



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD U.P.N. 094 CENTRO. CDMX.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

ESPECIALIDAD: INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN EDUCATIVA

**UN VIAJE A LA EVALUACIÓN ALTERNATIVA: EN BUSCA DE
PRÁCTICAS INCLUYENTES DENTRO DEL SALÓN DE CLASES EN
SECUNDARIA.**

TESIS

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

LIC. NAYELI EVELIN LÓPEZ JIMÉNEZ

DIRECTOR DE TESIS: MTRO. BENJAMÍN RODRÍGUEZ BUENDÍA

Enero 2019.

DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE TITULACIÓN (TESIS)

Ciudad de México, 11 de junio de 2018.

PRESENTE

LIC. NAYELI EVELIN LÓPEZ JIMÉNEZ.

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

UN VIAJE A LA EVALUACIÓN ALTERNATIVA: EN BUSCA DE PRÁCTICAS INCLUYENTES DENTRO DEL SALÓN DE CLASES EN SECUNDARIA.

TESIS

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 MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

**A TENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**



DR. VICENTE PAZ RUIZ
DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

DEDICATORIAS

Escribir no es nada sencillo, cuesta plasmar lo que estoy pensando en la hoja y más cuando tengo en la mente las ideas revoloteando como mariposas, tuvieron que ser atrapadas para lograr conformar este trabajo que ahora se ve por fin culminado. Este viaje fue una decisión propia, que me permitió conocer a personas y crecer en el ámbito personal y profesional; fue una experiencia agradable, donde hubo personas que me acompañaron en este proceso, algunas ya eran parte de mi vida y otras se incorporaron en el camino.

Este trabajo se lo dedico a la vida misma, que me ha llevado a tomar decisiones adecuadas para mi presente y futuro, al ser supremo en el que recaen mis pesares y alegrías.

A las mujeres más importantes de mi vida a mi abuela, de ella aprendí que a donde vaya siempre seré la extranjera, la que mira su alrededor y a quien le incomodan las injusticias; a mi madre, mujer fuerte, quien pudo ejemplificarme por su condición pocamente aceptado (madre soltera), siempre sería la diferente en el grupo de amigas, la que carecía de alguien, sin embargo fueron experiencias que como mencionaba el Maestro Javier Lazarín nos llevó a elegir esta especialidad.

A mis hermanas Yoali e Ixel, ¡Nosotras si somos ejemplo claro de diversidad!, somos distintas en todos los aspectos, pareciera que somos una extrañas en nuestra propia casa, pero, siempre hay algo que nos hace iguales.

A mis amigas Viridiana y Betina que apoyaron mi decisión por arriesgarme a este camino de la maestría.

A Daniel Ortiz, que llegó en el momento correcto, fue mi sostén durante el 2007, ante las situaciones que viví en la escuela, me impulsaba a terminar la maestría y sobre todo a concluir el trabajo; por aquellas conversaciones donde pude hacer uso de mis textos y porque fuiste ejemplo claro del ser "diferente", aquel resistente a la normalidad institucional.

A mis compañeros de la maestría, porque me aceptaron como soy, fuimos grupo de apoyo para culminar los créditos; destacaré a mi querida Claudia, quien siempre estuvo jalándome, estuvo al pendiente de mis avances y fue la persona de apoyo para finalizar este viaje (hasta el último momento).

A todos mis maestros que fueron parte de esta formación profesional, que fueron pilares para poder ver cristalizado este momento.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. EXPLORANDO LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA EN LA EDUCACIÓN.	10
1.1. La investigación biográfico-narrativa: una tierra poco explorada.	10
1.2. Una aventura en el tiempo, la trama y la intriga, elementos de la investigación biográfico-narrativa.	22
1.3. La investigación biográfico-narrativa, primera ruta terminada, ¿cómo lo logramos?	27
CAPÍTULO 2. ¡NO QUIERO DETENERME! UNA PARADA INDISPENSABLE EN LA SUBJETIVIDAD DEL SER MAESTRA: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PRÁCTICAS EXCLUYENTES DE EVALUACIÓN	31
2.1. Todo inicia con una evaluación: exámenes estandarizados instrumentos excluyentes.....	33
2.2. En el camino de las políticas educativas, la inclusión más que otro discurso.....	48
2.3. La evaluación de los aprendizajes, estadísticas y exclusiones en la escuela.....	53
CAPÍTULO 3. ANTES DE LLEGAR, MIREMOS ALTERNATIVAS PARA FIJAR NUESTRO HORIZONTE: LA EVALUACIÓN ALTERNATIVA A PARTIR DE LOS CENTROS DE APRENDIZAJE.	62
3.1. Los maestros dentro del territorio de la evaluación de los aprendizajes.	63
3.2. Nos hemos perdido, en busca de una evaluación alternativa que permita valorar todos los ámbitos cognitivos del estudiante.....	72
3.3. Compañeros de viaje: la mediación, el trabajo cooperativo, la conversación dialógica y la autonomía.....	78

CAPÍTULO 4. HEMOS LLEGADO A NUESTRO DESTINO, RECORDANDO ANÉCDOTAS DEL VIAJE: ¿CÓMO SE VIVIÓ LA EVALUACIÓN ALTERNATIVA?	84
4.1. La cooperación un mundo posible para la conversación dialógica y mirar el proceso de aprendizaje para una evaluación alternativa.....	85
4.2. Descansemos un rato en el país del aprendizaje autónomo y la metacognición, para repensar la evaluación alternativa.....	92
4.3. Huyendo del mundo de la evaluación clasificadora a la frontera de la evaluación alternativa.....	95
MORALEJA ¿QUÉ HUBO NUEVO Y QUÉ DEBO MEJORAR?	103
FUENTES DE CONSULTA	108
ANEXOS	115
Anexo 1 Tabla de identificación de prácticas excluyentes y barreras excluyentes.	115
Anexo 2 Tabla para identificar el problema pedagógico	115
Anexo 3 Tabla de la área o situación de interés	116
Anexo 4 Entrevista	116
Anexo 5 Esquema para la organizar planificar los centros de aprendizajes	118
Anexo 6 Planeaciones de los Centros de Aprendizaje.	120

INTRODUCCIÓN

Miré a mi alrededor, maestros cansados, habituados a una vida escolar que lentamente los está apagando, no puede resistir ver tales imágenes que te van llevando a ser parte de ese collage de desesperanza e incertidumbre; por eso tomé una maleta ancha donde pudiera guardar la observación, la contemplación, el análisis, la interpretación, la comprensión y la transformación, quienes me acompañarían en este nuevo viaje a realizar, ahora entiendo, esa reacción fue el resultado de un sentimiento de inconformidad y responde a un deseo de conquista. Una conquista de nuevas formas de mirar la educación y las prácticas pedagógicas nos pueden llevar a doblegarnos, sobre pasar obstáculos y alcanzar ciertas cimas (que para mí sería la ruptura de paradigmas adoptados durante el trayecto profesional).

Ahora asumiré un papel de viajero, quien convierte su trayecto en una experiencia que debe ser contada, que lucha por dejar de ser aquello que se le impone ser, por eso durante este proceso se llegará a desmentir ideas erróneas, pondré en riesgo mi “yo”, ya que sacudiré raíces que se han expandido y serán difíciles de quebrantar, pero poco a poco irán secando y me permitirán ser y actuar de otra manera. Arriesgarse a conocer nuevos caminos nos lleva a perdernos, pero también a regresar al hogar que nos vio partir, pero siendo distintos, nunca se puede volver a ser los mismos; el viaje se convirtió en un eterno retorno que busca trascender de la curiosidad de lo anecdótico no se trata de contar por contar sino de narrar desde un pensamiento situado que permite dar orden a las experiencias.

La experiencia es un momento decisivo de la aventura, esta da inicio con una plática informativa ofrecida en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 94 Centro, no pensé ver a tantos viajeros, la cantidad era inesperada hasta para los organizadores (ya que tuvieron que dar tres veces la información); mientras esperaba, pude conversar con algunos compañeros que deseaban postularse para un espacio en la Unidad, tenía claro que mi objetivo era ingresar a la

especialidad de Pedagogía de la Diferencia, aunque no tenía idea de que trataba simplemente era la opción de ese instante.

Fue momento de entrar al auditorio, habló la directora de la Unidad y dio la palabra a cada coordinadora de las especialidades, escuché con atención hasta que tocó el turno de la maestra encargada de la especialidad de Inclusión e Integración Educativa, la manera de expresarse (mostraba amor su trabajo) y de hablar de su línea de investigación encantaron mis oídos y propicio el cambio de dirección, ahora el objetivo era llegar a la tierra de la inclusión; el saber que en ese territorio miran de otra forma la relaciones humanas, esto avivó mi espíritu que aún desea seguir aprendiendo y de saber que hay otras posibilidades de mirar la realidad.

Algo miró en mí el comité de selección, fui aceptada y puedo decir pertenezco a una generación que desde el primer día trabajamos arduamente, aprendimos y lloramos juntos, algunos no aguantaron el clima de esta tierra y tuvieron que abandonarnos, los que quedamos nos hemos apropiado de los saberes que con entusiasmo, pasión y amor nos han dado cada uno de los maestros que fueron parte de esta trayectoria profesional.

Un viaje es recordado por medio de fotografías, puedo decir que este será a partir de recordar las experiencias, fue como si retomara viejas joyas de la memoria que plasmamos y documentamos en un trabajo que llamamos narrativa, recordar momentos vividos como estudiante y como profesionista de la educación, nos llevaron a asumirnos como sujetos históricos y ver otras realidades; fue construir experiencias de saberes, compartir vivencias y encuentros con otras miradas de la educación de diferentes niveles.

¿Inclusión?, una palabra no ocupada en el lenguaje de cotidiano, al menos no recuerdo haberla escuchado ni como estudiante de Pedagogía hace diez años y como que se susurraba en las clases de la Normal, hablábamos de diversidad, pluralidad, interculturalidad y multiculturalidad, conocía sobre grupos vulnerables,

discriminación y exclusión; como practicante llegue a mirar el trabajo de los especialistas con los alumnos que “supuestamente no aprendían o eran de algún grupo vulnerable”; pero nada de aquel término, no formaba parte del discurso de los maestros, con el cambio curricular que se estaba planteando desde el 2009 se iniciaba el boom de la integración. Con la puesta en marcha del Acuerdo 592 en el 2011, se establecía en un documento oficial donde el punto central es la inclusión, incluso aparece como un contenido en el programa de la asignatura de Formación Cívica y Ética de secundaria, ahora sí, tenemos que hacerlo parte de nuestra práctica pedagógica.

La palabra “inclusión”, es producto de un discurso de la sociedad del siglo XXI, como una forma de aceptación de la diferencia y la diversidad, característica importante de la sociedad en la que vivimos actualmente en los siguientes apartados que conforman esta investigación biográfico-narrativa se da un acercamiento al proceso de incorporación de la inclusión en la educación desde mi mirada de maestra de educación básica en secundaria.

La narrativa está conformada por cuatro capítulos y una moraleja:

El Capítulo 1. Titulado “El viaje no puede iniciar sin antes conocer la investigación biográfico-narrativa en la educación!”, nos adentra a la perspectiva de investigación y metodología implementada para la conformación de la narrativa y la manera de mirar el tiempo y el espacio dentro del trabajo, así como los instrumentos utilizados para recabar las experiencias.

En el Capítulo 2. Nombrado “¡No quiero detenerme! Una parada indispensable en la subjetividad docente: políticas educativas y prácticas excluyentes de evaluación”, es una introspectiva a nuestra trayectoria estudiantil y profesional, así como a partir de nuestra subjetividad dar a conocer los aspectos vividos en la escuela y el sistema educativo, el acercamiento con los concepto de inclusión,

discapacidad, diferencia, diversidad, vulnerabilidad y exclusión. Se deja entre ver el hilo conductor de la narrativa.

Dentro del Capítulo 3. “Antes de llegar, miremos alternativas para fijar nuestro horizonte: la evaluación alternativa a partir de los centros de aprendizaje”, hay un panorama de la mirada institucional quiénes eran considerado como diverso, qué se entiende por inclusión institucionalmente y cómo lo trabajamos dentro de las aulas; también se presenta una problemática, propósitos y la justificación de la intervención pedagógico (el horizonte del futuro).

En el capítulo 4. “Hemos llegado a nuestro destino, el recordando anécdotas del viaje: ¿Cómo se vivió la evaluación alternativa”, después de haber intervenido es momento de reflexionar sobre lo realizado, retomando categorías que llevaron a comprender lo realizado y la transformación que vivimos, también el cómo se llevaron a cabo cada uno de los centros de aprendizaje.

Como reflexión final “la moraleja”, en ella se da cuenta de lo aprendido durante mi estancia en el viaje de la maestría, lo que sucedió con el horizonte de futuro.

En pocas palabras la construcción de la siguiente investigación biográfico-narrativa se describe con la siguiente frase del poeta Cesare Pavese:

“Viajar es una brutalidad. Te obliga a confiar en extraños y a perder de vista todo lo que te resulta familiar y confortable de tus amigos y tu casa. Estás todo el tiempo en desequilibrio. Nada es tuyo excepto lo más esencial: el aire, las horas de descanso, los sueños, el mar, el cielo; todas aquellas cosas que tienden hacia lo eterno o hacia lo que imaginamos como tal.”

CAPÍTULO 1. EXPLORANDO LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA EN LA EDUCACIÓN.

“Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que individual y socialmente, vivimos vidas relatadas”.

Connelly y Clandinin

La labor de un maestro no se encuadra en las actividades dentro del salón de clase, sino, también en la reflexión de estas que nos llevar a convertirnos en maestros investigadores, por lo tanto, nos hemos vuelto en exploradores de un nuevo territorio, que nombraremos como “Planeta de la Gran Oportunidad”¹, donde conoceremos formas de relacionarnos con los demás, para dar a conocer otras formas de investigar y de traer la escucha del otro que se encuentra involucrado en las tierras de la educación; para lograrlo será importante asumir una actitud de responsabilidad hacia lo que hacemos y con quiénes lo estamos haciendo, estar abierto a los constantes encuentros con el otro.

En referencia al presente capítulo, es un acercamiento a la investigación biográfico-narrativa, metodología utilizada para acercar al lector a la vida cotidiana de los maestro en relación a la “inclusión e integración educativa”.

1.1. La investigación biográfico-narrativa: una tierra poco explorada.

¿Qué aprendí?, pregunta a responder al final de la sesión por los alumnos en no más de 10 renglones (todo depende del grado en el que se encuentren, los de primeros 10, segundos 15 y terceros 20), deben contar lo aprendido en la clase, como si una experiencia de aprendizaje se pudiera expresar en pocos renglones; ahora que intento narrar lo sucedido en las escuelas, me cuesta trabajo, esa

¹ Kapuściński, Ryszard. “Encuentro con el otro”. Barcelona. Editorial Anagrama. 2007. p. 26

habilidad la he ido olvidando, no es algo que practique constantemente y más si estoy limitando mi propio pensamiento y sentimientos de aquellas situaciones vividas; sumergirse en la caverna de la memoria no sencillo, da miedo descubrir lo que somos realmente y más mirarnos como aquello que nos negábamos ser; sin embargo, así como quiero saber lo aprendido por los alumnos, nace la curiosidad por mirar lo que estoy como maestra, y una de las maneras es investigar sobre mi práctica pedagógica, pero *¿cómo aprendí a investigar?*

Los primeros acercamientos con la investigación fue en la media superior, tenía un método riguroso a seguir, primero era mirar nuestro alrededor y de los problemas existentes elegir alguno (sino encontrábamos alguno que nos interesaba el maestro nos asignaba uno), recabábamos información de diferentes fuentes, revisábamos y descartábamos aquella inservible, planteábamos una hipótesis, elaborábamos objetivos e instrumentos para adquirir información de expertos en el tema o de personas que aportaran al trabajo, redactábamos un informe sustentado teóricamente y dábamos a conocer los resultados; algo así, como cuando vamos a una agencia de viajes y nos venden los paquetes con un itinerario a seguir paso a paso durante nuestra estancia en ese lugar y terminamos con “un producto final, un resultado ya cocinado”²; despojado de todo sentimiento, emoción, motivación y aquello que involucre nuestra personalidad.

Ahora conduciremos nuestra propia nave bajo un plan de viaje establecido por nosotros mismos, estamos logrando una separación de la investigación de corte positivista, aquella que solo “se basa en la idea de la existencia de una realidad a desvelar a partir de una metodología”³, para comprender los fenómenos sociales y predecir el funcionamiento u actuación en el futuro, a partir de componentes establecidos como las generalizaciones, los valores, las técnicas, los tipos de problemas por investigar y las soluciones típicas, que establecen las disciplinas y

² Joblonka, Iván. “La historia de una literatura contemporánea. Manifiesto por las ciencias sociales”. Argentina. FCE. p. 294

³ Biglia, Barbara y Bonet-Marti, Jordi. “La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escrituras compartidas”. Forum: Qualitative Social Research (FOS). 2009 p. 2

que los investigadores desarrollan al producir de conocimiento, sustentado en cálculos, probabilidades, experimentaciones donde posiblemente muchos de los problemas de las ciencias sociales y humanas no cubrirían.

La investigación positivista u ortodoxa ha ido construyendo murallas entre los académicos y los maestros, dando como validez aquellos discursos producidos en función de principios, criterios y reglas establecidas por una serie de procedimientos y técnicas características de una investigación científica que da sustento a políticas y reformas educativas basadas en discursos tecnócratas, que se dedican a descalificar la composición subjetiva de los saberes, llegando a una falta de entendimiento entre ambos mundos, convirtiéndonos en simples extraños y los maestros temerosos de investigar sobre su práctica profesional.

Es momento de construir aventuras, que no culminen “en la apertura de un nuevo territorio, sino en el cierre de una mirada sobre mis ser”⁴, haciendo rupturas con la investigación ortodoxa (positivista), por tanto, ya no se sistematizan las prácticas educativas y a los docentes, ya no estaremos excluidos de los problemas de investigación, no asumiremos un rol de “subordinación y dependencia respecto de los investigadores académicos y los “expertos”, que ocupan la posición dominante”⁵, quienes explican las acciones educativas, desde lo que observan sin involucrarse en la vida educativa dando argumentos estereotipados sobre el actuar docente y de las dinámicas dentro de las escuelas.

Los maestro y los académicos nos encontramos en el mismo territorio de la educación, pero pareciera que habitamos la torre de Babel, hablamos distintos idiomas y percibimos la realidad educativa de diferente manera, por un lado los maestros nos sentimos incomprendidos, mientras que los investigadores solo miran la vida dentro de las escuelas y del sistema educativo como “problemas,

⁴ Castro, Rodrigo. “Filosofía y viajeros el pensamiento como extravío” Astrolabio. Revista internacional de filosofía. Año 2008. Núm. 6. ISSN 1699-7549. Madrid p. 2

⁵ Suárez, Daniel. “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes”. p. 6

objetos, procesos y resultados esotéricos y herméticos”⁶, ante sus argumentos nos impiden identificarnos con las circunstancias descritas por los académicos ni asumimos una postura de sujetos históricos que viven cambios en la estructura educativa y las prácticas pedagógicas se encuentran descontextualizadas y prescriptas, propiciando así una generalización de ellas; situación que nos impide hablarlas y documentarlas.

Durante las últimas cuatro décadas, llegó al campo de la investigación una ola que propio distintas maneras de acercarnos a los fenómenos, a partir de una forma interpretativa, se ha redefinido las reglas para la producción de saberes; la podemos considerar como un proceso que se constituye a partir de la reacción de las acciones de quienes la llevan a cabo en distintos espacios socio históricos y geográficos donde la “interpretación” es indispensable al momento de converger los saberes, convicciones e intenciones subjetivas que dependen de la relación con los demás.

Esta ola de investigación dentro de la educación, se da a partir de la interpretación de las experiencias⁷, como menciona Benjamin (1936), aquellas a las que tenemos acceso cotidianamente, cuando las intercambiamos descubrimos significados, posibilidades y caminos, esto permite cuestionar las formas de pensar y construir una postura ante lo que vivimos y una visión crítica de lo que sucede con nuestras prácticas pedagógicas, propiciando relaciones de cooperatividad entre los maestros.

La experiencia de los maestros “no son producto del libre albedrío de los humanos, sino formas complejas y contingentes resultado de la historia y las

⁶ Suárez, Daniel. “Docentes Narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela”. p. 4

⁷ La experiencia acumulada es capaz de producir un tipo de saber que solamente se alcanza al final del viaje, cuando cesa para el sujeto la posibilidad de re significar su experiencia. (Passeggi, Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación, en, Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria / Gabriel Jaime Murillo Arango; compilado por Gabriel Jaime Murillo Arango. - 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. 2015, p. 78)

condiciones materiales y simbólicas allá inscritas y sus formas de devenir”⁸, que buscan ser expresadas e informadas por quienes la viven, a partir de ellas, estamos abriendo la puerta de la investigación a quiénes viven todo el proceso educativo y podemos dar cuenta de ello desde nuestra mirada y la de los compañeros y alumnos.

Apoyada en esa especificidad, y sobre todo como forma de resistencia a las propuestas de una investigación positivista por considerarlo como un “conocimiento objetivo, neutral, despojado de subjetividad, producido por expertos y especialistas de acuerdo a patrones de ponderación científica y técnica; nos abrimos a una posibilidad de documentación narrativa de experiencias pedagógicas”⁹, porque renuncia a la denominación de conocimiento estático, para denominarlo como saber o conocimiento que también hablan acerca de la escuela, de los docentes y de aquello segregado u olvidado por los investigadores, es retornar al sujeto, capaz de interpretar y de ser a la vez objeto de investigación.

Como maestros investigadores implementaremos la investigación biográfico-narrativa, como un “proceso de transferencia/transgresión metodológica de las disciplinas sociales de origen”¹⁰, donde lo importante es contar historias de vida de las personas quienes viven las situaciones; haremos un intento de relatar algo sobre mi formación. La narrativa, es considerarla como “la cualidad estructurada de la experiencia (moral) entendida/vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos”¹¹, que organizan este documento.

⁸ Yedaide, M. M., Alvarez, Z., y Porta, L. “La investigación narrativa como moción epistémico-política”. Revista Científica Guillermo de Ockham. 2015. p. 3

⁹ *Ibíd.* p. 20

¹⁰ Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús y Fernández Manuel. “La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo”. Serie de materiales auxiliares de clase/investigación, núm. 3. Grupo de investigación: Formación del Profesorado Centrada en la Escuela (FORCE). 2016. p. 4

¹¹ *Ibíd.* p.8

La investigación biográfico-narrativa, es una manera de expresar lo que hemos vivido, a partir, del narrar las experiencias, estas son nuestra fuente de riqueza para transmitir a otros y dar a conocer los mundos a los que nos adentramos y comprender la realidad social y educativa en la que vivimos, a partir de ellas expresamos ideas ocultas por la convencionalidad cotidiana, de aquello considerado indispensable “para ayudarnos a conocer y comprender un abanico de fenómenos educativos que en última instancia podrían mejorar la práctica”¹²; así, nos vamos involucrando en las situaciones que se viven dentro de las aulas y las escuelas y nos dan la pauta para pensar realidades a partir de las cosas que nos pasan, o bien, será una manera de establecer relaciones con el mundo y los actores que viven las situaciones dentro de la escuela, es una posibilidad para “recuperar, reconstruir e interpretar nuestras voces, palabras, comprensiones y emociones en espacios de elaboración conjunta de conocimientos educativos y pedagógicos”¹³, propiciando una identificación con otros maestros.

A partir de la investigación biográfico-narrativa, estamos dando significado a las historias contadas, “desde el momento en el que contamos nuestras ambiciones y deseos”¹⁴, estamos creando producciones simbólicas integradas por un conjunto de representaciones que permite interpretar la realidad y considerarla como una práctica discursiva, donde construimos o reconstruimos eventos que tienen un objetivo y da sentido a los fenómenos de investigación, aquello que nos preocupa y que no se ha dado a conocer (la implementación del currículo, la organización de la escuela y las dinámicas dentro de las aulas de clase).

La investigación biográfico-narrativa nos lleva a innovar las formas de interpretar y convocar los instantes¹⁵ de nuestra memoria¹⁶ de maestros, es una oportunidad

¹² Ibíd. p. 7

¹³ Ibíd. p.12

¹⁴ Butler, Judith. “Los sentidos del sujeto”. Barcelona. Herder. 2015. p. 14

¹⁵ Veremos al instante como, un abrazo mediante el cual los contarios entran en armonía [...cuando el] individuo entra en unión con algo que está más allá de él, se conecta con otro lugar y otro tiempo [...] un acto personal, una experiencia que nadie puede tener por nosotros. (Concheiro. “Contra el Tiempo. Filosofía práctica del instante”. México. Anagrama. 2016. p. 116-

para vernos como parte de los problemas y no como simples viajeros pasivos de imágenes, sino como aventureros involucrados en conocer nuevos territorios y de ir sobrellevando las travesías de estar y sentir en carne viva todas las sensaciones que nos deja los recorridos por un nuevo lugar con la finalidad de reconstruir, propiciar el sentido crítico ante las lecturas, escritos y conversaciones existentes entre los maestros y las prácticas pedagógicas; es ofrecer alternativas a los retos específicos a los que nos enfrentamos.

la investigación biográfico-narrativa se caracteriza por tener una perspectiva histórica del presente, nos lleva a mover nuestras fibras de la memoria para así contar honestamente las vivencias, también se convierte en un espacio de expresión para mirarnos como investigadores y dar cuenta de lo sucedido pedagógicamente dentro de las escuelas y cómo nos han trastocados a los actores que transitamos en este ámbito desde nuestra interpretación de los sucesos; la investigación biográfico-narrativa se construye, a partir de una “naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso[...] además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas”¹⁷, es la construcción y/o reproducción de **“conocimientos situados”**¹⁸ por los docentes, entendiéndola como un modo natural del funcionamiento cognitivo, que nos lleva a tejer con las experiencias propias o las transmitidas relatos, a partir de ellos daremos a conocer a otros lo que nos sucede en las escuelas.

117, 125). El instante es una experiencia que consiste en la suspensión del flujo [...] durante el cual sentimos que los minutos y las horas no transcurren. Es un tiempo fuera del tiempo.

¹⁶ La memoria es considerada por Benjamín (1936), como una facultad épica que está por encima de todas las demás, permite que nos apropiemos del curso de las cosas.

¹⁷ Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús y Fernández, Manuel. “La investigación biográfica narrativa en educación. Enfoque y metodología”. Muralla. 2001. p. 6

¹⁸ Término elaborado por Haraway (1988), donde sostiene que las versiones del mundo que co-construimos en la investigación no son meros relatos fantásticos o un discurso como cualquier otro; los conocimientos situados son un punto central entre la objetividad de las ciencias y la subjetividad de los investigadores. El conocimiento situado requiere que el objeto de conocimiento sea visto como un actor y un agente, no como una pantalla, un soporte o un recurso.

Con la investigación biográfico-narrativa elaboramos un texto, compuesto por una historia¹⁹ (acontecimientos, personajes, escenarios) y un discurso (relato, expresión, presentación, narración) donde existe una descripción densa del mundo escolar, las prácticas educativas de los sujetos que lo viven y de las comprensiones que elaboran y recrean para dar cuenta de ello, es un proceso de interpretación y reinterpretación.

Las narraciones producidas en estos espacios de trabajo nos llevan a desarrollar y poner a prueba nuevas formas de nombrar los términos pedagógicos de *“lo que sucede”* en los espacios escolares y *“lo que les sucede”* a los actores educativos cuando las elaboran y transitan en ellas; nos llevan a la reflexión y discusión en torno a las situaciones significativas con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hablar de *“lo que sucede y lo que les sucede”* o como lo nombra Jorge Larrosa (2009), *“eso que me sucede”*, estamos aludiendo a la experiencia, la cual se relaciona con la alteridad²⁰, exterioridad y alineación; ya que surgen en relación con los otros, ese encuentro con los demás que propicia un cambio en nuestros esquemas y concepciones de lo que nos rodea, ya que va más allá de las palabras, ideas, sentimientos, saberes y voluntad.

Una narrativa necesita alimentarse de las experiencias para ser construida y convertirse en un “espacio existencial para que el sujeto se encuentre a sí mismo y a las situaciones que vivencian en su trayectoria biográfica [...] referirse al significado²¹ y al sentido²² es considerar el plano histórico-social”²³, aspectos que

¹⁹ Las historias que se cuentan en la narrativa deben estar seleccionadas y tener un propósito.

²⁰ La alteridad es una de las categorías construidas por Lévinas, es aquel movimiento existente entre el yo y el otro, aquellas alteraciones que se propician en el yo para reconocer al otro, es un acto que lleva a despertar la conciencia de sus responsabilidades y el nacimiento de la subjetividad.

²¹ Es la dirección del contenido hacia un futuro.

²² La intención que se le da a las acciones.

²³ Díaz, Cristhian. “Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro”, en, *Tramas y urdimbres de significado: acercamientos comprensivos a la*

constituyen la subjetividad²⁴ de los sujetos; que materializa lo vivido en un acontecer inmediato.

Un viajero involucra un modo de subjetividad, una forma de relacionarse con uno mismo y con el otro, la subjetividad nos permite comprender la existencia humana, dar sentido a las prácticas realizadas en los espacios donde participamos; a partir, de un plano sociocultural donde toma relevancia la interacción y mediación entre las personas de la escuela; trabajar la investigación biográfico-narrativa, nos da la posibilidad de crear conocimiento ligado a la subjetividad; es un desafío a las pretensiones de la ciencia que se encuentra en búsqueda de una verdad y de un sujeto que puede partir de los objetos que estudia, al mirarnos como sujetos de estudio estamos dando existencia al "yo" quien se convierte en un ser sensible y pensante, de aquello que le afecta.

La construcción del conocimiento por medio de la investigación biográfico-narrativa propicia la relación de los tres "yos"²⁵; yo-testigo, yo de investigación y el contra-yo; entendidos como:

"el yo-testigo es el contacto directo que tenemos con el objeto de estudio, mezclado con los acontecimientos que se irán relatando; el yo de investigación, la implicación personal del investigador [...] interpretación, comprensión, experiencia de la alteridad, simpatía por los otros hombres, empatía o sentimiento de indignación; y el contra-yo, luchar contra uno mismo, contra sus secretos de fabricación, contra sus preferencias, contra la evidencia [...] develar

subjetividad docente en el contexto de experiencias escolares significativas. Bogotá. Universidad de La Salle. 2007 p. 56

²⁴ Hablar de subjetividad, implica comprenderla como "el tránsito necesario por el que pasa lo que se vive, a través del cual se construye el sentido y en el que se cultivan las sensibilidades, las disposiciones y las acciones; lugar en el que y desde el que se experimenta el mundo, estar en constante movimiento de mirar hacia dentro como hacia fuera" (Contreras y Pérez. "Investigar la experiencia educativa". Madrid. Morata. 2010, p. 46), así mismo, es mostrar a los otros "desde dónde se habla", y como lo menciona Jablonka, es el "yo", el cual muestra el arraigo espacio-temporal, intereses, filosofía, entre otras.

²⁵ El plural de "YO", retomado de Jablonka, menciona que a partir de las ciencias sociales, es una perspectiva que permite dar hilo a las narraciones, porque indica las situaciones y la contextualización, desplegar al razonamiento y da testimonio del rumbo de la investigación.

la posición biográfica, familiar, académica, social y política desde la que habla y por el que está armando su punto de vista”.²⁶

La aparición de los “yos” en la investigación narrativa, ayuda a contribuir a comprender la forma en que el “yo”²⁷ da continuidad a las experiencias personales a lo largo del tiempo, el espacio y los diferentes contextos socioculturales que hemos caminado; es por medio de la investigación narrativa que estamos dando a los lectores una parte de nosotros mismos, nos estamos presentando con el otro hasta lograr comprensiones o juicios sobre lo descrito y relatado.

Las experiencias conformadas dentro de los salones de clase y la escuela, están compuestas de emociones y sentimientos encontrados, cada situación vivida ha ayudado a construir lo que somos como maestros. El ser maestro en un mundo donde nos invade la aceleración, nos lleva a ver nuestra práctica como algo complejo y por eso necesitan ser contadas y compartidas, para así ser comprendidas por los mismos compañeros y otras personas poco relacionadas con el ámbito escolar, pero sobre todo como una forma de resistencia al olvido y al rescate de los instantes (la elaboración de nuestro álbum de fotografías de vivencias descritas en palabras).

Las experiencias son el hilo conductor para comprender los haceres y las prácticas educativas, lo que nos afectan y nos pasa dentro del mundo de la educación; se han conformado de acontecimientos situados en una temporalidad y localizados en momentos específicos que nos mueven y conmueven dando sentido a nuestras vivencias.

Dentro de la estructura de la investigación biográfico-narrativa estamos dando cuenta de la trayectoria profesional, no importando la temporalidad en ella, cada

²⁶ Joblonka, Ivan. “La historia de una literatura contemporánea. Manifiesto por las ciencias sociales”. Argentina. FCE. 2016. p. 297-298

²⁷ El “yo”, realiza una triada de funciones: atestigua la presencia física del testigo, constituye un eslabón del razonamiento y expresa el juicio del autor, así, se van entrelazando en el hilo de las narraciones. (Joblonka, Ivan. “La historia de una literatura contemporánea. Manifiesto por las ciencias sociales”. Argentina. FCE. 2016, pp. 300-301)

uno viven y construyen experiencias significativas, así como, saberes, supuestos sobre la enseñanza, certezas, inquietudes, deseos y logros; nos lleva a reflexionar sobre nuestra práctica y así lograr una transformación en nuestro actuar como maestros.

La investigación biográfico-narrativa se interesa en la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo; retomando la idea anterior, nos lleva a comprender a la educación como la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto por los profesores como de los alumnos, porque somos contadores de historias y a la vez personajes de las historias de los demás y de las propias; es una oportunidad de dignificarnos y contribuir en la teorización de nuestro mundo, esto sucede cuando compartimos las producciones realizadas y propiciamos una comprensión significativa del hacer dentro de las escuelas y la educación, nos convertimos en colaboradores dentro de un grupo de investigadores.

En esta investigación de vida escolar, la narrativa nos ayuda a “resaltar aquellos aspectos que justamente hacen únicas e irrepetibles a las experiencias vividas [...] y a las comprensiones e interpretaciones que éstos construyen y reconstruyen”²⁸ nuestras prácticas; nos da la posibilidad de transformarnos, al momento de relatar nuestras experiencias, vamos realizando un análisis de nuestro actuar y de cómo nos enfrentamos al mundo y con los demás, propiciando una comprensión intrapersonal de nuestra práctica.

La investigación biográfico-narrativa en la línea de inclusión e integración educativa, es una manera de traer a luz las prácticas de exclusión vividas dentro de las escuelas, traer la voz de los actores jamás escuchados, a partir de ella estamos presentando nuestra relación con uno mismo y con los demás, supone un cuidado, curiosidad, pasión, interés y voluntad de cambiar lo que resulta injusto o negativo para las personas.

²⁸ Ibíd. 2007. p. 33

La manera en la que nos apoya la investigación biográfico-narrativa, es que a partir de ella, se:

“Ven a los otros, los nombran y caracterizan; revisan y discuten las certezas y las dudas que edificaron y desbarataron a lo largo de sus afanes cotidianos en las escuelas. Dan cuenta de “haber estado allí”, en el mundo de las prácticas escolares, y de las necesidad de contar historias para comunicar las experiencias y los saberes que construyeron en situaciones social, geográfica e históricamente localizadas”²⁹

Como autores, estamos dando significado a nuestras experiencias, esto nos convierte en “*sujetos de experiencias*”³⁰ en donde empieza nuestro viaje, porque será el “territorio de paso, de pasaje, algo así como una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce algunos efectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas, algunos efectos”³¹, que conforman nuestra relación con los demás dando sentido a lo que hacemos; para lograr este proceso es indispensable “ir y venir entre el pasado y el presente, de ellos a nosotros, en una vuelta a sí que haga más sensibles aún la extrañeza de los [...] humanos”³², nos lleva a viajar en el tiempo y al final como toda historia contada dejar una huella y un consejo³³ o moraleja considerada como una propuesta para continuar con la historia que llevábamos en curso, contemplando que los seres humanos solo nos abrimos a los consejos en la medida en que somos capaces de relacionar las situaciones con las palabras que leemos y se acoplan a lo que vivimos.

²⁹ *Ibíd.* 2007. p. 16

³⁰ Larrosa (2009), lo define como un espacio donde tienen lugar los acontecimientos y los sucesos.

³¹ Larrosa, Jorge. “Experiencia y alteridad en educación”, en, *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina. Flacso y Homosapiens. 2009. p.37

³² Joblonka, Ivan. “La historia de una literatura contemporánea. Manifiesto por las ciencias sociales”. Argentina. FCE. 2016. p. 312

³³ El consejo es sabiduría entretrejida en los materiales de la vida vivida. (Benjamín, 1936, p. IV)

1.2. Una aventura en el tiempo, la trama y la intriga, elementos de la investigación biográfico-narrativa.

Compañeros de viaje... espero no haber perdido el sentido de este capítulo, les hago la “invitación a sumergirnos en el mundo policromático y diverso de la enseñanza [y el aprendizaje]”³⁴, procesos adaptables a los momentos históricos vividos, por el hecho de ser actos humanos. Considerarnos como sujetos históricamente situados, nos llevan instalarnos en el espacio y en el tiempo, así nos es posible revisar nuestros actos y prácticas, por lo tanto, nos convertimos en “hombres de carne y hueso que nacemos, sufrimos y morimos”³⁵. Reconocernos como parte de un tiempo y espacio nos lleva a organizar y experimentar las experiencias que conforman el relato.

La investigación biográfico-narrativa, nos lleva a mirarnos como seres temporales, ya que así, le damos vida a las experiencias³⁶; para lograrlo, nos miramos de manera cronológica en el tiempo, vamos estructurando nuestra experiencia vital en ciclos, periodos o momentos separados por transiciones los cuales darán sentido al relato, Sparkes y Smith (2003), describen al tiempo desde una forma ontológica, donde la vivencia subjetiva de lo temporal, es narrativa en la medida en que la percepción del pasado, el presente y el futuro depende de nuestra manera de organizar la memoria y la perspectiva del horizonte a futuro, ante esto, la investigación biográfico-narrativa ofrece la posibilidad de comprender no solo la manera en que vivimos en el tiempo, sino en la que nos relacionamos con él.

Así como nos los explica Ricoeur, el tiempo lo podemos organizar en tres grados de profundidad:

³⁴ P. 8

³⁵ Melich, Joan-Carles. “Antropología de la situación (una perspectiva narrativa)”, en, Experiencia y alteridad en educación. Argentina. Flacso y Homosapiens. 2009 p. 83

³⁶ La experiencia siempre supone una apuesta por lo que no se sabe, por lo que no se puede, por lo que no se quiere. La experiencia es un quizá, [...] es el lugar de la libertad. (Larrosa, “Experiencia y alteridad en educación”, en, Experiencia y alteridad en educación. Argentina. Flacso y Homosapiens. 2009, p. 33).

Primero. La estructura temporal, refiere al tiempo como aquello en que los hechos suceden (la intra-temporalidad), que es más que la mera sucesión de “ahoras”.

Segundo. El tiempo como historicidad donde el peso recae en lo pasado; pero aquí, el acontecimiento histórico se enmarca dentro de una intriga, que es la que otorga las características temporales a la narrativa (idea de reciprocidad entre intriga y acontecimiento histórico).

Tercero. La temporalidad (o temporalidad profunda) como la reunión del pasado, el presente y el futuro, y que el análisis existencial redefine como hacer-presente, haber-sido y por-venir.³⁷

Es como si nos encontráramos en la nave de viaje al futuro, donde para conformar su relato tuvieron que ir y venir entre el pasado, presente y futuro, de esa manera los llevo a un proceso de reflexión de lo que hicieron en su andar y en lo que podrían modificar, a lo que llama Passeggi, “es el retorno sobre sí mismo y la toma de conciencia de las condiciones de existencia de validez a la inserción de los individuos en la historia, no como espectadores del espectáculo de la vida sino como autores”³⁸; así, es como vivimos este periodo de investigación, nos hacemos conscientes como seres históricos³⁹ es así como juega su papel el “tiempo” en la investigación narrativa.

³⁷ Ricoeur, Paul, en, Delory-Momberger, Christine. “El relato de sí como hecho antropológico”, en, Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. CLACSO. Universidad de Antioquia. 2016. p. 59.

³⁸ Passeggi, María da Conceição. “Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación”, en, Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. CLACSO. Universidad de Antioquia. 2016. p.80

³⁹ Cuando nos asumimos como sujetos históricos, estamos comprendiendo nuestra historicidad la cual permite crear las experiencias y reconstruir una imagen de sí misma, situándonos en un tiempo y espacio, actuando y sufriendo en el recorrido de su historia; esto nos lleva, a tomar una postura de auto-reflexión sobre sí mismo, su tiempo y espacio, lo que desencadenaría un movimiento para superar nuestra “curiosidad ingenua” por una “curiosidad epistemológica”, que se pregunta, se vuelve crítica, sobre las razones de lo que pasa y lo que le pasa. (Freire, en Passeggi, 2016, p. 80).

A diferencia de otras perspectivas de indagación, la investigación narrativa presta atención al tiempo⁴⁰ en relación con los sucesos que nos acontecen, por eso documentaremos por medio de las narrativas, para documentar el paso del tiempo que nos marca un antes, un ahora y un después del relato; aspectos que notaremos en el transcurso de esta investigación biográfico-narrativa.

La experiencia en la investigación biográfico-narrativa tienen sentido cuando existe una relación con el tiempo, Zambrano comenta, “todo vivir es en el tiempo, y la experiencia no es sino el conocimiento que no ha querido ser objetivamente universal por no dejar al tiempo”⁴¹, porque permite el reconocer que somos parte de él y no quedarnos en el olvido; logramos una forma de relación entre lo físico y los social; esto implica realizar movimientos con la memoria del pasado y la proyección del futuro, provoca una ruptura con el pasado y consigo mismo es la toma de conciencia y se es capaz de decidir y actuar ante el mundo.

El tiempo dentro de la investigación biográfico-narrativa, se convierte en el *tiempo de nuestras vidas*, “es el tiempo articulado en una historia; es la historia de nosotros mismos tal como somos capaces de imaginarla, de interpretarla, de contarla y de contar(nos)la”⁴² es la forma en la que jugamos dentro de ella, a partir del tiempo se da la vinculación con lo que denomina Benjamín (1936), la “patria trascendental” que da sentido a nuestro trabajo, esto lo veremos reflejado en un aspecto que llamaremos trama.

La trama es la manera de apropiación de las voces originarias y de los fenómenos que observamos, ayuda a explicar los hechos que se presentan dentro de la investigación narrativa y comprender el por qué se fueron estableciendo dentro del

⁴⁰ El tiempo lo explican Phoenix, Smith y Sparkes (2007), como una dimensión de la existencia humana de la que no podemos escapar; este nos permite recaudar las experiencias para propiciar relatos de comunicación hacia otros.

⁴¹ Pérez, Nuria. “Escuchar al otro”, en, *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina. Flacso y Homosapiens. 2009. p. 50

⁴² Larrosa, Jorge. “La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación”. México. FCE. 2003. p. 613

texto de investigación⁴³, nos lleva a tomar conciencia de nosotros mismo, a actuar en el mundo, es decir, que se vuelve ella en un ser prudente y vigilante de los actos que estamos dando cuenta.

Dar cuenta de lo vivido nos convierte en un viajero narrador, que “habla con una perspicacia extraordinaria sobre los detalles de la vida cotidiana”⁴⁴, realizamos una revisión sobre los vínculos existentes entre la memoria y la experiencia acumulada, dando cuerpo a la trama, que nos lleva a proyectarnos a nosotros mismo como un personaje en una versión de la historia⁴⁵ establecida o en proceso de construcción.

La trama en el texto de investigación, la define Brooks:

Es el diseño y la intención de la narrativa, lo que configura una historia y le da una cierta dirección o intento de significado... la lógica o quizá la sintaxis de un cierto tipo de discurso, uno que desarrolla sus proposiciones sólo a través de secuencias y progresiones temporales.⁴⁶

La trama nos permite dar orden a las experiencias relatadas, como se están presentando una tras otra, articulándolas de acuerdo a las causas y efectos en las que se establecen los recuentos o el fin a lo que pretendemos llegar en la investigación; en cierta manera, está nos permite dar sentido a lo acontecido, una relación entre lo que nos está pasando y el significado que le atribuimos a todo aquello que nos afectó; esto lo logramos a partir de lo que narramos y de lo que reinterpretemos; así, vamos configurando el mundo en el que nos desenvolvemos, lo podemos nombrar como el informe de investigación.

⁴³ Joblonka (2016), denomina de esa manera a la narrativa.

⁴⁴ *Ibíd.* p.13

⁴⁵ La historia es el medio de acceder a la vida humana, como menciona Ricoeur (1983), tenemos acceso a los dramas temporales de la existencia a través de la historia que se cuenta sobre ellos, por parte de otros, o por nosotros mismos. (en, Delory-Momberger, 2015, p. 59)

⁴⁶ *Ibíd.* p. 613

En la investigación biográfico-narrativa, la trama propicia el intercambio de perspectivas entre los que nos leen y nosotros que escribimos, creamos espacios de “saberes y de subjetivación en tanto configuran un entramado de experiencias, relaciones y sentidos en el cual los elementos heterogéneos, sujetos, instituciones y grupos redefinen su propia identidad desde la participación activa y la articulación con otros”⁴⁷, esta recopilación permite construirla. Es construida a de diferentes **encuentros con lo completamente OTRO**, es de ahí la relación entre la investigación biográfico-narrativa y la especialidad de **inclusión e integración educativa**, enlazando distintas voces que permiten el desarrollo, la práctica y la revisión constante de nuestras prácticas.

La escritura que estamos realizando, nos llevan a tener una trama consistente entre un inicio y un fin, y nos conducirá a un consejo o moraleja; estas nos permite argumentar ante aquella experiencia que nos haya movido, ubicándola en su lugar para la realización de la historia, por lo tanto, la narrativa es quien nos hace personajes de nuestra propia vida, así menciona Delory-Momberger, “uno **no** narra su vida porque tiene una historia; uno tiene una historia porque narra su vida”⁴⁸, aquello que realmente nos intriga.

La intriga llega a transformar los acontecimientos en una historia organizada y considerada como un todo, descrito por Ricoeur, una historia debe ser más que una enumeración de acontecimientos en un orden serial, debe organizarlos en una totalidad inteligible; donde el tramado de intrigas “es la operación que hace de una simple sucesión una configuración”⁴⁹, será el hilo conductor de todo el texto, quien

⁴⁷ (Suárez, 2003, p. 99)

⁴⁸ Runge, Andrés. “Los docentes y la tematización de sí: Formación y narración de sí en clave antropocrítica”, en, Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. compilado por Gabriel Jaime Murillo Arango. 1a ed. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. p.220-221

⁴⁹ Delory-Momberger, Christine. “El relato de sí como hecho antropológico”, en, Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. compilado por Gabriel Jaime Murillo Arango. 1a ed. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. p. 59

dará el motivo de la narrativa; la intriga la encontraremos al comienzo, en el desarrollo y al final del texto.

La intriga funge el papel del fenómeno a indagar, por lo tanto, cuenta de “recursos y valores, que, hoy, estructuran y orientan los modos de representación y de construcción de las existencias”⁵⁰, que van integrando nuestra investigación; partiendo de ella, podremos transformar los acontecimientos, las acciones y las personas de la vivencia.

Es a partir de la intriga que nos encontramos en constante movimiento, este demanda la presencia de lo otro y del otro, que nos lleva a la transformación del sí mismo, de alguien ansioso por experimentar nuevos rostros y atravesando por la heterogeneidad de lo extraño.

1.3. La investigación biográfico-narrativa, primera ruta terminada, ¿cómo lo logramos?

Buscar nuevos rostros extraños, nuevas experiencias, recuperar, interpretar y recrear saberes producidos por uno mismo y por otro permiten dar sentido y estructura a los relatos que son el tiempo, la trama y la intriga, estos elementos nos lleva a “reunir en un mismo relato el pasado, la prueba y la indagación”⁵¹; es un viaje en sí mismo con nuestra historia, nuestros ciclos de vida profesional que designan las fases o periodos que nos marcan, también con el impacto social y personal con los cambios que conllevan las reformas educativas y los incidentes dentro de ella, nos llevan a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y la manera de apropiarnos de nuestra labor como maestros.

El primer acercamiento con la investigación biográfico-narrativa fue cuando nos pedían que escribir sobre “nuestro proceso de educabilidad”, esto me llevo a un abismo, no comprendía, ¿qué debía hacer?, investigué la palabra educabilidad,

⁵⁰ *Ibíd.* p. 60

⁵¹ Larrosa, Jorge. “La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación”. México. FCE. 2003. p. 308

pero seguía sin tener algo concreto sobre lo que nos pedían, así fue transcurriendo el tiempo y la famosa frase “deben arrastrar el lápiz” retumbaba en mis oídos, significaba que debíamos escribir y escribir; hice caso a esas palabras, pero desde que inicié esta narrativa se ha ido modificando y yo con ella, cada reestructuración me ha visto morir mil veces en la ruta.

Cada periodo se fue enriqueciendo, a partir de la revisión de lecturas que nos permitieron identificar categorías relacionadas con inclusión e integración, para mirarla desde el discurso hasta lo filosófico; para lograr que la narrativa creciera realizamos un trabajo de introspección, localizamos experiencias significativas, relacionadas con nuestro trayecto dentro de las escuelas, aquellas que “revelen y registren huellas y rastros materiales de las prácticas pedagógicas”⁵², de esta manera indagamos en nuestra memoria personal, en la memoria de otros maestros e informantes claves para dar inicio a la descripción de los sucesos.

Cuando iniciamos la indagación de nuestras experiencias, nos percatamos de los aspectos que no permiten llevar a cabo las prácticas incluyentes dentro de la escuela y son la naturalización de la exclusión en nuestro actuar y el de realizar las cosas durante vida diaria, dentro de las escuelas se viven constantemente prácticas excluyentes, ellas propician la construcción de barreras excluyentes que impiden lograr un acercamiento con las personas involucradas dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje; para entenderlas mejor las esquematizamos en una tabla⁵³ de dos columnas en donde colocábamos la práctica excluyente y al lado izquierdo redactábamos el tipo de barrera que propiciaba dicho acto, sino las hubiéramos esquematizados tal vez seguiría pensando que mi actuar es el correcto y no surgiría una transformación.

Reconocimos la existencia de prácticas excluyentes dentro de la escuela, sin embargo hubo una que movió mis esquemas y conciencia convirtiéndola en la

⁵² Suárez, Daniel. “Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente”, en, Revista del IICE. p. 24

⁵³ Para visualizarla se les invita a mirar el Anexo 1

intriga (coloquialmente lo conocemos como problema pedagógico) de esta investigación biográfico-narrativa, para tener más precisa nuestra intriga, esquematizamos⁵⁴ a partir de los siguientes rangos, ámbito, prácticas de exclusión, barrera de exclusión, situación problemática y problema pedagógico identificado; de una acción realizada constantemente nos llevó a encontrar el problema en el que buscamos incidir y erradicarlo.

Con la esquematización encontré que las situaciones expresadas en ellas se relacionaban con la evaluación, ya que simplemente se le consideraba como “una manera de medir y clasificar a los alumnos, habilitar a los alumnos para contestar pruebas estandarizadas y como un medio para demostrar estadísticamente”, concepciones alejadas a la siguiente definición que concibe a la evaluación como “un proceso de juzgar colocándose desde un punto de vista, poniendo en juego uno o varios valores, estimando o apreciando un estado, un objeto, una acción, comparando entre ellos algunos elementos valorados de manera espontánea”⁵⁵.

¡Encontré la intriga!, todo mi ser y hacer se encuentra relacionado con la evaluación, pero todavía me hace falta hallar otros aspectos para no abrir tanto el panorama, sabemos que es una temática amplia y abarca varios aspectos, para delimitarlo volvimos a organizar la información en una tabla⁵⁶ donde dimos respuesta a los siguientes cuestionamientos: ¿cómo se originó?, ¿qué lo produce? y ¿qué consecuencias tiene?, de esta manera visualicé más el camino de este viaje que ya inició.

La evaluación no solo es algo que me afecta o conmueve, sino entre conversaciones con los compañeros con el propósito de traer la escucha de los otros en relación a la intriga, se realizó una entrevista, que es una de las técnicas utilizadas para conocer las experiencias de otros docentes con respecto a la problemática que estamos abordando o de nuestro interés; pero también es una

⁵⁴ Revisar Anexo 2

⁵⁵ *Ibíd.* p. 28

⁵⁶ Ver Anexo 4

oportunidad de encontrarnos con el otro, como lo menciona Sennett (2003), es dar de sí mismo a fin de merecer una respuesta abierta, abrir todas las puertas y ventanas de nuestro ser para hacer sentir bien al maestro que entrevistaremos, que se sienta en confianza para expresar su verdadero sentir.

La entrevista⁵⁷ es un “proceso de negociación y construcción compartida de significados a partir de la interacción producida a través de un diálogo entre el entrevistador y el interlocutor en un contexto determinado”⁵⁸, donde intercambiamos puntos de vista, el uso de esta permite entender a los otros y a nosotros mismos; es así que vamos entrelazando experiencias que nos llevarán a descubrir la manera de mirar la vida dentro de la escuela de otros maestros y de los mismos alumnos.

Volver a la memoria y seleccionar las experiencias nos llevó a escribir y re-escribir (cada momento que avanzaba en el camino, me leía y tenía que regresar y volver a construir la ruta del viaje); entonces descubrí un mundo de reflexividad sobre estas acciones, me lleva a “una conciencia discursiva que no poseía antes”⁵⁹, permite ver lo que estoy haciendo y lo que necesito transformar; puedo decir que este viaje será una autoevaluación de mis prácticas pedagógicas.

⁵⁷ Ver anexo 5

⁵⁸ *Ibíd.* p. 15

⁵⁹ *Ibíd.* p. 25

CAPÍTULO 2. ¡NO QUIERO DETENERME! UNA PARADA INDISPENSABLE EN LA SUBJETIVIDAD DEL SER MAESTRA: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PRÁCTICAS EXCLUYENTES DE EVALUACIÓN

“La escuela debe ser un lugar para todos los niños, no basada en la idea de que todos son iguales, sino que todos son diferentes”.

Loris Malaguzzi

Revisar las instantáneas de mi memoria no es una tarea difícil, algunos suelen sorprenderse de la facilidad que tengo para recordar los eventos, describírselos es recrear la escena exacta tal cual como fue; hasta una persona con gran significado para mí, ha llegado a mencionar que si realmente guardará cosas importantes en mi archivo personal qué extraordinarias cosas podría lograr; el punto aquí, no es destacar lo buena que soy para reconstruir acontecimientos vividos, sino, echar un vistazo al álbum de recuerdos y destacar aquellos los relacionados con mi estar en la escuela.

Abramos el álbum, veo una escuela inmensamente grande cualquiera se podría perder en ella, sin embargo, más allá de la infraestructura el acontecimiento relevante es la clase con la maestra de primero de preescolar, nuestro primer día realizamos un barco en el libro de trabajo, era solo pegar papeles dentro de una figura, debo reconocer la cualidad de ese trabajo, lo había hecho algo sucio y supongo que “el puerquito” plasmado por la maestra como evaluación lo describía; tan significativa fue ese acto, a mi edad, ¿quién recuerda alguna calificación de preescolar?

Desde ese momento comencé a dar importancia a la entrega de trabajos, donde la pulcritud debería destacarlos, seguir al pie de la letra las indicaciones; hasta que tengo el primer encuentro con un examen, quien se indicaría el destino del primer

grado de primaria, el tener una buena prueba te haría acreedor ser parte del grupo “A”⁶⁰, donde se encontraban las personas destacadas de la escuela (no sé, si sea mi percepción, pero irradiaban un cierto brillo), cada inicio del ciclo era una oportunidad de ser parte del grupo maravilla; dos años en el grupo “A”, uno en el “D” por ser una extranjera y el resto de la primaria en el “C”, alumna promedio; realmente era una presión la forma de asignación de la escuela, más porque era la más cotizada de la colonia, porque hasta tener un lugar en la escuela era un privilegio que no cualquiera puede lograr.

De ser miembro distinguido de la primaria más deseada de la colonia, pase a ser alumna de una secundaria que apenas tenía un salón para atender a 120 alumnos aproximadamente, salones prefabricados de cartón por los padres de familia, para atendernos, en ese momento valoré tener un lugar donde aprender, los maestros improvisaban los recursos para enseñarnos, mi trayectoria fue destacada, cuadro de honor; aspectos poco útiles para ingresar a escuelas de media superior incorporados a la Universidad Nacional Autónoma de México y del Instituto Politécnico Nacional; el examen estandarizado, de 128 reactivos, elaborado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), que contesté, no logró los puntajes óptimos para obtener un lugar en esas instituciones pero sí para la segunda opción de la boleta credencial, era una Preparatoria Oficial.

Tres años de media superior, donde me hizo falta desarrollar la capacidad para aprender a responder pruebas estandarizadas y sobre todo de saberes indispensables para ese tipo de pruebas, tres oportunidades para ser universitaria, la vida como universitaria fue idílica, deje de dar importancia a los exámenes, al finalizar, la licenciatura de Pedagogía, estuve poco tiempo en el campo laboral y decidí estudiar en la Normal de maestros de secundaria (especialidad en

⁶⁰ La escuela se organizaba en tres grupos A, B, C y D, en el A se encontraban los alumnos más destacados de la escuela con promedio de 10 y 9.5, el B estaban los alumnos regulares de 9 y 8.5, el grupo del C pertenecían los alumnos de 8, 7 y 6, y el grupo D se abría cuando había alumnos de otras escuelas, repetidores y con promedios bajos.

Formación Cívica y Ética), otra vez enfrentarnos a las pruebas (debo confesar que ha sido la más difícil a la que me he enfrentado hasta que hice el examen para entrar a la maestría), ser estudiante normalista implicó volver a competir por una calificación, ver quien era el mejor ante los ojos de los maestros y estar buscando siempre el primer lugar en la lista.

Los eventos antes expuestos dan cuenta de una vida dentro de la escuela, desde una de las actividades inherentes a ella, la evaluación, pero entendida desde un examen, quien ha escrito mí destino escolar y ahora laboral.

2.1. Todo inicia con una evaluación: exámenes estandarizados instrumentos excluyentes.

Mientras estudiaba en la Escuela Normal Superior de México (ENSM), se empezó a desarrollar un nueva Plan de Estudios para la educación básica que se implementaría en todos los niveles en el 2011, mientras tanto, nosotros lo analizábamos los planes de estudios de preescolar, primaria y secundaria (asignatura por asignatura); este cambio vino de la mano con la creación de Reformas en la educación de nuestro país, una de las reformas era la evaluación a los maestros para el ingreso, permanencia y promoción en el sistema educativo. Particularmente, aplique para el ingreso en el 2013, pero fue el último año donde solo se hacía una vez examen, para el siguiente tendrían los nuevos maestros debían evaluarse dos años consecutivos, posteriormente hacerlos cada cuatro años para permanecer en el sistema educativo.

El inicio de mi trayectoria laboral fue a la par de una nuevo mandato presidencial, recuerdo las palabras de la maestra de *“Gestión escolar”*, *“ustedes vivirán un gran momento de la historia de la educación, iniciaran con un nuevo presidente y plan de estudios”*⁶¹, de eso no estaba equivocada, somos parte de la historia de nuestro país y del mundo, porque pertenecemos a ella y nos movemos con ella, esto nos

⁶¹ Palabras de la Maestra Veronica Nava, de la ENSM, asignatura “Gestión Escolar” 2012.

convierte en seres “inacabados”⁶², porque nunca terminaremos de construirnos, tal vez hasta nuestra muerte pero no es algo seguro, nuestros escritos darán cuenta de lo vivido en un periodo histórico.

Contar mi historia dentro del sistema educativo es recordar las mis acciones convertidas en vivencias y hablar de aquello que me incomoda y agrada de él; ciertamente, uno de los aspectos vividos como estudiante y maestra son los procesos de **evaluación**, palabra mágica de este viaje, por alguna extraña razón para alumnos, maestros, directivos, padres de familia, hasta órganos nacionales e internacionales es un diamante por cuidar y pulir, ella marca la cantidad de conocimientos aprendidos durante un periodo y logros alcanzados; puedo recordar que hasta finales de la década de los noventa, cuando la evaluación inicia a tener más protagonismo de manera institucional, se crean órganos encargados de construir instrumentos para valorar los saberes del nivel en el que nos encontrábamos y nos encontramos.

La creación de órganos e instituciones encargadas de las evaluaciones educativas responden a las políticas nacionales e internacionales, creadas bajo un marco neoliberal⁶³, pensadas a partir de un sistema global, con la pretensión de interconectar a todas las sociedades teniendo como fin, “crear y preservar el marco institucional apropiado para el desarrollo”⁶⁴, social, económico, cultural y educativo; donde se establezcan criterios para elaborar las políticas de un país, situación de México, a quien se le recomienda elaborar reformas en educación y otros aspectos para cubrir los criterios establecidos.

⁶² Paulo Freire, 2004, en el “Grito Manso”, dice que, [...] somos seres incompletos, inacabados o inconclusos; ya que nos encontramos en movimiento, somos constructores de la existencia humana. (p. 28)

⁶³ Teoría de prácticas político-económicas que afirman que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo dentro de un arco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada fuertes, mercados libres y libertad de comercio. (Harvey, 2015, p. 6)

⁶⁴ Harvey, Davay. “Breve historia del neoliberalismo”. España. Akal. 2015. p.6

Vivir bajo el panorama de la evaluación, implica dar buenos resultados que se reflejen en datos estadísticos tanto para la escuela, la zona escolar, la Dirección Operativa, Coordinación Sectorial, Entidad y Nacionalmente, éstas serán dadas a conocer por los medios de comunicación a la sociedad en general, quienes se encargan de realizar un juicio de valor sobre el desempeño de los alumnos y maestros de manera pública.

Desde hace ocho años se ha implementado un exámenes estandarizados para ingresar al sistema educativo, estos dictamina qué maestro cuenta con los conocimientos para desempeñar su profesión adecuadamente, siendo elegidos aquellos que hayan obtenido un puntaje establecido por el CENEVAL, posteriormente, esperábamos la llegada de un correo electrónico donde nos puntualizaban los requisitos para ser parte o excluidos del gremio de la educación; lo más importante son los resultados obtenidos para tener el privilegio de ser uno de los primeros en elegir una escuela; el punto de referencia para la elección de escuela era la distancia y las horas que se ofertaban. De ser la número cinco me convertí en la primera en elegir escuela, los primeros cuatro les ofertaron secundarias técnicas, esto me convirtió en la primera en elegir dentro de las secundarias generales en el Distrito Federal⁶⁵.

Entrar al mundo de la secundarias, es estar en una tierra desconocida donde se habla distintos idiomas a pesar de esta en el mismo nivel, existen tres tipos de secundarias las generales (de jornada regular, jornada ampliada y tiempo completo), las técnicas, las telesecundarias, las de trabajadores y las secundarias de la región de Iztapalapa (esta región se gobierna así misma y la mayoría no quiere llegar ahí, porque es fácil entrar pero cuando deseas cambiar es difícil salir de esa zona, salvo para quien vive en esa delegación); cada una se rige por una normatividad en relación a su organización, pero la misma finalidad, que es cumplir con el perfil de egreso de la educación básica.

⁶⁵ Cuando sucedieron los hechos aún se le consideraba de esa manera.

Después de haber elegido una secundaria, daban un documento para presentarte a la escuela; recuerdo que ese día el camino se me hizo largo, por mi mente pasaba un sin fin de cuestionamientos: ¿cómo serán los alumnos?, ¿qué habrá alrededor de la escuela?, ¿cómo serán mis compañeros?, ¿de qué manera me presentaré ante los alumnos?, realmente me encontraba en un abismo de incertidumbre, la secundaria se encuentra ubicada en las faldas del cerro del Chiquihuite, considerada como una zona marginada de la delegación Gustavo A. Madero, en apariencia la escuela estaba bien, contaba con la infraestructura adecuada para dar los servicios necesarios, la directora mencionó los avances que habían logrado y los arreglos, se mostraba contenta por ser líder de una plantilla de maestros preocupados por su **profesionalización**, definida por Perrenoud⁶⁶, como una acción que tiene la intención de incidir en nuestra formación docente, vaya más allá de seguir aumentando los conocimientos sobre los contenidos a trabajar.

Las escuelas secundarias se ha convertido en un espacio de interacción de una variedad de profesionistas dedicados a enseñar, que provienen de distintas profesiones pero la mayoría somos egresados de la Normal Superior (esto es más notorio en las secundarias generales), otros pertenecen a la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Politécnico Nacional, Universidad Autónoma de México y de carreras técnicas; algunos llegaron por vocación y otros maestros porque las circunstancias los llevaron a ese rumbo, pareciera que son argumentos sin importancia, sin embargo, entre la diversidad de profesionistas se vislumbra constantemente la distinción entre ellos, ya que no es lo mismo ser Normalista alguien que estudió para ejercer la enseñanza específicamente en su área de conocimiento, a un universitario con licenciatura o ingeniería y “no sabe”⁶⁷ sobre las bases pedagógicas, también no es lo mismo un maestro con horas académicas que un maestro de taller, entre maestros hay rangos de prestigio y

⁶⁶ Perranud, Phillippe. “Desarrollo de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar”. Barcelona. Paidós. 2010.

⁶⁷ Lo pongo entre comillas, porque es parte de las creencias que se tiene de los maestros con profesiones distintas al magisterio.

sobre todo de esfuerzo, siempre uno de asignatura será de mayor peso porque trabaja con un gran número de alumnos y el de taller con acaso quince alumnos, también no se puede comparar un maestros de artes o educación física al de cualquier otra, esas disciplinas se les segrega y no se tiene el mismo peso que las demás, hasta para ser evaluadas estas no pueden ser reprobadas; entre compañeros nos miramos distintos, propiciando la etiqueta y desvaloración del trabajo del otro.

Conforme fui interactuando con los compañeros, algunos de los recibimientos fueron con gusto por ser parte del colectivo de la Secundaria 259; otros cuestionaban mi procedencia y especialidad, para los demás no tuvo relevancia; algunos compañeros dieron a conocer el concepto y constructo social de la escuela, es considerada como “*el basurero de la zona*”, al escuchar la expresión surge la interrogante, “*¿por qué le llaman así?*”; y era por obvias razones, la escuela no tenía una gran demanda por parte de la comunidad, sus grupos se conformaba por todos los alumnos rechazados de otras escuelas, ya sea porque no obtuvieron el puntaje en el examen de ubicación o porque les había ofrecido su traslado debido a su conducta o estaban recursando el grado; la expectativa que se tiene de los alumnos es que terminen en el reclusorio o vendiendo dulces en los camiones y las señoritas terminen embarazadas.

Dado las circunstancias socioeconómicas en las que viven los alumnos, algunos tienen a su padre o madre dentro del reclusorio, la mayoría de ellos tienen padres jóvenes que acaso les llevan quince años de diferencia y otros cuyos padres se dedican a vender dulces en los camiones; contemplando el panorama de vida de varios de ellos, ya les habíamos construido su destino, no les vemos futuro ni esperanza; cada una de las descripciones parecía un balde de agua helada que caía encima de mí, ya no quería estar en la escuela, era una tortura, “*¿cómo me podría estar pasando esto?*”; pero entre tantas malas referencias sobre la escuela y los alumnos, hubo una voz aguda de una maestra que dijo “*maestro que se pare en un grupo de esta escuela y de su clase, quiere decir que puede ser maestro en*

donde lo pongan, no cualquiera puede dar clase con alumnos como los que tenemos aquí"; esas palabras llegaron como una ráfaga de viento que extinguió aquella fogata de miedo que invadía mi cuerpo y mente del solo pensar mi primer encuentro con un grupo de esta escuela.

La conformación del ser maestro, es a partir de los procesos significativos entre la socialización con otros maestros que tuve siendo alumna y ahora como parte del **arte de enseñar**; de ellos he adquirido estrategias de enseñanza, formas de comportamiento y de comunicación, algunos malestares y alegrías; ahora visualizo los rostros de mis compañeras de cansancio, fastidio y enojo, y al escuchar la manera de expresarse donde se acentuaba más su enojo por estar en una escuela donde su trabajo no es valorado, comprendo las palabras de Manen⁶⁸, de que la palabra es gesto, el gesto es palabra; por lo tanto, nuestro lenguaje llega a configurar nuestra realidad en la que vivimos, situación vista por los mismos alumnos, donde ven el malestar de sus maestros al estar en un lugar donde no se siente a gusto, donde hay constantes faltas o llegadas tardes de los maestros, dejan en los alumnos una postura de desinterés por aprender.

Con nuestros comentarios estamos etiquetando a los alumnos, de por sí ya existe en ellos el estigma de pertenecer a la Secundaria 259, "la peor escuela"; no estamos construyendo un espacio de acogimiento donde se sientan contentos y agradables al estar en ella, si en sus hogares sufren de malos tratos y abandono, al llegar a la escuela observan lo mismo "*¿dónde se refugiarán, si no hay cabida para ellos?*"

Como maestra nueva en la escuela y en el sistema educativo empecé a apropiarme de los usos, costumbres (algunas con disgusto) o herramientas, por un lado, de mis compañeros, a partir de las experiencias que fui teniendo.

⁶⁸ Manen, Max Van. "El tacto en la enseñanza". España. Paidós Educador. 1998.

La interacción en la escuela entre compañeros, se caracteriza por tener un sentido individualista, donde lo más importante es salvaguardar nuestro pellejo y bienestar antes de pensar en mi compañero, existe una competencia irracional para ver quién agrada mejor a los directivos, hay una grave falta de aceptación hacia “el protagonismo de los demás, a la necesidad de no pensar que soy el único en el mundo que puede hacer ciertas cosas, y a la necesidad de no tener resentimiento con las personas que pueden hacer las cosas que me gustaría hacer y no hago porque no soy capaz”⁶⁹, resulta molesto el reconocimiento hacia algunos profesores que desde la visión, crítica no realizan su deber como maestro de manera ética, su forma de actuar frente al grupo es de autoritarismo y las expresiones y los miran como: “seres estúpidos, incapaces de comprender y solo están en la escuela para no realizar nada en su casa o porque allá en su casa no se les quiere”, sin embargo, mantienen al grupo en silencio y controlado.

La competencia entre maestros dentro de la escuela es alimentada por los mismos directivos, esta táctica, tienen la finalidad de evitar las reuniones y consensos entre compañeros, al parecer es uno de los temores de los directivos; así podrán contralar a sus maestros y ellos harán las cosas sin reclamo alguno, acto bien visto por los autoridades educativas; esto evitará las revueltas del ciclo escolar 2015-2016, en las que en apoyo a los maestros que se inconforman por las leyes secundarias implementadas a la educación, donde se establece como obligatoria la evaluación a los maestros, pero no con la finalidad de lograr una reflexión sobre su práctica pedagógica, sino como una medida de ir depurando al sistema de aquellos maestros no idóneos; la mayoría de los movimientos realizados en la zona de Cuatepec, fue gracias a padres de familia que se informaron sobre la reforma educativa; el cierre de varias escuelas de la zona, propiciaron un descontrol para la comunidad, sobre todo en directivos y supervisores de las zonas.

⁶⁹ Ibíd. p. 55

Los esfuerzos de la comunidad por apoyar a los maestros fue algo que no había visto, en la secundaria solo fue un día el paro, pero eso fue ejemplo claro que cada quien mira por sus beneficios, pues los compañeros estaban más preocupados por las horas que les iban a descontar, se notaba su postura y consentimiento ante los acontecimientos; pero cuando les piden que pasen a los alumnos sin haber alcanzado los aprendizajes o haber trabajado durante el periodo, surge su molestia silenciosa, porque no se quejan a voz abierta.

Los periodos de evaluación se han convertido en uno de los malestares de los maestros, ellos consideran que se esfuerzan cada bimestre por enseñar a los alumnos los contenidos de los programas y los alumnos no realizan el mínimo esfuerzo por aprender, al momento de trasladar eso en una calificación la mayor parte obtiene un resultado inferior a lo esperado, es entonces cuando llega al calvario después de tanto trabajo y tener que modificarlo para que las autoridades estén contentas. Esta situación nos llevaba a molestar y considerar que simplemente estamos fingiendo que enseñamos, seguimos teniendo la idea que al condicionar a los alumnos con obtener una baja o reprobatoria podremos mantener la disciplina.

Durante estos tres años de servicio he visto dos movimientos de docentes y ciudadanos en general; fueron la marcha en donde se pedía la aparición con vida de los 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa y en el cierre de escuelas en apoyo a los profesores; así mismo en la recaudación de víveres para los maestros de otros Estados instalados en un plantón ubicado en la Ciudadela de la Ciudad de México.

La resistencia hacia dicha reforma es de pocos maestros que conocen los alcances y posibles violaciones a los derechos laborales, y algunos maestros mencionaban *“no estamos en contra de que nos evalúen, lo que si no aceptamos son los criterios por los que se estipulan, la forma de implementarla y el acoso a nuestra persona”*, este comentario me lleva a retomar a **Freire**, nos dice que, **el**

educador somos como entes políticos, aspectos que me hace asumir una posición partidaria.

En algunas de las visitas al campamento, percibí una actitud de resistencia y a la vez un desgaste, cansancio y esperanza porque su lucha deje huella para otros maestros; sin embargo, había un desconcierto por parte de los maestros de otros Estados, porque no veían un interés por parte de los docentes de la Ciudad de México, ya que hay poca participación y se cuestionan el por qué tanta indiferencia, que si no sabemos cómo nos va afectar, que los maestros que no apoyamos nos convertimos en traidores, en el instante sufriremos la falta de los recursos, del pago, pero después de haber ganado la lucha nos veremos beneficiados.

La situación vivida nos lleva a encontrarnos en un “clima de desconfianza y culpabilidad”⁷⁰, nos llevan a estar dispersos en nuestras actividades como maestros, dado que solo estamos preocupados por cumplir con los requisitos establecidos por las autoridades, padres de familias y *una evaluación poco formativa*⁷¹; propiciando así, una molestia profesional por no confiar en nuestra capacidad como maestro.

Anteriormente, ser maestro era motivo de enaltecimiento y de reconocimiento social; actualmente, nos acusan de todo fracaso escolar y educativo, nos encontramos en un momento de confusión, llevándonos a “sostener una pertenencia alienada de docentes y alumnos a la escuela, teniendo como consecuencia el deterioro personal y aumento de la tendencia a un funcionamiento

⁷⁰ *Ibíd.* p.20

⁷¹ Me refiero así de la evaluación debido a la forma en que se llevó el proceso, donde primero se les notificaba a los maestros que habían sido seleccionados para ser evaluados, posteriormente se le pide armar una carpeta de evidencias donde tendrá que seleccionar a dos alumnos (uno que realiza las actividades como se les indica y otro el cual tiene dificultad para realizarla), describe las estrategias y técnicas utilizadas y el cómo atendió las dificultades, es evaluado por su directivo y finaliza cuando va a responder un examen con casos contextualizados o cotidianos donde debe responder el cómo actuaría, pero hay ciertas opciones. Realmente no se está evaluando sus desempeños como docente, un docente nos hacemos en las aulas, en el trato con los alumnos no con simples pruebas.

institucional de tipo regresivo”⁷², seguimos planificando nuestras acciones de enseñanza de acuerdo a las indicaciones propuestas en la transformación educativa, que son, la modificación de la estructura, funcionamiento y prácticas pedagógicas, para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes en su aprendizaje y tengan una igualdad de oportunidades; pero al observar el desánimo de algunos estudiantes, ya que para ellos la escuela ya no tiene relevancia en su vida cotidiana, de esa manera, los maestros nos vamos desvaneciendo en acciones que favorecen la memorización, repetición de contenidos y la poca reflexión, éstas han ido asesinando a la curiosidad y reproducen pensamientos de rechazo hacia los demás.

Comprender esta situación, ha llevado a la creación de un “Plan de Estudios de Educación Básica 2011, donde se incorpora un apartado de principios pedagógicos”⁷³ (orientar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, planificar para potenciar el aprendizaje, generar ambientes de aprendizajes, trabajar en colaboración para construir el aprendizaje, poner énfasis en el desarrollo de competencias, logro en los estándares curriculares y los aprendizajes esperados; usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje, evaluar para aprender, favorecer la inclusión para atender a la diversidad, incorporar temas de relevancia social, renovar el pacto entre estudiante, el docente, la familia y la escuela; reorientar el liderazgo; y la tutoría y la asesoría académica a la escuela) aspectos que todos los maestros deben conocer para su práctica y responden a los desafíos de la sociedad de hoy.

Uno de los aspectos insertados para subsanar problemas existentes en las escuela, de esa manera, uno de los principios pedagógicos a trabajar es la atención a la diversidad, por medio de la inclusión educativa; observando y me atrevo a decirlo, que su implementación está teniendo dificultades; nos lleva a

⁷² *Ibíd.* p. 106

⁷³ Son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa. (SEP. “Plan de Estudios 2011. Educación Básica”. México. SEP. p. 26)

“ser arrastrada por la corriente de la historia que nos está negando a todos [...] forma parte de la lucha para producir un mundo más inclusivo o puede seguir alineándose con las fuerzas de la exclusión”⁷⁴. Desde el discurso, se hace una invitación a los maestros a pensar sobre práctica pedagógica desde un mundo heterogéneo; sin embargo, no es así, trabajar bajo la lupa de la perspectiva de la inclusión nos lleva a seguir pensando que es más trabajo administrativo, aspecto que nos molesta, porque debemos realizar doble planeación una con la que trabajaremos con todos los alumnos y una específica para atender a los educandos con barreras de aprendizaje y la participación (BAP); aspectos que nos hace rechazar toda transformación educativa.

Al fin, el arraigo de las prácticas tradicionales entre maestros y alumnos es poderoso; la sociedad sigue viendo con buenos ojos las ideas tradicionales, *¿entonces para qué transformarnos, si estamos bien así?*, lo único que hemos logrado entre el maestro y alumno son encuentros de transgresión, ya que provocamos actos de aprendizajes vacíos y donde los alumnos caen amordazados a un precipicio sin fin, dicha caída anuncia la muerte de la creatividad que nos es útil en esta realidad, porque de nada sirve arriesgarse ni aventurarse al camino del conocimiento sino es apreciado por ellos, entonces dejémoslo morir en su ignorancia.

La escuela es un espacio de interacción humana, en el que se construyen conocimientos y la existencia de la comunicación entre cada uno de los actores; si bien, es indispensable para el trabajo de la interdisciplinariedad⁷⁵ entre las asignaturas, no se realiza debido a la falta de ella entre los maestros; esto se debe a la crisis comunicativa existente desde el ámbito familiar y trastocado el educativo, donde “la situación provocada por el desconcierto actual, tanto de la confusión de objetivos como las formas de organización que se ponen al servicio

⁷⁴ Ibíd. p. 116

⁷⁵ Refiriéndose al trabajo realizado en las secundarias, donde un tema puede ser trabajado desde las diferentes perspectivas de todas las asignaturas.

de estos confusos objetivos educativos en nuestra sociedad”⁷⁶, se evita el intercambio de ideas, que propicia la negación del otro; si entre los educadores no hay una comunicación ni aceptación de las diferentes formas de pensar, *¿cómo podemos promover acciones de respeto a las ideas diferentes entre los alumnos?*, sí nosotros mismo los vemos como sujetos carentes de capacidades, de ilusiones y de lograr algo en su vida.

Durante las Juntas de Consejos Técnico Escolar⁷⁷ (JCTE), se tratan temas relacionados con el currículo, convivencia de la escuela, evaluación y se escuchaban algunos comentarios sobre las problemáticas que se tienen en el interior de las aulas, se resaltan los defectos de los alumnos hasta mencionar a los más indisciplinados; la subdirectora trataba de propiciar una reflexión sobre la necesidad de comprender a los alumnos de la escuela, donde nosotros tratáramos de ser empáticos ante las situaciones que viven; los argumentos de la subdirectora no convencían a nadie, al menos eso se notaban en la cara mis compañeros; los alumnos se encuentran así, porque sus mismas experiencias los ha llevado a construir una actitud de mediocridad, sin ganas de salir adelante, muchos de nosotros hemos pasado por situaciones drásticas y no por eso nos estancamos (cabe notar que mi argumento no refleja nada de empatía, simplemente estoy suponiendo que todos deben reaccionar de la misma manera ante los problema, por lo tanto no estoy viendo la necesidad del otro ni reconociéndolo). Sin embargo, ante el descaro, pareciera que no nos interesa rescatar los humanos de nuestros educandos.

A partir del ciclo escolar 2014-2015, la organización de las JCTE, se han modificado, ahora debemos cumplir con una normalidad mínima⁷⁸, abatir el rezago y abandono escolar, desarrollo de una buena convivencia escolar y la mejora de

⁷⁶ Ibid. p. 104

⁷⁷ La Junta de Consejo Técnico Escolar, es un espacio que se les ofrece a la comunidad de maestros para replantear acciones para la mejora de los aprendizajes y de la escuela.

⁷⁸ Las condiciones básicas indispensables que deben cumplirse en cada escuela para el buen desempeño de los maestros y el logro de aprendizajes de los alumnos. (Secretaría Educación Pública, “Importancia de la Normalidad Mínima en la Educación Media Superior”, SEP, <http://www.sems.gob.mx/normalidadadminima>)

las competencias de lectura, escritura y matemáticas de los educandos; se busca que en colectivo lleguemos a acuerdos en relación a las estrategias, acciones y metodologías para implementar en la escuela, con el propósito de lograr y ofrecer una educación de calidad.

En una de las tantas juntas, nos hacen saber que somos una escuela que ofrece una *educación inclusiva*⁷⁹, dando respuesta al principio de “favorecer la inclusión⁸⁰ para atender a la diversidad”⁸¹, desde esta perspectiva la educación inclusiva será como un horizonte de posibilidades para el alumno que precise de apoyo educativo específico por causas que los diferencian significativamente de la mayoría; es una realidad esperanzadora, ya que se ofrece la educación regular a los alumnos, brindándoles oportunidades de aprendizaje, de socialización y madurez afectiva, un discurso alentador, aunque mal entendido lo que implica la inclusión, la mayoría de los maestros asumimos esa idea y ya nos consideramos maestros inclusivos, así que, buscamos el apoyo de la maestra de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), quien se encuentra en la escuela para apoyar a los alumnos considerados con BAP, nos apoyen con las adecuaciones que debemos realizar en las planeaciones para su atención, a partir de esas acciones se pretende realizar una transformación en la educación, pero sin darnos cuenta que seguimos cayendo en acciones de distinción, exclusión y desigualdad.

⁷⁹ La UNESCO en 1990, en su Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtiem, Tailandia; considera la educación inclusiva, como un proyecto educativo y de transformación social, como una respuesta a una realidad así, como una nueva manera de entender la educación y por lo tanto, comprender a la escuela; es un movimiento sostenido por políticas culturales y prácticas para satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos. Relacionada con la presencia, la participación y los logros.

⁸⁰ Proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y alumnas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación [...] esto implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión que incluye a todos y a todas. (Echeita, Gerardo y Ainscow, Mel, “La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”. ponencia presentada por los autores en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, organizado por Down España, celebrado en Granada en mayo de 2010 y titulada Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes. p. 5)

⁸¹ *Ibíd.* p. 35

La atención a las personas con capacidades educativas diferentes se ha vuelto todo un reto dentro de las escuelas regulares, al momento de insertar a alumnos con alguna necesidad diferente descontrola a los maestros y a la comunidad educativa en general, colocando al maestro en la incertidumbre y descontento al no saber *¿cómo trabajar con él y cómo tratarlo?* Los maestros nos negamos a la nueva perspectiva de trabajo en atención a la diversidad, hemos considerado que estos niños no deberían estar en la escuela debido a sus complicaciones al trabajar con ellos y para evitar algún regaño o sanción por discriminar o excluir terminamos realizando actividades de asistencialismo, ofreciendo los mínimos aprendizajes.

Durante el ciclo escolar se trabajó con un grupo que tenía seis alumnos con alguna BAP, en cada junta se dejaba entrever sus condiciones, para tomarlo en cuenta al momento de realizar sus evaluaciones, sin embargo, para la junta siguiente se seguía viendo bajas calificaciones o reprobados; aspecto molesto y desde mi perspectiva injusto, ya que se les había informado sobre sus características, por lo tanto, como docentes no asumíamos ese enfoque y simplemente nos convertimos en sujetos “irresponsables que reclaman o recuerdan la necesidad de atender a la diversidad, que en sus clase plantean situaciones de aprendizaje homogéneas y estandarizadas y obviadoras de la pluralidad”⁸², de esta manera, todo planteamiento se queda instalado en el simple discurso mientras que las prácticas cotidianas siguen siendo las mismas, dichas prácticas no propician la transformación de mentalidades ni actitudinales.

En nuestro país, con la reforma educativa se ha planteado la necesidad de una educación inclusiva, donde se tenga que “facilitar la mejor educación posible a los niños, incluyendo a los que tienen necesidades educativas especiales”⁸³, como las personas ciegas, sordas, lisiados del aparato locomotor y los menores infractores; se da una atención asistencialista de escolaridad tanto a alumnos como padres de

⁸² *Ibíd.* p. 30

⁸³ *Ibíd.* p. 120

familia, desde la sensibilización hasta la capacitación psicoterapéutica; con la finalidad de integrarlos a las escuelas regulares.

El proceso de integración⁸⁴ de los educandos se dio, por medio del apoyo de maestros, quienes tenían el propósito de que todo escolar con necesidades educativas especiales pueda asistir a las escuelas regulares de su comunidad y pueda aprender los programas educativos, la tarea de los maestros frente a grupo, es realizar ciertas adecuaciones curriculares; aunque las propuestas para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos con alguna dificultad de aprendizaje eran alentadoras y una posibilidad para transformar la nuestra práctica educativa, se sigue replanteando las desigualdades entre los jóvenes.

Recuerdo el caso de Erik, quien desde primaria trabajó con la maestra de apoyo y en la secundaria continuó en UDEEI, donde lo diagnosticaron con problemas para relacionarse con sus compañeros y de seguir normas; por lo que, recomendaba actividades para afirmarle bien las acciones a realizar y estar cercano a él, aspecto que sus compañeros observaban celosamente, propiciando que lo rechazaran aunque las recomendaciones eran para integrar al alumno, lo que sucedía era la exclusión por parte de sus compañeros, ya que no había una comprensión de su situación, para el grupo, él no se sabía relacionar.

En vez de ayudar a la inclusión las propuestas de los documentos oficiales y las acciones propuestas por la maestra de apoyo, se sigue propiciando la exclusión y segregación; además, nos los introducen como un mero requisito administrativo, pues no hay gran cambio, la maestra de UDEEI apoya, sin embargo, ella no tiene que atender a treinta cinco alumnos; optamos por omitir ciertas sugerencias y también es de sabios reconocer que nos falta experiencia para trabajar con ellos,

⁸⁴ Es uno de los fenómenos de mayor importancia y que ha tenido trascendencia en la sociedad, que ha originado el despertar de los derechos de las minorías a no ser discriminadas por razón de sus diferencias, trastocando el ámbito social desde la manera en que se comunican y relacionan con los demás, así mismo en el ámbito de los aprendizajes, donde se demuestra la integración social es considerada como un proceso activo para la construcción del conocimiento. (Sánchez, Teruel Robles David y Robles Bello, Ma Auxiliadora. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos. REVISIÓN TEÓRICA Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 24, núm. 2, mayo-agosto, pp. 24-36 Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía Madrid, España. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>. p. 25).

hemos llegado a considerar que no deberían estar en la escuela, sino en una escuela de educación especial, donde puedan desarrollar algunas habilidades para una vida futura, y así, lograr tener una vida plena.

El cambio de paradigma ha sido paulatino y a su vez doloroso; actualmente me siento en la barbarie, por no compartir algunas ideas con las personas que tienen el discurso del poder. Anteriormente estaba civilizada⁸⁵ porque asumía todos los aspectos estipulados en los documentos oficiales y me daba el lujo de intercambiar ideas con mis compañeros y directivos; pero al adentrarme a una nueva forma de ver a la educación y saber que las cosas pueden ser distintas mientras siga trabajando con la esperanza que algo cambiara en mí, dejar de mirar al alumno como el inconcluso quien necesita de mi ayuda para completarse, y dejar de sentirme como la hada madrina que traerá polvos pedagógicos para transformar a los alumnos; ahora entiendo que soy una pieza más en este proceso educativo y las situaciones se transformarán, pero primero debemos dejar de invisibilizar a los estudiantes, yo soy lo que soy gracias a la existencia de ellos; pareciera fácil, sin embargo, cuesta trabajo desarraigarnos de las herencias adquiridas tanto familiares, de estudiante y ahora como docente.

2.2. En el camino de las políticas educativas, la inclusión más que otro discurso.

La educación inclusiva es un proyecto ideológico, que puede ser realizable, siempre y cuando se asuman responsabilidades por parte de los actores educativos; si es para todos también es responsabilidad de todos; es una invitación a observarnos, a guiar nuestras elecciones y comportamientos ante la diferencia⁸⁶, es un derecho para todas las personas, aspecto que la lleva a ser

⁸⁵ Concepto retomado de Lévinas, en su libro Totalidad e infinito, nos describe a las personas civilizadas quienes eran las que tienen la verdad y los otros lo único que nos propicia es odio y temor. En este caso al sentirme civilizada es porque tengo la verdad y conocimiento para sacar de su barbarismo a los alumnos, sin embargo, entre menos involucrada este mejor.

⁸⁶ Para comprender la diferencia existen diferentes perspectivas, pero se retomará la visión de lo intercultural, ya que la considera, como un encuentro de todas las diferencias entre sí, conviven y se enriquecen unas a otras, creando una sociedad respetuosa del otro. (Guzmán, Chiñas Maricruz y Pérez, Gutiérrez Teresa de Jesús. 2009. Educar en y para la diversidad: ¿Principio de

parte, como menciona Escudero, del universo de la ética, justicia social, la democracia y la equidad; por lo que, se vuelve una responsabilidad ante la otra persona quien debe ser respetado por sus singularidades.

Bajo la perspectiva de la educación inclusiva, existe la “necesidad de plantear nuevas formas de pensar y actuar sobre la educación en y para la diversidad⁸⁷ y considerar los planteamientos de la inclusión para desafiar la exclusión”⁸⁸; por lo tanto, forma parte de la nueva perspectiva educativa en pro de la calidad, donde todos los educandos tienen derecho a recibir educación sin importar sus diferencias, ya que se debe garantizar la educación a todos.

Ante un modelo de competencias, la educación inclusiva hace una invitación a ser sensibles a los objetivos singulares, trayectorias personales de los educandos, por lo tanto, concebirse como inclusivo es asumirse como sujetos morales el cual busca la defensa y justicia para todos, aspectos olvidado por lo maestros, ya que solo estamos preocupados por llevar acabo al pie de la letra el currículum y reconocer a los estudiantes con mejor desempeño, imposibilitando la inclusión educativa.

Defender las heterogeneidades de las aulas, implica adaptarse a las necesidades del alumno, trabajar bajo sus subjetividades, sensibilizarse y acogerlos como seres únicos; sin embargo, en la realidad escolar, se habla de inclusión de manera

desigualdad o inclusión, en, Educación en y para la diversidad? Coord. Salgado, Medina Rosa María y Hernández Concepción. México. Editorial. UPN), por lo tanto, la diferencia es la comprensión de las diferentes formas de sentir, pensar, vivir y convivir.

⁸⁷ La educación en y para la diversidad, es un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje... con la finalidad de dar respuestas a una realidad heterogénea en los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, intentando promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos. (Jiménez y Villa, Saéz, Carreras, en Sánchez, Teruel Robles David y Robles Bello, Ma Auxiliadora. 2013. Inclusión como clave de una educación para todos. REVISIÓN TEÓRICA Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 24, núm. 2, mayo-agosto, pp. 24-36 Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía Madrid, España. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>, p. 27)

⁸⁸ Lledo, Carreres Asunción. “Luces y sombras en la educación especial. Hacia una educación inclusiva”. Madrid. Editorial. CCS. 2013.

indiscriminada y la colocan como adjetivo en todas las acciones, asumirnos como una escuela incluyente, donde todos pueden entrar; pero mientras no se salga de las normas o no perturben la armonía de la escuela, pueden ser parte de ella. Seguimos reproduciendo la idea, de quienes necesitan la inclusión educativa son las personas con problemas de aprendizaje o con alguna discapacidad, olvidándonos de contemplar los contextos socioculturales, religiosos, género, preferencias sexuales, entre otros.

Los maestros seguimos embelesados con los buenos resultados y los dones⁸⁹ de aquellos alumnos que pueden realizar las actividades que se les indica; en nuestro afán de seguir los lineamientos de la normatividad, no nos involucramos en conocer las diferentes posturas que se tienen de la educación inclusiva y la seguimos reduciendo a la mera atención de los estudiantes con dificultades para aprender; al fin y acabo, debemos lograr nuestra meta de eficiencia que se demuestran en los resultados establecidos en estadísticas, donde terminamos reduciéndonos a los seres humanos en simples números.

Vivir las condiciones de la escuela, es conocer la configuración del conjunto de normas que definen aquellos saberes a enseñar y conductas que se deben inculcar y como la serie correlativa de prácticas, construidas en el seno de las instituciones educativas, a lo largo del tiempo, que permiten la trasmisión de las disciplinas y la incorporación de los comportamientos en la formación de los sujetos, en el marco de los procesos de socialización. Slee⁹⁰, considera que las escuelas se rigen por la sabiduría convencional, por el ensamblaje sucesivo de hábitos, tradiciones, creencias, prácticas y preferencias organizativas; son esenciales para la construcción de la vida escolar.

⁸⁹ En la investigación Carina Kaplan, en su libro "Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen", los docentes consideraban los dones como un constructo a algo natural, innato de las personas; creencias que seguimos reproduciendo y ayuda a la categorización de un buen alumno y un mal alumno.

⁹⁰ Slee, Roger. "La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva". Madrid. Morata. 2012.

En la Escuela Secundaria donde realiza mis actividades, los grupos se conforman desde primer grados y ya para los siguientes grados se queda de esa manera, los conforman dejándolos en igualdad de condiciones para que no haya una saturación de alumnos en situación de riesgo y con alguna BAP; cada grupo de primeros tiene un mínimo de tres a cuatro jóvenes considerados con BAP; dichos alumnos son canalizados con la maestra de UDEEI, quien realiza un estudio sobre su situación y los clasifica de acuerdo a un diagnóstico realizado por ella, tomando en cuenta algunos documentos oficiales por un médico o psicólogo externo.

Durante el ciclo escolar la maestra de UDEEI trabaja con ellos y nos da recomendaciones a los maestros de las diferentes asignaturas para trabajar de cierta manera con esos alumnos (quienes por sus condiciones no deben ser reprobados). Cada tutor de grupo tiene la responsabilidad de conocer a los educandos con alguna discapacidad⁹¹, para dar a conocer a los otros compañeros esta situación y adapten su planificación de acuerdo a las necesidades de los educandos detectados; realizamos acciones donde el alumno suele a ser estigmatizado por sus compañeros (dado que no comprenden la situación y las ayudas no reconocen sus diferencias que llega a recibir, creando entre ellos una brecha donde se posibilita la convivencia entre ellos) y los maestros, quienes afirman que *“no deberían aceptar a esos alumnos con barreras en la escuela, ni siquiera se puede trabajar con ellos”*, algunos maestros tenemos esas concepciones y probablemente falta de confianza para trabajar con ellos o por el hecho de no aceptar su diferencia.

La situación no solo se queda con los alumnos con dificultades de aprendizaje, sino también con los de conducta; para controlar a los alumnos, cada grupo tiene un cuaderno de reportes donde se escriben cada acción inadecuada en las clases o en el receso, cuando se tiene un máximo de cinco reportes, se les da un citatorio para conversar con el tutor de alumno; entonces nos percatamos del tipo de

⁹¹ Considerando que como explica Silberkasten (2014), todos somos discapacitados, ya que no todos pueden ejercer alguna función.

familia al que pertenecen desde la abuela materna o paterna, los tíos, un padre y una mamá; se le comenta que si vuelven a reincidir serán suspendidos de acuerdo al número de reportes; los días de suspensión van desde los cinco días hasta el bimestre completo.

Esta manera de control es una forma de practica excluyente de la organización escolar, que trasciende a las actitudes de los maestros; cuando algún alumno se convierte en una “lata” para los profesores, se le pide a su maestro tutor la sanción de descanso, pero de una forma grosera “*¡ya que se largue, que lo soporten en su casa!*”, son acciones y comentarios que parecieran sutiles y de ayuda, sin embargo, son despectivos y excluyentes negándoles su derecho a la educación de los estudiantes agraviados.

Dentro de las aulas, se organiza al grupo en filas, los jóvenes inquietos se les ubica en los asientos de enfrente para ser observados; cuando algún estudiante tiene un comportamiento no aceptado por el profesor, este decide invisibilizarlo o aplicarle la ley de hielo, por lo tanto, no se le pasa lista ni califica trabajos, estas acciones son una manera de “asesinar”⁹² a los educandos, ya que no se le toma en cuenta y se les niega su existencia.

Nuestro papel como maestros es indispensable, para reconocer a los educandos como parte de la práctica, pero al considerarlos inferiores y etiquetarlos de acuerdo a sus actitudes son formas de excluir; cuando los alumnos no cumplen con las expectativas de los maestros y padres de familia, se les clasifica como alumno con rezago y la manera de ayudarle para superar esta condición es por medio de un instrumento de seguimiento, que permite “estimular” el trabajo en clase de los estudiantes, hasta controlar su conducta. Ante lo expresado surge las siguientes interrogantes; ¿de qué manera influye nuestros comentarios que

⁹² Palabra retomada de Freire en su libro el Grito manso, 2010, cuando dice, “somos nosotros los que matamos y asesinamos hombres” (p. 35).

propician la exclusión?, ¿realmente podemos considerarnos una escuela inclusiva, con los mecanismos de control que implementamos?

2.3. La evaluación de los aprendizajes, estadísticas y exclusiones en la escuela.

Hoy nos enfrentamos a nuestros alumnos, podemos pulsar en ellos y en nosotros, nuevas formas de interrelación; pensar que sin los alumnos nosotros estaríamos muertos y nuestra labor se tornaría aburrida, por ello debemos crear espacios donde sean contemplados, hoy se han convertido parte principal del currículum⁹³, dentro de él se propician maneras justas de dar acceso a los aprendizajes y hay un gran interés por realizar “una integración de campos de conocimientos y experiencias que faciliten una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad, subrayando no sólo dimensiones centradas en contenidos culturales, sino también el dominio de los procesos que son necesarios para alcanzar conocimientos concretos y, al mismo tiempo la comprensión de cómo se elabora, produce y transforma el conocimiento, así como las dimensiones éticas inherentes a dicha tarea”⁹⁴; situación que no he mirado, pues simplemente es un documento más al que referirnos y lo único que me interesa es lo relacionado con la asignatura que imparto y se estipula en los documentos oficiales; suena un gran cambio para la educación, sin embargo, no hay una gran aceptación ante esta visión de la construcción de conocimientos, cuando son evaluaciones bimestrales o la revisión de nuestros avances con los grupos, los maestros consideramos “*que no avanzan, no aprenden o que no entienden los alumnos*”, dejando toda la responsabilidad a este, sin voltear a vernos como parte del problema, no asumimos nuestra responsabilidad ante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una de las actividades de los maestros es conocer los instrumentos de trabajo; sin embargo, muy rara vez sabemos qué contenidos debemos impartir, y por gusto o porque creemos que les servirán a los estudiantes, enseñamos lo que

⁹³ En el currículum se ven plasmadas experiencias, razonamientos y vivencias que dan cuenta de la existencia de hombres y mujeres que dejan huella en su interrelación.

⁹⁴ Torres, Santomé Jurjo. Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid. Morata. 2000. p. 30-31.

encontramos en otros programas o simplemente *“enseño lo que me gusta”, “nunca he revisado mi programa, y cuando lo hice me di cuenta que estoy enseñando algo que no viene en él”*; ante estas prácticas, ¿qué responsabilidad asumimos como profesionales de la educación, si no hay un acercamiento mínimo al curriculum?⁹⁵, entonces ¿qué estamos enseñando? Cuando tenemos un acercamiento con él, podemos reconocer el tipo de realidad a la cual se debe adaptar el aprendizaje, así, lo podemos convertir en un puente entre la sociedad, la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura y el aprendizaje de los alumnos, entre los aspectos teóricos y la práctica; pero no se logra, debido a la existencia de una “inhibición de las relaciones personales entre el alumnado y los profesores, a causa de la desmembración artificial de la realidad de las asignaturas ayudada, además por la tiranía del libro de texto⁹⁶. Al asumir la irracionalidad y, en consecuencia la dificultad de muchos de los contenidos que se trabajan⁹⁷; porque no se establece una relación con la realidad inmediata, hoy en día los conocimientos ya no tiene una larga duración todo se transforma de inmediatamente.

Los maestros tenemos el compromiso de culminar un cierto programa, lograr aprendizajes esperados y desarrollar competencias; no nos dedicamos a pensar si los estudiantes encuentran conexiones de conocimientos entre las asignaturas, dado que no se les da el tiempo para propiciar ese trabajo cognitivo, de la relación de los contenidos, no somos capaces de tomar en cuenta los intereses de los educandos, a sabiendas que es uno de los principales indicadores a considerar dentro del currículo.

⁹⁵ Es la integración de planes de estudios, programas y la implementación didáctica de él; dentro del curriculum se visualiza la ideología de las personas que lo elaboraron y del momento histórico-social, convirtiéndolo en un ente que se vive día a día; ante ello, Panza, 2005, lo considera como una serie de estructurada de experiencias de aprendizaje que en forma intencional son articuladas con finalidades concretas que es: el producir aprendizajes esperados; los cuales se logran a partir de la interconexión entre el diseño y la acción.

⁹⁶ Instrumento nulamente ocupado, al menos durante los años que llevo dando clases no lo he utilizado en su totalidad, dado que las explicaciones son poco entendibles (desde mi perspectiva) para los alumnos.

⁹⁷ *Ibíd.* p. 11

Un currículo, no es más que una versión seleccionada de la cultura⁹⁸ en la que vivimos, con la finalidad de organizar la trayectoria de los alumnos en un tiempo, a partir, de los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar sus experiencias; a lo que refieren los maestros, que a *“los alumnos se les deben dar explicaciones cortas, porque su atención dura muy poco tiempo, explico el tema y posteriormente los tengo trabajando; pero no funciona igual en todos los grupos por eso debo cambiar la forma de trabajo de acuerdo a las características de ellos, por ejemplo, con 1°A puedo llevar a cabo una lectura guiada, pero con 1°C los tengo recortando y pegando y solo hacemos una lectura rápida porque se dispersan rápido”*; de esa manera, los estudiantes pueden apropiarse de los contenidos y por medio de la *“reflexión y toma de decisiones de casos, dilemas o sociodramas; organización, colaboración, comunicación, empatía desde el trabajo de pares o equipo o grupo”*⁹⁹, formas de construir el conocimiento y de implementar el curriculum.

Los maestros debemos ser conscientes de la forma en que implementamos el currículum dentro de las aulas, discursamos y en teoría planificamos con base al desarrollo de competencias, sin embargo, no tenemos una noción de ellas, sabemos de su origen administrativo mercantil, ya que nos permiten valorar en los sujetos la adquisición de conocimientos para el manejo de herramientas y ejecución de las acciones enseñadas; concebirlas de esa manera es dejarla en el aspecto de *“desempeño”*¹⁰⁰ en ciertas áreas de actividades manuales; que nos son las únicas a desarrollar, en el caso de las escuelas se cree indispensable fomentar las competencias de lectura y matemáticas, ya que ellas deben ser visibles en los resultados de pruebas estandarizadas, que evalúan la adquisición y el nivel de dominio.

⁹⁸ La cultura es una permanente construcción socio histórica, fruto de las confrontaciones que mantienen grupos con específicos intereses económicos, culturales, políticos y religiosos. (Torres, Santomé Jurjo. (2000). Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Madrid. Morata. 2000 p. 110)

⁹⁹ Fragmento de entrevista

¹⁰⁰ El que tanto puede realizar dicha actividad la persona, quedando simplemente en el desarrollo del aspecto cognitivo.

La situación de evaluar lo aprendido, tendemos a caer, en solo revisar los contenidos indispensables para resolver una prueba olvidando otros que posiblemente pueden llegar a ser del interés del alumno, nos preocupamos más de las respuestas y dejamos de lado el aprendizaje general y los temas transversales.

Lo primordial es que los educandos aprendan a leer, comunicarse y resolver problemas matemáticos, para no que nos centremos en situaciones donde se realicen acciones mecánicas, nos han presentado la idea de contemplar a la diversidad como eje central de las prácticas educativas, desde nuestro papel de docentes promover el aprendizaje y la participación de todos los alumnos; aspecto que nos recalcan en cada CTE, respetar los avances de los estudiantes de acuerdo a sus capacidades y así buscar alternativas de evaluación; sin embargo, de por un lado me pide contemplar sus formas de aprender; por otro exigen que los resultados óptimos para elevar el promedio de la escuela, no importando si el educando aprendió. Esto propicia medidas asistencialistas y los aprobamos por lastima, para evitar regaños de los directivos o por simplemente cumplir con la llamada calidad educativa, que se integra de distintos factores como “desde que se cumplan los propósitos que se encomiendan (eficacia), que se hagan con los recursos y esfuerzos razonables (eficiencia) y que sus aprendizajes resulten aplicables a la vida (funcionalidad)”¹⁰¹, al fin solo nos importan los resultados.

La primera vez que aplicamos la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)¹⁰² en la escuela, nos dieron un banco de reactivos para trabajar con los alumnos y prepararlos para responder las preguntas; ante esta práctica, los estudiantes “optan por un aprendizaje memorístico [...] aprenden por triste experiencia, que las respuestas sustancialmente correctas, que carecen

¹⁰¹ Ibíd. p. 12

¹⁰² Es el nuevo Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes que puso en operación el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) a partir del ciclo escolar 2014-2015, en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP), con el propósito de conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes clave en diferentes momentos de la educación obligatoria. (<https://www.inee.edu.mx/index.php/planea>)

de correspondencia literal con lo que les han enseñado, no son válidas”¹⁰³, hemos aprendido a aprobar, no para aprender, sino para el sistema que premia la memorización y valora en función de pruebas puntuales en las que se demuestra lo que se sabe aunque después de olvide, aspecto retomado para evaluar a los alumnos y ahora a los maestros.

Los contenidos que integran el currículum, se encuentran, como lo describe Torres¹⁰⁴, descontextualizados, alejados del mundo experiencial de alumnos y alumnas, es así que las asignaturas se siguen trabajando de manera aislada, imposibilitando su comprensión y su relación con la realidad. Los maestros hemos propiciado esta situación al no contemplar realmente los intereses de los educandos y solo respondiendo a las demandas de instituciones alejadas a nuestra realidad.

Al responder a los programas establecidos, como profesora de secundaria, sigo lo estipulado, aunque una parte de mí pide hacer algo distinto, como propiciar en los educandos un amor por el aprendizaje¹⁰⁵, para mejorarse a sí mismos y sobre todo ser parte de la diferencia; no solo desarrollar competencias o lograr aprendizajes inútiles o útiles para su vida diaria. Busco que los alumnos se lleven experiencias agradables de la escuela y con el aprendizaje¹⁰⁶, sin embargo, la forma de presentarme ante ellos suele ser dura y estricta, caigo en el juego dar importancia a la solución de exámenes, propiciando y alentando el crecimiento de barreras, que, dificultan y obstaculizan las posibilidades del aprendizaje de los alumnos.

¹⁰³ Ibíd. p. 46

¹⁰⁴ Torres, Santomé Jurjo. Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid. Morata. 2000.

¹⁰⁵ El cual surgirá en momento en que ellos se sientan partícipes en la construcción de él, se involucrado para que valore sus alcances y fracturas al adquirirlo y sobre todo que sea reconocido como sujeto de saberes

¹⁰⁶ El cual no sea una mera acción instintiva, sino un espacio de curiosidad adaptativa, de salir a mirar y tomar de la realidad aquello nos hace falta, que nos beneficia. que nos da placer. Aprender en coger, aprehender; hacer nuestro algo que no teníamos, que nos faltaba, y que presumiblemente, nos va a dar satisfacción y fuerzas.

Es claro que un examen no me permitirá comprobar la gradualidad de los aprendizajes de los alumnos, pero, si me permite percatarme la forma en la que les hago llegar los contenidos son la forma más adecuada, reconozco que mi enseñanza es mecanicista, investigo el tema, elaboro organizadores gráficos los cuales copio en el pizarrón para explicarlos, promuevo participaciones para comprobar la comprensión del contenido, pongo una actividad y reviso, cuando termino la clase, me quedo instalada en la creencia de *“si yo lo entiendo así, los alumnos lo pueden entender”*, me concibo como quien enseña y explica¹⁰⁷ posicionando a alumno como el “obligado a aprender”, ante estas concepciones, parecieran que son actividades aisladas, que yo voy para una dirección y quien me quiera seguir de los alumnos va conmigo, y los demás van hacia otra dirección, por lo tanto, no me preocupo.

La saturación de contenidos dentro de los programas de estudios, son una de las problemáticas a las que nos enfrentamos los maestros, tenemos la idea de terminarlos pero la mayoría de mis compañeros y yo nunca llegamos al bloque V; para los que tienen años de servicio lo ven ya natural y saben de antemano que no se concluyen, pero para los maestros nuevos, nos genera angustia y desesperación no terminar el programa, siento que mando a los alumnos con su equipaje incompleto; el único año que termine todo el programa fue porque no me detuve en ningún contenido y como los alumnos no hacían tantas preguntas, se logró abordar todos los contenidos, reconozco mi falta de responsabilidad y la actitud que asumí ante el trabajo con los grupos.

Ahora realizó una selección de contenidos que ayuden a lograr los aprendizajes esperados planteados; al elegir esos contenidos comúnmente me centro en los de mi agrado, sin importar si a los estudiantes llaman su atención, al trabajarlos tiendo a trabajar de manera excesiva los seleccionados hasta agotar desde mi perspectiva su comprensión, aunque cuando cuestiono a los estudiantes sobre lo

¹⁰⁷ Al sentirme como quien explica lo único que hago es empujé a los alumnos, llevándolos al grado del embrutecimiento ya que no comprende y necesita que alguien le explique, convirtiéndolo en un ser estático.

que ya habíamos estudiado las respuestas de algunos de ellos tiende a estar alejadas de lo enseñado; por lo tanto, decidí cambiar la selección, ahora ubico los contenidos útiles para responder un examen de ingreso a nivel medio superior, pareciera que estoy tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes, sin embargo simplemente estoy promoviendo una acumulación de información que sea utilizada para demostrar sus saberes en un examen, propiciando prácticas y barreras excluyentes donde se limita el aprendizaje.

Cada bimestre se realiza un cuadro de honor¹⁰⁸ donde se exhibe a los alumnos más destacados de la escuela, el promedio para ser reconocido es de 9.5 en adelante, algunos profesores consideramos que ese número no dice nada, simplemente son alumnos que entregan todos sus trabajos y así obtienen una calificación alta, *“ese cuadro es pura mentira, todo se ve reflejado en el examen de COMIPEMS¹⁰⁹; ahí sí los califican desde cero y cada respuesta es un punto, nosotros nada más regalamos calificaciones”*; y la realidad es cierta, la mayoría de nuestros alumnos obtienen en promedio 35 a 60 aciertos y acaso siete estudiantes de toda la generación obtiene el puntaje acorde para ser aceptado en instituciones de alta demanda.

La situación que se viven con los alumnos de tercer grado, quienes presentan una prueba estandarizada y tienen que obtener resultados óptimos como ejemplo del trabajo realizado en la escuela y demostrado en estadísticas; ante el mundo de las evaluaciones los directivos nos hacen una cordial invitación de dar mayor peso a las pruebas escritas, sin olvidar los otros procesos de adquisición de aprendizajes. Así que se le damos más valor a las pruebas escritas (estás cubren ciertos requisitos, deben ser parecidas a las de PLANEA o PISA¹¹⁰), pues como dice la

¹⁰⁸ El cuadro honor es el lugar donde todos los alumnos quieren estar y ser reconocidos por sus logros, además que es un instrumento óptimo para designar a los alumnos cumplidos y que posiblemente tendrán una gratificación que será estar en la escolta de la escuela, reflejaría la siguiente frase “es un honor ser parte de esta escuela y lo demuestro con mis calificaciones”.

¹⁰⁹ Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior.

¹¹⁰ por sus siglas en inglés, significa Programme for International Student Assessment. En el INEE se le ha traducido como Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Es un estudio comparativo de evaluación de los resultados de los sistemas educativos, coordinado por la

maestra de ciencias *“yo le doy más peso al examen, ya ves que tenemos alumnos flojos y como no entregan nada les ayudo con el examen”*, por eso, que terminamos dando mayor valor a la evaluación sumativa, aspecto que nos debería preocupar, ya que no es la única forma de comprobar lo aprendido por los estudiantes a partir de productos terminados y un examen estandarizado, que, homogeniza a los alumnos.

De esta manera, se nos indica que debemos dar un mayor puntaje al examen escrito de cada parcial, priorizando los conocimientos memorísticos y cuando no se logra una calificación aprobatoria durante el periodo se aplican exámenes de recuperación para mejorar su calificación, no importando si lograron la adquisición de los conocimientos ni mucho menos dando valor a otro tipo de evaluación¹¹¹; hay algo que tanto alumnos como docentes no estamos haciendo bien y lo vemos reflejado en las escuelas en las que son asignados nuestros alumnos, aspectos que los llega a decepcionar o hasta deprimirse por no haber alcanzado los puntajes esperados para sus primeras opciones o simplemente algunos lo aceptan pues no ven futuro en lo que hacen y sus calificaciones lo llevan a asumirse como sujeto de fracaso, no cabe duda que un número puede darnos un destino favorecedor o simplemente dejarnos a la deriva.

Los maestros somos sujetos que nos adaptamos a todos los cambios surgidos en la educación, de que nos lleva a reelaborar nuestros esquemas de creencias y actitudes a las cuales nos duele desprendernos; y aunque aceptemos una forma de organización la realidad sigue siendo la reproducción de acciones donde no se

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), con el propósito de, conocer el nivel de habilidades necesarias que han adquirido los estudiantes para participar plenamente en la sociedad, centrándose en dominios claves como Lectura, Ciencias y Matemáticas. Mide si los estudiantes tienen la capacidad de reproducir lo que han aprendido, de transferir sus conocimientos y aplicarlos en nuevos contextos académicos y no académicos, de identificar si son capaces de analizar, razonar y comunicar sus ideas efectivamente, y si tienen la capacidad de seguir aprendiendo durante toda la vida. (<https://www.inee.edu.mx/index.php/136-proyectos-y-servicios/pisa/1959-quees-pisa>)

¹¹¹ La evaluación constituye uno de los factores condicionantes de todas las prácticas educativas, lo que se evalúa es lo que vale, lo demás no cuenta y pierde valor, por tanto necesitamos algo en físico que se pueda verificar que se ha aprendido.

valora la diferencia ni se promueven otras formas de enseñanza para lograr en los educandos un aprendizaje para la vida; no se pueden sustentar como escuela incluyente si todas sus prácticas siguen siendo excluyentes dado que seguimos separando y minimizando a los estudiantes de acuerdo a los resultados obtenidos en los exámenes estandarizados que categorizan en rangos de aprovechamiento y se les considera como incapaces de comprender los contenidos, por eso Freire, menciona que “el profesor o profesora no tiene derecho de hacer un discurso incompresible, pero tampoco tiene que hacer concesiones baratas [...] no deben ser simplistas, ya que así te vuelves irrespetuoso hacia los educandos, ubicándolos como seres que nunca estarán a la altura de comprender”¹¹² ; se debe reconocer las carencias que tenemos como maestros y para complementarse se necesita del alumno, con sus características particulares y singulares, en su diferencia.

¹¹² Freire, Paulo. El grito manso. Buenos Aires. Editorial. Siglo XXI. 2010. p. 40

CAPÍTULO 3. ANTES DE LLEGAR, MIREMOS ALTERNATIVAS PARA FIJAR NUESTRO HORIZONTE: LA EVALUACIÓN ALTERNATIVA A PARTIR DE LOS CENTROS DE APRENDIZAJE.

“Parece necesario basar la evaluación en alguna forma de responsabilidad moral, de manera que las reflexiones sobre su justicia, veracidad e, incluso, belleza configuren su práctica”.

Ernest House.

El tiempo que llevo siendo maestra dentro de mis prácticas pedagógicas la evaluación no ha tomado un papel indispensable, se ha convertido en un acto mecánico, administrativo y meramente institucional, es un proceso que busca comprobar los datos memorísticos y la entrega de trabajos o actividades terminadas, aspecto que se pretende transformar y dar otro sentido a la evaluación de los aprendizajes, donde no se reconozcan y valore la repetición de conocimientos sino la reflexión de lo aprendido.

Contemplar una evaluación alternativa con lleva a tomar en cuenta todas experiencias adquiridas por los estudiantes y los procesos utilizados para su adquisición; por lo tanto, implica una reestructuración en la concepción que tenemos sobre ella los maestros, es realizar rupturas y abrirnos a nuevas posibilidades. Para lograrlo fue necesario quitar las piedras encontradas en el camino y a partir de ellas hacer un ejercicio de concientización de nuestras prácticas para vislumbrar otras formas de mirar el proceso de evaluación.

3.1. Los maestros dentro del territorio de la evaluación de los aprendizajes.

La chicharra suena, el frío es intenso, acomodo las cosas para trabajar en clase voy por el grupo que se encuentra formado en el patio de la escuela, cuando llego a la formación algunos se encuentran fuera de sus filas jugando, otros prestan atención a las indicaciones dadas por micrófono hasta que les llama la atención el profesor encargado del micrófono, mi rostro muestra cierto enojo por el mal comportamiento de los estudiantes, notan mi mirada sobre ellos, que los incita a acomodarse y prestar atención, ¡por fin! nos dejan avanzar al salón, comúnmente prefiero esperar un segundo en lo que el grupo anterior ya lleva un camino recorrido y así evitar la aglomeración de las escaleras. Al llegar al salón, los alumnos acomodan sus bancas mientras espero en la puerta a que terminen, se mantienen de pie hasta que yo les digo los buenos días y les pido sentarse; sacan su libreta, colocan la fecha y recapitulamos lo aprendido en la clase anterior, para continuar con lectura grupal, explicación de la clase, algunas participaciones y actividad a realizar para consolidar el aprendizaje, unos minutos para terminar y calificar las actividades (solo reviso que estén terminadas, no hay una revisión consciente de lo ¿qué hicieron y cómo lo hicieron?) y poner las participaciones, todo automatizado; si acaso en el grupo se empezara un desorden, basta una mirada o un grito para controlarlos.

Otra vez, se oye la chicharra, cambio de clase, camino a la mitad del pasillo, veo unos cuantos alumnos fuera de sus grupos; afuera del grupo de 1°C ya me están esperando algunos estudiantes con su sonrisa larga y la pregunta que siempre escucho *¿me deja ir al baño?*, no necesito decir nada porque mi rostro les responde un “no”, pido que entren y tomen sus lugares, mientras ellos se acomodan los observo cómo se mueven para ordenar sus lugares, mientras se ponen a jugar, les digo de forma fuerte *“¿ya terminaron?, ¡sigan así!”*, eso basta para que ellos se comporten de inmediato, todo sea en por la búsqueda de la

normalidad¹¹³ dentro del salón de clases (ningún acto que desafíe lo normal puede entrar mientras ellos estén a mi cargo), ya estando ordenados vamos dando turnos para ir al sanitario; al otro extremo del salón se encuentra sentada Andrea, una alumna que presenta un leve retraso mental, ella debe estar sentada cerca del escritorio de los maestros para dirigirle las actividades, en lo particular, estoy buscando la consolidación de las habilidades escritas y el autocuidado del cuerpo; ya acomodados, esperan de pie los buenos días y la indicación para sentarse; como un acto mecánico sacan su libreta mientras coloco la fecha y el tema del día, mientras el grupo copia, una alumna muy alegre se acerca para mostrarme que no solo había traído las imágenes pedidas sino había realizado una investigación sobre la diferencia entre adolescencia y pubertad, miré su trabajo y le dije *“en un momento nos los compartes al grupo”*, la alumna se dirigió a su asiento; en ese momento dentro de mí hubo un recelo ante su acto y por haber hecho algo que no le había indicado; pues los sujetos ignorantes son los alumnos no yo, a partir de la concepción que tengo de enseñanza existen las desigualdades de inteligencia, yo maestra estoy más dotada cognitivamente y los alumnos están en proceso de configurar sus conocimientos, por tanto, busco verificar e imponer que el otro está embrutecido¹¹⁴ y necesita de mi ayuda.

Por eso el acto realizado por la alumna, de haber adelantado el trabajo que haríamos en la clase, me molestó, ya que entre todos construiríamos las definiciones y quien dirigiría, explicaría y daría el tema era “yo” la maestra; de alguna manera tenía que seguir con la lógica del maestro embrutecedor dedicado a “la transmisión directa de lo idéntico: hay algo un saber, una capacidad, una energía que está de un lado –en un cuerpo o espíritu- y que debe pasar al otro. Lo

¹¹³ Aparece la palabra normalidad en este apartado, dando sentido a los aspectos aceptados dentro de las reglas de la escuela y de lo que se considera un buen maestro de mantener el orden dentro del salón de clases, o como menciona Foucault, el control del cuerpo.

¹¹⁴ La práctica del embrutecimiento se opone al de la emancipación intelectual. La emancipación intelectual es la verificación de la igualdad de las inteligencias (Rancière, Jacques. “El espectador emancipado”. Buenos Aires. Manantial. 2010. p. 17), aspecto que no les permitimos a los estudiantes, pues seguimos postulando la idea de las jerarquías donde siempre habrá alguien que sabe más que el otro.

que el alumno debe aprender es lo que el maestro le enseñe”¹¹⁵; tener esta creencia me lleva a caer en alguna de las malas intencionadas “herencias educativas”¹¹⁶, donde me veo como el sujeto que completa a los incompletos de los alumnos con los conocimientos que he adquirido durante mi trayectoria escolar, además la que pretende formar a los sujetos de nuestro futuro para mejorarlo y sobre todo la que debe hacer que comprendan los contenidos; es así, que ningún alumno debe adelantarse ya que todos caminaremos juntos, excepto Andrea, ella realiza actividades distintas a los demás alumnos, ya que la maestra de UDEEI me recomendó ponerle actividades distintas, de menor complejidad pero relacionadas con la temática con la finalidad que ella aprenda (minimizando las capacidades que podría tener la alumna sin darle la oportunidad de demostrarlos para adquirir los conocimientos).

Las acciones realizadas hacia la alumna son de “diferencialismo”¹¹⁷, ante mi acto de buena fe para que ella adquiriera los aprendizajes esperados la he diferenciado de los demás, como una estrategia para tener evidencias de evaluación y no tener que alejarla de los rangos a los que sus compañeros puedan llegar, ya que una de las recomendaciones de la maestra de UDEEI, *“es que no puede ser evaluada de la misma forma que sus compañeros y tampoco puede obtener más de 8 y menos de 7 porque ese es el rango al que puede aspirar la estudiante; ya que si le llego a poner un 10 a los alumnos con necesidades de aprendizaje sus padres creerán que no necesitan más ayuda, porque ya son como sus compañeros”*¹¹⁸. Bajo este argumento, los he evaluado desde mi perspectiva según sus logros, aunque a

¹¹⁵ Rancière, Jacques. “El espectador emancipado”. Buenos Aires. Manantial. 2010. p. 20

¹¹⁶ Argumentos contruidos durante la historia de la educación, forma de nombrarlos por Skliar.

¹¹⁷ Es la descripción realizada del sujeto diferente, que no coincide con nadie, [...] los diferentes serían los incapaces a capacitar, los incompletos a completar, los carentes a dotar, los salvajes a civilizar, los excluidos a incluir. La imagen del diferencialismo se vuelve, así, bien nítida: no es otra cosa que un dedo que apunta directamente [...], a lo que supone como desvío, a lo que se configura como anormal. (Skliar, Carlos. “Las cuestiones de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad”. Revista de Investigaciones. UCM. 2014. p. 152)

¹¹⁸ Ante la recomendación de la maestra de UDEEI, me lleva a reflexionar, que estamos mirando a la alumna como un sujeto anormal al cual debemos normalizar, de acuerdo a sus ritmos. Me lleva a pensar que la alumna se encuentra incompleta y merece ser completada por nosotras, como si tuviéramos la facultad de determinar que necesita ser igual a los demás, no estamos respetando su singularidad y los actos de buena fe se convierten en actos de exclusión.

veces tiendo simplemente a ponerles la calificación que me piden sin revisar reflexivamente sus trabajos.

Los eventos narrados me han permitido reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, estas se han visto envueltas por acciones tradicionalistas y de control hacia los alumnos, en relación a la evaluación, sigo realizando anotaciones simplistas sobre las actividades realizadas por los alumnos, propiciando las comparaciones entre ellos y sin darme cuenta los etiquetaba y categorizaba de acuerdo al número que les otorgaba (nótese el argumento, el de otorgar como si yo tuviera la facultad ética de designar quién es bueno y quién no lo es) aspecto que propiciaba en los alumnos una estima baja por darle una definición a su logro obtenido en los aprendizajes adquiridos sin valorar sus potencialidades, simplemente estaba realizando una “partida” del otro, como lo menciona Lévinas¹¹⁹, un proceso sin retorno llevándome al vacío, donde perdería la orientación y solo encontrar una recompensa inmediata de un triunfo, que se plasma en números aprobatorios, que me evitan problemas con las autoridades.

Las relaciones establecidas entre maestro y alumno son por medio de un espejo, en donde se “contempla –y en el que es contemplado-, un espejo que lo desenmascara y lo desnuda”¹²⁰, aspecto al que huimos y no queremos vernos reflejados en ellos; buscamos en ellos algo que nos dé cuenta que estuvimos con ellos como impresiones, creaciones y hasta nuestra misma trascendencia; aspecto que se ve develado desde mi punto de vista en la forma en que interactuamos y en mi caso el cómo los evaluó; esto es una posibilidad, de moverme hacia ellos y durante este proceso involucrarme, contemplarme y hasta contentarme por encontrarnos y construir experiencias juntos, sin embargo, aún no he roto el espejo donde los tengo idealizados, por lo tanto, simplemente me son indiferentes buscando alcanzar mis expectativas sobre ellos.

¹¹⁹ Lévinas, Emmanuel. Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad. Salamanca. Ediciones Sígueme. 2002.

¹²⁰ Kapuściński, Ryszard. Encuentro con el otro. Barcelona. Editorial Anagrama. 2007. p. 22

Los maestros suponemos que el otro no es agradecido ante los que se hace por él, si yo estoy ofreciendo mi saber y mi juicio sobre su trabajo, lo que espero es su gratitud, la cual no se da por parte del maestro; ante ello, *¿de qué manera quiero trascender en ellos, si sólo los veo como simples sujetos que deben responder a las exigencias de un sistema educativo y evaluativo?*, la única trascendencia que existiría sería una irreversible, dado que se está estableciendo a partir de acto de superioridad de nosotros los maestros ante los alumnos, dejándolos sin rostro y ubicándonos en el simple yo sin el reconocimiento del otro como un alguien que aprende diferente, por lo tanto, se le debe considerar todas las formas de aprender para ser evaluado.

Contemplando las necesidades del mundo complejo en el que vivimos, donde se nos hace hincapié a los maestros de contemplar una visión distinta de nuestro quehacer educativo, retornar las teorías humanistas para ver a los alumnos como personas que aprenden de diferente manera, nos llevan a reflexionar que la entrega de apuntes y el contestar un examen correctamente nos da prueba de la apropiación del conocimiento.

Los maestros tenemos la responsabilidad de contemplar y ver los cambios vertiginosos en los que vivimos, reconocer que ya nada es sólido todo se diluye, bien lo decía Bauman¹²¹, nos encontramos en una sociedad líquida, donde la inmediatez es lo indispensable y si ya no tienen una validez en el momento se va desechado, acto que realizan los estudiantes sí no le ven la utilidad en su vida diaria lo desechan para solo tener contemplado aquello indispensable. Nosotros no hemos aceptados que debemos formar seres humanos complejos, quienes viven en una sociedad compleja; por ende, el sistema educativo es complejo que pretende dar respuesta a las exigencias de esferas sociales, culturales y económicas (las cuales no saben tampoco para donde van, pero que deben hacer algo).

¹²¹ Bauman, Zigmunt. Los retos de la educación en la modernidad líquida. Madrid. Gedisa. 2007.

Ante las exigencias de la sociedad en la que estamos interactuando, los maestros debemos buscar alternativas de enseñanza; ya que, “enseñar no es transferir contenidos [...] enseñar es posibilitar que los alumnos al promuevan su curiosidad y volverla cada vez más crítica, produzca el conocimiento en colaboración con lo profesorado”¹²², el maestro debe considerar las distintas formas de vidas de los educandos y ante ello que florezca el deseo por aprender de los estudiantes, ya que él se ha convertido en el centro del proceso educativo.

Es por eso que los profesores somos sujetos de cambio, “creación y recreación en nosotros y en nuestros lugares de trabajo de aquellas cualidades fundamentales que son las que nos van a permitir realizar nuestro sueño”¹²³, y en este momento, una de esas cualidades es propiciar relaciones inclusivas dentro de las prácticas docentes y las relaciones de los alumnos, aunque se tenga que ir en contra de la corriente, aspecto que no será fácil pero no imposible.

Concebirnos como promotores de cambio implica, esclarecimiento de los valores de la vida, confianza en el hombre como convicción básica, alegría ante el mundo como temperamento intelectual y compromiso por la transformación social aunque las circunstancias no se encuentren favorables para nosotros no debemos decaer; para Tebár, en su ponencia, “El paradigma de la mediación como respuesta a los desafíos del siglo XXI”, da entender que, la docencia debe ser un acto de profesionales que conquiste la confianza de los educandos, de sus progenitores y de toda la sociedad para todo ello, el camino ineludible es el de la actualización y formación pedagógica; que lleguen a incidir más allá del dominio de contenidos a transmitir, tener una aportación que alimente nuestro sistema de creencias y convicciones que nos ayuden asumir las transformaciones de la sociedad y de los alumnos, nos sabernos como sujetos de cambio.

¹²² Freire, Paulo. El grito manso. Buenos Aires. Editorial. Siglo XXI. 2010. p. 54

¹²³ Ibíd. pp. 55-56

Lograr la transformación y el cambio de paradigma no es tarea fácil, nos tenemos que enfrentar a exigencias que no son propiamente de la escuela sino que obedecen a órganos externos y debemos cumplir, ya sean de Organismos Internacionales o los mismos Nacionales; claro ejemplo, son los aspectos relacionados con la evaluación, en donde debemos demostrar que los alumnos aprenden o adquirieron los aprendizajes esperados que ofrece la educación básica obligatoria; siempre he pensado que nada sirve realizar grandes procedimientos de evaluación si de alguna manera mes con mes en la JCTE, se nos hace hincapié de no olvidar aplicar los exámenes como forma de constatar los aprendizajes obtenidos por los alumnos; cada inicio de ciclo escolar nos dan las fechas exactas de aplicación de los instrumentos escritos por bimestre y antes de dárselos a los estudiantes tienen que pasar por el visto bueno de los directivos.

Recuerdo, desde las prácticas en la Normal y ahora como profesora nos han insistido en elaborar reactivos parecidos a los de COMIPEMS, de PISA y de PLANEA, con el fin de habilitar a los jóvenes a contestar pruebas con opciones y para que se vayan familiarizando con este tipo de pruebas, que no tienen un espacio para valorar los avances que pudiera alcanzar Andrea y otros de sus compañeros que se encuentran categorizados con **barreras de aprendizaje**; el panorama anterior nos lleva a contemplar como forma única de evaluación las pruebas escritas, que valoran aspectos conceptuales y memorísticos, y dejando de lado las potencialidades de los estudiantes.

Es así, que al momento de establecer los criterios de evaluación se le da más peso al examen, ya que se considera que, si no cumplen con algún criterio de la escala de evaluación, el examen les ayudará a obtener una calificación final aprobatoria; sin embargo, aunque se contemplen otros aspectos, seguimos dando mayor importancia al examen.

Al aplicar una evaluación basada en pruebas escritas nos lleva a categorizar a los alumnos bajo los resultados que hayan obtenido; si no llegara a tener una

calificación mayor a 6, los consideramos como flojos, incapacitados hasta torpes por no haber contestado correctamente, al grado de cuestionarnos: *¿cómo no pudieron haber contestado bien si los vimos en clase?, ¿por qué no les interesa su examen, por eso contestan mal?*, ante dichas interrogantes llegamos a la siguiente conclusión, reprueban porque no saben leer bien las indicaciones y las preguntas que se les realiza. Esta estrategia solo mide de manera cuantitativa el aprovechamiento de los estudiantes y simplemente se queda en un proceso pensado para y por el maestro, ya que solo se demuestra los parámetros establecidos por nosotros, se define desde nuestra perspectiva quiénes aprueban y reprueban la asignatura; tienden a destacar las debilidades y errores de los alumnos, más, si al momento de entregarles los exámenes lo hago de manera ascendente, no permitimos el auto mejoramiento ya que los resultados son definitivos, sin permitir la retroalimentación.

Los exámenes son decisiones contundentes que no ayudan a observar ni a tomar en cuenta todas las dimensiones de desarrollo y aprendizaje de los educandos; esto lleva al surgimiento de la siguiente interrogante, *¿Por qué es necesario modificar las estrategias de evaluación que comprendan las diferencias de los alumnos?*

La evaluación es uno de los procesos que se la ha dado importancia o simplemente se le entiende como una forma de obtener resultados estadísticos y conocer los avances con respecto a los aprendizajes obtenidos; ella debía estar centrada en las capacidades básicas de los alumnos, esencialmente en las cognitivas, las cuales están relacionadas con el logro o al rendimiento académico; es uno de los aspectos que nosotros los maestros le damos importancia ya que nos da información sobre el potencial de los alumnos como es el intelectual, actitudinal y procedimental que les permite llevar a cabo cierto tipo actividades, con un nivel de logro aceptable ante las miradas de los profesores y a la vez de las autoridades.

El proceso de evaluación, es un pronóstico de éxito o fracaso de los alumnos, con base a los resultados obtenidos en una prueba escrita, dando un cierto reconocimiento a todos aquellos que obtengan un número mayor a 8 como personas que lograrán lo que desean en su vida y se cree que difícilmente las personas con bajas calificaciones puedan lograr algo en la vida cotidiana.

Desde la visión de los maestros la evaluación, es un mero requisito institucional, no se le damos importancia y si los directivos nos piden aprobarlos lo hacemos, para evitar ser acosados; los compañeros han llegado a comentar el cómo hacen el llenado de los cuadros de calificaciones, en donde solo registran de acuerdo a los trabajos registrados durante el bimestre y asientan un número no menor a 7, en esta práctica no se lleva a cabo un proceso adecuado de evaluación y nos vamos por los resultados que sirven para las estadísticas, nos muestran que los alumnos no han logrado consolidar los aprendizajes esperados; ese aspecto no importa a los directivos, para ellos es indispensable alcanzar un promedio general de 8, para quedar bien con las autoridades externas a la escuela, entre menos alumnos rezagado y reprobados haya es mejor para los datos estadísticos de la escuela y de la zona.

Las prácticas están muy alejadas de lo que establecen el acuerdo 696, en el que se establece los mecanismos de evaluación y el Plan de Estudios de Educación Básica 2011¹²⁴, donde menciona en su séptimo principio pedagógico “Evaluar para aprender”, que todos los actores educativos se involucren en el proceso de evaluación, se de retroalimentación, coevaluación, autoevaluación y el uso de estrategias e instrumentos de evaluación, aspectos no realizados por los maestros, esto implica un trabajo, y actualmente varios de los compañeros nos encontramos desmotivados sin ganas de hacer nada, y como autómatas evaluamos por evaluar.

¹²⁴ SEP. Plan de estudios. Educación Básica 2011. México. SEP. 2011.

Aunque esté estipulado dentro de un documento oficial, el implementar instrumentos de evaluación donde se valore el proceso de los alumnos al obtener los aprendizajes suele ser engorroso y pérdida de tiempo, porque, cincuenta minutos de clase no da para revisar a cuarenta alumnos, eso sin olvidar las exigencias de las autoridades, nos llevan a concebir a la evaluación como un acto de medición, donde solo se implementan técnicas que favorecen la dimensión conceptual e impide valorar las otras dimensiones como la procedimental y la actitudinal, generando la diferenciación de los alumnos de acuerdo a los resultados obtenidos y ser comparados estadísticamente como base del avance de los aprendizajes esperados.

El panorama se vislumbra nublado donde brotan interrogantes que buscan respuestas; *¿Cómo propiciar una evaluación que permita valorar todas las dimensiones del aprendizaje y promueva una metacognición en los alumnos y de la práctica docente?, ¿Qué elementos se deben considerar para elaborar instrumentos de evaluación donde se contemplen las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales de los estudiantes?*

3.2. Nos hemos perdido, en busca de una evaluación alternativa que permita valorar todos los ámbitos cognitivos del estudiante.

La evaluación alternativa son todos los procesos de enseñanza y de aprendizaje para recabar información cualitativa y cuantitativa de alumnos y docentes, donde se reconocer el logro de los aprendizajes y se valora el desarrollo de las dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales; dentro de un aula heterogénea¹²⁵se aprecia la diversidad.

Tradicionalmente a la evaluación se le ha considerado como un acto para conocer “el desempeño escolar de los alumnos en un nivel cognoscitivo: referir conceptos,

¹²⁵ Las aulas heterogéneas, son espacio donde “reconocemos la existencia de diferencias entre las personas entre sus experiencias anteriores, estilos de aprendizaje, intereses, cultura, tipos de inteligencia” (Anijovich, Rebeca, “Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad”. Buenos Aires. Paidós. 2014, p. 25); así mismo, se propicia el respeto y se ve a la diversidad como un tesoro que debemos preservar.

hechos, principios, adquiridos por [los estudiantes] en los procesos de enseñanza y aprendizaje”¹²⁶, por lo tanto, aquellos alumnos que respondieran a los datos eran considerados como los aplicados y eran acreditados ya sea en la asignatura o de grado escolar, olvidando el desarrollo de otras dimensiones indispensables para la solución de problemas, relacionarse con los demás y hasta enfrentar los retos de la vida diaria.

Actualmente con el Plan de Estudios de Educación Básica 2011, propone otra visión de la evaluación, que tome en cuenta los trabajos realizados, los productos obtenidos, las actitudes frente al trabajo y la demostración del desarrollo de las habilidades; considerándola en los siguientes aspectos: diagnóstica (conocer los saberes previos de los alumnos), formativa (valorar todo el proceso de adquisición saberes) y sumativa (recolección de información para la acreditación); así, la evaluación ya nos será más considerada como una manera de sancionar, controlar o amenazar a los alumnos, sino debemos considerarla como una medida conveniente para establecer criterios centrados en mejorar el aprendizaje, que garantice el derecho a la educación de todos los alumnos, respetando su dignidad y protegiendo sus derechos, sin embargo, estas formas de evaluar tienden a ser diferenciada, ya que a los alumnos como Andrea tendrán que ser apoyados en las estrategias complejas y las acciones son diferenciadas para que puedan comprender los contenidos.

Evaluar en un espacio con atención a la diversidad implica contemplarlos en los instrumentos y estrategias de evaluación, pero los parámetros institucionales nos piden que realicemos diferenciación o modificaciones para los alumnos que enfrentan barreras de para el aprendizaje y la participación, con el fin de incluirlos y lograr en ellos los aprendizajes esperados.

Esta nueva forma de ver a la evaluación, de alguna manera, nos invita a realizar una reflexión sobre nuestras prácticas de enseñanza, que se deriva en los

¹²⁶ SEP. “El enfoque formativo de la evaluación”. México. SEP. 2012. p. 45

instrumentos y estrategias utilizados para evaluar a los estudiantes; me atrevo a apostar por una evaluación alternativa, que propone la atención de “las experiencias, procedimientos y trayectos que hay que recorrer durante el aprendizaje ya sea en la toma de conciencia, en la corrección o en el perfeccionamiento del aprendizaje”¹²⁷, simplemente será el resultado de la totalidad de las acciones realizadas, por lo tanto se valorarán las dimensiones del aprendizaje cognitiva, procedimental y actitudinal de los aprendices, contemplando sus diferencias.

La evaluación alternativa, es una posibilidad que tenemos los docentes para encarar a la diversidad¹²⁸ que se encuentra dentro de las escuelas y de los salones de clases; iniciando con “adecuar las enseñanzas especialmente a los intereses de los alumnos”¹²⁹, con la finalidad de lograr los aprendizajes esperados y como consecuencia llegar a trastocar la autoestima de los estudiantes.

Implementar una evaluación alternativa dentro del aula, es una manera de reconocer la diversidad y de apropiación de aprendizaje, que conlleva asumir una responsabilidad ética, donde surge el deseo de encontrarnos con el otro y se convierta en un regocijo, ya que estamos comprendiendo la asimetría entre nosotros porque estamos asumiendo la diferencia entre un yo con el otro, por lo tanto, ese otro se convierte en una fascinación que nos llevará a trascender a partir de la implementación de acciones que estén pensadas en responder a los intereses y necesidades de los alumnos.

Una de las maneras de dar respuestas al fenómeno de la evaluación, es por medio de los centros de aprendizajes, considerados como “una construcción colectiva donde no sólo importan las tareas de orden grupal y coordinación del conjunto sino también son fundamentales aquellas tareas en las que sobresalen

¹²⁷ Anijovich, Rebeca. “Una introducción a la Enseñanza para la Diversidad”. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 2004. p. 64

¹²⁸ Como un rasgo que debe ser respetado, procurando el máximo despliegue de lo diferente que existe entre las personas. (Camilloni, Alicia. “El saber didáctico”. Buenos Aires. Paidós. 2007. p. 9)

¹²⁹ Camilloni, Alicia. “El saber didáctico”. Buenos Aires. Paidós. 2007. p. 9

las competencias y creatividad individual”¹³⁰, aspecto que permitirá el trabajo en equipo¹³¹, este consiste en distribuir las responsabilidades y que se realice algo de acuerdo a nuestras posibilidades ayudándose mutuamente.

La ayuda mutua se propicia, a partir, de la conformación de equipos de trabajo, que se pueden organizar de tres formas, retomando la idea de Pujolàs:

Base o permanente: composición heterogénea, su duración puede ser bimestral o todo el ciclo escolar; es una forma de relacionarse entre sí, los integrantes son un máximo de cuatro personas.

Esporádicos: se pueden conformar a lo largo de una sesión, por tiempos cortos, se componen heterogéneamente y se ayudan a aprender.

Expertos: trabajan durante una o dos sesiones, se distribuyen ya sea por tema, habilidades o actividades; la composición puede ser homogénea o heterogénea dependiendo el trabajo a realizar.¹³²

Un centro de aprendizaje, necesita la organización de equipos de trabajo, principalmente uno de base que podrá moverse de acuerdo a las actividades a realizar; posteriormente se realizarán los siguientes pasos:

1. Seleccionar los contenidos relacionados con el centro de aprendizaje.
2. Seleccionar un eje organizador temático, los contenidos básicos que deben aprender todos los alumnos y si los deciden los estudiantes ampliar o profundizar sobre el tema.
3. Determinar los aprendizajes a lograr.
4. Explorar los conocimientos previos de los estudiantes.
5. Decidir el nombre del centro de aprendizaje (ya sea que sean los alumnos o el docente).
6. Planificar las rutas para abordar el los contenido, diseñar las actividades de aprendizaje considerando el cruce de las necesidades individuales con los

¹³⁰ Anijovich, Rebeca, Mirta Malbergier, Celia Sigal. “Una introducción a la enseñanza para la diversidad”. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 2004. p. 45

¹³¹ De acuerdo a Pujolàs (2004), la manera de conformar los equipos de trabajo puede ser por medio de un socio grama u organizándolos de acuerdo a su rendimiento.

¹³² Pujolàs, Pere. “Aprender juntos alumnos diferentes”. Barcelona. Octaedro. 2004.

contenidos y las actividades obligatorias y optativas para todos los alumnos.

7. Determinar las estrategias de organización, basado en las capacidades de la autonomía de los alumnos por medio de los centros de aprendizaje.
8. Seleccionar los recursos, aquellas herramientas útiles para la adquisición del aprendizaje, como los textos, películas, diarios, biblioteca entre otros.
9. Elaborar los materiales necesarios, que enriquecen las acciones del docente, esto puede ser la preparación de las consignas o murales como ayudas para el aprendizaje.
10. Construir los instrumentos de evaluación, para valorar los logros de los estudiantes.
11. Establecer el cronograma, distribución del tiempo para la realización de las actividades, espacio y formas de trabajo.
12. Implementar y monitorear el proyecto, poner en práctica y monitorear el proyecto para realizar los ajustes necesarios.
13. Evaluar, aplicarlos instrumentos de evaluación elaborados. La evaluación contempla una mirada sobre la totalidad del proyecto, abarca el proceso y los productos realizados.
14. Documentar la experiencia, una retrospectiva de las acciones realizadas y la reflexión sobre la práctica y la toma de decisiones hacia un futuro.¹³³

Con la implementación del centro de aprendizaje, se propiciará la autonomía en el alumno, es importante especificar las consignas de trabajo, entendidas como “la explicitación de las tareas que los alumnos tienen que abordar”¹³⁴ (; responderán a las siguientes cuestiones: *qué, para qué y cómo* de las actividades a desarrollar y los pasos a cumplir en los diferentes momentos del centro de aprendizaje. Estás buscan echar andar la libertad para la toma de decisiones y elección para la producción final y estimar la capacidad para elegir los recursos para la evaluación, aspecto a transformar durante la propuesta; por eso las consignas deben desafiar a los alumnos en la realización de ellas por lo tanto deben ser

¹³³ Anijovich, Rebeca, Mirta Malbergier, Celia Sigal. “Una introducción a la enseñanza para la diversidad”. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 2004. pp. 44-51

¹³⁴ *Ibíd.* p. 54

significativas y auténticas ya que estarán relacionadas con la realidad de los alumnos.

Dentro de la propuesta se implementan consignas obligatorias y optativas, las primeras todos los alumnos ya sea individual o por equipos están obligados a realizarlas y dar cuenta de lo aprendido; y las segundas, cada grupo de trabajo o persona elegirá cuáles desea realizar de acuerdo a sus intereses o experiencias de aprendizaje.

En la organización¹³⁵ de la intervención se tomaron en cuenta los elementos indispensables para una planeación de clase como son: los datos de la escuela, números de centro de aprendizaje, bloque a trabajar, título del centro de aprendizaje, duración, eje formativo, transversalidad, competencias a desarrollar, las competencias contra hegemónicas, los aprendizajes esperados de la asignatura, contenido, propósitos recursos, fichas de trabajo que están divididas por obligatorias y optativas, y las observaciones; los elementos fueron retomados desde lo estipulado en el Programa de Estudios de la Asignatura Estatal y aspectos propuestos por Rebeca Anijovich.

Los propósitos que se pretenden alcanzar con la implementación de los centros de aprendizaje, son:

1. Implementar una evaluación alternativa que valore las dimensiones del aprendizaje (conocimiento, procedimiento y actitudes) para no seguir considerando al examen como único instrumento que compruebe los aprendizajes esperados obtenidos por los alumnos.
2. Fomentar un aula heterogénea, donde sean consideradas todas las diferencias de los estudiantes y sean el centro de la evaluación alternativa.
3. Implementar técnicas de evaluación que consideren todas las dimensiones del aprendizaje de los alumnos y hagan posible una metacognición.

¹³⁵ Ver anexo 6

4. Considerar las diferencias de los alumnos como eje central de la evaluación alternativa.

3.3. Compañeros de viaje: la mediación, el trabajo cooperativo, la conversación dialógica y la autonomía.

Si empezamos a contemplar que la escuela y las aulas son espacios de encuentro de la diversidad, nos llevará a comprender que los educandos: “se convierten en el centro del proceso educativo [y] reconocemos quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas, sus entornos culturales y sociales. Solo entonces, desde la enseñanza podremos ofrecer las mejores opciones para que todos se involucren activamente y encuentren sentido a lo que aprenden”¹³⁶, es cuando ellos podrán responder ¿por qué y para qué aprendí? y ¿cómo lo logré?, estaremos logrando una evaluación alternativa conjunta entre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Considerar a nuestros alumnos heterogéneos nos llevan a tener prácticas de enseñanza diferentes, que tengan como finalidad la adquisición de saberes indispensables para desarrollarse en su vida cotidiana, por tanto, que nunca deje de aprender; para lograrlo debemos asumir, de acuerdo a Díaz Barriga¹³⁷, nuestro papel, como agente mediador¹³⁸ de procesos que conducen a los estudiantes a la construcción de conocimiento y a la adquisición de las capacidades de aprender (respetando la forma en que ellos lo construyen), a colaborar, a comportarse de forma ética, responsable y solidaria, a resolver problemas, a pensar y recrear el conocimiento, aspectos que no debemos olvidar.

Reconocer la capacidad de los alumnos ante su proceso de aprendizaje, que vivimos en tiempos diferentes en donde ya no solo en la escuela se aprende (ya

¹³⁶ Anijovich, Rebeca. “Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad”. Buenos Aires. Paidós. 2014. p. 25

¹³⁷ Barriga Arceo Frida. “Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo”. México. Editorial Mc GRAW HILL. 1999.

¹³⁸ Feuerstein, considera que la responsabilidad de los maestros es potenciar el rendimiento del estudiante, ya que va inducir el aprendizaje, propiciando estrategias que le ayuden a enfrentarse en este mundo globalizado.

que existen un sin número de espacios donde se pueden adquirir información y conocimientos) y el maestro tenía la verdad¹³⁹ y conocimiento, ahora todos aprendemos de todos; cuando asumimos esta idea, somos conscientes de nuestras prácticas pedagógicas deben cambiar y debemos enseñar a aprender a aprender para formar sujetos críticos de su realidad y de su modo de actuar; propiciar en ellos una actitud de aceptación de la diferencia, y en nosotros, no todos los alumnos aprenden de la misma manera, por tanto, no tenemos que esperar los mismos resultados de apropiación.

Los maestros somos mediadores entre el mundo, la cultura, la ciencia, la historia y la sociedad y los estudiantes; así, los alumnos serán capaces de asumir los retos del mundo global, que le exige construir y reconstruir inteligencias adaptables; esto me lleva a entender la categoría de aprender a aprender y la movilización de conocimiento, dado que siempre estaremos aprendiendo a partir del movimiento de saberes que sean útiles para la vida diaria; concebir al maestro como mediador implica propiciar la internalización de los aprendizajes, crear y coordinar ambientes de aprendizajes complejos donde exista una apropiación y comprensión de saberes; por estas razones nuestro actuar es de mediador del aprendizaje, logrando una ruptura de paradigmas donde los situaban como el informador y explicador; trasladándonos a un espacio de mediación¹⁴⁰ que “tiene como objetivo la transformación, desencadenar o promover procesos de restauración en la persona(lidad), o en los sujetos (individuales y colectivos)”¹⁴¹, por lo tanto, posibilita el uso de estrategia que ayuden a la cognición y metacognición, tanto del educando como de los docentes.

¹³⁹ Categoría expuesta por Lévinas, la cual surge de las expresiones históricas que residen del ser y propician el pensamiento los cuales dan cuenta de nuestra existencia.

¹⁴⁰ Vigostsky, define a la mediación como medula de la acción humana con su carácter instrumental, es un hecho completamente natural, que constituye el corazón de los procesos sociales y culturales. Es el eje de la culturalización de los procesos biológicos (Labarrere, Alberto. “Bases Conceptuales de la Mediación y su Importancia Actual en la Práctica Pedagógica”. SUMMA Psicológica UST 2008, Vol. 5, No 2, 87 – 96 <http://132.248.9.34/hevila/SummapsicologicaUST/2008/vol5/no2/8.pdf>. 2008, p. 89)

¹⁴¹ Labarrere, Alberto. “Bases Conceptuales de la Mediación y su Importancia Actual en la Práctica Pedagógica”. SUMMA Psicológica UST 2008, Vol. 5, No 2, 87 – 96 <http://132.248.9.34/hevila/SummapsicologicaUST/2008/vol5/no2/8.pdf>. p. 89

La mediación pedagógica, es indispensable para lograr el desarrollo potencial del aprendizaje y mejorar el aspecto cognitivo, se logrará a partir de la relación progresiva con los instrumentos utilizados; pero el aprendizaje también se obtiene a partir de la mediación con otro humano. Los maestros debemos asumir a la mediación pedagógica como una alternativa que ayuden a lograr los aprendizajes y desarrollé en el alumno la autonomía.

La autonomía es una de las capacidades a desarrollar en los alumnos, es uno de los pilares de la inclusión educativa, buscamos que todos aprendan a tomar decisiones responsables, ayudarlos a reflexionar críticamente; promover un carácter autónomo en los educandos y hasta en nosotros mismos como docentes nos lleva a tener la “fuerza creadora del aprender, de la que forma parte la comparación, la repetición, la comprobación, la duda rebelde, la curiosidad no fácilmente satisfecha”¹⁴², aspectos indispensables para la evaluación alternativa, que busca que los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje adquieran una conciencia sobre su actuar que autorregulen su aprendizaje y enseñanza, asumir la responsabilidad de su labor de discente o docente; buscando la construcción de la metacognición¹⁴³.

El proceso de metacognición es la acumulación de los conocimientos y ayuda a la toma de conciencia para la construcción de estructuras mentales. Nosotros no aprendemos si no somos conscientes de qué aprendemos, no acumulamos ni jerarquizamos nuestros saberes sino en la medida que conectamos, relacionamos y organizamos nuestros conocimientos y construimos la estructura que permite desarrollar con ellos nuestras formas de pensamiento más complejas, tomamos la

¹⁴² Freire, Paulo. “Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica”. México. Siglo XXI. p. 27

¹⁴³ Se le denomina así al conocimiento que se elabora acerca de la cognición humana. Describe lo que las personas conocen acerca de cómo funcionan sus propios procesos cognitivos. Se trata de un saber de segundo orden, es decir, un pensamiento sobre el pensamiento, una reflexión sobre los procesos mentales y estrategias que producen conocimiento, y permiten comprender los factores que explican que los resultados obtenidos en la solución de una tarea, sean favorables o desfavorables. (Anijovich, 2004, p. 36)

decisión y resolvemos los problemas y conflictos, como expresión de nuestras funciones cognitivas superiores y del más alto nivel mental, aspectos indispensables para una evaluación alternativa que valora las experiencias obtenidas en relación con el conocimiento.

Cuando somos conscientes de qué y el cómo aprendemos, somos capaces de poder comprender las implicaciones del ser parte de un grupo cooperativo, que se logra a partir de la transición de una actitud heterónoma o egocentrista hacia actitudes de autonomía que da sentido a la cooperación social, aspecto regulado por el reconocimiento del otro, y la inmersión del yo en el mundo social como parte del colectivo y de la conformación de nuestra identidad.

El aprendizaje es un proceso que efectuamos los individuos a través de nuestras experiencia vividas y movilizas todo lo adquirido, que constituyen parte de nuestra sensibilidad, por medio de las sensaciones, percepciones, emociones, afectos, implicaciones, sentimientos, representaciones, opiniones y creencias, ante ello, los estudiantes no construyen los conocimientos de manera aislada, sino gracias a la interacción con otros mediante se vean involucrados en el proceso; dando paso a los que es el aprendizaje cooperativo.

Aprender cooperativamente, consiste en lograr entre todos los objetivos planteados, la participación de los estudiantes tiene que ser directa y activa, así lo describe Pujolàs¹⁴⁴, si lo hacen con ayuda mutua logran obtener más cosas y aprenderlas mejor; todos los integrantes comprende su papel dentro del grupo y sabe su responsabilidad para llegar al objetivo establecido por el equipo de trabajo; por medio del aprendizaje cooperativo los estudiantes podrán convertirse en sujetos emancipados¹⁴⁵, ya que se reapropiará, cuestionará y comprenderá las evidencias que denotan lo que han aprendido, llevándolo a convertirse en el actor

¹⁴⁴ Pujolàs, Pere. "Aprender juntos alumnos diferentes". Barcelona. Octaedro. 2004.

¹⁴⁵ La emancipación significa, el borramiento de la frontera entre aquellos que actúan y aquellos que miran, entre individuos y miembros de un equipo (Rancièrre, Jacques. "El espectador emancipado". Buenos Aires. Manantial 2008, p. 25) Es la construcción de la igualdad intelectual donde todos tenemos algo que aportar.

principal de su aprendizaje en compañía de otros, ya que él participará en el performance (aprendizaje cooperativo) rehaciéndolo a su manera.

Los seres humanos tendemos a socializar, necesitamos de los otros para poder producir saberes, Anijovich¹⁴⁶, menciona, que los alumnos tienden a aprender de una manera eficaz cuando intercambian ideas con sus compañeros o cuando todos colaboran o aportan algo para llegar a la solución de un problema, abriendo las posibilidades de ser evaluados por sus compañeros y por ellos mismos; de esta manera nuestra función como maestros es estimular el diálogo, la discusión, la multilateralidad de perspectivas, la puesta en común de enfoques y la búsqueda de consensos entre los integrantes del grupo, dando paso a un tipo de conversación dialógica.

La conversación dialógica es uno de los medios para trabajar en los grupos heterogéneos, ya que permite la participación e integración de todos, nos lleva a tomar conciencia de las ideas del otro y llegar a acuerdos divergentes. El diálogo¹⁴⁷ toma “significado porque los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad, sino que la defienden y así crece el uno con el otro”¹⁴⁸, la relación y la ayuda mutua permite el encuentro con el otro, aspecto que sucede con el trabajo cooperativo, el ejercicio de la autonomía y la mediación docente y entre pares, son una posibilidad para el trabajo con la diversidad y propiciar espacios de inclusión; las relaciones dialógicas en la educación permiten completarnos a partir del otro, los que enseñamos nos hacemos con el que aprende y a la inversa, no nos anula

¹⁴⁶ Anijovich, Rebeca, Mirta Malbergier, Celia Sigal. “Una introducción a la enseñanza para la diversidad”. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 2004.

¹⁴⁷ El diálogo pedagógico implica tanto el contenido u objeto cognoscible alrededor del cual gira la exposición hecha por el educador o la educadora para los educandos sobre ese contenido (Freire, 2011, p. 146), es así como por medio de la relación entre los alumnos, contenido y maestro se realiza un diálogo donde lo indispensable sea el reconocer que cualquiera de los involucrados tiene la oportunidad de expresarse sin ser anulada su idea.

¹⁴⁸ Freire, “Pedagogía de la esperanza: Un recuento con la Pedagogía del Oprimido”. México. Siglo XXI. p. 145

a ninguno sino posibilita la construcción de la empatía¹⁴⁹, a partir del reconocimiento del otro e implica la atención a la diversidad y la diferencia.

Atender a la diversidad implica, “reconocer que todos somos diferentes [...] respetar las diferencias sin olvidar nunca que la escuela asume la responsabilidad de garantizar un horizonte de igualdad para todos”¹⁵⁰, por eso postulo una propuesta donde la diversidad y la diferencia serán el punto central para el logro de los conocimientos establecidos, donde el encuentro con el otro sea de agrado y todos se sientan acogidos, orgullosos, apreciados y valorados por sus diferencias, así propiciar actitudes incluyentes de nosotros los docentes hacia los alumnos y entre alumnos.

Dada la problemática identificada relacionada con la evaluación, pretendo dar solución, por medio de los **centros de aprendizajes**, donde la **evaluación alternativa** sea el foco de atención, esta permitirá valorar las diferentes formas de adquirir conocimiento de los alumnos, practicaré la mediación pedagógica, promover el aprendizaje cooperativo, propiciar la autonomía de los alumnos, tener más conversaciones dialógicas y la llevar a cabo la metacognición en los alumnos; por lo tanto, se desarrollará acciones flexibles cuyo fundamentos estén derivados en la atención a la diversidad de capacidades, intereses y estilos de aprendizaje, fomentar actitudes de cooperación, respeto y el encuentro con la diversidad.

¹⁴⁹ Retomando ideas de Sennet (2012), considera a la empatía como un acto imposible de vivir la experiencia del otro, pero si implica prestar atención y escuchar al otro.

¹⁵⁰ *Ibíd.* p. 22

CAPÍTULO 4. HEMOS LLEGADO A NUESTRO DESTINO, RECORDANDO ANÉCDOTAS DEL VIAJE: ¿CÓMO SE VIVIÓ LA EVALUACIÓN ALTERNATIVA?

Nadie, en su infancia, ha jugado nunca a evaluar nada; de nadie se dice que “desde niña ya tenía el tipo del evaluador”, de ninguno se dirá que “desde pequeño ya quería ser evaluador” o que “siempre quiso ser evaluador” [...] Después de todo, y antes de que nada nuestra vocación... es la de enseñar y no la de evaluar.

Carlos Skliar

Viajar a la memoria profesional me llevó a encontrarme como una profesional de la educación, que realiza prácticas pedagógicas excluyentes, éstas, han evitado el encuentro con el Otro (los alumnos), que me han llevado a construir barreras que impiden el logro de los aprendizajes, negando la posibilidad de propiciar acciones donde se vea reflejada la inclusión¹⁵¹, por lo tanto, es necesaria la transformación de las acciones que se realicen dentro del salón de clase, esto implica mirar lo que hago desde una responsabilidad ética¹⁵².

Mirarme durante este tiempo, me lleva a buscar nuevas formas de enseñar y de relacionarme con los alumnos, que promueva en ellos la cooperación, la

¹⁵¹ En este momento es indispensable pensar a la inclusión como un acto de encuentro con el Otro, que nos lleva a accionar y re-accionar ante los hechos de vivir en un mundo diverso y/o heterogéneo; esto nos lleva salirnos del discurso de la totalidad y de buena voluntad, que se queda en el tintero.

¹⁵² La responsabilidad implica desde la mirada de Lévinas (1991), es un acto hacia el otro sin reciprocidad, está nos lleva a responder a todos los otros, implica un compromiso, es encausar mis acciones mirando al Otro. Con respecto a la ética, de acuerdo a Freire (1997), es aquella interesada por los actos que nos laceran al ser humano, por eso la nombra como una “ética universal del ser humano”, preocupada por todos sin hacer distinción, sino, preocupada por el Otro que nos tiende a incomodar; por lo tanto, la responsabilidad ética, será comprometernos con el otro por el simple hecho que un ser humano y lo que le acontece y conmueve, me acontece y conmueve a mí.

autonomía, una conversación dialógica, la metacognición y en mí, el uso de alternativas de evaluación que realmente valoré lo aprendido, pero sin clasificar y/o distinguir a nadie, ya que cada quien aprende a su ritmo.

En el capítulo anterior, se describe el modelo pedagógico que se implementó, este fue los centros de aprendizajes, que ayudaron a transformarme como maestra y como humana; éste fue implementado en el grupo de 1° B, sin embargo algunas consignas planteadas en los centros de aprendizaje las aplique con los otros grupos de primer grado. *¿Pero, qué sucedió?*

4.1. La cooperación un mundo posible para la conversación dialógica y mirar el proceso de aprendizaje para una evaluación alternativa.

Antes de iniciar el trabajo con los centros de aprendizaje es importante conformar los equipos, anteriormente dejaba que los alumnos se agruparan como ellos eligieran, pero siempre se quedaban algunos sin compañeros para trabajar, otras yo los armaba de acuerdo a criterios en los que daba ventaja a un grupo, dejando a otros sin la posibilidad de cumplir las acciones establecidas; al concientizar sobre mis actos y el de los mismos alumnos y en pro de prácticas incluyentes, tome como alternativa la propuesta de Pujolàs¹⁵³, donde se conformaba un equipo base totalmente heterogéneo, en donde todos los integrantes tenían la posibilidad de participar conforme a sus capacidades.

Al momento de organizar los equipos tome en cuenta sus características que ya había observado durante los primeros meses del ciclo escolar, posteriormente de acuerdo a sus calificaciones de los primeros dos bimestres; conforme ocho equipos de cinco integrantes. El día que iniciamos el con los centros de aprendizaje, les pedí a los alumnos que se pusieran de pie, para acomodar las bancas de una forma que permitiera el trabajo cooperativo, mientras lo hacía, de la nada dos de los alumnos empezaron a ayudarme, comprobando lo que menciona

¹⁵³ Pujolàs, Pere. "Aprender juntos alumnos diferentes". Barcelona. Octaedro. 2004. Cap. 3.

Sennett¹⁵⁴, “la cooperación se hace actividad consciente entre el cuarto y el quinto mes de vida”, entonces somos capaces de cooperar cuando vemos a alguien en dificultades, y no fue necesario pedirles de su apoyo ni mucho menos de comentarles sobre la forma en la que trabajarían.

Teniendo los muebles acomodados, comencé a mencionarlos, la idea de que yo los conformará no fue del agrado de los alumnos, al mirar a los integrantes de su equipo, comenzaron a escucharse las voces de inconformidad:

Alumno: ¡Pero maestra!, ¡no, por favor!, yo no me llevo bien con mi compañero

Maestra: No pregunte si te cae bien tu compañero o no, durante unos meses así trabajarás

Alumno: (Cara de molestia)

Maestra: Miren jóvenes, el que haya conformado los equipos es para que todos tenga la oportunidad de trabajar y nadie se quede sin equipo, ustedes y yo sabemos cómo se conformarían si ustedes lo hicieran.

Alumnos: Está bien maestra¹⁵⁵ (Caras de resignación)

Aunque los alumnos no quedaron a gusto con la decisión implementada, se debe entender que la cooperación solamente se puede lograr cuando se reúnen personas con “intereses distintos o incluso en conflicto, que no se caen bien, que son desiguales o que sencillamente no se entienden”¹⁵⁶, para lograr grupos que se escuchan y se abren a la perspectiva de sus compañeros.

Ya conformados se les indicó que deberían ponerse de acuerdo para traer un cuaderno de equipo, donde pegaran las fichas que les entregaría y plasmarían las consignas, en ese momento les di una breve inducción sobre los centros de

¹⁵⁴ Sennett, Richar. “Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación”. Barcelona. Anagrama. 2012. p. 24

¹⁵⁵ Diario del maestro 7 de febrero 2017

¹⁵⁶ Sennett, Richar. “Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación”. Barcelona. Anagrama. 2012. p.19

aprendizajes; en la implementación del centro No. 2 “¡Lleguemos a acuerdos!, el orden es la mejor manera de lograr nuestros objetivos”, los alumnos crearon sus propias normas de trabajo como equipo; al elaborar la consigna pensé que ellos elaborarían un pentagrama (cinco normas de trabajo) desde mi mismidad¹⁵⁷, solo deseaba que las enlistaran, pero los alumnos me demostraron que cada quien interpreta de acuerdo a sus experiencias y ellos al ver la palabra “pentagrama” los relacionaron con una nota musical, pues eso solo lo han visto en su clase de Artes; en esta situación expuesta puedo ver dos aspectos importantes, primero, los alumnos lograron conversar y llegar a acuerdos para cumplir con la consigna, retomando saberes de otras asignaturas; segundo, que salí del mundo de la mismidad, que esperaba ver algo que tenía en mente y al construir la consigna, pero al ver otras soluciones a lo pensado, se dio la apertura a la otredad, por lo tanto, hubo una ruptura de espejo.

En ese instante de mirar sus trabajos, tuve la necesidad de cuestionarlos, “¿saben ustedes qué es el trabajo cooperativo?”, no se hicieron esperar las manos arriba para ser dar una respuesta, éstas quedaron englobadas así, “*todos asumen una responsabilidad, buscan cumplir una meta o los objetivos, existe un esfuerzo individual que beneficia al grupo, todos cumplen con su trabajo asignado, se desarrollan habilidades comunicativas, todos aprenden al mismo tiempo, todos somos incluidos respetando sus diferencias*”¹⁵⁸; sus palabras se relacionan con la concepción de Sennett, donde la cooperación es “un intercambio en el cual los participantes obtienen beneficios del encuentro”¹⁵⁹, esos beneficios deben ser aprender con el otro y del otro.

Propiciar la cooperación en los alumnos no fue sencillo, “es un proceso espinoso lleno de dificultades y de ambigüedades y que a menudo tiene consecuencias

¹⁵⁷ Entendiendo a la mismidad (lo mismo), como todo aquello que está normado, establecido, que marca los criterios de creencias de cada persona, es un constructo de las instituciones en las que nos desenvolvemos.

¹⁵⁸ Voz de los alumnos en la clase

¹⁵⁹ Sennett, Richar. “Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación”. Barcelona. Anagrama. 2012. p. 18

destructivas”¹⁶⁰, por ejemplo, en un equipo, los integrantes nos lograban ponerse de acuerdo ni asumían un rol para el trabajo, había discusiones y malas caras entre ellos; como les dije que ellos podrían ir trabajando su ficha de acuerdo a las sesiones establecidas, ellos podrían ir de acuerdo a su ritmo, el equipo realmente iba muy atrasado en la entrega de las consignas, debido a la falta entendimiento y aceptación de sus diferencias, intervine en la problemática del equipo, llegamos a la solución fue separarlos e integrarlos a otros equipos en donde pudieron trabajar; esto implicó “darse cuenta”¹⁶¹ que las cosas no estaban funcionando y era necesario que el Otro se sintiera acogido para poder aprender.

Mientras tanto en otro equipo, las problemáticas se acrecentaban por la falta de una conversación dialógica, un día estábamos leyendo la ficha 2 del centro No. 2 “¡Lleguemos a acuerdos!, el orden es la mejor manera de lograr nuestros objetivos”, cuando al finalizar la lectura se oye un grito al fondo del salón:

Alumna: ¡Maestra! Héctor nos está molestando.

Maestra: (Me acerqué al equipo), ¿Qué sucede, por qué gritas?

Alumnas: (Todas hablan al mismo tiempo), Es que Héctor, no quiere trabajar...

Héctor: Yo si quiero trabajar, pero Lesly nos quiere mandar y no toma en cuenta nuestras opiniones...

Lesly: ¡Eso no es cierto! (en voz alta se expresa), ustedes no quieren trabajar y quieren que yo haga todo.

Maestra: (Tanto alboroto, me estresó que GRITE) ¡Basta! No me importa sus discusiones, ustedes deben entregar el trabajo, así que ya dejen de discutir y pónganse hacer las cosas.

¹⁶⁰ Ibid. p. 16

¹⁶¹ Darse cuenta, en un momento en que miramos nuestro alrededor y notamos las cosas importantes de un instante, esto nos lleva a tener un tiempo, espacio, soledad para identificar lo que sucede.

Conversar implica “escuchar”, “actividad interpretativa que opera mejor si se centran en detalles de lo que uno oye [...] comprender a partir de esos detalles lo que otra persona ha dado por supuesto pero no ha dicho”¹⁶², es tener la disponibilidad para abrirnos a la habla del Otro, aspecto que no sucedió ni en los alumnos que apenas están aprendiendo ni en mí, simplemente le di importancia a la entrega del trabajo para poderlos evaluar, sin percatarme que el equipo se encontraba abrumado ante la imposición de una compañera y ella se sentía atacada por sus compañeros, yo no presté atención a los detalles de sus palabras, simplemente, volví a la mismidad y a imponer mis ideas.

La situación vivida con los alumnos me hizo enojar, no podía concebir que el equipo no logrará trabajar cooperativamente, pero ellos solo buscaban sugerencias para poder organizarse ellos mismos, la falta de escucha fue tanto de los alumnos como mía; después del suceso en donde debí comportarme con tacto los alumnos lograron escucharse, pero lo más impactante, es que una integrante tuvo que mediar la interacción entre ellos; sé que mi reacción no fue la correcta, pero ayudo a su organización, puedo decir que la violencia se asomó en ese instante.

La implementación de los centros de aprendizaje y trabajar de manera cooperativa permitió, que los alumnos se conocieran entre ellos, valoran sus capacidades y destacarán sus habilidades; el estar reunidos con otros compañeros, aumenta nuestra autoestima, aspecto que comentaron en una plenaria los alumnos:

Equipo 1

Maestra: Después de llevar varias semanas en equipo, ¿cómo se sienten?

Alumno1: Yo me siento bien con el equipo que me tocó, todos nos ayudamos.

¹⁶² Ibid. p. 42-43

Alumna1: En nuestro equipo, le preguntamos a Alejandro¹⁶³ ¿En qué nos puede ayudar?, él siempre nos apoya en el recortado, pegado y coloreado.

Maestra: Alejandro, ¿Cómo te sientes en tu equipo?

Alejandro: (con una sonrisa, simplemente asentaba con la cabeza)

Alumna1: Todos lo apoyamos, pero Fernando siempre le hecha porras, diciendo ¡anda tú puedes!, luego nosotros hacemos lo mismo. Yo veo que Ale se siente contento y animoso al trabajo¹⁶⁴

Equipo 2

Alumna: Nosotros nos sentimos bien, en un principio no nos sentíamos en confianza, pero conforme fue pasando el tiempo nos empezamos a conocer más.

Maestra: ¿Qué opinan los demás?

Alumno: Mi compañera tiene razón, ella siempre nos apoya y nos dice lo que nos corresponde hacer, todos tenemos algo que hacer y así es como hemos podido terminar nuestro trabajo.

Maestra: (Con una sonrisa en el rostro, preguntó) ¿Adela¹⁶⁵, tú cómo te sientes?

Adela: (Con voz muy baja) Me siento bien, estoy aprendiendo y me gusta que mis compañeros me apoyen.

Maestra: ¡Qué bonito grupo! ¿Se dan cuenta que podemos apoyarnos mientras aprendemos?

Estas conversaciones del grupo de 1ºB donde se implementaron los centros de aprendizajes demostraron que ellos empezaron a mirarse entre ellos y yo a mirarlos como personas que pudieron apreciarse entre ellos. En los otros grupos

¹⁶³ Alejandro es un alumno convido, no conversa con sus compañeros, no participa en clase y rara vez completa los temas en su libreta, fue canalizado al departamento de UDEEI, sin embargo, por la falta de apoyo de su madre, la maestra de UDEEI no trabaja con él, todos los logros alcanzados en Alejandro son gracias a sus compañeros que los apoyan.

¹⁶⁴ Diario del maestro 10 de marzo 2017

¹⁶⁵ Adela es una de las alumnas que no se le facilita relacionarse con sus compañeros, es seria y cohibida, en clase casi no participaba, ella se acercó a la maestra de UDEEI, porque pensaba que tenía BAP, lo único que se tenía que hacer con ella es respetarle su ritmo de aprendizaje.

de primero donde solo trabajamos de manera cooperativa, pude mirar lo mismo, por ejemplo, en el grupo de 1ºA había alumnos que asumían el liderazgo de los equipos, lo hacía designando las actividades o impulsando a trabajar a sus compañeros, en ese grupo había cuatro alumnos que no entregaban las actividades, pero al integrarlos con compañeros que los impulsaban notaba emoción al estar con personas que valoraban su trabajo, una vez cuando finalizaron les dije:

Maestra: El día de hoy trabajaron muy bien, he notado que varios han apoyado a sus compañeros, ¡muy bien!, por ejemplo Luis lo vi muy animoso trabajando con Ángel, entonces vamos a darles un aplauso a sus dos compañeros porque se ayudaron mutuamente. (Los alumnos sonrieron, mientras Luis le daba una palmada en la espalda a Ángel como un acto de agradecimiento.

Otra escena en la que se demostraba un acto de sabiduría¹⁶⁶, fue en el grupo de 1ºC, mientras conformaba los equipos de trabajo, Andrea¹⁶⁷ me hacía señas de que no la pusiera en uno, yo ese día no le hice caso y la integré a un grupo, mientras trabajaban yo los observaba, cuando me acerque donde estaba ella, los alumnos hacían pruebas para ver quién escribía mejor:

Alumno1: Tú empieza. (Le dice a una compañera, así le fue pasando el marcador a todos sus compañeros) Andrea escribe aquí.

Maestra: (Solo lo mire, pero entendió lo que intentaba decirle que era “¿Cómo la pones hacer eso?”)

¹⁶⁶ Es una capacidad de percepción y conocimiento de lo que ocurre a nuestro alrededor, como capacidad de comprender [...] y de expresarse de manera compasiva, amorosa y generosa. (Morales, 2001, p. 4)

¹⁶⁷ Alumna descrita en el Cap.3, para el trabajo siempre se le colocaba una compañera que la auxiliará, pero ellos a veces se desesperaban y le gritaban o ponían cara.

*Alumno1: ¿Qué? Ella también es parte del equipo y debe mostrarnos si escribe bien.*¹⁶⁸

Al escuchar a los alumnos, pude tener conciencia del Otro, ese que nos es extraño o raro simplemente es Otro, un mundo por conocer y con el que nos queremos encontrar, ese acto me llevó a comprender sus avances y percepciones de las acciones realizadas, yo solo los reuní, pero ellos hicieron los demás, convirtieron el salón de clases en un espacio donde la diversidad era una “epifanía”¹⁶⁹ y se vivían actos de amor por el hecho de encontrarnos y aceptar al Otro.

Todos los alumnos tenía rostro, ya no eran simples estadísticas sino personas que aprenden a su ritmo y en compañía de alguien más, ¡lo logré! Y todo fue a partir del trabajo cooperativo, que permite a los alumnos empoderarse de su aprendizaje, animarse a trabajar en clase, reafirmar su autoestima, realizar una metacognición y tomar decisiones acordes a sus necesidades; estos aspectos me llevan a transformar la idea que tengo de evaluación, los alumnos aprendieron y no tuve que aplicar un examen simplemente observé el proceso de apropiación de saberes.

4.2. Descansemos un rato en el país del aprendizaje autónomo y la metacognición, para repensar la evaluación alternativa.

Reflexionar sobre ¿cómo aprendí?, ¿qué aprendí? y ¿para qué lo aprendí?, son cuestionamientos que deben realizar los alumnos después de un aprendizaje, el poder realizar acciones por sí solos y el elegir los más apropiado son capacidades que se desarrollaron al implementar los centros de aprendizajes. Fue un reto trabajar con los alumnos de primer grado, se debe realizar rupturas de hábitos establecidos durante su estadía en la primaria, por ejemplo, el preguntar si pueden

¹⁶⁸ Esta experiencia realmente me llevo a concientizar, el alumno ya no la veía como alguien con dificultad, él traspaso las barreras, yo tenía que realizar ese salto y mirar a la alumna como alguien que va a aprender.

¹⁶⁹ Categoría ocupada por Lévinas en su libro “Totalidad e infinito”.

escribir con tal color de pluma, el cómo hacer organizador gráfico en su cuaderno de manera acostada o parada (la manera de acomodar su libreta horizontal o vertical) o el simple hecho de preguntar si lo están haciendo correctamente, fueron uno de los obstáculos a vencer para continuar en el camino del aprendizaje autónomo.

El aprendizaje autónomo (autonomía), es “aquel en el que el alumno, en interacción con otros, puede decidir dentro de ciertos límites, acerca de su propio proceso de aprendizaje”¹⁷⁰, aspecto que se vio al momento que los alumnos elegían la actividad dentro de las consignas optativas de los centros de aprendizajes, ellos acordaban cual se les facilitaría realizar y con qué recursos contaban, entonces no solo estaban haciendo uso de su autonomía sino también estaba reflejando su habilidad metacognitiva.

Lentamente se fue logrando la autonomía de los alumnos, los cuestionamientos de sobre sí su trabajo estaba “bien” fue disminuyendo, cada que a alguno se le ocurría hacerlo sucedía lo siguiente:

Alumno/a: ¿Maestra, así está bien?

Maestra: Si le agrada a usted su trabajo para mí está bien.

A partir de esos cuestionamientos, los alumnos podrían identificar sus necesidades de aprendizaje, plantearse diferentes opciones para alcanzar lo que ellos desean y sobre todo se convierten en un compañero para propiciar evaluaciones alternativas que valoren las dimensiones del aprendizaje (cognitiva, procedimental y actitudinal).

Los centros de aprendizaje fueron de utilidad para repensar la forma de evaluar a los alumnos, ya que ya no fue un proceso que viví en solitario, sin embargo, ahora tenía la compañía de ellos porque al ser personas autónomas podrían “colaborar

¹⁷⁰ Pujolàs, Pere. “Aprender juntos alumnos diferentes”. Barcelona. Octaedro. 2004. Cap. 3. p. 32

en cualquiera de las etapas”¹⁷¹de la evaluación, ya sea para saber sus conocimientos previos o en la reflexión sobre lo adquirido durante el trabajo de los centros.

Ellos sabían que podían administrar el tiempo para la entrega de las consignas, aspecto que los llevo a tomar decisiones en conjunto para la elaboración de ellas, recuerdo que en equipo, para trabajar el centro de aprendizaje 3 “Ser asertivo, una manera acertada de comunicarme con los demás y vivir sin violencia”, tenían que elaborar una maqueta de un personaje, ellos debía elegir entre Malala, Madre Teresa de Calcuta, Mahatma Gandhi y Nelson Mandela, para ejemplificar las caracteristicas de una persona asertiva; todo trabajo tendría que elaborarse en la sesión, ante ello, los alumnos decidieron repartirse el material que traerían para la siguiente clase y que todos traería información; el ser autónomo implica dar solución a los retos de la vida diaria, poder decidir lo más conveniente para ellos, aspecto que me permitió dejar de lado el protagonismo y autoritarismo sobre sus ideas.

Para el desarrollo del centro de aprendizaje 4 “La familia; primer espacio de socialización y de aprendizaje”, había una consigna grupal, donde todos tenía que organizar un evento donde invitarían a los padres de familia, un día cunaod llegue al salón una alumna se levantó de su lugar y me dijo:

Alumna: Maestra, nos da permiso de organizar nuestro evento donde tienen que venir los papás.

Maestra: Sí.

Alumna: Compañeros la ficha de trabajo dice que debemos tener los siguientes encargados; los de las invitaciones, bocadillos, adornos, gestores del espacio y distintivos.

Grupo: ¿Por qué no los escribes en el pizarrón?

¹⁷¹ Pujolàs, Pere. “Aprender juntos alumnos diferentes”. Barcelona. Octaedro. 2004. p. 33

Alumna: ¿Maestra, puede prestarme su marcador? (la alumna toma el marcador del escritorio y empieza a escribir), yo sugiero que por equipos nos repartamos las actividades.

Grupo: Sí.

Alumna: Entonces, escriban en un papel lo que desean hacer.

El tomar distancia ante la organización del trabajo de los alumnos fue conveniente, aunque hubo momentos en los que deseaba intervenir, pero debía dejarlos para que aprendiera de sus aciertos y errores, para así poder reforzar en ellos la reflexión de su aprendizaje.

4.3. Huyendo del mundo de la evaluación clasificadora a la frontera de la evaluación alternativa.

Hemos llegado a la escuela, tendré tres grupos para atender, ahora sí todo lo que aprendí en la Facultad y en la Normal se verán reflejados; enseñar es uno de los procesos sencillos, cada noche preparo mi clase, al día siguiente la imparto, así lo menciona Skliar, “nuestra vocación o deseo o intención o profesión es la de enseñar”¹⁷², hasta el momento todo era fácil; pero un día sin darme cuenta ya me estaba observando la directora de la escuela, cómo daba clase, no me fue tan mal, dos observaciones para mejorar mi clase, primera profundizar en las actividades y segundo que no tenía una forma para evaluar; esta recomendación me intriga, ¿evaluar? ¿forma de evaluar?, entonces dentro de mí se empezó a desatar un diálogo, con el cual llegué a la conclusión, “*tengo que dar los criterios de evaluación a los alumnos*”, así ellos tendrán conocimiento de *¿cómo los evaluaré durante ese parcial?, por lo tanto, pediré trabajos sobre los temas enseñados, apuntes ordenados y sobre todo el examen*¹⁷³ (así habilitaré a los alumnos a descartar respuestas y a ser competentes para responder pruebas estandarizadas que serán su pan de cada día), contemplando los aspectos al final

¹⁷² Skliar, Carlos. “Pedagogías de las diferencias”. Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. 2017. p. 23

¹⁷³ El examen comúnmente lo elaboró con opciones múltiples y de acuerdo al estilo que nos indiquen los directivos puede ser como de COMIPEMS, Planea o PISA.

del bimestre daba una revisión y les asignaba una calificación¹⁷⁴, rutina aprendida para cada dos meses y cuidado con tener reprobados porque entonces seguro te regresan los cuadros para cambiar ese número rojo que destaca en el listado.

Tan acostumbrados estamos los maestros como los alumnos de tener en cuenta los aspectos a evaluar, la evaluación se ha vuelto tan importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es un elemento que no puede faltar cada bimestre, cuando en el tercer bimestre del ciclo escolar 2016-2017, antes de iniciar la implementación de los centros de aprendizajes se mencionó a los estudiantes que trabajaríamos diferente, después de dicho argumento algunas caras de sorpresa puedo ver aun en el álbum de fotografías de mi memoria, algunas voces se escuchaban, *“¿a qué se refiere con diferente?, sí estamos trabajando bien”*.

Por un momento hubo miedo, sin embargo, seguimos adelante; los alumnos comprendieron que ellos realizarían la mayor parte del trabajo, a partir de las instrucciones llamadas “consignas”, donde se indican todo aquello que realizarán, de la sorpresa pasaron a la fascinación; cuando de pronto una alumna preguntó *“¿cómo nos va calificar maestra?”*, esta pregunta nos retorna al valor que le damos a la evaluación, solo la consideramos como la obtención de una calificación.

Una calificación es un indicador si el estudiante aprovecha sus clases o no, dicho número es sentenciador para algunos, para otros un logro. No es de extrañarse sobre esa concepción errónea de la evaluación, ya que tanto alumnos como padres de familia trastocándonos a nosotros como maestros le damos más importancia al número asignado al final de un proceso, hasta el día de hoy no hay grandes cambios en la manera de evaluar de cuando era yo alumna, tal vez sea por el gran trabajo que se lleva en realizar una evaluación alternativa a una clasificatoria, de un lado se valora los procesos y del otro el número designado, en

¹⁷⁴ La calificación se convirtió en una forma de comunicación entre los alumnos, padres de familia, autoridades y maestros.

una siempre habrá una prueba escrita de por medio, ella tiene el carácter de veracidad para comprobar los aprendizajes obtenidos por los alumnos, pero dentro de mi trayectoria como maestra, ya no son tan útiles, la mayor parte de los alumnos, no aprueban los exámenes que elaboro y aplico, ahora nace la cuestión *¿los estaré elaborando adecuadamente?*

Ahora no daré respuesta al cuestionamiento anterior, sin embargo, considero que me convertí en una “docente clasificatoria”, quien concibe a la evaluación como un modo de seleccionar, clasificar y/o comparar a los estudiantes; ante ello la práctica de evaluación que he venido implementado son excluyentes y selectivas, ya que solamente unos cuantos podrían alcanzar los criterios establecidos; pero pareciera que tanto padres de familia y alumnos miran bien la postura que considera una evaluación que clasifica a los estudiantes que aprenden y los que no aprenden, pues en palabras de una alumna.

“Una calificación nos da un estatus diferente en la escuela, pues si alguno de nosotros saca puros dieces los maestros le pide que participe en todo y confían en ellos, mientras que otros que no son aplicados siempre los regañan”¹⁷⁵

Este argumento, nos obliga a reflexionar y ciertamente lo podemos considerar como válido, muchos nosotros los maestros siempre miramos como buenos ojos y les otorgamos ciertas cualidades a los alumnos que obtienen dieces y que son cumplidos, estigmatizando a aquellos que no entran dentro del marco de la perfección o del ideal del buen alumno, aquellos que no alcanzan los aprendizajes esperados están considerados como flojos, pero no es que lo sean, simplemente no hemos pensados en su necesidades.

Pero nada está perdido en este viaje, al momento de implementar los centros de aprendizajes y acompañarlos con diferentes instrumentos de evaluación, pude

¹⁷⁵ Retomado del diario del maestro 24 de enero 2017

romper con algunas creencias que me habitaban, logre algunas rupturas; es arriesgarse, viajar al territorio de los centros de aprendizajes como una modelo de enseñanza (la forma diferente de trabajo), en un primer plano ayudaron a modificar la concepción de docente que era, aquella poseedora de todos los saberes y clasificadora de logros de aprendizajes; ahora el papel asumido fue de una docente medidora, quien busca “la convergencia máxima de significados, la aproximación y el entendimiento de los educandos a partir de procesos dialógicos¹⁷⁶ e interactivos”¹⁷⁷, donde se propicien ambientes de aprendizajes para todos los estudiantes, partiendo de su curiosidad y de su propia construcción de conocimiento; en un breve cuestionario que aplique a los estudiantes les pregunté *¿qué temas te gustaría trabajar en los centros de aprendizajes?*, (ver anexo 2), las respuestas similares entre los alumnos fueron temáticas relacionadas con *bullying y convivencia*, al leerlos y planificar sobre sus intereses, se está abriendo una puerta del diálogo y sobre todo estoy respetando a los estudiantes, porque los estoy escuchando.

Dejar de ser la protagonista de la clase, fue dar un salto a aprehender que los alumnos también son parte del proceso, se dio un “encuentro sin principio ni fin que se desvía, avanza y retrocede, se pierde y quizá se reencuentra”¹⁷⁸, porque seguimos trabajando en la modificación de la práctica docente, no quiero mentir ni mentirme, pero en algunos momentos en los que se llevaba a cabo el centro de aprendizaje surgía la desesperación, porque no veía un avance, el tiempo volaba y se iba, pero los educandos no terminaban, ahí surgían los retrocesos, porque desde el papel docente, lo que deseamos es la conclusiones de las consignas establecidas en el tiempo estipulado, pero al ver que no sucedía, daba un recorrido por los equipos para conocer las razones de sus atrasos; algunos equipos respondían *“no podemos avanzar, porque no nos podemos poner de*

¹⁷⁶ Estos procesos dialógicos serán entendidos como la creación de conversaciones dialógicas, las cuales permitan “el encuentro entre dos o más fragilidades” (Skliar, Carlos. “Pedagogías de las diferencias”. Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. 2017. p. 173), de las cuales se puedan construir nuevas formas de mirar la realidad.

¹⁷⁷Skliar, Carlos. “Pedagogías de las diferencias”. Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. 2017. p. 87

¹⁷⁸ Ibíd. p. 173

acuerdo; no todos estamos trabajando, solo algunos están aportando ideas; no sabemos qué hacer"; al escuchar sus respuestas; mi reacción era a veces por medio de un regaño, con el fin de que ellos comprendieran que se estaban atrasando; reaccionar de esta manera, me estaba mirando en un espejo, necesitaba romper con él para poder respetar sus estilos y formas de trabajo, bien dice Sennet, respetar al otro, es no proyectarse en ellos; por tanto, esa es una de las cualidades que desarrolla una maestra de mediadora, no se refleja en sus alumnos.

Conforme transcurrían los centros de aprendizajes, la concepción de evaluación se fue transformado, se convirtió como un proceso de acompañamiento, donde los maestros establecen los mecanismos para que se pueda dar y los alumnos se convierten en partícipes activos de ella y autorregulan su aprendizaje; nos lleva a reflexionar acerca de la enseñanza y el aprendizaje para mejorar y contribuir a que todos aprendan, a su tiempo y ritmo; aspecto que a los alumnos les agradaba, ya que ellos los externaban *"nos estamos conociendo como compañeros y ahora sabemos que cada uno es bueno en algo"*, al escucharlos, comprendí que la perspectiva se tenía sobre alumnos que trabajan y flojos ha estado cambiando, por lo tanto, la forma de evaluarlos también, ahora miro individualmente sus avances y la manera en que lograron organizarse y tomar decisiones.

Las fichas de trabajo de los centros de aprendizajes, permite valorar la toma de decisiones de los alumnos, los lleva a reflexionar sobre las consignas realizadas, por tanto, se realiza una evaluación compartida, se autoevaluaron y coevaluaron; de ahí que la evaluación establezca tres momentos "observar, analizar y brindar mejores oportunidades de aprendizajes"¹⁷⁹; estos darán cuenta de una evaluación alternativa, que se implementó está pensada bajo los principios de la inclusión dentro del aula, se evalúa los alcances de cada estudiante.

¹⁷⁹ Ibíd. p. 75

En el centro de aprendizaje 4 “La familia; primer espacio de socialización y de aprendizaje” (ver anexo 6), los alumnos tenían que organizar un evento para recibir a sus padres, en cada sesión un estudiante líder al grupo para poner orden en las acciones que realizarían para el evento; había veces que deseaba dirigir su asamblea, sin embargo, aprendí a tomar distancia y solo intervenir cuando ellos me los solicitaran, con el desarrollo de este centro, pude percatarme de las cualidades inexploradas por los docentes de sus alumnos, comúnmente nos quedamos en aspectos cognitivos y que manejen los contenidos establecidos de los programas y dejamos de lado otros aspectos como los actitudinales; fue cuando comprendí que evaluar implica mirar la realidad del alumno.

El proceso de mirar el desarrollo de los centros de aprendizajes, no era pasear los ojos sin compromiso, acriticamente en las acciones realizadas por los alumnos, sino es mirar como decía Freire, tener una mirada ingenua, de las acciones realizadas por los alumnos, las estamos internalizando, teniendo un verdadero conocimiento sobre las habilidades y potencialidades de los estudiantes; la implementación de este centro de aprendizaje, permitió una convivencia entre docente y alumno, en donde, me permití mirarlos con curiosidad para saber cómo son, se propició una aproximación al ser de los estudiantes, hubo conversaciones con ellos y con sus padres, se creó un ambiente en donde la alteridad tiene sentido, esa alteridad, es manera del despertar del otro, quien es un externo a nosotros quien nos lleva a responsabilizarnos de una ética, de ese otro con el que me estoy encontrando.

Cuando finalizamos el centro de aprendizaje “La familia; primer espacio de socialización y de aprendizaje”, se realizó un primer encuentro, por medio de la retroalimentación¹⁸⁰, después de haber terminado de realizar todas las consignas

¹⁸⁰ El concepto de retroalimentación procede del campo de la ingeniería de sistemas, y se lo reconoce como aquella información que tiene algún impacto, que genera algún cambio sobre un sistema. (Anijovich, Rebeca. “La evaluación significativa”. Buenos Aires. Paidós. 2010, p. 130), dentro de la evaluación y del área educativo, la retroalimentación nos apoya para mejorar en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

nos sentamos a conversar y ver *¿qué nos salió bien? y ¿en qué podríamos mejorar?*, las respuestas de los alumnos empezaron a llover:

“Los papás se fueron contentos y les gustó nuestro trabajo; aunque estábamos nerviosos, nos salió bien nuestro trabajo, todos trabajamos hasta Alejandro se divirtió y trabajó, Héctor toca bien la flauta, hasta los directivos quedaron impresionados; pero sí nos faltó un poco más de organización, que guardáramos silencio mientras exponían nuestros compañeros”¹⁸¹

Las voces de los alumnos no dejan mentir; ellos autoevaluaron su trabajo y a la vez se sentían orgullosos por sus logros, esta forma de trabajo en donde mi intervención fue de posibilitar y favorecer los “procesos de reflexión sobre sus acciones”¹⁸², para que ellos mismos vayan desarrollándose cognitiva y éticamente, es fácil, siempre y cuando vaya soltando la idea de ser la maestra que tiene clasificar y hacer juicios sobre los aspectos de los estudiantes y los mire como personas capaces de lograr las acciones con un poco de ayuda.

Reconozco que todos los centros de aprendizajes fueron construidos con la finalidad que los alumnos alcanzarán los aprendizajes planteados, pero en definitiva hubieron algunos que me agradaron como fueron el de “Ser asertivos, una manera acertada de comunicarme con los demás y vivir sin violencia” (ver anexo 5), en donde los alumnos demostraron dotes para la creación de una maqueta sobre un autor de su elección, lo maravilloso del trabajo era observar su organización para designar los materiales que traerían, todo los trabajos se realizaban dentro de la clase; cuando era momento de armar su maqueta, se escuchan las voces de los alumnos:

¹⁸¹ Retomado del diario del maestro 30 de marzo 2017

¹⁸² Anijovich, Rebeca. “La evaluación significativa”. Buenos Aires. Paidós. 2010. p. 84

Alumna: Nosotros investigamos la vida de Malala, es muy interesante, maestra, puede creer que ella solita lucho por los derechos de las niñas de su país.

Maestra: (cara de sorpresa), ¿Qué opinas sobre lo que hizo?

Alumna: Pues es arriesgado, pero ella lo hizo para que todas las niñas puedan estudiar eso, está bien.

Maestra: ¿Por qué crees que está bien?

Alumna: Porque ayuda a otras personas

Maestra: ¿Y eso es una característica de una persona?

Alumna: (cara de reflexión y mira a su equipo)

Equipo de trabajo: de una persona asertiva

Maestra: ¿Ahora ven, por qué se eligieron a esos personajes?

Equipo de trabajo: porque son personas que aplican el asertividad¹⁸³

Con la conversación, se puede comprobar que la evaluación alternativa, permite otras maneras de verificar los saberes adquiridos; se busca la mejora de los aprendizajes de los alumnos y del maestro, propicia el desarrollo de la reflexión en los alumnos y una reflexión crítica con respecto a las prácticas pedagógicas implementadas; el proceso de concientización nos permite verificar las rutas para que los alumnos alcancen los aprendizajes, y para nosotros mismos reconozcamos nuestra capacidad para encontrar alternativas de evaluación, que estén bajo un marco del respeto y solidaridad, donde se involucren alumnos y profesores, “actores en un mismo escenario, de una misma obra que se ocupa de todas las complejidad y toda la diversidad de la experiencia compartida”¹⁸⁴.

¹⁸³ Diario del maestro 9 de marzo 2017

¹⁸⁴ *Ibíd.* p. 87

MORALEJA ¿QUÉ HUBO NUEVO Y QUÉ DEBO MEJORAR?

“El sistema legal puede obligar a abrir puertas e incluso a veces a derribar muros, pero no puede construir puentes. Este trabajo le pertenece a usted y yo”.

Thurgood Marshall

El simple hecho de viajar nos lleva a imaginar el lugar a donde iremos, este proceso nos lleva a movernos cognitivamente y posteriormente si tenemos los recursos lo haremos físicamente, implica un “desafío y esfuerzo, cansancio y sacrificio, un cometido difícil y proyecto ambicioso”¹⁸⁵, acciones vividas durante este proyecto-viaje desde que lo pensé realizar hasta cada instante vivido de él (hubo voces que apoyaban mi decisión, aunque entre esas palabras aliento se asomaban muy discretamente algunas de desconcierto y cierta hostilidad por dar parte de mi tiempo y dinero a mi formación académica, ya que bien podría estar haciendo otras cosas), dejó una sensación de diversión, satisfacción y agotamiento, desde el momento de su planificación implicó una transformación que me lleva y responsabiliza a dar cuenta de ello, como lo menciona Benjamín, sobre los viajeros, “cuando alguien realiza un viaje, puede contar algo”¹⁸⁶, ahora puedo expresar lo aprehendido durante esta travesía.

Expresar lo aprehendido durante mi estancia en el país de la maestría en la localidad de inclusión e integración educativa no es trabajo sencillo, es más, iniciar este apartado me costó, tal vez sea una negación por cerrar la narrativa, sé lo que deseo escribir pero no puedo plasmarlo tan fácilmente, solo me miró

¹⁸⁵ Kapuściński, Ryszard. “Encuentro con el otro”. Barcelona. Editorial Anagrama. 2007 p. 34

¹⁸⁶ Benjamin, W. “El narrador”. Traducción de Roberto Blatt. Madrid. Taurus. 1936. p. 2

contemplando la pantalla como si fuera un inmenso mar y las palabras como si fueran una parvada que pasan y se desvanecen en el horizonte, yo simplemente las contempló alejándose de mí. Ahora la contemplación de nada me sirve, lo importante es seguir tejiendo con las experiencias finales hasta lograr la gran telaraña que sostiene y permite dar cuenta de lo sucedido durante este viaje de dos años.

Contar lo sucedido durante esta travesía me lleva a trastocar algunas sensaciones agradables y otras desafortunadas, este proceso lo denomina Lévinas “sensibilidad”¹⁸⁷, aquella que nace de la subjetividad y permite explicar lo vivido en cada instante, existen dos tipos de sensibilidades, “la sensibilidad cognitiva y la sensibilidad del gozo”¹⁸⁸, la primera reduce las sensaciones a los contenidos establecidos en la parte cognitiva, aquel trabajo o relación que hubo con la teoría y documentos leídos; y la segunda se relaciona con las vivencias, aquellas que quedaron impregnadas en nuestra mente, los encuentros con el Otro que nos llevan a la reflexión de nuestro hacer y de lo que se transformó.

Reflexionar sobre nuestro hacer y transformación, se pudo hacer por medio de la investigación biográfico-narrativa, en donde era indispensable narrar “*lo que sucede*” y “*lo que les sucede*”, no fue trabajo sencillo, porque tuve que adentrarme a la caverna de mi memoria, donde se esconde los acontecimientos vistos y vividos, que bien sé, no son los adecuados, sin embargo, los realice y los viví, y siguen sucediendo; aquello institucional aceptable en el ámbito educativo, como lo describe Skliar¹⁸⁹, el distribuir al Otro en el espacio de la mismidad, donde de acuerdo a nuestro creer y a las creencias de la Totalidad buscan normalizar y hacer encajar dentro del sistema; dar cuenta de esas prácticas en donde también estoy inmersa.

¹⁸⁷ Entendiendo la sensibilidad, es parte de la subjetividad, a través de ella se llega a trascender a salir de sí hacia lo otro y los otros. García, Pedro. “Ética y fenomenología en Emmanuel Levinas”. pp. 49-50

¹⁸⁸ Navarro, Olivia. “El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas”. pp. 179

¹⁸⁹ Skliar, Carlos y Téllez Magaldy. “Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia”. Buenos Aires. Novedades Educativas. 2008. p. 82

A partir de la investigación biográfico-narrativa me llevo a identificar la existencia de problemáticas, donde yo soy parte, esto nos lleva a convertirnos en “seres capaces de observar, de comparar, de evaluar, de escoger, de decidir, de intervenir, de romper, de optar, nos hicimos seres éticos”¹⁹⁰, ser ético nos lleva a buscar transformaciones que nos beneficien a uno mismo como al Otro.

La primera escena de reflexión que me lleva a la concientización de lo que hago, es identificar el momento que vivimos, denominado por Cruz¹⁹¹ y Kapuściński¹⁹² “el mundo de hoy”, de tiempos de la globalización, donde existe una preocupación por los aspectos humanos y ecológicos, todo nos trastoca, sin embargo, miramos con indiferencia la desgracia y sufrimiento de los demás, nuestros pensamientos nos lleva a la idea de *“no debe afectarnos ya que no hay un significado relevante sino está ligado a algo que nos haga ver como buenas personas con buenas intenciones”*; por eso los gobernantes proponen políticas con la intención de ayudarnos a lograr un bienestar personal.

Sabemos que el mundo de hoy y nuestra sociedad está a punto de colapsar, es necesario buscar alternativas para cambiar nuestra manera de ver la realidad, crear nuevos escenarios donde las personas no sigan siendo segregadas y excluidas, una sociedad justa para todos y se den las posibilidades para desarrollarnos en todos los ámbitos.

Con respecto al ámbito educativo, es indispensable no solo implementar programas por hacerlo, sabemos que deseamos dejar huella de nuestra existencia, pero antes de cualquier modificación deben trabajar en la transformación de las mentalidades; aspecto que sucedió con el proyecto de inclusión educativa; los maestros lo vemos como un mero requisito, sin embargo,

¹⁹⁰ Op. Cit. Cap. 2. p. 95

¹⁹¹ Cruz, Manuel. “Las malas pasadas del pasado. Identidad, responsabilidad, historia”. Barcelona. Anagrama. 2005.

¹⁹² Kapuściński, Ryszard, “El mundo de Hoy”. Barcelona. Anagrama. 2004.

ahora yo, puedo decir que va más allá de requisito, discurso o ideas en el aire; para mí se ha convertido en una “forma de vida”, esto es un trabajo en la modificación de la actitud, “cambiar el lenguaje y el pensamiento”¹⁹³, para lograr prácticas inclusivas.

Una de las características del mundo de hoy, y del por qué cambiamos tan rápido de proyectos educativos, es el cómo entendemos al tiempo, como un tesoro que no debemos descuidar, por eso vivimos de manera acelerada antes que se diluye por nuestras manos como el líquido que vemos tomamos cuando lo vemos correr por un río, somos seres sedientos de él y para saciarnos cambiamos todo a nuestro alrededor de un momento a otro sin dejar germinar lo que ya se había sembrado, pasa con los productos y con la políticas sociales y educativas; aunque no lo crea, todo se encuentra entrelazado, el tiempo ya no rinde para nada.

El tiempo fue uno de los percances que tuve al implementar los centros de aprendizajes, por más que trataba de dejarlos correr a su ritmo a los alumnos, para mí se convertía en un abismo, por no sentir que avanzábamos; yo miraba el trabajo de mi compañera que implementó el mismo modelo, el cómo ella sí logró compaginar varias asignaturas con sus centros y el tiempo que tenía en aula para implementarlo a lado de mis centros cortos y el claro la duración de las sesiones que tenía para implementarlo, pues las horas en secundaria son más cortas y no veía todos los días al grupo; ante ese sentimiento de frustración, comprendí las palabras de Freire, cuando nos mencionaba que en el magisterio tiende a ver un recelo por los logros de los compañeros, debemos aceptar que el otro puede ser mejor a nosotros, lo que yo hice estuvo acorde a las necesidades del grupo, pude pensar y verme en el otro.

Durante este periodo, me percaté que el ser maestra va más allá del papel social que nos dictamina, significa una responsabilidad ética, que nos lleva a sabernos

¹⁹³ López, Miguel. “Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones”. INNOVACIÓN EDUCATIVA, No. 21. 2011. p. 41

como inacabados e inconclusos y esto nos obliga actuar de manera ética, implica respetar las peculiaridades de los alumnos y de las personas que se encuentran a mi alrededor; el simple hecho de ser formadores de conciencias nos lleva a encontrarnos con el otro, a desarrollar una concientización de nuestro hacer, estar presentes en los actos que conforman la realidad para cuestionarlos y transformarlos.

Unos de los aspectos que aún estoy transformando, es la forma de llevar a cabo la evaluación, ahora para mí es un proceso que conlleva diferentes pasos y va más allá de la medición de aprendizajes memorísticos, implica mirar todo lo que sucede al momento de construir el conocimiento.

Los buenos actos no sirven de nada, si dentro de nuestras mentes seguimos considerando a los otros como anormales, extraños o extranjeros; es buscar encuentros donde se propicien espacios de aprendizajes y prácticas incluyentes, esto se pudo lograr, a partir de los centros de aprendizajes, al momento de construirlos contemplaron todos los intereses de los alumnos y se ligaron con los contenidos; tal vez, por eso fueron cortos y a la vez extensos.

El hecho de planificar para construir los centros de aprendizajes pensados en los alumnos, estamos realizando prácticas inclusivas. La inclusión va más allá de un proyecto y un discurso institucional de los organismos internacionales y nacionales, que solamente discursamos sin entenderlos; considero que es una forma de vida en donde lo importante es romper todo tipo de barreras para relacionarnos con el Otro y esto implica el **cambio de actitudes**¹⁹⁴ tanto de maestros como de alumnos para trastocar a la comunidad en general.

¹⁹⁴ El cambio de actitudes lo propone Melero en su texto de “Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones” y Echeita en “La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”.

FUENTES DE CONSULTA

Bibliográficas

- Anijovich, Rebeca, Mirta Malbergier, Celia Sigal. (2004). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, Rebeca. (2010). La evaluación significativa. Buenos Aires. Paidós.
- ----- (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires. Paidós.
- Bauman, Zigmunt. (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Madrid. Gedisa.
- ----- (2011). Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global. México. FCE.
- Benjamin, Walter. (1936). El narrador. Traducción de Roberto Blatt. Madrid. Taurus. 1991
- Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús y Fernández, Manuel. (2001). La investigación biográfica narrativa en educación. Enfoque y metodología. Muralla.
- Butler, Judith. (2015). "Los sentidos del sujeto". Barcelona. Herder.
- Camilloni, Alicia. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires. Paidós.
- Cardús, Salvador. (2010). Bien educados, una difusa útil de las convenciones, el civismo y la autoridad. Madrid. Editorial. Paidós.
- Córlica, J. L., & Dinerstein, P. (2009). Diseño Curricular y Nuevas Generaciones. Argentina. Editorial Virtual Argentina.
- Concheiro, Luciano. (2016). Contra el Tiempo. Filosofía práctica del instante. México. Anagrama.
- Contreras, Domingo José y Pérez, De Lara Ferré Nuria. (2010). Investigar la experiencia educativa. Madrid. Morata.
- Cruz, Manuel. (2005). Las malas pasadas del pasado. Identidad. Responsabilidad, historia. Barcelona. Anagrama.

- Delory-Mamberger, Cristine. (2016). “El relato de sí como hecho antropológico”, en, Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. CLACSO. Universidad de Antioquia.
- Díaz, Barriga Arceo Frida. (1999). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México. Editorial McGRAW HILL.
- Díaz, Meza Cristhian James. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro, en, Tramas y urdimbres de significado: acercamientos comprensivos a la subjetividad docente en el contexto de experiencias escolares significativas. Bogotá. Universidad de La Salle. Revista Científica Guillermo de Ockham. Vol. 5. No. 2. Julio – Diciembre.
- Escudero, Juan M. y Martínez, Begoña. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. En revista Iberoamericana de Educación. No. 55
- Echeita, Gerardo y Ainscow, Mel, (2010). “La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”. Ponencia presentada por los autores en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, organizado por Down España, celebrado en Granada en mayo de 2010 y titulada Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes.
- Freire, Paulo. (2010). El grito manso. Buenos Aires. Siglo XXI.
- ----- (2011). Pedagogía de la esperanza: Un recuento con la Pedagogía del Oprimido. México. Siglo XXI.
- ----- (2012). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica. México. Siglo XXI.
- Guzmán, Chiñas Maricruz y Pérez, Gutiérrez Teresa de Jesús. (2009). Educar en y para la diversidad: ¿Principio de desigualdad o inclusión, en, Educación en y para la diversidad? Coord. Salgado, Medina Rosa María y Hernández Concepción. México. Editorial. UPN

- Harvey, David. (2015). Breve historia del neoliberalismo. España. 4ta edición. Akal.
- Hoffmann, Jussara. (2010). "Evaluación Mediadora", en La evaluación significativa. Buenos Aires. Paidós.
- Imbernón, F. (1993). Proyecto Docente de acceso a cátedra. Universidad de Barcelona.
- Joblonka, Ivan. (2016). La historia de una literatura contemporánea. Manifiesto por las ciencias sociales. Argentina. FCE.
- Kaplan, Carina. (1992). Buenos y malos alumnos: descripciones que predican. Buenos Aires. Aique.
- Kapuściński, Ryszard. (2004). El mundo de Hoy. Barcelona. Anagrama.
- Kapuściński, Ryszard. (2007). Encuentro con el otro. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Larrosa, Jorge. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México. FCE.
- Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Argentina. Flacso y Homosapiens.
- Lévinas, Emmanuel. (2002). Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad. Salamanca. Ediciones Sígueme.
- Lledo, Carreres Asunción. (2013). Luces y sombras en la educación especial. Hacia una educación inclusiva. Madrid. Editorial. CCS.
- López. Melero Miguel. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. INNOVACIÓN EDUCATIVA, No. 21. pp. 37-54
- Manen, Max Van. (1998). El tacto en la enseñanza. España. Paidós
- Melich, Juan Carlos. (2009). Antropología de la situación (una perspectiva narrativa), en, Experiencia y alteridad en educación. Argentina. Flacso y Homosapiens.
- Pansza, M. (2005). Pedagogía y Currículo. México, D.F. Gernika
- Passeggi, Maria da Conceição. (2016). "Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación", en, Narrativas

de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. Compilado por Gabriel Jaime Murillo Arango. 1a ed. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

- Perrenoud, Phillippe. (2010). Desarrollo de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona. Editorial. Paidós.
- Pérez, Nuria. (2009). "Escuchar al otro", en, Experiencia y alteridad en educación. Argentina. Flacso y Homosapiens.
- Pujolàs, Pere. (2004). Aprender Juntos, alumnos diferentes. Barcelona. Octaedro.
- Rancièrè, Jacques. (2008). El espectador emancipado. Buenos Aires. Manantial.
- Runge, Andrés. (2016). "Los docentes y la tematización de sí: Formación y narración de sí en clave antropocrítica", en, Narrativas de experiencias en educación y pedagogía de la memoria. Compilado por Gabriel Jaime Murillo Arango. 1a ed. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Sáez, Carreras Juan. (1997). Aproximación a la diversidad, algunas consideraciones teóricas; en, La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI. Coord. Illán, Romeu Nuria y García, Martínez Alfonso. Editorial. Ediciones Albije.
- Savater, Fernando. (1997). El valor de educar. México. Editorial. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Sennet, Richar. (2012). Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación. Barcelona. Anagrama.
- SEP. (2011). Plan de estudios. Educación Básica 2011. México. SEP.
- ----- (2012). El enfoque formativo de le evaluación. México. SEP.
- Silberkasten, Marcelo. (2014). La construcción imaginaria de la discapacidad. Buenos Aires. Topia editorial. 2ª edición.
- Silva, Ana María. La escuela en contextos de pobreza. Nuevos desafíos para los educadores.

- Skliar, Carlos y Téllez Magaldy. (2008). Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Skliar, Carlos. (2017). Pedagogía de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres. Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Skliar, Carlos. (2014). Las cuestiones de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad. Revista de Investigaciones. UCM.
- Slee, Roger. (2012). La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid. Ediciones Morata.
- Tebar, Belmonte Lorenzo. (2001): El paradigma de la mediación como respuesta a los desafíos del siglo XXI. V Congreso Internacional: Educación Para el Talento. Mazatlán, Sinaloa, México.
- Torres, José Alfredo. (2009). El mundo de hoy. Madrid. Anagrama.
- Torres, Santomé Jurjo. (2000). Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Madrid. Morata.
- ----- (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. Revistas de Educación, 345. Enero-abril.
- Valdespino, Echauri Leticia Emelia. (2014). La educación en especial en México y la atención a la diversidad, en, Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México. Coord. Cardenas, Aguilar Teresita de J. y Barraza, Macías Arturo. México. Editorial. Instituto Universitario Anglo Español.
- Yedare, M. M, Alvarez, Z. y Portal, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. Revista Científica Guillermo de Ockham.

Documentos electrónicos

- Bolivar, Antonio; Domingo, Jesús y Fernández Manuel. (2016). “La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo”. Serie de materiales auxiliares de clase/investigación, núm. 3.

Grupo de investigación: Formación del Profesorado Centrada en la Escuela (FORCE).

- Castro, Rodrigo. (2008). "Filosofía y viajeros el pensamiento como extravío" *Astrolabio. Revista internacional de filosofía*. Año 2008. Núm. 6. ISSN 1699-7549. Madrid pp. 1-12. <https://www.raco.cat/index.php/Astrolabio/article/view/197645/264844>
- Díaz Meza, Cristhian James. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, 2007, pp. 55-65 Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia <http://www.redalyc.org/pdf/1053/105316865004.pdf>
- Biglia, Barbara y Bonet-Marti, Jardy. (2009). "La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escrituras compartidas". *Forum: Qualitative Social Research (FOS)*. Volumen 10. No. 1 Art. 8 Enero 2009. <http://www.qualitative-research.net/>
- García, Pedro. Ética y fenomenología en Emmanuel Lévinas. http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/2412/04_Theoria_10_2000_Garcia_49-62.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Labarrere Sarduy, Alberto F. (2008). Bases Conceptuales de la Mediación y su Importancia Actual en la Práctica Pedagógica. *SUMMA Psicológica UST* 2008, Vol. 5, No 2, 87 – 96 <http://132.248.9.34/hevila/SummapsicologicaUST/2008/vol5/no2/8.pdf>
- Navarro, Olivia. (2007). El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Revista Internacional de Filosofía*, vol. XIII (2008), pp. 177-194. ISSN: 1136-4076. Licenciatura de Filosofía, Universidad de Málaga, Facultad de Filosofía y Letras Campus de Teatinos, E-29071 Málaga (España). <file:///C:/Users/HP1/Downloads/Dialnet-EIRostroDelOtro-2863805.pdf>
- Sánchez, Teruel Robles David y Robles Bello, Ma Auxiliadora. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos. *REVISIÓN TEÓRICA Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 24, núm. 2, mayo-

agosto, pp. 24-36 Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía Madrid, España. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>

- Suárez, Daniel. “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes”. Programa Memoria Docente y Documentación Pedagógica. Laboratorio de Políticas Públicas. 2007. http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Daniel%20Su%C3%A1rez.pdf Revisado 17 de octubre 2017.
- Suárez, Daniel. (2007) “Docentes Narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela”. Eccleston. Formación Docente. Año 3. Núm. 7. Otoño – invierno. ISPEI “Sara C. De Eccleston”. DGES. Ministerio de Educación. GCBA. .
- Suarez, Daniel. Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente, en revista IICE
- Tébar Belmonte Lorenzo (2012). Como ayudar a construir una mente bien ordenada. Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 7, p. 19–28 jan./jun. 2012

Páginas electrónicas

- Secretaría Educación Pública, “Importancia de la Normalidad Mínima en la Educación Media Superior”, SEP, <http://www.sems.gob.mx/normalidadminima> (consulta 15 de febrero 2018).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, “¿Qué es Planea?”, INEE, <https://www.inee.edu.mx/index.php/planea> (consulta 25 de junio 2018).

ANEXOS

Anexo 1 Tabla de identificación de prácticas excluyentes y barreras excluyentes.

Prácticas excluyentes	Barreras excluyentes
Para tener control de los alumnos, se realizan reportes de su comportamiento a los cuales, si exceden a más de 10 reportes, se les sanciona con la frase “te vas a descansar a tu casa”, de acuerdo el número de ellos se dictaminan los días a descansa, que iban de cinco días hasta lo que restaba del ciclo escolar; para ayudarlos se les daba una carga de trabajo, con el fin, de que no se atrase en los contenidos escolares.	La falta de estrategias para solucionar problemáticas de conductas, se niega su participación en las actividades de la escuela.
Cada fin de bimestre se coloca un cuadro de honor con los alumnos destacados, y en las juntas de entrega de boletas y reconocimiento a los alumnos con promedio de 9.5 en adelante; si estos alumnos siguen conservando su promedio en segundo grado son seleccionados para pertenecer a la escolta.	Impedir el acceso a otros estudiantes a ser reconocidos, destacando los dones de los alumnos con calificaciones altas.
Los docentes dan mayor valor a la evaluación sumativa, como una forma de comprobar lo aprendido por los estudiantes a partir de productos terminados y un examen estandarizado, lo cual, homogeniza a los alumnos. De esta manera, se nos indica que debemos dar un mayor puntaje al examen escrito cada parcial, priorizando los conocimientos memorísticos y cuando no se logra una calificación aprobatoria durante el parcial se aplican exámenes de recuperación para mejorar su calificación, no importando si lograron la adquisición de los conocimientos ni mucho menos dando valor a otro tipo de evaluación.	El desconocimiento de otras formas de evaluación, impiden la valoración de los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas por los estudiantes.

Tabla 1 Prácticas y Barreras excluyentes.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2 Tabla para identificar el problema pedagógico

Ámbito	Práctica de exclusión	Barrera de exclusión	Situación problemática	Problema pedagógico identificado
Prácticas de enseñanza y evaluación	Los docentes dan mayor valor a la evaluación sumativa, como una forma de comprobar lo aprendido por los estudiantes a partir de productos terminados y un examen estandarizado, lo cual, homogeniza a los	El desconocimiento de otras formas de evaluación, impiden la valoración de los	Al emplear una evaluación sumativa se le da mayor importancia la aplicación de un examen que prioriza la	La evaluación implementada como un acto de medición, impide valorar una formación de

	<p>alumnos. De esta manera, se nos indica que debemos dar un mayor puntaje al examen escrito cada parcial, priorizando los conocimientos memorísticos y cuando no se logra una calificación aprobatoria durante el parcial se aplican exámenes de recuperación para mejorar su calificación, no importando si lograron la adquisición de los conocimientos ni mucho menos dando valor a otro tipo de evaluación.</p>	<p>conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas por los estudiantes.</p>	<p>memorización del contenido; destacando a los alumnos con calificaciones de 7 a 10 y descalificando a los alumnos que no lograron dichos resultados.</p>	<p>los alumnos bajo un marco democrático y en derechos humanos.</p>
--	--	---	--	---

Anexo 3 Tabla de la área o situación de interés

Área o situación de interés	Evaluación
Origen	La concepción institucional de la evaluación como un acto de medición.
¿Qué lo produce?	Solo se implementan técnicas que favorecen la dimensión conceptual e impide valorar las otras dimensiones como la procedimental y la actitudinal.
¿Qué consecuencias tiene?	Generando la diferenciación de los alumnos de acuerdo a los resultados obtenidos para comprobar estadísticamente el avance de los aprendizajes esperados.

Tabla 2 Origen de la intriga.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 4 Entrevista

1. Dígame su nombre, años de servicio y asignatura que imparte.

María Eugenia Castillo Campos, 13 años de servicio, la asignatura de FCE, he impartido historia, aunque actualmente no la imparto.

2. Durante su trayectoria docente, ¿cuáles son los cambios que se han vivido en el magisterio, cree usted que le han afectado en lo profesional y personal?

Realmente los cambios administrativos, curriculares y políticos afectan ambos contextos desde lo profesional y personal en ocasiones me siento decepcionada porque realmente

considero que el prepararte para nuestros gobiernos y autoridades escolares en diferentes momentos de la historia no les importa la educación de nuestra sociedad.

He tomado varios cursos en diversas instituciones y lo que he aprendido me encanta y aplico en clase, pero cuando los he querido incorporar ante carrera magisterial como parte de mi capacitación y actualización no los consideraron porque me dijeron “esos cursos no están registrados en carrera magisterial, así que no le sirven para puntos, tómelo como para su curriculum vite y satisfacción personal”. Cada sexenio existen cambios drásticos como fue en el periodo de Fox y el secretario de educación Reyes Tamez, desaparecieron contenidos de historia muy grave porque decía Reyes Tamez “quien se ancla a su pasado no avanza” y me pregunto ¿dónde queda nuestra identidad nacional, nuestro orgullo por nuestras raíces? Vana gloriamos nuestra diversidad cultural; sin embargo y como todo en la vida algo bueno tuvieron esas modificaciones, incrementaron horas en Formación cívica, eso me favoreció profesionalmente y personalmente porque tuve incremento de horas. Actualmente con el plan 2011, los diversos cambios en la curricular son someros, ligado a que los jóvenes ya no se quieren esforzar. En lo personal y profesional hoy está en peligro la permanencia y seguridad laboral.

3. ¿Qué acciones realiza dentro del aula de clase en función al proceso de enseñanza y aprendizaje?

Considero estilos de aprendizaje, promuevo valores como el respeto, empatía, honestidad y solidaridad entre los alumnos y generar un ambiente de confiabilidad y armonía dentro de la dinámica de clase cotidiana, integración e inclusión desde lo personal y grupal, participación democrática, desarrollo de habilidad lectora y escritora; revisión, análisis, reflexión y toma de decisiones de casos, dilemas o sociodramas; organización, colaboración, comunicación, empatía desde el trabajo de pares o equipo o grupo, entre otras.

4. ¿Cuáles son los problemas de aprendizaje a los que se enfrentan en esta escuela?

Barrera de aprendizaje (BAP), problemas con la lectura, la escritura, expresión oral, relaciones entre los alumnos, El Trastorno de Déficit de Atención (TDA) o Trastorno de Hiperactividad con Déficit de Atención (THDA), se distraen muy fácilmente y no se pueden concentrar en su trabajo, discapacidad visual o intelectual o en algunos casos motriz, principalmente la apatía, ha esto aunado adolescentes que enfrentan diversas

situaciones de salud o situaciones familiares , que afectan al aprendizaje por sus continuas inasistencias y falta de compromiso para entregar trabajos.

La atención es multidisciplinaria por las diversas barreras de aprendizaje (BAP), ante esto considero las recomendaciones de UDEEI, las recomendaciones que algunos psicólogos nos hacen cuando los alumnos son canalizados a un centro de atención ya sea público o privado

5. Ante los problemas de aprendizajes vividos en la escuela, ¿cómo estos influyen en su evaluación?

Sí, porque no se puede evaluar de la misma manera a los alumnos debido a las diversas situaciones que enfrentan y enfrento, por ello considero todo lo que realice el alumno.

6. ¿Qué es para usted la evaluación?

Conocer lo que mis alumnos conocen y dominan es decir que conocimientos poseen a partir de los conocimientos previos y saber que tanto ha avanzado cada alumno de acuerdo al propósito de los aprendizajes esperados de mi asignatura

7. ¿De qué manera evalúa los aprendizajes de los alumnos?

Tomo en cuenta desde la prueba diagnóstica, los diferentes tipos de pruebas bimestrales, evaluaciones orales escritas, adaptada a la necesidad del alumno; incluso pruebas de respuesta abierta o de opción múltiple, que son de mayor facilidad para los alumnos con necesidades especiales.

Anexo 5 Esquema para la organizar planificar los centros de aprendizajes

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA ESCUELA			
CENTRO DE APRENDIZAJE No.	BLOQUE: Manera en la que se organizan los contenidos del programa de estudio. Integrados de manera gradual.	TÍTULO DEL CENTRO DE APRENDIZAJE:	DURACIÓN: Aspecto precisado por el programa y por la propuesta de Anijovich, el tiempo que se llevará para la realización el centro de aprendizaje.
EJE FORMATIVO: Permiten organizar los contenidos en bloques, en correspondencia con los aprendizajes esperados. Su distribución corresponde con el	TRANSVERSALIDAD: La relación de contenidos con otras asignaturas y ayudarán a reforzar los conocimientos adquiridos.	COMPETENCIA A DESARROLLAR: Saberes, haceres y actitudes que se pretenden desarrollar con el tratado de los contenidos y se	COMPETENCIA CONTRA HEGEMONICA A DESARROLLAR: Saberes, haceres y actitudes que se pretenden desarrollar no institucionalizados pero indispensables adquirir

sentido en el cual pueden desarrollarse los contenidos.		encuentran estipulados en el programa de estudio.	para desarrollarse en su vida diaria.
APRENDIZAJES ESPERADOS DE LA ASIGNATURA:			
APRENDIZAJES ESPERADOS DE OTRAS ASIGNATURAS:			
Son el punto de partida y de llegada para el trabajo que es necesario impulsar en la asignatura. Expresan de manera precisa y evaluable lo que se espera que sepa el estudiante en cuanto a actitudes, valores, habilidades y conocimientos.			
CONTENIDO:	PROPÓSITOS		RECURSOS DIDÁCTICOS:
Las actitudes, valores, habilidades y conocimientos relacionados con los aprendizajes esperados que favorecen la reflexión sobre situaciones personales y colectivas	<p>Aspectos que se pretenden desarrollar al finalizar el Centro de aprendizaje.</p> <p>CONCEPTUAL: Conocimientos adquiridos como datos, conceptos.</p> <p>PROCEDIMENTAL: Acciones que pueden realizar como experimentos, elaboración de organizadores gráficos.</p> <p>ACTITUDINAL: Valores adquiridos para desenvolverse con sus compañeros y fuera de la escuela.</p>		El uso de materiales para la realización del proyecto.
FICHAS DE TRABAJO			
CONSIGNAS			
Acciones a realizar por los alumnos para la elaboración del proyecto. Retomadas de la propuesta de Anijovich.			
OBLIGATORIAS: Acciones que todos los alumnos o el equipo deben realizar.			
OPTATIVA: Acciones que quedan a consideración de los estudiantes o el equipo de trabajo.			
ACTIVIDADES DE SINTESIS Y EVALUACIÓN			
Aspecto para valorar el proceso de construcción del proyecto y el aprendizaje.			
OBSERVACIÓN: Anotaciones que se realizan después de haber desarrollado en Centro de Aprendizaje.			

Tabla 3 Organización de los Centros de Aprendizajes.

Fuente. Elaboración propia.

Anexo 6 Planeaciones de los Centros de Aprendizaje.

<p>ESCUELA SECUNDARIA DIRNA No. 259 T.M “GUSTAVO A. MADERO” PLANEACIÓN SEMANAL DE JORNADA DOCENTE DÍAS 31 DE ENERO - 1, 2 y 3 DE FEBRERO DEL 2017 ASIGNATURA ESTATAL: SEXUALIDAD Y EQUIDAD DE GÉNERO EN EL DISTRITO FEDERAL TURNO: MATUTUNO CICLO ESCOLAR: 2016 – 2017</p>				
<p>CENTRO DE APRENDIZAJE No. 1</p>	<p>BLOQUE:</p>		<p>CENTRO DE APRENDIZAJE: Conociendo los centros de aprendizaje: proyectos para lograrlos</p>	<p>DURACIÓN: 4 sesiones</p>
<p>EJE FORMATIVO: Derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes.</p>	<p>TRANSVERSALIDAD: Español Formación cívica y ética.</p>	<p>COMPETENCIA A DESARROLLAR: Manejo de información Manejo de situaciones</p>	<p>COMPETENCIA CONTRA HEGEMONIA A DESARROLLAR: Sabe tomar decisiones de manera cooperativa para lograr un objetivo planteado.</p>	
<p>APRENDIZAJES ESPERADOS DE LA ASIGNATURA:</p>		<p>APRENDIZAJES ESPERADOS DE OTRAS ASIGNATURAS:</p>		
<p>Identifica las características y elabora proyectos con los pasos de un proyecto.</p> <p>Planifica proyectos con problemáticas de su vida diaria.</p>		<p><u>Español</u> Selecciona información de un tema para presentarla en una información.</p> <p><u>Formación Cívica y Ética 1</u> Emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales y colectivos.</p>		

CONTENIDO:	PROPÓSITOS		RECURSOS DIDÁCTICOS:
Centros de aprendizajes: proyectos para lograrlos	<p>CONCEPTUAL: Los estudiantes y las estudiantes definen el concepto de proyecto.</p> <p>PROCEDIMENTAL: Los estudiantes y las estudiantes ordenan información y elaboran organizadores gráficos.</p> <p>ACTITUDINAL: Los estudiantes y las estudiantes responsabilizan con las acciones que le fueron indicadas por su equipo.</p>		Copias de las fichas de trabajo Vídeos
FICHAS DE TRABAJO			
CONSIGNAS			
<p>Conociendo los centros de aprendizaje: proyectos para lograrlos</p> <p>Ficha de trabajo No. 1</p> <p>Consigna obligatoria</p> <p>Trabajo individual y grupal</p> <p>Consignas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constesta la siguiente pregunta ¿qué es un proyecto? - Compartan tus ideas con el grupo. - Escucha la definición de proyecto. - Extrae ideas principales y escribelas en tu libreta. - En grupo elaboren una mapa cognitivo de sol. - Elabora un resumen sobre aprendizaje basado en proyectos e ilustra. - Elabora una conclusión de cinco renglones sobre la importancia de trabajar en proyectos. 	<p>Conociendo los centros de aprendizaje: proyectos para lograrlos</p> <p>Ficha de trabajo No. 2</p> <p>Consigna obligatoria</p> <p>Trabajo individual y grupal</p> <p>Consignas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Investiga los pasos para elaborar un proyecto. - En grupo elaboren un diagrama de flujo con los pasos de un proyecto. 		

<p>Conociendo los centros de aprendizaje: proyectos para lograrlos</p> <p>Ficha de trabajo No. 3</p> <p>Consigna obligatoria</p> <p>Trabajo individual y grupal</p> <p>Consignas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ver el vídeo de aprendizaje basado por proyectos. - Elabora un mapa de arcoíris con la información más importante del vídeo. 	<p>Conociendo los centros de aprendizaje: proyectos para lograrlos</p> <p>Ficha de trabajo No. 4</p> <p>Consigna optativa</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Consignas</p> <p>Reunente en equipos y elijan cualquiera de las siguientes actividades a realizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboren un slogan sobre el aprendizaje basado por proyectos. - Crea una canción sobre el aprendizaje basado en proyectos.

- Elaboren un cartel con los pasos de un proyecto.

ACTIVIDADES DE SINTESIS Y EVALUACIÓN

Al finalizar cada una de las fichas obligatorias utilizan el boleto de autoevaluación, para conocer su comprensión del tema:

BOLETO FINAL (Autoevaluación)

El emoji que representa la clase de hoy es:



¿Qué aprendí?

¿Qué duda tengo del tema?

Retroalimentación

Al presentar su actividad optativa los equipos de trabajo; por equipos de trabajo contestan las siguientes preguntas para evaluar a sus compañeros:

RETROALIMENTEMOS LOS TRABAJOS

¿Qué les agrado del trabajo de tus compañeros?

¿Consideran qué hay similitudes con su trabajo?

¿Cuáles serían las diferencias?

¿Qué le sugerirían para mejorar su trabajo?

¿Qué sería lo novedoso en el trabajo de tus compañeros?

Lista de cotejo

Rasgos	Sí	No
Entrego la actividad en tiempo y forma		
Participo en las clases de manera respetuosa		
Cumplió con las investigaciones		

Sintetizo la información para elaborar los organizadores gráficos		
Asistió a las clases puntualmente		

Heterevaluación

Rasgos a evaluar	Siempre		Casi siempre		A veces		Casi nunca		Nunca	
Se integró de forma positiva al equipo										
Trabajó en equipo de manera positiva										
Fue solidario al apoyar a quien lo necesitaba										
Cooperó con los compañeros para la realización de las actividades del equipo										
Participó activamente en las decisiones del equipo										
Siguió las indicaciones de la maestra										
Fue atento hacia las opiniones de los compañeros y compañeras										
Fue entusiasta al momento de realizar las actividades										
Participó con respeto en clase										
Mostró respeto hacia sus compañeros y maestra										
Total										

OBSERVACIÓN:

ESCUELA SECUNDARIA DIRNA No. 259 T.M

“GUSTAVO A. MADERO”

PLANEACIÓN SEMANAL DE JORNADA DOCENTE

DÍAS 7 y 8 DE FEBRERO DEL 2017

ASIGNATURA ESTATAL: SEXUALIDAD Y EQUIDAD DE GÉNERO EN EL DISTRITO FEDERAL

TURNO: MATUTUNO

CICLO ESCOLAR: 2016 – 2017

CENTRO DE APRENDIZAJE No. 2	BLOQUE:	CENTRO DE APRENDIZAJE: ¡Lleguemos a acuerdos!, el orden es la mejor manera de lograr nuestros objetivos.	DURACIÓN: 2 sesiones
EJE FORMATIVO: Derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes.	TRANSVERSALIDAD: Español Formación cívica y ética.	COMPETENCIA A DESARROLLAR: Manejo de información Manejo de situaciones	COMPETENCIA CONTRA HEGEMONICA A DESARROLLAR: Sabe tomar decisiones de manera cooperativa para lograr un objetivo planteado. Se comunican para compartir sus ideas y conformar acuerdos que benefician al equipo.
APRENDIZAJES ESPERADOS DE LA ASIGNATURA:		APRENDIZAJES ESPERADOS DE OTRAS ASIGNATURAS: <u>Español</u> Emplea los modos y tiempos verbales apropiados para indicar responsabilidades al escribir reglamentos. <u>Formación Cívica y Ética 1</u> Promueve formas de convivencia respetuosa de la dignidad humana.	

CONTENIDO:	PROPÓSITOS		RECURSOS DIDÁCTICOS:
Acuerdos para convivir en el equipo.	<p>CONCEPTUAL: Los estudiantes y las estudiantes distinguen la diferencia entre acuerdo y normas.</p> <p>PROCEDIMENTAL: Los estudiantes y las estudiantes elaboran acuerdos de convivencia dentro de su equipo.</p> <p>ACTITUDINAL: Los estudiantes y las estudiantes escuchan atentamente las propuestas de sus compañeros y asumen un rol dentro del equipo.</p>		<p>Copias de las fichas de trabajo</p> <p>Cartulina</p> <p>Cuaderno de equipo</p>
FICHAS DE TRABAJO			
CONSIGNAS			
<p>Centro de aprendizaje: ¡Lleguemos a acuerdos!, el orden es la mejor manera de lograr nuestros objetivos.</p> <p>Ficha de trabajo No. 1</p> <p>Consigna obligatoria</p> <p>Trabajo individual y grupal</p> <p>Consignas obligatorias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contesten la siguiente pregunta: ¿es lo mismo una norma que un acuerdo? - Elaboren mapa de comparación entre los dos conceptos. - Lean el siguiente fragmento: Un acuerdo es el convenio entre dos o más personas, que nace de una negociación que busca una resolución a una problemática; cada involucrado expone sus argumentos durante la conversación y buscan una posición común. De esta manera surgen las normas que regulan nuestro actuar en los 		<p>Proyecto: ¡Lleguemos a acuerdos!, el orden es la mejor manera de lograr nuestros objetivos.</p> <p>Ficha de trabajo No. 2</p> <p>Consigna obligatoria</p> <p>Trabajo en grupo</p> <p>Consignas obligatorias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conformense en equipo. - Comenten algunos acuerdos a los que deben llegar para lograr un trabajo cooperativo de estrella. - Elaboren un pentagrama de papel rígido con los acuerdos importantes para su equipo. ¿Consideran qué debe haber sanciones? ¿Por qué? ¿Cuáles serían? - Presenten sus acuerdos al grupo. - Repartan roles de responsabilidad en el equipo. 	

espacios donde convivimos, tanto los acuerdos como las normas deben ser ajustados.

- En equipo escriban lo que entienden del fragmento.
- Comenten en el grupo su idea.
- Subrayen las palabras principales y construyan un mapa de sol.

ACTIVIDADES DE SINTESIS Y EVALUACIÓN

Al finalizar cada una de las fichas obligatorias utilizan el boleto de autoevaluación, para conocer su comprensión del tema:

BOLETO FINAL (Autoevaluación)

El emoji que representa la clase de hoy es:



¿Qué aprendí?

¿Qué duda tengo del tema?

Lista de cotejo

Rasgos	Sí	No
Entregó la actividad en tiempo y forma		

Participó en las clases de manera respetuosa		
Cumplió con las investigaciones		
Sintetizó la información para elaborar los organizadores gráficos		
Asistió a la clase puntualmente		

Heterevaluación

Rasgos a evaluar	Siempre		Casi siempre		A veces		Casi nunca		Nunca	
Se integró de forma positiva al equipo										
Trabajó en equipo de manera positiva										
Fue solidario al apoyar a quien lo necesitaba										
Cooperó con los compañeros para la realización de las actividades del equipo										
Participó activamente en las decisiones del equipo										
Siguió las indicaciones de la maestra										
Fue atento hacia las opiniones de los compañeros y compañeras										
Fue entusiasta al momento de realizar las actividades										
Participó con respeto en clase										
Mostró respeto hacia sus compañeros y maestra										
Total										

OBSERVACIÓN:

ESCUELA SECUNDARIA DIRNA No. 259 T.M

“GUSTAVO A. MADERO”

PLANEACIÓN SEMANAL DE JORNADA DOCENTE

DÍAS 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23 y 28 DE FEBRERO 1, 2, 3, 7, 8, 9 y 10 ABRIL DEL 2017

ASIGNATURA ESTATAL: SEXUALIDAD Y EQUIDAD DE GÉNERO EN EL DISTRITO FEDERAL

TURNO: MATUTUNO

CICLO ESCOLAR: 2016 – 2017

CENTRO DE APRENDIZAJE No. 3	BLOQUE: I: EL ESTILO DE VIDA DE LOS ADOLESCENTE Y LAS DEMÁS PERSONA III. HABILIDADES PARA EL DISFRUTE SANO DE LOS VÍNCULOS AFECTIVOS		CENTRO DE APRENDIZAJE: Ser asertivo, una manera acertada de comunicarme con los demás y vivir sin violencia	DURACIÓN: 15 sesiones
EJE FORMATIVO: Derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes.	TRANSVERSALIDAD: Español Formación cívica y ética.	COMPETENCIA A DESARROLLAR: Manejo de información Manejo de situaciones	COMPETENCIA CONTRA HEGEMONICA A DESARROLLAR: Comunica sus ideas de manera asertiva para propiciar acciones colectivas.	
APRENDIZAJES ESPERADOS DE LA ASIGNATURA: Distingue habilidades que le permitan expresar necesidades, emociones y sentimientos de manera asertiva en retos personales de su vida cotidiana. Reconoce las características que propician relaciones afectivas y asertivas de amistad, enamoramiento y noviazgo. Plantea formas de comunicación asertivas con los demás en las que expresa límites a las situaciones y/o personas que atentan su integridad.		APRENDIZAJES ESPERADOS DE OTRAS ASIGNATURAS: <u>Español</u> Selecciona información de un tema para presentarla en una información. Analiza el contenido de los programas de televisión. <u>Formación Cívica y Ética 1</u> Propone soluciones no violentas para una convivencia pacífica.		
CONTENIDO: Ser asertivo para comunicarnos. Poner limites una manera de comunicarnos asertivamente.	PROPÓSITOS CONCEPTUAL: Los estudiantes y las estudiantes definen el concepto de asertividad. PROCEDIMENTAL: Los estudiantes y las estudiantes responden cuestionamientos y representa el asertividad. ACTITUDINAL: Los estudiantes y las estudiantes asumen el asertividad como una habilidad para comunicarse y desenvolverse con las personas.		RECURSOS DIDÁCTICOS: Copias de las fichas de trabajo Cuaderno de equipo Cartulina Hojas de colores	

FICHAS DE TRABAJO

Centro de aprendizaje de investigación: “*Ser asertivo, una manera acertada de comunicarme con los demás y vivir sin violencia*”

Apreciado alumno:

A partir de este centro de aprendizaje de investigación debemos alcanzar los siguientes propósitos:

- Que reflexiones sobre las siguientes preguntas:
¿De qué nos sirve ser asertivo?
¿Por qué debemos ser asertivos?
- Que desarrolles habilidades para ser una persona asertiva.
- Que expreses tus emociones y sentimientos de manera asertiva en situaciones de tu vida diaria.
- Que plantees formas de comunicarte de manera asertiva con tus compañeros y personas que te rodean.
- Que sepas establecer límites en situaciones que atenten contra tu integridad.
- Que tomes decisiones de manera asertiva ante situaciones de tu vida diaria.

Trabajando en este centro de aprendizaje de investigación desarrollarás las siguientes habilidades:

- Investigar
- Tomar decisiones
- Argumentar
- Proponer ideas
- Evaluar críticamente

ESPERO TE DIVIERTAS Y TE INUNDES DE VARIOS CONOCIMIENTOS.

Centro de aprendizaje de investigación: “*Ser asertivo, una manera acertada de comunicarme con los demás y vivir sin violencia*”

INSTRUCCIONES para trabajar el centro de aprendizaje de investigación:

1. Las fichas de trabajo estarán divididas en dos temas:
A) Ser asertivo para comunicarnos.
B) Poner límites una manera de comunicarnos asertivamente.
2. Cada uno de los temas tiene fichas de trabajo con consignas obligatorias y consignas optativas. Deberán realizar todas las actividades obligatorias de cada tema.
3. En cada ficha se te explica cómo trabajar.
 - Forma individual
 - Parejas
 - Equipo
4. Para cada tema, realicen en primer lugar las consignas obligatorias, y después completen alguna de las incluidas en las fichas optativas correspondientes a ese tema. Cuando finalicen ambos tipos de consignas, regístralo en la lista de control individual que han recibido, y también en la lista grupal que encontrarán en el escritorio.
5. Conforme vayas terminado las consignas de cada ficha, lleven su trabajo con la maestra para revisión.
6. Al finalizar la realización de todas las consignas correspondientes a los 2 temas, conformense en equipo, para llevar a cabo las siguientes actividades de síntesis y evaluación:
 - a) Elegir por consenso un tema de los que trabajaron y elaborar una producción que contenga las ideas fundamentales del tema seleccionado, optando de las siguientes alternativas:
 - cuento
 - obra de teatro
 - comercial
 - poema
 - collage

CONSIGNAS OPTATIVAS

<p>Centro de aprendizaje de investigación: <i>“Ser asertivo, una manera acertada de comunicarme con los demás y vivir sin violencia”</i></p> <p>FICHA DE TRABAJO No. 1</p> <p>CONSIGNA OBLIGATORIA</p> <p>TRABAJO INDIVIDUAL</p> <p>CONSIGNA DE TRABAJO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pega la ficha en tu libreta para ordenar mejor tu trabajo. 2. Busca en tu libro de texto la página 50. 3. Con el tema de ASERTIVIDAD, y la información de la página anteriormente mencionada elabora un díptico. 4. Tu díptico debe cumplir con los siguientes rasgos: <ul style="list-style-type: none"> ● Título ● Definición ● Características de una persona asertiva ● Ilustra 5. Constesta las páginas de tu libro 51 y 52. 6. Ve un programa de televisión de un rango de horario de las 3 a las 7 de la tarde, observa la manera de comunicarse de los personajes. 7. Describe una escena en tu libreta: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Quiénes son los personajes? ○ ¿De qué están hablando? ○ ¿Cómo es su forma de expresarse? 	<p>Centro de aprendizaje de investigación: <i>“Ser asertivo, una manera acertada de comunicarme con los demás y vivir sin violencia”</i></p> <p>FICHA DE TRABAJO No. 2</p> <p>CONSIGNA OBLIGATORIA</p> <p>TRABAJO EN PAREJAS</p> <p>CONSIGNA DE TRABAJO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Peguen la ficha en su cuaderno para ordenar su trabajo. 2. Lean las páginas 38 y 39 de su libro de texto. Con lo que leyeron analicen los diálogos de las escenas que observaron de los programas de televisión, guiense con la siguiente pregunta: ¿De acuerdo con lo leído los diálogos de los personajes presentan algunos de los derechos de la asertividad?
<p>Centro de aprendizaje de investigación: <i>“Ser asertivo, una manera acertada de comunicarme con los demás y vivir sin violencia”</i></p> <p>FICHA DE TRABAJO No. 3</p> <p>CONSIGNA OBLIGATORIA</p>	<p>Centro de aprendizaje: <i>“Ser asertivo, una manera acertada de comunicarme con los demás y vivir sin violencia”</i></p> <p><i>Poner límites una manera de comunicarnos asertivamente</i></p> <p>FICHA DE TRABAJO No. 4</p>

<p>TRABAJO EN EQUIPO</p> <p>CONSIGNA DE TRABAJO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Peguen la ficha en su cuaderno de trabajo para ordenar su trabajo. 2. Elaboren un mapa mental con los peligros de se no ser asertivo. 3. Elaboren un instructivo de “Las reglas de oro de ser asertivo”. 4. Ambos trabajos deben estar ilustrados. 	<p>CONSIGNA OBLIGATORIA</p> <p>TRABAJO EN EQUIPO</p> <p>CONSIGNA DE TRABAJO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Peguen la ficha en su cuaderno de trabajo para ordenar su trabajo. 2. Lean atentamente el caso de la página 140. Comenten en equipo la opción que elegirían para solucionar la situación de Lucía. Argumenten ¿por qué esa opción? 3. Lean las características de la comunicación asertiva, ilustren cada uno, con el fin que puedan armar un mapa mental con el título “Comunicarse asertivamente”.
<p>Centro de aprendizaje de investigación: “Ser asertivo, una manera acertada de comunicarme con los demás y vivir sin violencia”</p> <p>Poner límites una manera de comunicarnos asertivamente</p> <p>FICHA DE TRABAJO No. 5</p> <p>CONSIGNA OBLIGATORIA</p> <p>TRABAJO INDIVIDUAL</p> <p>CONSIGNA DE TRABAJO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Peguen la ficha en su cuaderno de trabajo para ordenar su trabajo. 2. Lee atentamente el tema ¿para que sirve ponernos límites?, de la página 141. 3. Elije un organizador gráfico para sintetizar la información. 4. Consteta la página 142. <p>Cuando lo pida la profesora comparte tus respuestas con tus compañeros.</p>	<p>Centro de aprendizaje de investigación: “Ser asertivo, una manera acertada de comunicarme con los demás y vivir sin violencia”</p> <p>FICHA DE TRABAJO No. 6</p> <p>CONSIGNA OPTATIVA</p> <p>TRABAJO EN EQUIPO</p> <p>CONSIGNA DE TRABAJO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Peguen la ficha en su cuaderno de trabajo para ordenar su trabajo. 2. Elijan caulquiera de los siguinetes personajes. <ul style="list-style-type: none"> - Malala - Madre Teresa de Calcuta - Mahatma Gandhi - Nelson Mandela 3. Investiguen su vida y acciones que realizarón. 4. Elaboren una maqueta, donde expliquen ¿Por qué los podemos considerar como personas que se comunican asertivamente? 5. Presenten su trabajo al grupo. 6. Reflexionen sobre sus cualidades del personaje que eligieron y ¿cuáles podrías agregar a tu persona?
<p>CONSIGNAS OPTATIVAS</p>	

Centro de aprendizaje de investigación: *“Ser asertivo, una manera acertada de comunicarme con los demás y vivir sin violencia”*

FICHA DE TRABAJO No. 7

CONSIGNA OPTATIVA

TRABAJO INDIVIDUAL

CONSIGNA DE TRABAJO:

1. Peguen la ficha en su cuaderno de trabajo para ordenar su trabajo.
2. Elige entre las siguientes acciones para concluir el centro de aprendizaje:.
 - a) Elabora un separador
 - b) Realiza una propaganda
 - c) Construye un cartel
3. No olvides el proposito que es promover una comunicación asertiva.

ACTIVIDADES DE SINTESIS Y EVALUACIÓN

Autoevaluación



1. Lo que aprendí fue...
2. Al trabajar en grupo me sentí...
3. La parte más fácil del trabajo fue...
4. La parte más interesante del trabajo fue...
5. La parte más difícil del trabajo fue...

Rasgos a evaluar	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Me integré de forma positiva al equipo					

Trabajé en equipo de manera positiva					
Fui solidario al apoyar a quien lo necesitaba					
Cooperé con los compañeros para la realización de las actividades del equipo					
Participé activamente en las decisiones del equipo					
Fui atento hacia las opiniones de los compañeros y compañeras					
Fui respetuoso con mis compañeros y maestra					
Fui respetuoso con mi maestra					
Participé con respeto en clase					
Total					

Retroalimentación

Al presentar su actividad optativa los equipos de trabajo; por equipos de trabajo contestan las siguientes preguntas para evaluar a sus compañeros:

RETROALIMENTEMOS LOS TRABAJOS

¿Qué les agrado del trabajo de tus compañeros?

¿Consideran qué hay similitudes con su trabajo?

¿Cuáles serían las diferencias?

¿Qué le sugerirían para mejorar su trabajo?

¿Qué sería lo novedoso en el trabajo de tus compañeros?

Lista de cotejo

Rasgos	Sí	No
---------------	-----------	-----------

Entregó la actividad en tiempo y forma			
Participó en las clases de manera respetuosa			
Cumplió con las investigaciones			
Sintetizó la información para elaborar los organizadores gráficos			
Asistió a la clase puntualmente			

Heterevaluación

Rasgos a evaluar	Siempre		Casi siempre		A veces		Casi nunca		Nunca	
Se integró de forma positiva al equipo										
Trabajó en equipo de manera positiva										
Fue solidario al apoyar a quien lo necesitaba										
Cooperó con los compañeros para la realización de las actividades del equipo										
Participó activamente en las decisiones del equipo										
Siguió las indicaciones de la maestra										
Fue atento hacia las opiniones de los compañeros y compañeras										
Fue entusiasta al momento de realizar las actividades										
Participó con respeto en clase										
Mostró respeto hacia sus compañeros y maestra										
Total										

ESCUELA SECUNDARIA DIRNA No. 259 T.M

“GUSTAVO A. MADERO”

PLANEACIÓN SEMANAL DE JORNADA DOCENTE

DÍAS 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 28, 29 y 30 DE MARZO 4, 5, 6 y 7 ABRIL DEL 2017

ASIGNATURA ESTATAL: SEXUALIDAD Y EQUIDAD DE GÉNERO EN EL DISTRITO FEDERAL

TURNO: MATUTINO

CICLO ESCOLAR: 2016 – 2017

<p align="center">CENTRO DE APRENDIZAJE No. 4</p>	<p align="center">BLOQUE:</p> <p>III. HABILIDADES PARA EL DISFRUTE SANO DE LOS VÍNCULOS AFECTIVOS</p>	<p align="center">CENTRO DE APRENDIZAJE:</p> <p>La familia; primer espacio de socialización y de aprendizaje.</p>	<p align="center">DURACIÓN:</p> <p>14 sesiones</p>
<p align="center">EJE FORMATIVO:</p> <p>Derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes.</p>	<p align="center">TRANSVERSALIDAD:</p> <p>Español Formación cívica y ética.</p>	<p align="center">COMPETENCIA A DESARROLLAR:</p> <p>Manejo de información Manejo de situaciones</p>	<p align="center">COMPETENCIA CONTRA HEGEMONICA A DESARROLLAR:</p> <p>Sabe tomar decisiones de manera cooperativa para lograr un objetivo planteado.</p>
<p align="center">APRENDIZAJES ESPERADOS DE LA ASIGNATURA:</p> <p>Reconoce las características que propician el proceso de socialización y la importancia de la familia para lograrlo.</p>		<p align="center">APRENDIZAJES ESPERADOS DE OTRAS ASIGNATURAS:</p> <p><u>Español</u> Consulta distintas fuentes de información y las empleas para redactar un texto informativo.</p>	
<p align="center">CONTENIDO:</p> <p>Ser asertivo para comunicarnos. Poner límites una manera de</p>	<p align="center">PROPÓSITOS</p> <p>CONCEPTUAL: Los estudiantes y las estudiantes identifican las funciones de la familia en el proceso de socialización. PROCEDIMENTAL: Los estudiantes y las estudiantes plasman e interpretan situaciones dentro de la familia.</p>		<p align="center">RECURSOS DIDÁCTICOS:</p> <p>Copias de las fichas de trabajo Cuaderno de equipo</p>

comunicarnos asertivamente.	ACTITUDINAL: Los estudiantes y las estudiantes valoran los aspectos aprendidos dentro de la familia.	Papel mina gris Papel cascarón
-----------------------------	---	-----------------------------------

FICHAS DE TRABAJO

<p>Centro de aprendizaje de investigación: <i>“La familia; primer espacio de socialización y de aprendizaje”</i></p> <p>Apreciado alumno:</p> <p>A partir de este centro de aprendizaje de investigación debemos alcanzar los siguientes propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que definas los procesos de socialización. - Que distingas las etapas de socialización. - Que reflexiones sobre las siguientes preguntas: ¿Cuál es la función de la familia? ¿Qué tan importante es para mi familia? - Que comprendas que la familia es el primer espacio de socialización. - Que identifiques las herramientas que adquieres en la familia para socializar. - Que distingas los diferentes tipos de familias. - Que evalúes lo que has aprendido en tu familia. - Que representes una escena de tu vida familiar. <p>Trabajando en este centro de aprendizaje de</p>	<p>Centro de aprendizaje de investigación: <i>“La familia; primer espacio de socialización y de aprendizaje”</i></p> <p>INSTRUCCIONES para trabajar el centro de aprendizaje de investigación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las fichas de trabajo destacaran las acciones a realizar de un tema: Mi familia, el motor para aprender a socializar. 2. En cada ficha se te explica como trabajar. <ul style="list-style-type: none"> - Individual - Parejas - Equipo 3. Para cada tema, realicen en primer lugar las consignas obligatorias, y después completen alguna de las incluidas en las fichas optativas correspondientes a ese tema. Cuando finalicen ambos tipos de consignas, registrenlo en la lista de control individual que han recibido, y también en la lista grupal que encontrarán en el escritorio. 4. Conforme vayas terminado las consignas de cada ficha, lleven su trabajo con la maestra para revisión.
---	--

<p>investigación desarrollarás las siguientes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Investigar - Argumentar - Plasmar ideas mediante imágenes - Evaluar críticamente <p>ESPERO TE DIVIERTAS Y TE INUNDES DE VARIOS CONOCIMIENTOS.</p>	<p>5. Al finalizar la realización de todas las consignas correspondientes, conformense en equipo, para organizar una exposición de sus trabajos, para lo cual deben llevar a cabo las siguientes actividades de síntesis y evaluación:</p> <p>Repártanse en cada grupo de trabajo las siguientes actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encargados de elaborar las invitaciones (1 equipo) - Encargados de los bocadillos (3 equipos) - Encargados de la hornamenta de la galería de arte (2 equipos) - Encargados de gestionar el espacio para la galería de arte (1 equipo) - Encargado de elaborar los distintivos para los invitados (1 equipo) <p>6. Tiempo destinado del proyecto 6 sesiones.</p> <p>Fechas tentativas para la presentación de la galería 23 ó 30 de marzo. (Dependerá de la gestión del espacio).</p>
--	--

CONSIGNAS OBLIGATORIAS

<p>Centro de aprendizaje de investigación: “La familia; primer espacio de socialización y de aprendizaje”</p> <p>FICHA DE TRABAJO No. 1</p> <p>CONSIGNA OBLIGATORIA</p> <p>TRABAJO INDIVIDUAL</p> <p>CONSIGNA DE TRABAJO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pega la ficha en tu libreta para ordenar mejor tu trabajo. 2. Lee con atención la siguiente anécdota titulada “Jerga familiar” y reflexiona sobre las palabras que se utilizan en tu familia: <p>Cada familia tiene sus palabras propias. Por ejemplo, el carro que va adelante y es algo antiguo y va lento es un tuztepito. Mi papá</p>	<p>Centro de aprendizaje de investigación: “La familia; primer espacio de socialización y de aprendizaje”</p> <p>FICHA DE TRABAJO No. 2</p> <p>CONSIGNA OBLIGATORIA</p> <p>TRABAJO EN PAREJAS</p> <p>CONSIGNA DE TRABAJO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando recibas la ficha en tus manos has el favor de pegarla en tu cuaderno para ordenar mejor tu trabajo. 2. Reúnete con algún compañero para realizar las consignas.
--	---

no es Joaquín, es Don Juaco o peor aún, Joaquicidio. Si yo estoy muy cansado estoy tuztepiciado. Mi sobrino-nieto no es Fernando, es el pequeñín. Si alguien está haciendo mucha bulla, está haciendo un relajicidio. Mi hermano no es Julio, es locatario y chambremán, entre otros. A veces no digo pobre, digo póbreto. Un niño perdido es un chiló o chilojito. A mi mamá no le digo mamá, le digo bizcabuelita. Mi hermana no se llama Miriam, se llama Miriana. Desde que nació la Paola mi sobrina, todas las niñas son Politas. Si alguien mezcla muchas cosas el resultado es un chirmolmix. El auto es un carrinto. Hay una cafetería que nunca existió que se llama Plansh-Plonsh. Antón Chejov, un escritor ruso, se apellidaba realmente Chicoj. Si algo se me olvidó, es porque ya estoy demasiado abuelito.

3. Contesta las siguientes preguntas en tu cuaderno:
 - ¿qué es una jerga?
 - ¿recuerdas algunas palabras que sólo se digan en tu familia? ¿Cuáles son?
4. Escucha con atención la anécdota “Padre de familia”.
5. Retoma una de las escenas que más te haya llamado la atención y escribe ¿Por qué?.
6. Piensa que eres un artista de la pintura y recuerda un evento de tu familia que más te haya agradado.
7. ¡Ahora es momento! Píntala en un papel mina gris, puedes ocupar gises, acuarela, colores pastel, pintura acrílica... ocupa la técnica que más te agrade.

¡RECUERDA QUE ES UNA OBRA DE ARTE Y DEBE TENER UN MARCO, ES MOMENTO DE HECHAR A VOLAR TU CREATIVIDAD!

Centro de aprendizaje de investigación: “La familia; primer espacio de socialización y de aprendizaje”

3. Saquen su información que investigaron, lean y extraigan ideas principales, te puedes ayudar con información de tu libro de la página 108.
4. Con las ideas principales elabora una infografía, guíate con las siguientes preguntas:
 - ¿Qué es la familia?
 - ¿Cuál es el papel de la familia?
 - ¿De qué manera inicia el proceso de socialización?
 - ¿Cuáles son las funciones de la familia?
 - ¿Cuántos tipos de familias hay y cómo están representadas?
5. Recuerda que tu infografía debe estar ilustrada, no olvides pegar imágenes o dibujar.
6. Sí lo desean comenten en el grupo lo que realizaste.

Recuerda que eres una persona muy inteligente y lograras terminar tu ficha.

Centro de aprendizaje de investigación: “La familia; primer espacio de socialización y de aprendizaje”

FICHA DE TRABAJO No. 3

CONSIGNA OBLIGATORIA

TRABAJO EN EQUIPO

CONSIGNA DE TRABAJO:

1. Cuando reciban la ficha en tus manos has el favor de pegarla en tu cuaderno de equipo para ordenar mejor tu trabajo.
2. De forma ordenada hagan el favor de reunirse con su equipo.
3. Teniendo una vasta información sobre la familia como primer espacio de socialización, elaboren un mapa mental con aspectos aprendidos dentro de la familia.
4. Representen con imágenes y palabras claves.
5. Preparen un Guión para un sketch donde representen alguna situación dentro de tu familia, debe durar menos de tres minutos.
6. Recuerden traer vestuario y todos deben participar.
7. Den lo mejor de ustedes porque se presentaran en la galería de arte.

El esfuerzo en grupo siempre es menor. Se agradable con tus compañeros.

FICHA DE TRABAJO No. 4

CONSIGNA OBLIGATORIA

TRABAJO GRUPAL

CONSIGNA DE TRABAJO:

1. Cuando reciban la ficha en tus manos has el favor de pegarla en tu cuaderno de equipo para ordenar mejor tu trabajo.
2. Elijan a un compañero que dirija la organización del trabajo.
3. Propoongan a las personas que se harán cargo de la escenografía para los sketches.
4. Consensen quienes serán los encargados de la recepción de la galería.
5. Designen a la persona que se hará cargo de realizar un informe del evento (debe tomar fotos).

Es momento de poner manos a la obra... ¡Qué todo salga bien!

CONSIGNAS OPTATIVAS

Centro de aprendizaje de investigación: *“Ser asertivo, una manera acertada de comunicarme con los demás y vivir sin violencia”*

FICHA DE TRABAJO 5

CONSIGNA OPTATIVA

TRABAJO EN EQUIPO

CONSIGNA DE TRABAJO:

Elijan de las siguientes consignas para informar sobre la experiencia en la galería de arte:

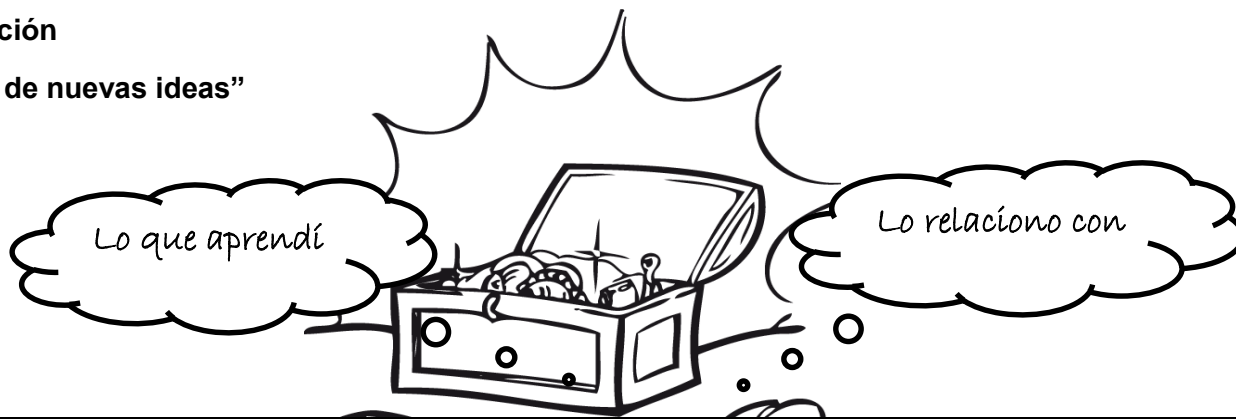
1. Una crónica
 - Describan brevemente lo sucedido en la galería
 - Coloquen una imagen
2. Un panfleto
 - Escriban muy brevemente lo que sucedió en la galería de arte
 - Realicenlo en la mitad de una hoja carta
 - Pongan una imagen sobre el evento
3. Una nota periódica
 - Relaten lo que sucedió en la galería, quiénes asistieron, qué expresaban y aspectos significativos.
 - Pueden realizarlo en una hoja carta u oficio, no olviden ilustrar

Presenten su trabajo y elijan uno; pidan a la maestra encargada de la Gaceta escolar para publicar su trabajo.

ACTIVIDADES DE SINTESIS Y EVALUACIÓN

Autoevaluación

“El cofre de nuevas ideas”



Rasgos a evaluar	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Me integre de forma positiva al equipo					
Trabaje en equipo de manera positiva					
Fui solidario al apoyar a quien lo necesitaba					
Coopere con los compañeros para la realización de las actividades del equipo					
Participe activamente en las decisiones del equipo					
Fui atento hacia las opiniones de los compañeros y compañeras					
Fui respetuoso con mis compañeros y maestra					
Fui respetuoso con mi maestra					
Participe con respeto en clase					
Total					

Retroalimentación

Al presentar su actividad optativa los equipos de trabajo; por equipos de trabajo contestan las siguientes preguntas para evaluar a sus compañeros:

RETROALIMENTEMOS LOS TRABAJOS

¿Qué les agrado del trabajo grupal?

¿Consideran que todos los equipos colaboraron?

¿Qué aciertos hubo?

¿Qué podríamos mejorar?

Heterevaluación

Rasgos a evaluar	Siempre		Casi siempre		A veces		Casi nunca		Nunca	
Se integró de forma positiva al equipo										
Trabajó en equipo de manera positiva										
Fue solidario al apoyar a quien lo necesitaba										
Cooperó con los compañeros para la realización de las actividades del equipo										
Participó activamente en las decisiones del equipo										
Siguió las indicaciones de la maestra										
Fue atento hacia las opiniones de los compañeros y compañeras										
Fue entusiasta al momento de realizar las actividades										
Participó con respeto en clase										
Mostró respeto hacia sus compañeros y maestra										
Total										

OBSERVACIÓN: