesores argumentan que el lenguaje con el que la investigación educativa convencional nombra a sus problemas, objetos, procesos y resultados es hermético, ajeno al discurso de la práctica escolar, ininteligible para los sujetos de la acción educativa. No se ven a sí mismos, ni a las circunstancias locales, específicas e históricas en las que desenvuelven sus prácticas docentes, reflejados en las generalizaciones, abstractas, descontextualizadas y prescriptivas.

El profesorado queda al fin personalmente excluido de los procesos de producción del conocimiento relacionado con su propia profesión. ¿Qué nos queda por hacer? Los docentes a través de nuestra labor nos hemos ido constituyendo como auténticos contadores de historias,¹⁰ hechos y eventos que han tenido lugar a través de los años, aquellos que detonan emociones en nuestro ser y estar, que nos alteran a tal grado de trastocar e inclusive modificar nuestra subjetividad, situaciones poderosas que por infortunio han sido guardadas en la memoria siendo confinadas al olvido prematuro y reemplazadas a su vez, por nuevas experiencias que tendrán lugar al día, semana o quizá al mes siguiente. Es incuantificable el valor que tiene una experiencia vivida, sin embargo, carece de sentido al impedir que ésta sea contada. Se pretende, por tanto, que mediante la investigación narrativa los docentes sean “arqueólogos” o “antropólogos” (términos acuñados por Suárez), de su práctica; esto se logrará en el momento en el que consigan distanciarse de su propia práctica para tornarla objeto de estudio, pensamiento, análisis y reflexión, de esta manera los docentes, nos damos cuenta de aquello que sabemos y de lo que no conocemos o simplemente no podemos nombrar. Convertimos nuestra conciencia práctica en discursiva a través de la narración.

de las maneras de pensar y actuar de los docentes, ya que contribuye a introducir cambios en los lenguajes que constituyen sus prácticas (Hunter, 1998, pág. 29).

¹⁰ Los propios relatos de los profesores son construcciones sociales que dan un determinado significado a los hechos y, como tales, deben ser analizados por la investigación. En la investigación educativa parece legítimo buscar temas y sentidos comunes en las biografías docentes singulares que nos induzcan posibles explicaciones de por qué dicen lo que dicen (Bolívar, 2002, pág. 15).

En este sentido Bolívar sostiene que: *En la investigación narrativa hay que practicar una especie de visión binocular, una “doble descripción”. Por una parte, se necesita un retrato de la realidad interna del informante; por otra, se tiene que inscribir en un contexto externo que aporte significado y sentido a la realidad vivida por el informante. **Hay que situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables sociohistóricamente**, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida, sin embargo, no se puede desdeñar que es completamente única y singular* (Bolívar, 2002, pág. 17).

Y justamente esta lectura, esta interpretación y estos comentarios pedagógicos son los que suturan los elementos dispersos y aislados de la memoria, los que ubican en una trama significativa los registros fragmentados y olvidados del pasado. Los docentes posicionados como autores de relatos escritos de experiencias escolares son los que posibilitan la apertura de sus mundos, trayectorias y saberes pedagógicos a otros, a los que comparten el lenguaje, los intereses y las preocupaciones de la práctica profesional, a los colegas y, también, a los investigadores académicos.

En los últimos treinta años, la investigación interpretativa y la indagación narrativa emergieron, se desarrollaron y difundieron con relativa amplitud y legitimidad en el campo de la teoría social y educativa. Y aunque hasta hace poco fueron tradiciones de investigación marginales dentro del mundo académico, desde su irrupción se las han arreglado para desafiar y, más recientemente, hacer tambalear a las modalidades ortodoxas de pensar y hacer investigación educativa (Suárez, 2008, págs. 6-7). A través de esas narraciones que dotan de sentido a una investigación, damos cuenta de “haber estado allí”, en el amplio mundo de las prácticas escolares, y de la necesidad de contar nuestras historias para comunicar las experiencias y los saberes que se construyeron en un momento histórico determinado. *A diferencia del modelo de investigación ortodoxa, estas modalidades de indagación pretenden proporcionar descripciones que colaboren en la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de los que las lleven a cabo en diferentes escenarios sociales, sobre la base de la interpretación de sus saberes, convicciones, valoraciones, intenciones e interacciones con otros* (Suárez, 2008, págs. 5-7).

Cuando se pretende retomar una serie de sucesos vividos (como se mencionaba con anterioridad), con la finalidad de generar elementos de análisis e investigación, existen componentes que pautan el desarrollo de la misma, uno de ellos será la narrativa; que funge como una herramienta metodológica que el docente investigador puede considerar como técnica de trabajo y que permite hacer una reflexión *a posteriori* de los sucesos que tienen lugar al interior del aula y en la escuela. El término de narrativa es sumamente complejo, sobre todo si se encuentra orientado al ámbito educativo pues los docentes tenemos tanto que decir, que un compendio no sería suficiente, creemos que narrar tiene que ver con platicar los sucesos que han trastocado el quehacer educativo y el hacer docente. En palabras de Arévalo Vera:

*¿Qué es lo que se comunica cuando se comunica la experiencia en torno a una investigación educativa?, y ¿qué es lo que pretendo comunicar en este caso? Antes de intentar responder diciendo lo que es, quisiera referirme –a modo de prevención- a aquello que, considero **no es** o puede desvirtuar la “comunicación” de una experiencia de investigar educación. Me refiero a que en el intento de querer transmitir una experiencia vivida –por vívida y certera que nos resulte- existe el riesgo de transmitir en ella **enunciados**, como sentencias “instalables” (o “inyectables”, siguiendo la metáfora de Connelly y Clandinin, 1994) en nuestros oyentes, corriendo el riesgo de resultar, por tanto, incomprensible para éstos el significado y valor de dicha experiencia (Pérez, 2010, pág. 188).*

Esos relatos son reconstrucciones dinámicas de las experiencias, en las que sus actores dan significado a lo sucedido y vivido, mediante un proceso reflexivo y por lo general recursivo. Por eso, desde esta perspectiva se puede afirmar que *las narrativas estructuran nuestras prácticas sociales* y que este “lenguaje de la práctica” tiende a esclarecer los propósitos de esas prácticas, haciendo que el lenguaje narrativo no discorra tan sólo acerca de ellas, sino que además las constituya y colabore a producir. Pero, además, la narrativa también es considerada un enfoque particular de investigación que se dedica a estudiar las prácticas narrativas de los actores. Según Connelly y Clandinin citados por Suárez (1995): *La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas.*

El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias. Por eso, entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación (Suárez, 2006, pág. 11). Es difícil alejar la parte afectiva y emocional y no con ello digo que sea imposible incorporarlas pues son elementos inherentes al ser, sin embargo, al escribir narrativa se debe ser altamente discriminativo, selectivo, sintético y analítico, se busca sustanciar por tanto “lo que sucede” en los espacios escolares y “lo que les sucede a los actores educativos”, entiéndase claramente el término “actores” en plural pues existirán siempre elementos a priorizar que no necesariamente tendrán que ver con uno mismo, quizá “yo” no funja como actor principal o protagonista, sin embargo, formo parte de un todo y contextualizo en tiempo y espacio una situación en particular.¹¹

Es así como la investigación narrativa se constituye como una alternativa para la constitución de colectivos docentes que indagan reflexivamente los mundos escolares, recrean sus saberes, problematizan sus experiencias y pretenden transformar sus prácticas contando historias, escuchándolas o leyéndolas, interpretándolas y proyectándolas hacia otros horizontes mediante nuevas formas de nombrarlas, de comprenderlas y de valorarlas. En palabras de Bolívar: *La tarea del investigador, en este tipo de análisis, es configurar los elementos de los datos **en una historia que unifica y da significado a los datos**, con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes. El análisis requiere que **el investigador desarrolle una trama o argumento que le permita unir temporal o temáticamente los elementos**, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo. Los datos pueden proceder de muy diversas fuentes, pero el asunto es que **sean integrados e interpretados en una intriga narrativa** (Bolívar, 2002, págs. 13-14).*

¹¹ *La narrativa no solo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento (Bolívar, 2002, pág. 4).*

La selección de la *intriga* será el punto de inflexión a lo largo del trabajo de investigación narrativa, pues dicho elemento, en mi caso: **“La evaluación como estrategia pedagógica para abordar y atender la diversidad en el aula”**, es el detonante de la narración, de la construcción y diseño de la *trama* en función de las experiencias de vida propias y de los otros, por lo tanto, impensable será el hecho de imponer análisis categoriales alejados de las palabras de los sujetos, sometiéndolos de este modo a cánones formales que nos induzcan a explicar por qué dicen lo que dicen. Por tanto, tenemos que: *El proceso de un análisis narrativo es, entonces, sintetizar un agregado de datos en un conjunto coherente, en lugar de separarlos por categorías. El resultado de esta integración narrativa es una comprensión en retrospectiva de los hechos pasados, según una secuencia temporal continua, para llegar a un determinado fin. Aquí el proceso recursivo se mueve de los datos obtenidos a la emergencia de una determinada trama argumental. Esta trama argumental determina qué datos deben ser incluidos, con qué orden y en qué final* (Bolívar, 2002, págs. 17-18).

Al estimular entre los docentes procesos de escritura, lectura, conversación, reflexión e interpretación pedagógicas en torno a los relatos de sus propias experiencias, se espera hacer posibles comunidades de formación horizontal entre pares y contribuir, de esa manera, a la mejora y transformación democrática de las prácticas pedagógicas de la escuela. Citando al autor Rizard Kapuscinsky podemos agregar: *El reportero de verdad no se aloja en el Hilton sino que duerme allí donde los hacen los héroes de su relato, y también come y bebe lo mismo que ellos. Sólo así podrá escribir un texto honesto. Para hacer creíble tu texto, a menudo tienes que adjuntarle tu propia biografía. Hoy en día, el texto se revela como la mitad de la historia vivida que quieres transmitir. ¿Escribes sobre la necesidad de ser valiente? Tienes que demostrar -más allá del texto- que tú mismo lo has sido.*

Una cosa es la ficción, la creación de narraciones imaginarias, y otra muy distinta el relato sobre personas de carne y hueso, sobre el cuerpo vivo de las sociedades y sobre los conflictos que se desarrollan ante nuestros ojos. Dar fe de lo visto exige nuestra propia participación: no se puede hacer a distancia, mirando lo que ocurre a través de una pared de cristal. Hay que estar allí: es una regla básica de nuestra escritura, un principio tan obvio que no merece la pena insistir en subrayarlo (Kapuscinski, 2009, págs. 70-71).

Así como el reportero cubre una nota periodística, estando en el centro mismo de la acción; el maestro de verdad, “de a pie”, no se encuentra detrás de un escritorio cumpliendo con exigencias y menesteres administrativos. Será impensable, por tanto, intentar opinar sobre la dinámica del aula cuando no se ha experimentado la experiencia de estar al interior de una, sería una osadía opinar del quehacer profesional del docente cuando no se conocen las condiciones reales en donde este desempeña su trabajo, es por ello que hoy día es vital narrar nuestras experiencias, aquellas que nos forjan y nos dan identidad personal, social y profesional.

Los docentes, cuando escriben, por lo general lo hacen siguiendo pautas externas o guiones prefigurados, copiando planificaciones didácticas, llenando planillas administrativas, completando informes solicitados por superiores jerárquicos o por el aparato escolar, a través de formatos y estilos estandarizados. Estos datos, informes y documentos, necesarios para el gobierno de los sistemas escolares, casi nunca ofrecen materiales cualitativamente adecuados para la deliberación, la reflexión y el pensamiento pedagógicos, ni para la toma de decisiones pedagógicamente informadas en los ambientes inciertos, polimorfos y cambiantes que se conforman en las escuelas (Suárez, 2008, pág. 12). Por tanto, ¿qué es la investigación narrativa?, ¿cuáles son los presupuestos teóricos, epistemológicos y metodológicos que la sustentan? Para algunos autores se trata de una forma específica de investigación, dentro del paradigma cualitativo, con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento, para otros, se trata de una perspectiva de investigación que amplía las formas de investigación cualitativa, ya que puede incluir algunas estrategias metodológicas, fuentes de recogida de datos y formas de análisis específicas.

Para llevar a cabo la investigación narrativa, es necesario seguir un proceder metodológico cuyo eje fundamental de recogida de información son los relatos que cuentan las personas sobre sus vidas y las vidas de otros. Las historias o relatos de las personas constituyen una fuente de información sobre los mundos que habitan y los habitan; en este sentido la narrativa puede ser una manera para explorar nuestra subjetividad y su utilidad radica en que revela la vida social, en tanto que, *las narraciones no son, aunque lo parezca, manantiales que emanan de las mentes individuales de las personas sino que son creaciones sociales. Nacemos dentro de una cultura que tiene*

preparado un caldo de narraciones del que nos apropiamos y aplicamos en nuestra interacción social diaria (Moreno, 2007, págs. 46-47); esto es, las historias individuales son personales y sociales. Sin embargo, la mayor parte del tiempo pretendemos desenvolvemos en solitario, aislándonos por completo del mundo que nos rodea, evitando comunicación con cualquier persona ajena a nuestra aula. Reflexionemos a partir de lo siguiente: Llegamos cada mañana a la escuela y con dificultad saludamos al profesor encargado de realizar la “guardia de la semana”, quizá no lo habríamos hecho de no ser porque lo encontramos de pie al frente de la puerta; en el mejor de los casos, sonreímos y miramos su rostro, en otras ocasiones, preferimos desviar la mirada y hacer mención de un ¡buenos días!, generalizado, con voz más agitada que cordial.

Con lo anterior no aludo ni hago mención de la posible falta de educación que tenemos nosotros, los profesores, tampoco dispenso ni excuso las actitudes descorteses que en ocasiones llegamos a tener, sin embargo, al igual que todos mis compañeros docentes, experimento la instantaneidad de los tiempos matutinos y la rapidez con la que el tiempo parece transcurrir antes de llegar a nuestros centros de trabajo, en donde las relaciones armónicas no son prioritarias, lo realmente importante es firmar el libro de asistencia antes de recibir un llamado de atención por parte del director, o peor aún, antes de quedar debajo de la temible raya roja que se coloca a las ocho en punto, haciendo evidente tu llegada fuera de tiempo.

La jornada de trabajo comienza, te sientas en tu escritorio y quizá intentas calmar el ajetreo matutino acompañado de una taza de café bien cargado, das la instrucción de cerrar la puerta y te aseguras también de recorrer las persianas por si el director comienza con el “rondín” matutino en los pasillos, hasta este momento no has intercambiado ni una sola palabra con alguno de tus compañeros, hay quienes afirman incluso, que pueden pasar días enteros en los que no logran “coincidir”. La queja, siempre es la misma: “la carga de trabajo es mucha”, “es imposible trabajar entre pares con los compañeros del grado”, “no podemos apoyarnos en la planificación pues no estamos viendo lo mismo”; pretextos, sobran. La realidad es que nos negamos a convivir con nuestros compañeros dotándonos de razones sin razón.

Impensable sería hablar de nuestras inquietudes, dudas, interrogantes, incertidumbres, de aquello que nos aqueja e incluso nos paraliza, en ocasiones. ¿Acaso hay alguien allá afuera que esté dispuesto a escucharnos?, ¿Qué se interese genuinamente de nuestra situación?, Hacemos frente a nuestros problemas en solitario, siendo herméticos de nuestras situaciones personales, vivimos el temor de ser juzgados, señalados y excluidos dada nuestra falta de pericia para “controlar” a un grupo, nos perturba incluso el hecho de pensar que nuestra compañera de grado pudiese estar haciendo un mejor trabajo que el que nosotros desempeñamos, constante es la comparación y la competencia por ser el mejor, dejando de lado categorías fundamentales como son la cooperación y la colaboración en la equívoca creencia de que nadie podría entendernos.

La presencia de los otros en nuestra vida laboral, nos genera perturbación y nos llena de telarañas la mente. A decir de Skliar: *Y no habrá que irse tan lejos, hasta la monstruosidad, para reconocer nuestras perturbaciones por la existencia y la presencia de otras vidas diferentes a las nuestras: también existe la ambigüedad, la propia incertidumbre de las ideas, el hermetismo que no permite ver la transparencia de lo opaco, o la palabra escrita y leída que nos quita la falsa serenidad en la que vivimos* (Skliar, 2017, pág. 161).

Conmino ahora al lector a un breve espacio de autorreflexión y análisis: ¿alguna vez se ha detenido a pensar de forma contraria, creyendo que sus compañeros de empleo pueden beneficiar su desempeño laboral?, ¿qué sucedería si se percatara de que el compañero con el que nunca habla padece de las mismas afecciones que usted dentro de su aula?, ¿por qué cada vez que alguien es “valiente” y cuenta una experiencia en Junta de Consejo Técnico Escolar se sorprende (aún sin hacer público su sentir) dada la similitud que ese relato tiene con cualquiera de los que usted pudiera platicar acerca de sus alumnos y de usted mismo? En palabras de Skliar: *Frente a lo que se desconoce hay dos opciones: ignorarlo por completo o desearlo absolutamente.* ¿Qué es lo que usted desea hacer?, ¿No cree que este es un buen momento para comenzar a pensarlo?

Cuando la narrativa tiene como objeto la experiencia educativa de los docentes, alumnos o padres de familia, busca recuperar las prácticas que han definido y marcado el horizonte de sentido del espacio escolar, sus contradicciones, sus conflictos y sus logros. O, como lo señalan Gerardo Echeita y María de los Ángeles Parrilla (2006), las historias de los que viven y sufren la escuela, que deben ser escuchados para visualizar las prácticas de exclusión, las manifestaciones de desigualdad en el aula y así dejar de normalizar las diferencias sociales. Sólo así, conociendo las historias de todos y la propia (del docente) podemos emprender acciones que modifiquen las situaciones en las que los alumnos, docentes y padres de familia son apartados y exiliados del flujo de la enseñanza e impiden su participación de las experiencias de aprendizaje del grupo-clase.

Sucede que todo lo que se desconoce, se imaginó tan misterioso y bello que es imposible desconocerlo. Pero a la vez, todo lo que se desconoce es tan excesivo, tan grave y desconcertante que no se puede apenas desearlo. Además, ignorar o desear no son acciones que se puedan realizar por uno mismo: es necesaria otra voz, otro cuerpo, la ignorancia de otro, la intensidad de la presencia o la ausencia de alguien más. Tres opciones, entonces, para todo lo que se desconoce: ignorarlo, desearlo, o buscarse para conversar (Skliar, 2017, págs. 159-160).

A partir del reconocimiento de sí mismo, se busca que los docentes autorreflexionen sobre el acto pedagógico y la relación con los alumnos como un espacio de formación, posibilitando con ello la construcción de puentes dialógicos con los alumnos; que les permitan adoptar una posición personal ante la vida, el mundo y se asuma la responsabilidad por el otro. Por ello, la narrativa educativa permite ir tras la experiencia escolar, profesional y pedagógica de uno de los actores centrales de la acción educativa: los maestros; que relaten lo vivido en el aula, sus circunstancias, sus determinaciones, sus angustias, sus duelos y el sufrimiento que cotidianamente experimenta cuando reflexiona sobre la trascendencia de su actuar en el aula, en suma de su sí mismo docente, considerando la trama, la secuencia temporal, los personajes y las situaciones.

Se trata de escuchar la voz del enseñante, del docente para generar en él y en los otros pares la capacidad crítica, reflexiva, emancipadora-autónoma que vaya más allá de su saber práctico e inmediato por lo que su relato no debe centrarse en lo frágil, lo inmediato, lo trivial y lo anecdótico de su experiencia pedagógica y ética en el aula pues sólo así podrá dar cuenta del mundo del maestro, sus realidades, su profesión, sus prácticas y valores, su formación, sus límites y su actuar. Se trata de comunicar, de hacer común la experiencia de su sí mismo docente como diferencia en la alteridad.¹² Por lo que, el relato biográfico es el pre-texto para recuperar la trayectoria vital en la que está presente el punto de vista del actor, los significados construidos socialmente y las relaciones microsociales en las que podemos identificar puntos de viraje.

Y ese “decir algo que valga la pena” es introducir una brecha, una paradoja, un orificio, una contradicción; en síntesis, la tarea del maestro sigue siendo, siempre lo ha sido, la de ser y provocar alteridad. Alteridad de vidas y de mundos, alteridad de tiempos e instantes, alteridad de ficción y realidad. Por tanto, el uso de la biografía, primera forma narrativa que debe ser contada y escuchada, requiere de una fenomenología de la experiencia que nos ayude a comprender los procesos, da cuenta de lo estructural y la acción del sujeto para hacer frente a ellos.

Aquello que está en juego en la educación no es tanto el hecho de estar actualizados, sino el poder realizar las experiencias más importantes de nuestras biografías, aquellas que luego recordaremos todo el tiempo: diferencias el mundo de la vida o, dicho de otro modo, la posibilidad de reconocer en el mundo aquellos espacios y tiempos en los que sea posible aprender otras formas de poder vivir, de poder cambiar la suerte de aquellos que han venido al mundo con “mala suerte”, de crear comunidad y crear singularidad a la vez (Skliar, 2017, págs. 159-160).

¹² *Esa alteridad proviene de recibir las verdades que otros nos ofrecen; de un lenguaje amoroso, sí, pero no de un amor banal, sino complejo y rodeado de amenazas: un amor que nacido en la relación con el otro se extiende más allá, y busca con desesperación que el mundo también se vuelva más amoroso (o justo, o igualitario, como bien dirían otros) (Skliar, 2017, págs. 15-16).*

El profesor, ahora investigador de su labor debe vincular la práctica profesional con el contexto sociohistórico actual, la política educativa y el desarrollo de competencias docentes para reconocer al otro, atender a la diversidad, e incluir a la comunidad educativa en el proyecto de sociedad inclusiva. Para lograr estas competencias el profesor deberá tener un sustento histórico-contextual, político-social, y teórico pedagógico que le permita identificar la orientación de los modelos educativos, los enfoques de los Planes y Programas de Educación Básica y los proyectos de evaluación por competencias.

Interpretar la acción docente será fundamental en el diseño de una narrativa con enfoque cualitativo debido a que lo que los humanos dicen y hacen es derivado de cómo interpretan su mundo social. En otras palabras, la conducta humana depende del aprendizaje más que del instinto biológico. Los humanos comunican lo que aprenden a través de símbolos, el más común de los cuales es el lenguaje que, a su vez, consta de sonidos y gestos arbitrarios y físicos, a los que, de mutuo acuerdo, atribuyen un significado a lo largo del tiempo.

La tarea del investigador consta de *captar la esencia* de este proceso para interpretar y captar el sentido atribuido a los diferentes símbolos. A decir de Ruiz: *El significado no emana del interior de las cosas mismas, ni procede de los elementos psicológicos de las personas sino que brota de la manera como unas personas actúan con otras frente a las demás cosas. Los significados son productos sociales elaborados a través de la interacción que efectúan las personas en sus actividades* (Ruiz, 2007, pág. 15).

El análisis cualitativo surgirá, por tanto, al aplicar una metodología específica orientada a captar el origen, el proceso y la naturaleza de significados que brotan de la interacción simbólica de los individuos. Los métodos cualitativos son los que enfatizan conocer la realidad desde adentro, de captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista, y de contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistémico.

Cuando se habla de narrativa es fundamental atravesar por un proceso de descubrimiento y develación de aquellos lugares comunes y diferentes, nos revelamos quiénes somos y quiénes hemos sido en nuestro oficio de docentes, pero aún más: a través de la historia vivida, a través del diálogo, se abre la posibilidad de reflexionar sobre lo vivido, ahondando en ello, explorando y clarificando los motivos y significados (a ratos oscuros) de las propias acciones y en esta medida, nos permitimos profundizar en el sentido de la relación entre vida y trabajo docente.

Debo reconocer que mientras el camino se recorre se experimenta dolor, a ratos rencor o vergüenza, la reflexión de los actos siempre resulta ser así, con una mescolanza de emociones que en ocasiones ni tú mismo puedes comprender, pues te obliga a enfrentar los fantasmas de tu pasado, las propias sombras; pero también te permite reconocerlas, dotándolas así, de experiencia y significado.

Es de este modo que abrimos oportunidad a la presentación de un informe, omitiré el término de conclusión, pues el principio de Inclusión Educativa, no concluye en un punto determinado, sino más bien se mantiene en una constante adaptación y permanece reconociéndose como una nueva forma de vida, como un binomio entre construcción/deconstrucción. Cabe destacar que hablar de resultados, no implica traer a la mesa cifras, gráficas y porcentajes que fungen como elementos fríos, de término neutro, en los cuales los protagonistas aparecen silenciados, tampoco podemos ceñirnos a una mera transcripción de datos acompañados de una breve interpretación.

El informe que da cuenta de la transformación docente consiste en dar sentido a los datos y dar significado en el contexto en que ocurrió. *Una buena investigación narrativa no es sólo aquella que recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino también aquella que da lugar a una buena historia narrativa, que es, en el fondo, el informe de investigación* (Bolívar, 2002, pág. 19).

1.1 Contra el tiempo: Importancia de una narrativa en la instantaneidad social y el no proyecto.

Relatar historias en las que los actores educativos se encuentran involucrados a través de la acción e interpretar dichas prácticas a la luz de los relatos que estos narran, no es tarea fácil. Los docentes llevamos a cuestas una batalla contra el tiempo, particularmente lidiamos contra la aceleración de los tiempos, término acuñado por el autor Luciano Concheiro quien de manera magistral sustenta y define que: *Vivimos, en un frenesí permanente. Nuestros días están asediados por las prisas: queremos resolverlo todo con prontitud. Terminamos una tarea para enfrascarnos en la siguiente. Una interminable lista de pendientes nos atormenta a cada momento.*

El sentimiento generalizado es que el tiempo con el que contamos nunca es suficiente. Dondequiera escuchamos la queja: <<Cómo me gustaría que el día durara más>> O su variante: <<Qué rápido pasa el tiempo, no me alcanza para nada>> (Concheiro, 2016, pág. 70). En el ámbito educativo, la aceleración de los tiempos se torna un elemento tangible al inicio de cada Ciclo Escolar y durante el desarrollo del mismo, las dosificaciones de contenidos son fundamentales para estar “en tiempo” con el calendario escolar y “en tiempo” con el inicio y término de cada bimestre según la calendarización para entrega de evaluaciones que nos proporciona la Dirección Escolar, el tiempo rige el trabajo del docente al interior del aula.

Existen tiempos delimitados en nuestros horarios escolares, horas establecidas a lo largo de la semana para cada una de las asignaturas, tiempo de atención a padres, tiempo de planificación docente, tiempo de reunión con las profesoras de UDEEI para hablar del seguimiento de los alumnos que se encuentran dados de alta, tiempo para evaluar las tareas y los ejercicios que se realizan en clase diariamente, tiempo para hacer nuestra guardia durante el receso, entre muchos otros menesteres administrativos que de igual manera nos exigen tiempo. Con ello, podemos sustanciar lo que implica el fenómeno de la aceleración en el ritmo de la vida diaria, por tanto, ¿qué tipo de subjetividad ha construido el término “aceleración” en el individuo?: “sujetos dispersos, estresados, ansiosos, deprimidos, necesitados de sustancias estimulantes, que siempre están de prisas” (Concheiro, 2016, pág. 13). Sujetos que no aprecian la calidad de un instante y

que viven a través de las pantallas de sus ordenadores y del *scroll* infinito, es decir, la forma en la que funcionan Facebook, Instagram y Twitter. En la época actual, dada la falta de tiempo, es importante rescatar la relevancia de *escribir*; un rasgo del que carecemos: *Es cierto que éstos no son buenos tiempos para la complejidad y la ambigüedad del lenguaje: hay un predominio exagerado de la rapidez y la eficacia en la transmisión y por eso, cada vez más, se van apartando algunas formas de expresión poéticas más rugosas, menos “eficaces”* (Skliar, 2017, pág. 131).

Sucede que cada vez tenemos menos tiempo para escribir, narrar algún suceso por el simple hecho de hacerlo, normalmente suele haber cosas más urgentes que demandan nuestra atención y resultan ser prioridad. Por otra parte, el uso de las tecnologías de la comunicación y particularmente el manejo de las redes sociales, ha modificado nuestras formas de escritura y de comunicación; es verdad que uno puede expresarse en 140 caracteres incluyendo curiosos emoticonos, pero también es cierto que puede hacerlo por millones, no hay razón para asumir una posición definitiva al respecto, no es menester hacerlo en este momento. Sin embargo, la escritura resulta ser un elemento fundamental cuando se percibe una sucesión constante de eventos que se desplazan unos a otros rápidamente, nuestro destino, de este modo ha sido predicho; confinándonos a ser sujetos sin memoria, dependientes de una variedad de dispositivos que funcionarán como nuestra memoria externa.

Los recuerdos no nos pertenecerán entonces, puesto que no los retendremos dentro de nuestras mentes, sino en servidores de empresas como Facebook e Instagram, las cuales los resguardarán y explotarán mercantilmente. *Con el pasar del tiempo, uno va perdiendo precisiones acerca de cuál es el problema, si es que lo hay, y de quién es, si es que es de alguien* (Skliar, 2017, pág. 128). Pero pensemos ¿por qué el tiempo es un bien tan escaso? Seguramente porque lo tenemos ocupado en actividades de otro tipo, muchas de ellas tienen poco que ver con la planificación, impartición, reflexión y mejora continua de la práctica educativa. Me refiero al tiempo utilizado en reuniones, papeleo, cumplimiento con disposiciones administrativas, entre otras. Estas actividades son necesarias, claro, pero no tan importantes como aquellas referidas a la docencia. La capacidad que tengamos para minimizar este tiempo será muy importante para emprender el camino de la profesionalización en las prácticas educativas.

Todas las profesiones afrontan un buen número de tareas administrativas, pero no por ello dejan de reflexionar de manera compartida, de mejorar sus protocolos o de avanzar en su práctica profesional. Sin embargo, el que no existan aún las condiciones de tiempo para la mejora continua de la práctica educativa en nuestra escuela no es excusa para renunciar a ello. Si pensamos, por ejemplo: “Bueno, cuando nos den el tiempo, entonces mejoraremos”, ya podemos esperar sentados, las condiciones las debemos de crear nosotros, reconociendo de antemano que el profesorado es demasiado individualista. En condiciones de trabajo normales se comparte muy poco y seguido se hace por “amiguismo”. La cultura instalada en los centros educativos nos condiciona, pero en ningún caso nos impide actuar. Lo que observo más bien es un estadio de aletargamiento docente en donde prima la ley del mínimo esfuerzo.

Es comprensible quizá, dadas las circunstancias laborales a las que los docentes nos enfrentamos en nuestro día a día, como puede ser la pérdida de prestigio social de la carrera docente, la limitada remuneración de los profesores y las condiciones laborales poco adecuadas para un ejercicio profesional de calidad; además de, por supuesto, el salario poco estimulante, que ha llevado a gran parte de los profesores a establecer estrategias de supervivencia (una vez más), que han colocado el ejercicio de la enseñanza como una más de las actividades que realizan en el día para ganarse la vida. *Entonces tenemos al profesor pluriempleado. En el mejor de los casos, se queda dentro del sistema dando clases en dos o tres establecimientos. Si no, tenemos al profesor-campesino, profesor-taxista, profesor-tendero, profesor-político, etc. Siendo así las cosas, queda poco tiempo para la preparación de las clases, la lectura y la capacitación permanente* (Malpica, 2012, pág. 290).

Es imprescindible, por tanto, hacer un viraje, detenernos en este instante y repensar ¿qué estamos haciendo?, ¿vale la pena cambiar?, ¿realmente estoy dispuesto a generar ese cambio?, si tú respuesta es una negación rotunda, probablemente no valga la pena que continúes leyendo, si acaso requieres colocarte en la disyuntiva entre hacerlo o no, quizá tu vocación sea errada, y tu destino esté colocado en otra parte muy alejada del ámbito educativo, te invitaría a considerar esta recomendación antes de continuar. Pero si por el contrario, estás a favor de ganar esta “batalla contra el tiempo”, deseo que mis argumentos sean lo suficientemente sólidos y sensibilizadores para dar cuenta de la

importancia que implica un cambio en educación y el facto de no estar esperanzados a que dicho cambio provenga de las cúpulas gubernamentales y de los grupos sociales que detentan el poder y trazan el futuro de la educación pública en nuestro país. Estoy convencida que el cambio está en uno mismo, está en nosotros teniendo el poder de actuar en comunidad y en colectivo, estoy convencida de que un pensamiento conformista y la falta de metas y utopías nos frena y paraliza; “o es que simplemente habrá que encogerse de hombros y decir “así son las cosas”: toda redondez se vuelve terco cuadrado, la lluvia fina se hace torrencial, los senderos se tornan fronteras y la ternura demora demasiado en regresar. Ocurre exactamente lo mismo cuando decimos que algo es “normal” (Skliar, 2017, pág. 128).

¿No es momento acaso de decir ¡es suficiente!?, ¿no es momento de alzar la voz y documentar las experiencias que hoy por hoy nos construyen y deconstruyen, ¿nuestra insensibilidad y vorágine ha llegado a grado tal de no trastocarnos y no obligarnos a generar un cambio por convicción? ¡Hasta cuándo! ¿qué más tiene que suceder para que abramos los ojos y nos “demos cuenta”?, ¿qué otras tantas monstruosidades dejaremos pasar y miraremos por encima del hombro pretendiendo que nos tienen sin cuidado?

Se mira la miseria, se humedecen los ojos, nos encogemos de hombros, cambiamos de ropa, olvidamos el día. Pero si se escuchara al miserable, los oídos parecerían laberintos de aullidos. Se mira la violencia, se enuncia un quejido, decimos “así las cosas”, volvemos al sendero anterior. Sin embargo, si se escuchara a un cuerpo violentado, los oídos se sacudirían como si no pudieran quitarse el veneno de los siglos” (Skliar, 2017, pág. 133).

¿No te llena acaso de rabia e indignación lo que sucede a tu alrededor? Tomar alguna postura sobre esta incertidumbre: quizá de eso se trate la extraña elección por la escritura, en mi caso. “Escribo porque no comprendo. Para repetir una y otra vez esa encrucijada de palabras con las que no logro descifrar el tiempo. Escribo para recordar sonidos que de otro modo se perderían en el lodo vertical de la memoria. Para invocar y provocar gestos de amor de los que no soy capaz si no escribiera” (Skliar, 2017, pág. 144).

Cuando se tiene una experiencia de aula y no se escribe, esta se va. Pero si la escribes, tú la contienes, puedes mantenerla y conceptualizarla. Aun siendo profesora, nunca me había tomado el tiempo para escribir, en efecto, no sabía cómo escribía hasta que alguien me lo pidió y fue así como escribí mi primer texto. Ahí me “di cuenta” que tenía ideas sobre la enseñanza y sobre el ser profesora, entonces organicé mis pensamientos por escrito. Eso es lo que hace la escritura, ayuda a expresar en realidad qué es lo que estás aprendiendo y permite conservarlo no solo para ti, sino también para compartir con los otros. Ningún tecnicismo científico ni ninguna expresión sofisticada pueden sustraernos del hecho de que aún no disponemos de alguna noción honesta sobre el aprender, a no ser el “darse cuenta”:

“Darse cuenta” es el segundo más bello y más agónico de la vida. No puede evaluarse, ni medirse, ni normalizarse, ni detenerse, ni olvidarse. Nuestras vidas están narradas por todos aquellos momentos en que nos “dimos cuenta”, aunque ese “darse cuenta” fuese demasiado pronto, aunque fuese demasiado tarde” (Skliar, 2017, pág. 151). Es momento de hacer frente a la velocidad de los tiempos, buscar disminuirla dotándola de significados y significantes que nos lleven a repensar y reflexionar en el ámbito personal y profesional de nuestra vida diaria. Es tiempo de “darse cuenta”, abrir los ojos y la mente de par en par. Mucha gente, yo incluida, cree que si alguna vez vamos a reformar las escuelas, modificarlas, actualizarlas, los profesores somos los que podremos hacerlo, porque hemos aprendido cómo hacer un desarrollo profesional.

Hay un aprendizaje no solo al confiar en los otros, sino también al aprender unos de los otros, al enseñar unos a otros una variedad de cuestiones y asuntos. Estas cosas tienen éxito o fracasan en la medida en que los profesores aprenden cómo aprender de los otros, lo cual no es común en la mayoría de las escuelas en el mundo. ¿Y en qué beneficia a los profesores el hecho de escribir sobre sus propias experiencias? A mi favor, puedo expresar que: *El olvido es el recuerdo de una ausencia, <<no conozco el olvido sino acordándome de él>>. No puedo nombrar al olvido si no lo tengo presente en la memoria, sólo así puedo iniciar el trabajo de recuperar lo ausente.*

El conocimiento del olvido es condición de posibilidad de la recuperación de lo olvidado (Mudrovic, 2005, pág. 149). Creo que el tipo de cosas sobre las cuales los profesores pueden y efectivamente escriben se refieren al cómo explicar la complejidad de la enseñanza y lo que es enseñar a los estudiantes en situación de pobreza o discapacidad, por ejemplo, o lo que es enseñar asignaturas específicas a través de sus descubrimientos. Creo que la razón por la cual es tan importante capturar el conocimiento del profesor es que, en primer lugar, aprendemos acerca de la enseñanza y del aprendizaje.

Si queremos mejorar las cosas tenemos que saber qué es la enseñanza desde la perspectiva de los profesores, no desde el punto de vista de los investigadores, porque somos los profesores los que realmente lo estamos haciendo. Por ejemplo, ¿cómo nos enfrentamos a la complejidad de los salones abarrotados por 35 o 40 alumnos?, ¿cómo resolvemos y generamos situaciones pedagógicas que atiendan la diversidad de alumnado que tenemos al interior de nuestras aulas?, estoy convencida de que este conocimiento, esta experiencia, solo puede ser obtenida cuando los profesores la expresan con sus términos, con su lenguaje y expresiones, con lo dicho “en sus propias palabras”.

Si bien la escritura no es la única manera, es desde mi punto de vista una muy buena. Los investigadores escriben porque quieren compartir su conocimiento asociado a su investigación, los profesores escriben porque quieren compartir su conocimiento asociado a la enseñanza. *Para aprender -para amar, para mirar el rostro de lo bueno y de lo terrible, para apreciar lo bello y lo horrendo del mundo- hay que crear espacios y tiempos de intimidad, de soledad, dejarnos un poco en paz y que todos tengamos la posibilidad de “darnos cuenta”, sin reprobaciones y sin violencia* (Skliar, 2017, pág. 152). Al tener la apertura de disponer sobre sus relatos escritos, llenos de experiencias y subjetividades, el docente como sujeto histórico social, colabora a reconstruir la memoria pedagógica de la escuela o de ciertas prácticas educativas en un momento histórico determinado.¹³

¹³ “El ser humano, por naturaleza es un narrador (Bruner, 1986); como tal, relata para organizar y recordar su vida, su devenir en un contexto específico. Este contexto posee dos caras: una captura la situación

Tenemos de este modo, que la verdadera tragedia contemporánea (y no sólo en educación), se basa en su forzada aceleración. El incremento de la velocidad es una mirilla por la cual podemos ver el mundo contemporáneo y a quienes lo habitamos. La actualización permanente que impone la digitalización, el consumo de tranquilizantes y euforizantes, la volatilidad de las relaciones amorosas y la precariedad laboral, entre otros factores, da como resultado un mundo cuya aceleración imposibilita hilvanar un relato coherente que nos ayude a vivir con equilibrio, porque la prisa despoja de sentido la existencia.

Para romper con esta dictadura de la velocidad, Concheiro (2016), propone una revuelta íntima mediante una filosofía de vida basada en la experiencia de una temporalidad en la que el tiempo deja de transcurrir, misma que denomina «Filosofía práctica del instante». Hablar de los instantes, de su relevancia y significado, me lleva a pensar inminentemente, en la resignificación de mi práctica, en la búsqueda y reconocimiento de mi subjetividad docente y en el quehacer educativo que demandan las sociedades en el mundo actual.

presente que envuelve la acción misma de narrar; la otra, los eventos pasados que dieron paso a lo que ahora se es” (García Díaz, 2015, pág. 196).

CAPÍTULO 2. RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA. CONSTRUCCIÓN Y RECONOCIMIENTO DE MI SUBJETIVIDAD DOCENTE.

“Quien haya dicho que con la práctica se llega a la perfección, es ajeno al ámbito educativo. Los docentes, pese a nuestros años de experiencia, no podemos siquiera aspirar a ser perfectos, porque no somos máquinas. Lo mejor que se puede decir de la práctica es que te hace... mejor”.

Rebeca Sánchez Quintero.

Cada etapa histórica se distingue de manera particular por un elemento. Si tuviera que definir un rasgo que describiera la época actual en su totalidad, no lo dudaría un segundo: elegiría la globalización. ¿Qué implica hablar de dicho término en el contexto actual?, ¿cuáles son las implicaciones sociales que ha acarreado este suceso en los diferentes ámbitos de desarrollo del hombre? Sin necesidad de recurrir a la epistemología del término en sentido estricto de la palabra, podría suponerse que el concepto “global” refiere a una totalidad de elementos, un “todo”, que con el paso del tiempo ha generado una brecha cada vez mayor en las sociedades del mundo de hoy.

Bien sabemos que hoy en día el ámbito educativo se encuentra severamente trastocado por intereses personales y políticos de “unos cuantos”, (la parte minoritaria de la sociedad),¹⁴ se ha dejado de lado y se ha logrado invisibilizar el fin único y la prioridad más grande en educación: El alumno. Y no solo eso, sino que además se ha dejado de mirar al otro generando con ello individualismo, elemento que ha llegado a términos tales que nos obliga a repensar nuestro papel dentro de la sociedad, a reconstruir el significado y el rol de ser maestro. Esta, es una época oportuna para resignificar el acto de enseñar, aunque todo a nuestro alrededor intente despojarnos de la subjetividad.

¹⁴ “La incertidumbre y la vulnerabilidad humanas constituyen las bases de cualquier poder político. El Estado moderno ha prometido proteger a sus sujetos contra esas acompañantes siamesas, increíblemente resentidas, pero constantes de la condición humana, y contra el miedo y la ansiedad que tienden a generar; y, probablemente, esa promesa ha bastado para consolidar su razón de ser y la obediencia de los ciudadanos y el apoyo electoral” (Bauman, 2015, págs. 134-135).

El docente tiene una función subjetivamente irrevocable. Un niño hoy pregunta: “¿por qué no le envió un sms?”, ese niño, no logra concebir un mundo sin tecnologías. Las generaciones de la actualidad exigen al docente redoblar esfuerzos, agudizar su ingenio e innovar sus estrategias educativas.

Me es imposible en estos momentos precisar una memoria en particular, pero estoy convencida de que la docencia es una profesión de riesgo. Con seguridad puedo anticipar que no me refiero a los hechos de violencia (que han cobrado notoriedad últimamente en nuestra sociedad), más bien ahondo en el hecho de que cuando entramos a la clase toda nuestra personalidad queda expuesta y convivimos al menos 6 horas con el pensamiento y los sentimientos de nuestros alumnos. Eso, ¡eso es riesgo!, ¿qué otro profesional corre a diario el riesgo de inventarse y reinventarse ante cada bloque o cada unidad temática, frente a tanta diversidad de miradas, emociones y subjetividades? El verdadero desafío de la educación en la actualidad está en concebir entornos más eficaces para el aprendizaje y definir qué intervenciones tienen un mayor potencial de impacto en el desarrollo integral del alumno, un alumno que pueda estar en el mundo y tenga las herramientas necesarias para “sobrevivir”.

Cada estrategia de aula debe mover el piso y abrir el techo. Hace veinte años alcanzaba con un adulto informado en un salón de clase, con pizarrón y bancas. Hoy todo ha cambiado y el aula se ha expandido significativamente. Los días de estar sentado, escuchando al docente que transmite información, están dando paso a metodologías creativas con inclusión además de soportes tecnológicos que representan para el niño un incentivo adicional. Y para algunos adultos un obstáculo o una exigencia más. ¡YA NO MÁS PASIVIDAD EN LAS AULAS!

Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción y construcción. Cuando entro en un salón de clases debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea que tengo –la de enseñar y no la de transferir conocimientos- (Freire, 2004, pág. 47).

La información ya no es una mercancía que atesora celosamente el profesor y que dosifica a sus alumnos, rara vez es motivo de deslumbramiento en el niño que tiene total libertad para navegar en solitario evacuando sus dudas e intrigas y satisfaciendo sus curiosidades a través de la divinidad de Google. *La separación de movimientos de la información, sus transportadores y sus objetos permitió, a su vez, la diferenciación de su velocidad; el movimiento de la información sufrió una aceleración mucho mayor que la de los cuerpos o los cambios de las situaciones sobre las cuales se informaba* (Bauman, 1999, pág. 37).

El docente en la actualidad, se ve forzado a modificar su propia subjetividad, las épocas así lo demandan, nuestra pericia para “adaptarnos mejor a los cambios” es la que nos llevará a jugar dentro de ese binomio inclusión/exclusión en el sistema educativo. El docente ya no dirige los aprendizajes, funge como guía, acompañante, facilitador. Hagamos memoria entonces de nuestro eterno enemigo silencioso: la T.V., aquella a la que solíamos llamar la “caja boba”, quien ahora inclusive es reemplazada por la computadora, el internet, el teléfono móvil, y todas las tecnologías de las que disponemos y a las que nuestros alumnos tienen acceso ilimitado. *Comprensiblemente, en este nivel, la conciencia corporativa de los maestros, atribuye las desigualdades al “contexto” y se vive sufriendo el síndrome de Penélope, es decir, creyendo que los padres y la televisión destejen por la noche el trabajo educativo, que ellos, los maestros, realizan en el día.*

¿Cómo esperar que aprendan los niños pobres si no desayunan, si ven demasiada televisión y si tienen padres ignorantes? (Rodríguez, 2002, pág. 8). Vaya subjetividades, vaya temor de continuar descubriendo todo aquello que habitamos y nos habita. Al docente, le queda entonces, una herramienta para seducir a su joven auditorio, la más poderosa de todas: el misterio del conocimiento. El conocimiento no es un valor en sí mismo. Está conformado por elementos que se pueden aprehender y cuya utilidad no es el dato en sí, sino lo que este provoca, mueve al otro.

2.1 Daños colaterales: Sociedades líquidas y generaciones “x”.

Hablando en términos de “sociedad”, más allá de la modernidad y de la liquidez que podemos sustanciar en cada hecho cotidiano que realizamos,¹⁵ bien sería válido repensar ¿en qué condiciones se encuentra la sociedad en la que estoy inserto?, ¿dichas condiciones son favorables, permiten movilidad y brindan posibilidades de cambio? Lamentable es pensar que el mundo de hoy está representado por la oscuridad, los sucesos que se desarrollan prácticamente en cualquier lugar del mundo se encuentran ligados a hechos de violencia, muerte, atentados, destrucción, lucha de poderes, entre otros.

Observo a mi alrededor y analizo elementos que trastocan directamente mi quehacer en el aula: pobreza, hambre, inseguridad, miseria, apatía por la vida, violencia, ambulante y en la mayor parte de los casos se sustancia el término: “Trabajar para vivir, vivir para trabajar”, “vivir al día. Todos estos elementos conforman lo que el sociólogo Zygmunt Bauman refiere como daños colaterales,¹⁶ y entonces me cuestiono acerca de ¿cuál es el costo que la sociedad en general debe pagar por el confort de algunos grupos de elite?, ¿se puede hablar de democracia e igualdad cuando se observan estas características en prácticamente todos los contextos y espacios del mundo?, ¿qué implica propiamente un “daño colateral”?

En épocas anteriores, (aludiendo a los años 80’) el papel del profesor era privilegiado, ingresar a una escuela de renombre que te formara para ser maestro era un reto a la imaginación, un imposible, en algunos casos; los pocos afortunados que lograban formar parte de la matrícula escolar selecta mencionaban con orgullo “soy maestro”, e inclusive adoptaban esa postura en todos los ámbitos de su vida, se autoconsideraban como actores sociales que debían mostrar conductas éticas y responsables. En muchos de los casos existía el deseo por ejercer esta maravillosa profesión, la convicción era una

¹⁵ Parafraseando al autor Isaiah Berlin (1969), la modernidad es la herencia de lo que es el mundo en todos sus contextos e implica situarnos en un proceso histórico determinado; lo que dará cabida al surgimiento de conceptos, conceptos devenidos de una realidad, la nuestra; por lo que es necesario cuestionar nuestra existencia, interpretar nuestra realidad, ser seres racionales en búsqueda de explicaciones. Es conveniente no olvidar que la modernidad produce *diferencia, exclusión y marginalización*.

¹⁶ Daño colateral es un término aplicable a las consecuencias accidentales de las intervenciones militares. A las víctimas de una sociedad cada vez más globalizada.

constante que formaba parte del perfil. Con el paso del tiempo el crecimiento poblacional y los constantes cambios sociales han propiciado que “ser maestro” se convierta en una opción para profesionistas que no logran posicionarse en empleos acordes con sus estudios (pues no existen oportunidades laborales), profesionistas que no tienen idea de pedagogía y didáctica, profesionistas que han presentado exámenes de oposición porque localizaron una convocatoria "abierta" en internet, alcanzando un lugar aceptable en listas de prelación y haciéndose meritorios para ocupar un puesto como docentes frente a grupo.¹⁷

Ser docente, no requiere de experiencia comprobable, ni solicita cartas de recomendación para ocupar el puesto como se exige en algunos otros empleos, pareciese de pronto que olvidamos la importancia que implica trabajar con material frágil: ¡CUIDADO!, los niños contienen sentimientos, emociones, vivencias, experiencias de vida, conocimientos, habilidades, entre muchas otras cosas que será labor del docente descubrir.

Me resulta indignante escuchar a algunos profesores decir que se encuentran ahí porque la flexibilidad de horarios les permite desempeñarse en otro empleo a contraturno o porque es la única opción de empleo en el que hay goce de días económicos, vacaciones, horarios accesibles, entre algunas otras "ventajas" que logran identificar frente a otros empleos, terminan quejándose del sueldo que perciben, pues no es lo que merecen por sus años de estudio y su preparación, sin embargo, ser empleado federal es fructífero y alentador pues acarrea puntos extras a su currículum, además de que resulta ser un sitio de confort para alcanzar objetivos y metas a futuro. Lo anterior, puede constatarse al intercambiar puntos de vista con una compañera docente con título en Pedagogía, quien menciona: “La Reforma Educativa me permitió el acceso a la docencia,¹⁸ yo jamás me hubiera imaginado dando clases frente a un grupo pero aquí estoy (ríe), después de hacer el examen y a pesar de haber pensado que mis oportunidades de entrar eran pocas, logré

¹⁷ Una problemática severa que trastoca al ámbito educativo es que se coloca al profesional de otras carreras en posibilidad de ocupar el cargo de docente sin haberse formado para esta profesión, cuestión que es riesgosa; en tanto nadie pondría en manos de un profesional de otra carrera sus necesidades de salud o legales, por ejemplo; ¿por qué si en la educación? Se requiere una formación específica para desempeñar el trabajo docente tanto para preescolar, para primaria y para secundaria, para cada nivel educativo en específico.

¹⁸ Entrevista realizada por la autora del trabajo el día 24 de junio de 2016.

quedarme; después me basificaron y me resultó cómodo el horario de la escuela, además escogí la más cercana a mi domicilio, ¡corrí con suerte!. A mí me hubiera gustado dar clases en grados superiores, prepa o universidad pero primero tengo que estudiar el posgrado”.

Debo mencionar que me resulta simplemente aterrador escuchar a “profesionales” y no precisamente de la educación, jactarse de nunca haber dado clases ni haber estado frente a un grupo (viéndolo como algo novedoso y experimental), he escuchado frases como: “echando a perder se aprende”, “no tengo ni la menor idea de lo que estoy haciendo”, en más de una ocasión y es entonces cuando me pregunto... ¿Es así como el Estado pretende lograr una educación de calidad? Haciendo recortes presupuestales a Escuelas Normales, amenazando con el cierre progresivo de Escuelas Normales Rurales, suceso que sería terriblemente lamentable pues abriría aún más la brecha de desigualdades sociales de por sí ya existentes, se condiciona a dependencias gubernamentales, reduciendo cada vez más sus matrículas, evitando financiamientos a nuevos proyectos que propicien mejoras educativas y herramientas de actualización, buscan entorpecer y frenar el desarrollo de espacios educativos que fungen como semilleros de profesionistas, formados y preparados para enseñar; pretendiendo a cambio monopolizar el ámbito educativo, ofertándolo a particulares, poniéndolo en "charola de plata" sin menoscabo.

No existe conciencia de las grandes pérdidas y consecuencias que estos hechos acarrearán a futuro, los intereses políticos y económicos se encuentran por encima de las necesidades humanas y sociales, los ricos siempre serán los mismos ricos y mantener ese estatus de vida implicará penosa y lastimosamente realizar "sacrificios necesarios", mismos que se traducen en todo un Sistema Educativo, que actualmente se encuentra a la deriva, en conflicto; situación que paradójicamente se asemejaría al calentamiento global y el derretimiento de los polos, pues sabemos que es un hecho de relevancia social, que difícilmente podrá detenerse a menos de que se haga algo al respecto, hemos leído de las consecuencias abismales que este suceso traerá consigo pero curiosamente permanecemos inertes, inamovibles, convencidos de que unos pocos no podremos hacer la diferencia, pareciese que es algo que no nos corresponde resolver, pues a fin de cuentas, “no nos afecta directamente”.

Asumo que, justamente, ese elemento es el punto que fragmenta a todo un Sistema Educativo, el desinterés, la apatía, el conformismo, el hecho de dejar que todo siga su curso hasta que mis intereses son trastocados, se pone en tela de juicio mi capacidad como docente e inclusive mi contrato y empleo están en juego, es hasta ese momento cuando pretendo inconformarme por las injusticias de las que soy sujeto y me sumo a marchas y a movimientos sociales que apelen a la prórroga o derogación de las Reformas del Estado en materia Educativa.

Los grupos sociales menos favorecidos, son y serán el sacrificio para que se viva y se respire una sociedad orientada al consumo, son excluidos de avances, de riquezas y al mismo tiempo son privados de oportunidades y derechos que deberían corresponderles por el simple hecho de “ser humanos”, sin embargo, no es así. Bauman (2007), alerta y llama la atención del lector con una percepción del mundo cada día más insegura.

Explica además de qué manera la incertidumbre y el conflicto son elementos que predominan en cada momento, hoy por hoy existen solamente supuestos, ya no hay certezas, las esperanzas se diluyen de poco en poco cuando nos enfrentamos a la cruda realidad de una sociedad tan compleja, en donde los valores han sido desvirtuados y pierden su significado frente a elementos de índole económica que son los que rigen los mercados actualmente, las personas “valen por lo que tienen”, sus pertenencias les darán apertura a ciertos espacios, serán como pasaportes que aseguren su estancia y permanencia, nadie quiere quedar fuera, nadie quiere ser excluido, por lo que de una u otra forma cada individuo (desde sus posibilidades), entra en esta dinámica de consumo desmedida, exagerada, exacerbada y experimenta de manera automática todos los estragos que trae consigo, mismos que en ocasiones ya no percibe porque ha logrado naturalizarlos desde su contexto e inclusive les brinda una categorización de “normales” por muy inhumanos, injustos y excluyentes que estos pudieran llegar a ser.¹⁹

¹⁹ La cultura consumista transforma así cada tienda y agencia de servicios en una farmacia que proporciona tranquilizantes y anestésicos; en este caso, medicamentos que pretenden mitigar o aplacar plenamente los dolores morales, más que los físicos (Bauman, 2015, pág. 27).

Suena paradójico que los maestros sólo seamos dueños de nuestra fuerza de trabajo, porque una vez que nos rentamos con los dueños de la educación, son ellos los que rigen nuestros destinos hasta consumir nuestra energía, cubriendo una necesidad que ahora indica hacer más con menos, según requiera el comprador en el mercado. Se requiere que los maestros sean dotados de capital cultural con la finalidad de que formen seres humanos que le sirvan al comprador según las necesidades actuales.²⁰ Por el contrario, se requieren (y desafortunadamente se están instruyendo en la actualidad al interior de las escuelas) personas que desarrollen su capacidad para accionar y pulsar botones y obedecer órdenes de sus superiores sin siquiera cuestionarlas. Los docentes nos convertimos en productores de cultura, para eso nos pagan, para reproducir patrones establecidos por el grupo hegemónico al cual le vendemos nuestra mercancía, que a la vez es determinada en el proceso de formación como capital cultural.

Análogamente, estamos en una empresa a la cual le vendemos nuestra fuerza de trabajo, colocados en la línea de producción, los alumnos son formados en un orden preestablecido, en un proceso paso a paso con los saberes y conductas más idóneas que los convierten en un producto determinado que sirve también en el mercado del trabajo. Finalmente, los maestros hacemos la función de supervisores y controladores de la calidad del producto final que, a la vez, es garantizado nuevamente por quien valida la fuerza de trabajo de los maestros: SEP, Gobierno, empresas particulares, entre otros. Importa el bienestar individual, el confort personal y si acaso el de personas allegadas a mi o que representen algún interés o beneficio en particular.²¹ Prueba de ello fueron los temibles "sobres amarillos",²² que se esperaban con ansias días previos a culminar el

²⁰ El capital cultural se refiere a las disposiciones, modos de actuación, formas de comprender, de pensar que las personas forman y adquieren en su interacción con la comunidad en la que están insertos y que se traducen en un acervo que les permite desarrollarse y usufructuar del medio. El capital cultural tal como lo explica el sociólogo Pierre Bourdieu, como todo capital, es producto de la acumulación sostenida e histórica de un determinado grupo, que se adquiere y reproduce y que permite "apropiarse de la energía social (Sepúlveda E., 2005, pág. 7).

²¹ Hace tiempo Anthony Giddens (2004), uno de los sociólogos más influyentes de las últimas décadas, anunció el advenimiento de las <<relaciones puras>>, es decir, relaciones sin compromiso, con una duración y alcance sin definir. Las <<relaciones puras>>, solo se basan en la gratificación que se obtiene de ellas. Una vez que la gratificación mengua y se atenúa, o empequeñece ante la disponibilidad de otra gratificación más profunda, no tiene ninguna razón para continuar (Bauman, 2015, pág. 185).

²² Con el término de *sobres amarillos*, se hace alusión al proceso de evaluación al que sería sometido el profesional docente. La formación de docentes en México ha cruzado por etapas muy importantes que han marcado avances en el desarrollo profesional así como logros en la transformación educativa; sin embargo, en recientes etapas ha ocurrido un cambio trascendental en lo que la identidad profesional del maestro se refiere, en particular al desconocer la formación inicial como suficiente para determinar las funciones

Ciclo Escolar 2014 - 2015 en las escuelas públicas del Distrito Federal (hoy Ciudad de México) y que contendrían el pasaporte de un destino posiblemente fatal. El maestro reiteradamente evaluado requiere validar constantemente su preparación para continuar laborando para el Sistema de Educación Pública. Este cambio marca el inicio de la llamada Reforma Educativa, establece otra relación del maestro con el saber; significa que debe conocer y reunir los requisitos de conocimiento teórico que respondan al perfil, parámetros e indicadores emanados por la Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente y aprobar el examen de oposición para ocupar un lugar en el sistema; esto certifica el saber conceptual aunque no necesariamente, pienso yo, el desempeño en la práctica docente, *la idoneidad evaluada es teórica, no práctica.*

Previniendo un posible llamado a ser evaluado, la expectativa e incertidumbre se acrecentó en todo el Sistema Educativo, la inquietud por saber si éramos elegidos o no, se encontraba latente y todos estábamos a la espera de “un llamado”. En el caso de los docentes con mayor número de años de servicio la inseguridad se palpaba en el hecho de tener que usar tecnologías de la comunicación (computadora e internet buscando acceder a un portal educativo y "subiendo" evidencias de su trabajo) en la primera etapa de su evaluación, pues de no llevar a cabo el proceso adecuadamente, en automático serían excluidos del mismo y se encontrarían imposibilitados para acceder a la siguiente etapa, el embudo al que se debían enfrentar era altamente selectivo y pareciese que de un modo u otro se buscara depurar y "actualizar" el sistema, así que... el temor a ser evaluado no era el único que dominaba a los docentes.

Sin embargo, todo este proceso se tornaba sin sentido, una vez más, se comprobaba que las medidas de evaluación eran lanzadas sin prever el impacto a nivel poblacional pues el número de aspirantes previsto fue rebasado, lo que generó que la plataforma que estaba diseñada para el soporte de evidencias de trabajo se saturara, hubieran errores en la navegación, los mensajes electrónicos que serían enviados a los correos

docentes requiriendo a partir de la creación del Servicio Profesional Docente en el 2013 una serie de evaluaciones para ingresar y permanecer en el trabajo. Dichas regulaciones han marcado, desde mi punto de vista, un tratamiento excluyente para algunos docentes que han desempeñado su labor con esfuerzo y dedicación en las aulas de Educación Básica, me refiero a preescolar, a primaria y secundaria. Siendo necesario pasar a la evaluación inicial así como cada año durante dos consecutivos, la evaluación para la permanencia.

personales de docentes no fueron recibidos y para colmo las líneas de atención telefónica no ofertaban solución al problema y únicamente alargaban más la agonía y la espera.²³ El ambiente laboral se percibía tenso como hace algunos años atrás, cuando la Reforma Educativa 2011 era incorporada a Educación Básica, pareciera que formamos parte de un círculo vicioso en donde la incertidumbre es la constante.²⁴

El miedo y la duda dominan a los sujetos, características emocionales que el Estado tiene a su favor y que utiliza de forma arbitraria como herramienta de control y sublevación al no estar en condiciones de ostentar más la supremacía que lo privilegiaba años atrás. El Estado ya no tiene el monopolio de lo político.

Despidos injustificados, esos también fueron daños colaterales de una evaluación nacional, personas que se desempeñaban por contrato fueron desechadas del sistema de la noche a la mañana (literalmente), directivos comisionados que no lograron aprobar y obtener un nivel aceptable (ya ni siquiera pensemos en idóneo) fueron destituidos en automático de sus puestos y reasignados en diferentes escuelas, sin brindarles la oportunidad de poder elegir, lo que me lleva a pensar que la evaluación evidentemente tuvo un tinte punitivo y represor puesto que al ver la oleada de despidos “justificados” el pánico social comenzó a difundirse en los centros educativos, ya nadie quiere ser evaluado ni ser puesto a prueba, dimes y diretes se escuchaban y se leían en medios y redes sociales, sin embargo, los supuestos seguían y siguen privilegiando estas opiniones, certezas no hay y dudo mucho que las haya.

²³ De estas vivencias y más, bien podría conformarse una antología titulada: “Lo que callamos los docentes”, y más allá de percibir a este gremio como víctima de las políticas del Estado, hago una denuncia acerca de todas las irregularidades y atropellos, a los que nosotros, los docentes, nos enfrentamos día a día; en donde las nuevas reformas y estatutos que guían la labor docente no tienen pies ni cabeza, dando la impresión de ser la reproducción de políticas anteriores o de políticas aplicadas por países vecinos, dejando de lado una categoría necesaria como elemento fundamental de la inclusión: La otredad.

²⁴ Vivir en condiciones de incertidumbre prolongada y aparentemente incurable augura dos sensaciones igualmente humillantes: la ignorancia (no saber qué deparará el futuro) y la impotencia (ser incapaces de influir en su curso). Y ambas cosas son realmente humillantes. En nuestra sociedad fuertemente individualizada, donde se considera que cada individuo (hipotéticamente, por así decirlo) ha de asumir la plena responsabilidad de su destino, sugieren la incompetencia del que sufre frente a las acciones de otras personas, evidentemente más exitosas, que parecen triunfar gracias a su mayor destreza y aplicación (Bauman, 2015, pág. 128).

De esa manera se da vuelta a la hoja y comenzamos un nuevo ciclo escolar, adaptándonos a cambios instantáneos que se palparon en meses anteriores, recuperándonos de pérdidas importantes e intentando generar estrategias de supervivencia en el sistema, todo transcurría de manera normal (al menos naturalizada e interiorizada por cada uno de nosotros), pero finalmente el sistema gubernamental y político daría la estocada final permitiendo entrever el nuevo as bajo la manga que clausuraría el ciclo escolar 2015 – 2016, y que se relacionaría con la incorporación de un nuevo calendario escolar, que sería la prueba fehaciente de la “emancipación”, “autogestión” e “independencia” de cada institución escolar (según el documento de Escuelas al Centro),²⁵ ¿Evaluación Nacional?, ¿Ruta de Mejora?,²⁶ ¿Normalidad Mínima?,²⁷ todo ello ha quedado atrás, pues resulta importante ir a la vanguardia como si se tratara de mostrar la nueva tendencia Otoño – Invierno en una pasarela de moda.

Es así como una vez más los Consejos Técnicos entran en crisis, las dudas emergen de nueva cuenta, los equipos de trabajo en algunos casos se fracturan y fragmentan dadas las diferencias de opinión, sin embargo, la última palabra la tendría el Director quien se encargaría de firmar un documento en el que se emitiría la “decisión final” (hasta macabro suena el término) del colectivo docente... 185 o 200 días, ser o no ser, esa es la cuestión, es ese el dilema constante en educación, haciendo una analogía de la primera línea de un soliloquio de la obra de William Shakespeare: Hamlet. Hubo cambios de último momento, las juntas esa mañana no iniciaron de manera puntual como de costumbre, se generaron al menos seis calendarios diferentes (entre genéricos y originales) que circulaban en la red, ¿certezas? de nueva cuenta brillaban por su ausencia, sin embargo,

²⁵ Poner la Escuela al Centro es un principio para reorganizar el funcionamiento del sistema educativo, significa que: La escuela es el punto donde se concentra todo el esfuerzo del sistema educativo, TODOS los responsables del sistema educativo se involucran efectivamente en la mejora de las escuelas, se mejora la calidad de los aprendizajes en los salones de clases, se transforman positivamente las prácticas profesionales de los docentes, directivos y operadores del sistema educativo, se identifican y atienden a tiempo las necesidades fundamentales de las escuelas, sus alumnos, maestros, directores, supervisores y padres de familia (SEP, 2016, pág. 6).

²⁶ “La Ruta de Mejora Escolar es un planteamiento dinámico que hace patente la autonomía de gestión de las escuelas, es el sistema de gestión que permite al plantel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora. Es un recurso al que el Consejo Técnico Escolar regresa continuamente para que no pierda su función como herramienta de apoyo en la organización, la dirección y el control de las acciones que el colectivo escolar ha decidido llevar a cabo a favor de su escuela. (SEP, 2014, pág. 7)

²⁷ Son las condiciones básicas indispensables que deben cumplirse en cada escuela para el buen desempeño de la tarea docente y el logro de los aprendizajes del alumnado, condición sin la cual no existen posibilidades de garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes.

se corría el rumor de que optar por la disminución del calendario oficial (de 200 a 185 días) traería consigo trabajo extra y aumento a la jornada laboral sin incremento de salario, nuevamente el Estado actuaría en respuesta de intereses económicos, más no apostaría por la equidad, la diversidad y sobre todo la calidad educativa.

Hoy día, resulta lastimoso mencionar: Soy maestro. Algunas personas optan por ser indiferentes a su profesión e inclusive desdeñan el término, las nuevas generaciones y recién egresados prefieren utilizar el título de "licenciados" pretendiendo con ello marcar una diferencia, el trabajo cooperativo no existe, las relaciones y comunidades docentes experimentan esa característica de liquidez e instantaneidad, no hay lugar para amistades en el ámbito profesional (ni en ningún otro), existen relaciones de conveniencia y de conflicto, regidas por intereses personales y privilegiadas por el individualismo, sumadas al hecho de ir "a la velocidad de la luz" en cada acción que llevamos a cabo.²⁸

A decir de la profesora especialista que radica en la escuela que laboro actualmente: "Es difícil que los maestros trabajen juntos... trabajemos juntos, para mí es un reto el hecho de intentar incidir en sus aulas, pese a que busco auxiliarlos. Se muestran a la defensiva a cada momento, es imposible en algunos casos intentar hacer observaciones sobre su trabajo o desempeño ya ni hablemos de su planeación; ¿tú quién eres para hacerlo? Me han cuestionado en más de una ocasión, la mayoría cree que lo que realiza es lo que debe ser y además dan por sentado que está bien hecho, sin embargo, los avances no se observan, sería productivo que en una escuela tan pequeña los maestros trabajaran juntos, pero... es difícil... (Se muestra pensante)".²⁹

Es comprensible la indignación, el enojo y la impotencia, sin embargo, y pese a las dificultades que se experimentan en un sistema educativo fracturado no se ha logrado unificar las voces docentes, quienes tendrían la capacidad de acallar al gobierno represor (que a fin de cuentas resultaría ser minoría), existen Estados "ingobernables", altamente

²⁸ "<<Oh, amigos míos, no hay ningún amigo>>. Las relaciones sociales que surgen entre los individuos, los grupos y naciones, serán entendidas como conflicto y el conflicto supone una relación social. Es por ello que resulta fundamental pensar ¿quién es mi amigo?, ¿quién es mi enemigo?. Nuestras relaciones sociales marcan una *diferencia*. Véase: Derridá, Jacques, *Políticas de la amistad. Seguido de El Oído de Heidegger*, Madrid, Trotta, 1998.

²⁹ Entrevista realizada por la autora del trabajo el día 24 de junio de 2016.

unificados como son: el estado de Oaxaca, el estado de Guerrero y el estado de Chiapas; lugares en donde no solamente se viven reformas laborales sino que se sustancia la parte oscura y vil de la sociedad, en donde las vidas ya no tienen valor, las personas desaparecen, son asesinadas de forma sanguinaria, la población en general vive con miedo y las voces son reprimidas. Hoy en día la gente marcha por las calles, desaprobando las acciones tomadas unilateralmente por el gobierno federal, el diálogo no es un elemento que se haya buscado privilegiar pero la violencia (que resulta ser su contraparte) se encuentra a la orden del día.

Puedes encontrar pancartas, anuncios y carteles en portones y muros de escuelas públicas con leyendas de “PARO NACIONAL”, sin embargo, llegado el día resulta que la mayor parte de docentes asiste en tiempo y forma a su centro de trabajo, pretendiendo apoyar el movimiento desde las trincheras y restando con ello impacto social, pues en realidad; no son todos, no somos todos. Intentamos “apoyar la causa” enviando víveres, siguiendo el curso de la marcha a través de las transmisiones que se emiten en diversos medios de comunicación, poco es el interés mostrado, nula resulta la participación y estoy convencida de que si se realizara una encuesta a nivel nacional la mayor parte de docentes (incluyéndome en ese repertorio), desconoceríamos el pliego petitorio de los dirigentes del movimiento, mismo que desde mi punto de vista se ha desvirtuado en función del descontento a las propuestas de partidos políticos y líderes gubernamentales que se posicionan en esferas de poder inamovibles.

El colectivo docente camina por las calles,³⁰ la multitud impone y se palpa la molestia, impotencia y descontento en cada ciudadano, arengas que se repiten una y otra vez y que retumban en los edificios y calles de la ciudad, logrando erizarte los bellos de la piel: ¡Escuela por escuela... zona por zona... el maestro exige a diario democracia y más salario!, pancartas representativas de los sectores educativos que acompañan el movimiento.

³⁰ Y así, la <<gente que ocupa las calles>> podría hacer temblar los cimientos de un régimen autoritario o tiránico que aspira al control pleno y continuo de la conducta de sus sujetos, y que podría expropiarles de cualquier derecho a la iniciativa; pero esto apenas se aplica a una democracia que asimila fácilmente enormes dosis de descontento sin grandes convulsiones y absorbe cualquier tipo de oposición (Bauman, 2015, pág. 84).

Sin embargo, quedan cabos sueltos que no permiten la efectividad de estas manifestaciones, uno de ellos, y el más importante, es el descontento de la sociedad en general, quienes perciben a los maestros como lacra social que entorpece el tráfico, eleva los niveles de contaminación, distorsiona toda la organización de la ciudad entre otros elementos que resulta no ser muy grato citar. ¿Y la calidad educativa?, ¿y la equidad?, ¿y aquellos grupos desfavorecidos que han sido invisibilizados al igual que sus necesidades?, ¿son acaso elementos que se consideren, que sean tomados en cuenta? o más bien siguen siendo intereses personales y sobre todo económicos los que conforman la base del movimiento, enmascarados por la preocupación de “un futuro mejor para los alumnos”.³¹

México es considerado un país tercermundista,³² mismo al que Kapuscinski de forma metafórica nombraría: “Niños llorando que requieren atención”. Y hablar del Tercer Mundo no es solamente pensar en una categoría sociológica que nos ayude a ubicar dentro del mapa geográfico ciertas realidades sociales, países y circunstancias históricas. Hablar del Tercer Mundo tiene que ver con la cotidianeidad de hombres, mujeres y niños que viven bajo una opresión social constante del capital y de una desigualdad perpetua, donde el mundo de unos no es el mismo de otros, o en este caso donde el hambre es un factor determinante. Si algo ha generado el mundo de hoy,³³ es pobreza. La pobreza también es el fruto de muchos problemas sociales y descontento. La historicidad se construye a partir del reconocimiento del otro,³⁴ la historia la hacen los hombres, pero la historia también la viven y la sufren los hombres. No podemos hacer análisis histórico social alguno si desfragmentamos la realidad social y si desligamos los elementos que han generado movilizaciones sociales a nivel mundial en tiempos determinados.

³¹ A modo de análisis y reflexión: “¿Son las reformas reflejos de movimientos sociales, culturales, comunitarios? ¿Son parte de aquello que llamamos *políticas del corazón*? (Skliar, 2005, pág. 17).

³² El Tercer Mundo se ve marginado, relegado a desempeñar un papel de periferia, a pesar de que -y hay que tenerlo muy presente- se trata de un ochenta por ciento de la población del mundo.

³³ Con el mundo de hoy aparecieron las guerras, los desplazados, las desigualdades, los conflictos internos, un mundo donde la riqueza de unos se asienta sobre la miseria de otros.

³⁴ Afortunados los tiempos que tuvieron formas meridianas de mal. Hoy no sabemos qué es ni dónde está. Se hace evidente cuando alguien pierde su memoria y su capacidad para ver y sentir. He aquí una lista de nuestros bloqueos mentales. Incluye nuestro deliberado olvido del Otro, nuestro resuelto rechazo a admitir y reconocer a un ser humano diferente mientras descartamos a alguien vivo, real y que habla y actúa a dos pasos de nosotros, todo por el propósito de manufacturar a un <<amigo>> de Facebook, lejano y que tal vez vive en otra realidad semiótica (Bauman, 2015, pág. 20).

De la misma manera en la que se puede hablar de un mundo de nuevas desigualdades, también puede hablarse de un mundo de nuevas amenazas: es fácil pensar en todas las situaciones a las que nos exponemos en nuestro día a día, podemos sufrir algún atraco callejero, vivimos con la zozobra del momento en el que seremos presas del crimen organizado, del terrorismo, el empleo en el que nos desempeñamos es incierto, nuestra estancia en el mundo también lo es de cierta manera, pues no sabemos en qué momento podríamos enfermarnos de gravedad y morir.

Entre una y otra cosa, el hombre contemporáneo se siente amenazado, enciendes el televisor y las noticias informan sobre cárteles, mafias, “ajustes de cuentas”, ya no nos asustamos al ver imágenes que podrían causar escozor a los estómagos débiles, las hemos ido naturalizando, se han tornado parte de nuestra realidad, de nuestra historia. Es así como permito entrever el contexto en el que el docente debe desarrollar su labor educativa,³⁵ en medio de todo el caos social que se palpa a diario, deben formarse *individuos éticos* al interior del aula, entendiendo este concepto desde la filosofía de la diferencia como la forma en la que nos relacionamos y valoramos al otro. Manifiesto, que resulta imposible actuar pedagógicamente si no logramos modificar nuestras formas de atender al otro y como maestros no estamos habilitados ni acostumbrados a encargarnos del otro.

La cooperación, la responsabilidad y el diálogo no se traducen en propuestas concretas que se hagan presentes en la vida de las aulas; no constituyen objetivos “reales” en torno a los cuales se construya la acción educativa de toda la comunidad escolar; no forman parte, todavía, del equipaje de una persona “educada”. Otro de los daños colaterales de la modernidad se encuentra relacionado con la mercantilización de la identidad y la indiferenciación generacional, los adultos quieren ser jóvenes tardíos y los niños se convierten en tempranos adolescentes.

³⁵ Se olvida, con demasiada frecuencia, que no es posible educar sin tener en cuenta las “circunstancias” que condicionan, necesariamente, cualquier proceso educativo.

Hoy por hoy somos espectadores de las vorágines consecuencias que ha traído consigo la llamada generación “X”, término acuñado por el sociólogo Douglas Coupland, mismo que es el símbolo de la indefinición por excelencia, y así se perfila toda una generación: son los hombres y mujeres que ahora rondan los treinta años. “X” es el modo en el que el autor ha querido marcar una época (la nuestra), digna del mejor de los olvidos, por cierto. “X” es la forma de nombrar el vacío, vacío de ilusiones y de proyectos, vacío de historia, pasión y deseo, un vacío tan estéril como el desierto al que hace alusión el autor en su obra Generación X.

Las generaciones adultas que “forman y educan” están preconfiguradas de este modo, parecieran recortadas a través del mismo molde, preocupadas por la premura del tiempo, viviendo al vapor, dejando a un lado la importancia de las relaciones interpersonales y el trabajo cooperativo, priorizando, en sentido opuesto; la individualización y el egoísmo traducido en una constante preocupación por el “yo”. Los padres de familia hoy en día son demasiado jóvenes, evitan repetir patrones educativos de lo que ellos consideran “educación antañá” y eso conlleva a una formación en casa carente de valores sociales y de disciplina, no existen normas que rijan al niño un comportamiento social determinado.

El mundo globalizado, ha obligado a los padres de familia a desempeñarse laboralmente durante largas jornadas (de 8 a 10 horas al día por lo menos); lo que obliga de manera inmediata a delegar la responsabilidad de sus hijos al pariente más cercano, llámese abuelito, tío, primo, o en ocasiones, hermano mayor. Las figuras de autoridad brillan por su ausencia y la forma más común de resarcir el daño, de rellenar esa falta de tiempos compartidos, de mitigar las quejas y adormecer las heridas causadas por las constantes y repetitivas ausencias es a través de un consentimiento exacerbado, de un consumo extremo de productos sin sentido que ayuden al niño a mantenerse ocupado más bien entretenido, completamente absorto de su realidad, he aquí la importancia y relevancia de las tecnologías (mal encausadas): ejemplo de ello las tabletas, smartphones, internet, consolas de videojuegos de vanguardia con una realidad virtual integrada. La subjetividad de nuestro tiempo es latente prácticamente en todas las acciones cotidianas que llevamos a cabo.

Pocas veces nos atrevemos a reconocer que habitar un aula, estar en un centro educativo, conlleva una ligera esperanza de trascender, de perpetuarnos en otros. Lanzamos una flecha hacia el futuro. Esperanzados o no, estamos eligiendo una forma de trascender. Hacernos cargo de ello, visualizarlo, es una manera de responsabilizarnos.

2.1.1 “Los niños de ahora ya no son como los de antes”. Una mirada a la educación del siglo XXI.

“Los profesores saben que su trabajo está cambiando, al mismo tiempo que el mundo en el que se desenvuelven. En la medida en que las actuales estructuras y culturas de la enseñanza se dejan tal cual están, la tarea de responder a estos cambios complejos y acelerados desde el aislamiento sólo creará mayores sobrecargas, intensificación, culpabilidad, incertidumbre, cinismo y abandono pasivo. **Las reglas del mundo están cambiando.** Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas”

A. Hargreaves

Todas las corrientes pedagógicas actuales enmarcan la idea de que el centro de todas las acciones es el alumno. Tenemos que lograr, por tanto, que la escuela y particularmente su salón de clase sean lugares de preferencia. Desde ese lugar debe considerarse que la motivación, la enseñanza y el aprendizaje son procesos fuertemente interrelacionados al extremo que, si falla la primera fracasa el segundo. Los alumnos se motivan con aquello que valoran. El entusiasmo que ponemos en cada uno de nuestros actos es lo que le otorga valor a lo que hacemos. De acuerdo con lo expuesto, es evidentemente que ha habido cambios socioculturales en las últimas décadas; no podemos negarlo, no podemos dar la espalda a nuestra realidad.

Sin embargo, lo que no podemos considerar que haya sufrido cambio alguno, o al menos sospechar que no lo ha hecho, es la capacidad en potencia de vivenciar una experiencia (todo aquello que es intrínseco al ser) y cuyo suceso es esencial para la consecución efectiva de un aprendizaje. Cambios y rupturas en la esfera social no implican rupturas en las facultades conferidas por las estructuras de la dimensión personal-experiencial del ser humano. El hombre aprehende y aprende en la moción de aquello que le provoca y le toca, le implica y le involucra, le violenta y le deja huella.

Como docentes de estos tiempos creemos necesario detenernos a pensar nuestra realidad, que significamos con la categoría de experiencia del sujeto en cuanto lo que le sucede completamente, y esta como medio que provoca los aprendizajes y despierta el pensar tanto en docentes como en alumnos. ¿Acaso lo que buscamos como seres humanos permeables a toda acción educativa, no es encontrar el sentido de lo que hacemos, el sentido de lo que enseñamos y de lo que nos enseñan? Sin encontrarle sentido a algo difícilmente podemos valorarlo, aprehenderlo, llevarlo con nosotros como algo valioso. Es necesario emprender la búsqueda de ese sentido, no solo como una tarea más entre las de cada día, sino como tarea central del profesional docente, no solo en referencia a su alumno sino como una tarea del docente para consigo mismo en cuanto educador. Aquí propongo encauzar una invitación para retornar la atención sobre la recuperación de este sentido en nuestro ejercicio actual de ser docentes, docentes del siglo XXI.

Generalmente, pensar en la educación del siglo XXI suele ser redundar en las características propias de la época, como conocer qué tipo de estudiantes tenemos, cómo es su comunicación, cómo tejen sus vínculos, cuál es su distancia con la tecnología y con los medios de comunicación entre otras tantas cuestiones. Pero no basta con describir cómo son y actúan los estudiantes hoy, considero además que debemos ver qué sujeto nuevo se forma en esta era y qué consecuencias se derivan de esta formación.

Los cambios han sido sustanciales a través del tiempo creando una conciencia histórica en el ámbito educativo, el papel del docente y su relevancia social han sido trastocados. Sin embargo, aún queda un espacio en donde se ejerce autonomía pedagógica, y que funge como elemento liberador y esperanzador: El aula. ¿Quién no recuerda esa primera vez al interior del salón de clases?, miras hacia todos lados y te resulta increíble estar en ese sitio, después de tantos docentes que te calificaron como apto para el desempeño de ese trabajo tienes la sensación de encontrarte “desarticulado”, miras hacia atrás, hacia los lados e irremediamente te encuentras solo, lo único queda es la esperanza.

Esto no quiere decir, sin embargo, que porque soy esperanzado atribuya a mi esperanza el poder de transformar la realidad, y convencido de eso me lance al embate sin tomar en consideración los datos concretos, materiales, afirmando que con mi esperanza basta.

Mi esperanza es necesaria, pero no suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada (Freire, 2005, pág. 8).

La esperanza de la cual se ha hablado, en comunión con las convicciones del docente siempre deben traducirse en acciones pertinentes y eficaces al interior del aula. Aludiendo a mi experiencia profesional, (cabe destacar, que la fortuna me había sonreído, a lo largo de mi formación), mi servicio social y prácticas escolares siempre tuvieron lugar en zonas "privilegiadas", céntricas, de fácil acceso e inclusive cercanas a mi domicilio, la labor de enseñante me resultaba algo práctico pues en realidad eran pocas las trabas que se habían presentado en mi camino, todo me llevaba a pensar que estaba preparada para enfrentar cualquier reto que se pudiera presentar, mi inexperiencia me llevaba a pensar incluso que con el paso del tiempo mi labor iba a ser aún más sencilla, pues aprendería del control de grupo, el dominio de contenidos, el trato con padres de familia, el llenado de boletas y documentos oficiales, entre muchos otros menesteres (en su mayoría administrativos).

Por azares del destino, resulto ser asignada en una escuela ubicada en el corazón de Tepito, mejor conocido como "El barrio bravo", sin oportunidad de declinar mi asignación, con más miedo que esperanzas y atravesando por una "crisis de los veinticinco años" me aventuré en esta travesía,³⁶ que implicaba, sin duda alguna, un gran reto. Ubiqué la escuela en una visita previa a mi presentación oficial, las calles estaban adornadas por una diversidad de colores, olores, sonidos, era una zona pintoresca, pero no terminaba de convencerme aún. Durante todo el fin de semana pensé y repensé el primer día de clases, la incertidumbre acechaba sigilosamente cada una de las actividades que intentara desarrollar, pues al igual que un niño que se presenta por primera vez a la escuela intentaba imaginar ¿cómo serían los compañeros?, ¿cómo sería mi director?, ¿sería hombre o mujer?, ¿qué grupo me asignarían?, ¿cómo se organizaría el recreo en un espacio tan reducido?

³⁶ Crisis de los veinticinco años, (que en realidad, eran veintidós en mi caso) denominada por Douglas Coupland, como un periodo de hundimiento mental que se produce después de los veinte años, normalmente provocado por la incapacidad para vivir fuera del mundo de la enseñanza o de los ambientes estructurados, acompañado del descubrimiento de la propia soledad en el mundo. A menudo supone la iniciación en el ritual del consumo de fármacos (Coupland, 1993, pág. 48).

Fue entonces cuando mi temor más grande permitió entreverse. ¿Cómo serían los padres de familia?³⁷ Mi cabeza era un mar de ideas, mar que por cierto se encontraba en medio de un tsunami, todas aquellas vivencias que formaban parte de mis expectativas y que ni siquiera emanaban de mi primer acercamiento real a la práctica docente me permitieron entender que la docencia no puede estar desligada de las emociones, de los afectos, de la parte humana del ser. No era comenzar un "primer día de trabajo"; para mí, era "El primer día de trabajo", mismo que me llevó a escoger un atuendo adecuado para la ocasión, buscando dar la mejor impresión.

Como Paulo Freire señala: *Lo que importa, en la formación docente no es la repetición mecánica del gesto, éste o aquél, sino la comprensión del valor de los sentimientos, de las emociones, del deseo, de la inseguridad que debe ser superada por la seguridad, del miedo que, al ser "educado", va generando valor. Ninguna verdadera formación docente puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a curiosidad epistemológica, y por el otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación. Conocer no es, de hecho, adivinar, sino de vez en cuando, algo tiene que ver con adivinar, con intuir. Lo importante, no cabe duda, es no detenernos satisfechos en el nivel de las intuiciones, sino someterlas al análisis metodológicamente riguroso de nuestra curiosidad epistemológica* (Freire, 2004, pág. 46).

Cuál sería mi sorpresa al leer este pasaje tres años después, pareciera que recién salía del cascarón (cuando se supone que dos años de docencia frente a grupo me respaldaban). Ahora, los retos iban más allá de cubrir contenidos programáticos y de cumplir con una planificación en tiempo y forma, logrando así que una manzana roja y brillante fuera colgada del árbol frondoso que adornaba la dirección escolar de mi antiguo centro de trabajo, las demandas exigían un compromiso ético y moral con los alumnos que formaban parte de las filas de la Honorable Institución "Estado de Zacatecas".

³⁷ Vale, vale. Todos pasamos por periodos de crisis; si no, supongo, no estaríamos completos. No te puedes ni imaginar la cantidad de gente que conozco que asegura que tiene la crisis de la edad madura en los primeros años de la vida. Pero invariablemente hay un punto determinado en el que la juventud nos abandona, en el que la universidad nos abandona, en el que mamá y papá nos abandonan (Coupland, 1993, pág. 53).

Es entonces cuando caigo en cuenta de que mi labor y mi ser se encontraban de cierto modo incompletos, fue un golpe duro a mi “ego docente” (debo reconocer), pues en ocasiones se pierde la vertical de la realidad, los pies comienzan a despegarse del suelo y entonces comienzas a autopercibirte como docente todo poderoso, aquél que siempre tiene la razón, que todo lo sabe y que viene exclusivamente a “instruir” las mentes de sus educandos o aprendices. Sin embargo, la labor educativa como ya lo mencionaba con anterioridad no puede ser desligada de la parte emocional y humana, es por ello que aquello que me acongojaba, me preocupaba y me ponía fuera de mi zona de confort conllevaría a lo que Paulo Freire denomina “ser inacabado”.³⁸ Estoy convencida de que las circunstancias de vida te llevan de una u otra forma a transitar por caminos sinuosos, fuera de tu área de confort, desconocidos y completamente ajenos a tu realidad, es como si visitaras mundos inexplorados y peor aún, mundos que no tenías noción siquiera que podrían llegar a existir, o si existieran seguramente formarían parte de alguna de tus más horribles pesadillas.

Quizá en tu formación como maestro resultaría improductivo hablar acerca del verdadero y arduo trabajo del profesional docente, probablemente muchos desertarían, otros tantos repensarían y pondrían a prueba su vocación y solo una minoría permanecería, aquellos que estuvieran enamorados de su labor, que estuvieran convencidos de que ser docente es un arte, el arte de crear, de construir, de trascender. Una profesión noble, en donde la paga conllevará gratificaciones no necesariamente monetarias, pero si aquellas que enriquecen tu ser y alimentan tu espíritu, de lucha, de cambio, de justicia, de alzar la voz y dar voz a aquellos que no la tienen, no a través de manifestaciones, bloqueos de avenidas o cierres arbitrarios de escuelas, sino a través del trabajo que se realiza al interior del aula. Ser docente implica, dar pinceladas en lienzos con colores predeterminados, por situaciones sociales, económicas, familiares que permean de una u otra forma el ser y el estar en la escuela.

³⁸ En verdad, el inacabamiento del ser, o su inconclusión, es propio de la experiencia vital. Donde hay vida, hay inacabamiento. Pero sólo entre los hombres y las mujeres el inacabamiento se tornó consciente. La invención de la existencia a partir de los materiales que la vida ofrecía llevó a hombres y mujeres a promover el soporte en que los otros animales continuaban, en mundo. Su mundo de hombres y mujeres. La experiencia humana en el mundo varía de calidad, con relación a la vida animal, en el soporte (Freire, 2004, pág. 50).

Es un arte resignificar la vida de una persona, tener ese poder en tus manos que al mismo tiempo implica y exige gran responsabilidad y compromiso, modificar esquemas de pensamientos y realidades y darte a la tarea de construir mundos paralelos a la realidad que se enfrenta (aquella que se vive fuera de la escuela), paralelos más no descontextualizados de dicha realidad, brindar elementos que permitan la "supervivencia", no por el simple hecho de seguir siendo, sino por la plena concientización del por qué y el para qué quiero ser algo en la vida, formular una visión a futuro, expectativas de aquello que se quiere llegar a ser, no por moda ni por cliché, sino más bien por convicción y convencimiento.

Al día de hoy debemos partir de un hecho social fundamental que para nuestra comunidad docente y de asistencia mutua es importante: Ya no es posible contemplar un grupo de alumnos en una realidad áulica y caer en el reduccionismo de que todos son en esencia similares. Reconocer la diferencia es fundamental y ahora más que nunca sabemos que no solo pueden ser físicas y que las diferencias se presentan en forma de destrezas, conocimientos, problemas sociales y que todos cuentan con capitales culturales que en los últimos veinte años han impactado gran parte de la realidad social.

La exposición constante a tecnologías de la información, la comunicación y la exposición directa a medios masivos ha construido en los niños y jóvenes capitales culturales que hacen evidentes entornos sociales específicos, competencias logradas y por desarrollar y sobre todo que se quede como evidencia histórica y social que nadie es ajeno a su entorno, a su clase social y a su cultura. Y eso sustancia o hace presente las diferencias a atender. Muchos alumnos traen a cuestas o tras de sí problemáticas sociales y perspectivas diversas en torno al lugar que ocupan o los actos y tipos de socialización que deben sustanciar en las escuelas. Diagnosticar siempre a partir del entorno, el contexto y los referentes situacionales del niño nos ayuda a encontrar o buscar maneras de integrarlo en el proyecto civilizatorio de la escuela. Es por eso que la enseñanza basada en la diferencia o diferenciación y en el reconocimiento del otro debe ser una constante en el ejercicio del docente especializado o de los maestros, destacando sobre todo que al reflexionar sobre su práctica docente debe ir más allá de la transmisión del conocimiento, o el guardián, o el humanista en concreto y verse sobre todo como un organizador de oportunidades de aprendizaje.

Los docentes con este perfil deben aprender a leer en sus alumnos y esto se logra a través de la investigación directa, la observación constante, el monitoreo y sobre todo ubicando contextos sociales específicos. Y esto implica historicidad, campos y realidades sociales. Hemos escuchado alguna vez la expresión *círculo de tiza, círculo mágico*. En culturas antiguas el círculo se trazaba, generalmente con tiza, demarcaba un territorio mágico donde el individuo o la tribu hallaba protección. El brujo, el sabio ponía un límite a los “malos espíritus” y a toda amenaza que inquietara la paz o integridad de quien se resguardaba allí. Y me atrevo a usar esa palabra: felicidad. ¿Acaso no es pertinente crear y re-crear a diario en nosotros y con nuestros educandos un espacio de felicidad?

Hoy más que en otros tiempos, en esta era líquida o vacía (adjetivación preocupante para quienes aún creemos en anclajes que, de algún modo, nos permitan tener un punto de apoyo) es necesario el lugar donde se sosiegue nuestra ansiedad, nuestro estrés del tiempo. Ese sitio -eventualmente el aula, entendida en su más amplia concepción- es factible que funcione como el espacio de gratificación donde nos detenemos para poder seguir moviéndonos. Si esa aula-espacio de felicidad se ve, por momentos, violentada por acontecimientos disruptivos, tal vez responda, entre otras razones, a que allí coinciden, se cruzan y entrelazan infinidad de resiliencias. Ser educador, un enseñante, un docente, un profesor implica necesariamente hacerse cargo de la mediación.

Entre el aprendiz y lo que aprende, entre este y los demás, entre el alumno y su propio yo en construcción. ¿Pero qué sucede con la humanidad hoy día? ¿Qué sucede particularmente con la niñez y la juventud? Como ya lo señalaba, el mundo adulto vive temeroso de envejecer, en una negación latente a un proceso biológico irreversible, y, por ende, se perpetua una adolescencia interminable, irresponsable y dañina que invita a la instantaneidad, al “no proyecto”, en definitiva, al “no me importa nada”, cuya máxima expresión contemporánea en la Literatura ha sido el best seller *Nada* de Janne Teller: *Pierre Anthon dejó la escuela el día que descubrió que no merecía la pena hacer nada puesto que nada tenía sentido. Los demás nos quedamos* (Teller, 2000, pág. 4). Ante esta situación, la niñez se ve trastocada por la aparición de una adolescencia precoz, los niños se niegan a ser niños, a vivir su infancia, a experimentar de poco en poco las etapas propias de la vida. “Los tiempos han cambiado”, cierta es esta aseveración, “la sociedad

se encuentra en crisis”, “los niños ya no son como antes”,³⁹ “los valores se han perdido, ¡los papás de hoy son muy jóvenes!” por destacar algunos planteamientos que tienen lugar en las escuelas y en las pláticas banales que pudiesen ser entabladas en relación al ámbito educativo. Las cartas ahora están puestas sobre la mesa, en el mejor de los casos somos conscientes de la situación que enfrentamos hoy en día, pero más allá de asustarnos, amedrentarnos, mantenernos al margen de, considero, es fundamental, la intervención, la resignificación de la práctica docente y de la importancia de las escuelas como semilleros de generaciones futuras.

Pensemos, por ejemplo: ¿Qué sucede cuando un alumno se ausenta de manera constante? Automáticamente pierde su derecho a obtener una calificación, el docente se escuda en el hecho de “no tener elementos suficientes para evaluar al alumno”. Cuando el alumno se encuentra en clase, difícilmente podrá seguir el ritmo de sus compañeros, lo que lo condenará a ocupar un lugar recóndito en el fondo del salón para finalmente ser invisibilizado por el profesor y en ocasiones por sus compañeros.

No tiene caso prestar atención a un niño que de nueva cuenta se ausentará el día de mañana por tiempo indefinido; la forma más cómoda de sobrellevar la situación es colocando un 6 en la boleta, obsequiando con ello un pase al siguiente grado escolar sin contraprestación,⁴⁰ lo que me parece aún más injusto pues estamos sentenciando a dicho alumno a tener un rezago permanente a lo largo de su vida escolar, orillándolo a una posible deserción escolar en un futuro no muy lejano, ¿nos hemos detenido acaso a pensar en este elemento? No podemos seguir pensando que existen alumnos “inteligentes y burros”, no podemos seguir marcando la diferencia entre unos y otros;

³⁹ Los chicos de hoy -suelen decir padres, abuelos y docentes- “no son como los de antes”. La frase, aun cuando recuerde la nostalgia de todo aquel “todo tiempo pasado fue mejor”, contiene una gran verdad. Los chicos de hoy no son como los de antes, entre otras cosas, porque su vida cotidiana es muy diferente. En este universo, los chicos viven una experiencia cultural distinta: nuevas maneras de sentir, de escuchar y de ver. Nuevas formas de leer y de escribir. Nuevos usos del lenguaje y modos de comunicarse. Nuevas formas de aprender y de conocer. Nuevas maneras de relacionarse con el otro y de construir su propia identidad (Morduchowicz, 2014, págs. 15-17).

⁴⁰ Al pasarlo de grado sin alcanzar los objetivos se le saca definitivamente de circulación, jamás podrá discutir con sus compañeros sobre contenidos curriculares, no estará habilitado para hacer tareas en común ya que no tendrá los elementos para hacerlo por lo que será doblemente discapacitado. Y será un discapacitado cognitivo ya que más temprano que tarde no entenderá nada en clase, se aburrirá y tendrá los problemas de conducta típicos del alumno aburrido que no entiende (Silberkasten, 2014, págs. 79-80).

debemos reconocer en un primer plano todo aquello que nos habita para que de manera posterior estemos en posibilidades de despojarnos de ello. La esperanza y la convicción del docente son elementos que deben centrarse en el hecho de que todos y cada uno de sus alumnos cuenta con habilidades que determinarán su ser y estar en el aula; sin embargo, es difícil aprender a reconocerlas cuando no existe apertura y no se brindan oportunidades de aprendizaje, como acertadamente menciona Albert Einstein: "Todo el mundo es un genio. Pero si juzgas a un pez por su habilidad para escalar un árbol, creará toda su vida que es un estúpido". La carencia de estrategias e instrumentos de evaluación desde un enfoque formativo genera barreras en el aprendizaje que para el alumno (en lo individual) será imposible superar a largo plazo. Coincido con la autora Janne Teller y su perspectiva sobre el "significado", creo que en la actualidad es difícil, prácticamente un reto encontrar significado en medio de la competencia sin sentido que la sociedad ha hecho de la vida moderna. De alguna manera estamos haciéndoles creer a los más jóvenes que la fama, el dinero, el glamur el éxito los llevará a tener una vida llena de sentido.

Pero tarde o temprano, incluso aquellos que sobresalen en la competencia, encontrarán el vacío. Pierre Anthon (personaje en torno al que se desarrolla la historia) vociferaba recostado en un árbol de ciruelo, palabras impertinentes, sin sentido, que resultan ser realmente incómodas si las analizas un poco: *Te convertirás en diseñadora y te pavonearás por ahí con tus zapatos de tacón alto, representando tu papel de forma inteligente y consiguiendo que otros piensen que también ellos son inteligentes si llevan precisamente la ropa de tu marca. Pero te darás cuenta de que eres una payasa en un insulso circo en el que todos intentan convencerse mutuamente de que es de vital importancia tener un determinado aspecto ese año y otro diferente al siguiente. Y también descubrirás que la fama y el gran mundo están fuera de ti y que tu interior está vacío, y así será hagas lo que hagas* (Teller, 2000, pág. 24).

Esta competencia permanente para convertirse en una "estrella" define de manera inherente a la gran mayoría como "perdedores". Para que existan unas pocas "estrellas" los demás debemos ocupar nuestro lugar como "perdedores". Por tanto, nuestra labor consiste en formar ciudadanos (que nuestra sociedad no solamente necesita, sino exige) pensantes, razonables, críticos, éticos y democráticos.

En palabras del autor Salvador Cardús: *Educación para ser bien educado va a ser la clave de bóveda de toda educación. Ahora ya no tiene sentido estudiar con el único propósito de salir de la miseria. Ahora tiene sentido ir a la escuela si ésta nos proporciona las herramientas para salir de la miseria moral. Es decir, ir a la escuela con el fin de evitar una vida indigna de consumo esclavo. En ningún caso ser educados para encontrar <<salidas>> laborales, sino para descubrir salidas éticamente nobles. Estoy convencido de que la educación cívica va a dejar de ser la fachada bien arreglada del edificio educativo: tras unos años creyendo que se podía vivir a la intemperie, la educación cívica ahora pasará a ser un fundamento básico* (Cardús, 2006, pág. 99).

Una mezcla entre la sociedad de consumo, los desarrollos tecnológicos y los medios masivos han generado lo que paradójicamente Carl Marx denominara “la dictadura de masas”. Creemos estar vivos solamente si una cantidad significativa de personas nos están observando. Algo que para los jóvenes se traduce en “es mejor tener 5,000 amigos en Facebook que 5 amigos en la vida real”.⁴¹ Nils Christie citado en el texto de Bauman señala: *Durante algún tiempo, nuestros países modernos conocieron los lavaderos automáticos que funcionaban con monedas, donde llevábamos nuestros trapos sucios a lavar. De paso, teníamos un poco de tiempo para conversar. Los lavaderos automáticos han dejado de existir... Los inmensos centros de compra brindan algunas oportunidades para los encuentros, pero son demasiado grandes para permitir la creación de justicia horizontal. Demasiado grandes para encontrarse con los viejos conocidos, demasiado ajetreados y atestados, nunca permiten las pláticas prolongadas, necesarias para sentar patrones de conducta* (Bauman, 1999, pág. 37).

Valemos por lo que tenemos, vivimos en la “Era de las Tecnologías” y buscamos introducirnos a grupos sociales de “elite” a través de nuestras pertenencias, iPads, iPods, teléfonos inteligentes de última generación (aún más inteligentes que los usuarios... en ocasiones), smartwatch, entre algunos otros elementos que nos facilitan la vida y nos permiten entrever el mundo globalizado en el que vivimos, en el que la tecnología de

⁴¹ Para los adolescentes, los medios y las tecnologías son el lugar desde el cual definen su identidad. Los chicos perciben que los medios hablan de ellos y a ellos. Y con la llegada de las redes sociales, sienten, además, que es un espacio que les pertenece, un territorio propio, donde no existe la presencia ni la injerencia de los adultos.

punta se encuentra en la cúspide,⁴² a grado tal que define “al otro” proporcionándole identidad social dentro de un grupo determinado. Erróneamente estamos tomando la fama y el poder económico por la confirmación de la existencia. Y como la fama nos ofrece una relación vacía tarde o temprano quienes la buscan (prácticamente todos hoy en día) acaban por perderse a sí mismos y perder también cualquier sentido de lo verdaderamente significativo. Ante esta situación surge el planteamiento de conceptos como “enseñanza y educación” y es donde, desde mi perspectiva, la tarea se torna aún más complicada más no imposible. Generará, sin embargo, modificaciones en la subjetividad docente, en su cotidianeidad y rutinización exigiendo investigación, compromiso, actualización, profesionalismo, ética, pero sobre todo amor y entrega a su labor.

Como menciona Paulo Freire en su obra *El grito Manso: Si nosotros conseguimos convencer a los jóvenes de que la realidad, por difícil que sea, puede ser transformada, estaremos cumpliendo una de las tareas históricas del momento. Hay que tener en cuenta que la historia no termina con la historia individual de cada uno. Aun cuando en ciertos momentos uno pueda sentirse cansado, aun cuando uno pueda pensar que su tiempo de lucha pasó, no tiene derecho a desistir de la lucha. Lo que uno sí tiene es el derecho a descansar un día* (Freire, 2006, pág. 57).

2.2 Mi relación y mi responsabilidad con el otro frente a las Políticas y Reformas Educativas.

Al igual que en el ámbito social, se han producido cambios importantes en el ámbito educativo, los planes y programas de estudio han sido reformados con la intención de “mejorar la calidad educativa”. La Reforma Educativa del 2011 junto con sus teóricos, enmarcaron y ratificaron un nuevo lugar para el docente, en donde unos piensan y elaboran mientras otros que son “los prácticos” llevan a cabo lo que otros pensaron; los

⁴² Es importante considerar el escenario social en el que los docentes desempeñamos nuestra labor, reconociendo la tecnología como un factor que de manera inherente forma parte del niño, ejemplo de ello: “Si sumáramos el tiempo que los adolescentes pasan con *todos los medios* -que, son básicamente tres pantallas: televisor, computadora y celular- daría como resultado cinco horas diarias (cuatro horas con 45 minutos, según las últimas encuestas). Esto equivale a más de 1.500 horas por año, menos que las 900 que pasan en la escuela. Esto refleja la enorme importancia que tienen los medios de comunicación y las tecnologías en la vida diaria de los chicos (Morduchowicz, 2014, págs. 30-31).

libros de texto y los medios de comunicación (el mercado consumidor), impusieron la agenda de contenidos, así como la didáctica para el proceso de enseñanza y aprendizaje. La educación, evidentemente, es un fenómeno complejo y delicado. Complejo, por la cantidad y la diversidad de factores, actores y funciones que la conforman; delicado, por las poderosas fuerzas que lo atraviesan y por la multiplicidad de repercusiones y consecuencias que sus acciones y resultados generan en la sociedad. Dichas características, nos permiten concluir que es imposible pensar en la escuela en solitario. El papel de la escuela, va de la mano con el contexto sociocultural e histórico de nuestros tiempos.

Las características de las sociedades del siglo XXI, producto de los vertiginosos cambios económicos, sociales y políticos que se han desarrollado en los últimos años del siglo XX, han obligado a los representantes de cada país, en los ámbitos internacional y nacional, a reconsiderar los conocimientos, las aptitudes y los valores para que cada individuo logre una vida plena. Es así que el movimiento mundial en pro de la Educación Inclusiva ha tomado mayor auge desde la década de los noventa para consolidar sociedades más democráticas y justas, generando la necesidad de que los individuos logren conocimientos que van más allá de los programas de estudios.

Las nuevas formas de generar conocimiento y la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación requieren estrategias más interactivas de aprendizaje. El ritmo acelerado de los cambios sociales y educativos ha intensificado la necesidad de emprender un aprendizaje continuo, por ello, la educación desde un enfoque inclusivo cobra un papel importante al propiciar en los alumnos una mayor comprensión sobre la forma en que funciona un mundo globalizado, el impacto negativo de las decisiones sin fundamento y los resultados positivos que se pueden alcanzar cuando se analizan las dificultades y oportunidades (mediante la reflexión docente) de una situación determinada, cuando realmente nos involucramos en la transformación de las formas de vida y coadyuvamos en prácticas no excluyentes y más justas.

Estamos hablando de una educación que forme para desarrollar en el individuo un sentido positivo de sí mismo, para la participación crítica, que impulse la consolidación de un desarrollo sustentable en el que las niñas y los niños de este país puedan hacer frente a los riesgos y situaciones inciertas; que puedan desarrollar su potencial y enfrentar los problemas actuales de la vida cotidiana (SEP, 2013, págs. 21-22).

En este marco, el papel de los docentes en relación con las Políticas Educativas que rigen el Sistema Nacional de Educación Básica y Educación Especial consiste en relacionarse directamente con un mundo en constante cambio en donde la educación incorpora enfoques humanistas que permitan, mediante la labor desempeñada al interior de las aulas, incursionar en un pensamiento que analice, interprete, reflexione y resuelva las problemáticas, lo cual permitirá desarrollar una serie de competencias profesionales para proponer soluciones viables en cada ámbito, desde el administrativo (en un enfoque general), hasta el de la escuela y el aula (en su particularidad). Sin embargo, algunas veces, pareciera ser que los docentes asumen su tarea más por una cuestión personal que por una profesional, y que el principio del derecho a la educación, lejos de legitimar que todos los miembros de una sociedad participen en igualdad de condiciones y equiparación de oportunidades sin importar su condición, favorezca más bien una situación en la cual nadie tiene claro lo que se hace en las aulas a las que asisten los estudiantes con “necesidades educativas especiales” (NEE).

En los últimos años, y como producto de los procesos de globalización y los cambios en los enfoques de la educación “especial”, los medios educativos han empezado a hablar de “inclusión educativa”, término que de alguna manera pretende justificar la falta de claridad en cuanto a lo que se propone desde el Sistema Educativo Nacional con respecto a la unificación de un currículo propuesto por las altas jerarquías. No se puede hablar de inclusión en tanto no se haya realizado un análisis y discusión de los diferentes procesos en que se ha enmarcado la experiencia educativa de los estudiantes; así como los procesos de formación de los docentes y otros profesionales de la educación.

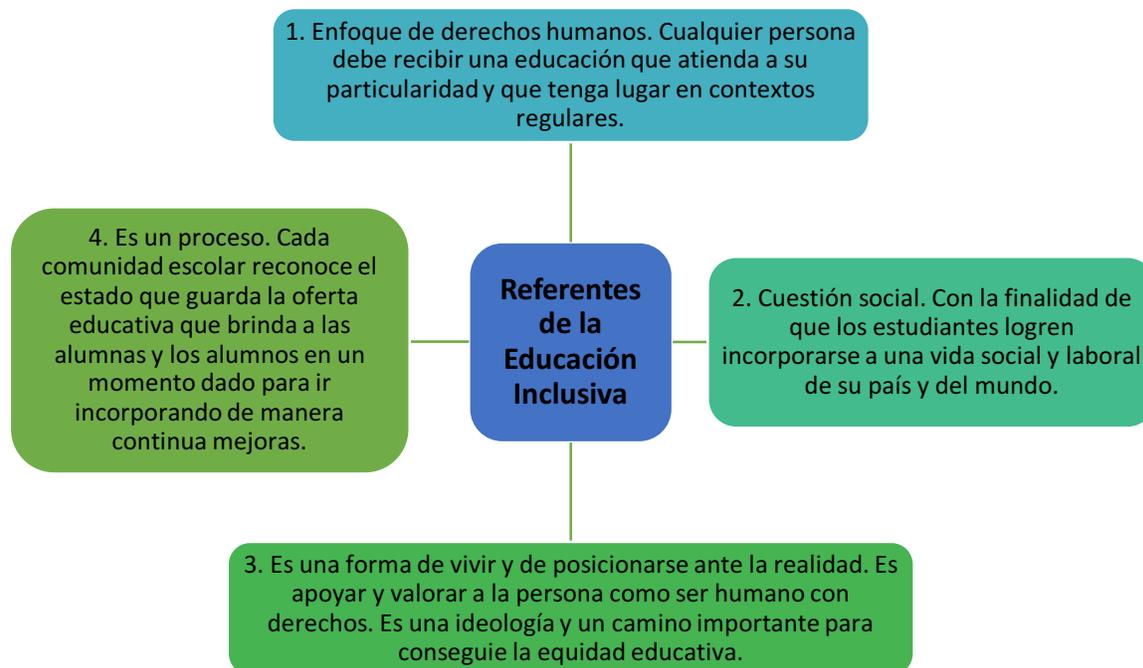
Es importante significar que los convenios internacionales emanados de la Política Educativa Mundial dan sustento a la Educación Inclusiva en nuestro país, donde también se han desarrollado estudios y políticas específicas. Sin embargo, la historia ha demostrado que no basta con un cambio en el uso de los términos; asimismo, es claro que lo que funciona en una situación o país, no necesariamente debe convertirse en moda o ser asumido por otra nación, ni tampoco debe verse como verdad absoluta.

A partir de la inclusión como eje analítico, se interpretan distintas maneras de atención o desatención hacia la persona, necesidades y desempeño de los alumnos por parte de los docentes, las cuales favorecen o no que los alumnos se sientan pertenecientes a su grupo de compañeros de clase, así como saberse diferentes y capaces de aprender y ser exitosos en sus tareas escolares. Se dice que los alumnos “enfrentan” Barreras de Aprendizaje, sin embargo, y pese a que haya cambiado el lenguaje de Necesidades Educativas Especiales, continuamos estigmatizando y culpabilizando al individuo de su condición. El lenguaje se modifica, la mentalidad y concepción de antaño del término *discapacidad* y todo aquello que conlleva permanecen.

Escudero (2005) menciona que el fracaso escolar tiene una mira punitiva y una de las interpretaciones dominantes es producto de las características individuales del sujeto, de su condición social. Hoy en día, los cambios que se han generado a partir de la experiencia del ser humano, la cotidianidad y las formas de abordar las realidades estudiadas, comprometen a replantear las formas de trabajo, las experiencias y todo aquello que implique un abordaje integral del quehacer profesional docente, en el cual, el contexto social se constituye como un elemento primordial. El principal antecedente de la educación inclusiva se encuentra en la Declaración de los Derechos Humanos, firmada en 1948.

Es hasta la década de los noventa cuando la preocupación por la educación a nivel internacional toma auge al desarrollarse una serie de planteamientos en los que se refiere el compromiso de los países por atender a los retos, identificados a partir de los resultados de diagnósticos en los que se reconocía la necesidad de un cambio en las políticas públicas con la finalidad no solo de atender a la ampliación de la cobertura, sino también a la calidad de la educación que recibían los estudiantes principalmente en

Educación Básica. Por lo tanto, cuando se habla de inclusión, se crean expectativas para todas las personas y grupos que tienen que ver, en su trabajo, con personas que requieren ciertos apoyos para enfrentar no solo su interacción y aprendizaje en el aula, sino también en su familia y comunidad. La Educación Inclusiva, entendida como un modelo de transformación de las prácticas, culturas y políticas escolares, refiere varios aspectos, entre los que podemos señalar:



Cuadro 1.
FUENTE DE CONSULTA: SEP, 2013, pág. 19.

La educación inclusiva es un proceso que busca responder a las necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reducir la exclusión desde la educación y a partir de ella. Consiste en responder a la diversidad de todo el alumnado mediante una mayor participación y pertenencia. Tomando en cuenta las voces de los otros y teniendo como horizonte de futuro la eliminación de cualquier práctica de exclusión. Lo anterior, tiene una serie de implicaciones que es de suma importancia considerar. La primera es una cuestión de *justicia*: todas las personas tienen derecho a recibir una educación en un sistema único y en su entorno.

La segunda está relacionada con *buscar mecanismos que eliminen las barreras para la participación y el aprendizaje* de todo el alumnado. Implica **dejar de considerar la diversidad como un problema para concebirla como una oportunidad**. Ver a la diversidad como riqueza y valor, porque la respuesta a las diferencias, permite la mejora de las prácticas educativas. Para algunos profesores esta recomendación pareciera tan “obvia”, sin embargo, existe un severo problema de raíz que aqueja al Sistema Educativo Mexicano: El desconocimiento de los Planes y Programas de Estudio.

Razones creadas: “Los Planes y Programas los modifican a cada rato,⁴³ es imposible mantenernos al día y además ni coinciden con los libros de texto”⁴⁴. Fundamentos reales: Falta de compromiso, responsabilidad y ética docente frente a la tarea que debe desempeñarse al interior del aula. Si transitamos en el tiempo y nos ubicamos específicamente en la época de 1993 (en donde hubo una reforma a los Planes y Programas de Estudio), podemos destacar elementos de análisis y reflexión docente importantes. Cito esta época específicamente, pues forma parte de mi subjetividad, ya que paradójicamente tuve la oportunidad de vivenciarla desde dos vertientes: como alumna y como docente frente a grupo.

¿Cómo era el desempeño docente en la época de los 90’?, ¿qué se vivenciaba al interior de las aulas?, ¿la educación que nos era impartida nos brindaba herramientas necesarias para enfrentarnos a un futuro educativo incierto y altamente competitivo? Estas, por mencionar solamente algunas cuestiones que emanan de mi análisis acerca de la práctica docente y de la experiencia vivida. Pocos son los recuerdos que tengo de mi vida en la escuela (como estudiante), o tal vez, no sean pocos y únicamente se encuentren dispersos en los resquicios de mi memoria. De algo puedo tener plena seguridad, lo más significativo no eran los aprendizajes ni la convivencia con mis compañeros de clase, mucho menos privilegiar el trabajo cooperativo, lo relevante, más bien, eran los resúmenes kilométricos dictados constantemente por la profesora; las copias fieles de los libros de texto que nos hacían gastar numerosas hojas de nuestros cuadernos, la letra

⁴³ Las reformas deben ser vistas como textos, sólo eso, y no como un punto de partida inevitable e inexcusable para repensar los cambios educativos. He visto una sobrevaloración de las reformas, al mismo tiempo que un cierto menosprecio por los movimientos sociales que deben estar en la base de los cambios educativos (Skliar, 2005, pág. 17).

⁴⁴ Entrevista realizada por la autora del trabajo el día 24 de junio de 2016.

redonda dentro del cuadro, uso de bolígrafos rojo y negro para mayúsculas y minúsculas respectivamente si no deseabas repetir todo de nueva cuenta. La buena presentación, la limpieza y el orden eran prioridad, eso al menos en las asignaturas de Geografía e Historia. Pocos recuerdos tengo sobre clases de Formación Cívica y Ética, tal vez la maestra daba por hecho que los valores se aprendían en casa y no era necesario ahondar en el tema, casi siempre esa asignatura se veía reemplazada por algunas otras actividades escolares.

Las asignaturas de Español y Matemáticas se ceñían a un dictado diario, seguido de la repetición de palabras en caso de haber tenido faltas de ortografía, la realización de “Cálculo Mental” era el pan nuestro de cada día, cinco operaciones diarias en el cuaderno de matemáticas y preguntas orales que demostraran el dominio (la memorización) de las tablas de multiplicar, situación que lograba realmente ponerte los cabellos de punta pues todos los ojos estaban puestos en ti y de no hacerlo bien, un castigo sería inminente. La organización del aula era sencilla, tres filas que identificaban tus aptitudes como estudiante: Alumnos inteligentes primera fila, cerca del escritorio; alumnos promedio, fila de en medio; alumnos “burros” fila de la esquina (la más alejada del escritorio de la profesora).

En aquellos tiempos no existían profesoras especialistas, el término inclusión no era algo que se escuchara en los pasillos, o se leyera en los libros de texto. En la escuela no existían apoyos externos de ningún tipo, no existían alumnos “extraordinarios” ni tratos diferenciados para nadie, aún no entraba en auge la moda del TDAH, ni de alumnos disruptivos que sabotearan el trabajo de la profesora en el aula. Vale la pena entonces, considerar que: ¿Si la finalidad de nuestra labor es formar estudiantes autónomos, críticos, analíticos y emancipados entonces, por qué continuamos forjando prácticas tradicionalistas en el aula 24 años y dos Reformas Educativas (en vías de la tercera) después?

Partimos del hecho de que los alumnos no tienen la oportunidad de elegir aquello que desean aprender (contenidos programáticos), de seleccionar lo que es de interés para ellos o que les propicie curiosidad, se encuentran subyugados a lo que el profesor buena o malamente desee o se encuentre en posibilidad de enseñarles. Por lo tanto, se convierten en actores pasivos dentro de las aulas, ya no generan preguntas ni hipótesis en torno a un tema determinado, ya no buscan empaparse del por qué y para qué de los aprendizajes, simplemente se conforman y son meros receptores de información, recipientes en los que se vierte el saber y el conocimiento sin ser realmente llevado a la práctica (en un contexto real), su mayor preocupación (en los mejores de los casos) es copiar en su totalidad el texto que aparezca en el pizarrón antes de que el profesor lo borre y pase a otro tema, garantizando con ello una evaluación aceptable pese a no haber movilizad una sola neurona de su cerebro y simplemente haber entrenado su muñeca para escribir cada vez más rápido (a propósito del concepto de aceleración de los tiempos), teniendo letra legible, limpieza, orden y buena presentación.

Una mirada al salón de clases en la actualidad...

-MAESTRA: Saquen sus cuadernos. Pongan fecha y como título "El Estado". (Lo anota en el pizarrón; mientras dicta unas frases, indica el color con el que deben escribirlas.) Utilicen color rojo. "El Estado es la organización", con rojo, "política de un país; se compone de tres elementos", dos puntos y seguido. Ya los había nombrado en la clase anterior: "territorio, población y gobierno". Vayan escribiendo (dicta): "Se compone de tres elementos", utilicen el color rojo, "el territorio", coma, "la población y el gobierno". (Los alumnos escriben en sus cuadernos).

A ver, ¿quién habla en esa fila?, ¿quién se quedó por no poner atención? (Continúa el dictado.) "El Estado ejerce", con rojo "el poder político", con acento en la primera i. Tristán, Tristán, ¿qué pasa? Ponte a trabajar. ¡Arlett! ¿Qué pasa? (La alumna observa por la ventana un juego en el patio del recreo). Se ponen ya a trabajar o les mando doble tarea. (Los alumnos disminuyen el volumen de la voz y observan sus cuadernos).

¿Cuál resulta ser una respuesta común entre los maestros, una justificante a sus rutinas de trabajo?: "Mi grupo es muy inquieto, por eso no me gusta ponerles actividades en las que deben discutir o dar sus puntos de vista en voz alta porque se hace mucho desorden.

Si de por sí es difícil controlarlos, si les permito esas cosas, menos van a callarse”.⁴⁵ Y si analizamos la contraparte, bien sería válido reconocer la opinión y punto de vista del otro, (en este caso del alumno): “La maestra primero nos dice: “pónganse a leer”. Y después nos dicta preguntas sobre lo que viene en el libro. No nos da la oportunidad de pensar, sino debemos contestar estrictamente lo que dice el libro. Estrictamente. Todo, hasta el punto y la coma. De memoria. Es bien aburrido y luego se enoja porque no ponemos atención”.⁴⁶ La vida en las aulas “se va” en actividades muy sencillas y elementales. Por ejemplo, en un día de clases los niños destinan una buena porción del tiempo a escuchar a su maestro dar explicaciones, hacer copias, planas, memorizar, tomar dictado. Este tipo de actividades además de generar desinterés y desmotivación en ellos, lo que repercute en problemas de disciplina, genera una actitud repelente al aprendizaje.

Una clase en la que el profesor transmite conocimientos desactualizados, sobreabunda en detalles, se va por las ramas, utiliza una metodología inadecuada (o todo esto junto), y además explica los experimentos, no los hace, lee y dicta apuntes y todo el tiempo explica la lección en el pizarrón para después poner un ejercicio en fotocopias, genera abulia, apatía que generalmente termina en indisciplina, primero pasiva pero luego es activísima e incontrolable. Estos tipos de actitud no permiten la apropiación de los conocimientos, es más, operan en contra.

Una práctica pedagógica laxa, desarticulada y cuyas actividades demandan un esfuerzo intelectual limitado genera consecuencias no sólo en el aprendizaje de los alumnos, lo cual ya en sí es un tema importante. También repercute en la convivencia: “como nos aburrimos empezamos a jugar, y luego todo el mundo acaba castigado, regañado o con tarea extra. Aunque no hayamos sido todos los que estábamos jugando”.⁴⁷

Desde que tuve memoria, algo en esta vida pude asegurar, mi sueño dorado era llegar a convertirme en maestra de primaria, una “maestra de verdad”, decía yo, sin tener claro el significado de ese término.

⁴⁵ Entrevista realizada por la autora del trabajo el día 30 de junio de 2016.

⁴⁶ Entrevista realizada por la autora del trabajo el día 28 de junio de 2016.

⁴⁷ Entrevista realizada por la autora del trabajo el día 28 de junio de 2016.

Me desagradaban tremendamente todas las atrocidades que tenía que vivir en la escuela, aunque no podía decir nada; por fortuna la estancia en ese lugar era relativamente corta, el horario regular de 08:00 a 12:30 te permitía jugar por las tardes, por supuesto, después de haber hecho los deberes escolares.

Yo estaba convencida de que ser maestra me iba a permitir crear un mundo mejor para los demás y algo tenía claro, yo, no quería ser como ninguno de mis profesores, les debía respeto, sin duda alguna, les tuve gran admiración por su dedicación y compromiso, incluso ahora puedo justificarlos, diciendo a su favor que “los tiempos en educación eran otros”, sin embargo, después de todo, si lograron abonar un aprendizaje significativo en mi persona, pues claro era que sus patrones de comportamiento “al enseñar” no eran mi ideal de una clase, yo había conocido lo más terrible en educación, vivencí abusos, maltrato, golpes a las cabezas con el borrador y jalones de orejas. Tal vez, conocer lo más oscuro de aquello que habitamos, después de todo resulte ser un acierto, pues siempre supe lo que yo no quería llegar a ser cuando por fin fuera maestra. Los años pasaron, mi sueño dorado transitaba por buen camino, por fin, después de unos 12 años de instrucción educativa y unos 60 maestros después...

En mi época universitaria, descubriría la gama de opciones educativas que existían, desde ficheros de actividades hasta libros del Rincón de Lectura que fortalecerían un contenido determinado, canciones, juegos, dinámicas... un sinnúmero de elementos que enriquecerían el trabajo en el aula y lo harían atractivo para el alumno. Entonces, me cuestionaba: ¿por qué si mis profesores de primaria contaban con estos valiosos apoyos no hacían uso de ellos?, ¿cuál era la finalidad de ceñirse en una dinámica tradicionalista y bancaria de memorización y repetición?, ¿por qué la creencia de que “la letra con sangre entra”? En cualquier sistema educativo, los planes y programas de estudio integran los principales componentes de la cultura general y del conocimiento al que todo menor debe acceder (según su edad y nivel de desarrollo).

Del mismo modo hacen explícitas las habilidades intelectuales, destrezas, capacidades y actitudes que la escuela debe consolidar en los niños, a fin de hacerlos más aptos para una vida productiva y contribuir a su integración en la sociedad. Cuando no existe suficiente claridad entre maestros, padres de familia y miembros de la comunidad sobre

los propósitos de formación expresados en los planes y programas, el sentido de la acción educativa llega a ser confuso e irrelevante.⁴⁸

El Plan y Programas de Estudio 1993 no llegué a explorarlo en su totalidad, probablemente experimenté el desarrollo de algunos contenidos únicamente de las asignaturas de Español y Matemáticas, dado que las jornadas de práctica docentes eran de corta duración (máximo una semana), lo que impedía tener una visión real de todo aquello a lo que me enfrentaría en un futuro no muy lejano. La aproximación a la labor docente era precaria pues te encontrabas al cuidado de tu tutor (profesor titular del grupo) de tiempo completo, iniciabas tus clases solamente cuando él o ella te lo indicaban, al culminar fungías como “ayudante y observador” al interior del aula. La parte positiva consistía en la implementación de un Diario de Observación que en aquel momento pareciera mero requisito de evaluación, trabajo extra para el practicante o quizá una nueva forma de tortura por parte del docente.

Han pasado los años y... ¡cuánto desearía tener esos diarios!, pues en ellos no solamente se plasmaban letras y letras, sino que conformaban verdaderas experiencias sobre la práctica, en ellos se realizaba una amplia autorreflexión y autoevaluación de situaciones que se presentaban de forma emergente en el aula, su finalidad era precisamente lo que Max Vanen (1991) denominaría “reflexión sobre la acción”.⁴⁹

⁴⁸ ¿Qué pasa en y con la escuela? No nos toma por sorpresa ni nos es ajeno el hecho de que los medios de comunicación construyen el espacio en el que se mueven y crecen las nuevas generaciones. “La escuela, sin embargo, ni parece haberse enterado de ello; más bien parece haber perdido el tren de la historia. O, por utilizar otra metáfora, se ha equivocado de coche. Ha escogido un coche con el espejo retrovisor más grande que el cristal delantero. El retrovisor es imprescindible, sirve para controlar el pasado, utilizándolo como punto de referencia. Pero cuando el retrovisor es más grande que el cristal delantero, no se pueden alcanzar las velocidades que impone hoy la vida social. La escuela, parece, sigue anclada en el pasado (Morduchowicz, 2004, págs. 12-13).

⁴⁹ En general, solemos distinguir entre la acción y la reflexión. Es importante tener en cuenta la diferencia entre estar activamente comprometido en la enseñanza de los niños y 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 deberíamos haber hecho, o sobre cuál va a ser nuestra actuación o continuación.

La reflexión es un concepto fundamental en la teoría educativa y en cierto sentido es solo un símbolo de <<pensar>>. Reflexionar es pensar. Pero la reflexión en el terreno educativo conlleva una connotación de deliberación, de hacer elecciones, de tomar decisiones sobre las diferentes alternativas de actuación. Es lo que ocurre en las frases del tipo de <<enseñanza reflexiva>>, <<práctica reflexiva crítica>>, <<la reflexión durante la acción>>, etcétera (Van Manen, 1998, pág. 111).

¿Quién me llevaría a pensar que al ingresar a mi Servicio Social experimentaría al lado de mi tutora la crisis educativa y el revuelo que causó la RIEB 2011?,⁵⁰ la modificación del Plan y de los Programas de Estudio, la inserción del método por Proyectos y de las Competencias en el ámbito educativo, así como el impuso de las tecnologías educativas y la suma de una lengua extranjera al currículo en pro de la calidad educativa. Se estaban gestando nuevos cambios inclusive en el horario escolar, la aparición de las famosas “Escuelas de Jornada Ampliada” era ya una realidad.

La incertidumbre, las dudas, la inquietud se apoderaba nuevamente de los docentes. Libros de texto nuevos, horario ampliado, supuesto ajuste salarial, pérdida de dobles plazas y renuncias, cambios de centros de trabajo, equipos de trabajo recién conformados al interior de las escuelas, cambios de directivos, en fin... una crisis severa se estaba viviendo en aquellos momentos y no solamente en el terreno educativo.

Uno de los rasgos característicos de la sociedad del siglo XXI es que se encuentra inscrita en un proceso de globalización y transformación que impacta la economía, la tecnología, la cultura y la educación, y que de manera sustantiva influye en los modos de generar, difundir y acercarse al conocimiento.

La creación, renovación e innovación del saber científico y tecnológico, aunado al tránsito de una economía basada en la producción a una economía centrada en el conocimiento, hacen de la reforma educativa un imperativo, pues las escuelas tienen la necesidad de ofrecer a sus estudiantes una formación para la comprensión, la reflexión y el cuestionamiento; un entorno de aprendizaje centrado en la condición humana y el cuidado del ambiente; una formación para toda la vida que promueva el desarrollo de competencias y el establecimiento de relaciones de cooperación y solidaridad, así como un ambiente que estimula la formación en valores y el ejercicio pleno de la ciudadanía.

⁵⁰ La Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro de perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares. (Fortoul Olivier, 2014, pág. 46).

En este contexto, el Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (presidida por Jacques Delors) enunció cuatro pilares de la educación: Aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir. Ante este escenario, México se planteó el reto de otorgar una educación pertinente y socialmente relevante para que toda su población ejerza efectivamente su derecho a una educación de calidad.

Por esto, la Secretaría de Educación Pública estableció el objetivo de elevar la calidad educativa y determinó que la principal estrategia para alcanzar este objetivo en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria era realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responden a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.⁵¹

Es importante resaltar que responder a la diversidad en una escuela no es solo una labor de los profesionales de UDEEI. La educación inclusiva implica pasar de la responsabilidad única de la Educación Especial a la responsabilidad compartida de todos los profesionales, sin embargo, algunos profesores no logran concebirlo de ese modo y en más de una ocasión cuestionan: “y nosotros ¿cómo le hacemos con esos niños?. No estamos preparados para eso”.

“A mí la maestra de UDEEI no me proporciona los materiales que requiero para trabajar con el niño, yo le tengo que traer cosas para que el haga, pero pues no”. Opiniones diversas, que tengo que respetar pese a que no las comparto, situaciones, que generan desconcierto e incomodidad en mi persona y que vivencié durante el desarrollo de una reunión “entre pares” (ciclo escolar 2016-2017), propuesta por la Zona Escolar a la cual pertenezco.

⁵¹ La mayoría de los países se están preparando para el siglo XXI, para la etapa pos-industrial, con graves dificultades socioeconómicas. Ante esta presión financiera, las instituciones se ven forzadas a cambiar, pero el ejemplo del pasado nos muestra que este cambio se produce de forma lenta y que además las modificaciones tienen lugar más en la apariencia que en el fondo. La nueva era pos-industrial o tecnológica necesitará un nuevo sistema de educación y de valores. La rigidez de un sistema competitivo basado en las credenciales de que vales cuanto produces, dará paso a un sistema flexible donde se tendrá en cuenta a cada individuo según su identidad y originalidad y se le permitirá progresar a su propio ritmo.

La dinámica de aquel día era sencilla, los directivos pretendían que todos los docentes de grados en común nos reuniéramos y compartiéramos nuestras experiencias en el aula, identificando a través del diálogo problemáticas en común; cada problemática se escribiría en una hoja (así, “al vapor”, sin necesidad de mucha reflexión), se leería en voz alta y posteriormente se colocaría en una tabla de cuatro columnas, cada columna conformaba una prioridad de la Ruta de Mejora Escolar: Mejora de los aprendizajes, Normalidad mínima, Convivencia escolar y Rezago educativo.

Mi sorpresa sería mayúscula al escuchar cada una de las “problemáticas”, compartidas por mis compañeros docentes, basta con resumir que todas y cada una, estaban enfocadas en los alumnos y los padres de familia, ellos, eran el motivo por el que la calidad educativa y la mejora de los aprendizajes no podían darse al interior de su aula: “La conducta del alumno es terrible”... decían, “en mi caso es un grupo de tres o cuatro niños que la verdad cuando no van a la escuela, yo descanso; ellos son muy latosos, me da mucho trabajo controlarlos”, “yo tengo un alumno con autismo y uno con síndrome de down, además de que mi grupo es súper numeroso, la profesora de UDEEI trabaja con ellos de vez en cuando pero pues no es suficiente, los papás no se comprometen con las actividades de estos dos chicos y pues yo a veces no sé qué hacer con ellos”.

Lo anterior, nos permite reconocer subjetividades, nos brinda la oportunidad de “darnos cuenta” de la falta de expectativa que los docentes generamos en torno a un alumno o a cierto grupo de alumnos en específico (los que normalmente son relegados y arrinconados en nuestras aulas, pues sabemos de antemano que no lo lograrán y preferimos invisibilizarlos, violentando así su derecho a obtener una educación de calidad). Ante situaciones de esta índole (muy comunes en educación), se hace evidente entonces, el resultado del llamado “Efecto Pigmalión” en el docente, en donde, efectivamente, existen pocas expectativas sobre la capacidad de los alumnos debido a la condición de discapacidad que enfrentan o simplemente debido a su mala conducta. En términos de inclusión educativa hablamos de escuelas extraordinarias,⁵² para niños extraordinarios pero con maestros regulares.

⁵² ¿Qué es la escuela extraordinaria?, preguntará usted. La escuela extraordinaria es mi respuesta a la poco pensada y excesivamente utilizada expresión escuelas ordinarias. La expresión en cuestión, *la escuela ordinaria*, se presenta con frecuencia como lo contrario de la escuela especial. También denota a la *escuela normal*. Se deduce de ello que

En palabras de Roger Slee: *Los enseñantes y otras personas con responsabilidades de decisión en la educación hablan de inclusión y de la construcción de un capital social mientras restablecen la segregación. Hablan de enseñanza y aprendizaje y, al mismo tiempo, desvían la atención de los estudiantes en su educación con una enseñanza memorística pensada para afrontar una batería de test estandarizados* (Slee, 2012, pág. 29). Es así como los maestros atemorizados reconocen no tener la preparación suficiente para atender a alumnos con discapacidad, considerada la mala conducta dentro de este rubro; se llegó a cuestionar incluso sobre la decisión de los padres de familia de llevar al alumno a una escuela regular cuando él no se encontraba “apto” y requería, o mejor dicho, demandaba, otro tipo de atención “algo más especializado”.

Tradicionalmente, suele decirse que las escuelas especiales son lugares en los que está presente el conocimiento experto y las destrezas necesarias para enseñar a los niños y niñas con alguna discapacidad; estos espacios fungen también como un puerto seguro frente a la crueldad de la escuela ordinaria. Es menester, analizar a partir de lo expuesto con anterioridad, una categoría fundamental de la inclusión: La otredad. Parafraseando a Jacques Derridá, en el aula se entablan relaciones y esta particularidad abrirá paso a dicha categoría puesto que la otredad se establece a través de lo que es diferente a mí, a partir de esto, válido sería cuestionarme acerca de ¿cómo me relaciono con ese otro?

La relación con el otro es siempre conflictiva, existe ese conflicto con el otro porque me cuesta comprenderlo, me cuesta aceptar su diferencia. Ese otro, sin embargo, logra alterar mi mismidad de manera irremediable pues irrumpe y me exige; son esos alumnos que invisibilizamos en el lugar más recóndito del aula, aquellos olvidados, aquellos a los que no nos hemos tomado el tiempo de mirar su rostro y reconocer; son ellos los que irrumpen en nuestra organización de aula, alterándola con su “conducta disruptiva”, grosera, violenta, indeseable, y entonces me pregunto, ¿no somos nosotros docentes quienes ejercemos una violencia simbólica a mayor escala al conferirles el papel de “carnalidades vivientes”,⁵³ de entes reducidos a menos que nada?

debe de haber *estudiantes normales u ordinarios* para quienes existan semejantes escuelas. Y siguiendo esa misma lógica, tendrá que haber otros niños que no sean normales, ordinarios o válidos: son nuestra población in-válida (Slee, 2012, pág. 29).

⁵³ Violencia Simbólica: “Es el concepto que usó el sociólogo francés Pierre Bourdieu para referirse al modo de dominación sutil e invisible que se ejerce sobre el grupo de personas subordinadas en la escuela: los

Desde esta perspectiva filosófica defino que la problemática radica en la falta de reconocimiento de ese otro, con su debilidad; cumpliendo la figura de la viuda, del huérfano o del extranjero, según Lévinas. El otro, me orilla a una toma de decisión, pues genera la posibilidad de defender la otredad antes que priorizarse a uno mismo. Nuestra ética docente tendría que rebasar fronteras, evitando caer en el reduccionismo constante de que el problema es ese otro, con sus carencias y necesidades, que me exigen pelearme con mi propia comodidad, es necesario una modificación de paradigmas, un auténtico reconocimiento del otro y de sus necesidades; se requiere de la adopción de una nueva conciencia que me permita comprender que aprendo del otro, que yo soy a partir del otro (rasgo que me permitirá romper el espejo y superar mi mismidad).

La profesionalización basada en la reflexión del ser y del actuar docente abrirá caminos hacia nuevas posibilidades, estrategias y metodologías aún al margen de las Políticas Educativas que se encuentre en rigor. *El enfoque de la Educación Inclusiva implica garantizar las mismas oportunidades para aquellos alumnos y alumnas que viven actitudes de exclusión por intención u omisión dentro de la escuela, provocando que el alumno tenga un desempeño escolar bajo, que abandone la escuela o incluso que para algunos alumnos el hecho de asistir a una escuela quede fuera de sus expectativas* (SEP, 2013, pág. 27).

Uno de los retos más importantes es que los docentes de las escuelas, en colaboración con los profesores de UDEEI lleven a cabo la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación, que se presentan en los contextos aúlico, escolar y sociofamiliar, y valoren a cada alumno desde su esencia como ser humano con derecho a una educación justa y de calidad, a partir del desarrollo de una práctica pedagógica que se caracterice por la preocupación de que todos los alumnos logren progresos en sus aprendizajes.

estudiantes; de modo que éstos acepten como un “orden natural” el poder que se ejerce sobre ellos en la institución escolar. Este proceso se encuentra inscrito en la cultura. La violencia simbólica alude a las malformaciones de la cultura escolar que afectan las percepciones y creencias de los individuos. Así, la cultura dominante se presenta como permanente, “natural” e inclusiva; aun cuando es arbitraria, contingente y funciona para excluir y privar a las clases subordinadas interacciones sociales”. (Sepúlveda E., 2005, págs. 30-31),

CAPÍTULO 3. BARRERAS QUE SE CONVIERTEN EN MURALLAS. EL ARTE DE LA INVISIBILIZACIÓN: ¿LA JUSTICIA CURRICULAR LOGRA HACER HONOR A SU NOMBRE?

“Hay una familiaridad práctica, innata o adquirida con los signos, que hace de toda educación algo amoroso, pero también mortal. No aprendemos nada con quien nos dice “hazlo como yo”. Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen “hazlo conmigo” y que en vez de proponernos gestos que reproducir saber emitir signos desplegados de lo heterogéneo”.

Gilles Deleuze.

Es ineludible que las prácticas pedagógicas repercuten en el desarrollo social de los alumnos, cuando no permitimos que ellos convivan, socialicen, trabajen de manera cooperativa por miedo a la indisciplina que se genera en el aula, confinamos al alumno al aburrimiento que traerá consigo aquello que nosotros, los docentes, hemos nombrado “mala conducta” o “conducta disruptiva” (a propósito del cambio en los conceptos). Se nombre de una forma u otra es un hecho que las interrupciones alteran el clima de concentración y el trabajo en el aula, forzando al profesor a invertir buena parte del tiempo de enseñanza en hacerles frente; destinar su energía y la de otras personas en la escuela a atender estos casos.

Ante la constante interrupción, algunos docentes prefieren no correr riesgos ni hacer experimentos, especialmente si esto supone la incorporación de formas de trabajo que impliquen un trabajo activo del alumno, de modo más independiente o en grupos cooperativos: es decir, los que han probado ser más efectivos en la prevención y tratamiento de la interrupción. Resulta, entonces, que no se introducen prácticas innovadoras por temor a la indisciplina.

El círculo vicioso se instala porque al no presentar una conducción adecuada, se pierde el interés y se generan nuevas interrupciones. Es simplemente aterrador pensar que nuestras prácticas educativas generen alienación en los estudiantes, que los uniformen y les roben su identidad, su esencia, cada actor tiene su lugar en el escenario y lo ocupa; se pone su “máscara de carne”, y camina al unísono de toda una sociedad reproduciendo roles diversos (de consumo, de narcisismo, de individualismo, triunfalistas, hegemónicos,

entre tantos otros), se dirige hacia una demolidora de carne (que paradójicamente representaría su destrucción o deshumanización de su ser como tal), sin cuestionarse el ¿por qué? y el ¿para qué?, sin siquiera tomarse el tiempo de reflexionar su actuar, simplemente se une a las filas y con la cabeza baja sigue el trayecto ya señalado por otros que le anteceden. Resulta fuerte e incómoda la crítica que emula la cinta “The Wall” al sistema educativo, que lamentablemente podemos identificar tan contaminado y viciado como en aquellos tiempos (hablo del siglo anterior), pues como bien dicen “los hechos dicen más que mil palabras”, y se percibe al docente estricto, abusivo y lleno de poder dentro del aula, generando mediante prácticas violentas y excluyentes aprendizajes “para la vida”, en donde salir de la generalidad ameritaba un llamado de atención y un castigo que te devolviera al redil de inmediato y te acomodara en el lugar que por organización social y jerarquía te correspondía.⁵⁴

Sin embargo, ha habido avances sustanciales en materia de educación, probablemente no exista forma de justificar todo aquello, fue parte no del pasado, sino de una sociedad construida en valores éticos y morales que distan mucho de los que se practican en la actualidad, dicha perspectiva la fundamento en Tébar, quien sostiene que: *Cada docente ha tenido su propia experiencia educativa en las aulas y también cada uno posee su propia representación y su ideal personal de educación; valoramos con diferentes criterios y reconocemos su impacto trascendente en la vida de todo ser humano. Aunque son innegables los aspectos positivos que hoy enriquecen el mundo educacional, no son menos evidentes las lacras y carencias que se adhieren a un sistema tan complejo, como es el educativo* (Tebar, 2017, pág. 1)

Barreras de aprendizaje inamovibles las conformamos los docentes, pero ciertamente resulta tan incómodo, vergonzoso, aterrador; pues es la parte interna y oscura del ser (de ti) que probablemente a nadie le resulte agradable explorar. Es un retorno a nuestra realidad, un duro golpe; resulta doloroso el hecho de tener que reconocer e identificar las prácticas educativas que la mayor de las veces generan exclusión y segregación en el grupo e inclusive se tornan irremediabilmente punitivas (aún sin estar conscientes de ello).

⁵⁴ **Pink Floyd The Wall.** Dirigida por Alan Parker. Metro-Goldwyn-Mayer (MGM). 1982.

Y en medio de la problemática de fracaso escolar, aludida en su totalidad al alumno se torna interesante cuestionarnos y reflexionar ¿quién es quien realmente está fracasando?

Por fortuna, hoy día existen revoluciones educativas que pautan nuestro actuar, herramientas que ciertamente facilitan nuestra labor pero que no hemos logrado reconocer como apoyos eficaces pues el hecho de hacerlo requeriría renunciar irrevocablemente a ser el epicentro de la clase, pero si a fin de cuentas nuestra prioridad es la búsqueda del desarrollo armónico de las habilidades del individuo y si de una u otra forma intentamos generar su independencia y emancipación bien será válido el uso de estrategias educativas supraordinales al interior del aula, una de ellas estaría gestionada a través de la mediación docente y el trabajo cooperativo.

Es imprescindible buscar anclajes y argumentos que nos brinden sensación de seguridad, debemos por tanto, partir de un “principio de confianza”, la confianza de que el otro puede aprender, en el acto educativo si no confío en el sujeto cognoscente estoy decretando (y no en el sentido esotérico del término) que no es posible cambiar sus condiciones, damos cuenta entonces de que cuando a un alumno su maestro le ha enseñado repetidamente, en público y en privado, que no podrá salir adelante ante una situación determinada, lo más probable es que esto ocurra.

Cuando se habla del efecto Pigmalión, se intenta destacar la dificultad de reconocer un problema de los alumnos y la manera en que la propia actuación lo puede estar reforzando mediante expresiones afectivas basadas en la descalificación. Se crea así una especie de círculo vicioso entre fracaso, falta de confianza, experiencia de exclusión y nuevos fracasos. No le estoy dando ni la confianza, ni la posibilidad. La posibilidad de cambiar su imagen, su autoestima y de creer en sí mismo, en que es capaz de aprender. Cuántas veces hemos verbalizado: “no, yo no sirvo para eso, soy un caso perdido...” decretamos y nos vamos obstaculizando cognitivamente para poder acceder a ese aprendizaje (aunque no seamos conscientes de ello).

Hay confianza e imprescindiblemente debe haber una cuestión que vaya impactando en nuestra autoestima para aprender, que en términos de Melero se traduce como: “es creer que todo sujeto es capaz de aprender algo, no hay nadie irrecuperable”. Y si vamos en la idea de que todos pueden aprender tendríamos que mirar cómo hacemos ese ejercicio de mediación para que los alumnos aprendan. El maestro es el principal agente de cambio y transformación. El factor docente es fundamental, sin embargo, ¿por qué la mediación resulta ser tan importante? En palabras de Feuerstein citado por Velarde:

El maestro debe ser el sujeto que cumpla el papel de filtro entre el mundo y el niño o niña, la madre y luego el maestro actúan como mediadores, facilitándole al niño y al joven el acceso al mundo cultural, científico, histórico, moral y social. Por ello es de gran importancia forjar individuos de gran calidad humana; por la responsabilidad y el papel que cumplirán como mediadores sociales. Pero además de proporcionarles el acceso progresivo al saber, los maestros deben ser capaces de forjarles estrategias adaptativas que les permitan enfrentarse a este mundo globalizado que sufre velozmente cambios vertiginosos (Velarde Consorti, 2011, pág. 207).

Ni les vamos a dar digerido el mundo, ni les vamos a resolver la vida, sino que le vamos a dar los elementos para que acceda al mundo, sin embargo, como mencionaba con anterioridad, la mayor parte de las veces los maestros somos los principales obstaculizadores. El maestro representa una especie de filtro, aunque paradójicamente sea precisamente él, el actor educativo con mayores insumos pues ya transitó por ese camino, y su deber debiera ser el de generar las condiciones idóneas para facilitar la apropiación de ese mundo, no obstaculizar o entorpecer dicha tarea.

En estricto sentido cuando hablamos de barreras para el aprendizaje, subyace la afirmación de que la barrera no es el niño, la barrera es la forma cómo estoy organizando la enseñanza, cómo estoy mirando a ese niño. Ese filtro me lleva a facilitar el acceso al mundo social. Facilitar el mundo requiere de una serie de estrategias que le permitan al niño vivir en un mundo globalizado, que no es lo mismo que vivir en cualquier otro mundo. ¿Cuáles son las características de este mundo globalizado?

Entre muchas otras (analizadas con mayor detenimiento en el segundo apartado de este documento) se identifican dos fundamentalmente: El individualismo y la latente materialización de la condición humana ¿y eso cómo impacta en los procesos educativos? Para efectos prácticos, se resume en: “La escuela no me está haciendo rico, por lo tanto, no me resulta atractivo asistir”. Afirmación que responde al perfil sociológico de la humanidad en la actualidad donde nos hemos ido materializando e individualizando... valemos en función de aquello que tenemos. Este mundo en que estamos se ha convertido irremediamente en un espacio sobreexplotado por el hombre y lamentablemente, no existen formas de retribución. Vemos el trabajo no como forma de realización humana sino cómo un elemento para allegarnos de recursos y con ello encontrarnos en posibilidades de consumir una serie de productos que el mercado me ha generado la necesidad de adquirir.

El contexto económico va pautando cambios culturales y de comportamientos en la medida de que seas un ente consumidor. Es una cuestión meramente social que nos refleja la condición humana, el contexto en el que para bien o para mal se desenvuelven nuestros niños. Ciertamente es que por naturaleza existen una serie de necesidades básicas que todos de una u otra forma tenemos que satisfacer como son: alimento, vivienda, vestimenta, un techo, salud, pero también hay una serie de necesidades creadas que en ocasiones nos impactan más que las básicas. El mercado nos absorbe, la dinámica de consumo se encuentra interiorizada en nuestro quehacer cotidiano, en nuestra rutina diaria. Las revoluciones tecnológicas han cobrado relevancia y han alcanzado auge tal que las posiciona como “básicas para la vida y la subsistencia del ser humano”, en palabras de Torres:

Si en el pasado la lectura y la escritura eran dominios imprescindibles para acceder al conocimiento, para el estudio de las distintas materias que integran el currículum escolar, en la actualidad, la brecha decisiva que antes se establecía entre alfabetizados y analfabetos, pero circunscritos al dominio o no de la lectura y la escritura, se establece a partir de ahora entre quienes están o no alfabetizados digitalmente; condición indispensable para participar en las actuales sociedades informacionales (Torres, 2008, pág. 23).

Si bien es cierto que las tecnologías nos dotan de enormes posibilidades para el acceso a cualquier fuente informativa y favorecen nuevas formas de presentar, organizar, comunicar, aprender y acceder a la información, también resulta válido e indispensable apuntalar su contraparte, que deviene en la presión social a la que se encuentra sujeto el alumno cuya vida presente le exige no sólo saber acceder a la información en los diversos soportes en los que se presenta, sino también, a su vez, pasar a formar parte de la cadena de creación, intercambio y difusión de documentos. La revolución de las tecnologías vendrá de la mano de la revolución de las comunicaciones, pues de cierta forma ambas se complementan entre sí.

Analicemos pues, que la presencia de dispositivos tecnológicos en todos los ámbitos y espacios de nuestra vida significan “un gran paso para la humanidad”, un avance hacia el futuro próximo y hacia la renombrada era digital. Las nuevas facilidades de unas mejores comunicaciones tanto físicas como virtuales abren todo un mundo de oportunidades, nunca antes imaginadas, de comunicación, interacción colaboración y aprendizaje. No obstante, las dificultades de algunos países y colectivos sociales para acceder tanto a Internet como a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, contribuyen a generar injusticias y nuevos tipos de exclusión (al conocimiento particularmente), contribuyen a abrir nuevas brechas sociales que hoy en día continúan siendo objeto de debate.

No existe mediación ni andamiaje en el proceso educativo, se minimiza el currículo y se flexibiliza a grado tal que se ofertan las mínimas posibilidades de aprendizaje pautadas inclusive por el contexto en el que el alumno se desenvuelve: en mi caso, es común escuchar afirmaciones que giran en torno a “si su papá es comerciante y dueño de un puesto ambulante y el niño pasa gran parte de su tiempo en ese sitio e inclusive se hace cargo del lugar en ocasiones, es lógico que buscará concluir la primaria, con mucha suerte la secundaria, pero tarde o temprano lo verás regenteando ese lugar, pues representa una posesión familiar”.

Lo que señalo con anterioridad enmarca de manera contundente que como docentes nos encargamos de trazar en automático el destino de los alumnos en función de su origen social, estigmatizamos a las culturas más vulnerables enfrascándolas en visiones de caridad, empobrecedoras, de poca fe y esperanza. Caemos irremediamente en la dinámica de no dar más porque consideramos que los alumnos de una u otra forma no lo aprecian, valoran o merecen ¿para qué hacerlo? si a fin de cuentas no puedo modificar sus condiciones sociales y su entorno, ¿para qué esforzarme y dejar el trabajo resuelto al profesor que me suceda?, también él debe de sufrir un poco, debe tolerar al grupo y lidiar con las mismas problemáticas a las que actualmente yo estoy enfrentándome.

En palabras de Escudero: “La pregunta fundamental que hay que responder, por tanto, puede enunciarse en estos términos: ¿qué educación es la que, hoy por hoy, merece ser considerada básica, esencial, indispensable y que ha de serles garantizada efectivamente a todas las personas como uno de sus derechos básicos? O, en otras palabras, ¿qué cultura -conocimientos, capacidades y competencias intelectuales, desarrollo personal y reglas cívicas para una vida en común -aceptablemente buena- debieran constituir el bagaje fundamental de la formación que ha de proveer la escuela? A fin de cuentas, pensando en la educación obligatoria, estaríamos hablando con propiedad de exclusión educativa, cuando ni siquiera esos niveles de formación les fueran garantizados a los estudiantes de forma que llegaran a alcanzarlos de forma satisfactoria”. (Escudero Muñoz, 2005, pág. 7).

Tenemos ante nosotros la prueba fehaciente del empobrecimiento cultural y humano, en donde no concebimos el concepto de aldea global y de trabajo cooperativo al interior de los centros escolares (a nivel de equipo de trabajo docente), situación que merma el desarrollo y consolidación de aprendizajes determinados, continuamos peregrinando con la firme convicción de que el aprendizaje se construye en solitario, en lo individual, ideas erróneas que fueron concebidas e interiorizadas posiblemente a lo largo de nuestra educación básica, en donde el trabajo en equipos y la socialización de aprendizajes eran elementos que se encontraban satanizados pues rompían el esquema disciplinar al interior de las aulas.

Las barreras más grandes que debemos reconocer y buscar abatir sistemáticamente, son las mentales puesto que cambiar la ideología de un individuo y buscar generar modificaciones en su persona y en su desarrollo e interacción social se convierten en un reto y compromiso a nivel personal, es por ello que se requiere pasión por lo que se hace, motivación intrínseca y convencimiento por generar un cambio, por hacer la diferencia, por dar voz a aquellos que no la tienen, por ser garante de la igualdad de condiciones y del bienestar de los otros, de esos otros a los que aún no hemos logrado reconocer, que nos irritan, nos enfadan, aquellos que preferiríamos no tuvieran lugar en nuestra aula.

Muchas de las acciones que llevamos a cabo en la escuela parten de un aprendizaje dependiente, más no de un aprendizaje autónomo, por tanto, lo que se busca con la mediación es que el alumno sea partícipe de su aprendizaje y que logre regular ese proceso, estando con ello en posibilidad de arribar a la autonomía, que implica la formación de un ser capaz de tomar decisiones sobre su aprendizaje. Desafortunadamente en educación básica no se sustentan las condiciones primordiales para poder generar puntos de vista, no fuimos formados bajo esa lógica; ejemplo de ello son las asambleas de cooperativa escolar, en donde el alumno simula una participación democrática en la elección de órganos internos de cooperativa, cuando bien sabemos los intereses que entrecruzan dicha elección pero de los cuales no hablamos abiertamente, preferimos omitirlos por comodidad y practicidad.

La mayor parte del tiempo ejercemos una mediación conductual, porque de una u otra forma es aquello que nos ha funcionado (que ya tenemos comprobado), pensar en otra forma es difícil porque hay situaciones estructurales y una de ellas es la formación docente y la actitud frente al cambio. Y entonces para poder aspirar a formar a un alumno que sea capaz de adaptarse o de inscribirse en un contexto de liquidez, primero el maestro tendría que generar competencias para responder a ese mundo cambiante, pero además incierto.

Me genera incertidumbre percatarme que como docentes somos agentes sociales de cambio, de manera lamentable también he de reconocer que con lo dulce viene lo amargo y la profesión en sí misma resulta ser ambigua, ambivalente, cambiante, un arma de dos filos si no transitamos consciente y reflexivamente. Como docente puedes ampliar

horizontes u obligar deserciones, generar proyectos de vida escolar exitosos para ciertos alumnos o arruinar futuros de algunos otros. Gran parte de la población en el mundo ha experimentado por lo menos en una ocasión la experiencia de asistir a la escuela, todos nosotros tenemos arraigadas aquellas formas de enseñanza de nuestros profesores, algunas de ellas las recordamos con orgullo, o alegría, otras probablemente preferiríamos no compartirlas porque nos resultan decepcionantes. No nos hemos detenido a pensar que las consecuencias de nuestras prácticas pueden resultar atroces para la población más vulnerable al interior de nuestras aulas, ¿acaso nos hemos tomado el tiempo y hemos tenido la curiosidad de voltear a verlos?, ¿logramos reconocerlos? casi siempre son alumnos que concebimos como una carga, solemos etiquetarlos como "un problema" lo que conlleva a que simplemente los dejemos ser, ya no nos preocupa invitarlos a reflexionar sobre sus actos, pretendiendo generar un cambio en ellos, pues prácticamente nos autoconvencemos de que eso no sucederá, ahorrándonos la tarea siquiera de intentarlo.

Los naturalizamos como un agente generador de conflictos en el aula y finalmente (dado el "trabajo extra" que nos proporcionan) terminamos invisibilizándolos. Sin embargo, puedo determinar que existen acciones detrás de las acciones que en ocasiones por pereza, apatía o desinterés nos negamos a mirar, atribuimos al sujeto las "fallas" y damos un viraje punitivo al vínculo que se genera con el alumno, en ocasiones su presencia se torna tan irritable y desesperante que lo alejamos y lo vamos desplazando a los últimos lugares de las filas los rincones más recónditos del salón, silenciando su voz, acallando sus opiniones, pisoteando sus derechos.

Nos interesa que aprenda y en el momento en el que el sujeto por una razón u otra no cumple con nuestros estándares de logro: es excluido. Esto me resulta injusto pues de cierto modo he llegado a pensar que independientemente de ser maestras especialistas o no, una de nuestras obligaciones es ofertar oportunidades de aprendizaje a cada uno de nuestros alumnos, pasamos por alto detalles menores como sentar al más alto al frente y al pequeño del salón atrás, no consideramos la importancia de un examen de la vista al inicio del ciclo escolar (información que nos resultaría verdaderamente útil conocer), no consideramos etapas de maduración de acuerdo a su edad, entre otros elementos.

Buscamos involucrarnos lo menos posible con ellos, peor aun cuando nuestro paquete educativo se encuentra asignado para un perfil determinado de estudiantes que terminan por convertirse en los predilectos de la clase, contando incluso con privilegios extra respecto de los demás.

Todo lo analizado en apartados anteriores, me deja un cuestionamiento de índole filosófica: ¿en qué se nos va la vida en el salón de clases?, ¿alguna vez nos hemos tomado el tiempo siquiera de pensar o reflexionar las actividades que planteamos a nuestros alumnos? Bien es cierto, que cada una (en el mejor de los casos), se encuentra estructurada al interior de una planificación docente que nos sirve como guía y eje rector de nuestra actuación pedagógica al interior del aula. Sin embargo, esa planificación, ¿es llevada a la práctica o funge como mero requisito administrativo? Las secuencias de reflexión académica son oportunidades que el docente ofrece a sus alumnos para que comprendan, analicen, opinen, elaboren hipótesis o deduzcan consecuencias acerca de contenidos de enseñanza, y por tanto, no deberían ser conceptualizadas o entendidas de otra forma.

Pensemos en un día común en la vida de un docente, un día de tantos:

Se pretende comenzar a trabajar un contenido determinado, me situaré en una de las asignaturas que genera mayor conflicto en docentes y alumnos (o quizá sea solamente a mí a quien me genere el conflicto dada mi historicidad): Matemáticas. El maestro se encuentra resolviendo un desafío matemático, probablemente desarrolla una actividad en el libro de texto. Partimos del hecho de que en la mayor parte de los casos es precisamente el docente quien hace la “resolución” del problema, posicionándose al frente del grupo y apoderándose (en el más amplio sentido del término) del pizarrón, mostrando a sus pupilos el camino, los pasos a seguir. Resta importancia evidentemente a las participaciones, a la escucha de las ideas preconcebidas de los alumnos en torno al tema, a los constructos que ellos han logrado estructurar en función de sus vivencias particulares.

El profesor lanza una pregunta al aire, aparentemente al azar: ¿A continuación qué operación matemática debo realizar? De inmediato, algunos niños del grupo alzan la mano pretendiendo dar su aportación al tema, el profesor, analiza mediante un mapeo general si vale la pena o no dar la palabra ¿de qué manera lo hace? Muy sencillo, en el salón de clases se prioriza la mayor parte del tiempo la participación de alumnos “destacados”, aquellos que son consentidos del profesor porque siempre tienen la respuesta correcta y sirven incluso de ejemplo para el resto del grupo, lo cual se traduce en frases que resultan ser realmente narcisistas, pero que, a pesar de serlo, emanan de nuestros labios y suenan como: *“Veeeen, su compañero si lo entendió, si él lo logró los demás pueden hacerlo, ¡no es posible que no comprendan algo tan sencillito!, muy bien (mencionamos el nombre en cuestión), así se hace”*.

De pronto, notamos que un alumno en particular se encuentra desatento a la acertada intervención del compañero y por supuesto ha perdido el hilo de nuestra amplia explicación del tema y de nuestra gama de ejemplos expuestos en la pizarra, por lo que inminentemente preguntamos: *¿Qué fue lo que dijo tu compañero?*, antes siquiera de dar oportunidad a que responda nuestro primer cuestionamiento nos adelantamos respondiendo: *¡por supuesto que no!, no prestas atención siquiera*.

A ver, ¿acaso entiendes el problema?, ¿qué es lo que tenemos que hacer a partir de aquí?, de inmediato el niño se muestra intimidado, nuestro tono de voz es áspero, rígido, nuestra mirada es impaciente, iracunda, molesta... los ojos de los compañeros se tornan a él en forma burlona o despectiva (como si ellos conocieran la respuesta), sus amigos intentan murmurar la respuesta correcta evitando con ello que el enfadado profesor continúe su monólogo, al no sentirse seguro sobre aquello que debe responder o no, opta por quedarse callado. Sin embargo, de nueva cuenta deviene la intervención del profesor quien precisamente permite entrever sus “habilidades y destrezas” en tono sarcástico: *“¡Ahhh! Así como eres bueno para dar lata, jugar en el salón y pelear con tus compañeros, así deberías ser para todo. Así, como aprendes las cosas malas muy rápido, deberías aprender las cosas buenas. Deberías hacer un esfuerzo por estudiar más”*.

Tenemos aquí una de las situaciones que parece suscitar más sentimientos encontrados en los maestros: el rezago de sus alumnos. La dificultad para asumir distintos ritmos de aprendizaje cuando el grupo es muy numeroso, aunado a la carencia de recursos pedagógicos para atender dificultades particulares de aprendizaje, genera frustración. “Uno no puede hacer milagros” frase popular al interior de las escuelas, inminente conclusión posterior a un análisis de evaluaciones bimestrales en Junta de Consejo Técnico Escolar.

Los procesos en el interior del aula son los más importantes para explicar el rendimiento de los alumnos, y también relevante es cómo los alumnos perciben y viven el clima o ambiente emocional en su salón de clases. Sentirse aceptado, rechazado, juzgado, valorado o ignorado por su maestro tiene una importancia fundamental en su desempeño y en su permanencia en la escuela. Y si analizamos más allá, cuando pensamos en las BAP, estas surgen como respuesta/solución ante un problema del fracaso escolar.

Existen las BAP y existen las NEE no porque la escuela las reconozca y tenga que atenderlas sino porque detrás de ese concepto, en la Política Educativa existe el gran temor de que la población en riesgo de “fracaso escolar” quede más evidenciada, siendo evidentemente más vulnerable la de discapacidad. Es por esta razón que emerge precisamente en el campo de la Educación Especial y no en otro campo. Deviene aquí un elemento de análisis fundamental que rige y configura el marco de actuación de la práctica: ¿De qué manera se apropia el docente del currículum?, ¿cómo lo entiende, percibe y traduce y de qué forma impacta este su quehacer educativo?

En la opinión de Torres: *Plantearse el tema de justicia e igualdad de oportunidades en el sistema educativo requiere analizar hasta qué punto el currículum escolar es respetuoso con las distintas idiosincrasias de los colectivos y las personas que tienen que convivir en esa institución. Esto obliga a repensar los contenidos culturales que se consideran básicos, y es preciso tener presente quienes seleccionan esos contenidos y no otros, y reflexionar sobre cómo y por qué lo hacen.*

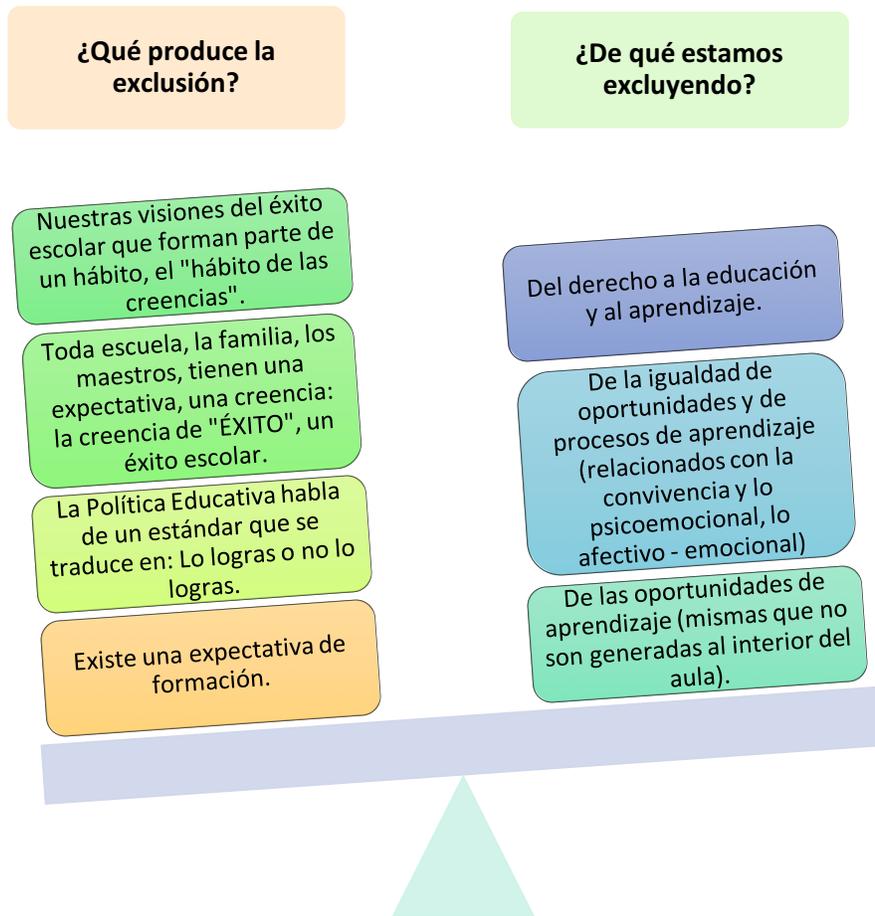
Las instituciones escolares son un elemento más en la producción y reproducción de recursos discriminatorios, pero, en la medida en que tienen el encargo político de educar, pueden y deben desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y prácticas que, en el mundo de hoy y, en concreto, de sus muros, continúan legitimando prácticas que originan marginación (Torres, 2008, pág. 345). Pensemos entonces compañero, colega, maestro, ¿de quién depende el aprendizaje, la movilización, la actuación?, ¿quién es el que fracasa escolarmente?, ¿quién resulta ser el culpable?

El niño o el sistema, la escuela, el maestro y la familia. No es posible permitir que se naturalicen aquellas dinámicas y roles sociales que trastocan directamente el desempeño escolar de cada uno de nuestros alumnos, que sus dudas, inquietudes y sobre todo elementos relacionados con su origen étnico y cultural se sumen a las interminables filas de las culturas silenciadas (mismas que un estado hegemónico desea fomentar como permanentes), en donde temas de relevancia social y propios para un trabajo transversal en las aulas se tornan en supuestos, apariencias, meras simulaciones.

La precariedad, la pobreza extrema, la desnutrición, el hambre (elementos indicadores de un tercer mundo), son minimizados a tiras cómicas e ilustraciones en los libros de texto, muñecos animados y computarizados que posteriormente serán impresos en cada una de sus páginas (independientemente del grado en el que se estudie). Con la exposición anterior sustancio el hecho de que las etnias oprimidas no son tomadas en cuenta, en realidad ni siquiera existen. Es por ello que el conocimiento del currículo y el tratamiento adecuado de la información que en él se inserta será de vital importancia para dar voz a los grupos vulnerables, generándoles identidad y propiciando con ello sentido de pertenencia a una parte considerable de nuestros estudiantes.

Recordemos que la educación inclusiva nace y es producto de un binomio inclusión/exclusión. Sin embargo, ¿cuando hablamos de exclusión, de qué hablamos?, propiamente, ¿de qué excluimos?

De acuerdo con la perspectiva de Escudero (2005), existen dos niveles de exposición:



Cuadro 2.
Esquema de síntesis y análisis generado por la autora del documento.

¿De qué excluimos al sujeto? Lo excluimos de **ser un sujeto perteneciente a una sociedad**. Pese a que nosotros lo reprobemos, debemos ser conscientes de que él o ella no interrumpirá su convivencia social. El fracaso escolar termina generando una expulsión de la institución, de la escuela misma, pero ¿qué genera todo ello? Debemos caer en cuenta que la relación entre los maestros y los alumnos en el salón de clases es profundamente afectiva, ya que no sólo se ponen en juego conocimiento sino afectos, emociones deseos. Es importante reconocer esto y saber cómo afecta al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, en el modo de decir o hacer las cosas, el maestro hace uso de ciertos tonos de voz, palabras y gestos en los que están implícitas no sólo la intencionalidad de un objetivo de enseñanza, sino también cargas de elogios para algunos alumnos y agravios para otros, lo que desalienta o motiva la permanencia y la continuidad de los alumnos en el salón de clases y en el grado escolar que cursan.

El epicentro de la inclusión es el trabajo pedagógico, ¿cómo produzco aprendizajes para que el niño no sea excluido? Ni su derecho a la educación, al aprendizaje, a una vida digna y de calidad. Cambiar el significado del concepto, traslapándolo de necesidades a barreras pero bajo la misma significación nos permite entrever que el término solo fue modificado más no la conceptualización. Las BAP se sitúan en el interior de ámbitos concretos: La familia, la escuela, la comunidad.

3.1 Anestesia moral y social: ¿De quién es el problema de los alumnos problema?

“La mayoría de nosotros solo tenemos dos o tres momentos auténticamente interesantes a lo largo de nuestra vida, el resto es relleno, y al final de nuestra existencia podríamos considerarnos afortunados si alguno de esos momentos consigue relacionarse con otro para dar origen a un relato que alguien pueda encontrar remotamente interesante”.

Douglas Coupland

Creo que me considero afortunada, pues en mi vida he experimentado ese momento que logró alterarme,⁵⁵ que me llevó de una forma u otra a indagar alternativas de acción, a pensar en un mejor futuro posible para las generaciones de alumnos que estarán a mi cargo algún día. En el desempeño de mi labor docente, conocí a Lorenzo, mi Lorenzo. Lorenzo tenía un cazo, el cual... ciertamente le resultaba terriblemente estorboso la mayor parte del tiempo. El cazo se le cayó un día encima, no se sabe muy bien por qué, lo cierto es que ni mamá ni papá tuvieron la culpa, pero a causa de este cazo Lorenzo ya no es del todo como los demás.

⁵⁵ Y aquí la figura del otro resulta vital, pues *la alteridad se configura como el lugar de la diferencia*, como el contrapunto de la composición plural de cada cuerpo que entra en relación con la composición plural de otro(s) cuerpo(s), desplegando la capacidad de afectar y de ser afectado. Por ello, la transmutación de la subjetividad se produce en los encuentros con unos otros que implican una recomposición de los cuerpos en la diferencia. De estos encuentros en los que los cuerpos pueden entrar en una relación de alteridad, los cuerpos implicados experimentan alteraciones en su estado, devienen otros, ya que después del mismo no son lo que eran antes de él (Skliar, 2008, pág. 129).

Lorenzo es un niño peculiar pues demanda gran cantidad de atención y afecto, lo pide a gritos a través de sus acciones en la escuela, sin embargo, sospecho que muchos docentes no hablamos su idioma pues en ocasiones (la mayor parte de ellas) ni siquiera lo volteamos a ver, hemos perfeccionado la habilidad para ignorarlo e invisibilizarlo. A Lorenzo le fascinan enormemente las historias de terror, le gusta el futbol y tiene talento para el atletismo, pero las calificaciones obtenidas en sus Reportes Bimestrales resultan ser insuficientes para que él tenga la oportunidad de participar en eventos y competencias deportivas, es tan importante el aprendizaje conceptual que inclusive llega a determinar y condicionar la participación del alumno en actividades que son de su agrado. Lorenzo tiene un montón de cualidades pero a menudo las personas que le rodean solo observan ese cazo que arrastra por todas partes y lo encuentran raro, inquietante, simple y sencillamente diferente, nadie se responsabiliza de él, ni siquiera su profesora, pues las acciones pedagógicas que pudieran implementarse, han sido agotadas, es el momento de transferir la responsabilidad y declarar incompetencia ante este caso sin resolver.

El caso es, que ese cazo, se encarga de complicarle enormemente la vida a Lorenzo, se atasca en todas partes, resulta estorboso y es motivo de etiquetas, señalamientos y burlas constantes por parte de los compañeros, maestros y padres de familia. Nadie se da cuenta de que Lorenzo tiene que hacer el doble de esfuerzo que los demás para llegar. A Lorenzo le gustaría librarse de ese cazo pero es sencillamente ¡IMPOSIBLE!

Un día, está tan harto que decide esconderse y se queda así durante mucho tiempo, poco a poco la gente se olvida de él y no le preguntan nada ni le hacen caso, cada ciclo escolar nos percatamos del grave rezago educativo que trae a cuevas, sin embargo, resulta más cómodo llenar con 6 el Reporte de Evaluación, simulando implementar acciones y estrategias a favor de su aprendizaje, que sin duda alguna lucen maravillosas plasmadas en un papel, más nadie se ha atrevido a ponerlas en práctica. Los docentes rogamos porque el ciclo escolar acabe y la responsabilidad sea transferida a alguien más, jugamos a la quiniela en las Juntas de Consejo Técnico tratando de predecir quien será el afortunado ganador de ese grupo al que todo el mundo rehúye, mencionamos a modo de metáfora que el Director juega a la ruleta rusa para seleccionar al docente titular e inclusive consideramos que es una sanción o castigo ser enviado ahí.

Ahora pregunto, ¿cuántos Lorenzos han pasado por nuestras aulas?, ¿a cuántos otros hemos tenido la oportunidad de ayudar y simplemente no lo hemos hecho por pereza, apatía o desesperanza? La historia de Lorenzo, seguramente es familiar a más de uno, y resulta inquietante pensar cuántos hay en cada escuela, cuántos han preferido invisibilizarse al interior de su cazo ante la respuesta hostil de una sociedad pautada por normas, reglas de conducta y estándares preestablecidos.

En palabras del autor Marcelo Silberkasten: *En las representaciones sociales se tiende a discriminar al “otro” y a poner como criterio de normalidad a “nos-otros”. Solo podemos acercarnos a la idea de discapacidad a partir de una diferencia y una falta con respecto a otro. ¿Pero cuál falta? Lo imaginario sale en nuestra ayuda: los ideales moldean nuestro deseo a las condiciones que nuestro cuerpo hace posible. Y desearemos y disfrutaremos leer textos que son pasibles de ser entendidos, colores que son pasibles de ser percibidos, distancias que son pasibles de ser recorridas, alturas a ser alcanzadas. Tenemos en nuestra mayoría ideales estándar que moldean deseos humanos particulares* (Silberkasten, 2014, págs. 51-52).

Las historias que cada docente posee en relación con la vida en y de la escuela están llenas de alumnos considerados como Lorenzo, mi caso tiene un cazo que acompañaba a Iván todo el tiempo. Iván, mejor conocido como un “problema para la escuela”. Es aquí en donde conmino, una vez más a docentes, profesores especialistas, directivos y supervisores a reflexionar sobre un hecho fundamental en la práctica, ¿de quién es el problema de los alumnos problema? Esta pregunta resume el núcleo de la discusión en un sin fin de reuniones de Consejo Técnico Escolar, en parámetros y objetivos que cubren los rubros establecidos en la Ruta de Mejora y por supuesto, conforma un lugar privilegiado en las Estrategias Globalizadoras de Mejora Escolar. Pero bien vale la pena poner bajo la lupa la discusión que se sigue desde la comprensión del problema centrada en el alumno y su familia, a través claro, de los ojos de un profesor:

- El mal comportamiento es un atributo del alumno, una especie de rasgo de su personalidad: “Lorenzo, siempre se ha distinguido por ser un alumno indisciplinado desde primer grado, además le gusta golpear a los niños más pequeños, cosa que ha venido haciendo cada año y constantemente, por lo menos tres veces a la semana”.

- Es un mal ejemplo para el resto del grupo: “El trabajo del resto del grupo no solamente se ve amenazado a tolerar el mal comportamiento de algunos alumnos, sino que se corre el peligro de que otros compañeros se dejen influir y se generalice una situación de desorden en el aula”.

- Las familias presionan con sacar a sus hijos de la escuela: “Todos los maestros que han tenido a Lorenzo como alumno han solicitado al director que busque la manera de transferirlo a una escuela especial, pues el cambio de ambiente resultará positivo para el niño, Lorenzo está echando a perder a los demás alumnos”.

Estrategias sin fin han tenido cabida en esta situación, autoridades educativas han estado inmersas en esta problemática, maestros especialistas y maestros regulares han puesto cartas sobre la mesa intentando encontrar una posible solución, sin embargo, ¿con qué dispositivos o estrategias cuenta la escuela para atender estas situaciones? La primera instancia de intervención es la conversación con el alumno en particular. Como siguiente paso, se involucra a los padres de familia y se establecen compromisos por escrito.

Una consecuencia de suponer que se trata de un problema del alumno, es que los dispositivos de atención no consideran como ámbito de intervención la práctica docente. Por ejemplo, hacer ajustes pedagógicos en la conducción de los procesos de enseñanza, atender el problema mediante la integración académica y social del alumno a las actividades del resto del grupo, o revisar los procesos de disciplina y control del grupo como problema más amplio del docente son medidas que quedan fuera de una mirada organizativa escolar. La falta cometida por un alumno se señala y registra como un trámite. Pero no se trabaja con la persona, en el aula, desde el quehacer de enseñante. En consecuencia, si se agotan los dispositivos organizativos: acuerdos, compromisos firmados por el alumno y sus padres, llegando a la conclusión de que: La escuela no tiene más posibilidad de intervenir. “La escuela no puede atender este problema”.⁵⁶

⁵⁶ Cabe aquí la pregunta acerca **de quién es el problema pedagógico en relación con las diferencias, con todas las diferencias**. La respuesta es muy simple: el problema es de todos, a cada instante. No es del “diferente”, no es del maestro, no es de las familias, no es de los otros alumnos. Por tanto, estas propuestas deben suponer el hecho de repensar todo el trabajo -o ausencia de trabajo- en torno de las diferencias, de las diferencias conocidas y de las desconocidas (Skliar, 2005, pág. 18).

Se puede predecir el desenlace de este modo: “Te gusta portarte mal, no aprendes, maltratas a los compañeros y les das un mal ejemplo; los papás se quejan y piden que seas expulsado para que sus hijos puedan estar tranquilos en su salón, tu maestro ha hablado contigo y te ha dado varias oportunidades, pero no respondes, por lo tanto, tendrás que asumir las consecuencias y recibir apoyo para tu problema en otra parte”. Balance: un problema menos para la escuela... un problema más para la sociedad. Esta manera de entender y atender el tema de la indisciplina ofrece una lógica cerrada, bajo la cual la escuela “no tiene más remedio” que dejar de atender a los alumnos cuyo ritmo de aprendizaje es más lento, cuyo comportamiento no sigue la normativa establecida o bien que su circunstancia de vida plantea otras exigencias pedagógicas. La escuela ofrece un paquete único de escolaridad, y los que no caben... se van.

Yo fui maestra de Lorenzo, fui severamente juzgada por intentar brindarle la oportunidad de “mejorar”, por hacer el intento de mirarlo con “otros ojos”, aquél fue un Ciclo Escolar complicado (lo recuerdo aún), todo el tiempo fui cuestionada, mi papel como docente fue puesto en “tela de juicio” de tiempo completo, particularmente respecto al aprovechamiento del alumno y sus evaluaciones. El primer bimestre reprobó todas las asignaturas ¿Cómo evaluarlo cuando no tiene nada en su cuaderno ni presentó una sola tarea en todo el bimestre?, no cuento con los insumos suficientes para plasmar una evaluación aprobatoria, pensé.

El resultado, fue una larga jornada frente al escritorio de la directora, tratando de convencerme de modificar las evaluaciones, recuerdo que comentó: ¿En qué estás pensando, no ves que si lo repruebas estará otro año más aquí?, Imagina si los chiquitos de 4º llegan con él a 5º, ¿tienes idea de los problemas que desencadenará esa situación?, me sentí impotente, no supe qué responder, pero tampoco accedí a la modificación de las evaluaciones. Fui altamente cuestionada, categorizada como rebelde y sentenciada a tener acompañamiento de la profesora especialista de UDEEI de tiempo completo (al interior de mi aula, la mayor parte de las veces).

El segundo bimestre, intenté modificar la estrategia, bien era cierto que Iván no podría reprobar de nueva cuenta, pero entonces... ¿Cómo haría para justificar mi evaluación?, Tendría que *pensar en una evaluación alternativa* que me permitiera reconocer las habilidades y capacidades que Lorenzo poseía y que evidentemente no se relacionaban a llenar un cuaderno con información que él consideraba de antemano sin sentido, además de que ni siquiera había consolidado el proceso de lectoescritura, situación que también lograba alterarme,⁵⁷ y no precisamente por mis resultados y porcentajes bimestrales, más bien, se trataba de una preocupación real por el niño, algo que jamás pensé llegar a experimentar y que no lograba comprender en aquél entonces.

Llegó el momento de entregar evaluaciones a dirección escolar... y de nueva cuenta fui convocada ante la presencia de la directora, ¿en qué pensaba al evaluar a Iván con 9 en Ciencias Naturales?, ¿Con 8 en... ¡matemáticas!? Fue acaso una burla a lo que se me había recomendado el bimestre anterior, era imposible que un niño como Iván accediera a esas calificaciones, ¿por qué? repliqué de inmediato, ¡pues por su condición!, se te pidió que aprobara el grado más no que tuviera calificaciones de excelencia, ¿cómo se supone que se comprometerá a los padres de familia y que se darán quejas de su mala conducta si tiene plasmadas calificaciones aprobatorias y además satisfactorias?

Una vez más dudaban de mi capacidad como profesora para su atención y tratamiento (pues en realidad era un problema). Todo mundo me cuestionaba y otorgaba observaciones y propuestas de trabajo (¡sin haber entrado siquiera una vez a mi aula!), las reuniones entre autoridades educativas (directora del plantel, supervisora de UDEEI, profesora especialista de UDEEI, especialista en lenguaje, supervisora de la zona escolar, secretaria de la dirección) eran a puerta cerrada, el actor principal en el proceso de enseñanza (el docente), era excluido pues no existía alguien capaz de cubrir al grupo durante su ausencia, sin embargo, sí se exigía la implementación de acciones.

⁵⁷ Allí, en estos encuentros desplegados como relación de alteridad, somos alterados por ciertas experiencias que hacen transformar lo que percibimos, pensamos, decimos, sentimos y hacemos, si nos disponemos a hacer algo con lo que nos afecta. Allí, en este tipo de encuentros tienen lugar, por ende, experiencias de formación que devienen tales cuando nos disponemos a dejarnos afectar por las fuerzas que alteran las formas en que hemos sido constituidos, cuando juntamos el acontecimiento y el ejercicio de la voluntad, lo que irrumpe y el trabajo con lo que irrumpe, para hacer que lo que pasa, nos pase (Skliar, 2008, págs. 129-130).

Incuestionable es el hecho de, que como docentes, también estamos sujetos a experimentar prácticas de exclusión, podemos deprimirnos a grado tal de sentir que nuestro desempeño dentro del aula no tiene valía, las emociones son intrínsecas y por tanto, es imposible no percibir cómo se congela tu sangre cuando sabes que las cosas no van bien, o la forma en la que el calor escala tus mejillas, tu nariz, tu frente, hasta tapizar tu rostro con una tonalidad rojiza que refleja rabia, impotencia, dolor, frustración.

Los puños cerrados en señal de molestia, las mandíbulas chocando una contra otra mostrando desaprobación. He de reconocer que fui sancionada por incompetente, al menos eso fue lo que me hicieron creer (y en efecto, lo creí) recuerdo claramente las palabras de mi directora al otorgarme el grado para el siguiente ciclo escolar (2015-2016): *“Profesora, usted no continuará en 5° con el grupo, no se encuentra lo suficientemente capacitada, el profesor César tomará ese grupo pues cuenta con más estrategias que usted para atender a Lorenzo, el sí sabrá cómo manejar el caso y podrá contenerlo, pues tiene mayor experiencia y conoce lo que tiene el niño, usted será profesora titular de 1°, firme por favor de conformidad”*.

Probablemente ella no lo comprendió, ni nadie hubiese comprendido el hecho de que mi cassette mental rebobinaba una y otra vez la frase: *“no se encuentra lo suficientemente capacitada”, “no se encuentra lo suficientemente capacitada”*. No supe que decir, sentí lástima por mí en esos momentos, firmé y salí a prisa de la dirección escolar con un nudo en la garganta y una terrible sensación de llanto a punto de desbordar, pero no fue así, me contuve y no mencioné una sola palabra con nadie más durante días. No tuve el valor de hablar al respecto, pues no lograba asimilarlo aún. Las vacaciones llegaron, no fue el mejor verano de mi vida, la llevé bastante mal y me aparté de todos, me encontraba irascible, a la defensiva, respondía bruscamente ante cualquier estímulo externo y evidentemente no quería tener noticias referentes a la escuela. Fue entonces, cuando me percaté de que mi molestia había rebasado los límites, ya no quería seguir siendo maestra ni tenía ilusión por el inicio del siguiente ciclo escolar.

Todos tuvieron que soportar mis ataques de teatral autoconmiseración. ¡Es suficiente! pensé, aquella persona que podía ver reflejada en el espejo, no era yo, unas simples palabras habían logrado arrancarme hasta la identidad: *Por supuesto, el sol seguía saliendo cada mañana y la gente continuaba limpiando sus ventanas. Unos meses después del acontecimiento, empecé a recuperarme y a pensar qué hacer* (Sennet, 2003, pág. 37).

Educar para vivir exige un cambio de paradigmas y actitudes, actuamos sin pensar en los otros, sin tener tacto para dialogar con ellos, sin siquiera imaginar las catastróficas consecuencias de nuestras palabras, que será imposible olvidar o perdonar una vez que han sido dichas, ese infierno que viví, era lo que Iván tenía que vivir a diario, lo que experimentaba cada segundo de su estancia en la escuela. Molesta por lo acaecido y en el afán de hacer justicia por los caídos, concluí que es indispensable “otra educación” que tenga como base la ética de la alteridad y como objetivo prioritario el reconocimiento y la acogida del otro, de cualquier otro.⁵⁸

Definiendo un nuevo discurso y una nueva praxis en la educación, pretendo la formación de un sujeto que no se comprenda como cuidado-de-sí, sino como cuidado-del-otro, es decir, como salida de sí en la autonomía y responsabilidad. Considero necesario deconstruir el sujeto moderno para comprobar en qué medida es posible concebir otro modo de subjetividad que no se defina como relación del yo conmigo mismo, como autoposesión e indiferencia, sino como relación con el otro, como respuesta al otro. En la ética levinasiana el sujeto sólo llega a ser sujeto humano en la medida en que su identidad egocéntrica se rompe y se transforma, se quiebra por la presencia del otro. Y en este acto el sujeto se constituye en sujeto moral, es decir, responsable,⁵⁹ no indiferente hacia el otro.

⁵⁸ De ahí que los encuentros con el otro o los otros en los que se produce la transmutación de los cuerpos sean alquímicos, pues en ellos los cuerpos no se funden en un solo cuerpo, en una sola forma de pensar, de decir, de sentir y de vivir. Por el contrario, tales encuentros abren paso a nuevas y plurales formas de pensar, de decir, de sentir y de vivir, configurándose como acontecimientos en los que las rupturas con las formas dadas de asumir la vida pueden darse entre los pliegues de un libro, de un rostro, de un gesto, de un sufrimiento, de una rebelión, de una indagación ante lo indigno, entre otros (Skliar, 2008, pág. 129).

⁵⁹ Desde la conceptualización de Manuel Cruz: “La responsabilidad no se puede pensar bajo la figura de la deuda, ni cabe convertirla en un gesto reactivo. Es más bien la actitud más afirmativa que estamos en condiciones de pensar. Por lo mismo, declararse responsable no es un imperativo cuya legitimidad última derive de ningún tipo de trascendencia (Cruz, 2005, pág. 26).

Al igual que no se nace con un manual para aprender a ser un “buen padre”, tampoco ha existido aún el manual del “buen docente” (existen nociones del deber ser, pero nada en concreto aún) por tanto, es como ir a ciegas tratando de aprender de las experiencias, buenas y malas por igual, es por eso que se cree (equivocadamente) que el tiempo te brinda el estatus y la experiencia. ¿Experiencia?, se crea desde el día en que pones el primer pie en el aula. Lo que se debe de generar es un plan de acción que busque la emancipación sistemática del individuo, el término es amplio, conlleva bastante responsabilidad, compromiso y ciertamente no es inalcanzable, pero ¿qué implica dicha “emancipación”?

En palabras de Rancière (2002): *Lo que puede por esencia un emancipado es ser emancipador: dar, no la llave del saber, sino la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a cualquier otra y se considera cualquier otra como igual a la suya. La emancipación es la conciencia de esta igualdad, de esta reciprocidad que, ella sola, permite a la inteligencia actualizarse en virtud de la comprobación.* (Rancière, 2002, pág. 25).

3.2 Inclusión Educativa: ¿Sólo una palabra estelar o un enfoque necesario en la educación?

Generar prácticas y estrategias que promuevan la conformación de Escuelas Inclusivas es un reto que implica una sociedad que valora a todos y que favorece la generación de estrategias que impulsan prácticas inclusivas. Una sociedad en la que la política educativa priorice la atención a la población vulnerables, el desarrollo democrático y que centra la atención en procesos educativos que favorecen el aprendizaje. Como suele suceder en toda Reforma Educativa, el discurso suena interesante, los cambios experimentados tienen una aparente razón de ser, pero en verdad se estaba ofertando una “calidad educativa” a todos los niños y niñas en edad escolar, ¿la visión gubernamental permitía una inclusión y cobertura real? Me pregunto por ejemplo: ¿Qué sucede con las escuelas que en su matrícula cuentan con niños migrantes o alumnos jornaleros?, ¿Qué sucede en el caso de las escuelas multigrado?, ¿En una escuela de contexto marginal tendría cabida el aprendizaje de una lengua extranjera cuando la problemática a la que se enfrenta es el analfabetismo y la deserción escolar?

El plan y programas de estudio siguen siendo los mismos, los contenidos no se modifican ni se flexibiliza el calendario escolar, situaciones que se traducen en abandono escolar, reprobación e inminente deserción, pues no se cuenta con una base que sustente los aprendizajes que el niño o niña ya debió de haber adquirido para el grado en curso, no cuenta además con las competencias desarrolladas que debió haber desarrollado y potenciado a lo largo del ciclo escolar.

Cuando hacemos una mirada retrospectiva, nuestras primeras respuestas a las problemáticas son: "El sistema educativo y sus constantes reformas y cambios, no brinda las oportunidades ni la cobertura y calidad educativa que sustenta en su plan y programas", "las condiciones familiares del alumno no son idóneas para su estancia en la escuela", "el contexto social en el que se desenvuelve no le permite desarrollar sus capacidades armónicamente". *La percepción habitual de los maestros sobre el éxito o fracaso tiende a naturalizar las diferencias que surgen de la apropiación diferenciada de un capital cultural, atribuyéndolas a causas naturales ("capacidades innatas", "no le da para las matemáticas") o al medio familiar cosificado ("de un padre obrero, se espera un hijo obrero" o bien el argumento que sostiene que el fracaso escolar de un niño depende del padre quien es portador de una historia escolar de fracaso).*

En la creencia del docente hay un desconocimiento de las condiciones de realización de sus juicios (Kaplan, 2006, pág. 48). Si no tienes "recursos suficientes" tus capacidades intelectuales se ven comprometidas y simplemente tendrás que conformarte, tú situación no te hace digno para recibir una educación de calidad, el hecho de nacer en un contexto de pobreza y carencia comprometerá de antemano el futuro educativo del individuo pues el docente practicará una pedagogía de la pobreza, en donde no vale la pena dar más, ¿para qué hacerlo?, negando con ello la posibilidad de acceso a una educación media superior y superior, supeditándolo a formar parte de las filas de desempleados o de mano de obra barata en un futuro no muy lejano.⁶⁰

⁶⁰ El proceso de entrevista a compañeros maestros me permitió obtener diversos elementos de análisis y reflexión. Haciendo una comparativa de las opiniones vertidas en dicho ejercicio metodológico, llego a la conclusión de que el contexto en el que se desarrolla el niño de una u otra forma marcará su futuro. En palabras de un docente: "A mí me gustaría que ellos aprendieran inglés, que pudieran entablar al menos una conversación, bueno... eso es lo que yo esperaría, pero aquí (sonríe) ¿de qué les va a servir?, la mayoría venden en puestos y sus papás son los dueños, es casi seguro que ellos se dedicarán a lo mismo". En cada una de nuestras acciones permitimos entrever las bajas expectativas en torno a las capacidades

La ideología de los dones naturales, particularmente, sostiene algo así como que cada uno de nosotros venimos al mundo, desde el nacimiento, con una suerte de órgano para aprender mientras que otros nacen sin ese don para los estudios. En todo caso, lo que hacen es “culpar” al individuo de su fracaso (Kaplan, 2006, pág. 33). También, podemos escudarnos hablando de una discapacidad (cognitiva o motriz) que impide el aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales e intelectuales e inclusive podemos disculpar nuestra falta de astucia y pericia comentando que no existen profesores especialistas que atiendan las necesidades educativas que el alumno demanda, mismo que terminará siendo etiquetado y probablemente retirado de la institución educativa pues la escuela no fue hecha para él (o ella). Requiere de atención especial, en una escuela especial. En palabras de Melero:

Se acepta de modo unánime, que los niños con necesidades educativas especiales sean los únicos responsables (culpables) de sus problemas de aprendizaje (a veces ese sentimiento se traslada a los padres o a los profesionales) y no al sistema educativo ni a la sociedad en general. Al asumirse que el fracaso en los aprendizajes se deba a los niños con handicap y no al sistema, se piensa que son éstos y no la escuela la que tiene que sufrir el cambio.

Los defensores de la segregación aceptan de modo incondicional los principios psicológicos y médicos (Melero, 1997, pág. 227). ¿Qué sucede entonces con el docente? Siempre será un reto juzgar el rol social que desempeñamos, calificar nuestro papel como docentes, escuchar voces y opiniones externas que nos permitan evaluar nuestra tarea educativa... Pero, ¿estamos preparados para recibir ese impacto con nuestra realidad? Probablemente no lo estemos, pero llega un momento en el que hacer esta autorreflexión se convierte en una necesidad imperiosa. Es el sistema educativo o soy yo y mi práctica la que genera exclusión e inequidad, mi falta de compromiso y la constante rutinización de mi labor por mera comodidad y confort.

que el niño posee por ser proveniente de un lugar determinado, porque sus padres no son profesionistas o porque de antemano damos por hecho que su destino de una u otra forma está trazado, coartando con ello su acceso a una educación digna y de calidad que por derecho le confiere.

Probablemente haya una responsabilidad compartida entre sistema educativo y profesorado pero resulta muy difícil hacerse consciente de ello, la realidad es que el hacernos conscientes nos hace responsables del fracaso educativo y eso muy probablemente sea una carga que no estamos dispuestos a llevar a cuestas.

He llegado a una conclusión aterradora: yo soy el elemento decisivo en el aula. Es mi actitud personal la que crea el clima. Es mi humor diario el que determina el tiempo. Como maestro, poseo un poder tremendo: el de hacer que la vida de un niño sea miserable o feliz. Puedo ser un instrumento de lesión o de cicatrización. Es fácil juzgar a terceras personas, comenzar a nombrar culpables de esa situación infortunada que el alumno está viviendo, no nos autoconceptualizamos como verdaderos generadores de cambio, vivimos quejándonos de la pobre imagen que el docente tiene ante la sociedad, pero ¿hacemos algo para desmitificar esas creencias?

La lucha por el cambio y el progreso educativo no se hace marchando en las calles "clamando justicia", mientras se pierde un día completo de clases por suspensión, tampoco se hace alentando a padres de familia y comunidad a hacer el cierre arbitrario de escuelas en apoyo a docentes que fueron evaluados y que pueden perder su trabajo si no resultan ser idóneos en el examen que aplicaron.

¿En verdad es ese el mensaje que queremos enviar a la sociedad?, en todo caso nuestra ética profesional y nuestras demandas no tendrían congruencia, clamamos respeto a nuestra profesión pero ¿de qué forma buscamos ganarlo?, solicitamos calidad educativa cuando somos los primeros en suspender clases para asistir a una marcha, ¿luchó por mis derechos y mis intereses o por los de mis alumnos? El cambio real, la verdadera lucha y la concientización se hace al interior de las aulas, los cambios se gestan con el tiempo, no se experimentan de un día al otro y futuras generaciones que conformarán a la sociedad mexicana se forman al interior de nuestras aulas, en nuestras manos tenemos el poder de cambio social, basta con abrir los ojos y darnos cuenta de la importancia de nuestra labor, no hace falta un reconocimiento social ni una categoría de élite para desempeñar nuestro deber ser.

Como profesor debo tener claras mis opciones políticas, mis sueños. Porque, al final, ¿qué es lo que me mueve y me alienta como profesor, si gano tan poco, si estoy tan desprestigiado en esta sociedad de mercado? ¿Qué sueño tengo para soñar, para discutir con mis alumnos? La práctica educativa es bella como es bella la formación de la cultura, la formación de un individuo libre. Y al mismo tiempo esa estética es ética pues trata de la moral (Freire, 2006, pág. 42).

Pero ¿qué sucede con nosotros? simple y sencillamente nos hemos dejado arrastrar por el sistema, sumándonos a las filas de maestros que cumplen con su labor educativa y pareciera que se encuentran destinados a cubrir "una cuenta" al final del día, los años en el magisterio se suman (pareciese que buscamos alcanzar un récord) y van generando "experiencias" en los docentes, mismas que pocas veces se observan en la práctica real, el renombre, reconocimiento y prestigio se da con base a los años que tengas en el servicio (las autoridades educativas lo hacen de ese modo), es difícil insertarte en un sistema educativo con estas características, pero se convierte en todo un reto tratar de empatar la frescura y la experiencia, pocas veces se logra, pues al llegar a un centro de trabajo siendo "el nuevo" probablemente el primer instinto de supervivencia sea el hallar reconocimiento y pertenencia, por lo que de inmediato buscamos algún grupo con el cual sentirnos identificados, de forma posterior, si alguna idea que implique salir de los estándares y supuestos llega a salir a la luz, de manera inmediata es aplastada por "votación unánime" en una junta de Consejo Técnico Escolar.

¿En verdad es el sistema y sus exigencias? o ¿somos los docentes los que nos encargamos de hacer aún más grande la brecha entre la desigualdad y la carencia de oportunidades para "todos"? En el ámbito educativo las tendencias del desarrollo económico y social en el mundo del siglo XXI, con la globalización y la llamada economía del conocimiento han dado lugar, entre otras cosas, a una creciente importancia de las evaluaciones del aprendizaje alcanzado por los alumnos, en la mayor parte de los países y en el plano internacional. En forma simplificada, suele decirse que no basta aumentar la educación en cantidad, sino que es indispensable mejorar también en calidad.

Los países más pobres enfrentan hoy el reto que debieron superar hace décadas los más desarrollados: después de conseguir que todos los niños accedan a la escuela, evitar que la abandonen al poco tiempo, tras lo cual surge el tema de los niveles de aprendizaje o, en forma simplificada, de la calidad: no basta que los alumnos terminen cierto grado o nivel escolar, si lo hacen sin haber alcanzado los objetivos que establecen los planes y programas de estudio.

En cuanto a los elementos que facilitan la educación inclusiva dentro de las aulas, es importante significar que los docentes y profesionales de la educación especial deben orientar su trabajo desde los principios pedagógicos que marca el Plan de Estudios 2011, pensando en todos los estudiantes de un grupo y utilizando distintas estrategias metodológicas, a través de las cuales se diversifican y personalizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Valorar la diversidad y tener como elemento común el aprendizaje colaborativo. Promover la ayuda mutua entre los estudiantes permitirá garantizar que TODOS logren los propósitos educativos.

En las aulas heterogéneas, el modelo de enseñanza y aprendizaje se organiza de forma flexible, el docente y personal de educación especial trabajan colaborativamente y tienen, junto con los padres y directivos de la escuela altas expectativas hacia los estudiantes y el énfasis está puesto en los aspectos positivos que evidencian logros en el aprendizaje, no en lo que los estudiantes no logran. Por ello, la planeación, la evaluación permanente y el seguimiento de situaciones específicas, ayudará a que la respuesta que se brinde, realmente atienda a la diversidad y sea inclusiva. Es importante resaltar que al reconocer la importancia de la educación inclusiva, cada escuela tiene un punto de partida distinto, por lo que es preciso llevar a cabo un análisis contextual que nos permita identificar las condiciones que pueden mejorar en sus diferentes procesos y de este modo, estar en condiciones de tomar decisiones acordes a sus necesidades y particularidades. En este sentido, tomarán un rumbo distinto y avanzará de manera diferente, lo cual significa que cada camino es único e irrepetible.

Hay que centrar la atención en las aulas de cada escuela, en los espacios de Consejo Técnico Escolar y en la participación de los padres de familia y de la comunidad en general para que juntos busquen la colaboración de todas las personas que tienen que ver con el aprendizaje de los estudiantes sea en pro de la educación inclusiva. Hay que romper fronteras, aprender de otras experiencias y pensar que juntos podemos construir prácticas que se acerquen cada vez más a una Escuela Inclusiva.

Docentes, profesores especialistas, directivos y supervisores: ¿Acaso no está en nuestras manos crear un mundo mejor posible? Probablemente vean que mis palabras están cargadas de utopía. Efectivamente, soy utópica, porque la educación es utopía, y la utopía yo la considero como esa añoranza hacia un mundo mejor. En ese sentido deseo ser utópica, ¿acaso es posible una educación en valores desvinculada de una dimensión utópica? Educación, responsabilidad, amor y ética estos son los caminos para construir ese sueño que es la Educación Inclusiva.

Es necesario construir este sueño en la perspectiva de un nuevo humanismo donde los valores fundamentales sean la libertad y la igualdad, esa es mi utopía, ese es mi horizonte de futuro y no pararé hasta llegar a la meta, pues como lo he expuesto a lo largo de mi documento; estoy convencida que, de no comenzar a generar cambios en uno mismo, imposible será generarlos en el entorno que te rodea, llámese o no educativo. Acorde con la pedagogía de la esperanza abanderada por Freire, asumo que: *En el dominio de las estructuras socioeconómicas, el conocimiento más crítico de la realidad, que adquirimos a través de su desnudamiento, no opera, por sí solo, la modificación de la realidad. Por eso, alcanzar la comprensión más crítica de la situación de opresión todavía no libera a los oprimidos.*

Sin embargo, al desnudarla dan un paso para superarla, siempre que se empeñen en la lucha política por la transformación de las condiciones concretas en que se da la opresión. La educación, en cuanto a práctica reveladora, gnoseológica, no efectúa por sí sola la transformación del mundo, aunque es necesaria para ella. (Freire, 2005, págs. 49-50).

3.3 La evaluación. ¿Campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la enseñanza?

“Ahondar en la evaluación de los aprendizajes es considerar las emociones que despierta en el evaluado y en los evaluados interpretar los contenidos y los modos de enseñar y aprender, los valores que se ponen en juego, los criterios de inclusión y exclusión, las creencias de los docentes acerca de las capacidades de aprender de sus alumnos”.

Rebeca Anijovich.

Muchos son los vicios que los maestros construimos con el paso del tiempo, algunos se basan en nuestras vivencias personales, en nuestros supuestos de aquello que implica “educar”, instruir y formar a un individuo, vamos rutinizando nuestra tarea acoplándola a nuestras necesidades e intereses, formamos preceptos en torno a ¿cómo aprenden los alumnos?, supuestos interiorizados que “en teoría” hemos llevado a la práctica y por conveniencia nos han resultado satisfactorios.

Me declaro cómplice, sin lugar a dudas, de aquello que el prestigiado filósofo francés Jacques Rancière cita en su obra titulada “El maestro ignorante”, y me cuestiono acerca de ¿qué docente no ha llegado a pensar (por lo menos en una ocasión) que sin su basta explicación sobre un tema determinado el alumno sería incapaz de aprender y de interiorizar el contenido de estudio?, en algún momento todos los docentes nos auto concebimos como ese elemento fundamental en el aula, el único guía y lumbrera de saber:

Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural. Por un lado, es él quien decreta el comienzo absoluto: solo ahora va a comenzar el acto de aprender. Por otro lado, sobre todas las cosas que deben aprenderse, es él quien lanza ese velo de la ignorancia que luego se encargará de levantar. Hasta que él llegó, el niño tanteó a ciegas, adivinando. Ahora es cuando va a aprender (Rancière, 2002, pág. 4).

Analizo el texto citado (con anterioridad), me genera simpatía, gracia (risa meramente nerviosa pues parecieran líneas que describen mi autobiografía y mi desempeño docente) ¿por qué será que los maestros tenemos esa tendencia natural de minimizar las capacidades de los alumnos?,⁶¹ ¿será parte de adoptar nuestra postura como maestros? o quizá implícitamente buscamos seguir teniendo el control sobre algo determinado buscando a toda costa hacer visibles esas barreras y jerarquías que existen entre el alumno y el profesor ¡imposible resulta pensar que el alumno supere al maestro! (aunque paradójicamente así lo mencione el adagio).

Bien es cierto que nosotros encauzamos cada uno de los movimientos y relaciones que surgen en el aula, dictamos una serie de tareas sin sentido que marcarán la pauta del momento en el que el alumno debe comenzar a aprender, como si encendiéramos el switch de cada niño con nuestra instrucción: “Abran todos el cuaderno y escriban la fecha y el título” (develando un trasfondo oculto que se traduciría en: “Es momento de aprender pues así lo he decidido”). En realidad amamos dar órdenes en el aula, somos fanáticos de ellas, el estar en ese mini reino nos dota de seguridad y algarabía pues lo sentimos como algo de nuestra propiedad (incluidos los sujetos que lo habitan, por lo menos a lo largo de la jornada escolar).

Viene a mi mente uno de los más grandes retos en mi labor docente y que inclusive me genera ansiedad y desesperación: La resolución de desafíos matemáticos, misma que aboga por el trabajo cooperativo, entre pares y que sustancia la independencia del alumno quien se dará a la tarea de generar los trayectos más adecuados para resolver un problema en función de las herramientas con las que cuente y sus referentes más próximos, por tanto, el método de ensayo y error así como el intercambio de ideas y argumentos, favorecen el trabajo grupal y por equipo. Tu labor como docente es guiar y coordinar dicha actividad sin poder incidir en el proceso ¡pareciera que estás atado de

⁶¹ “El maestro, no es solamente aquel que detenta el saber ignorado por el ignorante. Es también aquel que sabe cómo hacer de ello un objeto de saber, en qué momento y de acuerdo con qué protocolo. Pues en rigor de verdad no hay ignorante que no sepa ya un montón de cosas, que no las haya aprendido por sí mismo, mirando y escuchando a su alrededor, observando y repitiendo, equivocándose y corrigiendo sus errores. Pero ese saber, para el maestro, no es más que un *saber de ignorante*, un saber incapaz de ordenarse de acuerdo con la progresión que va de lo más simple a lo más complejo. Lo que falta, lo que siempre le faltará al alumno, a menos que él mismo se convierta en maestro, es el *saber de la ignorancia*, el conocimiento de la distancia exacta que separa el saber de la ignorancia. (Ranciére, 2002, pág. 16).

manos y pies cuando escuchas hablar a los alumnos!, piensas una y otra vez ¿cómo es posible que no lo puedan resolver *cuando lo expliqué* en el pizarrón, *cuando les di* tres ejemplos semejantes?, ¿qué acaso no pueden leer correctamente?, generas en tu cabeza o buscas de inmediato en tu teléfono móvil estrategias que favorezcan la comprensión lectora, la ansiedad prácticamente te provoca urticaria; y pensar que debes esperar hasta la “puesta en común” para develar el misterio del conocimiento, ¡pero qué agonía!

Mientras todo aquello sucede, continúas caminando entre los pasillos del aula, observando detenidamente el proceso de trabajo en cada equipo, sin embargo lo que en realidad te interesa es el producto, porque de no obtener resultados eficaces por parte de los alumnos, sabes de antemano que *el tema tendrá que ser explicado de nueva cuenta*. La dinámica siempre es la misma, colocas a alumnos destacados (según tu perspectiva) con alumnos de desempeño medio y bajo, intentando de un modo u otro “equilibrar los equipos”, posteriormente... ¡manos a la obra!, les permites comenzar a trabajar.

Por fin, llega el momento de la puesta en común, probablemente des oportunidad de participar a uno o dos equipos (pues quita mucho tiempo escuchar a cada uno, no tendría sentido hacerlo... después de todo, eliges a los que de antemano sabes que tienen la respuesta correcta pues no tiene caso confundir al grupo en general entrando en debates y discusiones absurdas), acto seguido seleccionas a los alumnos representantes del equipo, generando con ello exclusión evidente frente a aquellos que consideras incapaces de transmitir conocimiento a sus pares, das oportunidad de que hagan uso del pizarrón y les permites que expliquen a la clase cuáles fueron los pasos a seguir para la resolución de su actividad, en el momento en el que consideras “inminente” tu mediación, intervienes sin menoscabo mandándolos de vuelta a sus lugares. Explicas de nueva cuenta lo que ellos ya habían mencionado, posteriormente generas tiempos determinados para que aquellos que identifiquen errores en su trabajo tengan la “oportunidad” de corregir copiando del pizarrón, sin siquiera analizar la respuesta, y claro amenazas con voz intimidante y severa: ¡aquél que no termine su trabajo, me regalará tiempo de su recreo!

¿Te suena familiar?, Pues bien, esta es la dinámica de una clase en educación primaria, ¿monótono?, ¿desesperante?... Y pensar en la misma dinámica cada clase de matemáticas, ¡pero qué aburrido!, ahora entiendo por qué los alumnos no se muestran entusiastas ante las “propuestas de trabajo”. Resulta aún peor cuando opto por segmentar al grupo y modificar la dinámica de equipos por trabajo individual, dado que el ruido es demasiado y así, ¡es simplemente imposible trabajar y aprender! He aquí un elemento fundamental que pareciera pasa desapercibido la mayor parte del tiempo, siendo reservado para el final de cada sesión: la temida “evaluación”. Misma que pierde su valor formativo para los alumnos, tornándose punitiva y relacionándose de manera automática y directa con un castigo o reprimenda. ¿Cuántas veces hemos escuchado las siguientes frases?: ¡Dos puntos menos a todo el grupo por estar hablando! ¡un punto menos por levantarte de tu lugar!, ¡medio punto menos por faltar el respeto a tu compañero e interrumpir mi clase!

Sanciones, sanciones, sanciones... que terminan por condicionar una evaluación. ¿En qué momento el deseo de enseñar se transformó en una profesión del evaluar? ¿Y alguien cree, de verdad, que se puede determinar y, más aún, comprender lo verdaderamente aprendido a través de un examen estandarizado? Somos responsables por lo que enseñamos. El aprendizaje es, siempre del otro. A su tiempo y a su modo. Generalmente meses y años después. Y de modo diferente a lo enseñado (Skliar, 2017, pág. 148).

Aún no logro comprender cómo es que con tanta soltura y naturalidad, pueda hablarse de puntos más y puntos menos al azar, como si se tratara de calificar por afinidad con el alumno o mediante una valoración que solo el docente realiza; peor aún cuando en los salones de clase observamos las listas de grupo ploteadas, exhibidas al frente con una serie de anotaciones que van desde los taches (con el clásico color rojo que distingue la mala conducta y aquello que no debe hacerse), pasando por un semáforo de tres colores, las caritas que presentan emociones (triste y roja si te comportaste mal, amarilla si fue aceptable tu comportamiento, verde si lograste ser un modelo a seguir para el resto del grupo), hasta llegar a las estrellitas evaluadoras, grandes, especiales, doradas y llamativas ¿quién no quisiera tener una de esas pegada a un lado de su nombre?

Estos cuadros bimestrales (se amenaza a los alumnos), me ayudarán a evaluarlos al final del bimestre, quien junte muchas notas malas, tendrá puntos menos en su evaluación final, (¡y regresamos a la alza y baja de calificaciones!). Y mejor aún, tenemos expresiones estudiadas y rutinizadas como: ¡el que no termine su ejercicio se va con cero!, si no te calificas ese trabajo te vas con cero y con recado a tu casa, no voy a estar calificando todo el día, no trajiste tarea... tienes cero.

Cero, cero, cero... siempre cero; lo más curioso de la situación es que en la mayor parte de los casos, nuestras amenazas nunca son reales, forman parte de una simulación que nos ayuda a “controlar al grupo”, a tener disciplina en el aula, pues entre más ordenados y más callados permanezcan, más aprenden (creencias absurdas que prevalecen en la actualidad), sin embargo, pocas veces nos detenemos a reflexionar sobre el impacto y las consecuencias de nuestras acciones y de todo aquello que se verbaliza en el aula sin siquiera pensarlo un poco o repensarlo, una vez que ya ha sido dicho; por tanto, ¿cómo se supone que el alumno podría entender que la evaluación es un proceso formativo y que es un elemento de mejora constante que le permitirá medir sus logros y avances en el aprendizaje si lo concibe únicamente como un alta y baja de puntos sin razón?.

De una forma u otra nos hemos encargado de condicionar a los alumnos, haciéndoles entender que la parte valiosa del proceso de evaluación es el número obtenido, no importa si aprendiste mucho o poco, si entendiste o no el tema de la lección o si copiaste al compañero más cercano, lo que te hace “inteligente” y “destacado” es obtener una nota buena al final del proceso, incluso los padres de familia han sido (de una u otra forma) habilitados de este modo, su hijo es brillante si obtiene dieces y nueves en la boleta, pues de no hacerlo se convierte en un alumno promedio, que difícilmente logrará destacar pues para hacerlo deberá “superar a los mejores”, entonces (de nueva cuenta volvemos a los patrones de antaño), los pocos logros que pueda alcanzar tendrán que ser celebrados, pues es lo que él puede hacer. *Aprender es un enigma, desde los tiempos de Sócrates hasta la fecha. Enseñemos, sí, y deseemos con todo el cuerpo que haya aprendizajes, incluso aunque sean completamente diferentes a los esperados. O, sobre todo, por esa razón. Basta de crear monstruos para reformar a los demás. Basta de creer que así, evaluando y evaluando, estaremos en paz con nosotros mismos* (Skliar, 2017, pág. 148).

La problemática que logro identificar en función de mi análisis, registro y experiencia es que ***la evaluación docente no genera motivación en el alumno y no reconoce su potencial individual ni su grado de apropiación y aplicación de contenidos de trabajo. Es altamente segregadora y excluyente desde muchos ámbitos***, anteriormente se hablaba de un ejemplo a nivel aula, pero ¿qué hay de la evaluación a nivel escolar? Existen cuadros de honor en donde solamente tienen lugar los alumnos con mejores calificaciones, existen diplomas al final de un curso que solamente pueden considerar tres mejores lugares y que no es de extrañarse que dichos puestos sean ocupados por los niños del cuadro de honor, más triste pensar que la misma dinámica se vive a lo largo de 9 años (considerando la educación primaria y secundaria); retomando la idea de Teller (desarrollada en apartados anteriores), “para que existan unas pocas estrellas los demás hemos de relegarnos y ocupar nuestro lugar como perdedores, buscando nuestra área de confort desde esa trinchera”.

He llegado a pensar que esta serie de actitudes que los profesores hemos adoptado se han encargado de deshumanizar al sujeto, el alumno deja de ser ente de carne y hueso para convertirse en mero resultado, número, porcentaje (Rabinovich, 2014, págs. 46-51). En ocasiones, siendo adultos, seguimos sintiéndonos incapaces de resolver exámenes y pruebas estandarizadas a las que continuamos sometidos. Yo he sido evaluada, mi ingreso a la labor docente así lo exigió mediante un “examen de oposición”, mi estancia en la Secretaría de Educación Pública depende de los resultados en las evaluaciones docentes (si es que resulto ser elegida para presentarlas). Estamos tan acostumbrados a saber que lo hacemos mal, a observar en nuestras hojas de resultados tantos “taches” en color rojo, que hoy día, es realmente difícil recobrar esa confianza en tus saberes, en tus habilidades, es difícil reconocerlos, incluso.

La palabra “evaluación”, limita mentalmente, frena y paraliza. Los años de experiencia parecen ser días, pues el miedo constante acerca de: ¿qué van a preguntarme? genera estrés e incertidumbre. No importan los procesos, nos basamos únicamente en los resultados, que son los que dictan sentencia acerca de si somos insuficientes, idóneos o sobresalientes para llevar a cabo nuestra labor. El ejercicio mental se reduce a mera mecanización y memorización. La metodología y la didáctica salen sobrando. Así es como, para bien o para mal, nadie se salva de ser evaluado.

En el ejercicio de la docencia, la evaluación genera categoría, reputación; te da la pauta y la ocasión para crear un perfil o status en torno al trabajo que desempeñas, es algo así como una carta de presentación: Si eres de los profesores “con los que nadie pasa”, o que llena boletas con 6 y 7, quiere decir que eres bueno, eres exigente y además temido por los estudiantes. Si por el contrario, tus evaluaciones son de 8 hacia arriba, independientemente de la labor y el esfuerzo que apliques, serás considerado “maestro barco”. Es una realidad, difícil de reconocer, en muchos momentos incómoda, pero de suma importancia mencionar pues forma parte del quehacer cotidiano de un profesor, de aquello que sucede al interior de las escuelas pero también de lo que nadie se atreve a hablar, pues resulta, que todos en alguna ocasión lo hemos hecho y eso, nos hace cómplices, nos implica y compromete.

La evaluación, por tanto, es una de las tareas de mayor complejidad que realizan los docentes, tanto por el proceso que implica como por las consecuencias que tiene emitir juicios sobre los logros de aprendizaje de los alumnos y puede incluso llegar a constituirse como una barrera para el aprendizaje del alumno. Pensemos que este elemento, es además una tarea exclusiva del docente (pues así debe de ser), *no existe apertura* para la aplicación de una autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación.

¿Acaso no es el sueño dorado de todo docente que sus alumnos sean reflexivos, críticos, analíticos, argumentativos, entre muchas otras cualidades y competencias?, probablemente la respuesta sea afirmativa, por lo menos de aquellos sujetos que estamos incorporados al ámbito educativo y que sabemos la gran satisfacción y sobre todo el “status” que proporciona que dichos elementos logren ser desarrollados en un alumno y posteriormente comprobados mediante pruebas estandarizadas; lo reconozcamos o no de manera abierta, el éxito de nuestros alumnos va de la mano con nuestra vanidad, valía y sobre todo con nuestro prestigio como maestros, pero el círculo vicioso sigue siendo el mismo a través de los años, *continuamos basándonos en resultados y no en procesos*. El docente al no contar con herramientas de evaluación *idóneas* para todos y cada uno de los alumnos, los excluye de su práctica educativa percibiéndolos como extranjeros al interior de su aula, pues representan trabajo y esfuerzos extraordinarios de su parte.

Cada vez que realizo una mirada retrospectiva a mi labor docente, me percaté de la poca apertura que doy al desarrollo no solo de la evaluación sino del aprendizaje del alumno. Las actividades propuestas en mi planificación docente no generan capacidad reflexiva ni eficacia en la resolución de problemas. Pensemos en lo siguiente: Cuando una persona mira muchas horas de televisión por día, su capacidad para pensar lo que está viendo se adormece y la habilidad reflexiva se ve claramente perjudicada. El problema es, que al igual que la televisión hemos formado generaciones y generaciones de alumnos “no pensantes” a través de nuestras prácticas, les brindamos el conocimiento digerido y no les damos si quiera la oportunidad de apropiárselo, pues resulta más fácil dar respuestas todo el tiempo, buscar atajos que funjan como referentes sin mayor preeminencia para su vida (aprendizajes carentes de relevancia y por tanto vacíos, aburridos, monótonos además de repetitivos).

Una actitud crítica respecto de las emisiones televisivas supone, en primer lugar, poder elegir los programas que se quiere ver y no encender el televisor para ver que hay. Es decir, estar en condiciones de seleccionar los contenidos y saber por qué se hacen esas elecciones. En segundo lugar, la capacidad reflexiva implica formularse preguntas sobre aquello que se ve. Por ejemplo: ¿por qué el noticiero elige estas noticias para mostrar y no otras? ¿Por qué propone este orden y jerarquía y no otros? ¿Por qué el tiempo que le dedica a una información es menor que a otra? Y ante una ficción (novela, serie, tira), las preguntas podrían ser: ¿por qué las mujeres aparecen en tal o cual rol? ¿Los conflictos que plantea el programa son reales? ¿Cómo se solucionan? ¿Hay personajes que se comportan del mismo modo?

Analicemos en función de esta sencilla reflexión: Cuando el docente, la mayor parte de la jornada, brinda amplias explicaciones y llena de información el pizarrón, anestesia la mente del niño, adormece su creatividad y lo condiciona para seguir reglas e indicaciones al pie de la letra. Pensemos entonces, ¿los contenidos plasmados en la planificación y traducidos en actividades, propician que los alumnos desarrollen una visión crítica y reflexiva?, ¿aquellos aprendizajes que verbalizamos en el aula les brindan herramientas para la resolución de problemas a los que pudiesen llegar a enfrentarse en su vida cotidiana?, ¿cuántas veces nos hemos quedado al margen de los experimentos de ciencia, leyéndolos en el libro y observando las imágenes abanderándonos en la buena

intención de que los padres no gasten en los materiales de trabajo? ¿QUÉ ES LO QUE ESTAMOS HACIENDO?, ¿nos interesa habilitar alumnos que se desempeñen como mano de obra barata y que sean de utilidad para el juego de consumo en el que se insertan las sociedades de la actualidad?, ¿en verdad ese es el fin último de nuestra labor diaria? Al interior del aula son muchas las responsabilidades con las que el docente debe cumplir, una de las prioridades es la planificación de actividades misma que fungirá como el eje conductor de sus sesiones.

La evaluación, debiera ser entonces un elemento fundamental incorporado a dicha planificación, sin embargo, la mayor parte de las veces queda al margen de, y no logra articularse ni corresponde con los contenidos de aprendizaje, pareciera que se abre un abismo entre lo que se aprende en clase y lo que se evalúa, muestra de ello son las pruebas estandarizadas (exámenes) que los alumnos aplican bimestralmente, en donde su pericia para memorizar conceptos y procedimientos les permitirá salir adelante, más no se mide objetivamente ni se demuestra cualitativamente el avance obtenido a lo largo de dos meses de trabajo, no es de extrañarse que los resultados obtenidos sean en su mayoría calificaciones reprobatorias, mismas que a fin de cuentas “promediarán” con tareas, ejercicios y participaciones en clase.

Para los docentes, acercarse y profundizar en la evaluación de los aprendizajes sólo es posible si se hacen conscientes las emociones que involucra, la forma en que se enseña y en la que aprenden los alumnos, los valores implicados, las consecuencias que se puede tener respecto de la inclusión y la exclusión y, sobre todo, responder honestamente si se confía en la capacidad de aprender de todos y cada uno de los alumnos. En la actualidad, se insiste en la importancia de que el propósito de la evaluación en el aula sea mejorar el aprendizaje y desempeño de los alumnos mediante la creación constante de mejores oportunidades para aprender, a partir de los resultados que aquéllos obtienen en cada una de las evaluaciones que presentan durante un ciclo escolar. Significa dejar atrás el papel sancionador (como ya se mencionaba con anterioridad) y el carácter exclusivamente conclusivo o sumativo de la evaluación de aprendizajes, por uno más interesado en conocer por qué los alumnos se equivocan o tienen fallas para que, una vez identificadas las causas, sea posible ayudarlos a superarlas.

Considero como propósito principal invitar a educadoras, maestras y maestros a reflexionar acerca de qué evalúan, cómo lo hacen y, sobre todo, cuál es el sentido de la evaluación de los aprendizajes, con el fin de que esta reflexión sea la base para mejorar sus prácticas evaluativas y les permita ser cada día mejores docentes. No podemos perder de vista el hecho de que solo es posible innovar cuando se reconoce la manera en que se han realizado ciertas acciones, y para innovar en la evaluación es necesario que cada uno de nosotros tome como punto de partida su propia tradición.

3.3.1 Los Centros de Aprendizaje como elemento fundamental en el desarrollo del trabajo colaborativo y como insumo de mejora en el proceso de evaluación docente.

Para lograr un adecuado desarrollo en la actividad de enseñanza-aprendizaje de forma intencional, el profesor programa qué va a enseñar y planifica cómo lo va a conseguir, y el alumno, por su parte, intenta progresar en la dirección que le muestra el profesor con más o menos esfuerzo y dedicación. La confluencia de estas acciones tiene el éxito deseado cuando van acompañadas y guiadas por un hilo conductor que a la vez las entreteje. La evaluación es la pieza clave para regular dichos procesos. Por lo tanto, sería válido pensar ***¿De qué manera pueden generarse oportunidades de aprendizaje para todos en el aula considerando sus niveles de avance en lo individual y sus logros de desempeño alcanzados?*** Si se quiere tener en cuenta el desarrollo de los alumnos, habrá que saber cómo progresan, cuáles son sus éxitos y, también, cuáles son sus dificultades, por qué no avanzan, por qué no alcanzan los objetivos esperados, etc.

La evaluación entendida de este modo, es la base para la reorientación del proceso de enseñanza-aprendizaje, un elemento fundamental a considerar será: ***¿Cómo favorecer a través de nuestra metodología la autonomía del alumno fortaleciendo su compromiso y participación activa en los procesos de evaluación?*** Si además la evaluación la ejercen los profesores con intención dialogante y participativa, colaborando en equipo y de manera coordinada y autónoma, se convertirá en una fuente inestimable de autoaprendizaje, autoevaluación, metacognición y estímulo profesional para los propios profesores.

Conveniente sería definir, además, **¿Cuál es la finalidad de generar estrategias de trabajo cooperativo al interior del aula?** Una metodología que implique atención y reconocimiento a la diversidad, implicará de igual manera mecanismos de evaluación alternativa diversos que consideren y valoren la diferencia. Visto desde esta perspectiva, la evaluación se convierte así, en una ocasión más de enseñanza y de aprendizaje y no en un temido control o verificación. La evaluación no puede limitarse a un apéndice del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que es necesario rescatar su poder transformador orientado al conocimiento reflexivo y a la mejora del mismo proceso educativo.

La evaluación ayuda a saber orientarse y definir a dónde se quiere llegar, planifica las acciones para conseguirlo y realizarla de manera permanente nos permitirá verificar si se va por el camino adecuado. La tarea prioritaria del profesor es orientar el aprendizaje del alumno y asegurar que aquello que le propone aprender es valioso y merece dedicarle tiempo y esfuerzo, lo que deviene en un nuevo reto para el docente: **¿Cómo ser coherentes entre lo que se planifica, lo que se enseña y lo que se evalúa?** Superar el error, con la ayuda del profesor, es aprender a aprender, inclusive de los errores.

El profesor, actúa como un crítico reflexivo y no sólo como verdugo sancionador y calificador, por lo que debe ocuparse por igual de la enseñanza, de la práctica y de la evaluación, para saber si ha propiciado eficazmente el aprendizaje en sus alumnos. Generalmente, el docente planifica el trabajo en el aula para organizar las acciones que realizará con los alumnos, intentando buscar coherencia entre las intenciones didácticas y las actividades de aprendizaje, de esta manera, la planificación establece una guía tanto para la enseñanza como para la evaluación, ya que en ella se expresa lo que se propone hacer mediante las situaciones o secuencias didácticas que favorecen el aprendizaje, y se define qué, cómo y cuándo se va a evaluar el aprendizaje de los alumnos.

Pero, ¿qué implica evaluar? Hay que reconocer, lamentablemente, que en la práctica diaria de muchas aulas y de muchos centros, la evaluación se sigue explicitando como: la hora del examen, la semana de exámenes, la entrega de calificaciones. Evaluar no solamente implica emitir juicios de valor sobre el desempeño del estudiante (como muchos docentes creen de forma errónea).

A lo largo de la formación profesional existe una omisión de este elemento que resulta ser fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Existen un sinnúmero de supuestos y creencias que son aplicados a la práctica metodológica diaria. En la mayor parte de los casos se evalúan únicamente contenidos conceptuales, el mayor peso de la evaluación bimestral se enfoca a los temidos exámenes,⁶² mismos que exigen que el alumno mecanice procedimientos y memorice conceptos, más no generan movilidad de saberes ni ponen a prueba las competencias y habilidades adquiridas por los alumnos a partir de los contenidos de trabajo estudiados en clase.

Es un hecho comúnmente aceptado que las calificaciones de nuestros alumnos se fundamentan casi en exclusiva en los contenidos conceptuales, sin tener en cuenta otro tipo de contenidos como son los procedimentales o actitudinales. Es así como la evaluación se traduce en el “terror de los estudiantes” pues muchos de ellos entran en pánico y bloqueo mental solamente al escuchar la palabra examen. Por tanto, este elemento deja de ser concebido como orientador y de mejora constante, siendo percibido por docentes y alumnos como un elemento de represión y de regulación de la disciplina en el aula.

La evaluación no solamente implica un punto de quiebra en el alumno sino también en el docente, quien la asume como una carga administrativa más, concibiéndola exclusivamente desde la perspectiva cualitativa, hoy día, importan los resultados obtenidos, las calificaciones, los promedios y los porcentajes de avance, todo se resume cuantitativamente en cifras, gráficas, tablas de rezago y diseño de supuestas estrategias pedagógicas a aplicar que son vertidas en formatos y esquemas sin sentido.

Aludiendo a lo que el autor Max Van Vanen señala: *Las escuelas modernas tienden a funcionar como los negocios, a llenarse de mediciones del tiempo <<rendimiento de la producción>>, <<cifras de producción>>, <<aumento de índices de éxito planificado>>, <<efectividad del profesorado>>, <<resultados de los exámenes objetivos>>.*

⁶² El examen tradicional es una prueba insuficiente, subjetiva, inquietante e inadecuada muchas veces, pues busca estandarizar las capacidades de los alumnos, sabiendo de antemano que eso resulta sencillamente imposible. El examen es el instrumento más clásico de recogida de información al servicio de la evaluación.

En consecuencia, la capacidad y la inclinación de los profesores a reflexionar sobre la naturaleza pedagógica de sus vidas con los estudiantes se atrofia con la cosificación y las condiciones alienantes en que tienen que trabajar (Van Manen, 1998, pág. 112). En nuestras palabras: Mediciones del tiempo de rendimiento de la producción son elementos observables en los Rasgos de la Normalidad Mínima; cifras de producción, traducidas en evaluaciones bimestrales, efectividad del profesorado, contrastada en una Ruta de Mejora Escolar y una serie de acciones consideradas dentro de Estrategias Globales de Mejora Escolar,⁶³ de resultados objetivos de pruebas estandarizadas considerando Olimpiada del Conocimiento y la evaluación PLANEA, que vendría precisamente a sustituir a la polémica prueba Enlace. Una inconsistencia más, se puede identificar a partir de este análisis:

El agente de la evaluación es el profesor. La valoración de los conocimientos de los alumnos la realiza siempre y de forma exclusiva el profesor. No participa ninguno de los otros sujetos que intervienen en las diferentes actividades de formación. Ni siquiera los otros profesores, ya que la junta de evaluación, junta de firma de boletas o junta bimestral, consiste normalmente en la entrega por escrito de las notas que días antes se han escrito en las correspondientes cartillas de evaluación. Al alumno no se le da la participación a la hora de valorar aquello que él ha realizado, en la mayor parte de los casos ni siquiera logra comprender por qué lo hizo, simplemente lo lleva a cabo de forma mecánica sin reflexionar demasiado al respecto.

Se puede observar que el proceso de evaluación al interior del aula fomenta el constante conservadurismo y rutinización, existen casos en donde los profesores se “especializan” en ciertos grados; pues ciclo escolar, tras ciclo escolar repiten binas: 1º y 2º, 5º y 6º... y así, hasta convertirse en “expertos de la materia”; imposible pensar que un maestro especialista de grados inferiores pueda ser profesor titular de un 6º ¡jamás podría lograrlo!

⁶³ Entendiendo estas como herramientas con las que el director y el colectivo docente, en ejercicio de su autonomía de gestión, organizan las actividades de la escuela para atender las prioridades educativas del plantel en forma integral, consecuentes con las metas y objetivos establecidos en su Ruta de Mejora Escolar. En ellas definen la manera en que participan los maestros, los alumnos y los padres de familia; y establecen la mejor forma de aprovechar los recursos materiales y financieros de los que se dispone (SEP, 2015, pág. 5).

Es de este modo como se generan zonas de confort (convenientes siempre para el profesor, más no para el alumno), y la organización al interior de los planteles va siendo “amafiada” por intereses particulares. No es difícil comprobar que algunos profesores repiten cada año el mismo sistema de evaluación y, no sólo el sistema, sino incluso el mismo examen, el mismo material didáctico, los mismos insumos que “generan y motivan el aprendizaje del alumno”. La evaluación no cambia nada en las escuelas, sino que es utilizada para justificar y mantener la posición autoritaria del profesor y de la institución escolar.

Resulta inimaginable pensar que el desempeño de algún docente así como su capacidad para enseñar puedan ser puestos en tela de juicio, aún sigue siendo un hecho aceptado en el mundo educativo, que cuando se habla de evaluación sólo nos referimos a la evaluación del alumno, ya que damos por supuesto que es solamente él el que tiene que aprender, de este modo la evaluación es reducida a una calificación final.⁶⁴ Como mero trámite administrativo y en cumplimiento del “deber ser”, se aplica un examen diagnóstico al alumno, mismo que en la mayor parte de las veces ni siquiera es diseñado por el docente sino que puede ser comprado o reciclado de ciclos escolares anteriores.

Los resultados nos sirven como justificante, dicho de manera coloquial, nos permiten “curarnos en salud” haciendo notorias las deficiencias que el grupo presenta, es así como la evaluación se centra en aquello que el alumno no sabe o aquello en lo que el alumno falla, aspectos que priorizan de nueva cuenta el enfoque negativo o punitivo, mismo que vicia todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Problema Pedagógico identificado implica: *Que la evaluación es concebida como la parte terminal de toda actuación educativa, esta concepción es una consecuencia inmediata del carácter selectivo y sancionador de la misma. El examen, como aplicación de la evaluación, no reorienta apenas nada, ni está integrado en el programa educativo, sino que es simplemente el último acto a*

⁶⁴ En la Cartilla de Evaluación sólo figura una calificación que dice poco de la situación escolar del alumno, de su progreso, de sus dificultades, de orientaciones de mejora, entre otros elementos que pudieran ser de utilidad. Cuando los profesores calificamos con un número, e incluso con décimas queriendo dar una impresión de rigor, esa evaluación carece de sentido didáctico y educativo si no se justifica su significado. Evaluar es mucho más que poner una nota o una calificación.

realizar en el proceso de enseñanza con el fin de comprobar los resultados obtenidos y calificar el rendimiento. De hecho, el epígrafe referente a la evaluación es el que figura en último lugar en los documentos de diseños o programas didácticos. A través de mi propuesta de intervención pedagógica pretendo:

- *Generar una evaluación alternativa mediante el diseño de consignas (optativas y obligatorias), rúbricas de evaluación y listas de cotejo que me permitan recoger información no sólo de los productos o resultados obtenidos por el alumno (evaluación final), sino de los procesos por los que atraviesa en su aprendizaje.*
- *Atender la diferencia en el aula mediante el trabajo colaborativo al interior de los Centros de Aprendizaje, fomentando con ello la dialogicidad, la autonomía y la metacognición en el alumno, elementos que funcionan como categorías primordiales en la conformación de un aula heterogénea.*
- *Estimular en los alumnos la reflexión y la responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje mediante la puesta en práctica de diversos tipos de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).*
- *Considerar la retroalimentación de los aprendizajes como un elemento cónclave en el reconocimiento y atención a la diversidad en el aula, generando con ello parámetros de evaluación diversos que permitan a los alumnos acceder a los contenidos del grado. Poner en práctica la autonomía docente en función de la justicia curricular, permitiendo con ello abatir el rezago educativo.*

En nuestra sociedad se puede palpar en cada una de nuestras acciones rutinarias, la existencia y proliferación del término ¡Jódete!, ¡Jódete! Al que hace alusión Sennett en su texto “Juntos”,⁶⁵ quien mediante una evocación que alude al patio de juegos en una escuela primaria, permite al lector recrear el contexto en el que el término es aplicado, un medio de individualismo puro, en donde no importa sobre quién deba pasar siempre y cuando cumpla con mis objetivos y llene mis expectativas de autosatisfacción, eso es lo que los docentes estamos propiciando y favoreciendo al interior de las aulas: un alto grado de competitividad entre los alumnos.

⁶⁵ Sennett, 2012, pág. 5.

Atendiendo a esta observación y en seguimiento de la propuesta que pretendo aplicar, una de las prioridades será favorecer la cooperación.⁶⁶ Misma que se encarga de lubricar la maquinaria necesaria para hacer las cosas. Aunque inserta en nuestros genes, la cooperación no se mantiene viva en la conducta rutinaria; es menester desarrollarla y profundizarla. Esto resulta particularmente cierto cuando se trata de cooperar con personas distintas de nosotros; con ellas, la cooperación se convierte en un duro esfuerzo.

Aunque la cooperación se deba a que nuestros recursos propios no nos son suficientes, en muchas relaciones sociales no sabemos exactamente qué necesitamos de los demás, ni qué deberían ellos esperar de nosotros. La cooperación requiere de los individuos la capacidad de comprenderse mutuamente y de responder a las necesidades de los demás con el fin de actuar conjuntamente, pero se trata de un proceso espinoso, lleno de dificultades y de ambigüedades que será pertinente reconocer con la finalidad de superarlas. Como menciona Sennett: “El desafío está en responder a los demás respetándolos tal como son”. Una pedagogía de la diversidad se conforma como un desafío del presente y del futuro para las escuelas y los docentes: conducir la enseñanza ampliando y distribuyendo la atención entre una multiplicidad de situaciones educativas, es decir, aguzar el talento pedagógico para que cada alumno aumente sus habilidades junto con sus capacidades valorativas y reflexivas en función de sus posibilidades o necesidades, para lo cual deberán utilizar variados recursos que estimulen el trabajo autónomo y propicien un aprendizaje cooperativo.⁶⁷

En el aula que atiende a la diversidad es fundamental el papel del docente en la creación de un entorno que favorezca el logro de la autonomía (docente como mediador del aprendizaje); permitiendo a los estudiantes aceptar en forma consciente la responsabilidad de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje.⁶⁸ Para cumplir con dicho propósito se pretende elaborar y poner en funcionamiento Centros de Aprendizaje,

⁶⁶ Definiendo este concepto como: “Un intercambio en el cual los participantes obtienen beneficios del encuentro”. (Sennet, 2012, pág. 18).

⁶⁷ Entendemos el aprendizaje autónomo como aquel en el que el alumno, en interacción con otros, puede decidir dentro de ciertos límites acerca de su propio proceso de aprendizaje y cómo orientarlo. Adquirir competencias para lograr el aprendizaje autónomo prepara al alumno para la toma de decisiones responsables, para reflexionar críticamente sobre su hacer y para interactuar con otros en la construcción de nuevos conocimientos (Anijovich, 2007, pág. 32).

⁶⁸ Consultar: Anexo 3.

los cuales son denominados por Anijovich como: *Un entorno educativo programado y organizado con anticipación -ubicado en el aula o en ámbitos cercanos a ella como, por ejemplo, los corredores de la escuela-. Un centro de aprendizaje incluye un conjunto de actividades educativas diversas y atrayentes, que invitan al alumno a implicarse en el logro de los objetivos definidos por los docentes que lo planificaron y lo armaron, pero en el cual le es cedida la responsabilidad del aprendizaje al alumno mismo* (Anijovich, 2007, pág. 97).

El modelo pedagógico de atención a la diversidad de Rebeca Anijovich logra vincularse con mi Problema Pedagógico identificado, pues propone que la evaluación se encuentre presente a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, no únicamente como elemento consecutivo o terminal, además de modificar la concepción de este aspecto al interior del aula pasando de ser un elemento de carácter sancionador, estigmatizante y altamente segregador a un elemento que enfatice las fortalezas de los estudiantes, permitiéndoles reflexionar sobre las oportunidades de aprendizaje y mejora.

Además, será fundamental desarrollar la metacognición (en el docente y en el alumno), es decir, la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje a través de la resolución y diseño de consignas significativas y/o auténticas al desarrollar los Centros de Aprendizaje. Se pretende, por último, desmitificar la idea preconcebida de que el término evaluación es sinónimo de exámenes (escritos u orales), y en consonancia con la concepción de que la evaluación y la enseñanza se articulan, la evaluación se encargará de recoger información útil sobre los contenidos que los alumnos van adquiriendo en las distintas actividades académicas que realizan, su labor será dar cuenta/documentar los avances del alumno en determinado momento y a lo largo del tiempo, estas informaciones el alumno las utiliza para tomar conciencia, revisar y mejorar sus modos de aprendizaje y su producción. Los resultados obtenidos por el alumno siempre serán comunicados a partir de una retroalimentación.

En el desarrollo de este enfoque se prioriza la puesta en práctica de una evaluación alternativa que implicará necesariamente repensar a la evaluación tradicional a partir de las necesidades surgidas ante el uso de nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje

en el aula. La evaluación, por tanto, proveerá retroalimentación al alumno acerca de los procesos que experimenta y de los productos que realiza durante el aprendizaje y al docente sobre la enseñanza que ha impartido. Una evaluación alternativa propondrá además que se atienda también a las experiencias, procedimientos y trayectos que hay que recorrer durante el aprendizaje ya sea en la toma de conciencia, en la corrección o en el perfeccionamiento del aprendizaje.

Seguramente muchos de los pasos del proceso de elaboración de un proyecto desde el enfoque de la diversidad no resultarán ajenos a los modos habituales en los que se planifica la tarea docente. Por lo tanto, algunos sólo serán simplemente mencionados a modo de recordatorio, para, en cambio, poder profundizar en aquellas etapas del proceso que considero innovadoras y que responden al enfoque de la diversidad:

- *Seleccionar el contenido o los contenidos* de trabajo que se incorporarán en el Centro de Aprendizaje, considerando el diseño curricular de los Planes y Programas del grado de corresponda.
- *Seleccionar un eje organizador temático*, identificando los contenidos de las diferentes disciplinas que se pueden incluir en el proyecto.
- *Determinar los objetivos*, que implicará precisar los logros a alcanzar por los alumnos (deben ser claros y concisos, responderán al cuestionamiento ¿qué se espera de él/ella?).
- *Identificar los conocimientos previos* de los alumnos.
- *Dar un nombre al proyecto*, tarea que puede ser realizada sólo por el docente o bien junto con los alumnos.
- *Planificar diferentes rutas de abordaje de los contenidos* (este elemento puede ser llevado a cabo luego de haber realizado un diagnóstico de aprendizaje de cada uno de los alumnos), considerando el cruce de las necesidades individuales con los contenidos básicos, de ampliación y de profundización a aprender, *así como el diseño y realización de las consignas optativas y obligatorias*.
- *Determinar estrategias organizativas*, refiriéndome particularmente a tres modalidades de trabajo: individual, por parejas y en equipo.
- *Seleccionar recursos* (tecnológicos y materiales disponibles).

- *Elaborar los materiales necesarios para el desarrollo del proyecto, considerando:* La preparación de un instructivo del proyecto para entregar a los alumnos, una hoja de ruta que les permita saber cuáles son los objetivos y qué tipo de trabajo se espera de ellos, junto con la presentación de los elementos disponibles para su realización.
- *Construir instrumentos de evaluación, diferenciando los que competen al docente y los que involucran la participación activa del estudiante.*
- *Establecer el cronograma* (distribuir el tiempo según las diferentes actividades).
- *Implementar y monitorear el proyecto*, con la finalidad de realizar los ajustes necesarios.
- *Evaluar*, aplicando los instrumentos de evaluación elaborados. Esta evaluación contemplará una mirada sobre la totalidad del proyecto, no se basará solamente en los resultados y productos finales del mismo.
- *Documentar la experiencia*, elemento que supone una visión retrospectiva y que permitirá sistematizar informaciones y evidencias significativas que den cuenta de actividades ya realizadas o en proceso. Además, brindará la apertura de volver a analizar, de releer, después de su implementación; con la finalidad de reflexionar sobre la propia práctica y tomar decisiones hacia el futuro.

El aprendizaje puede comprenderse como un proceso activo en el cual los estudiantes construyen significados a partir de las experiencias previas. Esta orientación supone y demanda un cambio en las estrategias de enseñanza y por lo tanto también en las estrategias de evaluación del aprendizaje, de tal modo que reflejen la naturaleza dinámica del proceso de construcción del conocimiento así como la participación activa de los alumnos en este proceso. La propuesta de construir un Aula Heterogénea se plasmará mediante el diseño de Planificaciones Docentes,⁶⁹ mismas que serán desarrolladas en una periodicidad de seis meses en un 2º, nivel educativo Primaria, cada Centro de Aprendizaje diseñado tiene como eje rector la creación de una estructura educativa que sea capaz de enseñar con un alto nivel intelectual a todos los alumnos de un curso, ofreciéndoles a todos ellos tareas académicas atractivas, problematizadoras y desafiantes.

⁶⁹ Consultar: Anexo 4.

CAPÍTULO 4. OJOS QUE SÍ VEN... PRÁCTICAS AFECTIVAS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN MEDIANTE EL USO DE LA EVALUACIÓN ALTERNATIVA COMO POSIBILIDAD.

Es momento de hacernos preguntas, cuestionamientos relevantes, no a modo de cierre o conclusión, sino a modo de reflexión del camino andado, de las huellas impresas en él, y de todo aquello que aún nos falta por recorrer. Estoy convencida de que la esperanza, aquella sobre la que discursa Freire, es un factor determinante en el sujeto, más no acciona de forma inherente al ser, debe ser motivada, debe existir un mecanismo de acción lo suficientemente poderoso que logre motivarla. Debemos ser conscientes, además, de que el hecho de vivir esperanzados, en espera de que algo suceda a nuestro favor, no quiere decir que necesariamente deba ocurrir; las “buenas intenciones” (aunque bien aceptadas), no bastan, ni son suficientes cuando se transita por el camino al logro de la inclusión educativa en las aulas de clase.

Las emociones, juegan además, un papel fundamental en el proceso de evaluación, ya que acercarse y profundizar en la evaluación de los aprendizajes sólo es posible si se hacen conscientes las emociones que involucra, la forma en que se enseña y en la que aprenden los alumnos, los valores implicados, las consecuencias que puede tener respecto de la inclusión y la exclusión y, sobre todo, responder honestamente si se confía en la capacidad de aprender de todos y cada uno de los alumnos.

Los elementos mencionados con anterioridad, nos invitan a repensar el término *evaluación* con todos sus componentes, *“evaluar va más allá de asentar una calificación”*, implica una de las tareas de mayor grado de complejidad que los docentes y alumnos deben realizar con regularidad (a diario), posee además, la característica fundamental de retroalimentar el aprendizaje y favorecer la reflexión para corregir errores y potenciar aciertos, así como la consolidación de actitudes críticas ante el propio proceso de aprendizaje, permitiendo a los alumnos superar las dificultades y deficiencias que han sido identificadas. Es decir, *aprender a autoevaluarse, responsabilizarse y comprometerse con su propio aprendizaje*. Es por ello que la evaluación no debiera ser considerada como un epígrafe, producto final o terminal de la labor educativa, puesto que está presente en todo momento, esperando a ser una herramienta fundamental en el quehacer docente.

En el discurrir de los capítulos anteriores no he hecho otra cosa, más que de alguna manera, tratar de llamar la atención sobre los tipos de relación con ciertas formas de pensarnos, decirnos, hacernos, sentirnos, encontrarnos con el otro, ese otro que en ocasiones nos resulta tan ajeno, tan irrelevante, tan insoportable. Dar cuenta de una transformación en un tiempo y espacio determinado y/o a partir de una acción, implica, sin duda, subjetividad. *Desde las políticas educativas hasta la relación directivista que establecen los profesores con sus estudiantes, desde los currículums hasta los libros de texto, pasando por el dispositivo de las evaluaciones con las se determina si alguien es capaz o incapaz, inteligente o ignorante, obediente o desobediente, adaptado o inadaptado. Lo que, sin duda, también funciona fuera de la escuela tejiendo la serialidad que asigna lugares y funciones a sujetos y saberes* (Skliar, 2008, págs. 247-248).

Una transformación en el sujeto, no es medible, ni cuantificable en términos de cifras, proporciones y porcentajes. Me resulta una abominación intentar recuperar al otro como mero dato estadístico, *es decir, proponemos pensar, humanizar las prácticas sociales, a partir de una razón que recupere al otro y que no lo tome como mero dato estadístico de la realidad* (Rabinovich, 2014, pág. 51). Transformar, cambiar, es algo intrínseco al ser, algo apegado a lo que los sociólogos denominarían humanismo: *Amorosidad*, alteridad, tolerancia, respeto, hospitalidad, diálogo, son algunas categorías, entre muchas otras, que implica la mirada de la diversidad y el reconocimiento del Otro.

Por ello, hago preguntas que siguen abiertas aún, que quizá nunca tengan respuesta, o al menos, no una sola, o no la que ustedes esperarían. A mí favor, puedo decir que todo lo vivido pasa por el filtro de nuestras significaciones individuales y sociales nos damos cuenta de ello, o no. Es por esta razón que cito el término de *amorosidad* acuñado por el filósofo Jacques Derridá y que funge como una categoría fundamental en inclusión: ¿es suficiente el amor que siento por una persona para que ésta pueda avanzar, aprender, superarse?, ¿qué es aquello que me obliga a amarte, que me conduce a mirar tu rostro y reconocerte genuinamente como un ser individual e irreplicable?, ¿es imprescindible atravesar por las mismas situaciones que el otro para experimentar amorosidad?, ¿pensar “amorosamente” al otro es hacernos, siempre, preguntas acerca del otro, en ausencia del otro? ¿qué hacer con las preguntas que son del otro?

Jacques Derridá sugiere que: *La amorosidad tiene que ver con un gesto, con la posibilidad de “agarrárselas” con algo y con alguien. “Agarrárselas”, porque eso es algo (lo otro), ese alguien (el otro) provoca a la vez pasión, ira, temor, atención, desolación, ignorancia, pesadillas, consternación, inclinación hacia su cuerpo, memoria de su rostro, ética y justicia* (Skliar, 2008, pág. 248).

No es menester en este apartado hablar de una evaluación sumativa (a propósito de mi problema pedagógico identificado), sí de una evaluación, pero no en términos cuantitativos. El giro hermenéutico y cualitativo de la evaluación docente que se puede sustanciar en mi investigación narrativa mediante la puesta en práctica de un Modelo de Atención a la Diversidad me permite “darme cuenta”, darme cuenta de aquello que ignoraba e invisibilizaba anteriormente: *“Al aplicar una Ficha de Trabajo en el aula, noté grandes ausencias, no observé rostros familiares que me hubiera encantado que estuvieran presentes y de los que probablemente, en otras circunstancias, me hubiera sentido dichosa de no ver”*.⁷⁰

La amorosidad nos implica, nos involucra, nos lleva a pensar en opciones de actuación docente que den apertura a la posibilidad de una evaluación alternativa. Tú ausencia, dialoga con mí presencia, me dice cosas que debo aprender a interpretar de la mejor manera posible, aunque no pueda mirar tu rostro y reconocer lo que está sucediendo contigo. No puedo concebir ahora, el grado de violencia simbólica que pudiese llegar a ejercer colocando en mi lista un tache remarcado con color rojo, llamativo, visible respecto a todo lo demás, respecto a los Otros. Pretender llevar a cabo una evaluación alternativa conlleva una toma de decisiones conscientes y responsables, implica *capacidad de elección. La autonomía se relaciona también con la capacidad de elección. Pero para tomar decisiones es necesario el autoconocimiento, esto es, saber quién soy, qué quiero, adónde quiero llegar, como así también la responsabilidad de actuar de acuerdo con la opción que se elige* (Anijovich, 2007, pág. 35).

⁷⁰ Fuente: Diario de la investigadora, fragmento retomado el 17 de Febrero de 2017, mismo que narra y argumenta elementos de inflexión y análisis que emanan de la Intervención Pedagógica en el aula.

Resulta por ello fundamental generar alternativas, es nuestra responsabilidad hacerlo pensando en el Otro, en los Otros y en sus necesidades, dado que no existe una única manera de lograr objetivos complejos y diversos, tales como los que se sostienen en un enfoque apegado a la conformación de Aulas Heterogéneas teniendo como columna vertebral la aplicación de una evaluación alternativa. Se propuso al alumno, por ejemplo, elegir entre diversos materiales sobre un tema, entre diferentes consignas, entre diferentes espacios dentro o fuera del aula y también si aprender en forma individual o con otros.

Cuando en las escuelas se ponen en práctica acciones de evaluación que no incluyen a todos los alumnos o son distantes a sus características, la evaluación puede convertirse en una barrera para que los estudiantes aprendan, por tanto, debemos aguzar nuestra mirada, despertar nuestros sentidos y nuestras emociones, poseer “ojos que sí vean”. Asimismo, el empleo de las técnicas y los instrumentos homogéneos de evaluación sin considerar las diferencias y particularidades de cada alumno, sin correspondencia entre lo que aprenden y lo que se evalúa, sin atender a sus intereses y motivaciones, también pueden ser una barrera, por lo que se torna necesario revisar y reflexionar cómo y de qué manera se evalúa a los alumnos.

Evaluar, además, implica reconocer que no existe un “paquete único de escolaridad” (en palabras de Marcelo Silberkasten), que al alumno se le pueda ofertar, por tanto, hemos de reconocer la *variedad de factores que crean la heterogeneidad en el aula*.⁷¹ Hemos de reconocerlos con la finalidad de ponerlos en práctica mediante una flexibilidad en la evaluación, no entendiendo al término “flexibilidad” como un regalo, mucho menos como un acto de caridad, sino más bien como una alternativa y una oportunidad para obtener un puntaje (me declaro en contra del término *calificación*, en caso de verme forzada a utilizarlo como referencia conceptual, acuñaré el término, *puntaje*; puesto que evaluar jamás implicará “calificar” al Otro, el fin último de la evaluación siempre implicará la mejora constante del aprendizaje en el alumno y en el docente).⁷²

⁷¹ Consultar: Anexo 5.

⁷² Cuando se evalúa, no basta con establecer una calificación sino tomar decisiones sobre estas estimaciones. Las decisiones se refieren a la retroalimentación que debe darse a los alumnos, a la mejora o adecuación de la práctica docente y, en consecuencia, a la creación y diseño de oportunidades de aprendizaje que les permitan a los alumnos aprender más y mejor.

Hablar de atención a la diversidad, nos orilla ineludiblemente a pensar en el binomio inclusión/exclusión. Todos hemos sido excluidos en algún momento de nuestras vidas, quizá lo seguimos siendo, no es casualidad que demos argumentos a favor de la inclusión y de la atención a la diferencia, no es coincidencia buscar justicia y democracia en nuestras aulas de clase, en nuestros centros de trabajo.

Quizá hemos pasado años, muchísimos años, hablando, investigando, leyendo, opinando, escribiendo acerca de los otros, aquellos etiquetados y “específicos” en educación, aquellos vulnerables que no merecen ser vistos al rostro y mucho menos reconocidos: a los extranjeros, los gitanos, los pobres y desvalidos, *“los que parece que no aprenden pese a todos nuestros esfuerzos”*, los discapacitados... tantos, y tantos, otros y otras, como si de eso se tratara la amorosidad educativa. Sin embargo, tal vez el único recuerdo que me parece que vale la pena, consiste en pensar y sentir cada momento en que fuimos (y en que somos) incapaces de relacionarnos con ellos, en el hecho de reconocer nuestros errores y omisiones radica el verdadero cambio, aunque este sea definido desde un aspecto cualitativo.

Debe existir ruptura, desilusión, desesperación, amargura, tristeza, desolación y en momentos desesperanza para construir de lo deconstruido (presencia del binomio construcción/deconstrucción), trascender (en palabras de Lévinas), morir (filosóficamente hablando) para resurgir, *“abandonar por voluntad propia la sociedad de los vivos”*, una muerte libre, una cuestión meramente individual que observa con agudeza un binomio más, el de lo frío y lo cálido, contrastando la fría indiferencia que muestra la sociedad respecto al ser humano y la cálida preocupación por él. Pero prepárese en lo que verdaderamente importa: *La exigencia de la vida ordena huir de una vida indigna, inhumana y sin libertad. De este modo la muerte se torna vida, así como la vida desde el nacimiento es ya morir. Y de pronto la negación se hace positividad, aunque sea completamente inútil. Lo que cuenta es la opción del sujeto* (Rabinovich, 2014, pág. 139).

Vida/muerte, otro binomio más añadido al término “inclusión”, se requiere morir, se requiere reconocer la incompletud citada por Freire, para dar cuenta de la subjetividad de la que habla la filosofía. La subjetividad no es una instancia menor ni funge como agente al que atribuimos la significatividad de las diferentes acciones.

Es más que la instancia a la que atribuir los eventos, es alguien que se hace cargo de su propia vida; en palabras de Bauman (2010): “Me hago responsable cuando me constituyo como sujeto. Hacerme responsable es constituirme como sujeto”. La responsabilidad es la estructura esencial primaria y fundamental de la subjetividad, el modo existencial del sujeto humano. *Responsabilizarme implica amar al otro*, reconocerlo y acogerlo con sus diferencias, amarlo en toda la extensión de la palabra, en todas sus facetas y rostros. La *amorosidad* se revela contra toda la indiferencia, contra todo el descuido y la pasividad, contra el olvido y el abandono de la relación con el otro. Es cierto, sería más fácil, mucho más cómodo, pensar en el otro en términos de exterioridad, también es cierto pensar a la alteridad de forma negativa: el otro es lo que yo no soy; siempre el otro es aquello que nosotros no somos y es por ello que resulta fundamental romper el espejo y comenzar a reconocerlo, ir a su encuentro, estar dispuesto a hacerlo por voluntad y por convicción.

Desde mi perspectiva, no existe gesto más amoroso y hospitalario que hablar del otro, desde el término nos-otros al que aludía Marcelo Silberkastein; “nosotros”, el arma poderosa de cambio, y no sólo en educación, *nosotros* término que esgrimimos por practicidad para defendernos de los otros, ¿en defensa propia?; levantando muros, murallas impenetrables, manteniéndonos en soledad y completo aislamiento. *Tal vez allí resida toda la posibilidad y toda la intensidad del cambio de amorosidad en las relaciones pedagógicas: nunca ser impunes cuando hablamos del otro; nunca ser inmunes cuando el otro nos habla* (Skliar, 2008, pág. 249).

De lo que se trata es de la educación como un acto de amorosidad. ¿Lo hacemos?, alguna vez nos hemos detenido a pensar algunas de las siguientes cuestiones: *¿Qué se habrá hecho de aquellos niños y niñas sobre los cuales alguna vez se ha dicho que habría de duplicar sí o sí el tiempo de su escolarización? ¿Dónde estarán aquellos otros sobre los cuales se diagnosticó/pronosticó/determinó que no llegarían nunca a alcanzar el pensamiento abstracto? ¿En dónde vivían aquellos otros a los cuales se sugirió enviar, casi por la fuerza, a un taller laboral? ¿Qué nos dirían si nos vieran en este momento? O mejor: ¿nos dirigirían su mirada? Y más aún: ¿nos preguntarían algo? E inclusive ¿acaso nos reconocerían con amorosidad?* (Skliar, 2008, pág. 250).

Si hoy tuviera que morir, me sentiría plena y llena de júbilo, pues moriría cobrando sentido del gran descubrimiento acerca del otro, de su complejidad, de su misticismo, advirtiéndome así, la relevancia de ir a su encuentro de manera puntual, sin necesidad de exigencias, obligaciones o reclamos de ningún tipo.⁷³ Para mí, en eso radica una transformación de la que sí puedo dar cuenta (en este apartado), una transformación que es capaz de modificar paradigmas, de superar barreras y cerrazones propias y adquiridas mediante el trato social. Una transformación, misma que me lleva a repensar ¿cuántos y cuántos Otros existen sin siquiera suponer la existencia de Los Otros?, como escribió Sartre: *Más allá de breves y terroríficas iluminaciones, los hombres mueren sin siquiera haber sospechado lo que era el Otro* (Skliar, 2008, pág. 251).

Así, que desde esta perspectiva, me considero ya afortunada. Y tal vez toda posibilidad y toda intensidad de cambio en las relaciones pedagógicas de amorosidad pueda depender, también, de ese acto sincero y honesto que consiste en comenzar a acallar nuestras preguntas sobre el otro y comenzar a percibir las preguntas (que son) del otro. Doy continuidad, con *“una idea algo altisonante, pero inquietante a la vez: la alteridad no es tanto lo que no somos, sino tal vez todo aquello que aún no hemos sido capaces de ser. Y una idea menos rimbombante, pero tal vez algo más audaz: la alteridad no es tanto aquello que no somos, sino más bien todo aquello que no sabemos. Sin embargo, pensar la alteridad como aquello que no sabemos no significa que algún día lo sabremos. Supone, en cierta medida, seguir no sabiéndolo todo el tiempo. Por lo tanto, la alteridad es aquello que, amorosamente, no sabremos* (Skliar, 2008, pág. 252).

4.1 El Respeto y la Justicia: Elementos cónclave de la práctica de evaluación, el reconocimiento y la atención a la diferencia.

Alteridad, existencia: La existencia del otro puede ser concebida a partir de la responsabilidad y de la justicia. Todo otro, es por definición, una alteración a cualquier idea de normalidad o naturalidad, por tanto, una “pedagogía de la alteridad” es, o debiera ser infinita, puesto que no puede plasmarse/materializarse en programas definitivos,

⁷³Cuál es la condición previa de todo este proceso, de toda esa ecuación? Pues no otra que la *voluntad* de conocer, la disposición a dirigirse al Otro, a ir a su encuentro, a entablar con él una conversación (Kapuscinski R. , 2007, págs. 83-84).

supondrá siempre la apertura a un devenir que resulta imposible prever. *¿Por qué la idea de responsabilidad? Pues porque supone una incesante oposición a lo normal y lo habitual, como si enseñar fuese negarse a toda realidad que se presentara como “natural”, como si quien enseña fuese una figura de contrariedad y desnaturalización de los artificios de separación, exclusión y humillación. ¿Y por qué de justicia? No se trata sólo de reconocer la alteridad y adaptarla a una práctica consagrada; se trataría, más bien, de sentir el peso del otro en nosotros, su vida como otra vida diferente de otras, y no como un desvío o una vulnerabilidad (Skliar, 2017, pág. 162).*

Hablar de una diferencia supone reflexionar acerca de las diferentes experiencias escolares que cada uno de nosotros hemos vivenciado, están (como sustancié a lo largo de apartados anteriores) aquellas que no cesan de inventar y reinventar modos de enseñar, y aquellas que, por el contrario, *persisten en una lógica implacable de evaluar, evaluar todo el tiempo, evaluar como mecanismo sancionador y punitivo, como elemento de control al interior del aula.* Quizá aquí esté la respuesta a la existencia del otro: es una cuestión que tiene que ver con la responsabilidad del enseñar y no con el oficio del *ser-evaluador*. Aunado a la responsabilidad surge una categoría con relevancia equivalente: El respeto.

Se debe tener respeto por el otro, creer que es capaz de aprender independientemente de sus capacidades/discapacidades. Es una falta de respeto decretar que *“no lo lograré, ¿cómo podría hacerlo?”*, identificarlo como mero trámite, creer que requiere de una escuela extraordinaria que esté dispuesto a contenerlo a lo largo de su etapa escolar, enfocarnos en concepciones reduccionistas acerca del hecho de *“no ser profesoras especialistas”*, de *“no haber aprendido a tratar niños así en la escuela, puesto que nunca nos dijeron cómo hacerlo”*. *La falta de respeto, aunque menos agresiva que un insulto directo, puede adoptar una forma igualmente hiriente. Con la falta de respeto no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa. Cuando la sociedad trata de esta manera a las masas y sólo destaca a un pequeño número de individuos como objeto de reconocimiento, la consecuencia es la escasez de respeto, como si no hubiera suficiente cantidad de esta preciosa sustancia para todos.*

Al igual que muchas hambrunas, esta escasez es obra humana; a diferencia del alimento, el respeto no cuesta nada. Entonces, ¿por qué habría de escasear? (Sennet, 2003, pág. 18). En el ámbito de evaluación existen una serie de omisiones, de faltas de respeto, que dejamos pasen por alto sin siquiera reconocerlas. En mi aula, como en muchas otras quizá, el Cuadro de Honor era un elemento determinante al final de cada Bimestre, forrado con un papel américa en tonalidad amarilla, liso, ni una sola imperfección o arruga; hacía juego perfecto con las grandes y doradas estrellas brillantes que portaban el nombre de los niños y su fotografía en tamaño infantil... sonrientes, orgullosos de pertenecer a algo ¿a qué exactamente?, un bimestre tras otro, se podían observar rostros, siempre los mismos, ya no era ninguna novedad para nadie, ni siquiera para los niños o para sus papás, es como si todo el mundo se hubiera adaptado al “lugar que social y escolarmente le corresponde”, sin tener que ser necesariamente de esa forma.

Mi investigación narrativa y la documentación de la misma me llevan a reflexionar acerca de un elemento crucial: Todos nacemos como una página en blanco, no comprendemos los conceptos de discriminación, exclusión, segregación, hasta que los experimentamos en carne propia, es así, como nuestras vivencias, nuestras historias de vida, nuestra subjetividad, entre algunos otros rasgos, nos constituyen como seres incluyentes o excluyentes llevándonos a actuar de una forma determinada. No por nosotros mismos, sino por aquello que es “socialmente aceptable”. Es probable que como docentes, nuestra visión no sea periférica y nuestra constante aceleración no nos permita detenernos a reflexionar sobre la importancia de la escucha del otro, de su implicación en nuestro relato. Por tanto, cito aquí un breve fragmento *de lo vivido* al realizar un Centro de Aprendizaje en mi aula:

“Nos dirigimos al salón de TIC, tal como la consigna lo señalaba, durante 5 minutos visualizamos un cuento infantil relacionado con la temática de Inclusión, el cuento se titula “Los Sneetches” (de ahí el título del Centro de Aprendizaje), los niños miraron atentos el video, se escuchaban vocecillas que mencionaban; “ahhhh” (en tono de tristeza y lamento) cada vez que un sneetche era maltratado por otro sneetche, el motivo: uno tenía panza estrellada y el otro no... la voz perspicaz de Alli no se hizo esperar y quebrantó el silencio: “Ahhh pues tan sencillo, por qué no solamente se pintaban una estrella en sus barrigas, ya que los otros no se la pueden borrar pus (sic) que ellos se la pinten con

plumones o algo que no se borre y así ya todos son iguales y pueden jugar juntos". Algunas miradas se dirigieron hacia Alli, pero no hubo réplica de su comentario, al finalizar el video los niños se encontraban encantados, muertos de risa porque los sneetches habían terminado con estrellas por toodo el cuerpo, ¡hasta en su cola maestra!, decían sorprendidos.

Mitzari comentó entonces: "A veces en el CENDI nos ponían estrellas maestra, ¿te acuerdas Axel?, y cuando un niño no ganaba estrella porque se portaba mal se ponía a llorar y a veces los demás niños se burlaban de él, pero es que ¿verdad maestra que una estrella no te hace más tonto ni más listo así como el video?, solo son eso, estrellas, unas estampas", Sofi la miró y le dijo, "ahhh, pues sí, pero si no salías con una de esas era porque seguramente la miss iba a darles quejas a tus papás de que no hiciste esto y de que no hiciste lo otro, no es tan fácil porque te regañaban y te castigaban".⁷⁴

Este breve intercambio de ideas entre ambas alumnas me permite destacar una vez más la conceptualización mal encauzada que se ha dado a la evaluación tornándola sancionadora, punitiva, con miras a "premiar o castigar" (en palabras de alumnos de 2º), jamás pensada como posibilidad de mejora, crecimiento o aprendizaje.

Una categoría fundamental a destacar durante la implementación de los Centro de Aprendizaje fue la *metacognición*,⁷⁵ era imprescindible demostrar a los niños que todos tenemos el derecho de participar, de dar a conocer nuestra opinión, de otorgar un punto de vista sobre el trabajo que el compañero ha desarrollado, de retroalimentarlo, en caso de ser necesario.

Es importante, por tanto, formar alumnos capaces de asumir la responsabilidad por su propio aprendizaje, un aprendiz autónomo es capaz de *aprender a aprender*, de *autoevaluar su aprendizaje* y continuar haciéndolo de forma exitosa.

⁷⁴ Fuente: Diario de la investigadora, fragmento retomado el 15 de Febrero de 2017.

⁷⁵ Se denomina *metacognición* al conocimiento que se elabora acerca de la cognición humana. Describe lo que las personas conocen acerca de cómo funcionan sus propios procesos cognitivos, permite comprender los factores que explican que los resultados obtenidos en la solución de una tarea, sean favorables o desfavorables (Anijovich, 2007, pág. 36).

Es así como la evaluación apreciada como *oportunidad*, implica un modo renovado de evaluar, que nos plantea un desafío desde nuevos paradigmas; ofrecer alternativas para ir más allá de una calificación que solo pretende aprobar, promover o certificar. *La evaluación entendida como oportunidad para el aprendizaje* se alcanza sugiriendo propuestas de trabajo con sentido para los estudiantes y relevantes para las asignaturas que se enseñan; favoreciendo gradualmente diálogos, participación e intercambios entre los alumnos.

La lógica en este caso gira en torno a dos vertientes; la primera de ellas, es permitir al alumno reconocer que él/ella es capaz de apropiarse de los contenidos de aprendizaje aplicándolos en cualquier espacio de su vida cotidiana, la queja/el cuestionamiento de: *“esto es aburrido maestra, ¿por qué debemos de hacerlo?”*, es modificada a una participación activa: Mi voz se escucha, mis ejemplos son tomados en cuenta, ahora puedo pasar a la pizarra y tomar los plumones de la maestra, eso quiere decir que los demás pueden aprender de mí, así como aprenden de ella, ¡yo puedo ayudarlos!⁷⁶ Motivarlos, creer en ellos, dejar de señalar sus errores y demostrarles que son capaces de lograrlo, convenciéndolos de que los intentos no implican fracasos sino más bien oportunidades, son rasgos que dan cuenta de un avance real en el grupo. La confianza plena en el desempeño del otro, de los otros. No debemos olvidar, además, la determinante influencia transformadora del maestro:

Una primera manera de entender el sentido se fundamenta en la capacidad de los maestros para influir efectivamente en la vida de sus estudiantes propiciando transformaciones evidentes. Esta acción transformadora se lee como el resultado positivo que proporciona satisfacción a quienes relatan sus experiencias como docentes; a su vez, este tipo de acción se convierte en argumento que justifica y sostiene vivencialmente la razón de ser maestro (Díaz, 2007, pág. 59)

⁷⁶ La *autorregulación del aprendizaje* es el modo en el que el alumno es participe activo de sus propios procesos de apropiación del saber, y puede medir progresivamente cómo va tomando control sobre dichos procesos a nivel metacognitivo, motivacional y conductual (Anijovich, 2007, pág. 36).

El “alumno modelo” ha quedado atrás, todos somos seres individuales y ese principio nos debe llevar a repensar nuestro actuar, no podemos, ni debemos esperar que todos respondan de la misma manera ante un estímulo externo, no son siluetas tomadas de la mano en hojas de papel para contar con el mismo molde, a tono de nuestras exigencias; ¡Basta!, basta de creer en la existencia del relato “El gato de Schrödinger” de Ernest Fisher⁷⁷ (Marín, 2011, págs. 147-148), “*sabe el hombre ir hasta la luna en un rato, pero no sabe hacer un gato*”, ¿qué nos lleva a pensar que no sabe hacer un gato?, ¿acaso el hecho de que ese gato no cuenta con las características de *nuestro gato*?,

Cuántas veces pedimos lo siguiente: Reparto la hoja de ejercicio, verifiquen que todos tengan una, ahora dibujen al pollo amarillo, peguen las plumas justo arriba de su cabeza, el pico viendo hacia el frente, derechito, las patas de color naranja... A ver, arriba esos trabajos, alcen su mano, bien alzada, déjenme ver que todos vayan bien (reconociendo la importancia de que sean iguales). Al mirar las hojas alzadas, de pronto detectamos, un trabajo con el pollo de color naranja; ¡no!, ¡no!, ¡no!, ¿por qué no seguiste las instrucciones?, toma otra hoja, ¡rápido!, lo harás de nueva cuenta, ¡pon más atención!

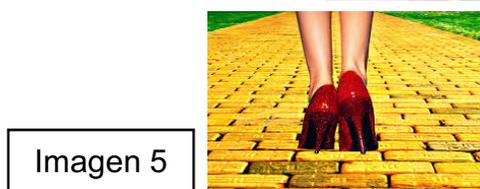
El ejemplo anterior, me permite aludir a una transformación, contrastando el cambio de paradigmas y la modificación del rol del docente a partir de la concepción de los alumnos transitando de *protagonista a mediador* y en ocasiones, *espectador del aprendizaje*: (A modo de contextualización) La realización de este Centro de Aprendizaje implicó un hecho sin precedentes: ¡Salir de la escuela!, ¡abandonar el aula de clases!... ambos elementos en sí, ya generaban expectativa y motivación en los niños. “*Maestra, (cuestiona Dasha) si tenemos que hacer un dibujo de cómo son los edificios de ahora y los camiones y coches ¿así está bien? ¿o cómo?, es que no le entiendo*”, en ese instante, *Irán replica, “es que Dasha se trata de poner lo que tú estás viendo, puedes hacerlo con los mismos colores de los que están pintados, así como de color ladrillito, por eso venimos aquí, para que los viéramos y si no te sale, saca las tarjetitas de tu sobre, así te va a ser más fácil dibujarlo*”.

⁷⁷ La narración citada con anterioridad ha caído en diversas controversias pero funge, en este caso como una medicación didáctica, abstrayendo ya que “*nos permite obtener una concepción diferente de una realidad que dispone de inmensas posibilidades, pero que, sin embargo, está en función del observador y de lo que este observa* (Marín, 2011, pág. 148).

Lo anterior, también implica conocimiento, aquél que surge entre pares, aquél que queda al margen del maestro y que no por ello pierde relevancia. En ese momento comprendí que “mis pequeños”, ya no eran tan pequeños... en realidad, nunca lo fueron.

Hemos arrancado la identidad y la confianza en sí mismos a nuestros alumnos, quizá con solicitudes e imposiciones absurdas que de una u otra forma los llevan a pensar que de no ser prescrita y llevada paso a paso una instrucción, ellos serían incapaces de desarrollarla satisfactoriamente. Es momento de revirar, considerar que el hecho de reconocer y respetar la diversidad en nuestras aulas, es sólo un paso para más para generar inclusión, no coartar las ideas, la inocencia, ni la creatividad de nuestros alumnos bajo ninguna circunstancia, motivarlos siempre a reconocer que *“todos podemos aprender de todos, en todo momento”*, ese, desde mi perspectiva y basada en mi experiencia, es uno de los principios fundamentales en educación inclusiva.

4.2 El camino amarillo hacia la Inclusión Educativa: La evaluación alternativa fundada en el diálogo y el trabajo cooperativo en el aula.



La serie de imágenes con las que doy apertura a este apartado, no tienen la finalidad de “demostrar” aquello que se hizo, ni siquiera requieren de un pie de foto que las haga resaltar del texto en general o explicitarlas, desde mi perspectiva, implican un reconocimiento del otro, de aquellos otros que fueron de la mano conmigo en mi utopía, que terminaríamos adoptando como *nuestra*, en ese horizonte de futuro que tiene como fin último generar Inclusión Educativa en las aulas de clase y reconocer la Diversidad.

Para no concluir, pretendo aprovechar este espacio para definir al lector, que ser maestro no es nada fácil, tal vez lo parezca, pero ciertamente es una profesión que conlleva riesgos, que hasta este punto de mi vida ignoraba, pero de los que ahora puedo dar cuenta a través de mi experiencia y que me permiten hablar de una transformación. Una transformación de vida y no solo de mi quehacer docente. Cada loza de ese camino amarillo representa un paso más, (hablando metafóricamente), pues el hecho de dar por sentado que la puesta en práctica de un Modelo de Atención Pedagógica en el aula resolverá como por arte de magia *todas* las situaciones de desigualdad, injusticia e inequidad sería presuntuoso, muy ambicioso e imposible de creer (dada la temporalidad con la que fue trabajado). Ciertamente, se habla de cambios, de transformaciones y de ***avances graduales***.

Sin embargo, fundamental sería tener la oportunidad de continuar con ese proceso en el ciclo escolar por venir; en ese punto, logro identificar la importancia del trabajo cooperativo,⁷⁸ de sus argumentos, de su relevancia, pues si todos los docentes lográramos desarrollar esa mirada inclusiva y de atención a la diversidad transitaríamos ***juntos*** (en palabras de Sennett), por ese camino a la Inclusión Educativa concibiéndolo como parte del aprendizaje y no como un acontecimiento relevante en nuestras vidas, ajeno por completo a nuestra cotidianeidad. Todo ello tiene que ver con nuestra ética profesional, pero también nos habla acerca de nuestro compromiso, de nuestra pasión:

⁷⁸ 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 (Johnson, Johnson y Holubec, citado en Pujolás, 2004, pág. 75).

La pasión por ser maestro se convierte en otro contenido esencial del sentido que reviste el ejercicio de la práctica pedagógica vivida con gusto y disposición. Experimentando así el ejercicio pedagógico, puede generarse una sensación y percepción de realización y bienestar personal -a pesar de las dificultades propias del devenir humano- que se halla estrechamente vinculada a cierta actitud de auto-afirmación, donde el factor emocional juega un papel importante. A través de esta auto-afirmación el maestro se comprende a sí mismo como sujeto con una identidad dinámica que se construye, no ya desde los condicionamientos del afuera, sino desde la interacción con otros sujetos con quienes comparte y produce espacios, significados, sentidos (Díaz, 2007, pág. 63).

Lo anterior, implica, por supuesto, el establecimiento de relaciones de igualdad, de valoración, de reconocimiento, en todo ello el maestro juega un papel, **pero ya como un nuevo tipo de docente, capaz de revalorar a los alumnos, motivarlos, desarrollar su creatividad, orientarlos y acompañarlos en su proceso de aprendizaje.** Un maestro que aún en la actualidad parece un bicho raro, pero que la sociedad necesita, que demanda urgentemente. Un maestro con vocación, con amor al *arte de enseñar*, que sea capaz de tomar riesgos y abrir horizontes, que más allá de la escuela los niños difícilmente podrían explorar. Generar posibilidades que despierten el interés del niño y que le permitan mantenerse activo y comprometido con su proceso de aprendizaje. Hablar de una transformación nos invita en la inmediatez a remitirnos al proceso de reflexión docente, ese que difícilmente se lleva a cabo como un relato escrito, por “falta de tiempo” o “por exceso de actividades laborales”, que sin embargo, resulta ser necesario, fundamental, cuando se pretende dar cuenta del avance obtenido, del camino recorrido, de aquello a lo que nosotros, los docentes, hemos nombrado: *Experiencia*.

El Ciclo Escolar 2017-2018 representa mi séptimo año de servicio frente a grupo, “el tiempo pasa volando”, los recuerdos se olvidan o simplemente van siendo reemplazados por nuevos recuerdos en un sinfín de vivencias con ciertas particularidades, ¿soy capaz de recordar al primer grupo de alumnos a mi cargo?, era un quinto año, eso lo tengo presente, miro la foto de generación y no logro recordar más allá de siete nombres de un grupo de 35 ¡increíble! ¿no?, ellos fueron el primer grupo en mi vida como docente y simplemente ¡no puedo recordarlos!, son quizá “*las malas pasadas del pasado*”, argumentaría Manuel Cruz (2005), sin embargo, ¿cómo hablar de experiencia y

transformación, cómo dar cuenta de ello cuando no existen registros que lo avalen y me permitan confrontarlo?, hablamos de profesionalización docente, no se trata ya de cumplir con una tarea, de cubrir una imposición administrativa o de llenar formatos previamente requisitados con encabezados sin sentido. Se trata de averiguar ¿qué ha sido de ti con el paso del tiempo?, se trata de reconocer aquello que te habita, de encontrar sentido al ser maestro, y en algún punto, debemos comenzar. Este sentido, emerge cuando *se pone en juego la capacidad de reflexión, la intencionalidad de intervenir y el deseo de crear y de saber, produciendo, imaginando o generando alternativas de resolución a un problema identificado, mismas que pueden ser leídas como actos de creación, de innovación y producción, y que al mismo tiempo buscan transformar*. También el gusto por ser maestro **surge cuando se activa la necesidad de salir de lo rutinario para abrirse a posibilidades de movilidad y de cambio.**

La construcción de valores en el ir y venir de la práctica pedagógica, donde emergen experiencias que se tornan especialmente significativas, confiere un importante contenido de sentido al maestro. Es así como afirmo y asumo que el apasionamiento, el gusto por ser maestro es un compromiso emocional y afectivo que acompaña la práctica docente para **atribuirle un sentido, un valor trascendente que desparametriza lo educativo, confiriéndole un poder transformador y existencial. El maestro se descubre a sí mismo no como autoridad en el aula sino como un agente capaz de producir y transformar de la mano de sus alumnos. Educar es un arte:**

Educar como arte es un acto de resistencia a los modelos dominantes de pensar, decir, hacer y sentir. Por esto, también es un acto creador que nos transforma, que nos libera de nosotros mismos respecto de cómo pensamos, decimos, hacemos y sentimos. Sin esta resistencia no hay acto creador, no hay arte de educar como arte de tejer encuentros. Hay otras cosas: hay imposición al otro, hay fabricación del otro, hay dominio sobre el otro, ese otro que vemos y tratamos como un objeto en una relación que se vuelve puramente instrumental (Skliar, 2008, pág. 143). Hoy por hoy, he comprobado que cuando encuentras algo que hace que tu corazón cante, ya no es trabajo, es diversión, y es algo que amas, que vale la pena ser compartido, que merece recordar.

Era la primera salida escolar que se realizaría con la finalidad de desarrollar un Centro de Aprendizaje, ciertamente riesgosa, no por el contenido, sino por el hecho de salir de los estándares, de la “normalidad” al interior del plantel, en donde las apuestas, definitivamente no giraban a mi favor. Era un día soleado (hasta el estado climatológico nos favorecía), el ánimo podía incluso respirarse, los niños se mostraban involucrados en la actividad, eran felices.

La Plaza de las Tres Culturas se tornaba un lugar nuevo para ellos, completamente desconocido. Podían percibirse entre la multitud algunas voces que decían: “*órales, ya viste ese edificio, a mí me gustaría vivir ahí, Ta – mau – li – pas, Tamaulipas, así se llama*”, “*¡mira! Ese es el parque de Santiago*”, fue entonces cuando me dirigí a ellos y les pregunté: “*¿ustedes no habían venido a Tlatelolco?, si está bien cerca de sus casas*”. Uziel respondió de inmediato: “*Ah pus si (sic), si habíamos venido pero es más padre ahora con mis amigos*”, Sofi, completó la idea mencionando: “*si, y además solo hemos venido a jugar en el parque pero no a hacer cosas así de la escuela y del aprendizaje, pero así entre todos es más padre*”. Los escuché atentamente, sonreí, me di cuenta que las horas trabajadas en equipo comenzaban a rendir frutos. Ya no más riñas, peleas, enojos o disgustos, en el aula de 2° por fin comenzaba a gestarse la cooperación.

Hablar de transformación, implica también diseñar nuevos escenarios de aprendizaje, que motiven la participación y generen el gusto por querer conocer, por querer saber, descubro que el aprendizaje impuesto, rígido, llevado a la práctica como receta de cocina, es un callejón sin salida que no persigue ningún fin específico, se debe tener tacto pedagógico y visión para reconocer ¿qué es lo que queremos lograr?, ¿hacia dónde queremos llegar?, ¿cómo lo vamos a hacer?, hago énfasis en el uso de los términos en plural, pues en este momento no soy yo y mi grupo (como si transitáramos en direcciones opuestas), **somos “nosotros”**: El grupo de 2° A.

Johnson, Johnson y Holubec (1999) utilizan el símil de un equipo de fútbol para explicar el concepto de *equipo cooperativo* y las condiciones que se han de dar para que haya propiamente cooperación entre los miembros de un mismo equipo: *Por <<definición>>, un equipo de fútbol está formado por diferentes jugadores que ejercen diversas funciones en el terreno de juego (portero, defensa, media punta, delantero, centro, extremo...)* y la

*base del éxito para conseguir su objetivo en común -ganar el partido- hay que buscarla en el hecho de que cada uno cumpla su misión tan bien como sepa. No se puede concebir un equipo formado por once porteros u once delanteros... La eficacia del equipo, su éxito final, depende **de la diversidad y la complementariedad** de las funciones de todos los miembros del equipo que, además, persiguen un objetivo común: meter más goles que el equipo contrario (Pujolás, 2004, pág. 77).*

En nuestra aula, no conformamos un equipo de futbol, pero los niños sí logran reconocerse a sí mismos como parte de un equipo, contrario a lo que yo hubiese llegado a pensar, ellos de inmediato logran identificar las cualidades y los rasgos característicos de cada uno de sus compañeros, ellos hacen tangible la riqueza de la diversidad, vista como ventaja, entendida como posibilidad: *Tristán comenta: "Haber hay que ponernos de acuerdo, vamos a ver... mmm Oshary tiene letra bonita, ella puede escribir la información, Mitzari recorta derechito y sabe hacer dibujos bien chidos (sic), Sofía y yo vamos a colocar las imágenes de nuestros sobres para ver cuáles nos sirven y cuáles no, ya después practicamos lo que vamos a decir en nuestra exposición.*

Mi mirada pretendía mostrar ecuanimidad, pero mis oídos no daban crédito a lo que estaban escuchando, ¡ellos eran capaces de ponerse de acuerdo por sí solos!, pero que gran descubrimiento ¡qué maravilla!, jamás lo hubiese llegado a pensar, la parte enriquecedora de ese instante, era mantenerme al margen sin perder de vista el escenario de acción educativa: *"Bueno, comenta Mitzari, haber... todos saquen las ficha y vamos a poner palomitas en todo lo que ya hicimos y así no vamos a hacernos bolas (sic)... Repasan detalladamente las consignas obligatorias de su ficha, leyéndolas en voz alta. ¡Listo!, menciona la siempre entusiasta Fer Oshary, ¡ya terminamos!, vamos a hablarle a la miss. Noooo, (irrumpe de forma abrupta Sofía), mejor primero hay que leer lo que escribimos a ver si se entiende y así... Yo lo leo en voz alta y luego ya le preguntamos a la maestra si no tenemos faltas de ortografía, porque luego hay (termina la sentencia con un suspiro y llevando su mano a la frente)". El ejercicio sigue su cauce, mi intervención hasta este momento ha pasado desapercibida por los niños.*

A partir de lo anterior podemos analizar que *en las situaciones de aprendizaje cooperativo los estudiantes, por un lado, experimentan sentimientos de pertenencia, de aceptación y de apoyo, y se pueden enseñar, y practicar, las habilidades y los roles sociales que se necesitan para mantener unas relaciones interpersonales positivas; y, por otro, los estudiantes se hacen más sensibles a las conductas que los otros esperan de ellos y aprenden las habilidades necesarias para responder a estas expectativas* (Pujolás, 2004, pág. 74).

Es improbable que, mediante las tediosas y extensas explicaciones del profesor, un alumno pudiese adquirir herramientas para el aprendizaje, pues vive en un letargo permanente, su participación es nulificada y el papel que debe desempeñar se minimiza a mera reproducción del aprendizaje dado; repetición, memorización, puesta en práctica, evaluación, siempre es el mismo proceso. De este modo, ¿cómo podemos pretender que los alumnos alcancen los estándares curriculares, si nunca les damos a conocer qué es lo que se espera de ellos?, es decir, no les transferimos la *responsabilidad* y la *autonomía* para construir su propio aprendizaje, ni siquiera reconocemos ni comprendemos la relevancia de hacerlo, preferimos no correr riesgos.

Bajo ninguna circunstancia explicitamos los objetivos y los resultados que pretendemos alcanzar en el desarrollo de una actividad determinada, destacamos los momentos de una secuencia didáctica (inicio, desarrollo, cierre), pero ciertamente no generamos instrumentos de evaluación que nos permitan reconocer (a nosotros docentes y a los alumnos) los aprendizajes obtenidos durante el proceso, nos ceñimos únicamente en el producto, al que debemos reconocer, que el alumno accede prácticamente “a ciegas”, ello nos lleva a repensar el por qué solamente los alumnos más hábiles y capacitados logran culminar las tareas en su totalidad, mientras que los otros son simplemente invisibilizados.

Cuando se planifica un Centro de Aprendizaje *deben explicitarse al alumno los objetivos y los resultados que se esperan de él como producto de sus actividades, expresados en términos que le sean comprensibles*. Lo anterior cumple con el propósito de orientar y focalizar su acción en el sentido de lo que debe lograr.

Cabe destacar además, que para que el alumno trabaje en forma autónoma es necesario brindarle instrucciones lo más detalladas posibles, junto con consignas (obligatorias y optativas) plasmadas en fichas de trabajo que incluyen las actividades que deben llevar a cabo para construir los aprendizajes.

La metacognición presente en la evaluación del proceso de aprendizaje (visto en su totalidad), permite al alumno reflexionar y revisar lo que ha hecho durante una tarea determinada: qué ha pensado, recordado, imaginado; es decir, revela qué procesos mentales se han puesto en práctica para resolver la tarea de aprendizaje. ¡Incluso en el conflicto existe aprendizaje! ¿Quién pudiera llegarlo a creer?, pero resulta enriquecedor escuchar los planteamientos y argumentos dados por los estudiantes ante un dilema escolar, puesto que ello nos permite ahondar en la apropiación de conceptos y aprendizajes. El conflicto cognitivo que se genera cuando chocan dos puntos de vista diferentes u opuestos, no sólo nos permite aprender cosas nuevas de los demás, sino también rectificar, consolidar o reafirmar los aprendizajes ya alcanzados. Recalco y fundamento con ello un epígrafe de mi investigación narrativa: “Todos, aprendemos de todos”. No hay más.

Cuando se habla de experiencias en el aula que dotan de sentido y transformación la tarea docente, se cae frecuentemente en la tentación de hablar únicamente de todo lo bueno, de todo aquello que nos salió bien y que tuvo éxito, de nuestros logros... Sin embargo, hablar de las dificultades que se presentaron en el camino, también es válido, nos es de utilidad, pues nos brinda la pauta para generar un análisis, una evaluación y una retroalimentación de aquello que fue puesto en práctica y que de una u otra forma generó un cambio, un aprendizaje: *“Durante el Desarrollo del Centro de Aprendizaje titulado “Ventana a mi Comunidad” el equipo conformado por Mayté, Kim, Lalo y Mitch, presentaba problemas severos. Su equipo estaba agrupado de forma heterogénea, sin embargo, este tipo de organización generó que el peso de la actividad recayera sobre una alumna en particular, mientras los demás jugaban, reían y dispersaban la atención del equipo. Mayte se mostraba frustrada y molesta, impotente ante la dinámica de trabajo en su equipo, comenzó a discutir con los demás y a pelear con ellos, quienes molestos respondieron que no estaban dispuestos a trabajar y que ella no los iba a estar mandando, Kim mientras tanto comentaba: “Ándenles ya dejen de pelear que el tiempo*

de la actividad se está acabando, miren miren (señalaba su hoja con consignas), ya vamos a seguirle”, Mayté decidió cruzarse de brazos y no continuar. Era imprescindible la mediación docente, no para decirles qué hacer y cómo hacerlo ni para sancionarlos disolviendo su equipo y obligándolos a desarrollar las tareas en lo individual (algo, que reconozco, sí hubiera hecho anteriormente). Mi pregunta fue sencilla: ¿Cómo vamos?... mencioné. Mayte de inmediato me dijo “Asssshhh, (mirando hacia arriba y poniendo sus ojos en blanco), es que estos niños no quieren trabajar maestra, yo les digo que hagan y ellos nadamás están juegue y juegue y no quieren hacer caso”. “Sí maestra, si es cierto”, añadió Kim.

Era momento de actuar, demostrarles que era posible generar alternativas para trabajar **juntos**, ante la descalificación de la cooperación introduje la alternativa de la dialógica como estrategia para el desarrollo de habilidades cooperativas. Algo que no es imposible, pues en la infancia tal cooperación comienza a tomar forma; en palabras de Sennett, *ahí aprendimos a estar juntos y no separados* (Sennet, 2012, pág. 29). En sus términos, la cooperación es *la atención y la sensibilidad en relación con otras personas* (Sennet, 2012, pág. 30). *Cooperar es escuchar y tener una buena conversación*, la cual está llena de desacuerdos pero no impide que se siga hablando. Se trata de *una conversación dialógica*, según el término que Sennett recupera de Mijaíl Bajtín: *discusión que no se resuelve en el hallazgo de un fundamento común. Aun cuando no hayan llegado a compartir acuerdos, en el proceso de intercambio los interlocutores pueden haber tomado mayor conciencia de sus puntos de vista y haber aumentado su comprensión mutua* (Sennet, 2012, pág. 37).

Es la dialógica la que describe la comprensión mutua aún con malentendidos. Esta dialógica exige compromiso, dedicación, **ensayo y error, se desarrolla como habilidad**. ¿Y cómo hablar de *diálogo* con niños de 2º, sin la necesidad de caer en la tentación de pedirles que investigaran y copiaran el concepto en su cuaderno?, ¿cómo hacerles palpable la necesidad por desarrollar el diálogo al interior de sus equipos?, todo un misterio por resolver:

Solicité al equipo que guardara silencio, me remití al calendario de valores mensual que se encontraba pegado en la pared, comencé a hojearlo y les solicité que prestaran atención en el mes de Julio, ¿Cuál es el valor del mes?... pregunté, ¡Paz!, respondió Mitch, correcto (respondí)... Ahora, ¿alguien podría leerme el fragmento que dice “cierre”, por favor?, Lalo alzó la mano y leyó: “Para poder vivir en paz es necesario aprender a escuchar, a respetar y, sobre todo, a resolver nuestras diferencias a través del diálogo...” Kim comentó: “¿ya ves Mayté? No tienes por qué enojarte con Mitch y con Lalo solo porque estaban gritando, tú también les gritastes (sic), y entonces empezó el griterío de todos”. ¿Y qué piensan que pudo haber sido lo correcto en lugar de gritar? (cuestioné). Haber, ¿por qué ahorita que yo estoy con ustedes no estamos todos gritando y peleando?, “ahhhh, pues porque está usted”, comentó Mayté molesta aún. Lalo respondió: “no, lo que pasa es que estamos alzando la mano para pedir la palabra, y entonces ya todos nos podemos escuchar”.

Rescatando la idea de mi alumno, mencioné: “Cuando ustedes realicen un trabajo en equipo es importante que se respeten y que generen turnos para hablar, procuren ponerse de acuerdo, no todos pueden hacer las mismas cosas, al mismo tiempo, ¿por qué no dialogan y toman un acuerdo entre todos, como equipo?”.

¡Sale!, dijo Mayté, mostrándose convencida de lo que tendría que hacer. Haber Mitch tu que ya estabas recortando, termina con estas imágenes... “Yo las voy pegando”, comentó Kim; “Bueno, entonces yo coloreo las que ya están pegadas”, mencionó Lalo... “Y yo, voy escribiendo en la ficha para que después todos leamos”, culminó Mayté.

Las razones detrás de las acciones, permitieron a los alumnos, reflexionar sobre su conducta. Insisto, no se trata de generar recetas mágicas, pudo ser, que con mi ejemplo del calendario pudiera demostrarles apenas nada a los estudiantes, pero el arte de enseñar conlleva, desde mi punto de vista, generar estrategias que les permitan acceder al aprendizaje de forma concreta, tal vez, fue más significativo llevar a la práctica aquello que se leyó en el calendario, que simplemente copiarlo en su cuaderno e ilustrarlo. Hacerlos partícipes en su proceso de aprendizaje nos reporta avances significativos.

Ciertamente, no concluyeron en tiempo y forma el Centro de Aprendizaje, pero aquello no ameritaría una sanción o una “mala calificación”, pues durante el desarrollo del mismo, ellos lograron consolidar otro tipo de aprendizajes. Y para mí, eso fue enriquecedor y suficiente para generar una evaluación.

Situaciones como esta, son el pan nuestro de cada día en educación y no sólo tienen lugar entre niños, sino también entre docentes (“adultos”). Cada Junta de Consejo Técnico por ejemplo, representa una pelea campal, ¡hasta estamos divididos en bandos! (según nuestras conveniencias). El no reconocimiento, o mejor dicho, la falta de reconocimiento del otro, la negación a ser hospitalario y a experimentar ese sentimiento de acogida por el otro; genera molestia, conflicto, desazón, aislamiento, *guerra*.

*Habría que pensar quizá” que lo que está en juego aquí es una idea de hospitalidad como acogida, como bienvenida, como atención al otro, es decir, una hospitalidad que no que no plantea condiciones imposibles al otro, que no lo deja en posición de deudor. Derridá sugiere que es la hospitalidad -y, entonces, la acogida, la atención, el rostro, la responsabilidad, etc.-, aquello que designa la relación con el otro-extranjero, con cualquier otro-extranjero, con todo/s lo/s otro/s-extranjero/s. **La hospitalidad se presenta, ante todo, como el acto de recibir al otro más allá de la “capacidad del yo”. Se trata de abrir las puertas de la casa, de nuestras casas, sin hacer ninguna pregunta; es aquella actitud de ser anfitriones sin establecer ninguna condición, se trata de hospedar sin que el otro-extranjero nos solicite hospedaje** (Skliar, 2008, pág. 120). Pensar la diversidad en términos de hospitalidad supone, ni más ni menos, que *cambiar el lenguaje de nuestra propia experiencia* y entrar en el territorio de la atención al otro, de la bienvenida, de la acogida. ¿Estamos dispuestos a hacerlo?*

4.2.1 Los Centros de Aprendizaje como modelo pedagógico de atención a la diversidad. La evaluación alternativa, espacio de reconocimiento y encuentro con el otro.

Los cuentos se acaban el día en que la ansiedad por las cantidades, por los cuántos, se adueña de los días y los sueños. Todo lo que se escucha a partir de allí se vuelve una pregunta por las cantidades, como si lo que interesara de verdad no fuesen las causas, las incertidumbres, los titubeos y las consecuencias, sino las composiciones numéricas

de las cosas (Skliar, 2017, pág. 156). Probablemente el lector busque expresamente una conclusión, una evaluación de la investigación realizada basada en números, en parámetros cualitativos o quizá un punto final en el relato y debo admitir que desencantaré quizá a más de uno, puesto que no pretendo concluir, hablar de Inclusión Educativa es adoptar una visión renovada y no solo en educación; una nueva forma de vida, implica un cambio de paradigmas y una transformación gradual en tu ser y estar.

El cerrar un capítulo importante en mi vida y dar cuenta de una experiencia de casi dos años (una de tantas), debo reconocer que no es tarea fácil, más el hecho de hacerlo, no implica que el día de mañana al ser titular de un 5° grado dejaré de apasionarme por la meta de crear un mejor mundo posible para mis alumnos, hablar del tema en sí, resulta complejo, más de uno no lo entendería, pensarían quizá que perdí la cabeza al seguir creyendo una utopía que muchos consideran irrealizable, sin embargo, es improbable dar cuenta de forma tangible las transformaciones en tu persona, tendrías que crear todo un compendio entre el antes y el ahora, no se trata de pasarte la vida demostrando, explicando o tratando de hacer labor de convencimiento, mi intención, es invitar al lector a repensar las siguientes cuestiones, solo así, podría entender el enfoque mediante el que estoy discursando:

“¿Es posible, acaso, saber cuántas olas caben en un mar, cuántos minutos hacen la diversión del juego, cuánta oscuridad define la penumbra, cuántos hombres son necesarios para beber y conversar, para cuántas montañas habrá suficientes nubes, cuántos silencios componen una caricia, cuántas palabras componen un relato?” (Skliar, 2008, pág. 156). Desde esa perspectiva quiero ser leída, exactamente así quiero ser reconocida, ¿quién podría definir cuántas acciones dan cuenta de una verdadera transformación?, sin embargo, de una forma u otra, sabes que ocurrió y son satisfacciones que en algunas líneas resulta imposible plasmar, al menos no, con esa intensidad con las que fueron vividas y que las dotan de sentido y de significado, **encontrar sentido** es un elemento fundamental de transformación, entendí que sentarme y dejar que el tiempo transcurriera, ponerme de espaldas ante la injusticia, mirar hacia otro lado ante un acto de exclusión, insistir con la torpe idea de primar la felicidad individual en medio de la tragedia... no me llevaría a ningún lado.

Conversar acerca de *transformación y cambio* es una idea paradójica que te lleva a repensar ¿qué es lo que ofrecerás?, ¿qué te gustaría que los otros supieran o leyeran acerca de ti?, pero más allá de esos dilemas, sostengo que *transformar implica atreverse, ir la mayor parte del tiempo a contracorriente*, no malentienda el término considerándolo como imposición o rebeldía, entiéndase más bien como una necesidad de justicia, necesidad de alzar la voz por aquellos que no pueden hacerlo y también significa decir que entre el enseñar y el aprender hay un abismo, una distancia infinita.

Transformar, también implica cuestionarse a sí mismo la mayor parte del tiempo, todas las experiencias anteriores no pueden transitar hacia el reduccionismo puro y quedar impresas en una hoja de papel, dada su categoría, su relevancia y trascendencia deben fungir como aprendizajes, *se aprende de las experiencias, de aquellas vivencias que han sido reflexionadas*, ese cúmulo de anécdotas de una manera u otra me deben guiar, me deben dar luz para seguir adelante, y ciertamente, pienso por ejemplo, en el hecho de si ¿es posible imaginar otro tipo de formación docente?, cuestionar tal vez, los contenidos del currículo, adecuarlos a las necesidades que nuestros alumnos demandan dejando de concebirlas como meros recetarios de lo que debemos o no de hacer cuando estamos en el grupo.

¿Será posible dejar de intentar medir los aprendizajes mediante la realización de un examen estandarizado y de por sí excluyente o dejar de segmentar las materias en cuadernos con diferentes tonalidades como si el cerebro humano tuviera huecos para la asignatura de español, para las matemáticas o la ciencia? ¿será posible que los docentes comprendan la importancia de la cooperación, de la dialogicidad y del trabajo en equipo?, ¿existen posibilidades de crear comunidades de aprendizaje en nuestras escuelas? y mejor aún, ¿será posible reeducar nuestro lenguaje, dejar de hablar en términos de “los diferentes” y ser capaces de reconocer y valorar sus diferencias adaptándolas a los fines educativos que pretendemos alcanzar en las aulas, en las escuelas, en educación?

Mis preguntas, lo sé, no tienen ni desean una respuesta rápida. Pero sí deseo que sean repensadas por el lector, puesto que es en la relación entre mundo, vida y escuela donde aparecen los cuestionamientos más álgidos e interesantes.

La cuestión es aprender a identificarlos, antes de que el tiempo y las circunstancias cumplan con su labor de borrar los recuerdos de nuestras mentes. Pretendo ahora responder a un elemento fundamental de mi investigación narrativa, de hecho, elemento detonante de la misma, **evaluación alternativa ¿es posible?** La palabra evaluación es homologada al término de acreditación, lo que en nuestras aulas se traduce como nota o calificación. Sin embargo, evaluar en educación supone no sólo juzgar la calidad de los resultados del aprendizaje de los alumnos, sino también la calidad de la enseñanza brindada y la calidad de los programas educativos.

En efecto, la evaluación funge en dos vertientes: por un lado, provee retroalimentación al alumno acerca de los procesos que experimenta y de los productos que realiza durante el aprendizaje y por el otro, brinda información relevante al docente, sobre la enseñanza que ha impartido. Como dice Camilloni: **el propósito principal de la evaluación no se puede lograr si la evaluación no se convierte en autoevaluación tanto para el docente como para el alumno** (Anijovich, 2007, pág. 63). Los libros de texto dan apertura a la autoevaluación del aprendizaje y nos brindan información relevante al respecto: *“Bien niños, comenté... En esta sesión ustedes serán los maestros, tendrán la oportunidad de evaluar los trabajos de sus compañeros, con clara preocupación en el rostro, Katherine comenta: “Pero es que a mí no me van a salir los dieces como a usted”, Allí cuestiona... ¿o sea, cómo?...; al mismo tiempo que resalta el comentario de: ¡Y ni pluma tenemos!, expresado por Axel desde una esquina del salón.*

No se preocupen, no lo haremos de esa forma, vamos leyendo qué es lo que se solicita para evaluar a nuestros compañeros, realizaremos una coevaluación, pero primero debemos de intercambiar nuestros libros, en este momento, lo haremos entre nuestros equipos de trabajo. ¿Y ahora? Cuestiona Erwin; muy bien, ahora van a leer los poemas que escribieron sus compañeros y verificarán que evaluación les darían en función de las preguntas que aparecen en su libro, por ejemplo: ¿el poema se encuentra escrito en verso?, siiii, noooo, muchas voces respondieron al mismo tiempo el cuestionamiento. Bien, coloquen una paloma si el trabajo de su compañero cumple con esa característica. Segunda pregunta: ¿Logras identificar una rima a lo largo del poema?, Sofi comenta “en caso de ser sí, ponemos palomita ¿verdad?”, “¿y si no?”, cuestiona Dasha... Entonces... (comento), si el trabajo del compañero no cumple con esa condición simplemente deja

ese espacio en blanco. Una vez que culminamos con todas las preguntas (4 en total), Tristán expresó: “¿y entonces, qué calificación le vamos a poner?”, mientras intentaba hacer garabatos con su lápiz sobre el libro del compañero. Esta vez, no colocaremos ningún número, acudiremos al lugar de nuestro compañero y le daremos observaciones sobre el trabajo que realizó y sobre cómo puede mejorarlo en caso de que haya tenido espacios en blanco. Mi atención se fija en el diálogo entre Vale y Fer. Fer comenta: “mira Vale, no realizaste mal tu ejercicio, la siguiente ocasión lo puedes hacer mejor, si quieres mira, ve como hice el mío y aquí abajito lo vuelves a intentar”. Vale simplemente asienta con la cabeza y comenta, “¿entonces Fer?, ¿un verso es cada línea del poema?, es que creo que lo olvidé, aunque si puse rimas”.

A veces, lo obvio y las prácticas rutinarias impiden que nos formulemos algunas preguntas esenciales o que les demos nuevos significados a respuestas ya conocidas. Por ello, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos cobra sentido, desde la perspectiva que estamos analizando si: recoge información *no sólo de los productos o resultados obtenidos por el alumno, sino de los procesos por los que atraviesa su aprendizaje*, si sus resultados son comunicables, si el alumno participa activamente en la obtención y análisis de las informaciones que la evaluación provee y si estas informaciones el alumno las utiliza para tomar conciencia y le permiten revisar y mejorar sus modos de aprendizaje, es decir, procurar estimular en ellos la atención y la reflexión sobre sus procesos de aprendizaje contribuyendo con ello a su autoevaluación.

Una evaluación alternativa a las formas tradicionales (enfocadas en medir resultados), *propone que se atienda también a las experiencias, procedimientos y trayectos que hay que recorrer durante el aprendizaje*. En palabras de Anijovich: *El aprendizaje puede comprenderse como un proceso activo en el cual los estudiantes construyen significados a partir de experiencias previas. Esta orientación supone un cambio en las estrategias de enseñanza y por lo tanto también en las estrategias de evaluación del aprendizaje, de tal modo que reflejen la naturaleza dinámica del proceso de construcción del conocimiento así como la participación activa de los alumnos en este proceso* (Anijovich, 2007, pág. 65).

Cabe destacar en este punto, la relevancia de las Teorías acerca del Desarrollo Infantil consultadas a lo largo de mi formación docente. Los niños con edades entre seis y siete años están culminando la etapa cognitiva que Piaget (1896-1980) denominó preoperatoria, para pasar a la etapa o fase de las operaciones concretas.⁷⁹ Muchas veces cuando nos relacionamos con niños, nos sorprende lo que hacen o dicen. Su conducta parece caprichosa o curiosa; lo anterior, se debe a una característica del pensamiento infantil que se denomina *egocentrismo*. El estadio inicial del ser humano es de un profundo egocentrismo, una total indiferenciación entre lo que él es y lo que no es. El niño conoce el mundo según una perspectiva, la de él mismo. Es por ello que presenta dificultad para ponerse en la perspectiva del otro, para separarse de su propio punto de vista e imaginarse cómo entiende las cosas otra persona.

Lo anterior, se menciona con la intención de situar al lector en el contexto en el que fueron aplicados los Centros de Aprendizaje y las características de los participantes involucrados en el proceso (alumnos de 2° de educación primaria), pues pretendo a continuación desarrollar la reflexión en torno a una categoría fundamental para el reconocimiento y la atención a la Diversidad: La Hospitalidad.

Como lo comenté con anterioridad, hablar de experiencias y aprendizajes incorpora los aciertos, pero también las dificultades, y uno de los retos más grandes fue lograr el reconocimiento del Otro en los alumnos, invitarlos a mirar su rostro, dejándolo de percibir como el extranjero al interior del aula/del equipo. Ser hospitalario, nos lleva a detenernos en la naturaleza y la esencia del encuentro entre el Yo y el Otro, el encuentro es una experiencia, que puede llegar a ser muy profunda, que es digna de ser recordada. Pero, ¿en qué radica la esencia de ese encuentro?, precisamente *en el diálogo*, puesto que *su finalidad no es otra que la comprensión mutua* (Kapuscinski R. , 2007, pág. 83).

Suponer un encuentro con el Otro me lleva a pensar en un binomio de encuentro/desencuentro, entendiendo el término desencuentro como un conflicto o problema, como un peligro, el Otro nos representa un riesgo, sobre todo en el Mundo de Hoy con todos aquellos daños colaterales que conlleva

⁷⁹ Consultar anexo 6.

Mi experiencia de convivir con Otros, durante largos años, me ha enseñado que la buena disposición hacia otro ser humano es *la única base que puede hacer vibrar la cuerda de la humanidad* (Kapuscinski R. , 2007, pág. 27). Sin embargo, llevar esta serie de argumentos a un escenario que conforma la vida real de mis alumnos implicó un reto mayúsculo, una experiencia digna de relatar: *“Los niños perciben una nueva organización en el aula, las mesas y las sillas se encuentran situadas en lugares diferentes, llegan y se colocan al frente con sus mochilas en el hombro y sus loncheras en mano, es claro que les he generado un caos cognitivo pues no comprenden muy bien ¿qué está sucediendo?, ¿qué es lo que deben hacer?, más de uno se repliega al pizarrón y mira a los otros extrañado levantando las cejas y abriendo los brazos en señal de duda. “¿Por qué las mesas están así?”, pregunta Aquiles, “No lo sé”, responde Bryant con expectativa. Comienzan a jalar sus sillas e intentan colocar las mesas en filas nuevamente. ¿Qué están haciendo?, les pregunto... Allí responde, “es que estamos acomodando las mesas como deben ir porque alguien entró a nuestro salón y las dejó diferentes”.*

Les solicité de primera instancia que ocuparan un lugar, ellos se mostraban inseguros, parecía que no creían lo que escuchaban “¿un lugar?, ¿dónde nosotros quiéramos? (sic.) Pregunta Dasha de manera escéptica. Así es... (respondí), busquen un sitio para llevar a cabo nuestra primera actividad del día. Todos ocuparon un sitio de inmediato, todos estaban acompañados, todos... excepto Vale...

Antes de mencionar cualquier otra indicación, observé a Oshary tomar sus cosas y cambiarse de lugar, ella no suele ser amiga de Vale, así que su conducta me extrañó, pero decidí no mencionar nada al respecto. Al pasar frente a mi escritorio con su mochila al hombro me dijo: “Me sentaré con Vale maestra porque es bien feo que ella se quede sin amigos en su equipo, ¿cómo le va a hacer para trabajar?” Una niña... ¿una de cuántos alumnos presentes aquella mañana?, los demás no notaron que alguien faltaba, que alguien de una forma u otra “quedaba fuera” del grupo. Fue entonces cuando comprendí que el reconocimiento de los otros era un elemento fundamental que debía ser trabajado en la inmediatez, el hallazgo implicaría encontrar ¿de qué manera comenzar a hacerlo?

Debo reconocer que cuando este tipo de circunstancias se presentan al interior del aula difícilmente son reflexionadas por los docentes, en ocasiones, ni siquiera las notamos y permitimos que pasen por alto, atribuyéndolas incluso, a las condiciones del niño; por ejemplo: “como no presenta una higiene adecuada, los demás niños del salón evitan juntarse con él/ella”, “como platica y juega en clase, distrae a los compañeros y nadie se quiere sentar ahí”, “como pega mucho, los molesta y les hace groserías, siempre está solo/sola”. Haciendo una vez más responsable al niño de su condición, que no necesariamente debe ser de discapacidad, se habla de exclusión a muchos niveles y en muchos términos, sin embargo, se magnifica en el trato social y en los diversos encuentros con los otros.

Comprendí que no tendría caso *obligarlos* a incluir a Vale en sus equipos, pues a pesar de que lo harían, serían únicamente porque yo lo designé de esa forma, más no les permitiría reflexionar y mucho menos “darse cuenta”. Ciertamente, tenía un severo problema frente a mí, en palabras de Kapuscinski: *¿Cuál es la condición previa de todo este proceso, de toda esa ecuación? Pues no es otra que la voluntad de conocer, la disposición a dirigirse al otro, a ir a su encuentro, a entablar con él una conversación. No obstante, tal cosa resulta harto difícil en la vida diaria. La experiencia humana demuestra que en un primer momento el hombre, por un reflejo, reacciona ante el Otro con desconfianza, recelo, aprensión y a veces incluso con hostilidad. Todos nosotros, miembros del género humano, a lo largo de la historia nos hemos asestado demasiados golpes, nos hemos infligido demasiado dolor, para que las cosas sean de otra manera* (Kapuscinski R. , 2007, pág. 84).

Pero probablemente olvidamos un elemento fundamental de cambio en educación básica: **¡son niños!**, y en esa característica radica la magia de la transformación. Sus enojos son pasajeros, sus corazones no guardan rencor, si hoy pelean será normal verlos mañana jugando al fútbol juntos. Una gran vertiente se abrió ante mí en ese momento, solamente a partir de una nueva experiencia vivida: en primer plano, la formación de los estudiantes conlleva una gran responsabilidad en grados inferiores pues es ahí precisamente en donde categorías como: el diálogo, la responsabilidad, la justicia, la amorosidad, la otredad y la cooperatividad pueden ser rescatadas y traducidas a través de actividades plasmadas en nuestra planificación, es ahí donde esa mirada del otro nos

demanda alteridad,⁸⁰ pues nos implica y nos conmueve; es entonces cuando comprendemos la importancia de planificar actividades que sean acordes a las necesidades del grupo que atiendo, de los niños que forman parte de él, es ahí cuando surge la necesidad y el interés por querer saber, por buscar formar “*parte de...*” pues si lo pensamos detenidamente, ellos de antemano, son un grupo, lo serán, durante por lo menos seis años. Por tanto, el docente, que cambia cada ciclo escolar, resulta ser el extranjero, el desconocido, el Otro, para esos Otros, y sería incuestionable el hecho de considerar ¿quién es aquél que debe adaptarse y buscar integración? ¿son los niños (unos cuántos), o somos nosotros docentes?

4.3 ¡Se evalúa el proceso y no el resultado!: La relevancia de una investigación biográfica narrativa en educación. Momento de reflexión y análisis del camino recorrido y de aquello que aún queda por recorrer.



“El aburrimiento es el pájaro de sueño que incuba el huevo de la experiencia. Basta el susurro de las hojas del bosque para ahuyentarlo. Sus nidos - las actividades íntimamente ligadas al aburrimiento-, se han extinguido en las ciudades y también descompuesto en el campo”

Walter Benjamin. El Narrador.

En el Mundo de Hoy la narración ha muerto ante el progreso de la tecnología, ha muerto porque nuestra capacidad de comunicarnos se ha visto menguada, severamente trastocada ante la instantaneidad de los tiempos, que asesta un número creciente de golpes de información en un lapso temporal relativamente corto, lo que nos lleva a pensar que ningún acontecimiento importa demasiado, puesto que de manera inmediata se presentará uno nuevo que suceda al anterior, erosionando nuestra memoria, saturando nuestras cabezas, desgastando cualquier tipo de recuerdo o el resquicio del mismo, “*el fluir del tiempo aparece como una sucesión de destellos sin conexión entre sí*” (Concheiro, 2016, pág. 59).

⁸⁰ Es así como la alteridad *implica comprender las significaciones vividas que se producen en el otro* (Rabinovich, 2014, pág. 47).

Por tanto, su forma es indeterminable, la velocidad es tal, que vuelve imposible estructurar una trama que dé sentido a los hechos y los entretaja en un conjunto coherente, ¿de qué manera podemos dar cuenta de la existencia del otro en este contexto? ¿cómo estar en posibilidad de acudir a su encuentro, de reconocer los instantes en el que éste transcurre? Ambos cuestionamientos representan un dilema de alto grado de complejidad. Sin embargo, a partir de mi experiencia y desde mi trinchera, aludo e incito al lector a iniciar un *combate contra el tiempo y su aceleración constante*, siendo respetuosa de los términos acuñados por Concheiro (2016). Reitero, la importancia de reconocer el valor de los instantes, de los vividos y de los que aún quedan por vivir, de los momentos a los que no brindamos la categoría de “relevantes” en nuestras vidas, de los rostros que no tuvimos oportunidad de reconocer en nuestro ir y venir constante.

En este sentido, puedo sustentar que las narrativas funcionan como un valioso instrumento *transformador*, puesto que nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los demás y nos permiten comprender el mundo de nuevas maneras posibles. Las narrativas nos brindan la posibilidad de descubrir nuevos sentidos; asimilando experiencias: Las nuestras y las de los Otros. La narración resalta por el carácter efímero de su memoria, por respetar la multiplicidad de sus recuerdos, de su materia impresa de experiencias, acontecimientos y conocimientos, a su vez, esa multiplicidad es la que hace posible, una composición de sentidos, de tramas diferentes tejidas con el material de esos recuerdos, de reiteradas preguntas por la continuación de sus historias. En palabras de Benjamin:

La narración, es de por sí, la forma similarmente artesanal de la comunicación. No se propone transmitir, como lo haría la información o el parte, el «puro» asunto en sí. Más bien lo sumerge en la vida del comunicante, para poder luego recuperarlo. Por lo tanto, la huella del narrador queda adherida a la narración, como las del alfarero a la superficie de su vasija de barro. El narrador tiende a iniciar su historia con precisiones sobre las circunstancias en que ésta le fue referida, o bien la presenta llanamente como experiencia propia (Benjamin, 2008, pág. 7). De esta manera, su propia huella por doquier está a flor de piel en lo narrado, si no por haberlo vivido, por lo menos por ser responsable de la relación de los hechos, aquellos hechos que construyen su subjetividad, que conforman su historicidad.

Considero que durante la aplicación de un Modelo Pedagógico sustentado en el reconocimiento y atención a la Diversidad es fundamental detenernos de vez en vez, realizar un balance de los logros obtenidos, es difícil reconocerlos las primeras ocasiones, el pesimismo y la apatía, nublan nuestra visión y generan que el camino se torne brumoso e incierto, la ansiedad nos corrompe y nos incita a acudir de manera irreversible a los números y a las cantidades como cómplices de un grado de avance determinado e irrefutable, como parte de calmar nuestros demonios, de demostrar a los Otros algo que probablemente ni nuestros alumnos ni nosotros somos. *Es así como la evaluación se torna irremediabilmente medible*, cayendo en el reduccionismo de un símbolo de porcentaje, que nos dice apenas nada de lo ocurrido, de las acciones, de lo que se hizo y de lo que no, de lo que se logró, de lo que fue modificado sobre la marcha, da cuenta de nosotros mismos, de aquellos que éramos y de los que somos ahora.

A lo largo de esta investigación es posible palpar un entramado de temas, experiencias, problemas e instrumentos que permiten a los docentes interrogarse, reflexionar e indagar en los dilemas de la evaluación que impactan en la enseñanza y en los aprendizajes. Vemos de este modo que el diseño de situaciones de enseñanza supera la elaboración de una prueba o examen estandarizado, ya que es necesario reflexionar qué se busca con la evaluación, qué es lo que se evalúa e identificar evidencias desde la posición de docentes reflexivos, y así incrementar la comprensión acerca de los estudiantes, su aprendizaje y la enseñanza.

Cuando el aprendizaje es objeto de reflexión, los estudiantes saben cuándo y cómo aprenden y los docentes ayudan a desarrollar conocimientos para mejorar los procesos de aprendizaje. Se trata de una perspectiva de evaluación con participación activa del estudiante, en la resolución de problemas significativos y complejos, por medio de tareas que pongan en juego sus saberes previos, sus habilidades cognitivas y metacognitivas, sus actitudes y sus intereses, en la integración de conocimientos de diversas asignaturas, con la toma de decisiones y reflexiones en su proceso de aprendizaje.

La escritura de este texto se caracterizó por un ir y venir entre la teoría y la práctica, un compás en el que se apoyan, por un lado, las experiencias realizadas en las aulas, y por el otro, los argumentos en que esas acciones se fundamentan.⁸¹

Se trató de un trabajo que dio cuenta de un proceso auténtico que reflejó los pasos de quienes en su momento lo transitaron. De entre aquellas experiencias, las narradas, reflejaron el proceso real de los alumnos. Es decir, no se habla solamente de aquellas que fueron exitosas, sino también las que no resultaron según la expectativa docente; pero que fueron importantes por haber servido de objeto de moraleja y reflexión, aquellas en las que se implementaron ajustes y cambios. Puedo dar cuenta de que no existe mejor sensación que la del deber cumplido, aquel que es llevado a cabo por convicción y no por obligación, ésta es la huella humanista de la que habló Lévinas en su obra, ésta que ha logrado impregnar mi subjetividad, mi ser y mi estar docente, impidiendo de una forma u otra regresar a los antiguos patrones de conducta.

Ahora comprendo que la experiencia no se mide a través de los años, se mide mediante las grandes satisfacciones vividas que resultan ser incuantificables y que de una forma u otra generan aprendizajes. Considero que la riqueza de compartir experiencias subyace en la diversidad de las mismas. Es fundamental, por tanto, reconocer nuestro punto de partida y tener precisa la ruta que debemos seguir, tal como el navegante, al que hace alusión Benjamin en su obra. Es primordial sembrar la semilla inclusiva en nuestros estudiantes de la forma en que lo hace el campesino con su cosecha. Nuestros alumnos son nuestra cosecha, misma que con suerte, tendremos oportunidad de ver florecer algún día.

⁸¹ Vivimos un periodo caracterizado por una constante renovación de los conocimientos. En estas condiciones, es absurdo pretender que la escuela siga concentrada en los aprendizajes memorísticos. Más que el conocimiento, se torna como prioritaria la capacidad para comprenderlo, para interpretarlo y procesarlo. El mundo contemporáneo exige la formación de individuos con mayor capacidad de observación, análisis y síntesis. Para conseguir ese individuo crítico, creativo, innovador y creador de soluciones a los problemas de su entorno, se requiere la utilización de un factor determinante como lo son las estrategias empleadas por el docente, que le permitan adaptar su quehacer a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico que garanticen una actuación rigurosa, sistemática, reflexiva y coherente tanto en el centro educativo como en la propia aula. ***En este sentido, la presente narrativa analiza la praxis educativa en el aula y cómo se aplican las estrategias que el docente utiliza en el proceso de enseñanza aprendizaje.***

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (2007). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas*. Buenos Aires : FCE.
- Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias Humanas*. México: FCE.
- Bauman, Z. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. España: Paidós.
- Benjamin, W. (2008). *El narrador*. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados.
- Biglia, B., & Bonet-Martí, J. (Enero 2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research*, 1-2.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?. Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación educativa*. Vol. 4, Núm. 1., 4.
- Cardús, S. (2006). *Bien educados. Una defensa útil de las convenciones, el civismo y la autoridad*. Barcelona: Paidós.
- Concheiro, L. (2016). *Contra el tiempo. Filosofía práctica del instante*. Barcelona: Anagrama.
- Coupland, D. (1993). *Generaciones X*. Barcelona: Grupo Z Ediciones.
- Cruz, M. (2005). *Las malas pasadas del pasado. Identidad, responsabilidad, historia*. Barcelona: Anagrama.
- De Saint-Exupéry, A. (1998). *El Principito*. México: Latinoamericana.
- Díaz, C. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. Vol. 5, No. 2, 55-65.
- Echeita Sarrionandía, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea S.A. de ediciones.
- Escudero Muñoz, J. (2005). Fracaso Escolar, Exclusión educativa ¿De qué se excluye y cómo? *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1).
- Escudero, J. (2005). Fracaso Escolar. Exclusión Educativa ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 1 (1).
- Fortoul Olivier, B. (2014). Retos de la reforma en educación básica. La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros. *Revista electrónica Perfiles Educativos* Vol. 36 No. 143.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. . Sao Paulo: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Díaz, V. (2015). La creación del sí mismo. Verdad y ficción en los relatos de vida. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 64, 195-218.
- Gesualdi, M., & Alumnos de Barbiana. (1986). *Carta a una Profesora*. Italia: Quinto Sol.
- Hunter Mac, E., & Egan , K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Argentina: Talleres Gráficos Color Efe.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad. Ministerios de Educación, Ciencia y Tecnología*. OEA.
- Kapuscinski , R. (2007). *Encuentro con el Otro*. Barcelona: Anagrama.

- Kapuscinski, R. (2009). *El mundo de hoy. Autorretrato de un reportero*. Madrid: Anagrama.
- Lévinas, E. (2001). *La huella del otro*. México: Taurus.
- Malpica, F. (2012). *8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Marín, J. (2011). La función de la narrativa en la ciencia y en la investigación pedagógica. *HALLAZGOS Año 9, No. 17 Universidad Santo Tomás*, 143-158.
- Melero, M. (1997). *Un proyecto educativo en/para la diversidad. La escuela, un lugar para enseñar a pensar y descubrir la cultura*, en Illán y García, *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*. Granada: Aljibe.
- Morduchowicz, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes*. Buenos Aires: FCE.
- Morduchowicz, R. (2014). *Los chicos y las pantallas. Las respuestas que todos buscamos*. Buenos Aires: FCE.
- Moreno, W. (2007). *Educación cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. Medellín: Funámbulos Editores.
- Mudrovic, M. I. (2005). *Historia, narración y memoria. Los debates actuales en filosofía de la historia*. Madrid: Akal.
- Pérez, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. España: Ediciones Morata.
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Rabinovich, S. (2014). *Lo otro*. México: UNESCO.
- Ranciére, J. (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Bordes Manantial.
- Rodríguez, P. G. (2002). De nuevo, la justicia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) vol. XXXII, núm. 4, 4° trimestre*.
- Ruiz, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto Bilbao.
- Sennet, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Sennet, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- SEP. (2013). *Educación Inclusiva. Una filosofía y una estrategia para la atención a la diversidad. Por una Educación para Todos de Calidad, con Equidad y en Igualdad de Oportunidades*. México: SEP.
- SEP. (2014). *Consejos Técnicos Escolares. Fase intensiva. Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar. Educación Básica Preescolar, Primaria, Secundaria. Ciclo Escolar 2014-2015*. México: SEP.
- SEP. (2015). *La Ruta de Mejora Escolar. Expresión de las decisiones del colectivo. Educación Primaria. Consejos Técnicos Escolares. Fase intensiva ciclo escolar 2015-2016*. México: SEP.
- SEP. (2016). *El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2016). *La Escuela al Centro. Un nuevo esquema de organización y acompañamiento para las escuelas de Educación Básica*. México: SEP.
- Sepúlveda E., G. (2005). *Enseñanza para la diversidad. Análisis de la Situación Socioeducativa. El Hacer*. Santiago: FONDEF CONICYT.
- Silberkasten, M. (2014). *La construcción imaginaria de la discapacidad*. Buenos Aires: Topia Editorial.

- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio. La normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las Diferencias en Educación. *Revista en Educación y Pedagogía*. Vol. XVII No. 41, (enero-abril), 11-22.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, C. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las Diferencias*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Slee, R. (2012). *La Escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Suárez, D. (2008). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes*. Buenos Aires: Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Programa Memoria Docente y Documentación Pedagógica.
- Suárez, D. (México). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. *Entre Maestros, Publicación Trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional de México*, vol. 5, núm. 16., 1-8.
- Tebar, L. (13 de Diciembre de 2017). *Hacia un nuevo paradigma pedagógico para la educación en las aulas*. Obtenido de Catedradh-unesco.ulasalle: <https://sitesgoogle.com/site/allourchildrencanlearn/home>
- Teller, J. (2000). *Nada*. Dinamarca: Seix Barral.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *De inmigrantes a minorías: temas y probleas de la multiculturalidad N. 345*.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona.
- Velarde Consorti, E. (2011). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. *Investigación Educativa Vol. 12 No. 22*.
- Zygmunt, B. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Madrid: Gedisa.

Anexo 1

| | Paradigmático (Lógico-científico) | Narrativo (Literario-histórico) |
|--------------------------------|--|--|
| Caracteres | Estudio "científico" de la conducta humana. Proposicional. | <i>Saber popular</i> , construido de modo biográfico-narrativo. |
| Métodos de verificación | <i>Argumento</i> : procedimientos y métodos establecidos por la tradición positivista. | <i>Relato</i> : Hermenéuticos, interpretativos, narrativos, etcétera. |
| Discursos | <i>Discurso de la investigación</i> : enunciados objetivos, no valoración, abstracto. | <i>Discurso de la práctica</i> : expresado en intenciones, deseos, acciones, historias particulares. |
| Tipos de conocimiento | Conocimiento <i>formal</i> , explicativo por causas-efectos, certidumbre, predecible. | <i>Conocimiento práctico</i> , que representa intenciones y significados, verosímil, no transferible. |
| Formas | <i>Proposicional</i> : categorías, reglas, principios. Desaparece la voz del investigador. | <i>Narrativo</i> : particular y temporal, metáforas, imágenes. Representadas las voces de actores e investigador |

Tabla 1. Dos formas de conocimiento científico en el estudio de la acción humana, según Bruner.⁸²

⁸² Fuente: (Bolívar, 2002, pág. 9)

Anexo 2

Análisis: Guión de entrevista como elemento de recogida de datos en la investigación

| ASPECTO A DOCUMENTAR (CATEGORÍA) | ESCUCHA RECUPERADA | FRAGMENTO DEL RELATO A DOCUMENTAR | ASPECTO RECUPERADO DE LA ENTREVISTA |
|---|---|---|--|
| <p>Pregunta: ¿Cuál es la mayor dificultad que identificas de ser maestro?</p> <p>Categoría: Subjetividad docente.</p> | <p>Es complejo, la verdad es que es complejo dar respuesta a esta pregunta. Pero (mmm), la primera sería, eeh se permitieran todos, o... nos permitiéramos todos en algún momento de los Consejos Técnicos, del día a día, del cotidiano; que todos nos diéramos un minuto para poder mirar a los alumnos, como desde la parte un poco más humana, no solamente académica, si no permitirnos mirar a los alumnos de otra manera, de otra forma. El permitirnos a veces escucharlos, a veces que te cuenten que hoy peleo su mamá y su papá y entonces hoy viene molesto y eso cambie la dinámica durante el día, permitirles escucharlos de esa forma, permitir que los alumnos más que su maestra, la autoritaria sea, tal vez su amiga. Eso cambiaría el rumbo de muchas cosas y cambiaría la dinámica en muchos de los grupos en los que se tiene conflicto.</p> | <p>Página 91, a continuación del segundo párrafo que a la letra dice:</p> <p>“El sentido de acogida y de cuidado del otro no implicará negarlo a experimentar vivencias personales, las habrá de todos tipos, pero ciertamente el valor de nuestra intervención se encontrará implicado en el hecho de cómo enfrentará esos retos de su vida personal, esas batallas personales que tarde o temprano deberá luchar, ¿tendrá las herramientas que se requieren para aferrarse a sus ideales y a la permanencia en el sistema? o simplemente desertará insertándose en las filas de mano de obra mal pagada y explotada. Caigo en cuenta ahora del terrible error que cometí siendo docente inexperta, había señalado y etiquetado a un alumno por su apariencia física”.</p> | <p>“...A veces flexibilizar, muchos tienen el sinónimo de entonces, voy a utilizar el programa de primero con un niño de cuarto porque no lee ni escribe, entonces no... Hay una consecución de contenidos en donde se infiere, sin embargo el programa no se flexibiliza, se flexibiliza la metodología, los materiales, los tiempos, la evaluación y que son elementos que a ti como docente te permiten entonces evidenciar los logros a partir de los contenidos o los aprendizajes esperados que tú vas a trabajar en el aula...”</p> <p>La adaptación de este fragmento permitirá fundamentar (mediante la escucha del otro), la idea que planteo sobre las mínimas exigencias que se solicitan a los alumnos para tener acceso al siguiente grado escolar, se practica una ideología de la caridad, un pasaje sin contraprestación.</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p><i>E: ¿Y cuál es la mayor dificultad que identificas o con la que te has enfrentado al desempeñarte como especialista de UDEEI?</i></p> <p>D: ¿cuál es...? Son varias, la primera es, (mmm), la falta de apropiación de Planes y Programas, la falta de apropiación de todo lo de normatividad y yo creo que la mayor dificultad es el tema de evaluación y la flexibilidad curricular, es como lo prioritario en mi centro de trabajo, la flexibilidad curricular y la evaluación, el comprender que la asistencia NO se evalúa, el comprender que hay instrumentos que te permiten evaluar a los alumnos y medir sus alcances y entonces, permitirte identificar que los alcances de "x" niño que enfrenta barreras si son como el resto del grupo y no porque enfrenta barreras entonces va a sacar 6, entonces el apropiarse primero de material, de un marco conceptual de evaluación, de Planes y Programas, del Plan de Estudio, o sea de lo simple, de lo que necesita, de los materiales de los que cualquier docente hace uso, considero que es primordial y es una dificultad. O sea, que la gran mayoría no tiene una apropiación de estos</p> | | |
|--|---|--|--|

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>materiales. Y otra, es que no hay una, no saben cómo bajarlos al aula, o sea... la aplicación. Y creo que la mayor dificultad ahorita, es la evaluación.</p> <p><i>E: Y de la flexibilidad curricular de la que hablas, ¿qué has detectado en esa parte? ¿de qué manera se flexibiliza? o ¿cuáles son las problemáticas que encuentras al realizar esta actividad?</i></p> <p>D: La parte de flexibilidad curricular es una, que no aparece en las planificaciones de los docentes; dos, que no... a pesar de que se ha trabajado en un Consejo Técnico, no se considera, o sea no se conoce, o no sé si no se quiere conocer qué son los elementos que si se flexibilizan. A veces flexibilizar, muchos tienen el sinónimo de entonces, voy a utilizar el programa de primero con un niño de cuarto porque no lee ni escribe, entonces no... Hay una consecución de contenidos en donde se infiere, sin embargo el programa no se flexibiliza, se flexibiliza la metodología, los materiales, los tiempos, la evaluación y que son elementos que a ti como docente te permiten entonces evidenciar los logros a partir de los</p> | | |
|--|---|--|--|

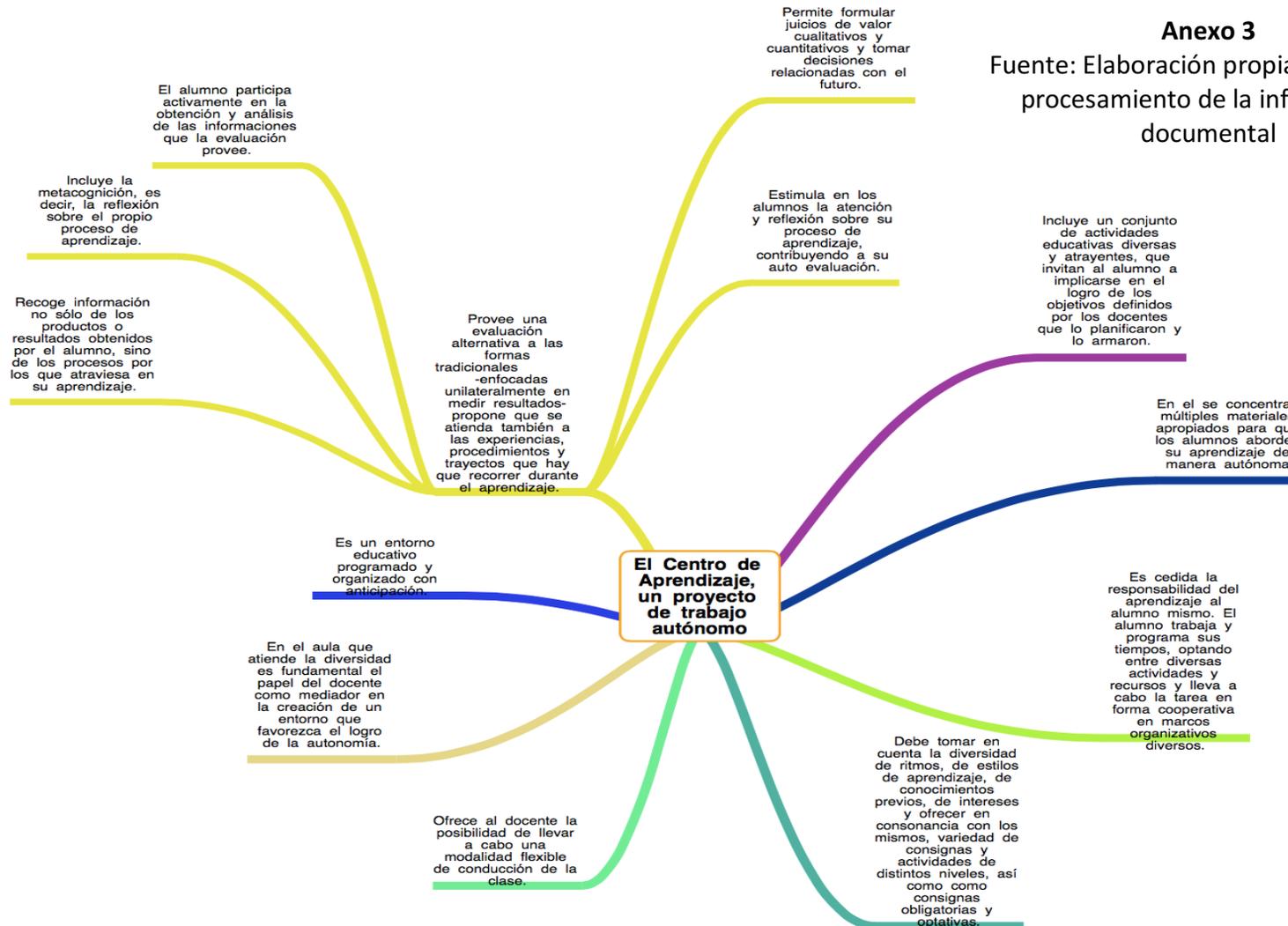
| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p> contenidos o los aprendizajes esperados que tú vas a trabajar en el aula, que Juanito Pérez consolide el aprendizaje esperado y ahorita va, o sea también hay otra situación dentro de la flexibilidad curricular: La priorización de los aprendizajes esperados, el priorizar aprendizajes esperados te permite saber qué es lo que quieres alcanzar con los chicos que enfrentan barreras o los niños en situación educativa de mayor riesgo, que se encuentran en una situación educativa de vulnerabilidad. Entonces, creo que eso es en cuestión de flexibilidad curricular. O sea, que tienen como entendido que el usar otros programas de años anteriores, con niños que no han consolidado, por así decirlo, un ejemplo, que no han consolidado el proceso de lectura y escritura. Entonces, no se ha comprendido esa parte y la otra es que no se tiene identificada cuál es la barrera que enfrenta la población que tienen. Entonces, desde, hablemos del concepto de barrera, o sea, no hay un concepto de barrera. Entonces, menos, voy a saber qué enfrenta, cuáles son las que enfrenta y entonces justo ahí es una dificultad enorme, </p> | | |
|--|---|--|--|

| | | | |
|--|---|--|--|
| | porque también yo como docente puedo ser una barrera, entonces eso, eso es una gran dificultad... | | |
|--|---|--|--|

Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la información documental

Anexo 3

Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la información documental



Secretaría de Educación Pública
Escuela Primaria “Estado de Zacatecas”
C.C.T.: 09DPR1097X Zona Escolar: 140
Ciclo Escolar 2016 – 2017
Planeación Semanal de Matemáticas 2º “A”

Anexo 4

Planificaciones Docentes
Implementación de Centros de Aprendizaje

| | | | | | |
|--|--|-------------------------------------|---|--------------------|--|
| Tiempo | Semana 1. Del 09 a 13 de Enero de 2017 | Bloque | 3 | Referencias | Libro de desafíos matemáticos 2º. Págs. 36 y 37. |
| Desafíos Matemáticos | | 16. El chapulín. 17. El paracaídas. | | | |
| Eje | Contenidos | | Aprendizaje Esperado | | |
| Sentido numérico y pensamiento algebraico | Números y sistemas de numeración <ul style="list-style-type: none"> • Producción de sucesiones orales y escritas, ascendentes y descendentes de 5 en 5, de 10 en 10. | | Que los niños: <ul style="list-style-type: none"> • Usen el cálculo mental al tener que anticipar el resultado de sumarle o restarle una cantidad a un número dado. • Usen la sucesión numérica de 100 en 100 en forma ascendente y descendente. | | |
| Competencias que se favorecen | | | Competencias Contrahegemónicas | | |
| Resolver problemas de manera autónoma. Comunicar información matemática. Validar procedimientos y resultados. Manejar técnicas eficientemente. | | | Que el alumno mediante el trabajo cooperativo y el uso de material concreto resuelva problemas de forma autónoma y comparando sus procedimientos y resultados con los de sus compañeros logre reconocer diversas técnicas de resolución de un problema, incorporando la que le sea de mayor practicidad y utilidad. | | |
| CENTRO DE APRENDIZAJE: <i>Un... dos... tres, ¡vuela!</i> | | | | | |
| Querido alumno: | | | | | |
| Por medio del trabajo en este centro de aprendizaje me propongo que alcances los siguientes objetivos: | | | | | |

- Que logres identificar la secuencia en una serie numérica determinada haciendo uso de suma y resta reiterada.
- Que puedas predecir en función a través del cálculo mental o por escrito si las series numéricas se encuentran organizadas de forma ascendente o descendente.
- Que a través de la observación puedas definir el patrón o secuencia de ciertas figuras, considerando elementos como: arriba, abajo, izquierda, derecha, al centro, entre otros.
- Que reconozcas algunos juegos de mesa diversos a los que has jugado con tus amigos y familiares.
- Que aprendas a reconocer las reglas de cada juego para poder desarrollarlo correctamente en acompañamiento de tu equipo de trabajo. Algunas actividades propuestas en este Centro de Aprendizaje pueden ser organizadas en binas o por equipo.
- Que atiendas los turnos de participación (en el orden que cada equipo señale) y muestres respeto y tolerancia a las opiniones de tus compañeros.
- Que desarrolles actitudes de cooperación, solidaridad, conciencia y compromiso con el bien común.

También espero que logres los siguientes objetivos correspondientes a la asignatura de Matemáticas correspondientes al Eje de Sentido Numérico y Pensamiento Algebraico:

- Que seas capaz de resolver de manera autónoma secuencias de números (reconociendo si se conforman en orden ascendente o descendente).
- Que identifiques y observes las características de figuras diversas, reconociendo su patrón organizativo.
- Logres conformar secuencias (en caso de números y de patrones de figuras) de 10 a 15 elementos, la cantidad varía, de acuerdo con el grado de complejidad del ejercicio.

Trabajando este centro desarrollarás también las siguientes habilidades de pensamiento:

- **Distinguir** una secuencia de números determinada.
- **Diferenciar** el orden de la misma.
- **Calcular** los números que darán continuidad a la secuencia.
- **Deducir** una posible respuesta y/o resolución.
- **Comparar** el desarrollo de tu actividad con el de tus compañeros de otros equipos.

CENTRO DE APRENDIZAJE:

Un... dos... tres, ¡vuela!

Nombre y Apellido:

Grado:

Fecha:

Contenido: PRODUCCIÓN DE SUCESIONES ORALES Y ESCRITAS, ASCENDENTES Y DESCENDENTES DE 5 EN 5, DE 10 EN 10.

FICHA DE TRABAJO N° 1

CONSIGNAS OBLIGATORIAS

(X) TRABAJO POR EQUIPO

(X) TRABAJO INDIVIDUAL

Consigna de trabajo:

- Peguen la ficha en su cuaderno de la asignatura de Matemáticas, sigan las indicaciones atentamente y lleven una lista de control que les permita saber ¿qué han hecho? y ¿qué les falta por hacer?

1. Realicen un conteo de sucesiones, ascendentes o descendentes, tratando de no cometer errores. Un compañero de tu equipo te indicará qué orden seguirás y de cuánto en cuánto irán aumentando o disminuyendo las sucesiones.

- Tomen como base el siguiente ejemplo: Se inicia con un niño que dice el primer número de la sucesión y se continúa hacia la derecha mencionando las cantidades en voz alta. Si alguien se equivoca vuelven a empezar. Las sucesiones pueden contener secuencias: De 4 en 4, de 10 en 10, restando de 5 en 5, etc.

2. Lleven al salón de clases 15 objetos pequeños (semillas, piedras, fichas, etc.), una moneda y un dado.

3. Utilicen su tablero con los números del 1 al 100 y dos dados. Por turnos, cada alumno lanzará los dos dados y colocará un objeto pequeño en el número que represente la suma de los dados lanzados.

4. Enseguida uno de sus compañeros lanzará la moneda (recuerden la importancia de respetar el orden en su participación), si cae águila, significa que el compañero deberá completar la serie de 5 en 5, a partir de la cantidad que se formó con los dos dados. Si la moneda cae en sol, la serie será de 10 en 10. El compañero en turno deberá colocar todos tus objetos en los números correspondientes del tablero para formar la sucesión numérica.

5. Una vez completada la sucesión numérica en el tablero, el resto del equipo verificará que la sucesión sea correcta y la escribirán en su cuaderno de la asignatura de matemáticas. Si la sucesión es incorrecta, entre todos deberán corregirla y escribirla posteriormente.

- Tomen como base el siguiente ejemplo: Si la suma de los dados es 8 y la moneda cae en águila, el niño tendrá que representar en su tablero la sucesión apoyándose con los objetos.

8 - 13 - 18 - 23 - 28 - 33 - 38 - 43 - 48 - 53 - 58 - 63 - 68 - 73 - 78

- Resuelvan los ejercicios que se encuentran en el pizarrón, ubiquen el espacio que corresponde a su equipo y sobre todo recuerden que las sucesiones a completar pueden ser ascendentes o descendentes. ¡No lo olviden! El orden únicamente puede ser de 5 en 5 o de 10 en 10; por ejemplo:

6, 11, 16, _____, _____, _____, _____, _____, _____.

84, 79, 74, _____, _____, _____, _____, _____, _____.

CENTRO DE APRENDIZAJE:

Un... dos... tres, ¡vuela!

Nombre y Apellido:

Grado:

Fecha:

Contenido: PRODUCCIÓN DE SUCESIONES ORALES Y ESCRITAS, ASCENDENTES Y DESCENDENTES DE 5 EN 5, DE 10 EN 10.

FICHA DE TRABAJO N° 2

CONSIGNAS OBLIGATORIA

(X) TRABAJO POR EQUIPO

(X) TRABAJO GRUPAL

Consigna de trabajo:

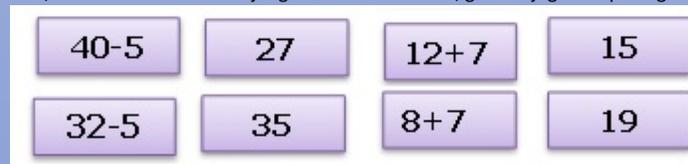
- Peguen la ficha en su cuaderno de la asignatura de Matemáticas, sigan las indicaciones atentamente y lleven una lista de control que les permita saber ¿qué han hecho? y ¿qué les falta por hacer?

CONSIGNAS OPTATIVAS – SERIE N° 1

1. Toma una de las tarjetas que se encuentra al centro de la mesa con una cantidad escrita ¡solo una! Procura no elegirla y no estar intercambiándola entre tus compañeros de equipo.
2. Mediante el uso de sus tarjetas, entre todo el grupo formen una sucesión numérica.
3. Péguenla en el pizarrón y verifiquen si las cantidades fueron ordenadas correctamente, una vez que han realizado esta actividad, analicen y comenten de cuánto va aumentando o descendiendo la serie numérica.

CONSIGNAS OPTATIVAS – SERIE N° 2

1. Organiza tu equipo de trabajo (máximo de 5 integrantes), realicen el desafío 16, jugando a “El chapulín” con el material recortable correspondiente. *L.T. Pág.36. M.R. Págs. 177 y 179.*
2. La consiga es ir avanzando o retrocediendo obedeciendo al número que salga en las tarjetas y según el color del dado. Gana quien llegue primero a la meta.
3. Enseguida, participa en el juego de “Memorama de Operaciones”, desarrolla 3 rondas de juego. En esta actividad, gana el jugador que logre reunir más pares. Ejemplo:



¡RECUERDA TOMAR NOTA DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN CADA RONDA!

Tiempo disponible:

2 sesiones de clase (no olvides verificar tu horario escolar).

CENTRO DE APRENDIZAJE:

Un... dos... tres, ¡vuela!

Nombre y Apellido:

Grado:

Fecha:

Contenido: PRODUCCIÓN DE SUCESIONES ORALES Y ESCRITAS, ASCENDENTES Y DESCENDENTES DE 5 EN 5, DE 10 EN 10.

FICHA DE TRABAJO N° 3

CONSIGNAS OBLIGATORIAS

(X) TRABAJO INDIVIDUAL

Consigna de trabajo:

- Peguen la ficha en su cuaderno de la asignatura de Matemáticas, sigan las indicaciones atentamente y lleven una lista de control que les permita saber ¿qué han hecho? y ¿qué les falta por hacer?

1. Jueguen a “El número veloz”. El docente menciona una cantidad; la consigna será ir aumentando progresivamente el mismo número escribiendo las cantidades en el cuaderno. Gana el niño que llegue más lejos en un lapso de 1 minuto.

2. En el cuaderno, resuelve problemas sencillos que impliquen sumar o restar una misma cantidad utilizando formatos de tabla.

Toma como base el siguiente ejemplo:

A Luisa le dan 20 pesos diarios. Si ha decidido ahorrar su dinero durante 8 días ¿Cuánto tendrá al final?

| DÍA | DINERO AHORRADO |
|-----|-----------------|
| 1 | 20 |
| 2 | 40 |
| 3 | 60 |
| 4 | 80 |
| 5 | 100 |
| 6 | 120 |
| 7 | 140 |
| 8 | 160 |

CENTRO DE APRENDIZAJE:

Un... dos... tres, ¡vuela!

Nombre y Apellido:

Grado:

Fecha:

Contenido: PRODUCCIÓN DE SUCESIONES ORALES Y ESCRITAS, ASCENDENTES Y DESCENDENTES DE 5 EN 5, DE 10 EN 10.

FICHA DE TRABAJO N° 4

ACTIVIDADES OPTATIVAS

¡DESAFÍO!

(X) TRABAJO POR EQUIPO

Consigna de trabajo:

- Peguen la ficha en su cuaderno de la asignatura de Matemáticas, sigan las indicaciones atentamente y lleven una lista de control que les permita saber ¿qué han hecho? y ¿qué les falta por hacer?

1. Participa en la competencia de cálculo mental, por filas. Un niño de cada fila pasa al frente, el docente dirá alguna suma o resta con centenas exactas, para que el participante la resuelva mentalmente. El primero en escribir el resultado en el pizarrón gana un punto a favor de su equipo.
2. En acompañamiento de tu equipo de trabajo, resuelve el Desafío 17, en el que se presenta un juego llamado el "Paracaídas". Para este juego, deberán utilizar el material recortable de las páginas 173-175. El objetivo de este desafío, es que utilicen la sucesión numérica de 100 en 100 en forma ascendente y descendente. *L.T. Pág. 37.*
3. Resuelvan en el cuaderno sucesiones numéricas, ascendentes y descendentes, con centenas.
Toma como base el siguiente ejemplo:

600, _____, 800, 900 _____, 1000

1500, _____ 900, 600, _____

Tiempo disponible:

2 sesiones de clase (no olvides verificar tu horario escolar).

¡Disfruten del trabajo!

| Recursos didácticos | Evaluación y evidencias | |
|---|--|--|
| Tarjetas Cartulina Ejercicios impresos Material concreto para conteo | <i>PARA EL DOCENTE</i> Rúbrica Lista de control individual | <i>PARA EL ALUMNO</i> Matriz Grilla (para evaluar el trabajo cooperativo) Lista de control individual |

| Criterio | Calidad | | | |
|--|---|---|--|---|
| | Muy bueno | Bueno | Regular | Insuficiente |
| Comprobación de resultados | El trabajo ha sido comprobado por todos los compañeros de equipo y todas las rectificaciones apropiadas fueron hechas. | El trabajo ha sido comprobado por dos compañeros del equipo y todas las rectificaciones apropiadas fueron hechas. | El trabajo ha sido comprobado por un integrante del equipo, pero algunas rectificaciones no fueron hechas. | El trabajo no fue comprobado por compañeros de clase o no hubo rectificaciones. |
| Orden y organización | El trabajo es presentado de una manera ordenada, clara y organizada que es fácil de leer. | El trabajo es presentado de una manera ordenada y organizada que es, por lo general, fácil de leer. | El trabajo es presentado en una manera organizada, pero puede ser difícil de leer. | El trabajo se ve descuidado y desorganizado. Es difícil saber qué información está relacionada. |
| Contribución individual a la actividad | El estudiante fue un participante activo, escuchando las sugerencias de sus compañeros y trabajando cooperativamente durante toda la lección. | El estudiante fue un participante activo, pero tuvo dificultad al escuchar las sugerencias de los otros compañeros y al trabajar cooperativamente durante la lección. | El estudiante trabajó con su(s) compañero(s), pero necesito motivación para mantenerse activo. | El estudiante no pudo trabajar efectivamente con su compañero/a. |
| Razonamiento matemático | Usa razonamiento matemático complejo y refinado. | Usa razonamiento matemático efectivo. | Alguna evidencia de razonamiento matemático. | Poca evidencia de razonamiento matemático. |
| Errores matemáticos | 90-100% de los pasos y soluciones no tienen errores matemáticos. | Casi todos (85-89%) los pasos y soluciones no tienen errores matemáticos. | La mayor parte (75-85%) de los pasos y soluciones no tienen errores matemáticos. | Más del 75% de los pasos y soluciones tienen errores matemáticos. |

Nombre del evaluador: _____

Nombre del compañero: _____

Señala con una x el cuadro que mejor representa lo que piensas sobre el desarrollo de las actividades de tu compañero de equipo.

| | Muy bien | Bien | Tiene que mejorar |
|---|----------|------|-------------------|
| Tu compañero logro resolver secuencias de números por si solo | | | |
| Tu compañero logro reconocer si las secuencias de números eran ascendentes o descendentes | | | |
| Tu compañero logro identificar los patrones de cada secuencia de figura para poder darle continuidad | | | |
| Tu compañero participó activamente en todas las actividades que fueron propuestas en este Centro de Aprendizaje | | | |
| Tu compañero respetó las reglas de cada juego y se comprometió a realizar las actividades | | | |
| Tu compañero mostró interés por el trabajo que desarrolló el equipo en general | | | |

| ¿Cómo trabajo en equipo? | Siempre | Frecuentemente | Debo mejorar |
|--|---------|----------------|--------------|
| 1. Escucho con atención lo que dicen mis compañeros de grupo | | | |
| 2. Comparto mis conocimientos con mi grupo | | | |
| 3. Cumplo con mis compromisos en los tiempos establecidos | | | |
| 4. Tomo iniciativas, propongo actividades e ideas | | | |
| 5. Organizo el grupo para facilitar su buen funcionamiento | | | |
| 6. Ayudo a mis compañeros | | | |
| 7. Acepto otras ideas aunque sean diferentes a las mías | | | |

Secretaría de Educación Pública
Escuela Primaria “Estado de Zacatecas”
C.C.T.: 09DPR1097X Zona Escolar: 140
Ciclo Escolar 2016 – 2017
Planeación Semanal de Matemáticas 2° “A”

| | | | | | |
|--|--|-------------------------------------|---|--------------------|--|
| Tiempo | Semana 2. Del 16 al 20 de Enero de 2017 | Bloque | 3 | Referencias | Libro de desafíos matemáticos 2°. Págs. 36 y 37. |
| Desafíos Matemáticos | | 16. El chapulín. 17. El paracaídas. | | | |
| Eje | Contenidos | | Aprendizaje Esperado | | |
| Sentido numérico y pensamiento algebraico | Números y sistemas de numeración <ul style="list-style-type: none"> Identificación de la regularidad en sucesiones ascendentes con progresión aritmética, para intercalar o agregar números a la sucesión. | | Que los niños: <ul style="list-style-type: none"> Identifiquen conjuntos de cantidades que varían o no proporcionalmente, calculen valores faltantes y apliquen el factor constante de proporcionalidad (con números naturales) en casos sencillos. | | |
| Competencias que se favorecen | | | Competencias Contrahegemónicas | | |
| Resolver problemas de manera autónoma. Comunicar información matemática. Validar procedimientos y resultados. Manejar técnicas eficientemente. | | | Que el alumno mediante el trabajo cooperativo y el uso de material concreto resuelva problemas de forma autónoma y comparando sus procedimientos y resultados con los de sus compañeros logre reconocer diversas técnicas de resolución de un problema, incorporando la que le sea de mayor practicidad y utilidad. | | |
| CENTRO DE APRENDIZAJE: <i>Y ahora... ¿cuál sigue?</i> | | | | | |
| Querido alumno: | | | | | |
| Por medio del trabajo en este centro de aprendizaje me propongo que alcances los siguientes objetivos: | | | | | |

- Que logres identificar la secuencia en un patrón de figuras determinado.
- Que a través de la observación puedas definir el patrón o secuencia de ciertas figuras, considerando elementos como: arriba, abajo, izquierda, derecha, al centro, entre otros.
- Que reconozcas algunos juegos de mesa y los practiques para poder aprender a jugarlos.
- Que aprendas a reconocer las reglas de cada juego para poder desarrollarlo correctamente en acompañamiento de tu equipo de trabajo. Algunas actividades propuestas en este Centro de Aprendizaje pueden ser organizadas en binas o por equipo.
- Que atiendas los turnos de participación (en el orden que cada equipo señale) y muestres respeto y tolerancia a las opiniones de tus compañeros.
- Que desarrolles actitudes de cooperación, solidaridad, conciencia y compromiso con el bien común.

También espero que logres los siguientes objetivos correspondientes a la asignatura de Matemáticas correspondientes al Eje de Sentido Numérico y Pensamiento Algebraico:

- Que identifiques y observes las características de figuras diversas, reconociendo su patrón organizativo.
- Logres crear tus propios patrones de figuras, creando una lógica en su color, orden, tamaño, entre otras características.

Trabajando este centro desarrollarás también las siguientes habilidades de pensamiento:

- **Distinguir** un patrón de figuras determinado.
- **Diferenciar** el orden, tamaño y color de las mismas.
- **Deducir** una posible respuesta y/o resolución.
- **Comparar** el desarrollo de tu actividad con el de tus compañeros de otros equipos.

CENTRO DE APRENDIZAJE:
Y ahora... ¿cuál sigue?

Nombre y Apellido:

Grado:

Fecha:

Contenido: PRODUCCIÓN DE SUCESIONES ORALES Y ESCRITAS, ASCENDENTES Y DESCENDENTES DE 5 EN 5, DE 10 EN 10.

FICHA DE TRABAJO N° 1

CONSIGNAS OBLIGATORIAS

(X) TRABAJO POR EQUIPO

(X) TRABAJO INDIVIDUAL

Consigna de trabajo:

- Peguen la ficha en su cuaderno de la asignatura de Matemáticas, sigan las indicaciones atentamente y lleven una lista de control que les permita saber ¿qué han hecho? y ¿qué les falta por hacer?

1. Observa y analiza los patrones de figuras (en sucesión) que se encuentran en el pizarrón. Toma como base el siguiente ejemplo:



2. Forma equipos de 5 integrantes para elaborar un patrón de figuras de grandes dimensiones. NOTA. El material que requerirás para esta actividad serán palillos y barras de plastilina.

3. Salgan al patio de la escuela y seleccionen un espacio de trabajo adecuado, procuren que su superficie de apoyo sea plana.

4. Siguen las indicaciones del ejercicio impreso que les fue proporcionado, lean atentamente las consignas y verifiquen las preguntas que contestarán al terminar su patrón de figuras, pues cada integrante del equipo contestará y pegará su hoja en el cuaderno de matemáticas.

5. Ya que lograron contestar su ejercicio, llegó el tiempo de poner ¡manos a la obra! Cada equipo se rolará (hacia la derecha) de un patrón a otro para resolverlo, únicamente utilizarán el material de apoyo implementado por el equipo.

NOTA. No es necesario tomar nota de todos los patrones de figuras, bastará con que tengas el que pertenece a tu equipo y participes activamente en la construcción de los otros patrones.

6. Al volver al aula, socializa con tus compañeros (el grupo en general):

¿Cómo resolvieron los patrones de figuras de los otros equipos?

¿Cuál de esos patrones fue el más fácil? y ¿cuál el más difícil?

Tiempo disponible:

2 sesiones de clase (no olvides verificar tu horario escolar).

CENTRO DE APRENDIZAJE:
Y ahora... ¿cuál sigue?

Nombre y Apellido:
Grado:
Fecha:

Contenido: PRODUCCIÓN DE SUCESIONES ORALES Y ESCRITAS, ASCENDENTES Y DESCENDENTES DE 5 EN 5, DE 10 EN 10.

FICHA DE TRABAJO N° 2
CONSIGNAS OBLIGATORIA
(X) TRABAJO POR EQUIPO
(X) TRABAJO INDIVIDUAL

Consigna de trabajo:

- Peguen la ficha en su cuaderno de la asignatura de Matemáticas, sigan las indicaciones atentamente y lleven una lista de control que les permita saber ¿qué han hecho? y ¿qué les falta por hacer?

CONSIGNAS OPTATIVAS – SERIE N° 1

1. Organizados en parejas, resuelvan el ejercicio impreso de sucesiones de figuras con mayor variedad. Toma como base el siguiente ejemplo:



2. Resuelvan la consigna del desafío 18 "¿Cómo supiste?", completando los patrones de figuras correspondientes. *L.T. Págs. 38 y 39.*
3. Intercambien el libro con compañeros de otros equipos para comparar si las figuras son iguales.
4. Individualmente, en el cuaderno crear 3 sucesiones de figuras, utiliza libremente elementos como formas y colores.
5. Intercambia las sucesiones en pareja para resolverlas mutuamente.

Tiempo disponible:

2 sesiones de clase (no olvides verificar tu horario escolar).

¡Disfruten del trabajo!

CENTRO DE APRENDIZAJE:
Y ahora... ¿cuál sigue?

Nombre y Apellido:

Grado:

Fecha:

Contenido: PRODUCCIÓN DE SUCESIONES ORALES Y ESCRITAS, ASCENDENTES Y DESCENDENTES DE 5 EN 5, DE 10 EN 10.

FICHA DE TRABAJO N° 3

CONSIGNAS OBLIGATORIAS

(X) TRABAJO INDIVIDUAL

Consigna de trabajo:

- Peguen la ficha en su cuaderno de la asignatura de Matemáticas, sigan las indicaciones atentamente y lleven una lista de control que les permita saber ¿qué han hecho? y ¿qué les falta por hacer?

1. Reúnete en equipos de 3 compañeros para resolver sucesiones, ascendentes o descendentes, con números. Por ejemplo:

8, ____, 24, ____, 40, ____, ____, ____, ____, ____.

84, 75, 66, ____, ____, ____, ____, ____, ____, ____.

2. Con el mismo equipo, resuelvan la consigna 1 del desafío 19. “El número perdido”. Analicen el orden de los números para descubrir el patrón y seleccionen la cantidad que va en cada casilla.

3. Socialicen de manera grupal la resolución del desafío.

4. Prepárense para salir al patio a jugar “bebeleche”. En cada figura de color (círculo, triángulo, cuadrado) se pondrá una sucesión numérica ascendente o descendente. Por turnos, deben brincar mencionando en voz alta los números. Gana quien logre brincar todo de ida y vuelta, mencionando los números y sin equivocarse.

Tiempo disponible:

2 sesiones de clase (no olvides verificar tu horario escolar).

¡Disfruten del trabajo!

CENTRO DE APRENDIZAJE:

Y ahora... ¿cuál sigue?

Nombre y Apellido:

Grado:

Fecha:

Contenido: PRODUCCIÓN DE SUCESIONES ORALES Y ESCRITAS, ASCENDENTES Y DESCENDENTES DE 5 EN 5, DE 10 EN 10.

FICHA DE TRABAJO N° 4
ACTIVIDADES OPTATIVAS
¡DESAFÍO!
(X) TRABAJO POR EQUIPO

Consigna de trabajo:

- Peguen la ficha en su cuaderno de la asignatura de Matemáticas, sigan las indicaciones atentamente y lleven una lista de control que les permita saber ¿qué han hecho? y ¿qué les falta por hacer?

1. Formen 2 equipos numerosos (el total de alumnos presentes en el grupo, se divide a la mitad)
2. Observen y analicen la sucesión escrita que recibieron en tarjetas.
3. Ordénela en forma ascendente y descendente identificando el patrón.
4. Una vez ordenada, la pondrán en el suelo y retirarán 5 tarjetas que, como equipo, decidan.
5. Cuando ambos equipos estén listos intercambien lugares. El equipo que descubra la sucesión del contrario y la complete primero es el ganador.
6. Organiza pequeños equipos (de 3 integrantes máximo), resuelvan la consigna 2 del desafío 19, completando sucesiones y haciendo predicciones sobre otros números que podrían estar en ellas si continúan.
L.T. Págs.41 y 42.
7. Socialicen los resultados de la consigna 2 con los otros equipos.

Tiempo disponible:

2 sesiones de clase (no olvides verificar tu horario escolar).

¡Disfruten del trabajo!

| Recursos didácticos | Evaluación y evidencias | |
|---|--|--|
| Tarjetas Cartulina Ejercicios impresos Material concreto para conteo | <i>PARA EL DOCENTE</i> Rúbrica Lista de control individual | <i>PARA EL ALUMNO</i> Matriz Grilla (para evaluar el trabajo cooperativo) Lista de control individual |

| Criterio | Calidad | | | |
|---|---|---|--|---|
| | Muy bueno | Bueno | Regular | Insuficiente |
| Explicación | La explicación es detallada y clara. | La explicación es clara. | La explicación es un poco difícil de entender, pero incluye componentes críticos. | La explicación es difícil de entender y tiene varios componentes ausentes o no fue incluida. |
| Razonamiento Matemático | Usa razonamiento matemático complejo y refinado. | Usa razonamiento matemático efectivo. | Alguna evidencia de razonamiento matemático. | Poca evidencia de razonamiento matemático. |
| Errores Matemáticos | 90-100% de los pasos y soluciones no tienen errores matemáticos. | Casi todos (85-89%) los pasos y soluciones no tienen errores matemáticos. | La mayor parte (75-85%) de los pasos y soluciones no tienen errores matemáticos. | Más del 75% de los pasos y soluciones tienen errores matemáticos. |
| Orden y organización | El trabajo es presentado de una manera ordenada, clara y organizada que es fácil de leer. | El trabajo es presentado de una manera ordenada y organizada que es, por lo general, fácil de leer. | El trabajo es presentado en una manera organizada, pero puede ser difícil de leer. | El trabajo se ve descuidado y desorganizado. Es difícil saber qué información está relacionada. |
| Contribución individual a la actividad | El estudiante fue un participante activo, escuchando las sugerencias de sus compañeros y trabajando cooperativamente durante toda la lección. | El estudiante fue un participante activo, pero tuvo dificultad al escuchar las sugerencias de los otros compañeros y al trabajar cooperativamente durante la lección. | El estudiante trabajó con su(s) compañero(s), pero necesito motivación para mantenerse activo. | El estudiante no pudo trabajar efectivamente con su compañero/a. |

Nombre del evaluador: _____

Nombre del compañero: _____

Señala con una x el cuadro que mejor representa lo que piensas sobre el desarrollo de las actividades de tu compañero de equipo.

| | Muy bien | Bien | Tiene que mejorar |
|---|----------|------|-------------------|
| Tu compañero logro resolver secuencias de números por si solo | | | |
| Tu compañero logro reconocer si las secuencias de números eran ascendentes o descendentes | | | |
| Tu compañero logro identificar los patrones de cada secuencia de figura para poder darle continuidad | | | |
| Tu compañero participó activamente en todas las actividades que fueron propuestas en este Centro de Aprendizaje | | | |
| Tu compañero respetó las reglas de cada juego y se comprometió a realizar las actividades | | | |
| Tu compañero mostró interés por el trabajo que desarrolló el equipo en general | | | |

| ¿Cómo trabajo en equipo? | Siempre | Frecuentemente | Debo mejorar |
|--|---------|----------------|--------------|
| 1. Escucho con atención lo que dicen mis compañeros de grupo | | | |
| 2. Comparto mis conocimientos con mi grupo | | | |
| 3. Cumplo con mis compromisos en los tiempos establecidos | | | |
| 4. Tomo iniciativas, propongo actividades e ideas | | | |
| 5. Organizo el grupo para facilitar su buen funcionamiento | | | |
| 6. Ayudo a mis compañeros | | | |
| 7. Acepto otras ideas aunque sean diferentes a las míxs | | | |

Secretaría de Educación Pública
Escuela Primaria “Estado de Zacatecas”
C.C.T.: 09DPR1097X Zona Escolar: 140
Ciclo Escolar 2016 – 2017
Planeación Semanal de Matemáticas 2° “A”

| | | | | | |
|--|---|---------------|---|--|--|
| Tiempo | Semana 3. Del 23 al 27 de Enero de 2017 | Bloque | 3 | Referencias | Libro de desafíos matemáticos 2°. Págs. 43 y 44. |
| Desafíos Matemáticos | | | | | |
| Eje | Contenidos | | | Aprendizaje Esperado | |
| Sentido numérico y pensamiento algebraico | Problemas aditivos <ul style="list-style-type: none"> • Determinación de resultados de adiciones al utilizar descomposiciones aditivas, propiedades de las operaciones, y resultados memorizados previamente. | | | Que los niños: <ul style="list-style-type: none"> • Afiancen algunas técnicas para calcular mentalmente resultados de sumas con números de dos cifras, mediante la resolución de problemas leídos por el docente. • Analicen diferentes maneras de expresar números para facilitar la suma. | |
| Competencias que se favorecen | | | Competencias Contrahegemónicas | | |
| Resolver problemas de manera autónoma. Comunicar información matemática. Validar procedimientos y resultados. Manejar técnicas eficientemente. | | | Que el alumno mediante el trabajo cooperativo y el uso de material concreto resuelva problemas de forma autónoma y comparando sus procedimientos y resultados con los de sus compañeros logre reconocer diversas técnicas de resolución de un problema, incorporando la que le sea de mayor practicidad y utilidad. | | |

CENTRO DE APRENDIZAJE:
“Matemateada”

Querido alumno:

Por medio del trabajo en este centro de aprendizaje me propongo que alcances los siguientes objetivos:

- Que logres identificar la descomposición de sumas para la resolución de problemas matemáticos en forma mental.
- Que mediante tu participación en el “Rally” aprendas a reconocer las reglas de cada juego para poder desarrollarlo correctamente en acompañamiento de tu equipo de trabajo. Algunas actividades propuestas en este Centro de Aprendizaje pueden ser organizadas en binas o por equipo.
- Que atiendas los turnos de participación (en el orden que cada equipo señale) y muestres respeto y tolerancia a las opiniones de tus compañeros.
- Que desarrolles actitudes de cooperación, solidaridad, conciencia y compromiso con el bien común.

También espero que logres los siguientes objetivos correspondientes a la asignatura de Matemáticas correspondientes al Eje de Sentido Numérico y Pensamiento Algebraico:

- Logres crear tus propios métodos de resolución de problemas matemáticos.
- Puedas explicar las diferentes maneras en las que puedes resolver un problema.

Trabajando este centro desarrollarás también las siguientes habilidades de pensamiento:

- **Formular** estrategias y procedimientos eficaces para la resolución de problemas.
- **Deducir** una posible respuesta y/o resolución.
- **Comparar** el desarrollo de tu actividad con el de tus compañeros de otros equipos

CENTRO DE APRENDIZAJE:

Matemateada

Nombre y Apellido:

Grado:

Fecha:

Contenido: PRODUCCIÓN DE SUCESIONES ORALES Y ESCRITAS, ASCENDENTES Y DESCENDENTES DE 5 EN 5, DE 10 EN 10.

FICHA DE TRABAJO N° 1

CONSIGNAS OBLIGATORIAS

(X) TRABAJO POR EQUIPO

(X) TRABAJO INDIVIDUAL

Consigna de trabajo:

- Peguen la ficha en su cuaderno de la asignatura de Matemáticas, sigan las indicaciones atentamente y lleven una lista de control que les permita saber ¿qué han hecho? y ¿qué les falta por hacer?

1. Utiliza tus tarjetas para jugar “Número Perdido”, intenta adivinar cuál es junto con tus compañeros de equipo. Toma como base el siguiente ejemplo:

$$\boxed{50} + \boxed{} + \boxed{25} = 120$$

2. Organizados en equipos, participen en la actividad de “El Rally”. Las reglas del juego son:

- Por equipo reciben un sobre con problemas matemáticos, son 5 problemas en total.
- Cuando el árbitro mencione la palabra “TIEMPO”, TODOS los integrantes del equipo comienzan a resolver el problema en sus cuadernos.
- Una vez que han logrado identificar la respuesta, un integrante del equipo pasará a escribir su procedimiento en el papel bond.
- El primer equipo en tener escrito su procedimiento correctamente gana esa ronda.
- Al finalizar las 5 rondas, el equipo con el mayor número de puntos obtenido ¡GANARÁ!
- ¿Te atreves a aceptar el reto?
- Nota. Los problemas se tomarán del *Desafío 20. L.T. Pág. 43.*

3. Socializa las estrategias utilizadas durante el rally para la resolución de problemas matemáticos que requieran del conteo rápido.

Tiempo disponible:

2 sesiones de clase (no olvides verificar tu horario escolar).

CENTRO DE APRENDIZAJE:
Matemateada

Nombre y Apellido:
Grado:
Fecha:

Contenido: PRODUCCIÓN DE SUCESIONES ORALES Y ESCRITAS, ASCENDENTES Y DESCENDENTES DE 5 EN 5, DE 10 EN 10.

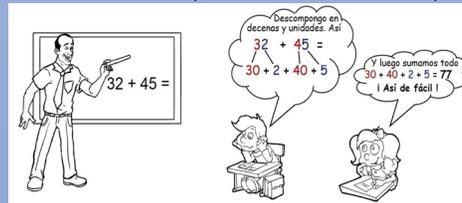
FICHA DE TRABAJO N° 2
CONSIGNAS OBLIGATORIA
(X) TRABAJO POR EQUIPO
(X) TRABAJO INDIVIDUAL

Consigna de trabajo:

- Peguen la ficha en su cuaderno de la asignatura de Matemáticas, sigan las indicaciones atentamente y lleven una lista de control que les permita saber ¿qué han hecho? y ¿qué les falta por hacer?

CONSIGNAS OPTATIVAS – SERIE N° 1

1. Formen equipos pequeños y observen la ilustración para que analicen y descubran la forma en que los niños resuelven las operaciones:



2. Comenten sus observaciones con el resto del equipo y socialicen su respuesta en el grupo mediante una lluvia de ideas.

3. Organizados en equipo, resuelvan algunas operaciones utilizando el mismo procedimiento que los niños de la ilustración. Toma como base el siguiente ejemplo para desarrollar tu actividad:

$$56 + 33 =$$

$$34 - 22 =$$

5. Compara y socializa tus respuestas.

Tiempo disponible: 1 sesión de clase (no olvides verificar tu horario escolar).

CENTRO DE APRENDIZAJE:
Matemateada

Nombre y Apellido:

Grado:

Fecha:

Contenido: PRODUCCIÓN DE SUCESIONES ORALES Y ESCRITAS, ASCENDENTES Y DESCENDENTES DE 5 EN 5, DE 10 EN 10.

FICHA DE TRABAJO N° 3

CONSIGNAS OBLIGATORIAS

(X) TRABAJO EN PAREJAS

Consigna de trabajo:

- Peguen la ficha en su cuaderno de la asignatura de Matemáticas, sigan las indicaciones atentamente y lleven una lista de control que les permita saber ¿qué han hecho? y ¿qué les falta por hacer?

1. Formen parejas y planteen den resolución a los ejercicios en donde, aunque los números sean diferentes, el resultado siempre sea el mismo. Tomen como base el siguiente ejemplo:

$$1_40+30=70 \quad 2_50+20=70 \quad 3_35+35=70$$

2. Realizarán las descomposiciones correspondientes.

3. Con tarjetas, resuelvan un ejercicio de asociación de operaciones completas y su descomposición. Tomen como base el siguiente ejemplo:

| | |
|-----------|-----------------------|
| $25 + 38$ | $20 \quad 5 + 30 + 8$ |
|-----------|-----------------------|

4. Individualmente, resuelvan el desafío 21 del libro, que consiste en descomponer sumas, atendiendo a dos condiciones: que el resultado no cambie y que el cálculo sea más rápido. *L.T. Pág. 44.*

5. Intercambien el libro con otro compañero para comparar las respuestas.

Tiempo disponible:

2 sesiones de clase (no olvides verificar tu horario escolar).

¡Disfruten del trabajo!

| Recursos didácticos | Evaluación y evidencias | |
|---|--|--|
| Tarjetas Cartulina Ejercicios impresos Material concreto para conteo | <i>PARA EL DOCENTE</i> Rúbrica Lista de control individual | <i>PARA EL ALUMNO</i> Matriz Grilla (para evaluar el trabajo cooperativo) Lista de control individual |

| <i>Criterio</i> | <i>Calidad</i> | | | |
|---|--|--|---|---|
| | <i>Muy bueno</i> | <i>Bueno</i> | <i>Regular</i> | <i>Insuficiente</i> |
| <i>Conceptos Matemáticos</i> | La explicación demuestra completo entendimiento del concepto matemático usado para resolver los problemas. | La explicación demuestra entendimiento sustancial del concepto matemático usado para resolver los problemas. | La explicación demuestra algún entendimiento del concepto matemático necesario para resolver los problemas. | La explicación demuestra un entendimiento muy limitado de los conceptos subyacentes necesarios para resolver problemas o no está escrita. |
| <i>Estrategia/Procedimientos</i> | Por lo general, usa una estrategia eficiente y efectiva para resolver problemas. | Por lo general, usa una estrategia efectiva para resolver problemas. | Algunas veces usa una estrategia efectiva para resolver problemas, pero no lo hace consistentemente. | Raramente usa una estrategia efectiva para resolver problemas. |
| <i>Errores Matemáticos</i> | 90-100% de los pasos y soluciones no tienen errores matemáticos. | Casi todos (85-89%) los pasos y soluciones no tienen errores matemáticos. | La mayor parte (75-85%) de los pasos y soluciones no tienen errores matemáticos. | Más del 75% de los pasos y soluciones tienen errores matemáticos. |
| <i>Orden y organización</i> | El trabajo es presentado de una manera ordenada, clara y organizada que es fácil de leer. | El trabajo es presentado de una manera ordenada y organizada que es, por lo general, fácil de leer. | El trabajo es presentado en una manera organizada, pero puede ser difícil de leer. | El trabajo se ve descuidado y desorganizado. Es difícil saber qué información está relacionada. |
| <i>Contribución individual a la actividad</i> | El estudiante fue un participante activo, escuchando las sugerencias de | El estudiante fue un participante activo, pero tuvo dificultad al escuchar las | El estudiante trabajó con su(s) compañero(s), pero necesito motivación para mantenerse | El estudiante no pudo trabajar efectivamente con su compañero/a. |

| | | | | |
|--|---|--|---------|--|
| | sus compañeros y trabajando cooperativamente durante toda la lección. | sugerencias de los otros compañeros y al trabajar cooperativamente durante la lección. | activo. | |
|--|---|--|---------|--|

Nombre del evaluador: _____

Nombre del compañero: _____

Señala con una x el cuadro que mejor representa lo que piensas sobre el desarrollo de las actividades de tu compañero de equipo.

| | Muy bien | Bien | Tiene que mejorar |
|---|----------|------|-------------------|
| Tu compañero logro resolver secuencias de números por si solo | | | |
| Tu compañero logro reconocer si las secuencias de números eran ascendentes o descendentes | | | |
| Tu compañero logro identificar los patrones de cada secuencia de figura para poder darle continuidad | | | |
| Tu compañero participó activamente en todas las actividades que fueron propuestas en este Centro de Aprendizaje | | | |
| Tu compañero respetó las reglas de cada juego y se comprometió a realizar las actividades | | | |
| Tu compañero mostró interés por el trabajo que desarrolló el equipo en general | | | |

| ¿Cómo trabajo en equipo? | Siempre | Frecuentemente | Debo mejorar |
|--|---------|----------------|--------------|
| 1. Escucho con atención lo que dicen mis compañeros de grupo | | | |
| 2. Comparto mis conocimientos con mi grupo | | | |
| 3. Cumplo con mis compromisos en los tiempos establecidos | | | |
| 4. Tomo iniciativas, propongo actividades e ideas | | | |
| 5. Organizo el grupo para facilitar su buen funcionamiento | | | |
| 6. Ayudo a mis compañeros | | | |
| 7. Acepto otras ideas aunque sean diferentes a las mías | | | |

CENTRO DE APRENDIZAJE UN SNEETCHE CON PANZA ESTRELLADA

Objetivo de la Actividad: Que reconozcas la importancia del Proyecto de Trabajo que se implementará en tu aula y del cual ya eres parte: Centros de Aprendizaje.

Autora: Rebeca Anijovich

Nombre y apellido:

Grado: _____

Fecha: _____

Ficha de Trabajo N° 1

CONSIGNAS OBLIGATORIAS

(X) Trabajo individual.

1. En compañía de su profesora suban al aula de TIC y observen la proyección que estará lista para ustedes. Recuerden que es importante mantenerse en orden pues los compañeros de otros grupos se encuentran en clase.

2. Observa con atención el cuento de “Los Sneetches” y al terminar de escuchar la narración responde las preguntas de reflexión que aparecen a continuación:

* ¿Crees que es importante convivir con personas que son diferentes a ti? ¿Por qué?

* Reflexiona. ¿Qué pasaría si todas las personas con las que convives a diario fueran iguales a ti?

* En tu opinión, ¿consideras importante valorar y respetar las diferencias y **peculiaridades** de cada persona?

* ¿Qué rasgo físico o personal consideras que te hace diferente de las demás personas?, puedes mencionar más de uno.

4. Regresa al salón y comenta con tus compañeros las respuestas escritas en tu ficha de trabajo, es importante que siempre la conserves cerca de ti, pues en ella encontrarás las consignas para la realización de cada una de tus actividades.

3. Utiliza tus materiales de trabajo y pon en marcha tu creatividad. Arma tu sneetch y personalízalo, ¿deseas que tenga una o más estrellas...?, ¡es tu elección!

No olvides colocar tu nombre, en la parte superior de tu hoja.

¡HORA DE JUGAR!

CONSIGNAS OPTATIVAS

(X) Trabajo en equipo.

1. Juguemos a “El Tesoro Perdido”. Observen los sobres que están sobre sus mesas de trabajo:

¿notan que son de diferentes colores?
(A cada equipo se le ha asignado un color).

2. Observa los números que están en la parte superior de tu sobre, pues será importante que los sigas para descubrir el mensaje oculto.

3. Lean con atención las pistas y en equipo acudan con la persona que les indica, él o ella, les indicará que realicen un reto que tendrán que cumplir lo más rápido posible.

RECUERDA:

Es importante que asista el equipo COMPLETO, pues de lo contrario no les dirán el reto y no podrán obtener la pista que necesitan para descubrir el mensaje.

4. Una vez que tengan todas las pistas en su poder, tomen una hoja de color (el mismo que se le ha asignado a su equipo) y peguen el mensaje oculto:

ESCRIBE EN EL SIGUIENTE ESPACIO LA FRASE QUE SE FORMÓ:

¡HAS COMPLETADO TU MISIÓN!

5. Cada integrante del equipo dibuja una ilustración de las actividades que cree que va a realizar o que le gustaría realizar en esta nueva dinámica de trabajo.

6. Recorten sus dibujos por el contorno y péguenlos en su hoja de color.

7. Pega tu sneetch y el mensaje que has descubierto en las ventanas del salón, pide ayuda de tu profesora para evitar tener un accidente.

CENTRO DE APRENDIZAJE VENTANA A MI COMUNIDAD

Contenido: La historia de mi comunidad.

Aprendizaje esperado: Identifica cambios en su comunidad a través del tiempo.

Nombre y apellido:

Grado: _____

Fecha: _____

Ficha de Trabajo N° 2

CONSIGNAS OBLIGATORIAS

(X) Trabajo por equipo.

Consigna de trabajo:

Querido alumno y alumna el día de hoy viviremos una nueva aventura juntos, las reglas de este día serán: ¡divertirte y disfrutar en compañía de todos tus compañeros! Abre bien tus ojos pues en el camino observarás cosas maravillosas.

¡VIVAMOS ESTA EXPERIENCIA!

RECUERDA:

1. Conserva tu ficha de trabajo cerca de ti, pues será tu guía en todas las actividades.

2. Cuida tu álbum de imágenes, pues te serán de utilidad para esta actividad.

3. Lee atentamente cada una de las consignas, si tienes duda acude con algún compañero de tu equipo quien seguramente podrá orientarte.

4. Lleva siempre el control de las actividades que ya has realizado.

¿Qué cambios ha tenido tu comunidad con el paso del tiempo? Investiga y los identificarás.

En nuestra **expedición** caminaremos hasta un lugar **emblemático** que distingue a tu comunidad de algunas otras, debes prestar mucha atención a todos los detalles. Así como en la historia, el abuelito de Paola narró los cambios que con el paso del tiempo ha tenido la Ciudad de Morelia, Michoacán; tú podrás narrar a tus compañeros de otros grupos todos los hallazgos de tu visita.

1. Al llegar a la Plaza de las Tres Culturas ubícate al centro de la misma y observa todo lo que hay a tu alrededor, toma tu álbum de imágenes, observa y compara las avenidas principales, los edificios, la zona arqueológica, los comercios e incluso las personas que están en ese lugar. Toma como guía para tu observación las siguientes preguntas:

¡Ahora eres un investigador!

- ¿Qué diferencias observas? ¿Qué cambios hubo con el tiempo?

- ¿Cómo se llama tu localidad?

- ¿Cuál es el origen de su nombre o qué significa?

- ¿Cómo era antes?

- ¿Cómo es ahora?

- ¿En qué ha cambiado?

- ¿Por qué piensas que ha cambiado?

2. Anota todas tus observaciones en tu ficha de trabajo, pues serán de utilidad cuando regreses a la escuela.

3. Es momento de ser todo un artista. Dibuja en este recuadro la imagen del paisaje que estás observando:



4. Estás de vuelta en tu querida escuela, es momento de poner ¡Manos a la obra! con tus hallazgos y descubrimientos...

CONSIGNAS OPTATIVAS

(x) Trabajo por equipo.

Consigna de trabajo:

1. Organiza un círculo lector. Comparte con tus compañeros de otros equipos los resultados de tu observación. Lean en voz alta los resultados de sus fichas de trabajo.

2. Con ayuda de tu equipo base, realicen en una hoja blanca el dibujo de los paisajes que seleccionaron, escriban por qué llamaron su atención y péguenlos en su Periódico Mural, recuerden colocarlo en la columna que corresponde.

3. Ahora tomen las imágenes impresas que están al centro de sus mesas...

¿Ya notaron que son las mismas de sus álbumes fotográficos?

4. Complementen su periódico mural agregando estas imágenes.

5. Con ayuda de sus moldes de letras, sus hojas de colores, su creatividad y mucha imaginación decoren su mural y realicen los subtítulos: ANTES / AHORA.

RECUERDEN:

Cuiden su ortografía pues su mural se presentará a los compañeros de otros grupos y se exhibirá durante un tiempo en los “Muros del Saber”.

6. Agrega tu ficha de trabajo a tu fólter personalizado, no sin antes haberla compartido con tu profesora.

CENTRO DE APRENDIZAJE ¡UN AUTÉNTICO EXPOSITOR!

Tema de Reflexión.

COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN:

- Identifica las palabras clave para la comprensión de un tema.
- **Sintetiza** información, manteniendo las ideas centrales.

ORGANIZACIÓN GRÁFICA DE LOS TEXTOS:

- Recursos gráficos en el cartel.

Aprendizaje esperado:

- Recupera información oral por medio de notas.
- Identifica la función y las características del cartel publicitario.
- Emplea diferentes tipografías en la elaboración de carteles.

Nombre y apellido:

Grado: _____

Fecha: _____

Ficha de Trabajo N° 3

CONSIGNAS OBLIGATORIAS

(X) Trabajo por equipo

Consigna de trabajo:

1. Consulten su libro de texto de la asignatura de Español páginas: 102 y 103.
2. Planeen el tema que van a exponer a sus compañeros a partir de la información recabada en el Centro de Aprendizaje: Ventana a mi Comunidad.

RECUERDEN:

- Recurrir a su periódico mural y a las fichas de trabajo realizadas en el Centro de Aprendizaje “Ventana a mi Comunidad”, estas actividades serán su material de apoyo visual.
- Lleven un registro en su tabla de las actividades que ya han realizado, de este modo, su tarea será más sencilla.

3. Redacten en su libro de español la siguiente información:

- Propósito (lo que quieren lograr con su exposición).
- Tema (lo que investigaron).
- Destinatarios (a quién va dirigida la exposición).

4. Complementen su información organizando las ideas, pues recuerden que es importante que TODOS LOS MIEMBROS DEL EQUIPO PARTICIPEN:

- ¿Qué dirán primero? ¿Quién será el encargado de decirlo?
 - ¿Qué dirán después? ¿Quién lo dirá?
 - ¿Cómo terminarán su exposición?

5. Elaboren en el salón de TIC un Calendario de las Presentaciones, consulten el documento en su computadora y completen cuidadosamente los espacios, soliciten la ayuda de su profesora para guardar sus documentos en una memoria e imprimirlos. ¡Cuiden su ortografía!

6. Consulten su programa y prepárense para la fecha en que les toque exponer su tema. Conserve su programa en su fólder de actividades.

7. Realicen con ayuda de sus imágenes recortables un cartel en donde inviten a Padres de Familia y a la Comunidad Escolar a presenciar la exposición de sus temas. No olviden incorporar los siguientes datos:

Fecha: Miércoles 22 de Febrero de 2017.

Lugar: Escuela Primaria “Estado de Zacatecas”.

Hora: 08:00 de la mañana.

¡MANOS A LA OBRA!

Evaluación correspondiente a los Centros de Aprendizaje

Autoevaluación – Indicadores de desempeño del Trabajo por Equipo

| ¿Cómo trabajo en equipo? | Siempre | Frecuentemente | Debo mejorar |
|---|---------|----------------|--------------|
| 1. Escucho con atención lo que dicen mis compañeros de grupo. | | | |
| 2. Comparto mis conocimientos con mi grupo. | | | |
| 3. Cumplo con mis compromisos en los tiempos establecidos. | | | |
| 4. Tomo iniciativas, propongo actividades e ideas. | | | |
| 5. Organizo el grupo para facilitar su buen funcionamiento. | | | |
| 6. Ayudo a mis compañeros. | | | |
| 7. Acepto otras ideas aunque sean diferentes a las mías. | | | |

Evaluación correspondiente a los Centros de Aprendizaje

Autoevaluación – Retroalimentación de las actividades realizadas

| Los comentarios que me hizo mi maestra en la corrección de este trabajo: | Si/No | Explicar o dar un ejemplo |
|--|-------|---------------------------|
| Me ayudaron a entender lo que tengo que lograr. | | |
| Me ayudaron a entender si estoy resolviendo bien las tareas. | | |
| Me ayudaron a entender dónde están mis dificultades. | | |
| Me orientaron para futuras tareas. | | |
| Me ayudaron a revisar mis trabajos. | | |
| Me ayudaron a entender las calificaciones que recibo. | | |
| Me ayudaron las preguntas para resolver o mejorar mis tareas. | | |
| Me ayudaron los ejemplos para resolver o mejorar mis tareas. | | |

Evaluación correspondiente a los Centros de Aprendizaje

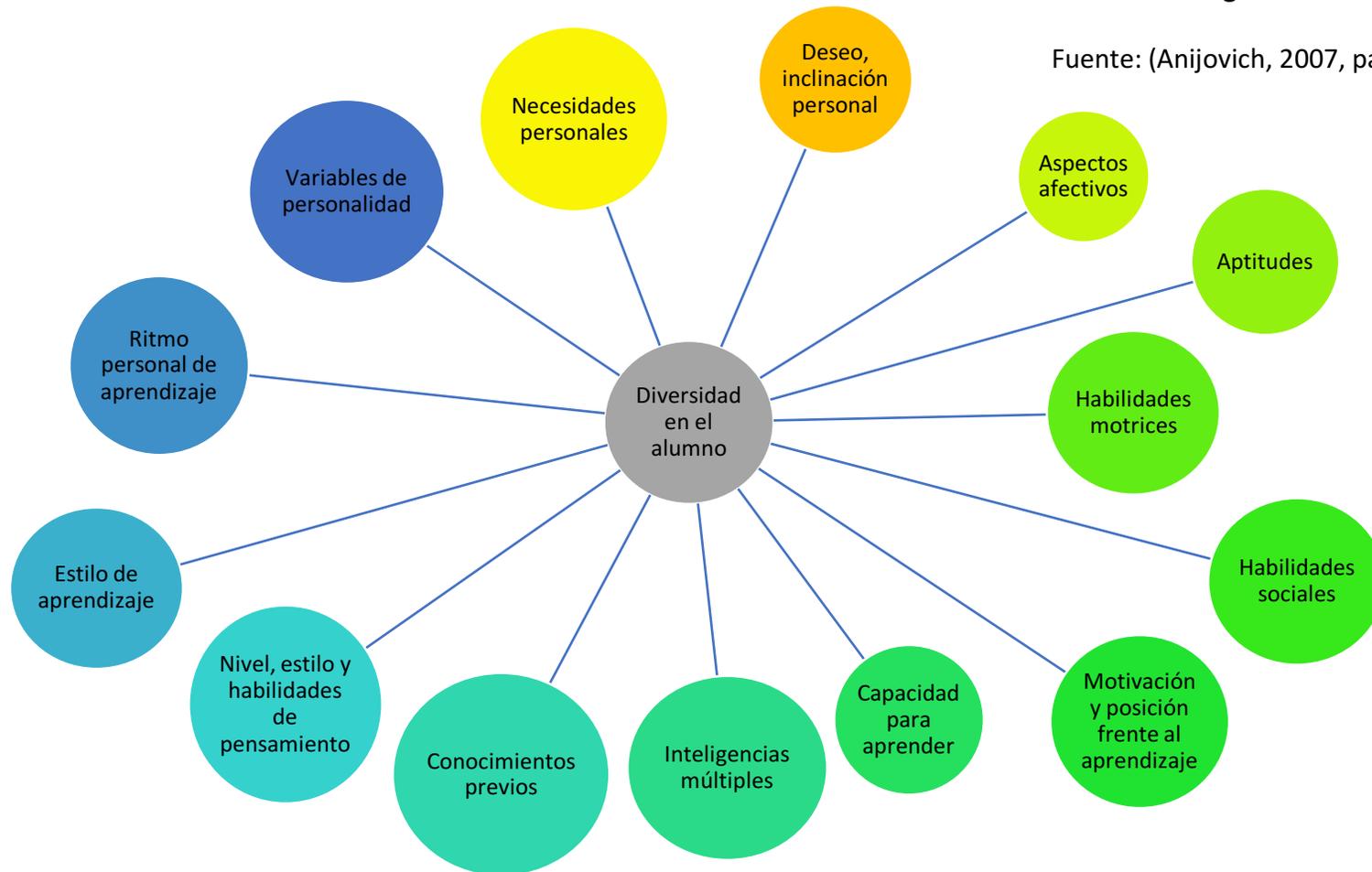
Autoevaluación de la Práctica Docente

| Indicadores de desempeño | Si/No | Identificación de áreas de oportunidad a partir del análisis y reflexión docente |
|--|-------|--|
| Explicité el propósito de la actividad (aquello que esperaba del alumno) de forma escrita y verbal. | | |
| Las consignas diseñadas fueron claras para el alumno. Él/ella pudo desarrollarlas sin dificultad. | | |
| Me cercioré de que todos los alumnos comprendieran con claridad las consignas obligatorias y optativas. | | |
| Cumplí con los tiempos establecidos para cada una de las actividades. | | |
| El material para la realización de la ficha de trabajo fue pertinente y estuvo disponible en tiempo y forma. | | |
| Facilité el intercambio entre los participantes procurando que todos intervinieran en la actividad. | | |
| Recordé que la función no es la de experto sino la de facilitador en el desarrollo de la actividad. | | |
| Realicé la retroalimentación correspondiente a la actividad pertinentemente. | | |

Anexo 5

Gráfico: Variedad de factores que crean la heterogeneidad en el aula.

Fuente: (Anijovich, 2007, pág. 24).



Anexo 6
Ejemplos y características de las
Etapas de la Teoría del Desarrollo
Cognoscitivo de Piaget.

| Etapa | Edad | Característica |
|---|--|--|
| <p style="text-align: center;"><i>Sensoriomotora</i> El niño activo</p> | <p style="text-align: center;">Del nacimiento a los 2 años</p> | <p style="text-align: center;">Los niños aprenden la conducta propositiva, el pensamiento orientado a medios y a fines, la permanencia de los objetos.</p> |
| <p style="text-align: center;"><i>Preoperacional</i> El niño intuitivo</p> | <p style="text-align: center;">De los 2 a los 7 años</p> | <p style="text-align: center;">El niño puede usar símbolos y palabras para pensar. Solución intuitiva de los problemas, pero el pensamiento está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo.</p> |
| <p style="text-align: center;"><i>Operaciones concretas</i> El niño práctico</p> | <p style="text-align: center;">De los 7 a los 11 años</p> | <p style="text-align: center;">El niño aprende operaciones lógicas de seriación, de clasificación y de conservación. El pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real.</p> |
| <p style="text-align: center;"><i>Operaciones formales</i> El niño reflexivo</p> | <p style="text-align: center;">De los 11 a los 12 años y en adelante</p> | <p style="text-align: center;">El niño aprende sistemas abstractos de pensamiento que le permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional.</p> |