



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO.



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UN CAMINO PARA FAVORECER LA PARTICIPACIÓN Y LA CONVIVENCIA EN EL AULA.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA:

LIC. SABINO RÍOS CASTRO

ASESOR DE TESIS

MTRO. BENJAMÍN RODRÍGUEZ BUENDÍA

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO DEL 2019

DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE TITULACIÓN (TESIS)

Ciudad de México, 22 de marzo de 2018.

PRESENTE

LIC. SABINO RÍOS CASTRO.

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UN CAMINO PARA FAVORECER LA PARTICIPACIÓN Y LA CONVIVENCIA EN EL AULA.

A propuesta del director de tesis Mtro. Benjamín Rodríguez Buendía, 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 Maestría en educación básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	DRA. MARICRUZ GUZMÁN CHINAS
SECRETARIA (O)	MTRO. BENJAMÍN RODRÍGUEZ BUENDÍA
VOCAL	MTRA. CYNTHIA MELÉNDEZ PÉREZ
SUPLENTE	DRA. MARÍA GUADALUPE VILLEGAS TAPIA
SUPLENTE	DR. VICENTE PAZ RUIZ

ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 CENTRO

DR. VICENTE PAZ RUIZ

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

AGRADECIMIENTOS

Había una vez un niño que descubrió que tenía alas...

Unas alas que le provocaban muchos sueños y de entre todos, había uno, el más grande: *volar muy alto y lo más lejos posible*. Creyendo siempre que la mejor forma para lograr todos sus sueños era estudiar. Ese niño creció y tuvo que renunciar a muchas cosas; la más difícil, salir de su núcleo familiar: dejando a sus padres y hermanos en su lugar de origen.

Aún tengo presente aquel día de octubre cuando mi papá y mi mamá me acompañaron a la terminal de autobuses ubicada en el Estado de Guerrero para emigrar hacia la ciudad de México. Con dieciocho años de vida para salir de mi estado, me había trazado metas muy firmes y concretas: hacer una licenciatura, después una maestría; pensando siempre en superarme, aventurándome a la vida, esa vida para la que fui criado por esos seres maravillosos de nombre: Domingo Ríos y Juana Castro, mis padres a quienes agradezco por todo su infinito amor y sabiduría que me han compartido a lo largo de mi caminar. Jefecito chulo y mamacita linda, *gracias por prepararme para volar del nido al cual cada vez que regreso, lo hago con mucho cariño*. Ahora sé que sin todas las cosas que me dieron siendo un niño y después un adolescente, no habría aprendido a soñar y volver realidad esos sueños. Hoy, se cumple uno más, por el cuál he luchado mucho; gracias por enseñarme a perseverar y a esforzarme siempre. Gracias por todo ese empeño y amor que tienen ante la vida; esa actitud me ha enseñado mucho, sobre todo a nunca rendirme. Son un gran ejemplo para mí. Queridos padres, gracias por confiar siempre en mí; por poner las mejores expectativas en mi persona.

Gracias a mis hermanos y hermanas por esa forma tan linda de estar en mi vida y apoyarme: Genoveva, Luciano, Domingo, Georgina, José y Juan Bernardo, muchas gracias por todo lo que hemos compartido como hermanos, ustedes construyeron los cimientos de mi profesión con todo su apoyo incondicional; gracias por creer siempre en mí. Gracias a Blanca, mi hermosa cuñada que muchas veces llegó a sorprenderme con deliciosa comida en mis días y noches de estudio. Gracias a mis sobrinos que siempre me han inspirado a ser mejor profesional y sobre todo, un gran ser humano.

Qué decirte a ti Alejandro; gracias porque me has enseñado de la forma más maravillosa a nunca rendirme. Gracias por todo lo que me has acompañado, por ser mi cómplice en días de aventura, mi impulso en mis días cansados y un gran amigo cuando sentía que ya no podía más. Gracias por esa forma tan hermosa de ser y de estar en el mundo, ese mundo que compartimos y que me ha motivado siempre a ser la mejor versión de mí mismo.

Gracias a mi segundo hogar: la Escuela Miravalles, que me ha envuelto y me ha impulsado para ser un mejor profesionista. Gracias por todas las

enseñanzas y el apoyo que me han dado y por permitirme poner en práctica mis principios en cada una de las aulas donde he estado como docente. Grupo de sexto B, generación 2015 – 2016, gracias por creer en una nueva forma de trabajo, aceptarla y ponerla en práctica, conviviendo e intercambiando aprendizajes cada día durante todo el ciclo escolar.

Gracias a mis amigas y grandísimas compañeras de trabajo: Karla, Yenni, Marilú, Mariana, Lalo, Elideth, Gaby, Zayra, Marlen. Gracias por confiar siempre en mí.

A mis amigas: Angie, Caro, Katy, Diana, Antonia, gracias por enseñarme la lealtad mediante su amistad y por creer en mí.

A mis amigas y compañeras de esta maravillosa aventura: Marlen, Rosalía, Susana, Marisol y Pilar por crear comunidad y red de apoyo al animarnos a continuar y terminar este gran sueño que ahora se vuelve realidad.

Mis docentes: Teresa, Maricruz, Lupita, Benjamín, Vicente, representantes de la maravillosa universidad donde hice mis estudios de maestría y mis guías en esta transformación de mi práctica; gracias por todos los aprendizajes y experiencias de vida en relación a la docencia que compartieron conmigo.

Gracias a todas esas personas que de una u otra manera me apoyaron para terminar este proyecto de vida.

Gracias a Dios y a la vida por permitirme cumplir una meta más en mi vida.

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. LAS BONDADES DE LA NARRATIVA COMO UN CAMINO EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	4
1.1 ¿Por qué una investigación Narrativa?	8
1.2. Niveles de análisis de lo narrado.	14
CAPÍTULO II. EL ORDEN Y LA DISCIPLINA: ELEMENTOS PRESENTES EN NUESTROS ESCENARIOS EDUCATIVOS.	18
CAPÍTULO III. MIRANDO LA PRÁCTICA DOCENTE PARA ENCONTRAR EL AUTORITARISMO QUE PREDOMINA EN ELLAS.	39
3.1 Asegurando desde el primer día de clases la interpasividad de los alumnos.	39
3.2. El que me la hace me la paga.	48
3.3. Porque yo soy el docente.....	53
3.4. La apropiación de discursos en nuestra práctica diaria.....	58
3.5. Más vale solo que mal acompañado.	64
CAPÍTULO IV. CONSTRUYENDO UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE Y CONVIVENCIA	75
CAPÍTULO V. HACIENDO DEL SUEÑO UNA REALIDAD: TRANSFORMANDO EL AULA DE “SEXTO B” EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE Y CONVIVENCIA.....	98
5.1. Sesión 1: Acordando cómo íbamos a trabajar y planteando el Aprendizaje cooperativo como una forma de trabajo y como un tema a revisar.....	98
5.2. Trabajando por proyectos de Investigación para convivir intercambiando experiencias de aprendizaje, mediante el diálogo y la participación.	107
5.2.1 Proyecto1: “Los alumnos y alumnas de sexto B, opinamos”	108
5.2.2 Proyecto 2: “Nuestro ensayo acerca de la edad media”	113
5.2.3 Proyecto3: “Discutimos para intercambiar opiniones”	116
5.2.4 Proyecto 4: “Cuidar el medio ambiente”	122
5.2.5 Proyecto 5: “Una carta de lo que hemos aprendido”	124
5.2.6 Proyecto 6: “La pobreza”	127
5.2.7 Proyecto 7: “La vida en la edad media”	129
5.2.8 Proyecto 8: “El mundo que reflejamos”	131
CAPÍTULO VI. APRECIANDO TODO LO BUENO DE LA INTERVENCIÓN.....	135
CONCLUSIONES.....	140
Referencias.....	144
ANEXOS	150

INTRODUCCIÓN.

La sociedad cambia de manera constante y con los cambios acelerados que la sociedad sufre tendría que devenir una nueva forma de percibir la educación y con ello, cambiar también la concepción que los docentes, alumnos y la sociedad en general tenemos respecto a la disciplina escolar; dejar de verla como un elemento que tendría que estar presente en nuestras prácticas educativas; o al menos, promoverla de una manera distinta; empleando para ello elementos como el diálogo, el establecimiento y cumplimiento de acuerdos, entre otras cosas.

La disciplina escolar va más allá de las formas de control que el docente ejerce hacia los alumnos; ésta tiene que ver con la adquisición de competencias y con las formas en las que cada uno de los alumnos las adquiera. Por ello, tendrían que estar encaminadas al logro de la responsabilidad y el compromiso que los alumnos tengan con su proceso de enseñanza aprendizaje; lo cual atraviesa categorías como el orden; más no ese orden social que hemos aprendido y que responde a estructuras sociales a nivel macro, sino más bien un orden que está encaminado a favorecer la autorregulación y que apunte hacia un compromiso y a la responsabilidad de cada persona, ejerciendo la libertad y derecho de participar y tomar decisiones, aspectos que tienen que ver en el desarrollo de la autonomía de los sujetos.

Sin embargo, lo que se observa en las escuelas, son prácticas disciplinarias que responden a formas muy antiguas de épocas pasadas que en lugar de lograr la disciplina escolar, promueven exclusión.

Es así como en este trabajo se plantea a la investigación narrativa como un enfoque de investigación, en donde se han de analizar e interpretar ciertas prácticas que llevamos a cabo como docentes, para después reconfigurarlas y reconfigurarnos como tales. Para tomar decisiones en torno a esas prácticas y saberes, para darnos cuenta si estamos o no, promoviendo la inclusión en nuestras aulas, la inclusión entendida como el atender a todos, mediante prácticas pedagógicas que consideren las diferencias de cada alumno. La inclusión, tendría

que ver entonces, con valorar a cada uno de los alumnos, en este trabajo, alude a la participación de todos los alumnos. Es decir, aquí la participación hace referencia a que esas formas de participar sean reconocidas y valoradas, principios de la orientación inclusiva. Así que, en el siguiente capítulo, se de paso a la narración de algunos elementos que forman parte del contexto y de la problemática que nos conllevan a hacer una intervención pedagógica.

El presente trabajo, está dividido en seis capítulos: el primero de ellos, hace referencia a los aspectos metodológicos de esta investigación, trata de ahondar en la investigación narrativa refiriéndose a ésta como un enfoque de investigación que nos va permitir interpretar y analizar las historias que contamos en este mismo trabajo, para reconfigurar ciertas prácticas docentes.

En el capítulo dos, se plantea el contexto problematizador, en el cual se inscribe esta investigación, se habla de un paradigma general que muestra que el problema específico depende de una dimensión o producción socio – cultural y que permite a su vez definirlo) y ser conscientes de nuestro papel y lugar histórico.

El tercer capítulo, alude a la problematización, donde se narran cinco experiencias; relatos que resaltan, exponen y enfatizan el problema particular sobre determinadas prácticas de exclusión; en dichas experiencias, hay uso de diálogos para definir y exponer la voz de los “Otros”.

El Diseño de la intervención se plantea en el capítulo cuatro; en él, se plantea una experiencia ficticia con elementos teórico conceptuales pedagógicos para exponer las virtudes de los modelos de intervención y planificación; se habla de las comunidades de práctica y de los proyectos de investigación, como el camino para lograr la participación de todo el alumnado.

El capítulo cinco refiere a la Intervención pedagógica; donde se narran las experiencias que se trabajaron con base en los modelos; en este capítulo se plantean y describen algunos resultados.

La Evaluación de la intervención, se establece en el capítulo seis; en ella, se hace un análisis final de experiencias significativas de éxito y/o fracaso.

Tratando de cuestionar algunos conceptos teóricos tanto filosóficos como pedagógicos que sustentan esta investigación.

Finalmente, se establece un apartado de conclusiones, donde se rescatan algunas categorías teóricas comparada con los resultados encontrados en la investigación.

CAPÍTULO I. LAS BONDADES DE LA NARRATIVA COMO UN CAMINO EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.

Las prácticas que observamos hoy por hoy en nuestras aulas, no son prácticas que surgen de la nada: docentes, alumnos e institución escolar, estamos inmersos en un sistema escolar que dicta formas de instaurar la disciplina en las escuelas, mediante la implementación de reglas y normas establecidas en documentos oficiales como el marco para la convivencia escolar¹, documento que de alguna manera permea la forma en la cual implementamos la disciplina en el aula, en nuestra práctica docente.

Razón por lo cual se hace imprescindible que analicemos la manera en la cual promovemos la adquisición de las competencias que los alumnos tendrían que desarrollar en la escolaridad básica para coadyuvar a la construcción de éstas. Para ello, tendríamos que apropiarnos de metodologías que nos permitan en efecto mirarnos primero, a nosotros como sujetos de transformación y no como meros espectadores pasivos, sino más bien, como espectadores activos; al respecto Rancière menciona que en la educación, tendríamos que ser espectadores emancipados; tanto alumnos, como docentes ². De esta manera, los docentes, nos asumiríamos como agentes de cambio capaces de creer (y de vivir convencidos) que podemos hacer las cosas de manera diferente en lo que respecta a nuestra práctica docente; para que después, consideremos que los alumnos también pueden ser sujetos activos. Porque si bien es cierto, que no vamos a cambiar el mundo, ni siquiera sé si queremos hacerlo, pero si queremos cambiar la realidad que vivimos como docentes, esa realidad que nos atraviesa, para dejar de quejarnos y pasar a la acción, creyendo que un mundo diferente y mejor es posible; para lo cual, podríamos empezar a cambiar nuestros escenarios

¹ Marco para la convivencia escolar en las escuelas del Distrito Federal. Documento de divulgación del oficio Circular, No. AFSEDF/642/2011.

² Rancière (2010). *El maestro ignorante*. Traducción de Núria Estrach. Segunda edición. Barcelona: Laertes. P. 19

donde nos desenvolvemos junto con los alumnos, esos escenarios llamados aulas.

Si echamos una mirada al quehacer docente que tiene lugar en nuestras aulas, nos daremos cuenta que tiene cabida el dicho que dice “Del dicho al hecho, hay mucho trecho”, esto lo cito, porque una cosa es lo que decimos y otra muy diferente es lo que llevamos a cabo en nuestro actuar como docentes; es decir, entre lo que decimos y hacemos hay una inmensa distancia. Sin embargo, para poder mirar nuestras prácticas que cotidianamente llevamos a cabo en nombre de los aprendizajes que pretendemos promover con los alumnos, no basta con mirarlas, sino también hay que analizarlas y reflexionar en torno a lo que hacemos para interpretarlas y posterior a ello, reconfigurarlas, reconstituyéndonos como docentes.

Lo que llevamos a cabo en nuestra práctica pedagógica, no son cosas aisladas, son acciones que responden a una gama de actividades que como docentes realizamos día con día al estar inmersos en un sistema escolar que dicta formas de promover el aprendizaje, influenciándonos como profesionales en nuestro actuar en las aulas. Además, no está por demás decir que en los salones de clases, tanto alumnos como profesores, reflejamos lo que vivimos como sociedad. Y en relación a esto, considero importante plantear las siguientes palabras de Montoya:

La educación es en todo momento una función de la sociedad, basada en estructuras sociales muy determinadas. En el marco general de la sociedad, la educación es una función del proceso de reproducción de la sociedad de un momento determinado. Tiene sus bases en determinada estructura de la sociedad, históricamente concreta, y contribuye a la reproducción de ésta.³

Al plantear la narrativa como un enfoque en la investigación de las ciencias sociales en particular la educación, no es fácil ubicar un solo planteamiento para considerarlo como el que nos permite indagar, narrar y analizar experiencias

³ Montoya, Víctor (2016). *La escuela como reflejo de la sociedad; apuntes pedagógicos*. En Revista electrónica Sincronía. Año XX, núm. 70. ISSN: 1562 -384X. P. 2

significativas que tenemos como docentes. Es decir, es mediante la narración de diversas experiencias significativas que experimentamos como docentes, que podemos indagar y saber cómo hemos construido nuestra identidad docente y hemos de identificar que también promovemos la inclusión educativa, considerada ésta como el conjunto de prácticas que permite brindar una atención de calidad a todos los alumnos con los que trabajamos. Es decir, es en las experiencias narradas de nuestras prácticas dónde hemos de descubrirnos cómo hemos sido en nuestro quehacer docente y el rol que desempeñamos ante los alumnos y alumnas.

De esta manera, narrando lo que vivo día con día en mi práctica docente; porque la narración de experiencias pedagógicas constituyen el eje del relato, es que sabré cómo he mirado la inclusión y si la he favorecido o no; la inclusión vista no como como se establece en la política educativa, o como nos lo dicta la Secretaría de Educación Pública (SEP), mediante sus planes y programas⁴, la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) o la institución donde laboro, mediante documentos como un texto que nos orienta a los docentes en nuestra práctica llamado *lenguaje común para docentes de la escuela "Miravalles"*, donde se promueve a la inclusión más bien como un paradigma de la integración educativa; al establecer que se tienen que atender a todos los alumnos que lleguen a la escuela, brindando mayor atención a los más necesitados, diseñando una gama de acciones para integrarlos en aulas consideras de educación especial y darles las competencias necesarias, para que al cabo de cierto tiempo se integren a las aulas que se consideran regulares. Más bien en la narrativa he de plantear cómo he visto la inclusión desde esas prácticas que realizo o no en un intento por evitar la exclusión.

Mediante la narración de algunas de mis experiencias podré visualizar dichas prácticas docentes, para interpretarlas, analizarlas y reconfigurarlas. Es por ello que en los párrafos siguientes planteo algunas de las razones por las cuales

⁴ Plan de estudios 2011. Educación básica. Secretaría de Educación Pública.

he optado por la narrativa como una metodología en la investigación en el ámbito en el que me desenvuelvo como persona y como profesional: el ámbito educativo.

Además de que la investigación narrativa ofrece una forma diferente para mirar los hechos, los acontecimientos, las historias, la visión que tenemos del mundo y del individuo, todos esos elementos que construyen la realidad. Además, no sólo nos permite tener una mirada diferente de lo que conocemos, sino que también, nos permite analizarlo e interpretarlo; en este punto rescato el planteamiento de Biglia y Bonet quienes mencionan que “al narrar, nos configuramos como cuenta cuentos que interpretan narrativas producidas en encuentros vivenciales para que, siguiendo la tradición oral, sean apropiados y reinterpretados por otros narradores”⁵ es así que nos ofrece una oportunidad de replantearnos como sujetos, teniendo una visión histórica de nosotros mismos, asumiéndonos como agentes (como sujetos históricos), como personas capaces de reconfigurarnos y por tanto, transformar lo que hacemos día con día.

Porque al utilizar la narrativa como un enfoque de investigación en las ciencias sociales, asumimos un doble rol; el de investigadores, pero también de investigados, al mirarnos dentro de esas experiencias que narramos, porque no narraremos como personas que miramos esas experiencias desde fuera, sino más bien, nos vemos inmersos dentro de esos fenómenos sociales que estamos analizando, de ahí que radique la importancia de utilizar a la narrativa como un enfoque de investigación apropiado para lo que narraremos, que son las experiencias educativas, porque dicho enfoque “comprende la complejidad en la que nos desenvolvemos”⁶, es decir, este enfoque al ser un enfoque de corte cualitativo y del paradigma interpretativo, se adecúa de una mejor manera a lo que investigaremos; las experiencias educativas.

⁵ Biglia, Bárbara & Bonet-Martí, Jordi (2009). *La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida*. En FQS: Forum Qualitative Research. Vol. 10, Núm. 1. P. 5

⁶ Op. Cit. Biglia, Bárbara & Bonet-Martí, Jordi (2009). *La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida*. En FQS: Forum Qualitative Research. Vol. 10, Núm. 1. P. 4

Y se adecúa mejor a las experiencias que analizaremos, puesto que nos permite analizar la complejidad en las relaciones que establecemos en el aula con los alumnos y alumnas, además nos permite también situarnos como parte del problema que estamos investigando, dicho problema surge de la forma en la que nos desenvolvemos como docentes en el aula.

1.1 ¿Por qué una investigación Narrativa?

Sabemos que la atención a la diversidad es uno de los principios de los que parte la educación inclusiva. La atención a la diversidad podría ser vista desde diferentes ópticas, una de ellas, es el respeto por las diferencias individuales, es decir, el término de diversidad alude a las características individuales que conlleva a ciertas necesidades propias de cada sujeto. Y en el ámbito educativo dichas diferencias consideran ciertas características que conllevan a que cualquier escuela, se adecúe a las necesidades del alumnado y no viceversa, atendiendo de esta manera a todos en relación al proceso de enseñanza aprendizaje. Estas características, tendrían que hacer referencia a la igualdad de derechos, respuesta a la complejidad, más prestaciones, más recursos, multiplicación de estrategias, flexibilidad organizativa, entornos normalizados, situaciones inclusivas y prestaciones diversificadas⁷.

Respecto a este principio de la educación inclusiva, el de atención a la diversidad, Murillo menciona que dicho principio, si bien es un constructo que engloba ciertas características propias de cada persona, “la más importante de las lecciones en torno a la atención a la diversidad, fue la aseveración de que los cambios en educación son eficaces si y sólo si son asumidos por los docentes de forma individual y como colectivo en la escuela”⁸. De esta manera, los docentes hemos de hacer nuestro aquello que llevamos a cabo y al hacerlo nuestro, implicaría reflexionar y analizar, además de describir eso que llevamos en nuestro

⁷ Gento, Samuel (2006). *Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad*. En Revista Complutense Educativa. Vol. 17 Núm. 2. P. 14.

⁸ Murillo (2013). *El movimiento teórico – práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 1, núm. 2. P. 1.

quehacer docente cotidiano para saber qué estamos haciendo en nuestro actuar docente al momento de educar, además que esto mismo nos ayudaría a saber qué hacer cuando ciertas acciones educativas ya no estén dando resultados, convirtiéndonos de esta manera, en agentes de cambio.

De lo anterior, es importante y considero que también es urgente descubrir y describir mi práctica educativa para situarme en lo que estoy haciendo a favor de la inclusión educativa, porque si bien es cierto, en el centro educativo donde laboro, puedo decir que atiendo la diversidad, sin embargo es mi actuar en el aula además de los alumnos, los que han de hablar por mí y han de ubicarme en la manera en la cual estoy mirando la atención a la diversidad y también reconocermelo como un docente *plagado de discursos y atado a estos* y por tanto, reconocer qué estoy haciendo para promover la inclusión educativa o mejor dicho la exclusión, al llevar a cabo prácticas autoritarias con los alumnos que conforman el grupo con el que trabajo como docente.

Expuesto lo anterior, considero que es de suma importancia narrar experiencias, que me ayudarán visualizar como docente qué estoy haciendo con los alumnos para promover (o no) la participación de todos ellos dentro del aula; la participación del alumnado, elemento esencial a tener presente al hablar de educación inclusiva.

El poder contar mis experiencias que he vivido como docente, servirá para saber que estoy haciendo para no permitir que en el salón de clases no se dé lo que López Melero llama “democratización del aula”, ese proceso en donde se generan las condiciones necesarias para propiciar la participación del alumnado, dicha participación estará basada en el análisis, reflexión y acción del alumno; lo cual es de suma importancia en el aprendizaje de cada uno de los estudiantes⁹; ya que puede afirmarse que sin participación no hay democracia, entendida ésta como la participación y la igualdad de derechos de los alumnos y sin el ejercicio de

⁹ López Melero, Miguel (2004) *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe Ediciones. P.240.

la participación de todo el alumnado, no podemos hablar de inclusión en nuestra escuela.

Si bien es cierto que en nuestras aulas han de implementarse prácticas que promuevan la inclusión de todo el alumnado, la realidad nos muestra (y mi realidad me dice) que lo que estamos haciendo es más bien todo lo contrario, ejerciendo prácticas que conllevan a la falta de participación y por lo tanto, a la falta del ejercicio de libertad de los alumnos; con participación, me refiero a que todo el alumnado se involucre en las múltiples actividades que llevamos a cabo a diario en el aula a favor del aprendizaje acción muy importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, como dice Melero, “Se aprende participando y se participa siendo democráticos y libres”¹⁰

Es así como la narrativa se hace presente en este trabajo, porque nos muestra lo que vivimos en nuestra realidad y no lo que deberíamos vivir, dejando de hablar de esas acciones que parten de un deber ser o de un ideal; al respecto retomo un planteamiento que hace Slee en torno a la inclusión al decir que “ésta es un discurso, una utopía y un ideal”¹¹ ya que como docentes, pareciera ser que vivimos en dos mundos diferentes; un mundo ideal; *lo que parte de un “deberíamos hacer”* (lo que discursamos) y lo que llevamos a cabo en nuestro actuar diario como docentes, lo que compone el mundo real. Es decir, muchas veces lo que decimos, dista mucho de lo que hacemos.

Además, es en las experiencias donde he de descubrir mis prácticas de exclusión, también es mediante la narración de aquéllas en donde puedo generar cierta intervención y replantearme como docente, reconstruirme como tal en el sentido de que al narrar, me reconfiguro como profesor, al respecto plantea Andrew C. Sparkes “los seres humanos, como seres sociales, estamos hechos de historias y somos contadores de estas mismas historias”¹², del mismo modo,

¹⁰ Op. Cit. Melero, Miguel. P. 122.

¹¹ Slee, R. (2012). *La Escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata. P.48.

¹² Sparkes, Andrew C. (2011). *La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve*. En revista Movimiento Porto alegre, v. 17 núm. 1 P. 12.

podríamos decir que los docentes al ser académicos, también somos narradores, relatores de historias sobre las historias de otra gente, esa gente son nuestros alumnos.

Es así, como la narrativa tiene que ver con cómo construimos nuestra subjetividad; la cual, en mi actuar como docente, tendría que ver con el cómo estoy pensando las prácticas pedagógicas (y por tanto, cómo estoy llevando a cabo dichas prácticas) que conllevan a la falta de participación por parte de los alumnos en las actividades que generamos a diario dentro del aula, actividades que propician (o no) el aprendizaje.

Con lo planteado anteriormente, se hace imprescindible llevar a cabo una narrativa de mi experiencia docente porque ésta tiene que ver con una cuestión de responsabilidad individual o personal; lo que supondría, como menciona Yedaide y Álvarez¹³, una transición desde preocupaciones técnicas a cuestiones éticas; es decir, como profesores tendríamos que preocuparnos en analizar cómo operamos como tal pero más aún, tenemos que repensar esas formas de llevar a cabo nuestra labor; lo que implica pensar una y otra vez esas prácticas que llevamos a cabo con los alumnos.

Es así que al narrar, hablo de mis acciones y las analizo; eso que he vivido junto con los alumnos y que darán cuenta de mi actuar como docente en la escuela donde laboro; porque puede ser que discurse muy bien prácticas que tienen que ver con la inclusión y que pretenda y tenga la intención de ser un maestro inclusivo, es decir, un docente que trabaja con todo el alumnado, que propicia prácticas para atender a la diversidad en el aula y mis acciones dirán más de mí que mis palabras. Considero que mis acciones responden a discursos, tales como los que he adoptado y que me han construido como docente, y por lo tanto, influyen en mi práctica diaria que llevo a cabo con los alumnos; prácticas y declaraciones que seguramente acciono sin detenerme a reflexionar que tienen

¹³ Yedaide, M. M., Alvarez, Z. y Porta L. (2015). La investigación narrativa como noción epistémico – política”, en Revista Científica Guillermo de Ockham, vol. 13, num. 1, enero – junio, pp- 27 – 35. Universidad de San Buenaventura Cali, Cali, Colombia. P. 30.

principios normativos, y que por tanto son imperantes en el contexto donde me desenvuelvo como profesor.

Como mencionaba, como ser social y como docente, poseo discursos imperantes ya que sin detenerme a reflexionar en algunos de ellos como por ejemplo, el que se promueve en la institución donde laboro, al hacer mención al tipo de sujetos que se pretende formar en los alumnos, al plantear que tendrían que formarse como “sujetos libres, participativos y virtuosos ciudadanos”, dicho precepto influye en mis acciones y lo he seguido sin analizar si mis prácticas son o no coherentes con eso que decimos hacer; ahora sé que éste y otros discursos, me los he apropiado y de alguna manera los he obedecido al llevar a cabo prácticas que respondan a ellos, aunque no generen la participación de los alumnos.

De esta manera, es en la narrativa donde he de nombrar lo que llevo a cabo. Lo que tiene que ver con una cuestión ética y con ello, me refiero a la responsabilidad que tengo con los alumnos, como menciona Rojas, cuando cita a Levinas, “la ética no comienza con una pregunta, sino con una respuesta, no solamente al otro sino también del otro, aceptando el reto del cuidado del otro como base fundamental de la acción educativa”¹⁴ y por supuesto que esto tiene que ver con un compromiso que tenemos los docentes con los alumnos; porque no sería ético que diga algo que no lleve a cabo, es decir que sea incoherente entre lo que hago y lo que discurso. Así que después narraré lo que sí he llevado a cabo, sin partir de acciones que *debería* llevar a cabo, por lo tanto que discurso, pero que no realizo.

Es así como en el siguiente capítulo, se narran cinco experiencias, puesto que en cinco de mis tantas experiencias que poseo como profesor, encontraré en qué se parecen éstas y en qué coinciden para ubicar un problema en torno a mi prácticas pedagógicas, porque como menciona Alliaud; “el docente tiene que saber narrar, además de que al narrar, el docente se forma, además que interpreta

¹⁴ Rojas, C. (2011). *Ética profesional docente: un compromiso pedagógico humanístico*. En revista Humanidades, v. 1 P.3

esos textos que narra, para tomar decisiones”¹⁵, de tal manera que, podríamos decir que el docente, al narrar, se forma como tal y también se transforma, se reconfigura. A partir de este planteamiento, trato de dar cuenta de algunos sucesos que han ocurrido en la escuela donde laboro en la actualidad y un suceso de una escuela donde trabajé anteriormente y la manera en la cual he atendido estas situaciones con los alumnos para analizar de qué manera nos hemos relacionando; y por tanto, cómo estoy enseñándoles a relacionarse; ellos conmigo y con sus pares y, cómo estoy viviendo en la escuela la falta de participación por parte de los alumnos.

Es en la narrativa donde he encontrado una forma de descubrirme como docente, para reconfigurarme como tal. Dado lo anterior, se plantea entonces a la investigación narrativa como un modelo de investigación contra hegemónico, es decir ese estudio e interpretación de las historias que contamos los docentes, partiendo desde la realidad que vivimos junto con los alumnos, esa realidad contrapuesta con lo que plantean o señalan los discursos que hablan de inclusión, porque es mediante la narrativa que he de interpretar y analizar como mencionaba anteriormente, además de cuestionar mi actuar docente y cabe decir que con las experiencias narradas se ha de construir y compartir conocimiento y aprendizajes, ya que como menciona Sparkes, et al, “la narración se entiende como una condición ontológica de la vida. En un mundo conformado por palabras, existe una relación permeable entre la vida y las narrativas: damos sentido narrativo a nuestras vidas y damos vida a nuestros sentidos narrativos”,¹⁶ con condición ontológica me refiero a que las historias y las narrativas son elementos esenciales de lo que conocemos del ser humano y de la sociedad.

Es mediante este modelo de investigación que he de traer la voz de los actores de esas experiencias; rescatando y atendiendo en este texto la voz de los alumnos en relación conmigo como profesor mediante los diálogos que narre

¹⁵ Alliaud, Andrea (2011) *Narración de la experiencia docente*. Argentina. Revista e Acao, Santa Cruz do Sul, v. 19. Nº2. P. 93.

¹⁶ Op. Cit. Sparkes, C Andrew C. (2011). *La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve*. En revista Movimiento Porto alegre, v. 17 núm. 1. P. 5.

respecto a las relaciones establecidas entre los sujetos, es decir; entre los alumnos y yo y entre ellos mismos, puesto que es mediante este modelo de investigación donde he de involucrarme y verme como agente. Sin dejar de lado, basados en los autores ya citados, que la investigación narrativa es el estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo.

Para la narración se han de seguir ciertos pasos y no se ha narrado sólo por narrar; ya que para ello hay unas reglas que deben de seguirse. Una de esas formas de narrar, es en relación a la manera de interpretar y analizar lo narrado. Para ello, se plantean ciertos niveles o formas de análisis, los cuales han de ayudar a construir y reconstruir las situaciones planteadas, ocurridas en las experiencias vividas entre los sujetos, los cuales comentaremos a continuación.

1.2. Niveles de análisis de lo narrado.

Sparkes y Devis¹⁷, plantean distintas formas de análisis; las que ponen énfasis en el contenido y las que enfatizan la estructura, a continuación, dichas formas de análisis, son adecuadas para entender las relaciones que existen entre la identidad y la narración, las cuales son complejas y variadas y nos conllevan a la construcción de una identidad narrativa. A continuación revisaremos cuáles son estas formas de análisis que según los autores se clasifican en dos tipos: las que se centran en “los qué” y las que se centran en “los cómo”.

Las formas de análisis centradas en “los qué” son las siguientes:

- Análisis paradigmático de contenido. En esta forma de analizar lo narrado se pone énfasis en la capacidad para desarrollar un conocimiento general sobre temas centrales que se construyen el contenido de las historias que han de conformar el objeto de estudio. Esta forma de análisis, examina las similitudes y diferencias entre las temáticas de diferentes relatos.

Este nivel de analizar lo planteado en la narrativa, podría recaer lo que respecta a la participación democrática de los sujetos. En relación a los alumnos, el ejercicio

¹⁷Sparkes, C. Andrew. y Devis, D. José (2006) *Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte*. P. 8 – 12.

de la libertad y toma de decisiones en el aula, lo cual tiene que ver con procesos de participación, el involucrarse en las actividades llevadas a cabo en el aula para la realización de algunas tareas académicas, lo cual hace referencia también a la responsabilidad.

- Análisis holístico de contenido. Es otra forma centrada en “el qué”; para analizar esta forma, se utiliza el relato completo para el estudio del contenido, separándolo en secciones y analizando en relación a cada relato en conjunto de la historia.

Desde mi punto de vista, en esta forma de análisis se han de revisar los relatos, para establecer relaciones entre lo que se está narrando y las categorías que han de emerger en los relatos.

- Análisis categórico de la estructura. Esta forma examina los aspectos formales de diferentes categorías y se centra en la práctica narrativa, en la acción de varios relatos, en los cuales se buscan diferencias y similitudes en cómo se cuentan las historias o los relatos. En esta forma de análisis también se incluyen la identidad, las percepciones y los valores de quien cuenta el relato.

En este nivel de analizar lo narrado podríamos plantear por ejemplo que la disciplina en el aula o en la escuela o mejor dicho, las prácticas que llevamos a cabo los docentes en las escuelas para instaurar la disciplina, responden a una estructura de orden social; es decir, el aspecto de la disciplina implica una estructuración de diferentes categorías como *el castigo, el sometimiento, la obediencia y las formas de ejercer la autoridad*. Además de la concepción que yo tengo del ejercicio de la autoridad con los alumnos. Además de qué valores le doy a estas formas de narrar.

- Análisis holístico de la estructura. En esta modalidad, se abordan los relatos en conjunto y el material narrativo se utiliza para conocer las variaciones en su estructura. Es en esta forma de analizar el relato en la

que el investigador puede descubrir la construcción personal que los sujetos hacen de la evolución de su experiencia.

Es en la modalidad de análisis descrita anteriormente, donde he de descubrirme a través de analizar mi relato en su conjunto, si he evolucionado en estas experiencias que considero vitales, si me han devastado y cómo han transformado mi práctica docente, para permitirme reconfigurar mi identidad como profesor, es en esta forma de análisis donde se observará esto.

Las otras formas de análisis se centran en “los cómo” de los relatos; los cuales son dos: análisis conversacional y análisis del discurso; los cuales se describen a continuación.

- Análisis conversacional. En esta modalidad, se aborda la organización estructural y secuencial de la conversación de las interacciones entre los sujetos de los cuales se está hablando en el relato, para extraer los patrones estables y organizados que muestran los participantes. Esta modalidad de analizar lo narrado, se centra en las actividades que ocurren durante la conversación; en la cual se pone mayor énfasis en lo que ocurre de manera natural en las interacciones entre los sujetos.

Por ejemplo, al hablar de las actividades que se desarrollan en el salón de sexto B, cuando se pretende promover la participación de los alumnos, se analiza cómo se relacionan los alumnos, lo que ocurre o cómo reaccionan ante ciertas actividades o actitudes del docente y de los mismos alumnos. Lo que se dicen cuando platican, cómo responden ante la manera en la cual pretenden participar ciertos alumnos.

- Análisis del discurso. Aquí se estudian los fenómenos sociales que buscan las conexiones entre los discursos y el contexto social en el que se crea. En esta forma de análisis resulta importante considerar que un discurso es entendido como el conjunto interrelacionado de textos y las prácticas sociales de su producción, difusión y acogida. Se analiza el discurso y su contexto en el cual es creado.

Un ejemplo para esta modalidad de análisis, se pudiera citar aquel discurso de “dialogar con los alumnos”, promovido en una escuela del Estado de México en donde laboraba, dicho discurso fue creado e implementado en la institución, a partir de que un docente casi fue agredido por un alumno, quien al final resultó ser el agredido en lugar de ser el agresor. Pese a que promovían este discurso de “diálogo con los alumnos”, en toda la institución, se dictaba que el docente tenía que ejercer su autoridad, entendido esto como la implementación de sanciones que respondían a formas de castigo simbólico, sanciones como *descansar a los alumnos de tres días hasta una semana en casa, mandándole algunas actividades académicas, sacarlo del salón de una hora hasta una jornada completa, dejarlo sin recreo*, entre otras, dichas sanciones eran implementadas sin dialogar ni tomar acuerdos con los padres de familia, ni mucho menos con los alumnos, sanciones que por supuesto nada tenían que ver con la inclusión educativa; más bien eran formas de excluir a los alumnos que llevaban a cabo algunas acciones que “no eran correctas”, según el docente o la directora del plantel. Dichas medidas disciplinarias, eran implementadas sin reflexionar tanto en relación a esto. No se visualizaba que estas medidas generaban que el alumno se quedara fuera de las actividades y por tanto, de su proceso de enseñanza aprendizaje.

CAPÍTULO II. EL ORDEN Y LA DISCIPLINA: ELEMENTOS PRESENTES EN NUESTROS ESCENARIOS EDUCATIVOS.

En este apartado se plantea un contexto problematizador en el cual se inscribe la investigación desarrollada; razón por lo cual, se habla de un paradigma general que muestra que el problema planteado, *el autoritarismo en la escuela*, se visualiza como producto de tres elementos presentes en la realidad que vivimos en nuestra práctica diaria como docente; social, cultural e histórico. Es decir, el problema del autoritarismo escolar, es planteado como un aspecto socio – cultural y que permite a su vez definirlo y ser conscientes de nuestro papel y lugar histórico.

En mi papel como docente, titular de grupo, trabajando con treinta y dos alumnos, me veo inmerso en diferentes situaciones; las que predominan, por supuesto mi actuar pedagógico, la cual si bien es cierto, está influenciada por el papel que la institución educativa me ha asignado en relación a la autoridad que como profesor tengo en el aula, mi actuar también se ve permeado por estructuras más generales y más amplias, como son esas estructuras sociales, en las que predomina una cultura autoritaria.

Un día común en la escuela donde laboro, pude observar que una señora jaloneaba del brazo a su hijo (un niño como de tres años de edad), para indicarle que entrara al baño de mujeres; a lo que el niño respondió que él era niño, no niña, enseguida la señora le respondió gritándole que no le importaba lo que fuera, si niño o niña que entrara al baño de mujeres y punto. Lo que me llevó a pensar en la forma de educar, lo vivimos en la escuela día con día, donde el profesor parece ser el único que tiene la razón en todo momento y el que puede educar; prueba de ello, basta citar una noticia que leía hace algunos meses en el periódico

“Excélsior”, publicada el 22 de septiembre del 2015 con el encabezado “*Echan a niño de escuela por llevar el cabello largo*”¹⁸

En dicha noticia, se informaba que Axan, un niño de cuatro años de edad, fue expulsado del preescolar “IMARC, A.C” por llevar el cabello largo, ante dicha situación, la madre del niño, denunció la decisión tomada por la directora del plantel, porque según ésta argumentó que los niños no podían llevar el cabello largo, solamente las niñas. Así que el niño fue expulsado del centro educativo, hasta que se recortara el cabello y la madre firmara una hoja donde se comprometía a vigilar que su hijo no volviera a ir más a la escuela con el cabello largo; sin importar que la madre argumentara que a su hijo le gustaba traer el cabello de esa manera.

La noticia descrita anteriormente, me permite visualizar que en tal situación, están presentes dos elementos que caracterizan a nuestra sociedad y que las instituciones como representantes del Estado, se encargan de que se cumplan, dos elementos que Michel Foucault plantea en el panoptismo social en el que vivimos; la vigilancia y el control; componentes esenciales de las sociedades disciplinarias, al respecto el autor establece este concepto para:

Explicar cómo surgen a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX unas formas nuevas de mantener el orden en la sociedad; en la cual, la disciplina se convierte en la forma más difundida de dominación. Dominación hacia los propios sujetos. Para crear de esta manera (en palabras de Foucault, fabricar) cuerpos sometidos y ejercitados a un tipo de orden dictado por la sociedad. Ejercitando así el sometimiento a dichos cuerpos, y cuando estos no lo hacían, se implementaba el castigo físico, corporal¹⁹.

La vigilancia y control ejercidos por parte de la directora de esta escuela, *para mantener el orden en la institución*; además también solicita a la madre del

¹⁸(22 de septiembre del 2015). ‘Echan’ a niño de escuela por llevar el cabello largo. Excelsior. Recuperado de <http://www.zocalo.com.mx/seccion/articulo/expulsan-a-nino-de-escuela-por-llevar-el-cabello-largo-1442959836>. Visto el 20 de octubre de 2015.

¹⁹ Foucault, Michel. *La sociedad disciplinaria y la exclusión (quinta conferencia)* en la Verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gediza. 2011, P. 39.

niño que lo vigile; como si éste necesitara de esa vigilancia; elemento esencial de las sociedades disciplinarias.

La noticia que leí y la situación descrita que presencié, me hicieron pensar en la manera en la que educamos a los niños, no sólo en nuestro contexto de educación formal, sino también en otros informales²⁰, como en la familia por ejemplo.

Para hacer una comparación entre lo que vivimos día con día en nuestras aulas, consideradas como esos espacios donde educamos de una manera formal y lo que vivimos en otros espacios de educación informal como en el hogar por parte de la familia, el trabajo, incluso la iglesia, entre otros, podríamos analizar y detenernos a reflexionar en la forma en la que nos relacionamos los educadores con los educandos. En todos estos espacios donde se educan a los niños, se establecen relaciones basadas en el principio de verticalidad, donde el adulto es el que tiene la razón, el que sabe y son los niños los que no saben, los que necesitan ser educados.

Si nos damos a la tarea de echar una mirada a nuestras aulas para observar el ambiente que se genera dentro de ellas por alumnos y docentes, nos daremos cuenta del caos que se vive día con día en nuestros espacios de trabajo, al tratar de cumplir con la tarea de “educar”, gritamos y castigamos, aunque si bien ya no empleamos el castigo físico, lo hacemos de manera simbólica. Pero los docentes no llevamos a cabo estas prácticas por iniciativa propia, estamos sujetos a unas condiciones que influyen para que eduquemos de esta manera. Para tal planteamiento, Álvarez menciona que:

Con una gran variedad de funciones, el maestro de la escuela pública (especialmente el de primaria) debe atender a más de 30 niños y se le exige que los forme para la vida, la

²⁰Álvarez, Alejandro (2010). Menciona que la escuela, se considera de manera explícita como un espacio de educación formal; y otros espacios educativos, aunque si bien en ellos están presentes agentes elementales para la socialización de las personas, se consideran de manera explícita como informales, aunque se esté educando.

democracia y el trabajo. En esas condiciones, no hay más remedio que cumplir con la única vía que conocen los maestros mexicanos: hacerse entender, a veces a gritos e imponer orden y disciplina en el aula. Pero ese autoritarismo es endémico, estructural. El maestro sólo es el ojo del huracán. El profesor, en efecto, refleja a través de sus actos la cultura política autoritaria en la que vive cotidianamente.²¹

Y así, aunque hagamos como que no vemos ni escuchamos lo que hacemos los docentes cuando educamos en la escuela, se observa cómo llevamos a cabo ciertas acciones que representan la cultura en la cual estamos inmersos; la cultura autoritaria; término adoptado de Brunner²², quien plantea a ésta como un concepto evolucionado del autoritarismo; dicho concepto, alude a *los cambios* que la sociedad presenta por mantener el orden y el control como parte fundamental de la misma y que parten de un discurso autoritario. Tan es así, que en la escuela educamos “en nombre de la disciplina y el orden” cuando ni siquiera nos hemos detenido a reflexionar y a analizar de dónde parten dichas prácticas, como algunas que ya se han mencionado anteriormente: gritarle a los alumnos, evitar dialogar con ellos, amenazas, castigar de una forma simbólica, etc.

No vemos (y si lo vemos hacemos como si no lo hiciéramos) que nuestros días en la escuela, suceden de una forma similar; por ejemplo, invirtiendo alrededor de cuarenta minutos en promedio como total de tiempo para conformar filas y hay que mencionar que esos minutos no regresan; que no se recuperan del tiempo que está establecido para cumplir de esta manera con la función o tarea principal que tiene la escuela, esto es, el proceso de enseñanza aprendizaje; y no la tarea que pensamos erróneamente que tiene que llevar a cabo en estos días y

²¹ Álvarez, Alejandro (2010). Educación para la ciudadanía. México: educación autoritarismo y democracia en los albores del siglo XXI. Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires. P.7

²²Brunner, José (1986). *La cultura autoritaria y la escuela* en Cuadernos Políticos, Núm. 46. D. F: Ediciones Era. P. 2

desde siempre, el *disciplinar a los alumnos*. Al respecto Foladori y Silva mencionan que:

Cada vez más la tarea del disciplinamiento capta más energía, tiempo y dedicación, postergando la misión de la institución hasta tanto no se logre un clima disciplinado, aumentando considerablemente la frustración de los participantes, tanto alumnos como maestros, lo cual conlleva a no generar aprendizaje, tarea que ha de ser primordial en las escuelas²³.

De esta manera, los actores educativos; directivos, docentes y padres de familia, pensamos que la escuela tiene como tarea principal el disciplinar a los alumnos; y es así que en las instituciones educativas, los docentes, nos establecemos como objetivos primordiales que las reglas o normas de la institución sean aceptadas, respetadas y acatadas por los estudiantes; de ésta manera la misma institución *se preocupa o vela* porque dichas reglas se respeten al pie de la letra; lo que genera que paradójicamente, ocurra la deserción escolar, el hecho de que alumnos abandonen la escuela o falten constantemente, reprobación, violencia, falta de participación, entre otras problemáticas.

Eso de conformar filas con los alumnos en nombre del orden y la organización, sucede fuera de los salones de clases; dentro de éstos “la cosa” se vive más al rojo vivo porque es dentro del aula, donde los docentes, perdemos todas nuestras cualidades ubicadas como competencias, entendidas éstas como “el conjunto de capacidades, sus niveles de integración y aplicación en los diferentes ámbitos de la vida individual y social”²⁴, dichas competencias que tendríamos que tener los docentes al estar prestando un servicio como enseñar o educar: ya que pareciera ser que se nos acaba la paciencia, la calma, el respeto

²³ Foladori, Horacio y Silva, Ma. Cristina (2014). Foladori H. y Silva M. C. (2014). *La (in)disciplina escolar: un asunto institucional*. Revista Remo. Vol XI, No. 6, enero – junio. P. 3

²⁴ **Álvarez, Eugenia (2004). *La docencia como mediación pedagógica*, en Procesos y Productos. Experiencias Pedagógicas en Diseño y Comunicación. XII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, Nº, V, Vol.5 ISSN: 1668-1673, Buenos Aires Argentina. P. 5**

por el otro y saliera de nosotros “el monstruo que habita en nuestro interior”; porque es en las aulas donde ya no nos ven los compañeros docentes como tampoco nos ven los directivos y llevamos a cabo acciones como si el salón fuera un espacio privado y no público y lo que sucediera sólo ahí se quedara, entre esas cuatro paredes.

Es en nuestras aulas donde nos mostramos como hemos aprendido a ser docentes, es en este espacio de la escuela donde actuamos de una manera más “pura”. Esto lo hacemos explícito “queriendo promover con toda nuestra buena intención” el orden y la organización, más terminamos fomentando más el desorden, la violencia, la desesperación, y hasta generando estrés en los alumnos al tomar medidas drásticas que pueden llegar a ser consideradas inhumanas, como las amenazas, las humillaciones, los gritos, los desquites expresados en los típicos “quien me la hace me la paga” y también con el “por uno pagan todos” o “el ojo por ojo”, “ si no tu no me haces caso, yo por qué habría de hacerlo”; salen las formas de actuar un tanto autoritarias de promover la disciplina.

Con formas autoritarias me refiero a acciones que llevamos a cabo cuando decimos que un alumno se tiene que disciplinar, como por ejemplo gritarles, establecer castigos como dejarlos fuera del salón de clases hasta por media hora; exigirles que escriban planas y planas con una misma oración en negativo; por ejemplo páginas completas que comienzan con la oración “no debo de...”, los dejamos sin recreo, no les permitimos ir al baño como una forma de sanción cuando según nosotros, realizan acciones que “no son adecuadas”, los dejamos salir de clases después del horario establecido y algunas veces los amenazamos al decirles que si no cumplen con esto, habrá estas o aquellas consecuencias, sin propiciar el diálogo ni la reflexión; de esta manera en las aulas, esos espacios que deberían de ser un espacio donde se genere la interacción de una manera armoniosa y pacífica, promoviendo el aprendizaje y la convivencia, se percibe el desorden total; por un lado, el docente hablando, dando indicaciones de las actividades a realizar, gritando, amenazando a algunos alumnos; y por otro, se

observa a éstos platicando a veces murmurando y hasta algunas veces, jugando en el salón de clases.

Mientras unos están atentos a lo que el docente dice (y lo que otros compañeros, también comentan cuando opinan respecto a ciertas situaciones o temas revisados). Y aunque se argumente que todas estas acciones las llevamos a cabo porque “es para su bien”, “porque tienen que aprender a seguir reglas y ser disciplinados” y porque “nos preocupa que aprendan a seguir indicaciones”; la realidad es que algunos de los alumnos viven con temor, con desconfianza y se sienten amenazados por los docentes cuando algunas veces los exhibimos ante sus compañeros, ante su familia y en algunas ocasiones, ante los directivos de la escuela por alguna situación que se vivió dentro o fuera del aula. Los docentes evitamos dialogar con los alumnos, porque decimos que “estamos cansados” y también decimos que “ya hemos hablado varias veces con ellos y pareciera ser que no nos entienden”. Los maestros tampoco establecemos acuerdos con los alumnos ni con los padres de familia; de esta manera, considero que estamos enseñando que el dialogar, el reflexionar y que el tomar acuerdos, no sirven de mucho; puesto que “estamos muy preocupados porque los alumnos se disciplinen”, dejando a un lado la cuestión del aprendizaje; como si nos importara más que los alumnos hagan eso que decimos *para que sean disciplinados*, en lugar de que aprendan “los cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán útiles para cada persona; aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser”.²⁵ En el aprender a convivir, está implicado el participar y cooperar con los demás.

Al observar este tipo de acciones llevadas a cabo por los docentes, surgen las siguientes preguntas: ¿Este tipo de medidas que establecemos los docentes para con los alumnos, propiciarán el aprendizaje de todos ellos? ¿De verdad será

²⁵ Marchesi, Álvaro (2014). *Retos y dilemas de la inclusión educativa*. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación. Vol. 4 No.3. Pp. 38 - 42, plantea que los aprendizajes que todo alumno debe tener y que estos han de enseñarse son cuatro: aprender a conocer; aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. En el aprender a conocer y a hacer, implica saber la manera en la cual el alumno aprende, en el aprender a convivir y ser implica, aprender a estar junto con los demás, a aprender a trabajar junto con los otros, valorándolos y reconociéndolos como iguales.

cierto eso que decimos muchas veces los docentes que al llevar a cabo estas acciones, todos los alumnos van aprender? ¿Es en este ambiente de trabajo que promovemos en nuestras aulas donde se podrán generar los aprendizajes para vivir la inclusión? Porque si bien es cierto que, aunque discurremos que nos preocupa que en la escuela y con nuestras prácticas se cumpla el objetivo principal que tiene ésta, la realidad muestra que existen prácticas que no coinciden con esa preocupación que tenemos y observamos que no todos los alumnos aprenden. Esto sucede porque la mayor parte de las veces, somos nosotros los docentes, los que tomamos las decisiones en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes la mayoría de veces sin involucrarlos en dicho proceso; no establecemos acuerdos con ellos, no los comprometemos en su aprendizaje, lo que refleja que no coincide nuestro deseo de que todos los alumnos aprendan con lo que en nuestra práctica diaria hacemos para propiciar estrategias que estén encaminadas a lograr el objetivo principal que supuestamente tiene la escuela: el que todos los alumnos aprendan.

Y ante todas estas acciones que llevamos a cabo, como se ha dicho anteriormente, surge el cuestionamiento ¿De dónde provienen las prácticas autoritarias que llevamos a cabo los docentes, las cuales implementamos *para tratar de promover un orden en nuestras aulas y en general en la escuela?* Para tratar de responder este cuestionamiento, sería interesante analizar a detalle cómo emerge la categoría de disciplina y es la escuela la que se convierte en la institución que por excelencia normaliza prácticas autoritarias para promover la disciplina en los alumnos.

Se mencionaba que la disciplina escolar ha sido promovida en las escuelas como la prioridad, aunque también ya se ha planteado que ésta concepción es errónea, pues la prioridad de las escuelas tendría que ser el aprendizaje del alumnado y es así como la disciplina se ha concebido en un sentido rígido y poco reflexivo cuando se pretende plantear como el conjunto de reglas o conductas que van a permitir lograr un objetivo más amplio, como es el proceso de enseñanza y aprendizaje. También se ha tratado de conceptualizar en un sentido más amplio al

abordarla como el conjunto de normas que se establecen en un grupo escolar; entre los integrantes de dicho grupo que pretenden alcanzar la meta que comparten como lo es el proceso de enseñanza- aprendizaje. Se ha tratado de categorizar o conceptualizar a la disciplina escolar como a las muchas acciones que llevamos a cabo en las escuelas que conforman el medio para lograr el objetivo del aprendizaje de los alumnos.

Ahora bien, es importante señalar que abordar la disciplina escolar desde un discurso normativo, desde ése que parte de una teoría, nos daremos cuenta que ésta dista mucho de lo que los docentes vivimos desde nuestra realidad, en nuestras escuelas, por lo cual considero que dichas declaraciones, las que hablan en relación a la forma en cómo hemos de instaurar los docentes la disciplina, son vistos como “paliativos” para atender las múltiples situaciones que ocurren en la escuela donde laboramos y que no tienen nada que ver con ese discurso de lo que es la disciplina escolar.

Es así como podríamos ahora cuestionarnos, en qué momento, en qué parte de la historia de las sociedades surge esta idea de instaurar disciplina en los sujetos, para que hubiera orden social. Y que después esto se vio reflejado en nuestras escuelas; es decir, cuándo empieza la disciplina escolar a ser un problema y más aún, cómo empieza a convertirse en un problema de exclusión.

Para responder este cuestionamiento, podríamos plantear que como sujetos, pertenecemos a sociedades disciplinarias²⁶; de esta manera, al someternos y ser disciplinados implica un sometimiento y una coerción hacia nosotros mismos, puesto que no hay necesidad de que nos latigueen para someternos a ciertas cosas; por ejemplo, a ciertas reglas sociales, a ciertos discursos y nos damos cuenta de esto, al ser operarios, al pretender convertir en realidad mediante nuestras prácticas las cosas que decimos; verbigracia los discursos normativos que hay en torno a la educación.

²⁶ Op. Cit., Foucault, Michel (2011). *La sociedad disciplinaria y la exclusión (quinta conferencia)* en la Verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gediza. P.39.

Por tanto en las escuelas aprendemos y enseñamos a someternos a veces mediante el castigo físico o simbólico. Puesto que “la escuela está plagada de normas militares, constituyéndose en el lugar de formación de los ciudadanos del futuro, esto es, en la sumisión y en la obediencia”²⁷. De esta forma, en la escuela disciplinamos mediante el castigo y también enseñamos a obedecer, el castigo puede verse en diferentes formas de ejercerlo, que si bien ya no es tanto físico como era antes, pero sí lo ejercemos de manera simbólica, por ejemplo de las formas que ya se han mencionado; dejando alumnos fuera del salón de clases, dejándolos sin recreo, impidiéndoles que vayan al sanitario, mandarlos a casa, etc.

Y cómo no someter a los alumnos, si nosotros estamos sometidos también, nos sometemos al seguir (o al tratar de cumplir) al pie de la letra normatividades respecto a lo que *debería* ser la educación, prueba de ello es que planeamos y diseñamos nuestras prácticas educativas y por tanto permitimos que algunos discursos contenidos en las políticas educativas vigentes, regulen nuestro actuar docente, políticas educativas que si bien es cierto, aún no han dado respuesta a la manera en la que tendríamos que ejercer nuestra autoridad en las aulas, para que alumnos y alumnas participen en su proceso de enseñanza y aprendizaje; tratamos de seguirlas de una manera impuesta, ajena a nuestra realidad que vivimos día con día con los alumnos.

Pero además, de ejercer cierta influencia en la manera en la cual tendríamos que promover los aprendizajes de los contenidos académicos, dichas políticas, también dictan maneras en las cuales se ha de propiciar aspectos actitudinales y de convivencia en los alumnos, mediante los reglamentos que establecemos de manera interna, los cuales están influenciados por textos oficiales como *El Marco para la Convivencia en las Escuelas del Distrito Federal*²⁸,

²⁷ Op. Cit. Foladori, Horacio y Silva, María Cristina (2014), plantean que como docentes (y yo considero que como sujetos que pertenecemos a sociedades disciplinarias), disciplinamos castigando, quizá ya no con el castigo físico, pero sí de forma simbólica. P.4

²⁸ Op. Cit. Marco para la convivencia escolar en las escuelas del Distrito Federal. Documento de divulgación del oficio Circular, No. AFSEDF/642/2011.

lo que me remite a pensar en una noticia publicada en el periódico *La Jornada*, el viernes 11 de diciembre de 2015, la cual lleva por encabezado “*Autoritarios y Punitivos, los reglamentos escolares: Se elaboran sin la participación de los alumnos: INEE*”²⁹; en dicha noticia se destaca que el reglamento de 600 escuelas de Educación Básica de algunos estados de nuestro país, tienen un carácter autoritario y punitivo; pues no pueden ser cuestionados.

En dichos reglamentos, no se fija ni se reconoce el derecho de los alumnos a participar en la construcción de las normas básicas que rigen la convivencia escolar. Además - señala la noticia- están centrados en otra de las características de las sociedades disciplinarias de las que hemos venido hablando anteriormente; *el control*, también se centran en el acatamiento de las normas por parte de los alumnos; a quienes se les puede sancionar por su arreglo personal y presentación; se contemplan castigos por llevar determinados cortes de pelo o incluso por no portar el uniforme como la institución lo dicta. Dicha noticia, muestra los tres elementos de la sociedad disciplinaria que plantea Foucault: *vigilancia, control y castigo*, éste último nos conduce a la corrección de los sujetos.³⁰

Por supuesto que esta noticia, nos muestra el panorama que vivimos como sociedad; muy diferente a lo que se establece en la última Reforma Educativa de Educación Básica³¹ al plantear que la labor educativa ha de centrarse en los derechos humanos de los alumnos y democracia en la escuela; más bien lo que encontramos en estos reglamentos son *el orden y la disciplina* como elementos a los que se les da prioridad a la hora de promover la convivencia en las escuelas.

²⁹ Poy, Laura (2015). “*Autoritarios y Punitivos, los reglamentos escolares: Se elaboran sin la participación de los alumnos: INEE*” en Periódico *La Jornada*, el Viernes 11 de diciembre de 2015. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2015/12/11/sociedad/041n1soc>, visto el 9 de octubre del 2016

³⁰ Op. Cit. Foucault, Michel (2011). *La sociedad disciplinaria y la exclusión (quinta conferencia)* en la Verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gediza. P.40.

³¹ Reforma Integral en Educación Básica, 2011.

Planteado lo anterior, quisiera mencionar que los docentes al planear, seguimos la normatividad establecida en planes y programas de la SEP³², y *regulamos el comportamiento de los alumnos* en documentos tales como el Marco para la convivencia escolar³³, también de la SEP. En estos documentos se perciben discursos oficiales que se caracterizan por la tendencia de mirar a los alumnos como sujetos homogéneos; aunque establezcan lo contrario, en el caso del marco para la convivencia escolar, se plantea que “ este marco considera al alumno como un sujeto individual y social y, por lo tanto, el respeto a sus derechos por parte de toda la comunidad educativa y su compromiso con las responsabilidades que le son propias, constituyen la base para garantizar un clima de convivencia adecuado para desarrollar el proceso educativo”³⁴. Estos escritos oficiales tienen una pretensión de percibir a los alumnos como si estos fueran iguales; como si tuvieran las mismas características; como si vinieran del mismo contexto familiar, como si sus rasgos de personalidad fueran los mismos, de esta manera, dichos documentos dictan una manera en la cual hemos de educar de la misma manera a los diferentes alumnos.

Por tanto, podría decirse que con dichos documentos, hay una concepción de la disciplina escolar, planteada como algo que no va más allá de las formas de control que el docente ejerce hacia los alumnos ni es vista en relación a la responsabilidad y autonomía de los alumnos; ya que son como mencionábamos anteriormente, concebidos como si fueran iguales, pero además son concebidos con algunas competencias, competencias que no responden a las necesarias para una convivencia armónica ni pacífica, ni con tendencias a generar la participación de todo el alumnado.

Más bien en estos escritos oficiales, los alumnos son concebidos como sujetos que han de repetir pautas de comportamiento y para ello tienen que

³² Op. Cit. Plan de estudios 2011. Educación básica. Secretaría de Educación Pública.

³³ Op. Cit. Marco para la convivencia escolar en las escuelas del Distrito Federal. Documento de divulgación del oficio circular, no. AFSEDF/642/2011. P. 4

³⁴ Op. Cit. Marco para la convivencia escolar en las escuelas del Distrito Federal. Documento de divulgación del oficio Circular, No. AFSEDF/642/2011. P. 4

adquirirse las competencias necesarias. Por otra parte el docente, es concebido como el encargado de hacer que se cumpla lo anterior, sin que haya una reflexión o análisis acerca de la importancia que tiene el aprender las competencias necesarias para la convivencia; competencias que conllevan a promover un compromiso personal, que tendría que ver con el ejercicio de la libertad la cual tiene que ver con actuar con autorregulación (governarse por sí mismo) y con la responsabilidad, según algunos autores como Delval, Juan y Lomelí Paz³⁵ Así mismo Zurbano, establece que “la libertad hace referencia a la capacidad de actuar con autonomía en diferentes situaciones de la vida. Sin embargo, también la libertad se refiere a la capacidad de regularse por sí mismo, sin estar sometido a coacciones o influjos externos, además que también implica la capacidad de decidir por sí mismo”³⁶. Por lo tanto, ese ejercicio de la libertad se hace imprescindible con la emergencia de educar para la convivencia.

Lo que se observa en las escuelas, son prácticas disciplinarias basadas en actividades mecanizadas, que promueven la exclusión. Dichas prácticas que llevan años implementándose en la escuela como *una forma de control hacia los alumnos*, se derivan de políticas educativas y de documentos oficiales como el Marco Para la Convivencia Escolar, que promueven una concepción de disciplina escolar y por tanto, nos dicta a los docentes la manera en la que hemos de instaurarla en nuestras aulas³⁷. Pero dichos documentos no responden a las problemáticas que vivimos como sociedad.

Habría que preguntarnos cómo vivimos como sociedad, es decir ¿Cuáles son las características que predominan en nuestra sociedad? Ante esta pregunta considero prudente citar a Habermas³⁸, que en su texto *la Inclusión del otro*,

³⁵ Delval, Juan y Lomelí Paz (2013) *La educación democrática para el siglo XXI*, siglo XXI editores P. 31.

³⁶ Zurbano, J. L. (2001). *Educación para la convivencia y para la paz. Educación primaria*. Gobierno de Navarra. Departamento de educación y cultura. P.66

³⁷ Op. Cit. Marco para la convivencia escolar en las escuelas del Distrito Federal. Documento de divulgación del oficio Circular, No. AFSEDF/642/2011. P. 5

³⁸ Habermas, Jürgen (1999) *La inclusión del otro*, PAIDÓS. P. 46.

plantea que las características de las sociedades actuales son el pluralismo cultural y la globalización, elementos que por supuesto no están considerados en documentos oficiales que son emitidos por la SEP; ya que como mencionábamos anteriormente, en ellos, no vemos más allá de un alumno, sólo lo totalizamos³⁹, no lo vemos como un sujeto único, con características propias y rasgos únicos, una persona única y auténtica en su forma de ser y de estar en el mundo.

Es así, como podemos decir que pertenecemos a una sociedad globalizada, donde impera un sistema económico capitalista; donde la mayoría de las personas está inmersa en competir por un lugar importante dentro de nuestra sociedad; donde las personas valen por lo que tienen y no por lo que son, cuando menciono lo que tienen, me refiero a bienes materiales. Lo anterior conlleva al establecimiento de relaciones personales un tanto desiguales, injustas y basadas en la competencia, o mejor dicho, en el individualismo competitivo; el cual, es considerado una característica propia de las sociedades de la globalización; en donde unas personas compiten con otras cuando se encuentran, pensando en sí mismo.⁴⁰

Y por lo que se caracteriza el individualismo competitivo de nuestra sociedad, es que ésta gira en torno al sistema económico que tenemos en la actualidad; el capitalismo, entendido como un modelo económico que tiene por característica esencial el consumismo y la acumulación de riquezas materiales; lo cual influye o determina en gran medida elementos esenciales en el ámbito educativo.

Al tener en nuestra sociedad un modelo económico capitalista, los ambientes en los cuales nos desenvolvemos (laboral, económico, familiar, educativo, etc.) tienden a tener características de desigualdad e injusticia, es así

³⁹ Con totalizar me refiero a ver a un alumno como ese concepto que hemos aprendido de los conceptos oficiales; es decir, sabemos a qué nos referimos con alumno; entendido este como un concepto.

⁴⁰ Op. Cit. Slee, R. (2012). *La Escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata. P. 70

que podríamos decir que nuestro sistema económico, político y educativo tiende a tener características de desigualdad social.

Y el diseño curricular que tenemos para educadores y educandos, sigue reproduciendo las relaciones de desigualdad e injusticia social que vivimos en la sociedad al establecer que es el docente quien lo sabe todo y el alumno es el que tiene que ser instruido; por tanto, la disciplina (y el disciplinamiento) no es la excepción puesto que desde el currículo marcado por documentos oficiales, plantea que son los profesores quienes tienen el poder (y el deber) de enseñarle al alumno a ser disciplinado; y aunque esto no sea tan explícito en planes y programas educativos, es de esta manera como se plantea y se promueve, situación misma que genera exclusión en la escuela al pretender someter a los estudiantes a estructuras dictadas desde un nivel de realidad distinto a lo que se viven en contextos escolares más cercanos.

Además, al tener un modelo educativo basado en competencias que responden a un modelo económico; puesto que quien establece (y dicta) los estándares que han de cubrir nuestras escuelas, es la organización de desarrollo económico(OCDE) la cual tiende a homogeneizar a los alumnos, no se plantea el verles como personas legítimas, siendo diferentes y viviendo en la igualdad; lo que más bien propone es como decíamos, el individualismo competitivo, que conlleva a promover relaciones de desigualdad y pretende que los alumnos se adapten a un método pedagógico único para todos, generando de esta manera, desigualdad social.

La tarea educativa entonces se complica en el sentido de ser pretenciosa; pues pretende promover en los alumnos las competencias personales y no competencias en equipos o grupos, no promoviendo competencias para convivir en colectivo, en grupo.

El sistema educativo ha tenido diferentes reformas; con la que se realizó esta investigación es la Reforma Integral en Educación Básica (RIEB), establecida en 2009 y aceptada en 2013, reforma con la que docentes y alumnos se rigen.

Los docentes decimos que los alumnos no son responsables ni autónomos y que tampoco participan; que no miden las consecuencias de sus actos, como tampoco *piensan* en lo que podría suceder con lo que llevan a cabo. Pensamos y nos expresamos de esta manera de los niños, sin considerar algunos elementos que están presentes en la sociedad en la que vivimos; como por ejemplo las formas de educar de las familias, o de las familias de donde vienen, por lo tanto, considero que no tomamos en cuenta el contexto de los alumnos para educarlos; muchas veces pensando que es la escuela la que tiene el deber de disciplinar a los niños.

Por tanto, es en la escuela donde han de aprender los niños a ser disciplinados, siguiendo reglas que ya están determinadas por la escuela; dichas reglas se promueven de una manera más cercana a los niños en el aula. Donde el docente ha de implementar dichas reglas ya establecidas respondiendo a exigencias que plantea la escuela como institución escolar, quien a su vez *acata* un conjunto de reglas de conducta y normas de convivencia que el sistema educativo establece, dichas normas y reglas, se encuentran contenidas en documentos donde se establecen los derechos, deberes y un apartado en torno a las sanciones como medidas disciplinarias que han de aplicarse a aquel alumno que incurra a faltas como violaciones a las normas para la convivencia dentro de la escuela⁴¹.

En el Marco para la convivencia escolar en las escuelas del Distrito Federal, la disciplina es concebida como ese instrumento que ha de implementarse para instaurar el orden en la escuela y de esta manera se logre el aprendizaje de los alumnos; lo que no se concibe en este documento oficial, es el poco o nulo compromiso que han de tener los alumnos frente a dichas reglas establecidas, para cumplirlas o respetarlas.

⁴¹ Op. Cit. Marco para la convivencia escolar en las escuelas del Distrito Federal. Documento de divulgación del oficio Circular, No. AFSEDF/642/2011. P. 6

Otro documento que establece una manera de cómo han de convivir los alumnos en las escuelas es el de planes y programas 2011⁴²; dicho programa de estudios pertenece a la última Reforma en educación que tenemos. En dicho texto se establecen los campos formativos que guían la formación de los alumnos de educación básica. Uno de estos campos formativos que se incluye en el programa de estudios 2011 es *el Campo de Desarrollo Personal y Para La Convivencia*, el cual cubre aspectos relacionados con la formación cívica y ética, con la apreciación artística y con el cuidado del cuerpo; dicho campo se incluye porque creo que existe en nuestra sociedad un problema que se debe atender a nivel país, y parece ser que no es tan sólo a nivel país que existe, sino que existe a nivel mundial dicho problema; esto es la falta de participación dentro y fuera de la escuela.

Sin embargo, un cuestionamiento importante que podríamos hacer en torno al surgimiento de este campo formativo es, ¿Por qué surge dicho campo en esta reforma? ¿Cómo estaba nuestra sociedad o nuestro país en aquel año que se implementa esta Reforma Integral a la educación básica y que contiene este campo formativo? Quizá para responder este cuestionamiento sería útil echar una mirada hacia atrás, puesto que en el 2011, año en el que se decía que los mexicanos no eran autónomos, que la gente no ejercía su derecho de libertad para tomar decisiones, puesto que ni siquiera votábamos, como si con votar, ya estuviéramos ejerciendo nuestro derecho de participación como ciudadanos, pues sabemos, que la ciudadanía, esa condición de una persona con derechos y responsabilidades y que le permiten participar en asuntos relacionados con su comunidad, va más allá de esto. Y con este planteamiento me remito a un suceso ocurrido que viví al inicio del ciclo escolar 2015 – 2016, en la escuela donde laboro actualmente:

Las calles se inundaban con tantos padres de familia caminando sobre ellas; padres de familia que se hacían acompañar por sus hijos porque no tienen con quién dejarlos mientras ellos realizan otras actividades; todos caminaban al

⁴² Op. Cit. Plan de estudios 2011. Educación básica. Secretaría de Educación Pública.

mismo paso, a prisa para llegar a la escuela; gran cantidad de alumnos y padres de familia, transitaban por las calles de la colonia; porque las calles donde se ubica la escuela son pequeñas; y con tanta gente sobre ellas, con tantos coches circulando y con algunos puestos ambulantes, se llenan rápidamente.

Era la junta de fin de mes de enero; unos padres de familia asistieron asustados a la coordinación de primaria para comentar que en la calle donde se ubica la escuela; se veían a ciertas personas sospechosas; que afuera de la escuela, se estaban drogando unos muchachos y que ya llevaban días haciendo eso, que no sentían seguridad de que rondaran la escuela estas personas y que pensaban que sus hijos, los alumnos corrían riesgo a la hora de entrada y salida de la escuela.

Los padres de familia, en tono de exigencia, solicitaban a la coordinadora de la escuela que “hicieran algo” que porque ya llevaban varios días que habían visto a estas personas rondar por la escuela; a lo que la coordinadora preguntó si ya habían reportado o llamado a una patrulla; los padres de familia dijeron que no porque *no les harían caso* las autoridades, argumentaron que a la escuela, por ser institución, atenderían más rápido la denuncia. Fue cuando entonces me pregunté por qué la escuela ha de resolver situaciones que ocurren fuera de la institución. ¿Por qué aunque algunos padres de familia viven ciertas situaciones que los ponen en riesgo día con día, y el impacto de dicha situación se ve reflejado en nuestras aulas de la escuela, no reportan estas situaciones?

Desde el ciclo escolar 2015-2016, los alumnos que conforman el grupo de sexto grado grupo B de la escuela primaria *Miravalles*, se observaban con poco interés a la hora de comenzar las actividades, también se involucraban lo menos posible al opinar en relación a los temas revisados, además de que se observaba que en las relaciones que establecían con sus compañeros, mostraban agresiones verbales y físicas.

Esta situación ha repercutido de manera negativa en el desempeño académico de los alumnos quienes aún cursan el sexto grado de primaria; ya que al inicio del presente ciclo escolar, se aplicó una evaluación tipo diagnóstico y la

mayoría de ellos salieron con resultados no aprobatorios; incluso hubo alumnos que obtuvieron cero aciertos de 25 reactivos del ejercicio de evaluación; además que en la actualidad, muchas veces no preguntan cuándo tienen dudas respecto a los temas revisados; si se les pide opinión respecto a un tema optan por quedarse callados.

Si bien hay que innovar en nuestras escuelas como docentes para cubrir el campo formativo de *Desarrollo Personal y Para La Convivencia*, se hace indispensable también que dicha innovación apunte a la reflexión teórica sobre las vivencias, experiencias e interacciones del aula. Por ello, es oportuno retomar nuevamente a Carbonell, quien plantea que “hay que mencionar que la innovación no se emprende nunca desde el aislamiento y la sociedad, sino desde el intercambio y la cooperación permanente como fuente de contraste y enriquecimiento”⁴³.

Entonces, si pretendemos innovar en nuestras aulas, debemos diseñar prácticas pedagógicas centradas en la atención a la diversidad, pero además, éstas deben generar aprendizajes significativos y que promuevan la participación y cooperación entre alumnos y docente, además de establecer relaciones de horizontalidad, entendidas éstas en las cuales los alumnos (y pos supuesto también el docente), puedan dialogar, discutir sus diferentes puntos de vista, para llegar acuerdos, para negociar.

Es decir, deberían ir quedando atrás prácticas pedagógicas tradicionalistas, una de ellas y quizá la más conocidas es la que se basa en el paradigma del maestro explicador⁴⁴; donde se percibe al docente como necesario en el aprendizaje de los alumnos y por tanto el alumno y el docente, juegan un papel muy diferente en la escuela: el maestro es el experto y el alumno es el ignorante; en este texto, se concibe necesario que la aventura de ser un maestro ignorante en el sentido se conlleve a los alumnos a su propia emancipación

⁴³ Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata. P. ISBN 9788471124630. P. 10.

⁴⁴Ranciére (2010). *El maestro ignorante*. Traducción de Núria Estrach. Segunda edición. Barcelona: Laertes. P. 7.

Planteado lo anterior, es indispensable el implemento de actividades académicas donde sean considerados los alumnos, puesto que ellos van aprender lo que se pretende enseñar; oportuno es cuestionarse, ¿Por qué decidir nosotros los docentes la manera en la cual han de aprender los temas que marca nuestro programa de estudios? Partiendo de la idea de un cambio (o quizá ruptura) del paradigma antes mencionado, podría ser que fueran ellos, los alumnos que decidieran acerca de la manera de aprender lo que han de aprender, proponiendo y diseñando la forma en la cual han de conseguirlo; estableciendo acuerdos y cumpliéndolos, así como involucrándose más en la toma de decisiones; así esto podría generar el logro de los aprendizajes establecidos desde el currículum formal y aprenderían de una forma significativa e interesante, además de estar *otorgándoles* la capacidad de decidir sobre el rumbo de su aprendizaje.

Sin embargo, esto sería un escenario ideal que pudiéramos plantear para la participación de los alumnos, para propiciar todas esas acciones con los que los alumnos *deben de cumplir* y que los hace ajustarse a algo establecido llamado disciplina, pues la realidad nos dicta más bien que lo que promovemos como docentes, al pretender instaurar la disciplina en nuestras aulas, son más bien procesos que generan exclusión porque el autoritarismo, es una forma de exclusión social y en nuestras aulas. Porque los procesos educativos que genero con los alumnos y en la convivencia diaria con los alumnos, la realidad dista mucho de lo que quisiera llevar a cabo; es decir, aunque tenga la intención de promover la participación del todo el alumnado, al pretender disciplinar, más bien lo que genero son, prácticas de exclusión.

Razón por lo cual, es indispensable formas de promover los aprendizajes establecidos de una forma distinta; ya que las que hemos puesto en práctica en nuestros escenarios escolares, no generan los resultados que esperamos; formar sujetos responsables y autónomos y por tanto, no podemos avanzar en ello mediante una educación que esté basada en algo que sea a lo que nos hemos referido como disciplina; algo construido desde nuestros mundos, desde esos ambientes donde laboramos; trabajar bajo ciertas normas o reglas para la

participación y para la convivencia creadas con y para los alumnos con los cuales trabajamos. De esta forma, estaríamos asumiendo una ética de la responsabilidad; entendida ésta como el conjunto de acciones de las cuales tenemos que hacernos responsables, reconocernos de qué manera actuamos en lo que hacemos en nuestras escuelas para promover o instaurar una organización y un orden, un orden para la clase.

Para lograr hacernos responsables de nuestras acciones que llevamos a cabo al tratar de promover un orden y una organización escolar, es imprescindible dar cuenta de nuestras acciones, es decir, lo que hemos hecho a favor de la inclusión o exclusión educativa; porque si bien es cierto, que nuestras experiencias se ven enriquecidas de prácticas o acciones que apuntan a cualquiera de los dos extremos: la inclusión o exclusión en nuestras aulas, razón por lo cual en el siguiente apartado, trato de narrar algunas experiencias que he vivido con los alumnos en el tiempo que llevo laborando como docente.

CAPÍTULO III. MIRANDO LA PRÁCTICA DOCENTE PARA ENCONTRAR EL AUTORITARISMO QUE PREDOMINA EN ELLAS.

En el siguiente apartado, he narrado algunas experiencias que dan cuenta de mi actuar docente y de cómo he abordado la falta de participación y de conclusión de las actividades por parte de los alumnos, con los que he trabajado.

Este capítulo se conforma por cinco experiencias; en cada una de ellas, se ha identificado un rasgo de la problemática, *el autoritarismo escolar* que en apartados posteriores será descrito a mayor detalle: con dicha problemática me refiero a *esa forma de ejercer la autoridad mediante el empleo de la fuerza coercitiva*. Puesto que es innegable que el autoritarismo tiene que ver precisamente con el ejercicio de autoridad; en este caso, con cómo el docente ejerce su rol en el aula, con los alumnos.

La primera de estas cinco experiencias que comprende este apartado, es desarrollada a continuación.

3.1 Asegurando desde el primer día de clases la interpasividad⁴⁵ de los alumnos.

Me encontraba *con todos los nervios de punta*, con desconcierto y creo que los alumnos se encontraban igual que yo: con incertidumbre pero también con cierto desinterés ante lo que yo decía. Era el primer día de clases, comenzábamos un nuevo ciclo escolar; cuando todos en la escuela (directivos, docentes, padres de familia y alumnos), tenemos muchas expectativas y pareciera que más en los demás que en nosotros mismos.

Como lo había programado, iniciábamos la aventura de un nuevo ciclo escolar presentándonos; diciendo nuestros nombres y comentando lo que esperábamos aprender para este grado en el que estaban los alumnos: tercero.

⁴⁵Zizek, S. (2010). *En defensa de la intolerancia*. Ed. Sol 90. P. 133, habla de la interpasividad cuando virtualizamos (entendido esto como *mirar a los alumnos como queremos que sean*) al otro. En este caso, al imponer la manera en la cual había de llevarse a cabo la actividad descrita en esta experiencia, estaba asegurando que yo era el docente y por lo tanto, aseguraba mi interactividad, mientras que al mismo tiempo, marcaba la interpasividad de los alumnos.

- Bien niños, vamos a comenzar con la siguiente actividad: diremos nuestro nombre y lo que esperamos aprender en este ciclo escolar, – les dije a los alumnos con una voz suave como si expresara alegría en cada palabra que pronunciaba, al mismo tiempo que los veía de una manera tierna.

Cuando les planteé la actividad a realizar a los alumnos, nadie hablaba; sólo se veían unos a otros, esperando quizá que uno de ellos tomara la iniciativa; como el silencio que se hizo comenzaba a prolongarse, decidí volver hablar y dije:

- Muy bien, empezaremos por...acá, preséntate compañera- le dije a una de las niñas ubicadas frente al salón y cercana a mí.
- Yo me llamo Ingrid- dijo la alumna y continuó - tengo 8 años y me gustaría aprender muchas cosas de la materia “La identidad donde vivo”, porque me gustaría conocer muchas cosas del Distrito Federal. –comentó la alumna, quien al parecer, habló más porque yo le dije que por iniciativa propia.

- Muy bien Ingrid, esperamos echarle muchas ganas para lograr aprender mucho acerca de la materia que te gusta, - le comenté a la alumna: Posterior a lo que dije, los alumnos aplaudieron mirando a su compañera.

-Yo me llamo José Julián, a mí me gustaría aprender muchos de los temas de matemáticas; multiplicaciones, divisiones, las secuencias numéricas y las fracciones, – dijo otro niño del grupo quien se presentó por cuenta propia, supongo que porque vio que a su compañera recién presentada no le había ido tan mal en lo que había dicho. Nuevamente los alumnos aplaudieron mirando a su compañero y cuando éste terminó de hablar.

- Muy bien Julián vamos aprender esos temas y otros más que marca el programa de matemáticas- le comenté al alumno empleando un tono de voz con optimismo para que se motivara, ahora has silencio para que los demás compañeros puedan presentarse, supongo que le dije esto porque me percaté que este alumno era de los que más estaban hablando mientras yo explicaba la actividad que ahora nos encontrábamos realizando.

Así se fueron presentando cada uno de los alumnos que conformaban el grupo de tercero A de primaria; unos lo hicieron porque yo les había pedido que se presentaran y fueron muy pocos que lo hicieron por iniciativa propia.

Se presentaron casi todos señalados uno por uno por mí para que lo hicieran; se presentaron todos los alumnos del grupo, excepto cuatro de ellos; los cuatro que se percibían más quietos y desconcertados y hasta un tanto nerviosos durante la presentación de sus demás compañeros; alumnos que parecía que se escondían para que no les pidiera que se presentaran, lo que me permite pensar que no sentían confianza y que más bien, sentían temor de presentarse ante sus compañeros y ante mí; los observé y pregunté, mirando a uno de ellos.

- Compañeros, ¿y ustedes cómo se llaman y qué quisieran aprender en este ciclo escolar?- dije y continué

Uno de los alumnos, que no había hablado para nada hasta el momento y que aparentemente se mostraba nervioso y desconfiado, levantó la mano, volteó a ver a sus compañeros y por fin dijo:

- Yo me llamo José Manuel y... - hizo una larga pausa mientras miraba a los demás, quienes lo observaban detenidamente; algunos de ellos impresionados (quizá porque Manuel estaba hablando frente a todos sus compañeros); algunos otros, moviendo la cabeza de manera negativa...

- Continúa – le dije, dando una instrucción muy tajante sin dar opción de negarse a hacerlo.

- A mí me gustaría aprender muchas cosas de ciencias naturales porque me gustan mucho los animales – comentó el alumno, con mucho esfuerzo al darse cuenta que era observado por todos sus compañeros. Al término de la participación del alumno recién presentado, se escucharon algunas risas; unas más fuertes y otras más discretas; a diferencia de los demás compañeros, a Manuel no le habían aplaudido al término de su intervención.

-Compañeros, ¿me pueden decir de qué se ríen?- Dije, mientras volteaba hacia uno de los que se había reído más fuerte, pero lo dije con un tono de voz fuerte y una expresión de molestia.

– ¡Ay maestro!, cómo va aprender los temas de ciencias naturales Manuel si ni siquiera sabe leer – dijo un alumno de nombre Alan, mientras veía y señalaba a su compañero y también volteando hacia mí.

Posterior a este comentario se volvieron a escuchar carcajadas.

– Y si Manuel no sabe aún leer creen que sea su responsabilidad – dije volteándome hacia el grupo.

– Pues en parte si – comentó una niña, considerada de las más sobresalientes, – porque el maestro anterior le ponía actividades a Manuel y él nunca las terminaba, por eso el maestro decía que Manuel no quería aprender ni echarle ganas a la escuela, que era muy flojo y además siempre se quedaba castigado por eso: algunas veces no salía a recreo o salía más tarde que nosotros - comentó la niña mientras Manuel bajaba la mirada.

Entonces un tanto pensativo me volteeé a Manuel, pensando y reflexionando en la manera en la que los docentes tratamos a los alumnos cuando no hacen las actividades de la manera en la que les pedimos que lo hagan y pensé también en cómo de pronto podemos ser un obstáculo cuando muestran iniciativa y realizan ciertas actividades por su propia cuenta, al decirles frases como “eso no está bien hecho”, “¿no escuchaste las indicaciones?”, “¿tengo que estar parado junto a ti para que hagas lo que tienes que hacer y como dije que lo hicieras?”, “¿Puedes o no hacer la actividad?”, “¿Qué esperas para apurarte, así como tus compañeros lo están haciendo?”; frases que apuntan a lo que Michel Foucault llama panoptismo, “rasgo característico de nuestra sociedad: una forma que se ejerce sobre los individuos a la manera de vigilancia individual y continua, como control de castigo

y recompensa y como corrección”.⁴⁶Salí de esos pensamientos que emergían de mi mente al ver dicho suceso y regresé con Manuel.

- ¿Es cierto eso José Manuel? – pregunté viendo al alumno.

– Si, pero no era porque yo no quisiera como mi compañera dijo, había cosas que no entendía- comentó el alumno.

Fue ahí cuando me pregunté cómo atendemos los docentes a los niños que no aprenden de la misma manera que los demás; ¿qué tendríamos que hacer los docentes para que todos los alumnos aprendan en conjunto, sin atacarse y más bien apoyarse; autorregulándose en los comentarios que hacen de sus compañeros? ¿Cuál sería el escenario ideal para que los alumnos aprendieran juntos aunque sean niños muy diferentes? También me pregunté ¿Qué elementos tendría que tener ese escenario para lograr que alumnos diferentes aprendan juntos? En este, podría ser asertivo al poner a trabajar a alumnos en grupo, para que aprendan siendo diferentes.

Esta actitud que tomó al respecto Alan, por supuesto que no la acepté; así que le pedí al alumno que hiciera silencio y dejara que su compañero terminara de participar; lo que me llevó a pensar en lo difícil que había sido que los alumnos comenzaran hablar para presentarse y con la manera en la cual le daba la orden al alumno que se callara; esto me hizo pensar que la actividad de la presentación apuntaba ya al fracaso. En esta parte de la experiencia, puede observarse una reflexión de mi actuar a lo que estaba generando.

El suceso anterior, me permite mirar la forma en la cual pretendía resolver una situación que sin duda alguna, me alteró. Al narrar y describir esta experiencia, me di cuenta que de una manera implícita una de las cosas que creía (y llevaba a cabo) en mi función como docente era dar órdenes.

En esta experiencia, puedo observar que usé la fuerza para que el alumno prácticamente se callara, porque esa fue la orden que le di. Sin prestar atención a

⁴⁶ Op. Cit. Foucault, Michel (2011). *La sociedad disciplinaria y la exclusión (quinta conferencia)* en la Verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gediza. P. 52

que si este alumno estaba siendo por así decirlo de una manera *humillante*, con su compañero, era porque lo había aprendido; además, era un alumno considerado con alto rendimiento académico, ya que los maestros que habían estado con el grupo, de esta manera lo catalogaban, puesto que le otorgaban las más altas calificaciones, porque decían “era muy buen estudiante y su desempeño era eficiente en todas las materias” y de esta manera mis compañeros habrían cumplido con una de las funciones que tiene el sistema educativo: la función de distribución, “en la que, por medio de las calificaciones, se reparten posiciones sociales, empleos o estatutos de diferente valor y jerarquía en la sociedad”⁴⁷.

Estos comentarios que hizo Alan de sus compañero me llevaron a preguntarme, ¿Cómo percibía este alumno a sus compañeros?, ¿Por qué se expresaba así de ellos? Y pensaba que tendría que ver la actitud que tomaba este alumno respecto a sus compañeros para que no quisieran ni tomaran la iniciativa de presentarse, por temor a equivocarse, generando esta situación un ambiente en el aula de temor y desconfianza; el temor de ser juzgados o descalificados. Ante este ambiente que se genera en las aulas, los docentes que habían estado con este grupo, de alguna manera habían contribuido para que este alumno y algunos otros más, principalmente los que se rieron cuando participó José Manuel, lo hicieran cuando los alumnos dijeran algo que no era aceptado o correcto para sus compañeros.

- Maestro, pregúntele a él- dijo un niño que estaba sentado cerca del alumno que faltaba por participar en la presentación y en lo que esperaban aprender en ese ciclo escolar. Esta parte de la experiencia me permite ver la dictadura o la orden por parte de uno de los alumnos, orden que obedecía al preguntarle al alumno que no se había presentado, después de que su compañero me lo dictó.

⁴⁷ Op. Cit. Foladori, Horacio y Silva, Ma. Cristina. *La (in)disciplina escolar: un asunto institucional*. Revista *Remo*. Vol XI, No. 6, enero – junio.2014, p. 4.

- ¿Tú, compañero, cómo te llamas y qué esperas aprender en este ciclo? – pregunté mientras volteé a ver al alumno, quien no dijo nada y evadió mi mirada.

- Te estoy hablando – le dije – ¿si me escuchaste? – insistentemente pregunté.

- Te están hablando – le dijo Alan a su compañero.

- No, él no va hablar, siempre está en su mundo, con los maestros siempre es así y con nosotros también- comentó el alumno mientras sonreía.

- Alan no te estoy preguntando a ti, deja que tu compañero hable – le dije al alumno, a quien para ese entonces, regresé a ver con mayor molestia expresando una cara de fastidio y alzando más la voz (sino es que gritando), con estos gestos que hice los alumnos se asustaron, lo percibí en sus caras, lo expresaron así:

- ¡Ay!, Gritó bien feo- ya se enojó el maestro, ya valió- dijeron los alumnos.

Después de mostrarme de esta manera, se hizo un largo silencio, el alumno al que le estaba preguntando sólo regresó a ver a todos lados, excepto a mí; fue como si yo no le hablara y como si en el salón no pasara nada para él.

Era mi forma de intervenir con un alumno que hablaba demasiado; callándolo y creo que eso hizo que la mayoría de los alumnos de ese grupo no mostraran más interés en hablar; ya que se quedaron callados al percibir mi molestia como reacción ante la actitud de su compañero Alan; y al ver que se quedaron callados les dije:

- Tenemos que cambiar la actividad porque ya nos hemos llevado mucho tiempo en la presentación – les dije a los alumnos, mientras me volteaba a ver los libros que estaban en el escritorio.

Fue cuando un niño dijo, con un tono de voz muy bajito, casi susurrando, quizá porque temía a ser reprendido o se sentía amenazado por el ambiente que estábamos generando en el aula.

- Maestro...mmmhhh pero él no se ha presentado, señalando al compañero que faltaba por presentarse.
- Por ahora no importa, ya habrá tiempo para que se presente, además ustedes ya lo conocen- respondí con un tono de voz firme y agresivo, apresuradamente para cambiar la actividad - mejor dejémoslo así y hagamos lo que a continuación les pediré que hagan- dije cortantemente, sin dar cabida a que dijeran los alumnos algo más. Con esta forma en la cual respondía a la situación que se presentó con los alumnos que faltaban por presentarse, me doy cuenta que no generé un ambiente propicio para que los alumnos se presentaran con libertad y con interés; más bien al responder de manera hostil y agresiva, se generó un clima de desconfianza en el grupo.

Fue así como comenzábamos aquel ciclo escolar, el primero de mi trayectoria como docente y como titular de grupo. De esta manera, ese día que se suponía comenzaríamos de una forma divertida y agradable, en el cual todos nos sentiríamos contentos y cómodos, más bien sucedió lo contrario; los alumnos se quedaron callados y yo mostré mucha molestia de que las cosas no se hicieran como yo había dicho: pues no todos los alumnos se presentaron cómo yo lo esperaba. Fue cuando entonces me pregunté, ¿Cómo docente que estaba haciendo para promover en los alumnos la participación? si en la primera situación ocurrida en el primer día de clases, mostré mucha molestia y les pedí que se callaran?

En ese momento pensé que quizá no lograría enseñar a ser autónomos a los alumnos, así como me lo había propuesto (cuando escuché que la esencia del proyecto educativo perteneciente a la institución donde yo laboraba, era promover la participación del alumnado) en conjunto con las familias de estos y con la comunidad en general.

Con esta acción que llevé a cabo delante de todos los alumnos, al callar a algunos de ellos pensaba que no estaba promoviendo para nada la “amorosidad”, ese principio que tiene que ver con el reconocimiento y que se relaciona con mirar

al otro, planteamiento que hace Skliar cuando habla de hospitalidad, la cual define como “un gesto antiguo pero muchas veces olvidado que significa recibir al otro sin importarle sus condiciones, dejándolo reunir con sus dones y sus carencias, aceptándolo en su especificidad”⁴⁸. Porque a pesar de que esperaba que nos conociéramos, y sobretodo, nos reconoceríamos, con estas acciones que llevé a cabo no estaba generando para nada un reconocimiento entre los alumnos, ni tampoco de mí hacia ellos. Además de que no había sido para nada hospitalario, refiriéndome con esto a acoger y cuidar de los alumnos, puesto que no los estaba aceptando tal cual eran; razón por lo cual me mostré desesperado y molesto.

Y al vivir la situación descrita anteriormente, vinieron a mi mente uno de los comentarios que habían hecho mis compañeros que habían trabajado anteriormente con el grupo de “tercero A”, los cuales creo que fueron como un tipo de “advertencia”.

Comentaban respecto a José Manuel - “Él tampoco puede hacer nada, no sabe lo mismo que los otros alumnos, tienes que estar con él para que haga las actividades, sino no las realiza”, comentarios incluso hechos por la coordinadora de la escuela, referencias que me dejaban ver que los docentes que habían estado en el grupo anteriormente, al igual que yo, tampoco aceptaban a los alumnos tal cual eran; y que a partir de este día de clases, más bien la labor que estaba haciendo ya como titular del grupo era partir de un marco de referencia ontológico, eso que tiene que ver con lo que conocemos del otro; o lo que creemos que conocemos, más que un marco de referencia ético; pretendiendo con estas acciones totalizar a los alumnos, más que concebirllos como un otro, como esa posibilidad infinita.⁴⁹

⁴⁸Skliar, C. *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc, 2007, P. 27.

⁴⁹ Lévinas E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme, establece una diferencia entre lo ontológico, que hace alusión al conocimiento del otro y lo ético, que se refiere al reconocimiento del otro. Lo primero está en relación a una totalidad; en la escuela y en nuestra sociedad en general, totalizamos a los otros al verlos como creemos que son y no los vemos como una infinitud a lo que hace referencia lo segundo.

Con esto me daba cuenta que en el primer día de clases, era el momento donde mi “yo” se confrontaba con “el otro”; donde los deseos del “yo” de manera involuntaria y hasta automática pretendían imponerse hacia los alumnos; al mirarlos según me lo habían descrito mis compañeros.

Narrar esta experiencia, me permitió ver que, yo en mi papel de docente, quería hacer participar a los alumnos, a como diera lugar sin que ellos estuvieran motivados (ni interesados en participar); o incluso sin pensar siquiera en modificar la actividad para lograr que todos se involucraran e interesaran. Siendo yo autoritario, ni siquiera reflexionaba entonces acerca de la importancia de establecer las expectativas de aprendizaje que teníamos, para hablar quizá de la conformación de un plan para aprender, ni tampoco analizaba acerca de lo que tendríamos que hacer para aprender eso que nos estábamos proponiendo, así como tampoco establecimos las reglas o acuerdos que tendríamos que cumplir y qué teníamos que hacer cada uno de nosotros, desde nuestro rol para lograr dichos aprendizajes.

Y esto tiene que ver con una problemática que se generaba en el grupo porque a partir de imponer una forma de trabajo con los alumnos, los estaba presionando y por supuesto que estas formas de trabajar, los presionaba y estresaba al dar órdenes, característica o rasgo que se observa en la experiencia narrada y que forma parte del autoritarismo que ejercía como docente dentro del aula; lo que promovía que en lugar de sentirse motivados para participar en la actividad y concluirla, generaba lo contrario; que se mostraran desinteresados y apáticos ante la actividad llevada a cabo.

3.2. El que me la hace me la paga.

Quién no ha escuchado esta frase popular que dice: “el que me la hace me la paga” entendido esto como el llevar a cabo algo en reacción ante una situación, esta frase me remite a pensar en otra experiencia que ocurrió cuando estaba en el segundo año de mi trayectoria en la escuela donde laboro; estando como titular del grupo de “quinto A”. Que aún la tengo presente; la cual me dejó bien claro que

los alumnos no responderían ciertas preguntas que les hice ni porque yo los obligara hacerlo, como una forma de venganza ante la falta de compromiso que mostraban con la clase, al no hacer silencio.

Era un día como cualquier otro en el salón de clases, era la última hora de clase en el grupo de “quinto A”; cuando casi todos los alumnos se percibían más ruidosos; más cansados que cualquier otra hora del día y cuando ya no querían nada más que salir de la escuela e irse a casa.

Martín y Abraham, se sentaban en la última mesa para dos de la última fila (de la puerta del salón hacia la pared), un lugar donde eran poco visibles para sus compañeros y donde se escuchaban muy poco; se sentaban en ese lugar, porque así lo había dictado yo (condición que una vez me permite mirarme como un docente dictador, en el sentido de dictar órdenes), al asignar los lugares en el salón de clase; era ya la última clase del día; teníamos la materia de matemáticas; así que dije:

- Compañeros vamos a llevar a cabo la última actividad, los invito hacer silencio por favor- el ruido que se percibía en esta clase, poco a poco fue aminorándose y los alumnos empezaron a hacer silencio, excepto Martín y Abraham, ellos seguían hablando, supuse que no me escucharon, así que una vez más dije mencionando sus nombres -Martín y Abraham, ¿No escucharon que hicieran silencio?- hablé un poco más fuerte que la primera vez que hice mi solicitud de silencio.
- Sí, ya lo escuchamos- me respondieron, un tanto molestos viendo a sus compañeros, pero a la vez riéndose.

Les pedí a todos los integrantes del grupo que sacaran el cuaderno de matemáticas y les dije que comenzaríamos a realizar la actividad respecto al tema del “área de algunas figuras geométricas”; como Martín y Abraham no hacían silencio, les dije:

- Compañeros, coméntenos las fórmulas para obtener el área del círculo, del cuadrado, del rectángulo y del triángulo- dije viendo al grupo, pero dirigiéndome a los dos alumnos mencionados.

Fue cuando entonces los alumnos hicieron silencio y se quedaron mirando entre ellos; los demás compañeros los observaban, se sintió mucha tensión en el salón con el silencio prolongado que se había hecho después de que ordené a los dos alumnos que no hacían silencio.

- Los estamos esperando- les dije -porque como están hable y hable, supongo que ya saben de este tema- Continué diciéndoles, mientras veía a estos alumnos- ¿Sí, qué esperan? ahora sí, queremos escucharlos.

En este momento de la experiencia, puede observarse de alguna manera una forma en la cual evidencié a los alumnos delante de sus compañeros, utilizando una estrategia que no favorecía el diálogo, sino todo lo contrario, nos conducía a una actitud de violencia entre los alumnos y yo; la cual, se percibe más claramente en el siguiente diálogo, rescatado de la misma experiencia.

- No sé- dijo al fin Abraham, con un tono de voz muy alto y por la expresión que hizo, al parecer mostraba que estaba muy enojado. En este diálogo, puede observarse cómo el alumno molesto, trata de retarme ante sus compañeros, al decirme que no sabía lo que estaba preguntando; ante lo que reaccioné nuevamente molesto y seguí evidenciándolos delante de sus compañeros, eso se observa más claramente en los siguientes diálogos:
 - ¿Cómo que no saben?- pregunté con una voz un tanto enérgica mientras me volteaba hacia ellos. Los demás alumnos seguían en silencio, hasta que levantó la mano una niña de nombre Adriana
 - ¡Oiga! – dijo la alumna
 - ¿Qué pasó Adriana? – le pregunté.
 - Yo sé la fórmula para obtener el área del círculo.

- No te estoy preguntando a ti Adriana, les estoy preguntando a tus compañeros – le dije molesto a la alumna.
- Como tus compañeros no se callan y no me hacen caso, ellos son los que tienen que responder a lo que pregunté-
- La fórmula para sacar el área del rectángulo es base por altura sobre dos – contestó por fin Martín.
- No es esa, estás equivocado – respondí nuevamente viendo al alumno y hasta sonriéndome- si no sabes, pon atención por favor y guarda silencio – le dije. – si no quieres que te saque del salón, a ti y a tu compañero- dije un tanto molesto, mientras me dirigía al alumno y a su compañero.

Lo anterior me permite verme como un profesor autoritario (y violento), utilizando este tipo de medidas, para corregir, algo que bajo mi punto de vista considero que no es adecuado que los alumnos hagan, porque en la clase, tienen que poner atención para aprender. Un profundo silencio predominaba en el salón de clases, la niña que había levantado la mano anteriormente, volvió hacerlo.

- Ya déjeme participar – me dijo mientras veía algunos de sus compañeros que se encontraban más cerca de ella.
- Que no Adriana – la pregunta era para tus compañeros para que pusieran atención.
- Pero yo quiero participar profe – insistió la niña.
- Pero no es momento de participar, casi ya no queda tiempo, así que vayamos rápidamente a revisar qué es el área de las figuras geométricas y cómo se obtiene, cuáles son sus fórmulas....-dije viendo a todo el grupo. En estos diálogos, se observa una manera sutil de dictar órdenes por parte mía y de dejarles ver a los alumnos que no estaba dispuesto a negociar con ellos ni a permitir que hicieran “lo que ellos quisieran”.

Fue cuando entonces me pregunté ¿Qué no acaso estaba coartando la libertad de la alumna para participar? Ahora sé que no me daba cuenta que esta actitud de “callar la voz de Adriana” estaba haciendo lo que dice Slee, cuando habla de la democracia, al mencionar que “existen dos amenazas importantes

para la democracia; una de ellas es la administración educativa, ésta facilita o no la participación de los alumnos”.⁵⁰ Con esta actitud que yo tomaba hacia la alumna, era yo quien estaba administrando su participación; ya que estaba diciéndole y decidiendo que no participara en la construcción del aprendizaje respecto al tema que revisábamos.

A pesar de saber que la participación, no se condiciona, es un derecho que los alumnos tienen por ser eso, alumnos, integrantes esenciales en una clase. Pues como menciona Melero, “El derecho a la participación nace de nuestra condición de persona y ciudadano, no es un favor que hace el profesorado con las familias ni con la comunidad educativa”.⁵¹ Y en esta experiencia, no permití que la alumna participara, aún sabiendo que era su derecho y que no era ningún favor que le estaba haciendo.

Cabe mencionar que lo que sucedió con “los compañeros que no se callaban” ese día en la clase de matemáticas, el suceso no terminó ahí cuando los evidencié delante de sus compañeros; sino que mandé llamar a la mamá de uno de ellos, Martín y le comenté a la señora de lo que había pasado; le argumenté que su hijo estaba muy disperso, que no ponía atención en las clases; que para generar desorden “era muy bueno” y que para participar respecto a los temas revisado, no mostraba para nada su interés.

La mamá de este alumno me dijo que hablaría con él y que le comentaría que tenía que participar en clases, que porque ella estaba consciente que la participación en clases era un aspecto a considerar en la evaluación y que por tanto, influía en la calificación.

Esta experiencia me lleva a pensar que era yo quien decidía lo que era bueno y lo que no lo era; que no dejaba que los alumnos ejercieran su derecho de

⁵⁰ Slee, R. (2012). *La Escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata., p. 220.

⁵¹ López, M. (2004) *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Ed. Algide. P. 122

libertad; libertad de expresión, en el sentido de que tenían derecho a interactuar entre ellos y lo que hacía era imponer mis reglas, esas reglas que pretendía imponer cuando veía que algunos de los alumnos no hacían lo que yo les pedía, así que yo dictaba lo que se tenía que hacer, como una forma de desquite ante ciertas situaciones que los alumnos generaban y que yo como docente descalificaba; como si lo que yo dijera fuera lo único que contara; y en esta experiencia puedo ver que cuando un alumno me contradecía en hacer lo que yo decía, reaccionaba con venganza ante los estudiantes. Como si les dijera, *ahora me la pagarás por contradecirme o por no hacer lo que te estoy diciendo que hagas.*

La situaciones expuesta, me lleva a narrar una experiencia más, donde considero que esto se hace más explícito; esa actitud que tomaba con los alumnos de decirles *aquí mando yo y por lo tanto, se hace lo que yo digo.*

3.3. Porque yo soy el docente.

El analizar la experiencia anterior, me llevó a recordar otra situación más que viví como docente al estar con el mismo grupo en días anteriores, cuando dos alumnos (Facundo y Obet) del grupo hablaban mucho entre ellos y a sabiendas de que estaban siendo observados por sus compañeros y que yo me mostraba un tanto molesto porque “no permitían” que comenzáramos con la actividad para la clase de formación cívica y ética, les dije que llevaba ya mucho tiempo que había dicho que anotaran el tema y la fecha de ese día que trabajaríamos el tema de “los valores de nuestra vida cotidiana como principios éticos universales” y que ellos no dejaban de platicar.

Así que – guarden silencio y pongan atención- les dije a los alumnos, que al parecer discutían por un lápiz y sacapuntas que uno había tomado del otro sin pedirlo prestado.

Comenzábamos la revisión del tema de los valores como principios éticos preguntando:

- ¿Qué saben de los valores?- les dije a los alumnos del grupo de “quinto A”. Pregunta que nadie respondió. Los dos alumnos que ya les había llamado la atención antes, al seguir hablando entre ellos, “hicieron” que la pregunta no la escucharan todos los compañeros. – Esperamos que los compañeros se decidan a guardar silencio, para seguir con la clase - dije mientras veía a los compañeros que hablaban entre ellos ya con un tono de voz un poco más alto.

- Oiga maestro – dijo Obet, uno de los alumnos que platicaban entre sí. – es que le decía a mi compañero que por qué no leemos primero el libro y de ahí sacamos los valores de esos que nos está preguntando y los anotamos en un esquema, así como un cuadro sinóptico y luego...- decía el alumno hasta que lo interrumpí diciendo:

- Porque no, la clase ya se ha preparado de otra manera, así que tenemos que empezar respondiendo esta pregunta que les estoy haciendo para continuar con otra actividad que ya he planeado; además quiénes se creen ustedes para decir la manera en la cual trabajaremos este tema; si primero estaban discutiendo de no sé qué cosa y ahora se ponen a platicar generando ruido y haciendo que sus compañeros se distraigan – les dije a los alumnos con un tono de voz enérgico – así que mejor pongan atención para que hagan lo que les estoy pidiendo.

Lo narrado anteriormente que tiene que ver con la problemática planteada al inicio de este capítulo *el autoritarismo escolar* y es en donde se puede ver un tipo de autoritarismo de parte mía como respuesta a algo que propone el alumno respecto a la manera en la cual podríamos trabajar en clases; a lo cual, yo respondí rotundamente que no, delante de sus compañeros para hacerles ver que no estaba dispuesto a negociar con ellos ni a escucharlos, cuando propusieran algo; que en términos de análisis estructural, esta forma de respuesta, respondía a

la estructura de la sociedad; donde se dictan órdenes desde arriba y los demás sólo obedecen:

En este diálogo que aconteció a una propuesta que un alumno hizo para la clase, reflejaba una curiosidad y un interés por sugerir y aprender, lo cual no acepté en este suceso; en donde se muestra una relación de verticalidad, refiriéndome a esto como si yo fuera la única persona que decide lo que hay que llevarse a cabo para que los alumnos aprendan, y en dicha relación, ellos tendrían que colocarse en un rol pasivo, de esta manera, les estaba enseñando a obedecer, a someterse, más no a pensar. Pues como menciona Foladori y Silva “la verticalidad del aula es evidente. El maestro concentra en sí mismo varios roles, lo que le permite Alcanzar su objetivo: por un lado, es la autoridad en la disciplina y en el saber, decide así lo que es correcto y lo que no lo es”⁵² con este suceso, dejaba ver a los alumnos que en el aula, yo era la única persona que podía ejercer un papel de autoridad.

Después de la respuesta que di y en la manera en la que lo hice, ante lo que proponían los alumnos, los alumnos se quedaron callados; se hizo un profundo silencio en el salón de clases. Entonces Facundo, el otro alumno que hablaba con Obet, comentó:

- Pues entonces no vamos hacer nada de lo que usted nos va a pedir que hagamos en la clase- dijo este niño quien había sido cambiado de “quinto B” a quinto A, donde yo estaba como titular. El alumno había sido cambiado por su actitud, de “estar siempre a la defensiva y retador”, según la coordinadora de la escuela y titular del grupo de “quinto B”.
- ¿Qué dijiste Facundo? – le pregunté viendo un tanto molesto al alumno.
- Que no vamos hacer lo que usted dijo- respondió, como si estuviera desafiándome aquel niño considerado uno de los más “provocadores”.
- No lo hagas tú si no quieres, pero no hables por tus compañeros, si tú no lo quieres hacer no lo hagas y deja que tus compañeros trabajen, porque a

⁵² Op. Cit. Foladori H. y Silva M. C. La (in)disciplina escolar: un asunto institucional. Revista *Remo*. Vol XI, No. “6, enero – junio. 2014, P. 4

eso venimos a la escuela, a trabajar – comenté mientras veía a todo el grupo.

Una de las alumnas de nombre Yuridia comentó –Sí maestro, Facundo siempre está platicando y nos distrae, así que dígame que ponga atención- dijo la niña. Fue cuando entonces me pregunté ¿tenía yo que hacer eso que la alumna me estaba solicitando? ¿Era yo quien sólo tenía la facultad de pedirle al alumno que hiciera silencio porque distraía a sus demás compañeros? ¿Que no podían sus mismos compañeros pedirle al alumno que hiciera silencio cuando estaban trabajando? Estos planteamientos quizá pudieran responderse de manera negativa o positiva dependiendo de dónde se miraran.

Por ejemplo, respondiendo la primera pregunta, podría decir que en efecto era yo el indicado (a mí solamente me hacía caso el alumno) para pedirle que dejara de hablar porque a sus compañeros les molestaba que hiciera ruido mientras los demás trabajaban, ya que los niños referían que cuando le pedían a Facundo que hiciera silencio él se molestaba y no les hacía caso, además los amenazaba si lo acusaban conmigo; además respondiendo la primera y segunda pregunta, en el salón de clases no se habían generado las condiciones necesarias para que hubiera confianza y los alumnos le pidieran a Facundo que hiciera menos ruido al hablar, pues se sentían ignorados por él.

Así como tampoco había las condiciones necesarias para que el alumno respetara las normas de convivencia; ejerciendo su libertad pero sin transgredir la libertad de sus compañeros; lo que conllevaba a que ninguno de los alumnos se respetara en el salón de clases a la hora de trabajar, ya que cuando se pedían uno a otro trabajar de cierta manera, o que se respetaran las normas de convivencia, siempre se agredían ya sea verbal o hasta físicamente; terminando por reportar la situación conmigo.

Así que de cierta manera, tratando de responder la tercera pregunta, podría decir que los mismos compañeros no podían pedirse uno al otro que hiciera

silencio mientras trabajaban porque en lugar de solucionar la situación, terminaban empeorándola.

Pero bien, regresando a lo que ocurría en el salón de clases, en torno al alumno del que he hablado, quisiera comentar que después de que le hablé en ese tono de voz un tanto enérgico, el alumno hizo silencio, se quedó quieto (aunque su expresión reflejaba cierta molestia) en su lugar, viendo hacia todos lados, menos hacia donde me encontraba yo, en el escritorio.

Después de un momento de silencio que había hecho el alumno, comentó – Oiga maestro- dijo - los valores son esas cosas que nos hacen valer, ¿o no? – preguntó.

- Si Obet, tienen que ver con eso- le respondí, aunque ya no de buena manera y con pocas ganas; lo que me hizo pensar que lo percibió porque ya no volvió hacia mí ni a preguntar y sólo se volteó hacia sus útiles escolares para esperar que yo dijera la actividad que realizaríamos, supuse en ese momento.
- Vamos a sacar el libro de formación cívica y vamos a buscar unas preguntas que escribiremos en el cuaderno para responderlas en torno a este tema – dije a los alumnos, sin dar cabida a ninguna pregunta ni a ningún comentario más, viendo hacia el libro de la materia.

De esta manera daba por terminado esta riña entre estos dos alumnos que se quedaban callados y yo, de aquel grupo de alumnos donde yo identificaba que hablaban mucho y les gustaba opinar en torno a los temas que revisábamos, pero que si no lo hacía como yo decía y en el momento que lo indicaba, prefería que hicieran silencio y que permanecieran quietos y sin hablar, como se mostraba uno de ellos, aunque se quedaran con el enojo de no expresar más allá de lo que ya había comentado. Porque pensaba que si ellos hablaban en el momento en que no era “adecuado” y yo lo permitía, esto irrumpiría con el orden que “tenía” que haber en el salón de clases.

3.4. La apropiación de discursos en nuestra práctica diaria.

Esta experiencia que retomo y pongo en escena, a partir de lo que ya he descrito, me recuerdan varias canciones de desamor que he escuchado y que me las he apropiado como si yo las hubiera inventado o compuesto; digo que me las he apropiado porque cuando las canto, siento emociones y sentimientos de tristeza y desolación.

Siendo mi primer año que trabajaba como docente con un grupo de cuarto grado, al estar como titular de la materia de formación cívica, viví una experiencia en donde “apliqué lo aprendido de la directora del plantel donde laboraba”; me refiero a lo que nos pidió la directora que hiciéramos cuando un alumno quisiera rebasar la autoridad que nosotros como docentes tenemos dentro del aula.

Al analizar esta experiencia, se observa que en esta parte son visibles prácticas apropiadas de un discurso que viene desde la dirección del plantel y que va más allá de lo que la directora decía, tiene que ver con órdenes que dicta el Estado. Pues no era algo que *propusiera* la directora del plantel, sino más bien, es algo que obedecía, impuesto por el sistema educativo por que como menciona Foladori y Silva “el sistema educativo es una formación que depende del Estado y que asegura la homogeneidad en todos los ámbitos, incluido el reclutamiento y formación de los docentes, los contenidos, las formas pedagógicas y las normas de convivencia al interior del aula”.⁵³

La experiencia de la cual hablo, es donde “callé la voz” de un alumno porque ya no supe qué más decir ante sus cuestionamientos. Dicho alumno hablaba y hablaba. Cada vez que preguntaba yo algo para iniciar la clase o incluso él mismo se proponía para opinar acerca de los temas que revisábamos en el grupo.

El nombre del niño era Hernán; como decía, le gustaba mucho opinar en clases al igual que María de Jesús, siempre expresaban sus puntos de vista en

⁵³ Op. Cit. Op. Cit. Foladori H. y Silva M. C. La (in)disciplina escolar: un asunto institucional. Revista *Remo*. Vol XI, No. “6, enero – junio. 2014, P. 5

relación a todo lo que veían en clases, tenían iniciativa para levantar la mano y pedir el turno para hablar cuando yo hacía algunas preguntas en relación al tema abordado; también lo hacían para preguntar cuando tenían dudas; incluso me corregían algunas veces cuando escribía alguna palabra en el pizarrón que no era correcta o también cuando decía alguna frase o palabra que no era cierta, me cuestionaban cuando hacía cierto tipo de preguntas; ahora sé que eso que hacían estos dos alumnos y más aún Hernán, era confrontarme conmigo mismo, me interpelaba⁵⁴, al cuestionarme y al corregirme, lo cual quisiera expresar que no lo tomaba de la mejor manera, recuerdo que me exaltaba, me enojaba. Razón por la cual a veces lo escuchaba (sobre todo cuando opinaba algo “aceptado” o “acertado” respecto a los temas); usualmente cuando me cuestionaba y cuando preguntaba y expresaba que tenía dudas, no lo escuchaba, o hacía que no lo escuchaba o terminaba diciendo “no sé”, una frase sutil para decirle al alumno que hiciera silencio; era como decirle que no estaba dispuesto a dialogar con él, ni que estaba dispuesto a escuchar sus interrogaciones.

Como aquella vez que empezábamos la clase para revisar el tema de la “Justicia”, comencé preguntando lo que sabían acerca de la justicia; fue cuando Hernán levantó la mano y dijo:

- Yo maestro, yo sé que en este país no hay justicia, como tampoco no la hay en el Estado donde vivimos⁵⁵, los que están en el gobierno son injustos- comentó el alumno, mientras veía a sus compañeros del grupo.
- ¿Por qué dices eso Hernán? – pregunté un tanto intrigado.
- Porque en el país existe pobreza y no se respetan nuestros derechos– respondió el alumno.
- Además yo digo que tampoco en la escuela hay justicia- continuó diciendo el alumno.
- ¿Qué quieres decir con eso Hernán? – pregunté aún más intrigado.

⁵⁴ Le llamo interpelar a ese acto de mirarme a mí mismo, leerme y darme cuenta en qué estoy equivocado, para corregir ciertas palabras o frases que expreso y que no son ciertas o correctas. Interpelar, concepto basado en lo que plantea Judith Butler (2009), en *Dar cuenta de sí mismo*.

⁵⁵ Cabe mencionar que la escuela donde tuve esta experiencia se ubicaba en el Estado de México.

- Si, por ejemplo en la escuela unos trabajamos más que otros, cuando hacemos cosas nos castigan de forma injusta, porque quien empieza hacer algo a veces lo castigan menos que los que le seguimos el juego. – argumentó el alumno.
- Estás equivocado Hernán, en la escuela, nos damos a la tarea de investigar qué pasó cuando ocurre alguna situación y eso lo hacemos para ver qué sanción aplicamos, son sanciones no castigos – le dije al alumno.
- Pero es lo mismo castigos que sanciones – dijo tajantemente el alumno.

Sin duda alguna estos comentarios que hacía el alumno, me alteraron demasiado y me molestaron, además de ponerme inquieto, fue cuando entonces me pregunté qué podía hacer para decirle al alumno que estaba equivocado. Así que continúe:

- Que yo sepa las medidas que se toman en la escuela cuando ustedes hacen algo que no es correcto Hernán, lo hacemos para que haya orden y ustedes aprendan a ser disciplinados – le dije al alumno.

En esta parte de la experiencia, si hiciéramos un análisis del discurso, podríamos ver que hay un discurso adoptado por parte mía, al tratar de legitimizar o normalizar con los alumnos el autoritarismo; en este diálogo pueden verse acciones que se hacen en torno a discursos dominantes “como el de ejercicio de autoridad”.

- ¡Ay! Si maestro, y a ustedes ¿quién los castiga cuando hacen algo que no es adecuado?, o ¿a poco a usted lo castiga la directora? – preguntó el alumno con un tono de voz un tanto “retador”.
- Pues por así decirlo sí, por ejemplo cuando llegamos tarde a la escuela, nos descuentan dinero en nuestro pago- le dije al alumno.
- Además cuando hacemos algo que no va como llegar tarde a clases, castigarlos a ustedes sin razón, nos llaman la atención – continué diciendo.
- No maestro, pero aun así yo digo que en la escuela hay injusticia - Replicó el alumno, alzando la voz.

- Además nos estamos desviando del tema – le dije al alumno – cuando yo preguntaba qué sabían de la justicia, me refería a cómo la entienden ustedes, a preguntar qué es la justicia.

En ese momento con este comentario lo que yo quería decirle al niño era que no estaba dispuesto a escuchar más sus cuestionamientos, pero no me daba cuenta que esta era manera en la cual él me estaba diciendo lo que no era la justicia, nos estaba compartiendo, al grupo de qué manera se vivía la injusticia. Aunado a esto, pienso que cuando le hice mención de que las sanciones que se les aplicaban a ellos como alumnos era para que hubiera orden y disciplina en la escuela, era un discurso que la directora del plantel ya había hablado con nosotros y nos comentó que como docentes, teníamos el deber de vigilar que en la escuela, en espacios comunes como el patio, las canchas, el receso y en el aula donde estuviéramos dando clases, teníamos que velar por el orden y la disciplina de los alumnos:

- Pues yo digo que de todos modos que en esta escuela no hay justicia maestro – siguió diciendo el alumno.
- Pues si ese es lo que tú piensas....- le dije el alumno, quien inmediatamente me interrumpió diciendo...
- No sólo lo pienso yo, también mis compañeros, ¿verdad que sí? – preguntó el alumno mientras veía a sus compañeros que se sentaban a su lado.

Los compañeros que estaban sentados al lado de Hernán no dijeron nada y sólo me vieron con desconcierto. Entonces, retomé la pregunta, viendo a los demás compañeros de Hernán:

- ¿Ustedes están de acuerdo con lo que opina Hernán de la justicia aquí en la escuela? – dije mientras veía al grupo.

Nadie respondió, se hizo un silencio. Pregunté nuevamente.

- ¿ustedes qué saben de la justicia? ¿qué es? Una niña levantaba la mano, - yo digo que la justicia....

- Que la justicia no existe maestro – interrumpió Hernán la participación de la alumna.
- Hernán, deja que tu compañera termine de opinar lo que iba a decir– le dije con un tono de voz enérgico al alumno, mientras veía al resto del grupo.
- Pero es que maestro, yo ya le dije que-....continuaba diciendo el alumno, hasta que lo interrumpí.
- Yo también ya te dije Hernán que hagas silencio para que tus demás compañeros participen, porque todos tienen derecho de participar – le dije al alumno con un tono de voz alto y expresaba en mi cara cierta molestia.
- Pero es que maestro, ellos no quieren hablar – dijo el alumno mientras me veía a mí y a sus compañeros del grupo.

Un niño que estaba sentado cerca de Hernán comentó:

- Es que en todas las clases es así maestro, Hernán quiere hablar todo y no nos deja hablar a los demás – dijo el niño con una expresión un tanto retraída.
- Pues yo no tengo la culpa de saber hablar mejor- Respondió Hernán con un tono de voz “burlona”, porque sonreía mientras decía esto.
- ¿Hablar mejor? ¿Qué es hablar mejor Hernán?- le pregunté al alumno aún mucho más molesto.
- Pues sí, opinar con coherencia – respondió el alumno.
- Pues mejor sé coherente en este momento Hernán y deja que tus compañeros opinen. Ya no quiero escucharte – le dije al alumno.
- ¿Por qué? Preguntó el alumno -Si usted dijo que todos tenemos derecho de hablar maestro- continuó diciendo el alumno.
- No sé Hernán, no sé- le dije al alumno mientras veía el libro de formación cívica y les pedía a los alumnos que se fueran a tal página y que de ahí obtuvieran las respuestas de unas preguntas que anotaríamos en el cuaderno.
- Entonces ya nunca voy a participar en clases – dijo Hernán, expresando molestia en sus palabras y llorando.

- Haz lo que quieras Hernán, pero deja de llorar, no veo por qué lo haces y permite que tengamos la clase – le respondí al alumno y continué diciendo niños saquen su cuaderno de Formación Cívica, anoten las siguientes preguntas y las van a responder de las páginas del libro de texto de la materia, donde se encuentra el tema de la justicia – continué diciendo mientras veía al grupo de alumnos que se mostraban un tanto confundidos con la situación que había ocurrido.

El suceso anterior me permite observar y darme cuenta que no me importó la parte emocional del alumno, sino sólo la académica; o más aún la parte que puedo considerar “disciplinaria”, es decir, no presté atención al alumno, porque según yo pensaba que no era disciplinado, que estaba faltándome al respeto delante de sus compañeros. Lo cual considero que es un proceso de exclusión, no vi a Hernán, el alumno que yo consideraba que cuestionaba todo lo que decía y que me retaba con sus comentarios, que quizá era su forma de aprender, preguntando, sólo ignoré el hecho de que el alumno llorara frente a sus compañeros y pretendía además coartar ese derecho de expresar sus emociones, porque quizá en ese momento, sintió tristeza o frustración. Yo solamente le pedí que dejara de llorar y se callara.

La situación que había ocurrido con el alumno Hernán de “cuarto B”, la comenté con la directora, a lo que ella me dijo que le parecía que yo había respondido de manera correcta, que ningún alumno tenía que rebasar mi autoridad en el salón de clases y que si el alumno tenía problemas con la figura de autoridad, ella como directora lo hablaría con el alumno y con los padres de éste para hacerle saber que tenía que comportarse, el alumno al igual que sus demás compañeros en el salón de clases, porque una de las normas de la escuela era respetar a sus maestros y que el alumno al decirme todo lo que me había dicho y más aún, delante de sus compañeros, no lo estaba haciendo.

El argumento que me dio la directora de la escuela en ese entonces era que tenía que seguir haciendo que los alumnos respetaran las normas de la escuela, porque finalmente, eran normas establecidas desde la misma SEP, las cuales no

podían ser rebasadas por ningún alumno. Fue cuando entonces reflexioné acerca de la gran contradicción que existía entre estas actitudes de la directora y entre lo que discursaba días anteriores, cuando habló respecto a la importancia que tenía en nuestro quehacer educativo el dialogar con los niños, que los escucháramos, que no impusiéramos nuestros puntos de vista. Sino más bien que argumentáramos lo suficiente para incitarlos a reflexionar sobre lo que ocurriera en la escuela. Y aunque el manual establezca que “se impide a las instituciones educativas la imposición de medidas disciplinarias que no estén previamente establecidas, sean contrarias a la dignidad de los alumnos, atenten contra su vida, o su integridad física o mental”,⁵⁶ lo que vivimos en esta experiencia con los alumnos de “cuarto B” y la directora del plantel, muestra que lo establecido en dicho documento, difiere mucho de la realidad que vivimos. En esta parte de la experiencia, puede observarse la legitimación de algunos discursos, por parte de la directora del plantel y mía.

Por supuesto que “en esta forma correcta de hacer que los niños respetaran las normas de la institución”, no estaba fomentando el diálogo, ni menos aún la reflexión ni el análisis acerca de las actitudes que el alumno mostró en la clase de formación cívica y ética. Elementos o competencias esenciales para la convivencia, las cuales tampoco se ven reflejadas a la hora en la que los alumnos trabajan juntos, en equipo, eso lo deja ver otra experiencia que narro a continuación.

3.5. Más vale solo que mal acompañado.

Había diseñado una actividad en equipos ya anteriormente con otros grupos, con los que había trabajado antes pero con este grupo era la primera vez que implementábamos una actividad para que trabajaran juntos. Recuerdo que tenía mucha ilusión; mucha alegría de trabajar con estos alumnos catalogados

⁵⁶ Op. Cit. Marco para la convivencia escolar en las escuelas del Distrito Federal. Documento de divulgación del oficio Circular, No. AFSEDF/642/2011. P. 4

como los más desordenado, los más apáticos y donde se encontraban alumnos muy “retadores”.

- Este grupo tiene de esos alumnos que no se les puede decir nada, porque se ponen al tú por tú contigo como docente. Así que trata de llevártelos tranquilo con ellos y pon mano firme y dura con ellos desde el inicio del ciclo escolar; ya que si se les deja desde el inicio, a uno lo rebasan como maestro – me decían mis compañeros que ya habían trabajado anteriormente con este grupo.
- Él no sabe trabajar en equipo, nunca cumple con lo que le corresponde y además no sabe cosas como los demás sabemos y siempre quiere que le hagamos todo- comentó Edgar un alumno de este grupo, el sexto B, grupo del cual estaba como titular.
- Tampoco ella puede trabajar en equipo, nada más nos distrae, además nos cae gorda, porque siempre está molestándonos- continuó diciendo el alumno un día común y ordinario, a inicio del ciclo escolar 2014 - 2015, quizá lo único de especial que tenía aquel día era que fue la primera vez que llevábamos a cabo una actividad en equipos en este grupo; en la clase de matemáticas.

Por supuesto que con estas descripciones del grupo que hacían mis compañeros, me desmotivaba para trabajar con “sexto B” y también me llenaba de desconcierto y hasta de temor; también comenzaba a crearme expectativas y ciertas creencias de los alumnos que conformaban el grupo. Y en aquel momento ignoraba lo que ahora sé: de cierta manera estas creencias, sabía que afectarían la manera en la cual iba a relacionarme con los alumnos y en efecto la forma en la cual diseñaría e implementaría el proceso de enseñanza aprendizaje, así como mencionan García Cabrero, Loredo Y Carranza, “las expectativas y creencias que el docente tiene de su grupo clase y de su propia eficacia en el proceso de

enseñanza, van a influir en la manera en la cual dicho proceso se dé”⁵⁷. Y por supuesto que los comentarios que hacían mis compañeros docentes, que habían trabajado ya con el grupo, estaban influyendo para que yo me creara ciertas expectativas de dicho grupo. Además de que varios maestros reportaban que era el grupo *“más latoso de la escuela”* también mencionaban que *“eran muy inquietos y eran agresivos apáticos y desinteresados en las actividades que se llevaban a cabo en clases”*

Al llevar a cabo esta situación, todos estos pensamientos emergían de manera involuntaria a mi mente; lo que me hacía sentir cierto desinterés; pero me preguntaba al mismo tiempo ¿Cómo tendría que hacerle para que estos alumnos se interesaran en las actividades que llevábamos a cabo? También me preguntaba ¿De qué manera trabajarían todos los alumnos juntos para que aprendieran entre todos y pudieran ayudarse y que además se interesaran en eso que hacían o se les proponía hacer? Aunado a esto, me cuestionaba ¿Qué papel desempeñaría yo, como docente en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos?

Regresando a la situación que describía hace un momento, y hablando nuevamente de Edgar, el alumno que mencionaba que sus compañeros eran “incapaces de trabajar en equipo”, quisiera plantear que esa vez que comentaba lo que ya describí antes, le pregunté al alumno:

- A ver Edgar, tú dices que cuando han trabajado en equipo tus compañeros y tú, ellos no hacen lo que les corresponde, pero yo te preguntaría, ¿Tú que has hecho para ayudarles a que logren hacer lo que les corresponde? – pregunté al alumno, como si lo estuviera desafiando frente a sus compañeros.
- Yo le digo lo que tenemos que hacer – respondió el alumno.
- ¿Y crees que eso es suficiente? – volví a preguntar.

⁵⁷ García-Cabrero, B., Loredo, J. y Carranza, G. *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*, en Revista Electrónica de Investigación Educativa. Número especial. 2008, P. 9.

- Mmmmhhhh....pues no sé maestro, pero luego también yo les ayudo, les digo
- De dónde pueden sacar alguna información, por ejemplo, cuando nos toca exponer juntos, pero ellos no lo hacen – dijo el alumno – Además, luego los maestros nos ponen con niños con los que no queremos trabajar, así como lo está haciendo usted ahora. No nos dejan escoger a nuestros compañeros con los que nos llevamos bien - continuó diciendo el alumno.
- Pero es que si hiciéramos eso que dices que no les permitimos Edgar, se quedarían algunos compañeros sin equipos; ha pasado en otros grupos en los que he estado, que sólo eligen a algunos niños y a otros no, se quedan solos y nadie los escoge para trabajar – le comenté al alumno.
- Entonces si no elegimos a nuestros compañeros para trabajar en equipo, yo prefiero trabajar solo – respondió a lo que le había comentado y al parecer un tanto molesto el alumno, por los gestos faciales que hacía, yéndose a la mesa donde se sentaba.

El suceso anterior me permite observar que este alumno, a pesar de que era considerado de los niños con mayores competencias y habilidades académicas, no tenía ciertas habilidades o mejor dicho, carecía de éstas habilidades, esas que son necesarias para convivir, lo cual implica el relacionarse con sus compañeros; porque al decir que el “no quería trabajar con quien el fuera asignado en su equipo, no trabajaría”, mostraba una actitud de rechazo hacia sus demás compañeros, así como una resistencia para aprender a trabajar con quien le tocara trabajar en su equipo. Así que, viendo esta actitud que el alumno tomaba a pesar de mi intención de argumentarle, por qué trabajar con quien fuera, me causó molestia, lo cual me conlleva ahora a reflexionar, que si el alumno *no quería* trabajar, estar junto a quien le fuera asignado, era porque quizá no podía trabajar con todos sus compañeros.

Una vez que acabó la discusión entre Edgar y yo, otro alumno de nombre Luis Rubén y que se sentaba cerca de Edgar (y que por cierto, eran muy amigos), se puso de pie, junto a mí, frente a los demás compañeros y mencionó:

- Usted quiere que trabajemos en esta clase en equipo, ¿verdad?
- Sí. Así es. Es un tema muy interesante para trabajar con otros compañeros, por eso conformaremos equipos – le respondí al alumno.
- Pues entonces, déjenos elegir con los que vamos a trabajar – dijo el alumno.
- No. Eso no será posible Luis, por las razones que ya le explicaba hace un momento a tu compañero – le dije.

Esta acción me permitió visualizar, que no estaba dispuesto a negociar con Luis Rubén ni con su compañero Edgar, porque si bien es cierto, pudimos haberlo hecho y afrontar de manera favorable para todos la situación, estableciendo acuerdos, para lo cual necesariamente tendríamos que dialogar, no fue así y más bien lo que mostré como docente fue que no había disposición de parte mía y que no había cabida ni para el diálogo, ni para la negociación. De esta manera, frente a los alumnos (porque hay que mencionar que todos los integrantes del grupo estaban presenciando la situación), estaba enseñando que mi voz sólo tenía que ser escuchada y que lo que yo decía era lo que valía la pena hacer, que no estaba dispuesto a negociar, lo cual me permite verme como un docente autoritario.

Entonces el alumno me miró, como desafiándome, al igual que yo lo había hecho antes, cuando mostré que no estaba dispuesto a negociar con los dos alumnos. Y mencionó:

- Usted tiene miedo de que no elijan a Esther, ni a Luis ni a Hugo, ¿verdad?. Pues eso no va a ser así. ¿Y si los elegimos?, ¿Nos deja que nosotros elijamos con quienes vamos a trabajar?
- No Luis, ya te dije que no- respondí a lo que me preguntaba el alumno, con un tono de voz un tanto enérgico y quizá un poco presionado, porque pensaba que ya habíamos invertido mucho tiempo, previo a la conformación de equipos para la actividad que llevaríamos a cabo.
- Pues entonces, mejor vamos a trabajar solos, así como dijo “Borja” (este era el apellido de Edgar y la mayoría de veces sus compañeros se referían

a él de esta manera)- mencionó el alumno mientras se dirigía al lugar donde se sentaba.

- No les pregunté si querían o no trabajar en equipo. Eso no está en discusión Luis y Edgar – dije, mientras veía a los dos alumnos mencionados. Ya se diseñó la actividad para que se trabaje en equipos y así va ser. Así que pónganse de pie, junten dos mesas para cada equipo y coloquen sus sillas en las dos mesas reunidas para que trabajen en equipo. – continué diciendo.

Ante las indicaciones que había dicho al grupo o mejor dicho, ante las órdenes que había dado, porque como tal, aunque mencionaba que eran indicaciones, lo que estaba dictando eran más bien órdenes, los alumnos que me habían retado anteriormente comentaron:

- Ya le dijimos que no vamos a trabajar con nadie. Vamos hacer la actividad solos. Así que díganos lo que vamos hacer y denos las copias que vamos usar. (situación que me permite ver que este alumno, también me estaba dando una orden).
- Bien, pues si ustedes quieren trabajar solos, quédense en su lugar. Los demás compañeros reúnanse en equipo para trabajar juntos por favor – dije mientras veía a todos los alumnos.

En esta parte de la experiencia, específicamente en el diálogo presentado, puedo observar nuevamente una orden de mí como parte de un autoritarismo que ejerzo y promuevo en clases, dicho autoritarismo lo llevo a cabo en respuesta a una actitud que observé en los alumnos que “impedían trabajar en equipo”, sin invitar a los alumnos al diálogo ni a la reflexión.

Asigné los integrantes para cada equipo y los alumnos se reunieron para trabajar juntos a excepción de Luis Rubén y Edgar, quienes se quedaron en su lugar y desde ahí llevaron a cabo la actividad. Una vez conformados los equipos les di material para trabajar a cada uno de los conjuntos de alumnos; por supuesto que a Edgar y a Luis, les di materiales al final, una vez que terminé de decirles a los equipos lo que haríamos. Cabe mencionar que la actividad no tuvo el éxito que

yo esperaba porque a cada momento los demás alumnos iban con los compañeros que trabajaron solos para preguntarles algunas dudas acerca del tema de matemáticas que revisábamos con la actividad que realizábamos. Y no está de más decir también que Edgar y Luis Rubén, apoyaban, resolviendo dudas con quien ellos querían, a los alumnos que mencionaban “que les caían gordos”, no les compartían los ejercicios, ni resolvían sus dudas.

Ahora sé que bien pudimos haber conformado un equipo de expertos⁵⁸ acerca del tema de matemáticas, de tal forma que trabajaran todos juntos, que los que sabían más del tema pudieron haber compartido y ayudado a los compañeros que sabían menos en relación al tema que revisábamos, lo cual iba a permitir que todos compartieran experiencias de aprendizaje y que los que se consideraban sobresalientes académicamente, iban a “ser ayudados” para aprender a convivir por sus demás compañeros. Y de esta forma iban aprender todos, juntos.

A manera de conclusión, pudiera plantear que en las cinco experiencias narradas, he observado un rasgo que forma parte de la problemática planteada en este trabajo *el autoritarismo escolar*. Dichos rasgos, serán expuestos en los siguientes párrafos, mencionando las experiencias en las cuales se detectan.

El suceso descrito en la experiencia número uno, me permite mirar la forma en la cual pretendía resolver una situación que sin duda alguna, me alteró. Al narrar y describir esta experiencia, me doy cuenta que de una manera implícita una de las cosas que creía en mi función como docente era dar órdenes. En dicha narración, puedo observar que usé la fuerza para que el alumno que estaba interrumpiendo la participación y que yo consideré que irrumpía con el orden de la clase, hice que prácticamente se callara, porque esa fue la orden que le di *que hiciera silencio*. Sin prestar atención a que si este alumno estaba siendo por así decirlo de una manera *humillante*, con su compañero, era porque lo había aprendido.

⁵⁸ Pujòlas, Pere (2003). *El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas*. Universidad de Vic. P.4. Los equipos de expertos, son agrupamientos de alumnos en donde uno de los miembros del equipo se convierte en experto en una habilidad o destreza, para que posteriormente, compartan esto que aprendieron al convertirse en expertos con sus demás compañeros.

En relación a la segunda experiencia, la situación descrita que viví con dos alumnos que no hacían silencio mientras yo daba explicaciones en la clase, y al señalarlos y evidenciarlos delante de sus compañeros, me permite visualizarme como un profesor autoritario (y violento), utilizando este tipo de medidas; *evidenciar a los alumnos obligándoles que aporten a la clase como una forma de desquite* para corregir, algo que bajo mi punto de vista considero que no es adecuado que los alumnos hagan, porque en la clase, tienen que poner atención para aprender. Así mismo en esta experiencia, puedo observar cómo no permito que los alumnos aporten a la clase (negando su derecho de participación que tienen) porque considero que no es el momento que lo hagan. Con dichos sucesos, visualizo dos elementos que Foucault menciona en los actos de vigilar y castigar; dos rasgos esenciales de las sociedades disciplinarias.⁵⁹

En uno de los diálogos rescatados en la tercera experiencia narrada que acontece a una propuesta de trabajo que un alumno hace para la clase, puede observarse una sugerencia, la cual reflejaba una curiosidad y un interés por proponer y aprender por parte de dicho alumno, propuesta que no acepté, en este suceso, puede observarse una relación de verticalidad, refiriéndome a esto como si yo fuera la única persona que decide lo que hay que llevarse a cabo para que los alumnos aprendan, y en dicha relación, ellos tendrían que colocarse en un rol pasivo, de esta manera, les estaba enseñando a obedecer, a someterse, más no a pensar. Y con este suceso, dejaba ver a los alumnos que en el aula, yo era la única persona que podía ejercer un papel de autoridad. En esta experiencia, un alumno propuso y yo respondí rotundamente que no, delante de sus compañeros para hacerles ver que *no estaba dispuesto a negociar con ellos ni a escucharlos (mensaje que queda implícito en mi negación a aceptar sugerencias para el trabajo en clases)*; que en términos de análisis estructural, esta forma de respuesta, respondía a la estructura de la sociedad; donde se dictan órdenes desde arriba y los demás sólo obedecen.

⁵⁹ Op. Cit. Foucault, Michel (2011). *La sociedad disciplinaria y la exclusión (quinta conferencia)* en la Verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gediza.

En la cuarta experiencia narrada, puedo observar que si tratáramos de hacer un análisis de los diálogos empleados en dicho apartado, podría ver que hay un discurso adoptado por parte mía, al tratar de legitimizar o normalizar con los alumnos el autoritarismo; en este diálogo pueden verse acciones que se hacen en torno a discursos dominantes “como el de ejercicio de autoridad”; en dicho suceso, en el cual le pido a un alumno de una manera sutil que no me cuestione (puesto que me alteró el que lo hiciera, el que me contra argumentara) porque de hacerlo, buscaría elementos para *hacerle ver que yo* docente tengo la razón; que yo soy el que desempeña un papel de autoridad más válido que él en su rol de alumno.

En la quinta experiencia narrada, hay una actitud de rechazo para el trabajo en equipo por parte de dos alumnos del grupo de sexto B; ante dicha acción yo como docente, reaccioné de manera autoritaria, pues en esta experiencia me permite visualizar, que no estaba dispuesto a negociar con los alumnos, sino más bien, quería imponer el trabajo en equipo, porque si bien es cierto, pudimos haber negociado esa situación, establecer acuerdos, para lo cual necesariamente tendríamos que dialogar, mostré que no estaba dispuesto a hacerlo, que no había cabida ni para el diálogo, ni para la negociación. De esta manera, frente a los alumnos (porque hay que mencionar que todos los integrantes del grupo estaban presenciando la situación), estaba enseñando que mi voz sólo tenía que ser escuchada y que lo que yo decía era lo que valía la pena hacer, que no estaba dispuesto a negociar, lo cual permite verme como un docente autoritario, haciendo uso de la fuerza coercitiva, rasgo esencial del autoritarismo.

De manera resumida, se plantea lo obtenido de las cinco experiencias narradas en la tabla No. 1 que se muestra en la página siguiente.

Experiencia narrada.	Problemática detectada.
<ul style="list-style-type: none"> • El primer día de clases. 	Órdenes dictadas, por parte del docente y de algunos alumnos.
<ul style="list-style-type: none"> • El que me la hace me la paga. 	Obligar a que los alumnos participen en clases, como una forma de castigo(o no permitirles que participen).
<ul style="list-style-type: none"> • Porque yo soy el maestro. 	Decidir la forma en la cual tienen que aprender los alumnos y alumnas y dictar órdenes, sin que sean cuestionadas; rechazar sugerencias para el trabajo en clases (negar la voz de los alumnos)
<ul style="list-style-type: none"> • La apropiación de discursos en nuestra práctica diaria. 	Decir cosas sin hacerlo y obligar a los alumnos a que ellos sí las hagan; si derecho a cuestionar.
<ul style="list-style-type: none"> • Más vale solo que mal acompañado. 	Excluir a alumnos de la actividad porque no quieren trabajar en equipo, sin dialogar con ellos para llegar a acuerdos.

Tabla 1. Problemáticas detectadas en las experiencias narradas.

Los rasgos detectados en las experiencias narradas en el apartado anterior y descritos en el cuadro antes planteado, me permiten establecer el siguiente problema en este trabajo:

La implementación de ciertas prácticas autoritarias, como *decidir quiénes han de participar en las clases y de qué forma han de hacerlo, ordenar que los alumnos hablen aunque no tengan la disposición, sin ni siquiera reflexionar acerca de la importancia de opinar en clases, decir instrucciones y no repetir a quienes no entendieron, ni tampoco a ser cuestionado, pedir a los alumnos que respondan preguntas por el hecho de “no estar” atentos a la clase, separar a algunos alumnos del resto de sus compañeros, porque “no saben trabajar juntos”,* en el trabajo cotidiano, llevado a cabo en el grupo de sexto B de la escuela primaria Miravalles, limita la participación de

los alumnos en las actividades curriculares como el *compartir experiencias de aprendizaje (enseñar lo que han aprendido y cómo lo han aprendido), terminar ciertas tareas establecidas, como reflexionar y opinar acerca de los temas revisados, analizar situaciones problemáticas, compartir respuestas a algunas preguntas hechas en torno a ciertos temas, describir problemáticas que ubican y que ocurren en su entorno familiar y escolar, no preguntar cuando tienen dudas acerca de la manera en la cual han de llevarse a cabo ciertas tareas, no proponer algunas alternativas de solución a ciertas problemáticas,* etc. Lo que impide la adquisición de los aprendizajes esperados y establecidos dentro del programa de estudios.

CAPÍTULO IV. CONSTRUYENDO UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE Y CONVIVENCIA

Llegaría a la escuela más temprano de lo que comúnmente lo hago, al diez para las siete; en mi paso a la máquina donde registramos nuestra hora de llegada, he de encontrarme con varios de mis compañeros y he de saludarlos, porque en este día sentiría mucha alegría de trabajar, porque he de trabajar muy distinto, rompería la rutina.

- Buenos días – les diré a mis compañeros docentes de primaria y secundaria.

A lo que ellos me responderían también con un saludo de “Buenos días Sabino, ¿Cómo estás?”

Probablemente ha de ser una mañana lluviosa y fresca debido a que la escuela se sitúa en una de las zonas más altas de la ciudad de México, en las faldas del volcán de Guadalupe, perteneciente a la Sierra de Santa Catarina, se encuentra la escuela “Miravalles”.

Comenzamos un día más de clases en la escuela, la puerta se abrirá al diez para las ocho de la mañana como todos los días, los alumnos se darán prisa para llegar a sus respectivos salones; el clima tendrá sus características particulares; como mencionaba, quizá haga frío y esté nublado; todo es probable, más de lo que sí estoy seguro es que los alumnos de “sexto B”, vendrían con mucha alegría a la escuela; deseosos por tener un día más de clases.

Yo me sentiría con mucho gusto de trabajar un día más con este grupo porque vendrían muy contentos; ansiosos por comenzar un día más de clases, concibiendo éste como una nueva oportunidad para aprender y mostrando toda esa energía que los identifica. Todos los integrantes del grupo, estaríamos con muchas ganas de aprender juntos; trabajando en el espacio que compartimos como grupo: nuestra aula.

Ha de ser día común de clases con los alumnos de la escuela primaria “Miravalles”, en el que todos y cada uno de ellos, participarían y se involucrarían en las actividades a llevar a cabo en el salón. Cada uno de los alumnos pondría en práctica su libertad, tomarían decisiones; la primera de éstas, sería que acomodaran sus mesas y sillas para estar lo más cerca que sea posible de sus demás compañeros del equipo con los que trabajan, dicha acción la llevarían a cabo al ingresar al salón; sin hacer filas para acceder a éste, ya que cuando los alumnos ingresan a la escuela y antes de entrar al salón, primero en el patio y después en los pasillos ubicados a los costados de los salones de clases, los alumnos tienen (porque esa orden se nos da a los docentes y les doy a los alumnos) que conformar filas por estatura; manteniendo una formación similar a la que llevaron a cabo en el patio de la escuela; se tienen que ver las filas alineadas porque decimos que eso es entrar de manera ordenada al salón de clases, de lo contrario, les negamos o impedimos el acceso al aula; así que nuevamente, la conformación de filas se vuelve a llevar a cabo, antes de salir a receso y después de qué éste termine para que otra vez los alumnos accedan al salón de clases.

Así que en esta nueva forma de trabajo, no nos sentiríamos obligados a formarnos antes de entrar al salón de clases, este día los alumnos se “saltarían” esta orden y entrarían sin hacer filas, para ellos, yo me quitaría toda artillería que como docente me confiere la institución y les diría a la hora que entren al aula:

- Sean todos bienvenidos a este nuevo día- diría mientras veo a los alumnos que ingresan.

Me respondería, una de las alumnas:

- Gracias, con permiso- diría muy segura la niña al ingresar al aula.
- Pasa compañera, bienvenida- le diría a la niña- y ésta preguntaría muy interesada. – ¿el día de hoy vamos a comenzar a trabajar como nos dijo que trabajaríamos profe?- a lo que yo respondería:
- Sí Valeria, así es, vamos a tener una asamblea en la que nos pondremos de acuerdo para ver cómo vamos a empezar a trabajar en

cada uno de los equipos, la llevaremos a cabo todo el grupo y posterior a esto, en su espacio correspondiente irán llevando a cabo acciones más concretas que propondremos que se hagan; además, diremos nuestros puntos de vista para definir el nombre del proyecto de investigación que comenzaremos a trabajar con las actividades que llevarán a cabo con tus compañeros con los que te toca trabajar – le diría a la alumna y continuaría- también, vamos a compartir nuestros intereses acerca de lo que queremos aprender del tema que vamos a comenzar a revisar con tus compañeros en esta asamblea- agregaría a la charla que establezco con la alumna.

- ¡Ah! Está bien maestro y ¿también vamos a comentar lo que investigaremos con mis compañeros en el equipo?- nuevamente preguntaría la alumna.
- Sí, ya en sus equipos van a comentar lo que van investigar con sus compañeros, en conjunto y de manera individual- amablemente le respondería a la niña.
- Está bien. Voy a pasar entonces para acomodar mi silla y mi mesa junto a mis compañeros de equipo – me comentaría la alumna
- Adelante Valeria. Pasa- Le diría.

Jesús, es un niño que muestra mucha disposición para el trabajo con sus compañeros y que comúnmente se le observa con mucha alegría para comenzar la jornada de clases y que tan pronto llega al salón de clase, busca la interacción con sus pares compañeros, a quienes considera sus amigos y que usualmente pregunta cuando tiene dudas y muestra mucho interés a la hora de abordar ciertos temas y que se muestra interesado a la hora de trabajar en equipo; que incluso a veces les sugiere a sus compañeros que trabajen juntos para terminar con las actividades que les corresponde hacer. Este alumno es muy hábil con actividades que implican motricidad gruesa y fina, este día llegaría saludando a todos los de su equipo con los que esté trabajando y les diría:

- ¿Qué vamos hacer el día de hoy?- preguntaría el alumno a los integrantes de su equipo.
- Pues vamos a ponernos de acuerdo en cómo vamos a trabajar- respondería Diego Rivero y Regina, compañeros con los que están en el equipo.
- ¿Todos vamos a trabajar en equipos, a partir de ahora, verdad? – preguntaría interesado ‘Chucho’ (como le dicen los integrantes del grupo) a su compañero.
- Yo creo que sí, ahorita lo comentaremos, de seguro con el profe vamos a platicar de eso- diría Diego, un niño que suele traer un suéter con letras blancas, color guinda y unos tenis negros con blanco a la escuela, y que es uno de los alumnos que más opina de los temas que se revisan en el grupo y que la mayor parte de las veces se expresa de manera fluida frente a algunos de sus compañeros y que le gusta mucho discutir y exponer sus puntos de vista en torno a muchos temas.
- Yo también pienso que vamos a platicar todos en cómo vamos a trabajar y en sí vamos a traer información del subtema que nos toque investigar en cada proyecto que realizaremos- les diría Regina a sus compañeros- porque en equipos, yo creo que vamos a platicar para que digamos si lo que investigamos está bien o no- continuaría diciendo la niña que más interactúa con sus compañeros cuando tienen dudas en torno a los temas revisado y que expresa con mucha alegría sus puntos de vista, con la que más habla en el grupo es con Fernanda, su mejor amiga y que suele comentar que con ‘Fer’ siente mucha confianza para hablar.

Los alumnos se sentirían libres de poder interactuar con sus pares en el momento que ellos lo consideren pertinente para intercambiar diferentes formas para aprender en las distintas materias; Víctor Hugo y Diego, sentirían esa libertad de saludar a sus compañeros Tonatiuh y Donald, antes de comenzar el trabajo en equipos, para estar juntos con sus demás compañeros para aprender de la mejor manera y de todas las actividades. Y yo ya no me sentiría atado a esa obligación de ir a separarlos de su interacción y así comenzar la clase.

Comenzaría diciendo a todos:

- Buenos días, vamos a iniciar un día más de clases, a partir de hoy, trabajaremos diferentes a cómo hemos trabajado en el salón- les diría a los alumnos mientras me muestro un tanto interesado en cada una de las palabras que exprese, al hablar empleando un tono de voz bajo y pausado. – el día de hoy vamos a comenzar la forma de trabajo que habíamos dicho que comenzaríamos a partir de ahora- les diría a los alumnos.

Jessie, un niño que interactúa con sus compañeros para hacer preguntas respecto a las actividades que se realizan y de los temas abordados, levantará la mano para preguntar muy atentamente:

- Profe ¿Llevaremos a cabo los proyectos de investigación en el aula?- preguntaría el alumno, mientras me ve a mí y al resto de los integrantes de su equipo.
- Así es, el día de hoy comenzaremos hablar del primer proyecto que vamos a realizar y para ello, llevaremos a cabo una asamblea para comenzar a trabajar un tanto diferente a como hemos estado trabajando. – respondería al alumno, mientras veo a todos en el grupo, sentados en equipo y distribuidos éstos en grupos a los largo y ancho del salón de clases.

Continuaré diciendo, mientras me dirijo a los alumnos:

- ¿Podemos prestar atención para que escuchemos todos? Los escuchar y en cuanto surja una duda, con toda la confianza, pueden levantar la mano para preguntar. – diría a los alumnos, mientras me muestro cordial con ellos - a partir del día de hoy empezaremos el trabajo en los equipos conformados por los diferentes integrantes. –agregaría, mientras ellos me escuchan atentamente.
- Maestro, ¿y ha utilizado un plan para conformar los equipos? ¿o sólo nos puso así para que no platiquemos si nos hubiera tocado con

nuestros amigos? Preguntará Javier, un niño de baja estatura, quien suele mostrarse interesado en la mayoría de las clases de las diferentes materias.

- Sí Javier, he utilizado un plan – le responderé con una voz suave al alumno – si se dan cuenta, la mayoría está con compañeros que no consideran sus amigos. Esto se ha llevado a cabo así para que tengan la oportunidad de interactuar con otros compañeros con los que no lo han hecho y puedan hacer nuevos amigos y por supuesto, para que con estos compañeros realicen las actividades necesarias para cada proyecto de investigación que vamos a desempeñar en nuestra aula – terminaría diciendo al alumno.

Hablarán más de uno al mismo tiempo; se escucharían muchas voces, a lo que preguntaré:

- ¿Cómo ven si vamos hablando uno por uno? Ya que cada uno de nosotros seguramente tiene algo muy importante que decir y es muy difícil escuchar y entender lo que dicen si habla más de uno al mismo tiempo – comentaría a los alumnos.
- Sí, a mí me parece bien, porque luego no se entiende a nadie – comentará Sahira, una niña que se muestra muy interesada en todos los temas abordados y que suele hacer aportaciones muy importantes a la clase, sobre todo, cuando hay alguna situación que le parece injusta.

Los alumnos se mostrarán interesados, pero a la vez desconcertados, eso sí, con mucha curiosidad por seguir escuchando respecto a esta nueva forma de trabajo en el grupo y comentarán entre ellos:

- Vamos a trabajar diferente- dirán los alumnos mientras se ven unos a otros en el equipo donde les corresponde trabajar.

Jordan, un niño que muestra mucho interés por los temas relacionados a la naturaleza y que suele traer tarjetas de dinosaurios, porque le gustan mucho y que pregunta cuando tiene dudas, que socializa con sus compañeros mostrándose

muy interesado en los temas de ciencias naturales, y que cuando opina es muy concreto y congruente, preguntará:

- ¿Y la a asamblea que vamos a tener es como la que tenemos los días jueves todo el grupo profe?- preguntará el alumno mientras me ve y al resto de sus compañeros de grupo.
- Si y no Jordan – le responderé al alumno – Sí porque vamos a platicar como lo hacemos en la asamblea que tenemos los jueves y vamos a proponer nombres para los proyectos de investigación y para definir qué nombre se queda en cada proyecto; y una vez que propongamos nombres vamos a votar como lo hacemos en la otra asamblea para que cada proyecto tenga un nombre. Y no, porque en esta asamblea, vamos a comentar algunas cosas que nos interesa aprender y además vamos al final a comentar cómo nos fue en cada uno de los proyectos que realizamos con nuestros equipos, es así como una evaluación; porque vamos apreciar qué aprendimos de cada proyecto y cómo lo aprendimos- comentaré al alumno.

Víctor Hugo y Vanya, levantarán la mano al mismo tiempo que hablan; sólo que Vanya se escucharía menos que Víctor frente a sus compañeros del grupo, razón por lo cual le pediría a Víctor que permita que Vanya comente y que si tiene algo más que tenga que decir, lo haga ya que termine de participar su compañera.

- ¿Qué pasó Vanya? – le preguntaré a la alumna.
- ¿Entonces vamos a trabajar en equipos los proyectos de investigación?- preguntará la alumna un tanto interesada.
- Así es Vanya – en cada equipo vamos a investigar el tema que vamos a comentar entre todos, dichos temas están contemplados en el programa de cada una de las materias y corresponden al bloque cuatro- le diría a la alumna, mientras la veo y a todos sus compañeros de grupo. Y continuaría diciendo - Y cada vez que investiguemos algo, le pondremos un nombre diferente, para eso vamos a tener la asamblea.

- Hablado y resueltas algunas dudas, vamos a comenzar a hablar del primer proyecto que vamos a llevar a cabo, éste es acerca del tema “Cartas formales y de Opinión” ¿Qué sabemos de este tema y qué queremos aprender?, además de ¿Qué producto final vamos a entregar como resultado de este proyecto de investigación?- preguntaría a los alumnos; mientras les digo que para que todos respondamos todas estas preguntas, considero importante que escriban en su cuaderno y las respondan; una vez que terminen, les pediría que la comenten a nivel grupal, posterior a esto, le pediría a algunas alumnas que anotaran en la hoja donde registraremos los acuerdos de grupo en nuestra asamblea (véase Formato 1). Pediría que se registren las respuestas que dieran los alumnos en el grupo y así entre todos analizar los aprendizajes que tienen del tema; lo que quieren aprender y lo que registren, se lo quedarían para que a partir de éstos, establezcan los aprendizajes para cada uno de los alumnos, con el proyecto a realizar.

Cada uno de los alumnos iría diciendo sus respuestas a las preguntas que haríamos en la asamblea inicial, comentaríamos en qué coinciden, es decir cuáles son los aprendizajes que tienen del tema y qué cosas quieren aprender, además de establecer entre todos el nombre y el resultado final de cada trabajo; es así como empezaríamos nuestra primera asamblea del primer proyecto de investigación en el aula.

Víctor Hugo que ayudaría mucho a sus compañeros, utilizando todas las habilidades y competencias que tiene. Les hablaría a todos sus compañeros. Le diría a Alexis, un niño que se observa muy pensativo cuando abordamos los temas de las matemáticas, y que ha pedido ayuda cuando tiene dudas y que está en otro equipo diferente al de Víctor Hugo:

- ¿Quieres que te ayude en las preguntas que responderemos? porque ya voy a terminar con las mías- a lo que Alexis, responderá:
- Sí, con mucho gusto. Ayúdame porque no entiendo muy bien; no recuerdo si la carta de opinión es diferente a la carta que hacemos a nuestros

amigos, recuerdo unos datos que lleva el sobre donde guardamos la carta que hacemos para los amigos – comentará Alexis, aceptando la ayuda que su compañero le ofrecería.

Así mismo Diego Martínez, un alumno que suele preguntar cuando tiene dudas y que es muy hábil en los ejercicios de matemáticas y en la resolución de acertijos, se propondrá para ayudar a Britany, una de las compañeras que usualmente se muestra interesada en los temas de Formación Cívica y Ética y que busca la interacción con casi todos sus compañeros de grupo, 'Martínez', como le dicen sus compañeros, se ofrecería ayudar a su compañera, porque están en el mismo equipo de trabajo. Le diría:

- Yo ya le entendí al ejercicio y puedo explicarte compañera, para que juntos lo resolvamos. Para ver si respondemos algo parecido – le diría el alumno a su compañera y continuaría diciendo- además me ha dado cuenta que parece que no le entiendes a algunas cosas, pero a otras sí porque las resuelves muy bien y le echas muchas ganas a las actividades- continuaría diciendo el alumno a su compañera.
- Sí ayúdame porque no entiendo la segunda pregunta y cuando acabe, vemos sí nos salió lo mismo, ¿va? – respondería con mucho gusto la alumna.
- Sí, ahorita te ayudo entonces, nada más termino con lo mío. Además recuerda que no hay mejor forma de aprender que enseñando – le comentaría Diego a Britany.

Yo observaría todas estas acciones y actitudes sintiéndome muy satisfecho y los demostraría al acudir a los equipos cuando me llamen, sintiendo mucha alegría porque los alumnos muestran mucha disposición para aprender ante sus compañeros, al escuchar el planteamiento de esta nueva forma de trabajo y pensaría la inclusión, como ese paradigma que me permitirá explicar, analizar e interpretar procesos de exclusión no tan sólo en el ámbito educativo, sino más bien en las diferentes esferas sociales; así que veré la inclusión como un escenario donde quede asentada la participación de todos los alumnos que

conforman el grupo de “sexto B”, puesto que con ésta estrategia de aprendizaje compartida, empezando con la “Asamblea Inicial”, (en la cual estableceríamos la Zona de Desarrollo Próximo y la Zona de Desarrollo Actual), los Proyectos de Investigación en el Aula⁶⁰, se estaría favoreciendo la participación; basada en las formas de interactuar de los alumnos.

Al hablar de la participación e inclusión, prudente es rescatar a Juárez, Comboni y Garnique, quienes sostienen que “para hablar de la construcción de una sociedad inclusiva, conlleva la participación de todos los ciudadanos”⁶¹. Traducido esto en nuestros espacios educativos, veré el aula como esa microsociedad, donde se favorecería la participación de todos los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; todos sin duda alguna propondrían actividades por desempeñar en el equipo de trabajo al cual pertenezcan y aportarían cada uno de los alumnos algo muy valioso para terminar con las tareas que se establezcan en conjunto.

Es así que en esta nueva modalidad de trabajo empleada en el grupo, cada uno de los equipos de trabajo se vería como cada alumno hace una aportación importante para el logro de las tareas al proponer actividades para desempeñar, una vez que entre ellos se organizan para que hagan ciertas cosas para el logro de los aprendizajes que cada uno ya se estableció que espera acerca del tema revisado.

En el equipo donde está Fernanda; una niña que se le facilitan los contenidos de todas las materias y que interactúa de una manera tranquila con sus compañeros y suele terminar muy rápido las actividades platicaría con todos los integrantes de su equipo; con Christopher un niño que suele usar una sudadera con el dibujo de ‘los Thunder Cats’ porque dice que le gusta mucho, color gris con verde limón al que más le gusta dibujar en el grupo; con Britany, la compañera a la que le gusta mucho platicar y con Donald, un niño que se muestra con mucha

⁶⁰ López Melero, Miguel (2004) *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe Ediciones.

⁶¹ Juárez, José Manuel, Comboni, Sonia y Garnique, Fely (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. En Revista Argumentos, vol. 23, num.62, México. UAM. P.42

alegría a la hora de intervenir de una manera tranquila cuando ocurren conflictos en el grupo y que suele expresar sus puntos de vista respecto a los temas revisados y a las situaciones que ocurren cotidianamente en el grupo y que suele mostrarse solidario con sus compañeros, puesto que cada vez que le solicitan ayuda, éste la ofrece; todos los integrantes de este equipo el equipo “Yolo forever” llegarían al acuerdo dialogando en que cada uno tiene que responder las preguntas y también mencionarán las reglas que pondrán para trabajar juntos y acordarán qué tareas llevarán a cabo cada uno de ellos para el proyecto que están realizando.

Para lograr que todos los integrantes aporten algo valioso al trabajo en equipo, en esta nueva forma de trabajo en el grupo, se consideraría dos principios básicos; primero, la atención a la diversidad; que implica la obligación de mi parte para implementar una educación de calidad, respetando las diferencias individuales de cada estudiante y segundo, el principio de inclusión; para lo cual considero importante citar a Begoña, quien plantea que dicho principio “exige reconocer el derecho de todas las personas a participar con igualdad de oportunidades y logros en los aprendizajes básicos”⁶². De esta manera, en el grupo de “sexto B”, habrá inclusión, porque todos los que estaremos en ella, participaremos desde el rol que desempeñamos, los niños desde su papel de alumnos y con el rol que asuman en el equipo en el que están: coordinador, moderador, secretario, encargado de materiales, monitor; así que pondríamos mayor énfasis en la participación de todos los alumnos, sin excepción alguna.

En el equipo que se encuentre Alexis, un niño que es *muy atento para escuchar*, y que opina de muchos temas que se revisan a partir de lo que ha aprendido escuchando, aportaría para su equipo y para ello generaríamos estrategias que permitan dicha participación de cada uno de los alumnos, como el hecho de que respondan las preguntas hechas en la asamblea inicial en su cuaderno, la cual estaría promoviendo el que se hagan responsables en su

⁶² Martínez, Begoña. (2005). *Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social*. En Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 1, núm. 1. P. 1

proceso de enseñanza y aprendizaje, al invitarlos a que respondan las preguntas y después las compartan con el grupo.

Los alumnos junto conmigo, veríamos el aula, como un espacio en donde disfrutaríamos trabajar juntos; aprendiendo y conviviendo, razón por lo cual nos parecería fácil comprometernos todos en nuestro quehacer académico porque el comprometernos nos involucraría a cada uno; a mí en mi rol de docente y ellos, desde el rol que asumen en cada uno de sus equipos de trabajo lo que permitiría a los alumnos sentirse comprometidos con sus compañeros de equipo, lo cual, favorecería la responsabilidad en cada uno de los integrantes del equipo.

Además cada uno de ellos viviría la democracia como una forma de relacionarse; puesto que nuestra aula se inscribiría en un marco donde predominarían prácticas democráticas, basadas en la participación, igualdad de derechos, el respeto mutuo, la libertad y la autonomía de cada uno, entendida ésta como la capacidad que cada uno tiene para autorregularse; lo que permitiría que todos tengan las mismas oportunidades para aprender con sus compañeros en el equipo de trabajo en el que se encuentren.

Generando un clima de confianza basado en las interacciones entre los alumnos y el docente, la democracia sería el principio que guía nuestras relaciones en el aula; los alumnos se relacionarían de una manera armónica y se buscarían para estar intercambiando siempre experiencias de aprendizaje favoreciendo el diálogo como un elemento esencial en la resolución de todas las situaciones que surjan en el trabajo diario.

Hablando en relación a mí como docente, ya no sería yo quien determine las condiciones en las que aprenderían los alumnos; es decir, las responsabilidades serían compartidas: los alumnos propondrían actividades que les permitirían relacionarse con sus compañeros y aprender al mismo tiempo; también serían ellos los que decidirían qué materiales utilizarán en cada una de las actividades, las cuales harán que este proceso de aprendizaje se favorezca, serían los mismos alumnos quienes acuerden con su equipo los tiempos para trabajar y por supuesto, también establecerían en conjunto con sus compañeros,

las normas que habrían de seguir a la hora de llevar a cabo las actividades propuestas por mí desde mi papel como docente; pero serían reflexionadas y analizadas por parte de los estudiantes.

En los equipos de trabajo, los alumnos intercambiarían experiencias de aprendizaje, participarían y además, concretizarían las diversas actividades establecidas en el aula y las terminarían en los tiempos que se establezcan en cada uno de los equipos; puntualizando que llevar a cabo estas acciones, nos llevaría a la transformación de nuestra aula; ésta dejaría de ser tradicionalista donde el docente juega un papel de explicador y los alumnos el papel de receptivos – pasivos; cada uno, como se mencionaba, llevaría a cabo diferentes actividades mediante los diferentes roles a desempeñar, conformando el grupo de “sexto B” en una comunidad de aprendizaje y convivencia, entendida ésta como

Un grupo de personas que comparten un objetivo en común; en donde se han de negociar ciertos significados: los cuales surgen de dos procesos fundamentales; que a su vez se convierten en los elementos característicos de esta comunidad: la participación y la materialización⁶³.

Estos dos últimos, considerados como procesos esenciales en la conformación de una comunidad de práctica que menciona Wenger, los estaríamos desarrollando en nuestra aula día a día, con los treinta y dos alumnos de una manera democrática, partiendo del modelo de planeación basada en los Proyectos de Investigación en el aula. Así, llevaríamos a cabo prácticas que favorecen la participación de todos los alumnos, la participación, uno de los dos elementos esenciales en la comunidad de práctica, por lo que es prudente puntualizar que las prácticas estarían siendo entendidas como “Esas formas de negociar significados a través de las acciones que llevan a cabo los sujetos”⁶⁴

En esta forma de aprender, ni alumnos ni yo estaríamos tan preocupados porque adquirieran los aprendizajes esperados que marca el programa mediante

⁶³ Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós. P. 261.

⁶⁴ Op. Cit. Wenger, Etienne(2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós., P.261.

exámenes y ejercicios repetitivos, sino más bien estaríamos ocupados en la elaboración de cada una de las tareas que nos corresponden desde nuestro rol; ya no estaríamos estresados atendiendo los documentos oficiales que dicen qué se espera que el alumno aprenda, más no dice cómo, establecidos también en los estándares curriculares, así como las competencias marcadas; tampoco estaríamos preocupados por cumplir con todo lo establecido en la política de nuestra escuela o en lo que se plantea desde la política de la SEP.

Sin embargo, no está de sobra mencionar que nos ocuparíamos de dichos aprendizajes esperados pero los estaríamos definiendo entre todos, alumnos y docente, en cómo vamos a lograr obtenerlos. Nos ocuparíamos también, que los alumnos analicen y reflexionen acerca de las maneras en las que están aprendiendo pero además que compartan dichas experiencias de aprendizaje; relacionándose de esta manera en el aula y nos interesaríamos en mejorar cada día las maneras en las cuales convivimos, cómo interactúan los alumnos entre sí y como se relacionan conmigo yo y el profesor con ellos, promoviendo el mantener nuestras diferencias como un rasgo esencial en nuestra manera de relacionarnos, aceptando y valorando esa individualidad que cada uno tiene y que nos hace ser personas únicas y auténticas en nuestra microsociedad, el salón de clases.

Todos los que conformamos el grupo, nos reconoceríamos como personas únicas y pondríamos en práctica todas las condiciones que favorecerían la participación de todos y de cada uno de los alumnos y se beneficiarían en su aprendizaje cada uno de ellos dentro del aula; sabiendo que la disposición física del salón de clases, habría de influir en la manera de comportarse de los alumnos; facilitando u obstaculizar la participación, elemento primordial que estaría presente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Ante dicho planteamiento, pertinente es rescatar una cita textual que hace Lara, al referirse que en la escuela, el alumnado todavía vive proceso de exclusión, reto que tienen que tiene que enfrentarse en nuestros espacios:

Para enfrentar estos procesos de exclusión, se piensa entonces en paradigmas democráticos en donde es posible cambiar las formas de organizar socialmente el aula, de

las competencias asignadas y del tratamiento de las potencialidades académicas, llevando a una mejor integración de los niños y niñas⁶⁵.

Desde la manera en la que organizaremos el aula, los alumnos y yo, lo haremos de una forma tal que propiciaremos que los primeros interactúen entre sí, de tal manera que generaríamos condiciones que nos faciliten el compartir experiencias, para que entre los alumnos se expliquen cómo está aprendiendo cada uno de ellos.

Al organizar las mesas y sillas de manera tal que se propicie la interacción entre los alumnos, los observaré a todos y cada uno de ellos con muchas ganas de relacionarse; dialogando mucho entre ellos; comunicarán sus necesidades unos a otros; así como las maneras en las cuales trabajarán para lograr realizar cada una de las actividades a desarrollar, como menciona Freire, “ya no yo estaría yo hablando a los alumnos, estaría hablando con ellos así como estarían hablando entre ellos, implementando el aprendizaje dialógico”⁶⁶; en esta comunicación también expresarán y compartirán sus diferentes puntos de vista acerca de diferentes situaciones, sin temor a ser criticados o juzgados.

Así mismo, en cada uno de los equipos de trabajo, el docente apoyará resolviendo dudas que surjan en las maneras en las cuales hay que desarrollar ciertos ejercicios, posterior a la discusión entre los integrantes de cada equipo; por ejemplo, en el equipo donde está Alexander con Donald, dos niños que ayudan mucho a sus compañeros; me llamarán para decirme:

- Profe, ya intercambiamos formas de resolver el ejercicio que realizaremos para nuestro proyecto, pero no entendemos bien lo que vamos a hacer – dirían los alumnos- ¿nos puede ayudar? – me preguntarían.

A lo que yo responderé, acercándome al lugar donde está el equipo trabajando – sí compañeros, vamos a ver, qué parte del ejercicio entienden y qué no – les preguntaría a los alumnos con un gesto amable,

⁶⁵ Lara, Rosamary Selene (2010). *Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar*. En Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 4. Núm. 51. ISSN.:1681 – 5653. P. 1.

⁶⁶ Freire, Paulo (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Traducción de Stella Mastrángelo, 2da. Edición. México: Siglo XXI. P. 24

mostrándome como docente mediador y resolviendo dudas con los alumnos.

A lo que los alumnos comentarían, planteando cuestionamientos – esta parte del ejercicio, por ejemplo en una fórmula, señalarían su cuaderno los alumnos ¿este dato de dónde sale?- preguntarían los alumnos mostrando mucho interés, Irene y Carlos, también se mostrarían muy interesados porque quieren comprender muy bien la fórmula para calcular el área de la circunferencia, por mencionar un ejemplo.

Ante dicha pregunta yo me mostraría con mucha disposición y le diría:

- Miren, este valor (señalando el valor del “ π ”), es un valor ya dado – continuaría diciendo- es un valor que fue establecido hace mucho tiempo.
- Profe, entonces, ¿el valor de “ π ” no cambia en el cálculo de la circunferencia?- preguntarían Donald y Alexander que mostrarían mucha curiosidad por aprender bien la fórmula.
- No, el valor de “ π ” no cambia, siempre vale lo mismo – respondería muy atento a estos dos alumnos.
- ¿entonces, “ π ” siempre va a valer 3.1416? – preguntarían intrigados los dos alumnos.
- Así es. Siempre va a tener ese valor- respondería muy seguro a la pregunta.
- ¿Entonces lo que cambia es el valor del radio?- volvería a preguntar Alexander, mostrando su interés por seguir comprendiendo la fórmula.
- ¡Exacto! – respondería con mucha firmeza y seguridad a esta pregunta. – Así es, el valor que cambia en la fórmula es el valor del radio- continuaría diciendo.

Ante dicha situación, los alumnos y yo, nos sorprenderíamos teniendo y promoviendo actitudes de interés ante el deseo de aprender, nos veríamos como iguales en nuestros derechos de seguir aprendiendo al preguntar cuándo tengamos alguna duda.

En todas las situaciones que viviremos dentro del aula, se observarían ciertas características como elementos esenciales o condiciones que favorecerían la participación de todos los alumnos; se mencionaba ya que el aula se organizaría de una manera tal, que los alumnos quedarían sentados en equipos y se ubicarían junto con sus demás compañeros, sin embargo preciso es mencionar que para que exista la participación, además de una organización social diferente a las aulas tradicionalistas, se generaría un ambiente donde predomine la confianza y al respecto, Ontoria, et al., plantea que:

La participación contiene dos características fundamentales: el compromiso; entendido esto como la preocupación por una tarea en particular e interés por el proceso. Es equiparable a *responsabilidad del grupo* y de cada miembro; la cooperación – interacción; entendida ésta como la disposición a lograr un objetivo común y la interrelación.⁶⁷

Por tanto, si pretendemos que los alumnos participen y concluyan las tareas que se asignaron, o dicho en palabras de Wenger que las materialicen, se ha de acomodar de manera diferente el aula, me refiero a la organización social, para ello, los alumnos trabajarán en equipos, en los cuales se establecerán diferentes roles que determinarán actividades concretas a realizar, lo que a su vez permitirá que todos los alumnos terminen las actividades que les son asignadas y que se involucren en el desempeño de las tareas, favoreciendo el compromiso con su equipo de trabajo y la responsabilidad con el mismo

Los alumnos trabajan juntos, conviviendo a partir de este día y para hacerlo, implementarán técnicas basadas en la cooperación y la ayuda mutua, que el docente propondrá como la técnica *1,2,4, lectura compartida, cooperación guiada o estructurada, lápices al centro*, técnicas que para fines prácticos serán descritas en el capítulo siguiente. El docente plantea, el aprendizaje cooperativo como esa forma de trabajo que responde a las demandas que los alumnos hacen en la

⁶⁷ Ontoria, Antonio, Et. Al. (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno. Metodología para una escuela abierta*. Madrid: Narcea, s.a. de ediciones., P.77

construcción de su aprendizaje, puesto que la cooperación sería una de las claves para la mejora de las relaciones sociales y el progreso material de los individuos.

Y como plantea Pujolàs, el aprendizaje cooperativo se refiere a:

Al uso didáctico de equipos reducidos de estudiantes, de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure la participación de todos y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta al máximo de sus potencialidades y aprendan, además, a trabajar en equipo.⁶⁸

De esta manera se está educando los alumnos en valores, como el respeto, la igualdad, la confianza, la autonomía, la solidaridad, todo esto basado con la cooperación entre ellos, lo cual favorecerá la formación, de ciudadanos democráticos, participativos y reflexivos que conviven entre ellos e intercambian formas de aprender y no tan solo conocimientos académicos sino también los aprendizajes para relacionarse entre ellos, construyendo comunidad, comunicándose, estableciendo acuerdos y valorando el compromiso y la responsabilidad que cada uno asume y establece en el equipo.

Si lo que queremos trabajar junto con los alumnos son las formas en las cuales se relacionan, donde han de desarrollarse competencias como la autonomía, el trabajo en equipos cooperativos es muy útil para lograr nuestro objetivo, ya que tiene efectos positivos en el rendimiento académico de los participantes, así como en las relaciones que se establecen entre los alumnos; pues como plantea Ferreiro y Calderón en torno al aprendizaje cooperativo, abordado como una estrategia de aprendizaje:

El aprendizaje cooperativo promueve el que haya mejoras notables en las relaciones interpersonales; pues se incrementa el respeto mutuo, la solidaridad y los sentimientos recíprocos de obligación y ayuda. Ya que dicha estrategia de aprendizaje, intensifica la interacción entre los estudiantes miembros del grupo, con el profesor y los restantes equipos, de manera que cada uno aprende el contenido asignado y a su vez, se

⁶⁸ Pujolàs, P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica para que puedan aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona, España. Ponencias marco, P.143

agrega que todos los integrantes del grupo los aprendan también, planteando una forma diferente de relacionarse maestro y alumno en el proceso de enseñar y aprender.⁶⁹

Justamente eso se buscaría en esta forma de trabajar, el que los estudiantes se relacionen de manera diferente entre ellos y con el docente y éste con aquellos. Que interactuemos de manera directa, que entre todos resolvamos dudas cuando se tengan, que veamos cada situación que vivamos en nuestra aula como una oportunidad para aprender, convirtiendo cada una de nuestras clases en verdaderas comunidades de convivencia y de aprendizaje. Porque es necesario que para que participen todos los alumnos en el equipo donde correspondan, se tendrían que generar condiciones que así lo permitan y una de ellas, sería el relacionarnos de una manera diferente a la basada en gritos, amenazas, regaños, señalamientos, por parte mía.

Y cuando hablamos de convertir el aula en una comunidad de aprendizaje, me refiero a lo que plantea Melero, transformar nuestra clase (quitando barreras didácticas) para que todas las niñas y los niños tengan las mismas oportunidades de participar en la construcción del conocimiento basado en el aprendizaje dialógico⁷⁰.

Los alumnos trabajarían juntos, con mucha alegría e interés, dicha forma de trabajo, estaría basado en técnicas de aprendizaje cooperativo y así se estaría generando un clima de aula favorable; condición necesaria para propiciar la participación de todos los alumnos, lo cual a su vez, tendrá impacto en el aprendizaje y convivencia de los mismos. Ya que si partimos de este planteamiento, podría decir que sí los docentes generamos las condiciones de un clima de aula seguro, esto dará confianza y motivará a los estudiantes para que aprendan en la mayor medida de lo posible.

⁶⁹ Ferreiro, G. y Calderón, E. (2001). *El ABC del Aprendizaje Cooperativo*. Trabajo en equipo para enseñar y aprender. México: Trillas. P. 31

⁷⁰ Op. Cit. López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe, P. 115.

Al emplear los Proyectos de Investigación en el aula como una estrategia pedagógica, implica promover la participación para que los alumnos no sólo adquieran información necesaria, sino también habilidades y actitudes ante la información que están construyendo para aprender cosas que ellos mismos desean aprender; cosas que les resulta significativas. Desde esta perspectiva, se fundamenta un cambio, pues la premisa es que los alumnos logren aprender a aprender y aprender a convivir haciendo uso y desarrollo de los procesos de inducción, deducción, conjetura, experimentación, planteamiento de problemas, construcción de alternativas de solución, así como evaluación de su propio proceso de apropiación de los aprendizajes.

En este sentido, el papel del profesor sería ser mediador del aprendizaje y ya no es concebido como fuente única del saber, para dar paso a la participación activa del alumno haciéndose entonces responsable del aprendizaje. Es el alumno quien se hace corresponsable de su aprendizaje junto con sus compañeros en el equipo donde trabajen juntos e intercambien experiencias de aprendizaje.

Y es en el espacio de la asamblea donde los alumnos se han de regular, donde se plantean las inquietudes que quieren aprender, además de diseñar el cómo aprender. Para lograrlo, establecen un plan de acción. Para saber si están o no logrando los aprendizajes genéricos y específicos, se ha de llevar a cabo un proceso de evaluación; del docente hacia los alumnos (hetero evaluación), entre los mismos alumnos se evalúan (co evaluación) y cada alumno se evalúa a sí mismo (auto evaluación); es decir, ya no es el profesor el único que lleva a cabo la evaluación.

Como plantea López Melero, “con los proyectos de investigación que los alumnos llevan a cabo en conjunto y mediante técnicas cooperativas, el alumnado se va responsabilizando de su modo de aprender y es capaz de autorregular el

mismo”⁷¹. Y esto permitirá que los estudiantes compartan conocimientos juntos y aprendan a partir del otro, y se vea a éste como una fuente de ayuda; y no como a alguien que ha de criticarlos en un plan destructivo, sino mediante una crítica que le ayude a crecer, a mejorar en algunas situaciones que tienen que ver con su aprendizaje. De esta manera se estará educando en valores, como el respeto, la igualdad, la confianza, la autonomía, la solidaridad, todo esto basado en la cooperación entre ellos, lo cual favorecerá la formación, de ciudadanos democráticos y reflexivos.

Lo planteado, nos conducirá al diseño de un plan de intervención de acción en cada uno de los equipos de trabajo; previo a la acción que pondremos en práctica para trabajar juntos y que promueva el trabajo en equipo, la colaboración y cooperación entre alumnos. Atendiendo a la diversidad de los alumnos y no evaluando de forma estandarizada, sino más bien, evaluaremos a partir de las capacidades que cada uno de ellos adquiera o desarrolle; partiendo de relaciones pacíficas y promoviendo habilidades y capacidades en cada uno de los alumnos con base en sus condiciones, métodos y formas de aprender. Evitando así la promoción del individualismo y la competitividad.

Con la implementación de proyectos de Investigación de Aula, se estaría generando las condiciones para que el alumno se haga autónomo en su proceso de aprendizaje y construya éste junto con sus compañeros, además de estar educándose en valores, ya que la implementación de actividades que resultan poco interesantes y poco atractivas en los alumnos generalmente, dictadas por el docente y que parte de prácticas autoritarias.

De esta manera, lo que se propone en el presente trabajo son los proyectos de investigación en el Aula como una estrategia de intervención para promover la participación (entendida ésta como el conjunto de acciones que llevan a cabo los alumnos para intercambiar experiencias en su aprendizaje) en los alumnos de sexto grado de la escuela Primaria Miravalles.

⁷¹ Op. Cit. López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe, P. 36.

Es así como comenzaríamos a trabajar desde este día de una forma diferente; y es así como las relaciones interpersonales que estableceremos y que consideraremos al formar parte de una sociedad nos conllevarían a asumirnos como sujetos formados para vivir en dicha sociedad: participación activa, solidaridad con los otros; compromiso con nuestro ambiente social, etc. Y consideraríamos que el preguntar nos llevaría aclarar dudas para aprender mejor.

Se comentaría de una manera clara y concisa con los alumnos la nueva forma de trabajo, mencionando que durante los meses que comprenden el quinto bimestre: mayo y junio, se llevarán a cabo proyectos de investigación a mediano plazo; estos serán cada semana; siguiendo los pasos que López Melero⁷² plantea para la realización de dichos proyectos en el aula. Los proyectos de investigación se realizarán cada semana y en la materia de Historia, prioritariamente, aunque el ideal sería trabajar el principio de transversalidad, cruzando los temas de esta materia con las demás, se trabajará prioritariamente con los temas y aprendizajes esperado de *Historia*, puesto que es en esta materia donde los alumnos y alumnas se dispersan con mayor facilidad, además de que es en el horario de esta materia donde se observa a los alumnos con esa falta de participación y en donde se generan relaciones de dependencia entre los alumnos y entre los alumnos y el docente; cabe mencionar que con dichos proyectos, se pretende atravesar la materia de Español, puesto que una competencia que los alumnos han de desarrollar con la realización de los proyectos de investigación, es el saber a expresarse frente a sus compañeros. Por lo tanto, las sesiones para la realización de dichos proyectos se tendrán en el horario de la materia de Historia y de español; sesiones con duración de una hora, aproximadamente, Teniendo así un total de ocho horas en un mes y 16 horas en los dos meses contemplados, puesto que la materia de “Historia” se tiene dos veces a la semana y la de “Español”, se tiene de lunes a viernes: lo cual dará como resultado ocho proyectos de investigación, que corresponderán a los temas que conforman el bloque cuatro de la materia de historia y de español, prioritariamente, aunque puede cruzarse algún

⁷² Op. Cit. López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe, P. 192.

tema de la materia de “historia” con alguno de las otras materias, como “Matemáticas”, “Ciencias Naturales”, Geografía” y “Formación Cívica y Ética” .

CAPÍTULO V. HACIENDO DEL SUEÑO UNA REALIDAD: TRANSFORMANDO EL AULA DE “SEXTO B” EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE Y CONVIVENCIA.

5.1. Sesión 1: Acordando cómo íbamos a trabajar y planteando el Aprendizaje cooperativo como una forma de trabajo y como un tema a revisar.

El sueño que ansiaba en volver realidad, *el que nos conformáramos como una comunidad aprendieran y convivieran todos los integrantes del grupo de “sexto B”*, comenzó a principios del mes de mayo, para ser exactos, el día lunes 2 de este mes del año 2016, en nuestra aula, pero unos días antes, el miércoles 27 de abril del año en curso, revisamos el trabajo en equipo como contenido y método de trabajo, situación que describo a continuación.

Aún lo recuerdo claramente, era un día nublado, medio lluvioso y por lo tanto, muy fresco para ser un día de los meses que aún conforman la estación del año llamada “Primavera”, días que marca el calendario como días muy soleados y calurosos. Los alumnos iban entrando uno por uno al salón de clases, entraron directamente al salón, no porque se haya planeado que no hubiera conformación de filas en el patio, previo a que los alumnos ingresaran a sus respectivos salones; sino porque las condiciones del clima no permitían que estuvieran expuestos a enfermarse, mojándose y pasando frío al hacer filas, así que fueron ingresando de manera directa a cada una de las aulas de la escuela.

Me dispuse a ir recibir a cada uno de los alumnos del grupo “de sexto B” con un “Buenos días, adelante”; los alumnos se apresuraban a atravesar por la pequeña cancha diseñada a lo largo del patio de la escuela para ir hacia su respectivo salón. Al ingresar a éste, los niños iban colocando su silla junto con su mesa en el lugar donde se sentarían, frente al pizarrón y frente a la estructura que es un poco más alto que el resto de las cuatro paredes, estructura donde se ubica el escritorio y el pizarrón, donde usualmente yo suelo estar; al frente de los alumnos. Así que cada alumno que venía y entraba al salón de clases se colocaba

con su inmueble (mesa y silla) frente al pizarrón. Como veía que estaban haciendo esto, les dije desde su ingreso al salón:

- Compañeros, vamos colocando las sillas y las mesas para conformar un rectángulo dentro de nuestro salón. Les comenté a los alumnos con un gesto amable.
- ¿Nos vamos a sentar diferente hoy, maestro?- preguntó Víctor Hugo, que es de los niños que suele llegar más temprano que la mayoría de sus compañeros a la escuela.
- Sí, así es, a partir del día de hoy vamos a sentarnos diferente a como nos hemos sentado en todo en este tiempo; por ahora será en rectángulo y al rato se irán al lugar donde se sienten con su equipo de trabajo- respondí cordialmente a Víctor.
- ¿Hoy vamos a platicar de cómo vamos a trabajar?- me preguntó el alumno.
- Si, en cuanto lleguen todos los demás compañeros vamos a ponernos de acuerdo acerca de la manera en cómo vamos a trabajar – le dije al alumno, mientras éste y los demás que iban llegando, acomodaban sus mesas y sillas conformando un rectángulo.
- Buenos días maestro – dijo Elizabeth, una niña que suele hablar con un volumen bajito y que casi no se expresa delante de todos sus compañeros, pero que es muy capaz en todas las materias y que ayuda mucho a sus compañeros cuando le solicitan que lo haga.
- Buenos días, adelante, vamos pasando al salón compañera –respondí a la alumna cortésmente.

De esta manera fueron llegando y pasando al salón de clases uno a uno los alumnos que conformaban el grupo, entraban al salón y apoyaban a colocar el inmueble del salón en recuadro. Una vez que nos acomodamos, y se sentaron todos en el recuadro, yo *abandonando* el lugar que la misma estructura del salón y la escuela me asignan (sentado en el escritorio, a un lado del pizarrón), se dio inicio a comentar en la manera en la que íbamos a trabajar a partir de ahora. Mencioné que trabajaríamos mediante los proyectos de investigación en el aula,

comentamos que en el desarrollo de éstos, era necesario que hubiera la participación, entendida ésta como el conjunto de acciones que llevan a cabo los alumnos para intercambiar experiencias en su aprendizaje, que nos involucráramos todos, así que pregunté

- ¿Cómo se sienten estando sentados de esta forma, en recuadro? - mencioné, mientras veía a todos y cada uno de los alumnos.
- Yo me siento un poco raro – mencionó Román, uno de los niños que suele poner mucho empeño en las actividades de las clases y es uno de los alumnos más tranquilos del salón, que tiene muchos amigos en el grupo y que es muy cordial con sus compañeros a la hora de trabajar en los ejercicios que se plantean en todas las clases.
- ¿Por qué raro Román?- pregunté ansiosamente al alumno.
- Pues es que casi no nos sentamos así, profe- dijo el alumno.
- Bien, y esta forma de sentarse, ¿creen que sea buena?- pregunté a todo el grupo.
- Yo digo que sí – dijo Benjamín, un alumno que se expresa muy claramente y muy seguro delante de todos sus compañeros y que suele preguntar cuando tiene dudas y que suele hacer aportaciones muy buenas a la clase de matemáticas y que en ésta se muestra muy interesado. – porque así nos vemos todos, además estamos más juntos todos- continuó diciendo el alumno.
- Yo digo que también es buena- dijo Jordan, un niño que socializa de manera tranquila con sus compañeros y que se muestra cortés cuando le hablan sus pares.
- Bien pues es así como nos vamos a sentar de vez en cuando, porque la mayoría de las veces, en casi todas las clases, nos vamos a sentar en los equipos que ya hemos formado – les dije a los alumnos y continué diciendo – recordarán que la semana pasada, conformamos ocho equipos, cada equipo de cuatro integrantes. – mencioné mientras veía a todos y cada uno de los alumnos.

- Sí si lo recordamos- mencionó Rafael, un alumno de los que participa a nivel grupal, y cuando se hacen preguntas, suele responderlas delante de todos sus compañeros.
- Bien, pues es muy importante que tengan en cuenta con quién van a trabajar en equipo, porque en este momento, comenzaremos a comentar la manera en la que trabajaremos a partir de ahora – dije a los alumnos mientras me veían y escuchaban atentamente a lo que les comentaba.

Así fuimos comentando algunas cosas en torno a la manera en la cual íbamos a trabajar, yo hacía algunas preguntas y los alumnos respondían y viceversa; yo respondía algunas dudas que los alumnos iban planteando en torno a esta forma de trabajo. Mencionamos que trabajaríamos en equipos, que realizaríamos proyectos de investigación, les dije que haríamos ocho proyectos a lo largo de dos meses; que cada proyecto, tendría una semana para realizarse y que abarcarían temas del cuarto bloque; que trataríamos de cruzar los temas en todas las materias; que cada uno de los proyectos tenía fases para su realización y que empezaríamos y terminaríamos con una asamblea; que en la inicial comentaríamos las cosas que sabemos del tema y las cosas que queremos aprender; y que en la final expondríamos cada uno de las cosas hechas como resultado de cada uno de los proyectos, además que evaluaríamos cada uno de dichos proyectos, mencionando qué han hecho bien como equipo, cómo le hicieron para llevar a cabo cada proyecto y qué cosas habría que mejorar para el siguiente. Además mencionamos también que cada uno de los proyectos estarían basadas en técnicas de aprendizaje cooperativo, fue entonces cuando Víctor Hugo, uno de los alumnos más curiosos del grupo preguntó:

- ¿Y qué es el aprendizaje cooperativo, maestro?- preguntó el alumno, mientras me veía a mí con una expresión en la cara, como si me estuviera desafiando, al mismo tiempo que veía a sus compañeros, al menos eso interpreté de la expresión que mostró el alumno.
- No, no me puedo permitir pensar eso- me dije- Así que con un tono de voz suave y amable, le respondí al alumno.

- El aprendizaje cooperativo, es una forma de trabajo en la que conformamos equipos donde habrá integrantes con características y en el que todos participarán aportando para las actividades y para llevar a cabo esta forma de trabajo, se van a emplear varias técnicas que ayudan a que los alumnos se apoyen entre ellos para que juntos aprendan – respondía al alumnos mientras veía a sus compañeros. Y continúe diciendo – de hecho quisiera que en este espacio de tiempo aprovechemos para revisar en qué consiste el aprendizaje cooperativo- mencioné a los alumnos, mientras recordaba que sí quería que los proyectos de investigación a desarrollar en el aula tuvieran éxito, por lo tanto se lograra el trabajo en los equipos, podríamos ver el aprendizaje cooperativo como un método pero también como un contenido didáctico, al respecto, considero importante rescatar a Pujolàs, quien plantea que:

Para enseñar de forma sistemática a trabajar en equipo hay que hacer algo más que trabajar en equipo; éste, no sólo es un recurso para enseñar, sino también un contenido más que los estudiantes deben aprender. Así que se resalta la necesidad de que el aprendizaje cooperativo, como método sea entendido y asimilado por el alumnado.⁷³

Para lograr esto último, es importante que todos en el aula tomemos conciencia de las ventajas que este procedimiento nos puede ofrecer, como también lo es aclarar cuáles son los objetivos que se pretenden alcanzar, las pautas de organización y las de socialización con las técnicas cooperativas empleadas en los proyectos de investigación de aula.

Así que pensé que sería importante que fuéramos aclarando dudas en torno a la manera que trabajaríamos en el grupo; puesto que estábamos en ese espacio de tiempo, a lo cual llamaría la primera sesión de trabajo, “enseñar el aprendizaje cooperativo como método y como contenido” en ésta, antes de comenzar a trabar en equipos, habría que comentar en qué iba a consistir esto. Así que comentamos,

⁷³ Pujòlas, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Madrid: GRAÓ, P. 315

como ya había dicho, las fases que conformarían cada uno de los proyectos de investigación que llevaríamos a cabo en el aula, resaltando que era importante que para ello se respetaran los tiempos que se tendrían y que también trabajaran todos en el equipo al que pertenecían, incluso recuerdo que mencioné que evitáramos el *parasitismo en el equipo*; planteamiento que cuestionaron los alumnos y comentamos, recuerdo aún que lo que decía estaba basado en los parásitos:

- Los microorganismos que viven a expensas de otro- mencioné, mientras los alumnos asentían e incluso mencionaron.
- ¡Ah sí!, se refiere a que todos trabajemos, que no se vale que vayamos a sacar calificación a partir de otros niños que sí trabajen, mientras uno no hace nada, mencionó Donald, un alumno que suele hacer aportaciones que nos ayudan a todos en las clases.

Aunque si bien es cierto que ya habíamos planteado lo que era el aprendizaje cooperativo, yo sabía que quizá esto del trabajo en equipo no sería tan fácil que se llevara a cabo, puesto que los alumnos no habían trabajado de manera conjunta, al menos no en el tiempo que llevaban en sexto grado conmigo, pues rescatando nuevamente a Pujolás, éste menciona que:

Trabajar en equipo es más difícil de lo que parece inicialmente. Incluso con algunos alumnos (muy individualistas o competitivos) es muy difícil lograrlo. De esta manera, hemos constatado que se cae fácilmente en una especie de círculo vicioso: como que no saben trabajar en equipo y las veces que lo hemos probado no ha acabado de funcionar, casi no usamos esta forma de enseñar, o no la usamos nunca, con lo cual no aprenden jamás de trabajar en equipo⁷⁴

Además de mencionar que para cada proyecto de investigación a realizar era importante que cada alumno se involucrara en las actividades a desempeñar, también mencionamos que era necesario que se establecieran objetivos en cada uno de los equipos, los acuerdos o reglas que iban a seguir para trabajar en cada uno de los proyectos. Comentábamos lo anteriormente descrito, cuando uno de

⁷⁴ Op. Cit. Pujolás, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Madrid: GRAÓ, P. 216.

los alumnos, Benjamín, que suele preguntar pocas veces cuando tiene dudas, levantó a la mano y dijo:

- Oiga maestro y antes de acordar las reglas y las formas de trabajar en nuestros equipos, ¿no vamos a buscar un nombre para ponerle a cada grupo donde vamos a trabajar? -preguntó de manera muy precisa el alumno.
- Si, sí van a buscar un nombre para su equipo y si gustan también pueden diseñar un logo con el cual se van a identificar, un logo que tenga que ver con el nombre de equipo- les dije y continué ¿Cómo ven?, ¿Creen que sea posible? Terminé preguntando.
- Si, si, vamos a ponernos un nombre de equipo y vamos a dibujar un logo en equipo - respondió Christopher, supongo que respondió ante esta sugerencia porque le gusta dibujar y pienso que en el diseño del logo, *mostraría sus habilidades de buen dibujante.*

Una vez que comentamos en qué consistía el trabajo en equipo, realizamos algunas actividades donde pusimos en práctica lo que planteábamos anteriormente, el trabajo en equipo, íbamos resolviendo dudas y comentando qué sí era trabajo en equipo, donde se veía la cooperación y qué no lo era y más bien respondía a un estilo competitivo de trabajar en conjunto.

Es importante mencionar que los equipos fueron conformados, siguiendo algunos principios que plantea López Melero; como el número de integrantes de cada equipo, el principio de heterogeneidad, asignación de roles. Respecto a la cantidad de alumnos que conformaron cada equipo fueron cuatro integrantes; en los cuales, cada uno de ellos, tuvieron que desarrollar ciertas tareas para cumplir con un rol o función que tenían dentro del equipo; la asignación de roles, cabe mencionar que dependió de los acuerdos que tomaron cada uno de los equipos.

Los criterios a seguir para que la conformación de equipos respondiera al principio de heterogeneidad, fueron los siguientes:

- La cantidad de alumnos y alumnas que conforman el grupo de sexto grado grupo B; los cuales son treinta y dos. Por lo tanto, se conformaron 8 equipos; cada equipo con 4 integrantes. Dicha conformación fue con base en la técnica 1, 2, 2⁷⁵. Se conformaron los grupos a partir de sus características en torno al nivel de participación que los alumnos tienen dentro del grupo; de esta manera, se pretendía que se reunieran alumnos que tienen más desarrollada la habilidad de hablar frente a los demás con quienes no hayan desarrollado tanto esta habilidad.
- Género; en este aspecto, se considerarán que en todos los equipos de trabajo haya niños y niñas, al respecto, López Melero, plantea que “en las escuelas tradicionales, el mundo femenino es considerado como voces ausentes, donde su voz no se escucha”⁷⁶. Para conjuntar este aspecto y el de nivel de participación, se pretendía que en cada uno de los equipos, hubiera niños que “hablaran mucho y otros que hablaran poco”.
- Interacciones presentes entre ellos o no; en este aspecto, a partir de lo que se observaba día con día en “los niños que se llevaban mejor o que se llevaban más entre ellos”, habían de juntarse para trabajar con los que interactuaban poco o nada.
- Rasgos de personalidad; en este aspecto, se consideró eso que en palabras ordinarias llamaríamos “si los niños son moldeables o fáciles de manejar” se juntarían para trabajar con niños que no fueran “tan manipuladores o que siempre hacen las cosas como sólo ellos quieren que se hagan”
- Sus potencialidades y capacidades de cada alumno; ya mencionábamos que en este aspecto, se pretendió reunir alumnos que tuvieran ciertas

⁷⁵ La técnica 1, 2, 1, consiste en conformar cuatro filas en el grupo: una fila de los alumnos más sobresalientes; dos filas de alumnos que son considerados ni sobresalientes ni tan “lentos” en su aprendizaje y una fila más de los alumnos que se consideran “lentos” para aprender. Un integrante será tomado de la primera fila, dos de la segunda y uno más de la tercera fila, de esta manera, se conformarán grupo de cuatro alumnos.

⁷⁶ Op. Cit. López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe, 79.

capacidades más desarrolladas con quienes presentaran el desarrollo de éstas poco o nada.

Hay que mencionar que la conformación de los equipos se mantuvo durante todo este bimestre, el último del ciclo escolar; lo que rotaron en cada uno de los equipos fueron los roles o funciones, de tal forma que todos los alumnos se involucraran y participaran en todos los roles, de manera que cada integrante del equipo, ejerza en algún momento las diferentes responsabilidades o tareas establecidas para cada uno de las funciones dentro del grupo de trabajo.

De toda esta primera sesión de trabajo, podría decir que lo que obtuvimos fue que los alumnos ubicaban algunos rasgos o características del aprendizaje cooperativo o trabajo en equipo; ahora hacía falta ponerlo en práctica. Por ejemplo Víctor Hugo mencionó:

- El trabajar en equipo significa ayudar a los demás compañeros, así como en nuestro equipo, sería ayudarnos todos pero más a Jade, una compañera que tiene una discapacidad para escuchar, pero que es muy atenta, capaz de leer los labios y que se muestra muy dispuesta ante todos sus compañeros, que termina las actividades establecidas y que es muy tierna y cariñosa con todos.
- Así es compañero – respondí al alumno, mientras veía al alumno y le pregunté - ¿Crees que sea posible llevarlo a cabo en tu equipo?
- Sí- respondió el alumno, mientras veía a sus compañeros, de equipo y de grupo.

Con lo descrito y de manera resumida, se plantea que la implementación de la estrategia de proyectos de investigación apoyados en el aprendizaje cooperativo permite desarrollar competencias de convivencia que favorecen el desarrollo de la autonomía, propiciando la participación y la autorregulación dentro y fuera del aula, en los alumnos de 6° B de la Escuela Primaria “Miravalles”.

5.2. Trabajando por proyectos de Investigación para convivir intercambiando experiencias de aprendizaje, mediante el diálogo y la participación.

Como se mencionó en el apartado anterior, la fecha en la que comenzamos a trabajar por proyectos de investigación en el aula fue el día lunes dos de mayo del dos mil dieciséis, en el grupo de “sexto B” de la escuela primaria “Miravalles”, del ciclo escolar 2015 – 2016; se llevaron a cabo ocho proyectos de Investigación; cada uno de ellos fue semanal, en los horarios de clases establecidos para cada una de las materias. De manera general, se mencionan en la tabla No. 2, los nombres de dichos proyectos, así como las fechas en las que se realizaron éstos; posteriormente, se describirán en cada uno de los apartados que se presentan a continuación, algunos momentos vividos de manera más detallada en cada uno de los proyectos.

Proyecto	Nombre del proyecto	Fecha en la que se llevó a cabo.
1	“Los alumnos y alumnas de sexto B, opinamos”.	Del 2 al 6 de mayo, 2016.
2	“Nuestro ensayo acerca de la edad media en Europa”.	Del 9 al 13 de mayo, 2016.
3	“Discutimos para intercambiar opiniones”.	Del 16 al 20 de mayo 2016
4	“Cuidar el medio ambiente”.	Del 23 de mayo al 27 de junio del 2016.
5	“Una carta de lo que hemos aprendido”.	Del 30 de mayo al 3 de junio, 2016
6	“La pobreza”	Del 6 al 10 de junio, 2016.
7	“La vida en la edad media”.	Del 13 al 17 de junio, 2016.
8	Proyecto 8: “El mundo que reflejamos”.	Del 20 de junio al 24 de junio, 2016.

Tabla 2. Cronograma de los proyectos realizados en el grupo de “sexto B”, durante los meses mayo y junio del 2016.

5.2.1 Proyecto1: “Los alumnos y alumnas de sexto B, opinamos”.

El primer proyecto y los que le siguieron fueron nombrados a partir de propuestas que los alumnos hicieron en la asamblea inicial, una vez que los alumnos propusieron nombres, éstos se sometieron a votación ya que fueron diferentes propuestas de nombres, se les invitó a los alumnos a que votaran por los tres que más atractivos les resultaran y que fueran más coherente con el tema que revisaríamos para que posterior a ello se hiciera una segunda votación, en ésta, pidió a los alumnos que votaran sólo una vez, por el nombre que les resultara más coherente al tema planteado; así como también en dicha asamblea se establecieron tres preguntas: la primera de ellas fue ¿Qué sabemos del tema *cartas informales y de opinión*? la segunda pregunta, anotada en el pizarrón fue ¿Qué queremos saber de este tema? Y la última ¿Qué producto final realizaremos al concluir este proyecto?

Antes que los alumnos respondieran las tres preguntas; se les invitó que buscaran un nombre para su equipo; quedando los siguientes: el equipo uno: decidió llamarse “Los Yolo forever”; el equipo dos se puso por nombre “Black Stars”; el equipo tres optó por el nombre “Los NJLV”; el equipo cuatro “Los inmortales”; el equipo cinco , “Los relámpagos”, el equipo seis “Cuatro triangulitos cuadraditos”, el equipo siete “Los invencibles” y el equipo ocho llevaba por nombre “La raza loca forever”(LZLF). Una vez que decidieron ponerse un nombre por equipos, diseñaron un logo para identificarse, como se había planteado antes.

Una vez hecho lo anterior, los alumnos respondieron a las tres preguntas después de haberlas anotado en su cuaderno, dichas preguntas fueron contestadas y discutidas en cada uno de los equipos, mediante la técnica cooperativa 1-2-4, dicha técnica es retomada de Pujolás y consiste en tres pasos:

1. Cada integrante del equipo piensa cuál es la respuesta correcta a una pregunta que ha planteado el maestro.
2. Luego, se ponen de dos en dos, intercambian sus respuestas y las comentan.

3. Finalmente, todo el equipo ha de decidir cuál es la respuesta más adecuada a la pregunta que se les ha planteado.⁷⁷

Una vez que los alumnos compartieron las respuestas a las tres preguntas establecidas en cada uno de los equipos, a partir de sus intereses y curiosidades por aprender y con la planeación casi en mano del proyecto uno (véase Anexo 2 en el apartado de anexos), me refiero a tener presente dicha planeación, los alumnos plantearon en equipos los objetivos del primer proyecto; así mismo se establecieron los aprendizajes genéricos y los aprendizajes específicos⁷⁸ para cada integrante en cada uno de los equipos.

Había mucho ruido; los alumnos hablaban casi todos al mismo tiempo, aunque en cada uno de los equipos se discutían algunas cosas del trabajo en los grupos conformados, se estaba generando mucho ruido, así que dije:

- Compañeros, podemos prestar atención, por favor, ¿Cómo ven si establecemos reglas de manera general que habremos de seguir en esta forma de trabajo? – les dije a los alumnos mientras los veía y me ubicaba en uno de los extremos del pasillo que conformamos con la acomodación de las mesas y sillas en lo que Pujolás llama equipos base; a lo largo y ancho del salón, se acomodaron los alumnos, sentados en equipo y continué preguntando - ¿para qué servirán que tengamos reglas en el trabajo que llevamos a cabo?- pregunté mientras veía a los alumnos.
- Para que haya orden – dijo Diego, mientras veía a los integrantes de su equipo de trabajo y continuó – por ejemplo aquí en nuestro equipo ya le dijimos a ‘Chucho’, que no haga mucho ruido, Regina y yo le dijimos, pero no nos hace mucho caso- terminó Diego diciendo.

⁷⁷ Otero, J. R. (2009). *Qué, por qué, para que, cómo del aprendizaje cooperativo*. Propuesta para la implantación de la estructura de cooperación en el aula. Laboratorio de Innovación Educativa, P. 43.

⁷⁸ El que en cada equipo se establezcan aprendizajes genéricos y específicos, tiene que ver con la Planificación de los aprendizajes esperados, fase que comprende cada uno de los Proyectos de Investigación que plantea López Melero.

- Jesús, ¿Cómo ves esto que menciona tu compañero Diego?- pregunté al alumno.
- Está bien, pero también ellos están haciendo ruido- dijo el alumno mientras señalaba a sus compañeros.
- Bien, pues sugiero que establezcamos unas reglas, como les decía antes, que todos respetemos en el trabajo en todos los equipos y ya en cada uno de éstos, los integrantes establecerán sus propias normas para el trabajo que desempeñarán a partir de ahora – les dije en un tono de voz suave y amable. Los alumnos escuchaban atentamente y continué preguntando - ¿Qué regla podríamos establecer entre todos? – mencioné.
- Yo digo que no hagamos tanto ruido para que los demás puedan escuchar en sus equipos – dijo Alexander uno de los alumnos que se muestra muy tranquilo a la hora de interactuar con sus compañeros y que aporta cosas muy valiosas a la clase en cada uno de los temas revisados.
- ¿Cómo ven esta regla que propone su compañero? – pregunté mientras veía a todo el grupo.
- Yo digo que está bien- mencionó Víctor, tan pronto acabé de preguntar y continuó diciendo- hay que hablar ni tan fuerte ni tan bajito, no tan fuerte para no hacer tanto ruido y no tan bajito para que todos los de nuestro equipo nos escuchen- mencionó el alumno, mientras algunos de sus compañeros asentían con la cabeza.
- Yo digo que votemos sí estamos de acuerdo- dijo Román, un integrante del equipo seis, desde el lugar donde éste se encontraba trabajando.
- Entonces, ¿votamos? – pregunté viendo hacia todos los equipos de trabajo, mientras varios decían que sí con la cabeza y continué ¿quién está de acuerdo en que usemos un tono de voz moderado para hablar con nuestros compañeros de equipo? – pregunté.

Hubo treinta votos y dos compañeros se abstuvieron. Así que establecimos esa primera regla; la segunda que establecimos, fue de una manera similar a la primera, la propusieron y votamos por ella; dicha regla decía más o menos así:

“pide ayuda si la necesitas y ofrécela a quien la pida”. Una vez que establecimos las reglas que habría que seguir entre todos los equipos, se establecieron de manera particular las de cada grupo de trabajo.

Posterior a las reglas establecidas en cada uno de los equipos, se asignaron los roles de cada uno de los integrantes, para lo cual los equipos llenaron una hoja que el docente les asignó (véase anexo 10) para dar paso a la redacción de una carta de opinión, producto que la mayoría de los equipos mencionó que entregarían con el tema planteado, para conformar con todas las un espacio informativo dentro de la escuela, en dicho espacio se pegaron las cartas de opinión o formales que los alumnos redactaron previamente.

Previo a comenzar el trabajo en equipo, se tuvo la asamblea, y antes de este momento ya se habían conformado los grupos de trabajo, dicha conformación de equipos, fue en la semana en la que se tuvo la sesión donde se revisó el trabajo cooperativo como contenido y estrategia, se conformaron equipos heterogéneos, con cuatro integrantes cada grupo de trabajo, los integrantes de cada equipo, establecieron acuerdos y normas; una vez que se realizó esto, se asignaron los roles; ya que estos según menciona Pujolás, “ayudan a la conformación del grupo y que éste, realice un trabajo eficaz”⁷⁹, dichos roles son retomados de Pujolás y esto son:

- * Moderador: dirige las actividades, controla el tiempo, hace respetar el turno de palabra...
- * Secretario-portavoz: anota las decisiones y los acuerdos, rellena los formularios, se comunica con otros grupos y el profesor...
- * Coordinador/presentador de trabajos: controla el tono de voz, evita la dispersión, anima a la participación, presenta los trabajos para todos los demás equipos (ésta

⁷⁹ Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la Educación Secundaria Obligatoria*. Málaga: Aljibe, P. 33

función se acordó agregar, ya que al presentar los roles a desempeñar, no quedaba claro en qué consistía).

* Encargado de materiales: se ocupa del material, controla que se cumpla el plan de trabajo, revisa los deberes...

Dichos roles, fueron presentados en cada uno de los equipos puesto éstos tenían que ser entendidos para que los pudieran desempeñar entre los integrantes; respecto al rol de *coordinador*, acordamos llamarle “Presentador de trabajo”, puesto, comentaron que no les quedaba claro, qué haría la persona que fuera coordinador del equipo; el otro rol asignado fue el de secretario, moderador y encargado de materiales, para el trabajo a desarrollar en cada uno de los equipos.

En la asamblea final de este proyecto, los alumnos comentaron que:

- Me siento bien trabajando con mis compañeros de esta manera, porque así nos ponemos de acuerdo para las reglas que establecemos en el equipo – mencionó Diego Martínez y continuó diciendo – así podemos hacer las cosas juntos con nuestros amigos.
- Además así estamos más juntos y compartimos lo que sabemos – dijo Donald, mientras veía a los integrantes de su equipo y continuó diciendo – si tenemos una duda, sabemos que le podemos preguntar al compañero que tenemos al lado.
- Muy bien compañeros- dije mientras veía a los alumnos, ubicados en cada uno de los equipos y continué diciendo – en relación a la manera en la cual han trabajado, ¿cómo se han sentido? – pregunté y los integrantes del equipo de los “Black stars”, comentaron.
- Nosotros hemos trabajado bien, pero unas cosas que no nos gustan que algunos hacemos, les pedimos que se apuren, pero luego no lo hacen.
- ¿Establecieron reglas para el trabajo desempeñado? – pregunté mientras veía a los integrantes del equipo.
- No, no establecimos ninguna, porque los demás dijeron que no teníamos mucho tiempo para hacerlo, dijo Benjamín un integrante de este equipo.

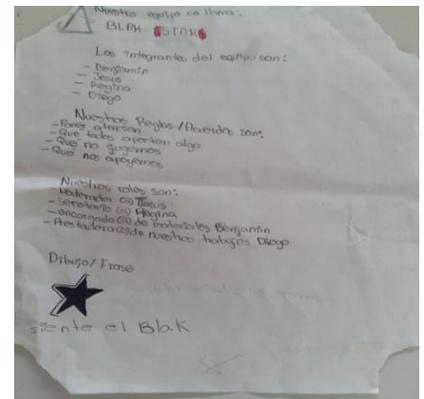
- Bien, pues entonces, considero que es pertinente que en el siguiente trabajo que realizarán juntos, en equipo, valdría la pena que acuerden ciertas reglas del equipo que se tienen que seguir para que las respeten y trabajen de una mejor manera – dije mientras observaba que algunos alumnos de otros equipos asentían con la cabeza.
- ¿Y esas reglas las establece el coordinador del equipo maestro? – preguntó Regina, una niña, elemento de este equipo.
- No Regina – dijo Sahira, integrante del equipo “Los invencibles”, las reglas las establecemos entre todos.
- Así es – afirmé el comentario anterior y continué – las reglas del equipo las dicen todos los integrantes.

A continuación se muestran algunas fotografías tomadas en la realización del primer proyecto.



Fotografía 1: alumnos acordando el nombre de su equipo.

Fotografía 2: reglamento del equipo de Black Stars.



5.2.2 Proyecto 2: “Nuestro ensayo acerca de la edad media”.

Una vez que desarrollamos la asamblea inicial para este proyecto, comenzamos a establecer las preguntas que habría que responder, de una forma similar al proyecto anteriormente descrito, se utilizó la técnica cooperativa de 1-2-4. A una de las preguntas hechas los alumnos respondieron que como producto final, se entregaría un ensayo, razón por lo cual, se sondeó con el grupo si todos sabían qué era un ensayo y cuáles eran sus características. Hay que mencionar que

aunque teníamos una planeación para este proyecto (véase anexo 3), nos detuvimos un poco más del tiempo establecido; se tuvo que discutir de manera grupal el tema del ensayo y sus características, porque los alumnos, poco dijeron que poco sabían de este tema (el ensayo y cómo escribir uno de éstos). Por lo cual, se revisaron primero los elementos de un ensayo para que posteriormente, los alumnos comenzaran a redactarlo.

En cada uno de los equipos, se establecieron los objetivos y los aprendizajes que cada alumno lograría obtener con el desarrollo del proyecto de investigación. También se establecieron y se compartieron las respuestas a las preguntas planteadas ¿Qué saben de la edad media?, ¿Qué quisieran saber del tema? Y ¿Qué producto final vamos entregar con la realización de este proyecto?,

Una vez que se revisaron los elementos del ensayo y que los alumnos comentaron sus respuestas a las preguntas planteadas en la asamblea inicial, que se establecieron los objetivos del proyecto dos y que se definió el nombre del proyecto y que se establecieron los aprendizajes esperados, los alumnos procedieron a revisar el tema “La Edad Media”, en su libro de texto, en algunas hojas que trajeron desde casa, porque fue uno de los compromisos que los alumnos asumieron para llevar a cabo dicho proyecto en cada equipo. Por supuesto que al igual que en el proyecto 1, se establecieron las normas para trabajar en el proyecto 2, dichas normas fueron establecidas entre todos los integrantes de cada uno de los equipos; por ejemplo en el equipo de “Los Yolo forever”, comentaron:

- Para hablar tenemos que hacerlo en un tono de voz adecuado; que no generemos mucho ruido para los otros equipos, pero que nos escuchen los integrantes de nuestro equipo – comentó Sahira, integrante de este equipo.
- También cuando hablemos hay que levantar la mano un poquito para que el moderador nos dé el turno para hablar y no hablar todos al mismo tiempo – dijo Alexis, otro integrante del equipo.
- Hay que apurarnos a escribir el texto, para que si terminamos a tiempo, podamos platicar de otras cosas – dijo Britany, alumna que conformaba este equipo.

- Sí, pero hay que evitar jugar entonces, hay que apurarnos para terminar a tiempo – mencionó Jonathan un alumno que se trabajaba con los tres alumnos anteriores, en el mismo equipo, que pocas veces aporta a nivel grupal y que en este trabajo (redactar el ensayo de la edad media), tenía el rol de coordinador y por tanto, presentó el trabajo del ensayo cuando lo terminaron en equipo.

Era impresionante para mí ver cómo los alumnos se ponían de acuerdo en cada uno de los equipos para que en primer lugar, se acordaran las reglas que iban a seguir todos los integrantes del equipo y en segundo lugar para que entre ellos se explicaran lo que iban entendiendo del tema que revisaban de historia, la edad media, para ello se empleó la técnica de *lectura compartida*, dicha técnica consiste en:

1. El profesor divide la clase en grupos de cuatro alumnos y entrega a cada equipo un texto.
2. El alumno A lee el primer párrafo. Los demás deben estar muy atentos, puesto que el estudiante B deberá explicar o resumir lo que acaba de leer su compañero, mientras que C y D deberán verificar la corrección de la explicación o resumen.
3. El alumno B lee el segundo párrafo. C realiza la explicación o resumen y, a continuación, D y A verifican la corrección.
4. El proceso continúa hasta que se haya leído todo el texto⁸⁰

En la asamblea final, cada uno de los equipos fueron presentando sus ensayos, así como las actividades que hicieron cada uno de los integrantes para realizar dicho proyecto.

En la página siguiente se muestran algunas fotografías que representan algunos de los momentos de trabajo mientras los alumnos compartían lo aprendido en el segundo proyecto de investigación.

⁸⁰ Técnica retomada de María Jesús Alonso, establecida en Otero, J. R. (2009). *Qué, por qué, para que, cómo del aprendizaje cooperativo*. Propuesta para la implantación de la estructura de cooperación en el aula. Laboratorio de Innovación Educativa, P. 45.



Fotografía 3. Alumnos en lectura compartida.



Fotografía 4. Alumnos explicando lo que leen.

5.2.3 Proyecto3: “Discutimos para intercambiar opiniones”.

Respecto al tercer proyecto, hay que mencionar que fue un poco más lento de lo que se había planeado (véase el anexo 4), ya que los alumnos, invirtieron un poco más de tiempo, porque consideraron “muy importante” que las normas establecidas para el trabajo fueran muy claras y entendidas, para ser respetadas por cada integrante del equipo, ya que este proyecto implicaba discutir entre los integrantes del equipo.

Primeramente, al igual que los otros dos proyectos anteriores, se tuvo la asamblea inicial; en ella, se plantearon los tres preguntas; una vez hecho esto, los alumnos establecieron los objetivos y los aprendizajes esperado. Después, se establecieron las normas y acuerdos del equipo, también se asignaron los roles a desempeñar, una vez hecho esto, se procedió a la discusión en el equipo, mediante un debate en torno al tema “Derechos y responsabilidades de la ciudadanía.

Como se dijo antes, en la fase de la acción, momento esencial de un proyecto de investigación, en el que se intercambiaron puntos de vista respecto al tema, se llevó a cabo un debate, en éste, los alumnos discutieron a profundidad por qué era importante conocer sus derechos y responsabilidades como

ciudadanos. La dinámica de trabajo fue más o menos similar en todos los equipos: primero, el coordinador presentaba los fundamentos del tema; el coordinador asignaba el turno para hablar y cada uno de los integrantes, levantaba la mano para opinar respecto a lo que había dicho el compañero anterior; una vez terminado de debatir el tema, los alumnos llegaban a una conclusión para que grabaran un video mientras discutían.

Todo marchaba aparentemente bien en cada uno de los equipos, hasta que me llamaron del equipo de “Black stars”:

- Profe puede venir por favor – dijo Diego, un integrante de este equipo.
- Si voy, permíteme un momento ‘Rivero’, así le decíamos al alumno, ya que su primer apellido era así – dije mientras señalaba al equipo con el que estábamos viendo una situación que se había presentado.

Pasaron unos minutos desde que me llamó el compañero, me encontraba con el equipo de “Los Relámpagos”, viendo una situación acerca de la manera en la que estaba siendo abordado el concepto de derecho y deber. Una vez que aclaramos unas dudas con los integrantes, de este equipo, me fui con el otro, dónde me había llamado Diego. Me acerqué al equipo y fue cuando Diego me dijo:

- Maestro es que Jonhny no quiere hablar- dijo el alumno mientras señalaba a su compañero de equipo.

Aparentemente todo marchaba bien en este equipo, de lejos yo veía que los alumnos “trabajaban juntos” y digo trabajaban entre comillas, porque al darme cuenta que algunos alumnos jugaban con sus compañeros, decidí a echar un vistazo al equipo tan pronto pude y entonces me di cuenta que había dificultades, con Diego, Jesús, Jonhy y Regina. Así que me acerqué a ellos y pregunté:

- ¿Todo bien compañeros, hay alguna duda sobre lo que vamos a hacer?- dije esto mientras veía a cada uno de los integrantes del equipo.
- Si, nosotros sí sabemos lo que vamos hacer- dijo Diego, un alumno al que no se le dificultan tanto los temas de español. – Pero Jonhny no quiere hablar, ya le explicamos lo que tiene que hacer, le preguntamos

si sabe lo que hará y no nos dice nada. ¿verdad Jonhy? Dijo el alumno, mientras veía a su compañero. – además Brittany nada más nos está distrayendo y Jesús no quiere hacer nada- comentó el alumno mientras veía a sus compañeros.

- ¿Qué pasa Jonhy?- pregunté al alumno. El resto del equipo me veía a mí y al compañero que estaba siendo interrogado. Jonhy se quedó callado, así que insistí preguntando:
- Jonhy, ¿Qué pasa? ¿Entendiste lo que vas hacer como parte de tus responsabilidades en el equipo? El alumno sólo nos veía a sus compañeros y a mí sin pronunciar palabra alguna.
- ¡Jonhy! ¡Habla! – dijo Diego con un tono de voz muy fuerte- Britany déjame de molestar, Jesús ya estate en paz y apúrate con lo que tienes que hacer. – les dijo el alumno a sus compañeros con un tono de voz que expresaba molestia y enfado.
- Diego, baja la voz por favor, si tus compañeros no hacen lo que tienen que hacer para trabajar en equipo, no tienes por qué estar gritando. – le dije al alumno. Mientras pensaba que quizá sería mejor que la actividad la hicieran de manera individual, pero también pensaba que quizá Diego tenía que aprender a trabajar con sus compañeros. Fue cuando entonces recordé la importancia de que estuvieran reunidos para trabajar y no de manera separada; pensé en la importancia de que el otro estuviera ahí como dice Skliar⁸¹, ya que esto iba a permitir que los cuatro alumnos que en ese momento no se ponían de acuerdo para trabajar juntos, aprendieran a hacerlo y que superaran esas diferencias que estaban surgiendo al trabajar juntos.

Además rescatando a Pujolás, recordaba que el trabajo en equipo no es nada fácil, de antemano yo sabía que era parte del proceso, ya que “Colocar a los

⁸¹ Skliar, Carlos (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una apedagogía (improbable) de la diferencia presente*. Madrid: Miño y Dávila editores, plantea la importancia de que el otro esté conmigo, la importancia de hablar de un nosotros, porque si el otro no estuviera ahí, no tendríamos razón de vivir, no habría vida.

estudiantes en grupos y decirles que trabajen juntos, no constituye por sí misma una situación cooperativa. Deben darse una serie de condiciones, que constituyen los elementos del aprendizaje cooperativo”⁸²:

- Agrupamientos heterogéneos. Elemento que bajo mi punto de vista ya estaba presente en este equipo y en todos los demás.
- Interdependencia positiva. Algo que no se estaba generando entre los compañeros aún de este equipo.
- Responsabilidad individual. Era evidente que hacía falta desarrollar este elemento en cada uno de los integrantes del equipo.
- Igualdad de oportunidades para el éxito. Cosa que al parecer en este equipo estaba ausente; pues cada uno estaba viendo por su propio bien y dejaba de mirar por los demás.
- Interacción promotora. Era cierto que quizá en este equipo no había este tipo de interacción, ya que Diego cuando veía que sus compañeros no aportaban al equipo, se iba con compañeros de otros grupos de trabajo.
- Procesamiento cognitivo de la información. Aspecto que estaba dificultándose entre los integrantes porque no se escuchaban. La zona que tenían que mejorar todos los integrantes de este equipo era sin duda la zona del amor. Zona de las cuatro que plantea López Melero en el desarrollo de un proyecto de Investigación; en dicha zona, en relación a esta zona, los alumnos han de establecer los acuerdos (o reglas de trabajo del equipo) que hay que cumplir para llevar a cabo el proyecto de investigación. Además en esta zona, se enfatizan algunas características como el que se tenga la voluntad para aprender; se reconocen las diferencias y se valoran, se tiene un aprecio por el otro, cosa que no estaba ocurriendo en este equipo⁸³.
- Evaluación grupal. Cuando tenían que evaluarse, yo no estaba presente en este momento con este equipo, porque pensaba que trabajaban bien. Así que a partir

⁸² Op. Cit. Otero, J. R. (2009). *Qué, por qué, para que, cómo del aprendizaje cooperativo*. Propuesta para la implantación de la estructura de cooperación en el aula. Laboratorio de Innovación Educativa, P. 27.

⁸³ Op. Cit. López Melero, M. (2012). *Para poder trabajar por proyectos de investigación en el aula, primero debemos conocernos* en Revista Educación Inclusiva. Vol. 5 No. 1. ISSN: 1889-4208. Málaga: Departamento de Didáctica de la Universidad de Málaga, P.235

de ésta situación, pregunté de qué manera podía ayudar y quedamos en el acuerdo que cuando se evaluara acompañaría al equipo.

Estos elementos, menciona Pujolás, tendrían que irse trabajando de forma progresiva, de cara a ir consiguiendo paulatinamente una estructura cooperativa más eficaz. Estos ocho elementos pueden considerarse como los “ingredientes” que ponen en marcha la cooperación. Cuanto más perfilados estén, más cooperativa será la situación de aprendizaje para convertir nuestra aula en la comunidad de aprendizaje que tanto anhelábamos.

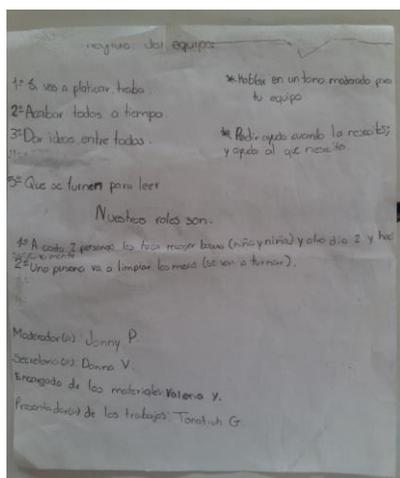
En este proyecto fue donde más dialogaron los alumnos; intercambiando saberes y puntos de vista, como plantea Melero, sólo en esa forma de entrelazarse el lenguaje y las emociones, es decir en la conversación, es donde la comunicación alcanza su máximo sentido al no aniquilar el pensamiento del otro o de la otra, sino en respetarlo⁸⁴. En este proyecto estuvimos a punto de renunciar al trabajo en equipo con esta situación, porque me sentía desesperado, pero decidí que la actividad siguiera como estaba diseñada y hablé con Diego, le mencioné la importancia de que dialogara con sus compañeros; y a todos los integrantes del equipo, les pedí que se pusieran de acuerdo, sin gritar y que se pusieran a trabajar en las tareas que ya se habían asignado, remarcando que ya habían sido capaces para ponerse de acuerdo para las actividades que cada uno haría, también lograrían realizarlas y trabajar juntos; además recalcamos acerca de la importancia que tenía el seguir respetando las normas que habían acordado para el trabajo como equipo.

Decidí (y digo decidí porque la idea de los alumnos de este equipo era que trabajaran de manera separada “para evitar tener problemas”; y fui yo quien no les siguió el juego) motivarlos a seguir trabajando juntos comentando que quizá se les estaba haciendo difícil hacerlo porque no estaban acostumbrados a esta forma de

⁸⁴ Op. Cit. López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe, P. 115.

trabajar en el aula y pienso que los motivé para que trabajaran juntos y aprendieron en esa ocasión que las formas de afrontar ciertas dificultades, a veces no genera lo que esperamos lograr y que más bien podíamos evitar que algunos alumnos “quedaran fuera de la jugada”, puesto que lo más importante no era evitar tener ciertas dificultades al trabajar todos juntos, sino más bien en cómo afrontamos eso que vamos viviendo día a día en el trabajo llevado a cabo puntualizando que todos *jugáramos* juntos y que si ganábamos o no, eso ya era otra cosa”, para que siguieran con la ilusión que tienen al llegar a la escuela; quizá de esta manera como confrontábamos nuestras dificultades en equipo, podríamos aprender que no somos iguales y que eso está bien y que no podíamos verlo como un impedimento para trabajar juntos. Porque si bien es cierto, que los alumnos estaban teniendo dificultades para trabajar juntos, lo favorable de ello es que estaban haciéndolo, ahora habría que seguir aprendiendo cómo hacerlo.

En este proyecto visualizábamos cada vez más la transformación de nuestra aula en una comunidad de aprendizaje, ya que después a toda la discusión que surgió en uno de los equipos de trabajo, comenzamos a percibir nuestro salón de clases como un espacio público, donde podíamos discutir sin llegar a pelear, entrelazándonos en esas interacciones que nos permitían construir el conocimiento de manera compartida, porque cada uno de los integrantes del equipo tenía ciertas responsabilidades y roles que tenían que cumplir para lograr la tarea que se propusieron al inicio de este proyecto. Así que después de dialogar, continuaron con cada una de las tareas asignadas y conviviendo como puede apreciarse en las siguientes fotografías.



Fotografía 5. Reglamento establecido por el equipo “black stars”.

Fotografía 6. Alumnos recordando reglamento establecido para trabajar en equipo



5.2.4 Proyecto 4: “Cuidar el medio ambiente”.

Siguiendo el formato de planeación (véase anexo 5), en este proyecto, posterior a la asamblea inicial, los alumnos llenaron el formato para del plan de equipo, para que dieran paso a responder las preguntas planteadas, la inicial fue ¿Qué sabemos del tema los problemas de medio ambiente?, las otras preguntas fueron ¿Qué queremos saber del tema? ¿Qué producto final entregaremos al término de este proyecto? Y se agregó una pregunta más ¿Qué podemos hacer desde nuestra edad y nuestras condiciones para reducir los problemas ambientales?

Los integrantes discutieron en cada uno de sus equipos, los problemas que hay en el medio ambiente. En la asamblea final, los portavoces de cada grupo de trabajo comentaron las problemáticas detectadas en el ambiente, concluyeron que como equipos, coincidían en la identificación de la mayoría de las problemáticas ambientales y a partir de esto.

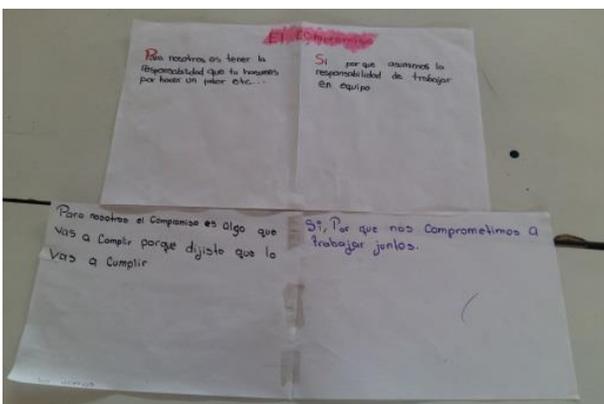
El portavoz del equipo de “La raza Loca Forever”, comentó:

- Nosotros primero respondimos la pregunta de las problemáticas que detectamos en el medio ambiente y concluimos como equipo que una de éstas es la contaminación o la contingencia ambiental, otra es la acumulación de la basura, por ejemplo en nuestra colonia no pasa muy seguido el camión y la basura se va acumulando - Dijo el alumno y continuó – después revisamos los criterios que hay que seguir para elaborar documentos formales como es una “carta compromiso”- mencionó el alumno mientras su compañeros escuchaban atentamente y algunos asentían con la cabeza, como si estuvieran de acuerdo en lo que el portavoz de este equipo.
- ¿Y podrías mencionarnos algunos elementos de la carta compromiso?- pregunté al alumno mientras veía a éste y al resto del grupo.
- El nombre, la firma y una serie de cosas que tu te comprometes hacer- respondió el alumno mientras veía a sus compañeros de equipo.

- En el caso de la carta compromiso acerca del cuidado del medio ambiente, ¿qué cosas se comprometen hacer? – pregunté al alumno.
- Nosotros pusimos que nos comprometemos a generar menos basura – dijo el alumno y continuó – y si la generamos nos comprometemos a hacernos cargo de ella, por ejemplo la separamos como nos han enseñado aquí en la escuela – dijo el alumno, con un tono de voz convincente y seguro.
- Esas acciones, por ejemplo el de separar la basura, ¿para qué es importante realizarla?- pregunté a todo el grupo.
- Es para que la basura no se acumule y más bien esos desecho se conviertan en cosas que podemos volver a usar – dijo Jordan, portavoz del equipo de “Los relámpagos”.

Con este proyecto, coincidíamos como grupo que casi todos los equipos, una vez revisados los criterios de una carta compromiso, los alumnos con sus respectivos compañeros de trabajo, procedieron a redactar dicha carta, también concluimos como grupo que como su nombre lo dice, en ella los alumnos y de cada equipo, enlistaron una serie de acciones o medidas que pondrían en práctica para cuidar el medio ambiente y de alguna manera, atacar las problemáticas detectadas.

Algunos de los momentos que se vivieron al intercambiar aprendizajes en este proyecto fueron momentos que implicaban dialogar y reflexionar en torno a lo aprendido. He aquí algunas fotografías que reflejan estos momentos.



Fotografía 7. Definición de compromiso.



Fotografía 8. Alumnos discutiendo del ambiente

5.2.5 Proyecto 5: “Una carta de lo que hemos aprendido”.

Siguiendo la planeación (véase anexo 6), para el presente proyecto, al igual que en los anteriores, se tuvo la asamblea inicial en la cual se plantearon propuestas de nombre para el proyecto, así como el resultado que se entregaría al término de éste, además de las otras dos preguntas en torno al tema: ¿Qué sabemos de éste? Y ¿Qué queremos saber? Se utilizó la técnica 1-2-4 antes citada, y hay que en este proyecto hubo más dinamismo en los equipos, en el grupo, en la clase y en el aula, más dinamismo que en la realización de los otros proyectos de investigación; razón por lo cual, considero que hubo mayor desarrollo de la zona del movimiento por parte de los alumno de “sexto B”, zona que según López Melero, “hace alusión a saber desempeñarnos en las distintas situaciones y pedimos ayuda a las demás personas”⁸⁵; también tiene que ver con cumplir con las normas que se establecen en el equipos, con llevar a cabo lo pensado.

Para realizar dicho proyecto, se establecieron ciertos acuerdos para traer materiales; el encargado de éstos, se encargó de recabarlos en cada grupo de trabajo, por supuesto que surgieron imprevistos en todos los equipos, pero los alumnos, los resolvieron y finalmente terminaron el producto final del proyecto; fue un tanto sorprendente ver cómo los alumnos daban solución a ciertas situaciones imprevistas en su equipo, en el de “Los triangulitos cuadraditos”, por ejemplo, mencionó Alexis:

- Maestro, ¿puede venir por favor?- preguntó el alumno mientras se dirigía a mí un tanto preocupado, lo expresaba en su cara.
- Voy Alexis, permíteme- respondí al alumno, dándome prisa a su petición. Y pregunté - ¿Qué pasa?- vi al alumno y a sus compañeros de equipo.

⁸⁵ López Melero, M. (2012). *Para poder trabajar por proyectos de investigación en el aula, primero debemos conocernos* en Revista Educación Inclusiva. Vol. 5 No. 1. ISSN: 1889-4208. Málaga: Departamento de Didáctica de la Universidad de Málaga, P. 86

- Oiga es que Alexis no trajo la cinta adhesiva que quedó de traer para hacer nuestro buzón – se adelantó Vanya a decirme, mientras veía a su compañero un tanto molesta.
- Tranquila compañera – dije mientras veía a Alexis y a sus compañeros del equipo y continué diciendo – yo creo que hay una solución a esta situación o algo podemos hacer para manejar esto – dije a los alumnos mostrándome un tanto seguro y tranquilo.
- Ya sé – dijo Román, mientras se dirigía a sus compañeros y prosiguió – en el comedor venden cinta adhesiva, podríamos ir a comprar – dijo el alumno, mientras veía a sus compañeros.
- Sí, eso podemos hacer – dijo Alexis y continuó – yo traigo veinte pesos para comprar. ¿Podemos ir a comprar maestro? – preguntó el alumno, con un tono de voz acelerado.
- Sí está bien. Pero pónganse de acuerdo quién irá por este material – les dije a los alumnos- ¿Es lo único que les falta?- pregunté.
- Sí profe – es lo único que no traemos volvió a responder Vanya.
- Pues que vaya uno de nosotros y los demás nos quedamos adelantarle a la caja para cortarla y a doblar el papel – se apresuró a decir Romás, quien era el coordinador del equipo en este proyecto.
- Yo voy – dijo Alexis – me hecho una carrera – terminó diciendo el alumno.
- Está bien – tú vete – dijeron Vanya, Román y Jessie – nosotros nos quedamos adelantarle al trabajo, pero ve rápido y con cuidado – sugirieron los alumnos a su compañero.

Alexis fue por la cinta adhesiva, los demás del equipo se quedaron a cortar la caja y el papel; la manera en la cual solucionaron la situación me pareció muy tranquila y acertada; en cada uno de los grupos de trabajo se observó que trabajaron con mucho gusto en la elaboración de sus buzones con las cartas informales que los integrantes de cada equipo redactaron, siguiendo los elementos de la carta; posteriormente, revisaron las cartas y evaluaron el trabajo realizado. Las siguientes fotografías muestran estos momentos vividos por los alumnos.



Fotografía 9. Alumnos leyendo sus cartas informales.



Fotografía 10. Alumnos elaborando un buzón.

Fotografía 11. Alumnos investigando los elementos de una carta informal.



carta informal.

Fotografía 12. Alumnos depositando las cartas a su buzón.



Fotografía 13. Alumnos leyendo sus cartas elaboradas.

5.2.6 Proyecto 6: “La pobreza”.

Aunque el título de este proyecto suene como a un tema, es así como los alumnos decidieron ponerle a la investigación que realizaron en éste. Siguiendo la planeación que había realizado (véase anexo 7), dicho título fue propuesto y fue el que eligieron mediante la votación para ellos los alumnos en la asamblea inicial, de igual manera que los otros.

En el presente proyecto, los alumnos junto con la orientación del docente mediador, se establecieron tiempos para revisar temas de geografía e historia, en torno a las diferencias socioeconómicas, culturales y de oportunidades; así como la migración, de la materia de geografía. También hay que mencionar que se hizo revisión del tema “el cálculo del porcentaje” en la materia de matemáticas. Para los temas que se revisaron de geografía, se utilizó la técnica cooperativa *cooperación guiada o estructurada*, de O’ Dondell y Dansereau, que consiste en:

1. Los alumnos se agrupan en díadas o parejas.
2. Ambos compañeros leen la primera sección del texto.
3. El participante A repite la información sin ver la lectura.
4. El participante B le da retroalimentación sin ver el texto.
5. Ambos trabajan la información.
6. Ambos leen la segunda sección del texto.
7. Los dos intercambian los roles para la segunda sección.
8. A y B continúan de esta manera hasta completar el texto. ⁸⁶

Una vez que los alumnos y alumnas de los diferentes equipos revisaron temas relacionados a “la pobreza”, con la técnica descrita anteriormente, y con ayuda de sus libros de texto de la materia de Geografía e Historia, procedieron a calcular el porcentaje de personas que viven en condiciones de pobreza extrema; para ello, revisaron sus apuntes y su libro de texto de la materia de matemáticas,

⁸⁶ Op. Cit. Otero, J. R. (2009). *Qué, por qué, para que, cómo del aprendizaje cooperativo*. Propuesta para la implantación de la estructura de cooperación en el aula. Laboratorio de Innovación Educativa, P. 46.

en el cual indagaron en parejas, cómo se obtiene el porcentaje, además trajeron a la clase de matemáticas algunas estadísticas de la cantidad de personas que viven en pobreza extrema en diferentes estados del país; dicha actividad los alumnos acordaron llevársela de tarea para traerla a la escuela, la próxima clase.

Ya que los alumnos habían revisado la manera en la cual se calcula el porcentaje, procedieron a hacer cálculos con los datos que traían, utilizando la técnica de *el número*, retomada de María Jesús Alonso, dicha técnica consiste en cuatro pasos que hay que seguir para desarrollarla, los pasos en los cuales consiste la técnica son descritos a continuación:

1. El profesor propone una tarea a toda la clase. La tarea que se propuso fue convertir en porcentaje las cantidades que los alumnos habían traído a clases en relación a las personas que viven en condiciones de pobreza extrema en los estados de nuestro país.
2. Los alumnos realizan la tarea dentro de sus equipos, asegurándose que todos saben hacerla correctamente. Para ello, se pidió que los alumnos que dominaban mejor los procedimientos para calcular el porcentaje, les ayudaran a sus compañeros que no sabían muy bien estos procedimientos para que en todos los equipos se lograra el paso 3.
3. Los alumnos se numeran y, una vez agotado el tiempo, el profesor elige un número al azar. El alumno elegido debe explicar a la clase la tarea y si lo hace bien, su equipo obtiene una recompensa; en este caso, en la asamblea inicial de este proyecto, se acordó que la recompensa sería un punto extra para la materia de matemáticas, historia y geografía.
4. El proceso se repite con otra tarea.⁸⁷

⁸⁷ Op. Cit. Otero, J. R. (2009). *Qué, por qué, para que, cómo del aprendizaje cooperativo*. Propuesta para la implantación de la estructura de cooperación en el aula. Laboratorio de Innovación Educativa, P. 44.



Fotografía 14.
Alumnos
enumerándose.



Fotografía 15. Alumno explicando a otro
cómo obtener el porcentaje.

5.2.7 Proyecto 7: “La vida en la edad media”.

Siguiendo la planeación hecha para este proyecto (véase anexo 8), comenzamos con el desarrollo de éste, de una forma muy parecida a los otros; iniciando con la asamblea inicial y partiendo de las cuatro preguntas hechas a los alumnos de “sexto B”: 1. ¿Qué sabemos de la época medieval?, 2. ¿Qué queremos aprender de la la edad media?; 3. ¿Qué producto entregaremos como resultado de la investigación que realizaremos en conjunto en el aula? y 4. ¿Qué nombre le pondremos a este proyecto? De manera democrática, propiciando la participación de todos los alumnos y brindando las mismas oportunidades, se fueron respondiendo tres de las preguntas anteriores, la única que respondieron para compartirla con su equipo de trabajo y para que establecieran los aprendizajes esperados fue la pregunta dos. Las demás los alumnos las fueron respondiendo de manera democrática; pedían el turno para hablar, levantando la mano, hacían propuestas por ejemplo del nombre del proyecto y del producto a entregar y una vez con las propuestas hechas se procedió a votar; si había más de cinco propuestas los alumnos votaban por las tres que más atractivas les resultaran, posterior había una segunda votación donde se definió el nombre y el producto de cada proyecto; quedando como nombre del proyecto aquél que era más coherente y que se relacionaba más con el tema planteado.

Es preciso mencionar que para la realización de este proyecto, los alumnos llevaron a cabo dos procesos, el análisis y reflexión acerca de “Las formas de vida en el edad media en Europa”, mediante la técnica cooperativa *La sustancia*, retomada de Pujolàs, la cual es una “estructura pensada para determinar las ideas principales; lo que es sustancial de un texto o de un tema”⁸⁸. Dicha técnica consiste en tres procedimientos para llevar a cabo, éstos son:

1. El profesor pide a los alumnos que escriban una frase sobre una idea principal de un texto o del tema trabajado en
1. clase.
2. Una vez escrita, la enseñan a sus compañeros de equipo y entre todos discuten si está bien o no, la corrigen, la matizan o la descartan.
3. Cuando se han discutido las frases de todos los miembros del grupo, se ordenan de una forma lógica y cada uno las copia en su cuaderno.

De esta manera tienen un resumen de las principales ideas de un texto o del tema trabajado. Para llevar a cabo la reflexión y el análisis del tema a revisar, los alumnos se apoyaron del libro de texto, de unas hojas que trajeron desde casa, donde investigaron parte del tema para que en el aula las compartieran.

Además de consultar el libro de texto y revisar la información que traían del tema, los alumnos trajeron revistas y libros para recortar y buscaron imágenes conformar un collage, ya que en la asamblea inicial se acordó que el producto que entregarían como resultado de este proyecto y materializando todo el proceso de investigación, elaborarían un collage, el cuál sería colocado en un lugar visible en el patio de la escuela; en dicho collage, representarían características que reflejaran las formas de vida de esta época. Así que cada uno de los integrantes

⁸⁸ Op. Cit. Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la Educación Secundaria Obligatoria*. Málaga: Aljibe, P. 54

puso manos a la obra y llevaron cabo las tareas correspondientes al rol que tenían en el equipo como se muestran en las siguientes fotografías.



Fotografía 16. Alumnos enlistando ideas centrales del tema



Fotografía 17. Alumnos haciendo lectura del tema a revisar.

5.2.8 Proyecto 8: “El mundo que reflejamos”.

Para describir lo que vivimos en este proyecto realizado, quisiera plantear una situación que vivimos en la clase de Ciencias Naturales, para dicha clase, les pedí a los alumnos que regresaran a sentarse de la forma tradicional, que abandonaran la forma de sentarse en equipos, como lo habíamos venido haciendo; que se colocaran frente al pizarrón, que se sentaran de dos en dos en las mesas en las que trabajábamos; así que de la manera en la que trabajábamos en las clases antes de que comenzáramos a sentarnos diferente, comencé con ciertas actividades.

Para comenzar con las actividades programadas y tener las clases programadas en nuestro horario, como lo hacía comúnmente, anoté la fecha en el pizarrón, dije “buenos días” acompañado de una frase que dice más o menos así - bien pues vamos a comenzar las actividades del día de hoy, para lo cual te pido que saques cuaderno de Ciencias Naturales; anotes la fecha, pongas el tema y anotes la siguiente actividad- les dije a los alumnos, mientras éstos me veían desconcertados pero nadie se atrevió a decir nada ni a preguntar y continué- el día de hoy trabajaremos de esta manera.

Con estas acciones llevadas a cabo, recordé que todos los días era esta misma forma de trabajar y eran las mismas acciones que llevaba a cabo, acciones rutinarias y mecanizadas. Y le llamo acciones rutinarias, porque no me detenía a pensar en ellas; no reflexionaba en torno a dichas acciones o prácticas que llevaba a cabo todos los días con los alumnos. Tampoco analizaba de dónde provenían éstas prácticas, cómo es que empecé a llevarlas a cabo; sólo algunas veces pensaba que al llevar a cabo estas actividades rutinarias, respondían a acciones simples, evitando llevar a cabo procesos que me implicaban como docente y me comprometían a actuar diferente o de forma compleja, ente esto, considero útil el planteamiento que hace Judith Butler la decir que hay acciones simples y complejas; estableciendo que las primeras responden a actos mecanizados, mientras que las segundas tienen que ver con un nivel de análisis.⁸⁹ De esta manera estaba educando a los alumnos, de esta manera actuaba como docente.

Pensaba en ello, cuando Alexis, preguntó acerca del tema revisado “Los tipos de espejos y lentes”:

- Oiga, los espejos y lentes son lo mismo, ¿verdad?- preguntó el alumno muy interesado.
- ¡No inventes Alexis! – dijo Víctor Hugo, mientras se reía (y hacía un mueca de fastidio) - ¿en serio crees que son lo mismo?- preguntó el alumno, mientras veía a su compañero ya al resto del grupo.
- No, - respondió Alexis- ¿Cuál es la diferencia? – le preguntó el alumno a su compañero
- No pues estás bien...-le contestó Víctor, mientras se reía nuevamente. – no puede ser que no sepas ese tema, si ya lo hemos visto antes.

Los demás compañeros se sonrieron, unos en tono de burla, como si apoyaran la expresión y los comentarios que había hecho Víctor Hugo, otros

⁸⁹ Butler, J. (2009) Butler J. (2009). Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad, Buenos Aires: Amorrortu, P. 19.

como si estuvieran nerviosos por la reacción que yo fuera a tener ante dicha situación, porque me veían atentamente, como si esperaran que yo reaccionara de una manera para reprender la actitud de Víctor. Fue entonces, cuestioné a Víctor empleando un tono de voz bajo y hablando de forma tranquila:

- ¡Oye Víctor! Si el compañero no sabe, ¿Cómo podemos ayudarlo? Porque si él no sabe y tú le dices esas cosas que le estás diciendo, no lo vas ayudar mucho- esto se lo dije con un tono de voz suave, pero firme y continué-así que si no lo ayudas, tampoco lo molestes- dije mientras veía al alumno, al mismo tiempo que veía al resto del grupo. Uno asintieron con la cabeza, otros se quedaron callados.

Fue cuando entonces se vino a mi mente la idea de indagar un poco acerca de la manera en la cual en esta clase, que correspondía al tema del último proyecto, preguntar ¿Cómo se sentían los alumnos al estar sentados de esta manera?

- Yo me siento un poco raro – dijo Alexander y prosiguió – ya me estaba acostumbrando a estar junto con mis compañeros en el quipo.
- Yo tampoco me siento bien sentándome así, no puedo ver a todos y no puedo interactuar con mis compañeros – dijo Donald, mientras la mayoría de los alumnos asentían con la cabeza.

Nicole, una integrante del mismo equipo donde estaba Víctor Hugo, levantó la mano y dijo:

- ¡Oiga profe!, pero Víctor en el equipo no era así, si teníamos dudas del trabajo o de las actividades, nos apoyaba – dijo la alumna, mientras su compañero la escuchaba y veía atentamente y continuó la alumna con una pregunta ¿Por qué estamos trabajando de ésta manera?, ¿Ya no vamos a trabajar en equipos? – terminó de preguntar Nicole.
- Sí profe – dijo Nahomi, una niña que poco habla en las clases, pero esta vez sí lo hizo y continuó – hay que regresar a trabajar como estábamos,

en equipo- terminó de decir la alumna, mientras sus compañeros la veían y asentían con la cabeza.

Estaba de sobra preguntar si regresábamos a trabajar en equipos, ya que la mayoría de los alumnos, ni siquiera esperaron a que terminara de decir la pregunta para que empezaran a moverse de lugar, así que comenzamos la asamblea inicial del último proyecto aquél lunes veinte de junio del 2016, en la clase de la materia de Ciencias Naturales; siguiendo la planeación que estaba hecha para dicho proyecto (véase el anexo 9, en el apartado de anexos), establecimos las cuatro preguntas para comenzar la realización de este proyecto.

Una vez que establecimos el nombre y el producto de dicho proyecto, los alumnos y alumnas en los diferentes equipos analizaron el funcionamiento de lentes y espejos y el uso que se les ha dado desde la edad media, con el apoyo de sus libros de texto de éstas dos materias, establecieron acuerdos para el trabajo, llenaron el formato de plan de acción, para después esquematizar el mundo de dos formas: en el que viven y el que quisieran tener.

Algunas fotografías fueron tomadas de estos momentos de trabajo y se muestran a continuación.



Fotografía 18. Alumnos elaborando un espejo.



Fotografía 19. Alumnos esquematizando el mundo.

CAPÍTULO VI. APRECIANDO TODO LO BUENO DE LA INTERVENCIÓN.

Sí planteamos la evaluación como un proceso en el cual hemos de apreciar lo que hemos hecho bien y algunos aspectos que hay que fortalecer y además, nos involucramos docentes y alumnos, podría decirse que estamos hablando de una evaluación de tipo inclusivo. Desde mi punto de vista, la evaluación inclusiva tiene que ser un proceso integral, constante y continuo, en el que se analice la forma en la cual se promueve el proceso de mediación en el aula, entendido mediación como un proceso de relación entre el alumno y el currículum, como menciona Ferreiro, “la mediación es un estilo de interacción educativa no frontal ni impuesta aunque sí intencionada, consciente, significativa y trascendente”.⁹⁰ En dicho proceso, el docente juega un papel muy importante, ya que será el responsable de hacer que el alumno tenga un contacto directo con el currículum, entendido éste como la gama de contenidos. De ahí que los aprendizajes que el alumno adquiera dependerá de la manera en la cual se lleve a cabo el proceso de mediación, razón por lo cual es de suma importancia llevara a cabo una evaluación de tipo inclusiva, donde se aprecie la manera en la cual el docente está relacionando el currículum con sus alumnos.

La evaluación inclusiva alude a la educación inclusiva. Y ésta “tiene que ver a la vez con la calidad educativa y con la atención a la diversidad”⁹¹. Así que tendríamos que replantear las formas de evaluar, considerar pasar de una evaluación tradicionalista a la de tipo inclusiva; por tanto, al evaluar, tendrían que estar presentes dos elementos necesarios para llevar a cabo un proceso que nos ayude a modificar acciones de nuestra práctica pedagógica que no están encaminadas a que los alumnos aprendan.

⁹⁰ Ferreiro, R. (2001) *Una exigencia clave de la escuela del siglo XXI: la mediación pedagógica*, P. 78

⁹¹ Arnaiz, Pilar, Et. Al. (2008). *Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en educación secundaria obligatoria*, en Revista Educación y Diversidad. Vol. 1, No. 2. P. 38

Lo anterior, nos permitirá intervenir y tomar decisiones de manera conjunta; docente y alumnos, con la finalidad de establecer una mejora educativa, ya que como menciona González, la evaluación inclusiva es:

Un enfoque de evaluación que tiene como objetivo fundamental el reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños. Proporcionar una escuela inclusiva supone la superación de un modelo instructivo y de transmisión para pasar a un modelo de promoción y desarrollo de educación en y para la diversidad, exige un nuevo planteamiento de escuela dirigida a la calidad, no discriminatoria, participativa, que asuma la heterogeneidad como factor de enriquecimiento.⁹²

Partiendo del planteamiento anterior, podemos establecer que la evaluación inclusiva es un proceso interminable donde a la vez que se investigan fortalezas y debilidades en proceso de enseñanza aprendizaje, se ubican elementos que favorecen el establecimiento de estrategias que encaminan la mejora a favor del aprendizaje de los alumnos.

Con lo que se ha mencionado antes, quisiera mencionar que la evaluación de cada uno de los proyecto de investigación, se hacía al final de cada actividad realizada, pero se enfatizaba un poco más dicha evaluación en la asamblea final de cada proyecto, fase elemental en el desarrollo de éstos.

Es así como la asamblea final, la llevábamos término de cada proyecto de investigación, donde el portavoz de cada equipo pone en común el trabajo de indagación que han hecho. Es decir, se hace una presentación de cada proyecto de investigación realizado ante el grupo. Los portavoces, hablan de cómo elaboraron sus productos finales; y cuentan a los demás equipos a qué se comprometió cada uno de los integrantes del equipo, según las necesidades de ellos, y comentarán si han cubierto esas necesidades con el proyecto de investigación realizado y si no, por qué no fue así, además de comentar para qué les ha servido el proyecto de investigación llevado a cabo en equipo. Dicho de

⁹² González, T. (2010). *Evaluación inclusiva y calidad educativa: creaciones conceptuales y metodológicas*, en Revista de Educación, Artes e Inclusión, Vol. 1, No. 3, P. 20

manera resumida, en esta fase del proyecto, se han de compartir los logros alcanzados con lo que se ha investigado en cada uno de los equipos, se llevará a cabo la valuación (o valoración) del trabajo realizado, para realizar esto, los alumnos hace uso de la bitácora de equipo (véase anexo 12).

Como se ha mencionado, la evaluación se lleva a cabo en la asamblea final que se tiene con el grupo y se responden las preguntas ¿Qué aprendieron del proyecto? ¿Qué aprendieron como equipo? ¿Qué les falta fortalecer como equipo? Y A qué nuevos retos o dudas respecto al tema se enfrentan? Para ello se hace uso de un formato de “reflexión de equipo” (véase anexo 12, en el apartado de anexos). En torno a la problemática planteada en este trabajo, el autoritarismo, entendido como el conjunto de prácticas pedagógicas determinadas de parte mía, y que éstas conllevan a la falta de participación por parte de los alumnos, se plantea la pregunta ¿Cómo ha influido el trabajar en equipos para mejorar la forma de participar, la toma de acuerdo y el cumplimiento de estos, así como la toma de decisiones entre los integrantes?, además que se ha de considerar el producto final, elaborado como resultado de cada proyecto, dicho producto, es especificado en cada una de los formatos de planeación por parte del docente mediador y por supuesto, que se comenten éstos con los alumnos.

Lo que se obtiene en la evaluación es que:

- Nos sentimos más apoyados por los compañeros – mencionó Javier, un alumno de los que se observaba participando con mucho gusto en las clases y que realizaba cada una de las tareas en los roles que le eran asignados en su equipo– me siento apoyado por los compañeros y eso hace que terminemos todos juntos más rápido las actividades que llevamos a cabo – mencionó el alumno, mientras sus compañeros lo escucharon atentamente.
- Es cierto lo que dice mi compañero – dijo Sahira, una alumna integrante de un equipo diferente a Javier– es bueno trabajar juntos porque todos nos apoyamos – mencionó la alumna.

- Esta nueva forma de aprender nos une a todos – mencionó Donaldo y continuó diciendo – como que nos gusta trabajar más así, hace que compartamos lo que sabemos con nuestros compañeros.
- Además no nos peleamos por ser mejores, nos apoyamos entre todos- dijo Fernanda, una integrante del equipo dos.

Con el comentario de la última alumna, logramos dejar de ver nuestra aula como un espacio para competir, quitando una de las barreras didácticas presentes en las aulas tradicionales que Melero menciona, dicha barrera es la competitividad y al respecto, el autor plantea que la competitividad es la primera barrera didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje. Barrera en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario. Cuando el aula No es considerada como una comunidad de convivencia y de aprendizaje.⁹³

De esta manera considero que la manera en la cual trabajamos, conformados los alumnos en equipos, ha favorecido el que convivieran todos los integrantes del grupo, promoviendo valores como la solidaridad, la ayuda mutua, la responsabilidad, puesto que “la eficacia del aprendizaje cooperativo depende en gran medida del establecimiento de dinámicas de evaluación grupal dentro de los equipos de trabajo, que sirvan para regular su propio desempeño. Es en este sentido que deberíamos tener en cuenta:

- La autoevaluación del trabajo desarrollado por el grupo: identificar lo que se hace bien y lo que se debe mejorar. Establecer nuevos objetivos y compromisos de grupo, es decir, no sólo identificar lo que hemos hecho bien o no, sino, también tomar decisiones para mejorar el trabajo.
- La evaluación de los resultados realizada por el profesor: prestando atención a los objetivos y contenidos curriculares, y a la incidencia del trabajo grupal en el rendimiento individual.

⁹³ López Melero, M. (2012). *La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos* en revista interuniversitaria de formación del profesorado, 74 (26,2), P. 145

- La elaboración de planes de trabajos individuales y grupales, relacionados con el desarrollo de nuevos objetivos, tanto curriculares como cooperativos.

Ahora bien, para promover la evaluación en el grupo, es importante el cómo la promovemos, al respecto Otero, menciona que para promover la evaluación grupal, podemos:

- Programar reuniones de autoevaluación y proporcionar materiales específicos. Ejemplo: establecer un momento semanal o quincenal para las reuniones de grupo.
- Pedir a los grupos que establezcan objetivos de mejora y luego los evalúen. Ejemplo: crear documentos de autoevaluación que incluyan espacios para introducir planes para la mejora del trabajo grupal.
- Evaluar conocimientos y competencias valorando los progresos; aptitudes y habilidades (*¿qué es capaz de hacer?*); actitudes, motivación y valores (*¿qué quiere hacer?*); conductas cooperativas, cómo realiza las tareas en grupo, cómo comparte conocimientos (*¿qué hace?*).⁹⁴

Es por ello que terminando cada proyecto, los alumnos apreciaron los aprendizajes que cada uno había obtenido y la manera en la cual trabajaron de manera conjunta, resaltando no solo conocimientos académicos, sino también competencias y habilidades en las relaciones que establecían con los integrantes de su equipo. Logramos dejar de promover la competitividad, basada en el individualismo y promovimos mucho la cooperación, promoviendo la convivencia y logrando ver el aula como ese espacio para todos entrelazándonos todos mediante el intercambio de experiencias de aprendizaje e intercambiando nuestras ideas y formas de aprender.

⁹⁴ Op. Cit. Otero, J. R. (2009). *Qué, por qué, para que, cómo del aprendizaje cooperativo*. Propuesta para la implantación de la estructura de cooperación en el aula. Laboratorio de Innovación Educativa, P. 27.

CONCLUSIONES

Quisiera comenzar este apartado mencionando que no fue nada fácil la realización de este trabajo; es decir, la implementación del proyecto de intervención tuvo ciertas complicaciones pero también tuvo grandes resultados, que nos hicieron sentir muy contentos y satisfechos trabajando mediante los proyectos de investigación.

Algunos de los resultados favorables que observamos en la forma de trabajo implementada en el último bimestre del ciclo escolar 2015 – 2016 con los alumnos de sexto B, fue la promoción y el desarrollo de la autonomía, autorregulación y participación de cada uno de los estudiantes. Así mismo, los alumnos terminaban todas las actividades que se establecieron como equipos y con ello, se promovió la convivencia y con los diferentes roles que los alumnos desempeñaron en los equipos, se promovió el que cada uno de ellos trabajara en su propia responsabilidad, con cada una de las tareas que llevaron a cabo.

Pero no todo fue fácil en la aplicación de esta forma de trabajo en el aula, una complicación que se vivió con en relación a los alumnos fue que se les dificultaba mucho el trabajar juntos, el comunicarse y el llegar a acuerdos y cuando lograban establecerlos, difícilmente los cumplían y más aún, no les daban seguimiento para ver si realizaban las actividades como habían acordado o no y por qué.

Otra de las dificultades que se encontraron al implementar este proyecto de intervención, es que algunos de mis compañeros de la escuela primaria, cuestionaban acerca de la manera en la cual se estaba trabajando con el grupo, preguntaban que sí había orden y disciplina en los alumnos; argumentando que veían que muchos de ellos, se *“la pasaban echando relajo, y que platicaban mucho entre ellos y que ellos mismos solucionaban todo, que no había orden en el salón”*, preguntaban constantemente que cuál era mi función con los alumnos.

Cuestionamientos que yo trataba de afrontar con argumentos pedagógicos. Y mencionando que era parte de mi transformación como docente; lo que me implicaba dejar prácticas tradicionalistas atrás y apostar por una nueva forma de enseñar (y aprender); y esto fue uno de los resultados favorables que se obtuvieron al implementar esta forma de trabajo con los alumnos; que muchos de ellos comentaron al terminar los proyectos de investigación, que la mejor forma de aprender era enseñando; ya que en cada uno de los proyectos que presentaban ante sus demás compañeros, siempre aprendían algo al investigar acerca del tema y al exponerlo ante el resto de la clase.

Otro resultado que pudo observarse en relación a la implementación de los PIA, es que los alumnos decían que aprendieron a convivir más entre ellos; que se respetaban y que se habían hecho más responsables.

Ahora bien, para transformar el aula de “sexto B” en una comunidad de aprendizaje era pertinente que estuvieran presentes algunos elementos:

- La participación. Entendida ésta como el que todos los alumnos se involucraran en las tareas establecidas dentro de cada uno de los equipos de trabajo. Dicha participación tendría que favorecerse de una manera democrática. Traducido esto en el aula, sería ofrecer las mismas oportunidades para participar, pues como menciona Pujolás, “dejar la igualdad de participación en manos de los estudiantes es hacerse falsas ilusiones y casi siempre acaba en participación desigual”⁹⁵, de ahí que sea pertinente que haya una necesidad de cerciorarse de que en cada uno de los equipos se esté llevando a cabo una participación igualitaria, de ahí que las estructuras cooperativas empleadas en la realización de los proyectos de investigación, promueven la participación igualitaria o equitativa de todos los miembros de un equipo, como sucede por ejemplo en la técnica 1 -2-4 y la sustancia.

⁹⁵ Op. Cit. Pujolás, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Madrid: GRAÓ. P. 230.

- La materialización. Comprendida ésta como el que los alumnos concretizaran las actividades programadas y además, que plasmaran de manera física lo que llevaron a cabo en cada proyecto de investigación; el llenado de formatos tiene que ver con este elemento necesario en la conformación de una comunidad de práctica. Además de los trabajos físicos que los alumnos elaboraron al término de cada proyecto; ejemplo de ello, fueron las cartas de opinión, el buzón de cartas informales, el ensayo, el esquema de un mundo, el collage, entre otros trabajos realizados.
- El diálogo. Proceso mediante el cual los alumnos y alumnas intercambiaban puntos de vista, formas de aprender y de afrontar y solucionar problemas surgidos en el trabajo llevado a cabo. Ante esto, algo muy favorable que se logró con la realización de los proyectos es que los alumnos del grupo de “sexto B”, fueron capaces de establecer acuerdos y de dar seguimiento a que éstos se cumplieran. Así mismo, lograron reconocerse como muy distintos los unos de los otros, ya que no pretendieron al final de la intervención, cambiarse, sino más bien respetarse. Se aceptaban en el equipo y seguían las normas de convivencia establecidas en el trabajo en equipo, propuestas y discutidas por ellos mismos.

También lo que puede observarse es que con la implementación del aprendizaje cooperativo como estrategia de aprendizaje, los alumnos compartieron formas de aprender y no sólo resultados, el aprendizaje de cada alumno, podríamos decir que se basaba en los procesos. También los alumnos fueron capaces de comentar entre ellos lo que pueden hacer bien y lo que tendrían que hacer para mejorar el trabajo en conjunto, apreciando al final de cada proyecto las fortalezas que cada integrante en el quipo tenía y lo que podía hacer para mejorar en trabajos posteriores.

En torno al clima de aula, se logró establecer relaciones más cordiales, los alumnos se hicieron más responsables de sus acciones y si surgían conflictos

entre los alumnos, se empleaba el diálogo como un recurso primordial para la solución de algunas situaciones; se comunicaban basándose en la reflexión y el análisis, elementos necesarios que tienen que estar presentes en el proceso de educar y no el orden y disciplina, pues como menciona Álvarez:

Para ser considerado un buen estudiante, el niño está obligado a callar, atender, seguir indicaciones, hacer filas y no moverse demasiado. En cambio la reflexión – prerrequisito indispensable para asumir la responsabilidad sobre los actos propios – ocupa un lugar menor. ⁹⁶

⁹⁶ Op cit. Álvarez, Alejandro (2010). Educación para la ciudadanía. México: educación autoritarismo y democracia en los albores del siglo XXI. Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires. P.6

Referencias

Alliaud, Andrea (2011) *Narración de la experiencia docente*. Argentina. Revista e Acao, Santa Cruz do Sul, v. 19. N2. P.92-108.

Álvarez, Alejandro (2010). Educación para la ciudadanía. México: educación autoritarismo y democracia en los albores del siglo XXI. Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires. P.7

Arnaiz, Pilar, Et. Al. (2008). *Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en educación secundaria obligatoria*, en Revista Educación y Diversidad. Vol. 1, No. 2. Pp. 35 -59.

Biglia, Bárbara & Bonet-Martí, Jordi (2009). *La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida*. En FQS: Forum Qualitative Research. Vol. 10, Núm. 1. P. 5

Butler J. (2009). Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad, Buenos Aires: Amorrortu. PP. 91

Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata. P. ISBN 9788471124630. PP.126.

Charline, A. (1988) et al. *Factores que intervienen en el proceso educativo*. UPN. México.

Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía. Memorias del Seminario Internacional. Varios autores, 2013, Bogotá: Colombia.

Delval, J. y Lomelí, P (2013). *La educación democrática para el siglo XXI*. México: Siglos XXI.

Dérrida, J. (2008). Políticas de la amistad. Seguido del oído de Heidegger.

Madrid: Trotta.

Ferreiro, G. y Calderón, E. (2001). *El ABC del Aprendizaje Cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México: Trillas. P. 132.

Foladori H. y Silva M. C. (2014). *La (in)disciplina escolar: un asunto institucional*. *Revista Remo. Vol XI, No. "6, enero – junio 2014*.

Freire, Paulo (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Traducción de Stella Mastrángelo, 2da. Edición. México: Siglo XXI. P. 24

García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Número especial, Pp. 15.

Gento, Samuel (2006). *Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad*. En *Revista Complutense Educativa*. Vol. 17 Núm. 2. P. 13 – 34.

González M. A. (1997). *Causas y consecuencias de la indisciplina en la escuela primaria*. Tesina de licenciatura. Sonora, México: UPN 026.

González, Teresa (2010). *Evaluación inclusiva y calidad educativa: creaciones conceptuales y metodológicas*, en *Revista de Educación, Artes e Inclusión*, Vol. 1, No. 3. Pp. 30 – 42.

<http://www.zocalo.com.mx/seccion/articulo/expulsan-a-nino-de-escuela-por-llevar-el-cabello-largo-1442959836>. Visto el 20 de octubre de 2015.

Habermas, J (1999). *La inclusión del Otro*. Barcelona. Edit. Paidós. 132 pp.

Juárez, José Manuel, Comboni, Sonia y Garnique, Fely (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. En Revista Argumentos, vol. 23, num.62, México. UAM. Pp. 41 – 83.

Kaës R. (1989). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. Buenos Aires: Paidós.

Lara, Rosamary Selene (2010). *Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar*. En Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 4. Núm. 51. ISSN.:1681 – 5653. Pp. 13.

Lévinas E. (2002). Totalidad e infinito. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Llorente, Ma. Ángeles. *Vivir la democracia en la escuela: la participación del alumnado*. Disponible en: <https://colectivoeducadores.files.wordpress.com>, consulta: may. 2016.

López, L. (2010). *La disciplina escolar*. ISSN 1988 – 6047.

López, M. (2004) Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Málaga: Aljibe. Pp. 292.

López Melero, M. (2012). *Para poder trabajar por proyectos de investigación en el aula, primero debemos conocernos* en Revista Educación Inclusiva. Vol. 5 No. 1. ISSN: 1889-4208. Málaga: Departamento de Didáctica de la Universidad de Málaga.

López Melero, M. (2012). *La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos* en revista interuniversitaria de formación del profesorado, 74 (26,2), Pp. 131- 160. ISSN 0213-8646

Lozano, J (2001). Cambiar la escuela para educar en la diversidad. España. Anuario interuniversitario de didáctica. Pp. 387 – 421.

Marchesi, A. (2006). Marchesi, Álvaro (2014). *Retos y dilemas de la inclusión educativa*. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación. Vol. 4 No.3. Pp. 37- 45.

Marco para la convivencia escolar en las escuelas del distrito federal. Documento de divulgación del oficio Circular no. AFSEDF/642/20011.

Maturana, Humberto (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Ed. Domen. P. 147.

Montoya, Víctor (2011). *La escuela como reflejo de la sociedad; apuntes pedagógicos*. En Revista electrónica Sincronía. Año XX, núm. 70. ISSN: 1562 - 384X. Pp. 16

Murillo (2013). *El movimiento teórico – práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 1, núm. 2. pp. 1-19.

Ontoria, Antonio, Et. Al. (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno. Metodología para una escuela abierta*. Madrid: narcea, s.a. de ediciones. Pp. 180.

Pujòlas, Pere (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Madrid: GRAÓ. Pp. 366

Pujolàs, P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica para que puedan aprender juntos alumnos diferentes..* Barcelona, España. Ponencias marco.

Pujòlas, Pere (2003). *El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas*. Universidad de Vic. Pp. 22.

Pujolàs, Pere (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la Educación Secundaria Obligatoria*. Málaga: Aljibe.

Pineda, J. M. y Zamora, A. (1987). *Disciplina y calidad de la educación en la práctica docente de la escuela primaria*. Revista Pedagógica. Vol. 5 No. 14. P.45-46) 39-48.

Rancière, Jacques(2002). *El maestro ignorante*. Traducción de Núria Estrach. Segunda edición. Barcelona: Laertes

Ricoeur Paul (1988). *El discurso de la acción*. Madrid: Cátedra – Teorema.

Rojas, C. (2011). *Ética profesional docente: un compromiso pedagógico humanístico*. En revista Humanidades, v. 1 pp. 1-22/ISSN:2215 -3934.

Secchi Jeremías, *Disciplina en las escuelas y lo que no es disciplina* disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/definicion/disciplina%20escolar>, consulta el 12 de octubre de 2015.

Skliar, C. (2002) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una apedagogía (improbable) de la diferencia presente*. Madrid: Miño y Dávila editores.

Skliar, C. (2007) *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Slee, R. (2012). *La Escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.

Sparkes, C. Andrew. y Devis, D. José (2006) *Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte*. P. 8 – 12.

Yedaide, M. M. y Alvarez, Z, Porta L. (2015). La investigación narrativa como noción epistémico – política”, en Revista Científica Guillermo de Ockham, vol. 13, num. 1, enero – junio, pp- 27 – 35. Universidad de San Buenaventura Cali, Cali, Colombia.

Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Zamarripa, Jaime “hablar de la disciplina, en: <http://www.pisopedagogía.com/definición/disciplina%20escolar>, visto el 13 de octubre de 2015.

Zizek, S. (2010). En defensa de la intolerancia. Ed. Sol 90.

Zurbano, J. L. (2001). Educación para la convivencia y para la paz. Educación primaria. Gobierno de Navarra. Departamento de educación y cultura. Pp. 254.

ANEXOS

Fecha en la que se llevó a cabo la asamblea:_____	Grupo: _____ Secretari@:_____
¿Qué sabemos del tema?	<ul style="list-style-type: none"> • • • • •
¿Qué quisiéramos saber acerca del tema?	<ul style="list-style-type: none"> • • • • •
¿Cuál sería el producto final de este proyecto de investigación (un periódico mural, un tríptico, un programa de radio, una obra de teatro, etc) y qué nombre le pondremos?	<ul style="list-style-type: none"> • • • • •

Anexo 1. Formato propio para ser llenado en la asamblea inicial con el grupo de sexto grado.

“Cultura es libertad”

Proyecto de Investigación Núm: 1 “Los alumnos y las alumnas de sexto B, opinamos”.

<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes esperados: recupera información de diferentes fuentes para explicar un tema. Emplea conectivos lógicos para redactar un texto. Investiga aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y valora su importancia. • Competencias esperadas: comunica sus propuestas, dialoga con sus compañeros, establece acuerdos y normas para el trabajo de manera colectiva. Cumple con los acuerdos establecidos. 		
<p>Asignaturas y Campos formativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Español: Lenguaje y Comunicación • Historia: conocimiento del Mundo Natural y Social • CN: conocimiento del mundo natural y social. • FC y E: Conocimiento Personal y Para la Convivencia. 		
Bloque: IV	Tiempo: 8 horas	Producto Final: periódico mural
<p>Asamblea Inicial.</p> <p>Uso de Ficha 1, el docente mediador facilitará una lluvia de ideas en torno al tema a abordar.</p>		Tiempo: 40 minutos.
<p>Actividades a Realizar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Se escribe en el pizarrón la pregunta ¿Qué problemática identificamos en nuestro medio ambiente? 2) Los alumnos escribirán en su cuaderno la pregunta que el docente escriba en el pizarrón para responderla. 3) Una vez que los alumnos hayan respondido la pregunta, la compartirán entre todos los integrantes del equipo. 4) Una vez que hayan compartido la respuesta a la pregunta entre todos los integrantes del equipo, la compartirán en el grupo. 5) Llenarán la ficha acerca de los roles que van a desempeñar en la elaboración del proyecto. 		
<p>Evaluación: para la evaluación, los alumnos llenarán la ficha acerca de la asamblea que han tenido.</p>		

Acción:	Tiempo: 3 hrs.
<ul style="list-style-type: none"> - Plan de Acción: (requisitar: los alumnos llenarán los formatos en equipos) - Carta formal. (se elabora la carta acerca del tema” la contingencia ambiental”) - Técnica de AC: lápices al centro, lectura compartida, el resumen del vecino. 	
Evaluación: redacción de una carta de opinión, siguiendo las reglas ortográficas y las comparación de medio ambiente que tenemos en la actualidad, ambiente que se vivía en el Edad Media en Europa.	
Asamblea Final:	Tiempo: 2 horas.
<ul style="list-style-type: none"> - Construcción del producto: se construirá el periódico mural con las cartas redactadas por los alumnos y alumnas, en cada equipo. - Explicación/presentación del producto. Cada equipo, mediante el coordinador, presentará el trabajo elaborado al resto del grupo. - Reflexión de equipo: Reflexionarán por equipos, llenando la ficha 6 	
Evaluación: Plantear los alcances y limitaciones encontradas en la realización del proyecto.	
Se establecen las Nuevas Curiosidades:	tiempo: 1 hora.

Anexo 2. Guía de trabajo para el docente. Creación Propia. (Formato llenado por el docente mediador), para el trabajo del proyecto 1 en el grupo de “sexto B”.



Escuela Primaria Miravalles
"Cultura es libertad"



Proyecto de Investigación Núm:2 "Nuestro ensayo acerca de la edad media, construido en equipo".

<ul style="list-style-type: none">• Aprendizajes esperados: recupera información de diferentes fuentes para explicar un tema. Emplea conectivos lógicos para redactar un texto. Investiga aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y valora su importancia.• Competencias esperadas: comunica sus propuestas, dialoga con sus compañeros, establece acuerdos y normas para el trabajo de manera colectiva. Cumple con los acuerdos establecidos.		
Asignaturas y Campos formativos:		
<ul style="list-style-type: none">• Español: Lenguaje y Comunicación• Historia: conocimiento del Mundo Natural y Social• FC y E: Conocimiento Personal y Para la Convivencia.		
Bloque: IV	Tiempo: 8 horas	Producto Final: Ensayo.
Asamblea Inicial. Uso de Ficha 1, el docente mediador facilitará una lluvia de ideas en torno al tema "El uso de las Máquinas simples"		Tiempo: 40 minutos.
Actividades a Realizar: <ol style="list-style-type: none">1) Se escribe en el pizarrón la pregunta ¿Qué sabemos en torno a la Edad Media en Europa y cómo lo relacionamos con lo que vivimos actualmente?2) Los alumnos escribirán en su cuaderno la pregunta que el docente escriba en el pizarrón para responderla.3) Una vez que los alumnos hayan respondido la pregunta, la compartirán entre todos los integrantes del equipo.4) Una vez que hayan compartido la respuesta a la pregunta entre todos los integrantes del equipo, la compartirán en el grupo.5) Llenarán la ficha acerca de los roles que van a desempeñar en la elaboración del proyecto.		
Evaluación: para la evaluación, los alumnos llenarán la ficha acerca de la		

asamblea que han tenido.	
Acción:	Tiempo: 3 hrs.
<ul style="list-style-type: none"> - Plan de Acción: (requisitar: los alumnos llenarán los formatos en equipos) - Ensayo: Se redacta un texto, tipo ensayo acerca de lo que saben de la edad media en Europa y de las problemáticas presentes en nuestro país. - Técnica de AC: “group investigation”, lectura compartida, el resumen del vecino, el número. 	
Evaluación: redacción de un ensayo, haciendo uso de conectores y siguiendo las reglas ortográficas acerca de la edad media en Europa, en relación a los problemas sociales que vivimos como país..	
Asamblea Final:	Tiempo: 2 horas.
<ul style="list-style-type: none"> - Construcción del producto: se redactará el ensayo. - Explicación/presentación del producto. Cada equipo, mediante el coordinador, presentará el trabajo elaborado al resto del grupo. - Reflexión de equipo: Reflexionarán por equipos, llenando la ficha 6 	
Evaluación: Plantear los alcances y limitaciones encontradas en la realización del proyecto.	
Se establecen las Nuevas Curiosidades:	tiempo: 1 hora.

Anexo 3. Guía de trabajo para el docente. Creación Propia. (Formato llenado por el docente mediador), para el trabajo del proyecto 2. Nuestro ensayo de la edad media, en equipo.

Proyecto de Investigación Núm: 3 "Discutimos para intercambiar opiniones".

<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes esperados: recupera información de diferentes fuentes para explicar un tema. Emplea conectivos lógicos para debatir sobre un tema. Investiga aspectos de la sociedad actual de nuestro país y valora su importancia. Analiza los rasgos de la organización social, forma de gobierno, economía, y religión en las sociedades feudales. • Competencias esperadas: comunica sus propuestas. Cumple con los acuerdos establecidos. Intercambia ideas. Discute sus puntos de vista, siguiendo normas de convivencia establecidas en grupo. 		
<p>Asignaturas y Campos formativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Español: Lenguaje y Comunicación • Historia: conocimiento del Mundo Natural y Social • FC y E: Conocimiento Personal y Para la Convivencia. 		
Bloque: IV	Tiempo: 8 horas	Producto Final: un video
<p>Asamblea Inicial.</p> <p>Uso de Ficha 1, el docente mediador facilitará una lluvia de ideas en torno al tema a abordar.</p>		Tiempo: 40 minutos.
<p>Actividades a Realizar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Se escribe en el pizarrón la pregunta ¿qué problemáticas identificamos en nuestra comunidad? ¿Qué podemos hacer para combatir esas problemáticas? ¿Cuáles eran las problemáticas de la Edad media en Europa? 2) Los alumnos escribirán en su cuaderno la pregunta que el docente escriba en el pizarrón para responderla. 3) Una vez que los alumnos hayan respondido la pregunta, la compartirán entre todos los integrantes del equipo. 4) Una vez que hayan compartido la respuesta a la pregunta entre todos los integrantes del equipo, la compartirán en el grupo. 5) Llenarán la ficha acerca de los roles que van a desempeñar en la elaboración del proyecto. 		
<p>Evaluación: para la evaluación, los alumnos llenarán la ficha acerca de la asamblea que han tenido.</p>		

Acción:	Tiempo: 3 hrs.
<ul style="list-style-type: none"> - Plan de Acción: (requisitar: los alumnos llenarán los formatos en equipos) - Grabación de un video. (se lleva a cabo un debate acerca de las formas que podemos participar en las problemáticas de nuestra comunidad y se graba el video) - Técnica de AC: lápices al centro, lectura compartida, el resumen del vecino. Todos para uno. 	
Evaluación: se propiciará un debate para grabar un video en torno a la discusión del tema planteado.	
Asamblea Final:	Tiempo: 2 horas.
<ul style="list-style-type: none"> - Construcción del producto: se grabará el video, mientras se tiene el debate, en torno al tema establecido. - Explicación/presentación del producto. Cada equipo, mediante el coordinador, presentará el trabajo elaborado al resto del grupo. - Reflexión de equipo: Reflexionarán por equipos, llenando la ficha 6 	
Evaluación: Plantear los alcances y limitaciones encontradas en la realización del proyecto.	
Se establecen las Nuevas Curiosidades:	tiempo: 1 hora.

Anexo 4. Guía de trabajo para el docente. Creación Propia. (Formato llenado por el docente mediador), para el trabajo del proyecto 3 “Un video acerca de las problemáticas de nuestra comunidad”.

<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes esperados: reconoce y emplea los elementos de documentos formales, recupera información de diferentes fuentes para explicar un tema. Emplea conectivos lógicos para redactar un texto. Investiga aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y valora su importancia en el presente. • Competencias esperadas: comunica sus propuestas, dialoga con sus compañeros, establece acuerdos y normas para el trabajo de manera colectiva. Cumple con los acuerdos establecidos. 		
<p>Asignaturas y Campos formativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Español: Lenguaje y Comunicación • Historia: conocimiento del Mundo Natural y Social • CN: conocimiento del mundo natural y social. • FC y E: Conocimiento Personal y Para la Convivencia. 		
Bloque: IV	Tiempo: 8 horas	Producto Final: una carta – compromiso.
<p>Asamblea Inicial.</p> <p>Uso de Ficha 1, el docente mediador facilitará una lluvia de ideas en torno al tema a abordar.</p>		Tiempo: 40 minutos.
<p>Actividades a Realizar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Se escribe en el pizarrón la pregunta ¿Qué problemática identificamos en nuestro medio ambiente? ¿Qué podemos hacer para atacar esa problemática? 2) Los alumnos escribirán en su cuaderno la pregunta que el docente escriba en el pizarrón para responderla. 3) Una vez que los alumnos hayan respondido la pregunta, la compartirán entre todos los integrantes del equipo. 4) Una vez que hayan compartido la respuesta a la pregunta entre todos los integrantes del equipo, la compartirán en el grupo. 5) Llenarán la ficha acerca de los roles que van a desempeñar en la elaboración del proyecto. 		
<p>Evaluación: para la evaluación, los alumnos llenarán la ficha acerca de la</p>		

asamblea que han tenido.	
Acción:	Tiempo: 3 hrs.
<ul style="list-style-type: none"> - Plan de Acción: (requisitar: los alumnos llenarán los formatos en equipos) - Carta- compromiso. (se elabora la carta con una serie de compromisos en torno a una problemática identificada) - Técnica de AC: lápices al centro, lectura compartida, el resumen del vecino. 	
Evaluación: redacción de una carta compromiso, siguiendo las reglas ortográficas y la comparación de medio ambiente que tenemos en la actualidad con el medio ambiente que predominaba en la edad media en Europa.	
Asamblea Final:	Tiempo: 2 horas.
<ul style="list-style-type: none"> - Redacción de la carta compromiso. - Explicación/presentación del producto. Cada equipo, mediante el coordinador, presentará el trabajo elaborado al resto del grupo. - Reflexión de equipo: Reflexionarán por equipos, llenando la ficha 6 	
Evaluación: Plantear los alcances y limitaciones encontradas en la realización del proyecto.	
Se establecen las Nuevas Curiosidades:	tiempo: 1 hora.

Anexo 5. Guía de trabajo para el docente. Creación Propia. (Formato llenado por el docente mediador), para el trabajo del proyecto 4 “Cuidar el medio ambiente”.



Escuela Primaria Miravalles
 “Cultura es libertad”



Proyecto de Investigación Núm: 5 “Una carta de lo que hemos aprendido”.

<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes esperados: recupera información de diferentes fuentes para explicar un tema. Contrasta información de textos sobre un mismo tema. Emplea conectivos lógicos para redactar un texto. Conoce y emplea los elementos de una carta informa. Resuelve problemas que implican multiplicar o dividir números fraccionarios o decimales con números naturales. • Competencias esperadas: expresa su afecto, intercambia aprendizaje con sus pares, establece acuerdos y normas para el trabajo de manera colectiva. Cumple con los acuerdos establecidos. 		
<p>Asignaturas y Campos formativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Español: Lenguaje y Comunicación • Historia: conocimiento del Mundo Natural y Social • Matemáticas: pensamiento matemático. • FC y E: Conocimiento Personal y Para la Convivencia. 		
Bloque: IV	Tiempo: 8 horas	Producto Final: buzón
<p>Asamblea Inicial.</p> <p>Uso de Ficha 1, el docente mediador facilitará una lluvia de ideas en torno al tema a abordar.</p>		Tiempo: 40 minutos.
<p>Actividades a Realizar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Se escribe en el pizarrón las preguntas ¿Cuáles son los elementos de una carta informal? ¿Qué sabemos de la civilización islámica? 2) Los alumnos escribirán en su cuaderno la pregunta que el docente escriba en el pizarrón para responderla. 3) Una vez que los alumnos hayan respondido la pregunta, la compartirán entre todos los integrantes del equipo. 4) Una vez que hayan compartido la respuesta a la pregunta entre todos los integrantes del equipo, la compartirán en el grupo. 5) Llenarán la ficha acerca de los roles que van a desempeñar en la elaboración del proyecto. 		
<p>Evaluación: para la evaluación, los alumnos llenarán la ficha acerca de la</p>		

asamblea que han tenido.	
Acción:	Tiempo: 3 hrs.
<ul style="list-style-type: none"> - Plan de Acción: (requisitar: los alumnos llenarán los formatos en equipos) - Carta formal. (se escribe una carta a un amigo o pariente acerca del tema” la civilización islámica”) - Técnica de AC: lápices al centro, lectura compartida, el resumen del vecino. 	
Evaluación: redacción de una carta informal siguiendo las reglas ortográficas y exponiendo en la carta lo que han aprendido de la civilización islámica.	
Asamblea Final:	Tiempo: 2 horas.
<ul style="list-style-type: none"> - Construcción del producto: se construirá un buzón con las cartas escritas, se hará revisión de la forma en la cual se escribieron las cartas y si contiene o no los elementos necesarios. - Explicación/presentación del producto. Cada equipo, mediante el coordinador, presentará el trabajo elaborado al resto del grupo. - Reflexión de equipo: Reflexionarán por equipos, llenando la ficha 6 	
Evaluación: Plantear los alcances y limitaciones encontradas en la realización del proyecto.	
Se establecen las Nuevas Curiosidades:	tiempo: 1 hora.

Anexo 6. Guía de trabajo para el docente. Creación Propia. (Formato llenado por el docente mediador), para el trabajo del proyecto 5 “Nuestro buzón de cartas personales”.

<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes esperados: recupera información de diferentes fuentes para explicar un tema. Contrasta información de textos sobre un mismo tema. Emplea conectivos lógicos para redactar un texto. Reconoce diferencias socioeconómicas en el mundo. Analiza los rasgos de la organización social, forma de gobierno, economía, y religión en las sociedades feudales. Resuelve problemas que implican multiplicar o dividir números fraccionarios o decimales con números naturales. • Competencias esperadas: expresa su afecto, intercambia aprendizaje con sus pares reflexionando junto con ellos, establece acuerdos y normas para el trabajo de manera colectiva. Cumple con los acuerdos establecidos. 		
<p>Asignaturas y Campos formativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Español: Lenguaje y Comunicación • Historia: conocimiento del Mundo Natural y Social • Matemáticas: pensamiento matemático. • FC y E: Conocimiento Personal y Para la Convivencia. 		
Bloque: IV	Tiempo: 8 horas	Producto Final: hoja de cálculo
<p>Asamblea Inicial.</p> <p>Uso de Ficha 1, el docente mediador facilitará una lluvia de ideas en torno al tema a abordar.</p>		Tiempo: 40 minutos.
<p>Actividades a Realizar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Se escribe en el pizarrón las preguntas Qué sabemos de la pobreza en nuestro país? ¿Qué tiene que ver la pobreza que hay en el mundo con la Edad media en Europa? 2) Los alumnos escribirán en su cuaderno la pregunta que el docente escriba en el pizarrón para responderla. 3) Una vez que los alumnos hayan respondido la pregunta, la compartirán entre todos los integrantes del equipo. 4) Una vez que hayan compartido la respuesta a la pregunta entre todos los integrantes del equipo, la compartirán en el grupo. 5) Llenarán la ficha acerca de los roles que van a desempeñar en la elaboración del proyecto. 		

Evaluación: para la evaluación, los alumnos llenarán la ficha acerca de la asamblea que han tenido.	
Acción:	Tiempo: 3 hrs.
<ul style="list-style-type: none"> - Plan de Acción: (requisitar: los alumnos llenarán los formatos en equipos) - Cálculo de la pobreza. (se calcula cómo se distribuye el dinero en ámbitos sociales, se estima cuántos pobres hay en el mundo) - Técnica de AC: lápices al centro, lectura compartida, rompecabezas. 	
Evaluación: se analiza y reflexiona en torno a la pobreza en el mundo.	
Asamblea Final:	Tiempo: 2 horas.
<ul style="list-style-type: none"> - Construcción del producto: se hace un cálculo de la gente pobre en el mundo en equipo. - Explicación/presentación del producto. Cada equipo, mediante el coordinador, presentará el trabajo elaborado al resto del grupo. - Reflexión de equipo: Reflexionarán por equipos, llenando la ficha 6 	
Evaluación: Plantear los alcances y limitaciones encontradas en la realización del proyecto.	
Se establecen las Nuevas Curiosidades:	tiempo: 1 hora.

Anexo 7. Guía de trabajo para el docente. Creación Propia. (Formato llenado por el docente mediador), para el trabajo del proyecto 6 “La hoja del cálculo de la pobreza”.

Proyecto de Investigación Núm: 7 "La vida en la edad media".

<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes esperados: recupera información de diferentes fuentes para explicar un tema. Contrasta información de textos sobre un mismo tema. Emplea conectivos lógicos para expresar su opinión en torno a un tema. Analiza los rasgos de la organización social, forma de gobierno, economía, y religión en las sociedades feudales. • Competencias esperadas: intercambia opiniones con sus pares reflexionando junto con ello. Establece acuerdos y normas para el trabajo de manera colectiva. Cumple con los acuerdos establecidos. 		
<p>Asignaturas y Campos formativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Español: Lenguaje y Comunicación • Historia: conocimiento del Mundo Natural y Social • FC y E: Conocimiento Personal y Para la Convivencia. 		
Bloque: IV	Tiempo: 8 horas	Producto Final: collage
<p>Asamblea Inicial.</p> <p>Uso de Ficha 1, el docente mediador facilitará una lluvia de ideas en torno al tema a abordar.</p>		Tiempo: 40 minutos.
<p>Actividades a Realizar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Se escribe en el pizarrón las preguntas ¿Qué sabemos de la edad media en Europa? ¿Qué formas de vida predominan en la actualidad de la edad media? 2) Los alumnos escribirán en su cuaderno la pregunta que el docente escriba en el pizarrón para responderla. 3) Una vez que los alumnos hayan respondido la pregunta, la compartirán entre todos los integrantes del equipo. 4) Una vez que hayan compartido la respuesta a la pregunta entre todos los integrantes del equipo, la compartirán en el grupo. 5) Llenarán la ficha acerca de los roles que van a desempeñar en la elaboración del proyecto. 		
<p>Evaluación: para la evaluación, los alumnos llenarán la ficha acerca de la asamblea que han tenido.</p>		

Acción:	Tiempo: 3 hrs.
<ul style="list-style-type: none"> - Plan de Acción: (requisitar: los alumnos llenarán los formatos en equipos) - Collage. Los alumnos realizarán un collage, con múltiples imágenes que representen las formas de vida, como legado de la edad media en Europa. - Técnica de AC: lápices al centro, lectura compartida, rompecabezas. 	
Evaluación: se analiza y reflexiona en torno a las formas de vida presentes, de la edad media.	
Asamblea Final:	Tiempo: 2 horas.
<ul style="list-style-type: none"> - Construcción del producto: se hace un collage con diferentes imágenes. - Explicación/presentación del producto. Cada equipo, mediante el coordinador, presentará el trabajo elaborado al resto del grupo. - Reflexión de equipo: Reflexionarán por equipos, llenando la ficha 6 	
Evaluación: Plantear los alcances y limitaciones encontradas en la realización del proyecto.	
Se establecen las Nuevas Curiosidades:	tiempo: 1 hora.

Anexo 8. Guía de trabajo para el docente. Creación Propia. (Formato llenado por el docente mediador), para el trabajo del proyecto 7 “Las formas de vida de la edad media”.

<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes esperados: recupera información de diferentes fuentes para explicar un tema. Contrasta información de textos sobre un mismo tema. Emplea conectivos lógicos para expresar su opinión en torno a un tema. Compara la formación de imágenes en espejos y lentes y las relaciona con el funcionamiento de algunos instrumentos ópticos. • Competencias esperadas: intercambia opiniones con sus pares reflexionando junto con ello. Establece acuerdos y normas para el trabajo de manera colectiva. Cumple con los acuerdos establecidos. Emplea la solidaridad como forma de relacionarse. 		
<p>Asignaturas y Campos formativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Español: Lenguaje y Comunicación • CN: conocimiento del mundo natural y social. • Historia: conocimiento del Mundo Natural y Social • FC y E: Conocimiento Personal y Para la Convivencia. 		
Bloque: IV	Tiempo: 8 horas	Producto Final: un esquema del mundo
<p>Asamblea Inicial.</p> <p>Uso de Ficha 1, el docente mediador facilitará una lluvia de ideas en torno al tema a abordar.</p>		Tiempo: 40 minutos.
<p>Actividades a Realizar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Se escribe en el pizarrón las preguntas ¿Qué sabemos en torno a los lentes y espejos? y ¿qué tuvieron en la edad media en Europa? 2) Los alumnos escribirán en su cuaderno la pregunta que el docente escriba en el pizarrón para responderla. 3) Una vez que los alumnos hayan respondido la pregunta, la compartirán entre todos los integrantes del equipo. 4) Una vez que hayan compartido la respuesta a la pregunta entre todos los integrantes del equipo, la compartirán en el grupo. 5) Llenarán la ficha acerca de los roles que van a desempeñar en la elaboración del proyecto. 		
<p>Evaluación: para la evaluación, los alumnos llenarán la ficha acerca de la</p>		

asamblea que han tenido.	
Acción:	Tiempo: 3 hrs.
<ul style="list-style-type: none"> - Plan de Acción: (requisitar: los alumnos llenarán los formatos en equipos) - Collage. Los alumnos realizarán un collage, un esquema, donde reflejen el mundo que tenemos con el mundo que quieren tener. - Técnica de AC: lápices al centro, lectura compartida, rompecabezas. Todos para uno. 	
Evaluación: se analiza y reflexiona en torno al mundo real y al mundo que quisieran tener.	
Asamblea Final:	Tiempo: 2 horas.
<ul style="list-style-type: none"> - Construcción del producto: se hace un dibujo donde se reflejen dos mundo: el real y el ideal. - Explicación/presentación del producto. Cada equipo, mediante el coordinador, presentará el trabajo elaborado al resto del grupo. - Reflexión de equipo: Reflexionarán por equipos, llenando la ficha 6 	
Evaluación: Plantear los alcances y limitaciones encontradas en la realización del proyecto.	
Se establecen las Nuevas Curiosidades:	tiempo: 1 hora.

Anexo 9. Guía de trabajo para el docente. Creación Propia. (Formato llenado por el docente mediador), para el trabajo del proyecto 8 “ El mundo que reflejamos y el que queremos”.



Plan de Equipo

Nombre del proyecto: _____

Grupo: _____ Materia: _____ Bloque: _____ Fecha: _____

Producto:

ROLES A DESEMPEÑAR	
COORDINADOR	
SECRETARIO	
RESPONSABLE DEL MATERIAL	
MODERADOR	

Nombre y apellidos	Responsabilidades dentro del equipo para la elaboración del producto final.	Evaluación. Qué se va evaluar del producto y en qué porcentaje.
Sanciones que se establecerán para quien no cumpla con los acuerdos establecidos.		

Objetivos del equipo:	
-----------------------	--

Anexo 10. Formato de plan de equipo: roles, responsabilidades y sanciones Adaptado de Pujolàs (2013).

BITÁCORA

Nombre del proyecto: _____

Grupo: _____ Materia: _____ Bloque: _____ Fecha: _____

Nota: esta bitácora será llenada para que los integrantes del equipo reflexionen en cómo están trabajando en la realización de cada proyecto y conocer su desempeño.

INDICADOR	RESPUESTA
1. ¿Para realizar este proyecto, de qué manera nos comunicamos? ¿qué códigos de comunicación establecimos como equipo?	
2. ¿Ayudamos a alguien cuando lo necesitamos y pedimos ayuda cuando la necesitábamos?	
3. ¿Mostramos voluntad para realizar este proyecto y para trabajar juntos?	
4. ¿En la realización de este proyecto, qué normas establecimos como equipo?	
5. ¿Qué valores vivimos como equipo al realizar este proyecto?	
6. ¿Cómo le hicimos para seguirlas? ¿Qué hicimos cuando algún integrante del equipo no seguía estas normas?	
7. ¿Cómo nos desenvolvimos en la realización de este proyecto?	
8. ¿Qué aprendimos como equipo en este proyecto? ¿Y Cómo le hicimos para aprender lo que aprendimos?	

Anexo 11. Bitácora para ser llenado por los equipos de trabajo, al término de cada proyecto de investigación realizado; planteada a partir de las cuatro zonas que establece López Melero⁹⁷

⁹⁷ Op. Cit. López, Miguel (2004:234).

Reflexión del equipo cooperativo acerca del trabajo realizado y establecimiento de acciones para mejorar su funcionamiento.

Nombre del equipo:			
Integrantes:			
Secretario:		Fecha:	
¿Cómo funciona nuestro equipo?	Sí	No	¿Por qué?
1. ¿Terminamos las tareas en este proyecto de investigación?			
2. ¿Utilizamos el tiempo adecuadamente?			
3. ¿Hemos progresado todos en nuestro aprendizaje?			
4. ¿Logramos los objetivos que nos propusimos como equipo?			
5. ¿Cumplimos los compromisos personales?			
6. ¿Cada miembro del equipo realizó las tareas de su cargo?			
¿Qué es lo que hacemos especialmente bien?			
¿Qué debemos mejorar?			
Objetivos que nos proponemos para el próximo Proyecto de Investigación:			

Anexo 12. Formato para la reflexión del equipo cooperativo acerca del trabajo realizado y establecimiento de acciones para mejorar su funcionamiento, adaptado de Pujolás (2013).