



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

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

**UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE
HABILIDADES COMUNICATIVAS**

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

LIC. JULIA ALEJANDRA ARANDA GARCÍA

DIRECTOR DE TESIS: DRA. MARICRUZ GUZMÁN CHIÑAS

FEBRERO 2020

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....04

CAPÍTULO 1. LA NARRATIVA, UN CAMINO PARA REVIVIR EL SUEÑO Y CONTAR UN CUENTO

1.1 ¿Qué significa narrar? Un vivir, existir, sentir, ser y buscar.....09

1.2 ¡Un cuento no es vacío! Los elementos le dan vida.....15

1.3 Las prácticas pedagógicas: un significado, con sentido de búsqueda.....20

CAPÍTULO 2. LA LABOR DOCENTE: UN SUEÑO DE AMOR, LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: REALIDADES ENCUBIERTAS

2.1 La doble cara de la pedagogía, el ser docente, ¿princesas o villanas?.....30

**2.2 El sentido pedagógico del ser docente, ¿Lo visible invisible o lo visible que
cegamus?.....87**

**2.3 Si amamos la docencia, ¿Qué hicimos mal?, prácticas, igual a
¿problemas?.....97**

CAPÍTULO 3 HACIA LA UTOPIA, UN SUEÑO DE AMOR Y DESEO

3.1 Caminemos juntos hacia el cambio, el principio del deseo.....108

**3.2 Espacio de comunicación, convivencia y aprendizaje, otro sueño que
cumplir.....116**

CAPÍTULO 4. LA INCLUSIÓN COMO INTERSECCIÓN EN LA SUBJETIVIDAD. UNA HISTORIA QUE AÚN NO TERMINA

4.1 Del individualismo a un estar-juntos. Un estar juntos en la convivencia y el aprendizaje “¿Te ayudo?”	153
4.2 ¿Por qué creer que los otros- los niños necesitan de la completud de nosotros los adultos-maestros para aprender? “Maestra nos das nuestras hojas”	161
4.3 Se rompió el silencio y la escucha se hizo presente. Un encuentro con el otro “No, yo no quiero resistol”	165
4.4 De un antes, la integración, a un ahora la inclusión “¡Sofí estaba calificando!”	168
El nuevo sentido del ser, la metamorfosis desencadenada	174
Bibliografía	180
Anexos	188

Ciudad de México a 30 de julio de 2021

LIC. JULIA ALEJANDRA ARANDA GARCÍA

PRESENTE

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo de titulado:

“UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS”

Opción: TESIS

A propuesta de la Asesora DRA. MARICRUZ GUZMÁN CHIÑAS manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en Educación Básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	TERESA DE JESÚS PÉREZ GUTIÉRREZ
SECRETARIO	MARICRUZ GUZMÁN CHIÑAS
VOCAL	BENJAMÍN RODRÍGUEZ BUENDÍA
VOCAL SUPLENTE 1	MARÍA GUADALUPE VILLEGAS TAPIA
VOCAL SUPLENTE 2	VICENTE PAZ RUIZ

ATENTAMENTE

EDUCAR PARA TRANSFORMAR



DR. VICENTE PAZ RUIZ



DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CENTRO: E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

INTRODUCCIÓN

El sueño sigue y aun no despierto...

Hace algunos años terminé uno de mis más grandes sueños, concluir la Licenciatura en Educación Preescolar, un sueño que parecía imposible, inclusive de soñar, los tiempos, ya no eran los “adecuados”, sin embargo, como en cada sueño, mientras no despiertes, viajas entre nubes, pensándolos, hasta que los vives y así fue, lo soñé con todas mis fuerzas y se dio, con mucho orgullo debo confesar que ese sueño lo realicé en la Universidad Pedagógica Nacional.

El solo nombre de la institución ya era un compromiso, y muy grande por cierto, un ahí y un ahora, que no podía quedarse solo así, recuerdo que tanta fue mi emoción, mi satisfacción, mi gusto por terminar, que invité a muchas compañeras, era como si quisiera compartir con todas un poquito de mi nube para empezar a soñar.

Durante la licenciatura, frases como: “hay que innovar”, “hay que transformar nuestra clase” “es importante que se actualicen”, las escuché durante los años que asistí a clases. En donde algunos de los asesores transmitían ese amor por la profesión e invitaban a no conformarnos; a leer más, a querer saber más, a prepararnos, así que...

Tiempo después volví a soñar, solo que esta vez el reto era más grande, con más obstáculos, con más puntos en contra, pero con una meta que casi quería saltar todas las nubes para llegar, el tiempo de espera no fue mucho, pero para mí, era a cuenta gotas. Recuerdo que un día, durante el famoso “proceso de titulación”, veo la convocatoria para la maestría; y fue una emoción tan grande, pero el miedo la freno, casi instantáneamente, aparecían los puntos en contra: familia, trabajo, tiempo, hasta el traslado; pero solo por un momento; así que, decidí acudir a la plática informativa, el solo pensar que regresaba a esa escuela ocasionaba que mi corazón latiera a mil por hora.

Llego el día, escuché las propuestas, y me sentía como pez en el agua, pero no pasó de ahí... aunque no saben cuánto me arrepentí, podría justificarme de mil maneras, pero no, la realidad fue otra, me acobardé.

A los pocos meses la volví a ver, solo que esta vez ya con título en mano, me di valor, hice todo el proceso; plática informativa, documentos, examen, anteproyecto, entrevista y al final no lograba saber mis resultados, ya habían salido y yo lo sabía porque una compañera muy cercana, casi entre dientes había dicho, que no se había quedado, y honestamente dije; “lo más seguro es que yo tampoco, ya ni para qué revisar”, pero, a los dos días después de los resultados y casi por protocolo de escuchar que no había sido aceptada, llamé a servicios escolares y para mi mayor sorpresa, la persona que me contestó, después de preguntarme mis datos, me dijo “felicidades maestra, usted fue aceptada, la esperamos con su documentación”, casi grito, pero no lo hice, solo me pasmé, creo que ni las gracias di y si las di no me acuerdo, solo cuando por fin logré reaccionar era una felicidad, una emoción y un nudo en la garganta que solo pensarlo se volvió a formar.

El primer día, que debíamos presentarnos, recuerdo que tembló y aún con lo que implica, yo quería ir, era mi primer día, como quería (mi familia) que me lo perdiera, decían -“no vayas, fue un temblor muy fuerte”, pero solo hasta escuchar la magnitud, fue cuando desistí.

La espera hacia el inicio fue larga, pero cuando al fin se dio, fue como si nunca hubiera esperado, todo fue tan rápido, pero a la vez tan pausado, tan apresurado, pero a la vez tan largo, no sé si, todo esto podría ser el resultado de sentimientos encontrados...

Sentimientos que surgen mientras escribo esta introducción hacia lo que quiero presentarles, un trabajo que es el producto de casi dos años; plagado de momentos, que a veces se tornaban en impotencia, coraje, frustración, asombro, alegría, entusiasmo, felicidad, amor y quizás, finalmente melancolía.

Este trabajo que presento está dividido en cuatro capítulos en tono de narrativa, en cada uno de ellos las historias se hacen presentes, muchas de ellas nos hermanaron al oírlas, las sentíamos parte de nosotras sin ser parte de ellas; muchas otras parecían unirnos porque de una u otra manera las habíamos vivido: en diferentes contextos, tiempos; pero eran escuchadas, sentidas o vividas a través de nuestros relatos, el fin, lograr la resignificación de nuestras prácticas docentes.

El primer capítulo, lo titulé: “La narrativa, un camino para revivir el sueño y contar un cuento”, en este primer capítulo se define qué es la investigación biográfico- narrativa, ¿qué significa narrar?, ¿qué pretendemos con la narrativa?, ¿qué ocasiona la narrativa?, la importancia de narrar, de detallar, de transmitir al lector lo narrado, de que se conozcan nuestras prácticas pedagógicas a través de ella. Solo que esta narrativa no es nada sin sus elementos aquellos elementos que dan vida: los personajes, los escenarios, la trama, el narrador; que en esta ocasión es parte de la historia, y como contador de sus propias historias le da vida muy a su manera, a todo aquello que vivió y que vive a su paso por la docencia, en donde a veces un hecho se va como cascada a otros, que ni siquiera recordábamos o no queríamos recordar.

En este mismo capítulo empezamos a reconocer el sentido que le damos a las prácticas pedagógicas, sentido, que pensamos era el “bueno”, “adecuado”, “funcional”; sin embargo, era lo contrario, “la doble cara de las prácticas pedagógicas”, “la otra cara de la moneda”; es decir acciones lastimosas pensadas como “estrategias” nombre disfrazado de bondad para todas aquellas prácticas separadoras y silenciadoras que se hacían por el bien de los niños.

El capítulo dos, lo titulé “La labor docente: Un sueño de amor, las prácticas pedagógicas: realidades encubiertas”, en él, se inicia trayendo algunas voces de cómo es que llegamos a la docencia: imposición, comodidad, anhelo; continua con historias que marcan, nuestra labor docente cómo es que, en nuestro “interés” por querer ser “buenas maestras”, resultamos ser las “villanas”, sin el afán de serlo, es decir: nombramos, etiquetamos, estigmatizamos, desvalorizamos, pero es de reconocerse que solo al narrar y reflexionar, nos dimos cuenta de que, nuestras prácticas “no eran como creíamos”. Al querer niños perfectos, robotizados, silenciados; los separábamos, los violentábamos y no respetábamos su singularidad, haciendo presente la exclusión.

En este capítulo, también, se narran algunas “consecuencias de lo que realizamos” por nuestro desconocimiento o por nuestra “soberbia y ego docente” de pensar que lo sabemos todo.

En otro apartado reconocemos que ese desconocimiento nos lleva a solo integrar a los niños, a solo tenerlos; o inclusive llegar a la confusión de solo relacionar inclusión con discapacidad, cerrando el termino de tal manera que las consecuencias son: el no reconocimiento y por ende la falta de atención.

Pero como en un apartado lo menciono... Si amamos la docencia, ¿que hicimos mal? Después de narrar todas aquellas prácticas, reflexionamos y reconocimos que no eran lo que pensamos, eran prácticas, que nos apropiamos, las naturalizamos y no les dábamos el sentido de ser, sino un sentido de control, imposición, separación, silencio, y exclusión... así que aquí le dimos “nombre”, a nuestro problema pedagógico, “Las estructuras individuales del aprendizaje que se mantienen en el aula, generan poco trabajo cooperativo, falta de escucha y nula interacción, por lo que se pretende desarrollar las habilidades comunicativas necesarias para que se favorezca la oralidad, la conversación y el diálogo y crear un espacio de comunicación, participación y convivencia”...pero ¿Cómo?

De eso dimos cuenta en el capítulo 3, que se ha titulado, “Hacia la utopía, un sueño de amor y deseo”, porque aquí empieza el deseo de querer cambiar, ya se reconocieron las practicas pedagógicas que realizábamos sin sentido o con un sentido diferente; en las que muchas veces, el control del grupo o el mero cumplimiento de las evidencias eran lo mejor, ahora se empieza con el viaje para conocer aquellos modelos de atención a la diversidad que nos podrían acompañar en el cambio.

Brevemente se mencionan las propuestas de Pilar Arnaiz, Pere Pujolás, Rebeca Anijovich y Miguel López Melero, en donde todos nos proponen el aprendizaje cooperativo como mejor estrategia para atender a la diversidad y sacar partido de la singularidad de cada alumno.

Cada autor con sus peculiaridades y algunas similitudes, pero me decidí por la propuesta de López Melero, con los Proyectos de Investigación en el Aula (PIA) para crea un espacio de comunicación, participación y convivencia mediante las asambleas que dan voz a los niños y el maestro se presenta como solo mediador. Así que en este

capítulo se habla más a fondo de los PIA y como se relacionaran con el programa actual “Aprendizajes Clave”.

El último de los capítulos, el 4 lo titulé “La inclusión como intersección en la subjetividad. Una historia que aún no termina”, en él se narra lo sucedido, una vez que llevamos los PIA al salón de clases, ¿Qué cambio?, ¿qué paso con nuestro papel mediador?, en donde la lucha interna no dejaba de ser, en donde el angelito de cambio aparecía y el diablito de las prácticas “tradicionalistas” se hacía presente luchando uno con otro.

¿Y con los niños?, se escuchaba su voz, los relatos se hacían presentes aparecían categorías pedagógicas, filosóficas y, se daba cuenta de la transformación en la subjetividad docente, cómo la palabra de moda “inclusión” tomo un sentido diferente y cómo el salón llegó a ser un espacio de diálogo, participación y convivencia y en donde la “pedagogía del silencio” ya no, lo fue más.

CAPÍTULO 1. LA NARRATIVA, UN CAMINO PARA REVIVIR EL SUEÑO

1.1 ¿Qué significa narrar? Un vivir, existir, sentir, ¡ser y buscar!

Si quisiéramos hablar de esta historia, como en los cuentos, empezaríamos con el famoso “Erase una vez”..., con aquel escenario casi perfecto para la ocasión, con un inicio feliz de un día común o triste porque será el inicio que marcará la historia, o con un desarrollo trágico, lleno de suspenso, que finalizará con el también famoso...y “Vivieron felices para siempre”. ¡Sería fantástico!, sin embargo, la realidad es, que no lo podemos hacer, porque no formamos parte de un cuento irreal, no hay buenos, ni malos (o por lo menos no intentan serlo, no explícitos), no hay brujas, no hay una historia ficticia, ni pócimas o varitas mágicas, ni mucho menos hay un dragón que nos cuida, ni un príncipe que nos va a llegar a rescatar, somos personajes reales, con escenarios reales, con hechos reales y desenlaces reales y diversos.

Y aquí, es donde empieza este primer capítulo, que busca a través de la investigación biográfico-narrativa, atraer voces, sueños, vivencias, experiencias que son parte de un mundo con muchos matices, espacios, tiempos; como historias vividas y contadas, a través de un cristal transparente, un cristal que nos dejará ver los escenarios, los personajes, la trama en su máximo esplendor; y un narrador que nos permitirá casi tocar su mundo, iremos más allá de solo un hecho; porque al ser él, el narrador, de su propia historia, buscará al contarla, que aquellos momentos lleguen a nuestra mente, intentará que viajemos, a todos aquellos momentos que lo marcaron; sentiremos, viviremos, escucharemos, lo transparente de sus relatos.

Lo empañado del cristal se acarará, buscaremos contar todas aquellas historias, que quizás contamos a medias, a conveniencia, o que quizás nunca fueron contadas y si lo fueron, el sentido no era el mismo

Como cualquier otro día, empieza la jornada escolar, el pizarrón, el instrumento perfecto para solo transmitir, también el instrumento perfecto para juzgar; el tema “Las

sumas”, lo primero, la fecha que nunca debe de faltar, lo segundo el pase de lista, lo tercero, vamos a empezar a “trabajar”, “todos calladitos”, lo demás no importa, “ cómo están”, “cómo se sienten” o ”sus conversaciones”, solo importa atraer la atención de todos porque es un tema importante, lo que siguió es una explicación breve, presentando el signo de “mas” ¡Ah!, y con color rojo para que no se les olvide, un ejemplo de una suma con imágenes, es el cierre perfecto, ¡listo! ya saben sumar, - cópienlo para que quede como evidencia de lo que enseñe hoy y ustedes “aprendieron”.

Listo, “una lección” fue suficiente, pero, para todavía aprenderlo mejor, “la repetición punto clave del aprendizaje, ¿qué signo es?, -el de suma, nuevamente, ¿qué signo es? -¡El de suma!, la repetición constante resuena por todo el salón, “lo están aprendiendo”, pero para que quede más claro, -nuevamente - ¿Qué signo es?, no los escucho, -el de suma, respondieron ¡listo!, “aprendido” ahora solo queda “calificar” calificar lo que enseñe y lo que aprendieron.

Pero, ¿qué es lo más importante, “la repetición”, el pizarrón transmisor o dar por hecho que lo enseñado se aprende en una sola lección? ¿Sí?, ¿o será el orden?, -fórmense porque les voy a calificar, uno a uno fueron llegando a la muralla , a la muralla transparente o de tan visible imposible de ignorar, bueno sin darme cuenta el famoso sello que premia su “aprendizaje”, empezó a trabajar -Ah, pero ahora venia lo más importante, si eran los niños que yo consideraba como “los buenos”, sin siquiera revisar, colocaba el sello sin preguntas, y con una mirada de aprobación, solo sabía que estaba bien, que en esos trabajos no había falla, pero si era uno de los niños que consideraba como “más o menos”, era acreedor a una medio revisión, a medias correcciones y quizás unas palabras de aliento “te quedó bien”, pero, si llegaba uno de “los que no sabían copiar” ,”la lupa” empezaba a prestar atención a los más insignificantes detalles, y por casi obvias razones el trabajo era rechazado, por no cumplir con las características que “yo” había pedido, lo que “yo” había enseñado, lo que “yo” había escrito en el pizarrón; no vemos más allá del “yo maestra”, en este caso fueron clasificados, Dubet lo “llamaría que somos máquinas de reproducir

desigualdades”¹, porque , los etiquetamos, evidenciamos; pero esta clasificación no fue lo importante, sino el desaliento de los niños que se esforzaron en su “trabajo” y no son reconocidos con “el sello” que premia “la evidencia”; digo “el trabajo”, porque no pensar que el tema fue comprendido, aunque no fue plasmado correctamente, evitar esa lastimosa mirada de “no sabes copiar”, que normalmente se hace moviendo la cabeza en señal de negación, hechos reales, hechos crueles, hechos comunes.

Hechos que, todavía marcan más con, “fíjate como esta en el pizarrón y fíjate como lo hiciste”, “qué bárbaro a poco así lo escribí yo”, como diría Skliar, se hace presente “la figura agigantada de ese “yo” que enseña, de ese “yo” que explica, de ese “yo” que sabe, de ese “yo” que instruye, [...] esa impostura de enseñanza”,² pero, ¿qué resulta de esta impostura de enseñanza?, miradas tristes, miradas llenas de incógnitas, al preguntarse ¿qué hice mal?, ¿Por qué dirá que me fije bien, si lo copie como estaba en el pizarrón?, Jonathan “uno de estos niños”, tuvo como desenlace pensar que no podía, que todo lo que hacía estaba mal y lo peor ya ni siquiera lo intentaba...historia triste pero real.

Somos parte de historias como ésta, con ellas pretendemos comunicar, transmitir, sentir, imaginar el momento, “vivir el momento”, hechos que se convierten en un relato, una paradoja, como la de, “no hay huevos sin gallina y no hay gallina sin huevo”, “no hay historias sin narrativa y no hay narrativa sin historias”, como diría Gudmundsdottir “la narrativa se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia”³, historia que nos lleva a un “más allá” de lo vivido, de lo contado, a las “experiencias vividas por el narrador”⁴ como diría

¹ François, Dubet, *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2016, p-29.

² Carlos, Skliar, Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación, Colombia, Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 56, 2010, p- 108

³ Sigrun, Gudmundsdottir, *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Argentina, Amorrortu, Editores, 1995, p-5

⁴ Cristhian James, Díaz Meza, *Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro*, Revista Científica de Ockham, Vol. 5, No.2 julio-diciembre, 2007, p-56

Díaz Meza, por el narrador del cuento, que no es de princesas, pero si es de vida, de la “vida pedagógica”.

La narrativa nos permite contar lo vivido, lo significativo, “lo que suele sorprender al propio protagonista”⁵ lo que nos ha marcado, lo que es parte de nuestra historia, de nuestro cuento, de un mundo escolar que se ve reflejado, un mundo áulico que es traspasado por lo narrado, en palabras de Bruner “el relato es una ventana transparente hacia la realidad”⁶ realidad que a veces es trastocada por los miedos, miedos al “¿qué dirán?”, al “¿ese soy yo?”, luego entonces “nuestros relatos creadores del Yo, muy pronto reflejan el modo en que los demás esperan que nosotros debamos ser.

Sin darnos demasiada cuenta de ello, elaboramos un modo decoroso de hablarnos a nosotros mismos: “como ser francos con nosotros mismos, como no ofender a los demás”⁷, como ser otros; nos colocamos unas “mascaras”⁸, según conviene el momento, el tiempo, el espacio, la situación, “El sujeto en narración es un sujeto en construcción, lo que implica construir el espacio público desde donde se reivindica el derecho del sujeto a ser actor, con el respeto a la voluntad de elegir la calidad y cantidad de máscaras para protagonizar su propia existencia”, nuestra existencia, nuestro cuento.

Como no caer en aquel cuento que de niñas nos contaba un narrador, en donde la princesa se casaba y vivía feliz, pero...¿qué pasaría si al contarlo, la vida de la princesa se viera manchada por una vida vacía, llena de fracasos, desventuras o simplemente contada a la manera de ella, a la de su fantasía y no a la de la realidad?, o ¿qué se viera feliz (solo por fuera), cuando la realidad es, que por dentro está llena

⁵ Andy Hargreaves Michell, *Capital Profesional*, España, Morata, 2012, p- 13

⁶ Jerome Bruner, *La fábrica de historias, Derecho literatura y vida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003, p- 20

⁷ *Ibíd*, p- 96

⁸ La máscara, al no ser la identidad con el ser, la negación de la presencia y el orden tachado nos conduce a una necesidad de interpretación, de concebir al símbolo como el entramado de significaciones y sentidos.

Ana Cecilia Valencia Aguirre y Mauricio Méndez Huerta, *Disertaciones, tensiones y reflexiones educativas en torno a la subjetividad*, Guadalajara Jalisco México, Secretaria de Educación de Jalisco, 2011, p-40

de dolor, de intranquilidad o de miedos?, ¿Será el cuento tan esperado que el lector quiere escuchar? ¿Será acaso lo que hay atrás de la máscara, lo que todos quisiéramos ver? o solo quisiéramos oír el final obvio que no necesita ser contado de otra forma, más que de la forma más común, bella y encantadora, en donde solo así, el lector o el escucha lo podría terminar.

El “encantar” al que escucha de una u otra forma es un reto, un imaginar, un sentir, un revivir, revivir ese momento, lleno de historias que buscan atención, crítica, reflexión, sentido, como diría Díaz Meza, dar

“sentido y significado a la labor docente, permite comprender su aplicación y uso en la narrativa: primero desde la comprensión lingüística, y luego, desde la comprensión social [...] el significado “es la posibilidad objetiva de la designación dada en los signos de una lengua”, mientras el sentido es “la finalidad de cada decir, el contenido propio del discurso como tal”⁹

En este caso, la docencia es el significado y las prácticas son el sentido que le damos a esa docencia, nuestro sentido.

Docencia, frágil, amable, enérgica, franca, reconocida, rígida, frustrada, amorosa, soñadora no lo sé, ¿el relato lo responderá?, “en el marco de una práctica pedagógica reflexiva, capaz de producir sentido y dar contenido al sujeto docente”¹⁰, al protagonista del cuento, que si fuera nuestro cuento intentaríamos entender ¿qué sentido le dan a su vida, la princesa?, el de esperar el baile para conocer a su príncipe azul, el de vivir el momento, el de dar tiempo para que lleguen a rescatarla de la torre más alta en la cual ha vivido toda su vida, sin luchar antes por su libertad, o simplemente sentarse a seguir siendo princesa y que todos sus súbditos inclinen la cabeza al sonido de sus dedos, la princesa “le da sentido a su ser”, a su vida, a su tiempo, la docente es esa “princesa”, cada día le da sentido a su contexto, a su aula, a su plan de trabajo, a sus estrategias, a sus actividades, a su tiempo, “a sus prácticas

⁹ Cristhian James, Díaz Meza, *Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro*, Revista Científica de Ockham, Vol. 5, No.2 julio-diciembre, 2007, p-56

¹⁰ Ibíd p-55

pedagógicas”, una docente no nace siendo la mala del cuento, no le surgió la maldad por encanto, no se sentó a ver cómo transcurrían los días, los días la contaminaron la volvieron monotonía, la volvieron intransigente, ¿Qué lo detonó?, solo ella lo sabe, solo ella le da el sentido, tuvo esa libertad, ese sentido de la libertad del ser, ese “ser docente”.

El hacer uso del relato permite unir voces, unir vivencias, unir desventuras, alegrías, como diría Leonor Arfuch “en la multiplicación de pequeños relatos se disgrega la mirada de lo social”¹¹ las realidades que salen a floten y que se adhieren una a una, a una forma, pieza por pieza se unen a una figura colectiva, o dicho a la manera de Bruner

“Dudo que una vida colectiva semejante pudiera ser posible, si no fuera por la capacidad humana de organizar y comunicar la experiencia en forma de narrativa. De hecho, la convencionalización de la narrativa es la que convierte la experiencia individual en una moneda colectiva que -por así decirlo, puede circular sobre una base más amplia que la simple relación interpersonal”¹²

Esas historias, esas prácticas pedagógicas que se dejan ver, negras como en lo más profundo de la historia, cuando la villana o la bruja del cuento sale de la oscuridad, de lo más recóndito del bosque, o rosas como cuando todo brilla al compás de los tonos pastel de la historia, como cuando a lo lejos el reflejo de la mañana aclara el día, como cuando el sol despierta y se asoma por detrás de los bosques, no lo sé simplemente historias...historias que se transportan con el vaivén del que una vez las vivió, historias, que merecen ser contadas que mueven sentimientos y que como nuevamente menciona Leonor Arfuch “lo sintomático, la angustia, soledad, desencanto, monotonía, pérdida de los grandes ideales, dificultad de las relaciones

¹¹ Leonor, Arfuch, *Espacio bibliográfico, memoria y narración*, 2011, En Gabriel Murillo Arango (comp.) *Narrativas, Autobiografías y Educación. 4/Narrativas de experiencias de educación y pedagogía de la memoria*, Capítulo 12, Espacio biográfico, memoria y narración, Buenos Aires, CLASCO, 2011, p-299

¹² Jerome Bruner, *La fábrica de historias, Derecho literatura y vida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003, p-33

afectivas”¹³, todos aquellos sentimientos que nos mueven, que nos gritan, que nos provocan y que el solo recordarlos, nos llevan a otros, nos remite a un “efecto cascada” que Marta Panaia lo define “cuando a nivel simbólico, el recuerdo de un evento hace revivir una escena anterior”¹⁴ escenas que una a una viven en la mente unas expuestas, otras ocultas, pero que al ser recordadas, una a una se reavivan, y el momento latente vuelve.

Vuelve mientras recordamos, reconstruimos, revivimos, sentimos, transmitimos, el narrar se vuelve arte, o el narrar es un “arte”¹⁵ como diría Benjamín, cada narrador así sea la misma historia, tiene esa firma de personalidad, esa huella incopiable, cual vasija moldeada, forma, color, dedicación, ideas, sentimientos; son ese punto de distinción.

En esas historias esta, también inmersa nuestra visión del mundo, nuestra subjetividad docente, construida a través de la vida, del tiempo, del estar, del vivir, “nuestra visión del mundo se hace narrativa”.

Si lo pensamos, la narrativa, se convierte en un examen de si, una confesión , una libertad, “el examen de si concierne mucho más a los pensamientos que a las acciones”¹⁶ es decir a “esa necesidad de alguna voz que nos hable al oído como si confesara un secreto que ya era nuestro, pero nunca fuimos capaces de pronunciar antes”¹⁷ un secreto latente en nuestro ser, un secreto casi imposible de expresar, pero el momento llega y se confiesa, se abre al mundo, se expone públicamente, ahora ese acto de confesión “esa narrativa de nuestras acciones nos hace reflexionar, nos

¹³Arfuch, *Narrativas, Autobiografía y Educación. 4/Narrativas de experiencias de educación y pedagogía de la memoria*, p 299

¹⁴Marta Panaia, *El aporte de las técnicas bibliográficas a la construcción de la teoría*, Venezuela, Revista Espacio abierto, vol. 13, No.1, 2004, p-66

¹⁵ Benjamín , Walter, *El narrador*, Madrid, Taurus, 1991, p-7 Disponible en: <http://www.periodismo.uchile.cl/talleres/teoriacomunicacion/archivos/narrador.pdf>

¹⁶ Michael Foucault, *El origen de la hermenéutica de sí*, conferencias de dartmouth, 1980, México, grupo editorial siglo XXI, 1980, p-83

¹⁷Carlos Skliar, *Pedagogías de las diferencias*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2017, p-120

confronta, nos lleva a un acto de formación que nos libera...la narrativa ahora es “hablarnos con la verdad a nosotros mismos”, “enfrentarnos a lo que somos” y “buscar lo que seremos”.

1.2 Un cuento no es vacío, los elementos le dan vida

Pero, para vivir el momento, toda historia, aunque sea un cuento de hadas, está compuesta por algunos elementos que Daniel H. Suárez nos propone, “Una vez seleccionada la experiencia a relatar, resulta necesario un persistente y también reflexivo trabajo de identificación de los componentes a incorporar (personajes, escenarios, contextos, voces)”¹⁸ estos a mi particular punto de vista darán vida al momento, en la mente del yo narrador y del yo escucha o lector.

Me atrevería a decir que estos elementos no son nada, el uno sin el otro, cada uno necesita su parte de la historia, sería como cuando al príncipe de la historia, le quitan aquel bosque espinoso por el que tendría que pasar, por el que tendría que luchar para llegar a la princesa, le quitaríamos la emoción de su llegar, o como si la “famosa mala del cuento”, solo llegará con su maldad, se presentará y se despediera, o como si en el cuento de princesas, nunca se hiciera presente el príncipe para rescatarla, ¿en dónde quedaría esas emociones que salen a flote cuando el narrador lo cuenta? el miedo, la incertidumbre, la curiosidad, la melancolía, la tristeza, la felicidad.

Para contar esas historias, para relatar esos momentos, para vivir esos cuentos, esa “vida pedagógica”, y dar “ese orden y significado a la vida”¹⁹ esa subjetividad, es necesario ir más allá, primero como en toda historia necesitamos personajes que son

¹⁸ Daniel H., Suárez, *Docentes, Narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. Universidad de Buenos Aires y Laboratorio de Políticas públicas. Disponible en: <http://www.academia.edu/3355641/Docentesnarrativa> e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias, 2008, p- 16

¹⁹ Jerome Bruner, *La fábrica de historias, Derecho literatura y vida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003, p- 8

lo que dan vida al relato y que como acertadamente comenta Daniel Suárez “estos relatos son reconstrucciones dinámicas de las experiencias, en la que los actores dan significado a lo sucedido y vivido”²⁰ actores, en este caso que forman parte de una comunidad educativa, docentes, alumnos, padres de familia, todas aquellas figuras que son parte esencial de la dirección que toma nuestro relato, Bruner nombra a estos personajes como “un reparto de personas que son -por así decirlo- libres de actuar, con mentes propias. Si se reflexiona un instante, se convendrá asimismo en que estos personajes también poseen expectativas reconocibles acerca de la condición habitual del mundo, el del relato, aunque tales expectativas pueden ser asaz enigmáticas”²¹, impredecibles, y porque no, susceptibles al lector.

Personajes “que encarnan la sabiduría, la bondad, el consuelo del mundo, se apiñan en derredor del que narra”²², personajes fascinantes, elementos vivientes, libres de ser, cuyas acciones enamoran, doblegan, subestiman, alienta, desalientan, reconocen, marcan; infinidad de ser, sentir y hacer.

Ahora bien, para que surja en la historia ese imaginativo, necesitamos de un narrador, que nos vaya envolviendo al compás de la historia, que nos permita vivirla, que por medio de él (ella), vayamos al vaivén de su contar, en este caso viajamos a ese mundo en donde las prácticas educativas son el epicentro de la historia, y en donde “el sujeto docente tiene el poder de narrarse a sí mismo, es decir, donde posee la capacidad de dar cuenta de su sentido como maestro generador de experiencias de vida, que toman forma histórica, social y existencial, en el ejercicio de su profesión”²³, en el ejercicio de su quehacer docente.

²⁰ Suárez, Docentes, narrativas e investigación educativa. *La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*, p- 8

²¹ Jerome Bruner, *La fábrica de historias, Derecho literatura y vida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003, p- 34

²² Benjamín , Walter, *El narrador*, Madrid, Taurus, 1991, p- 16 Disponible en: <http://www.periodismo.uchile.cl/talleres/teoriacomunicacion/archivos/narrador.pdf>

²³ Cristhian James, Díaz Meza, *Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro*, Revista Científica de Ockham, Vol. 5, No.2 julio-diciembre, 2007, p-59

Considerando que este elemento narrador, es esencial para llevar al receptor a sentir la historia “el estar”, como si en este viaje por las aulas se tenga la sensación de ser parte del momento “en el mundo de las prácticas escolares y de la necesidad de contar historias para comunicar las experiencias y los saberes que se construyeron en situaciones sociales, geográficas e históricamente localizadas²⁴. El yo narrador nos sitúa en esas prácticas del mundo docente, que se evidencian, se cristalizan, se comparten, al ser escuchadas; cuando los docentes “escriben y reescriben sus relatos de experiencias pedagógicas, cuando documentan narrativamente los saberes y comprensiones que alcanzaron a producir en torno a ellas, los docentes dejan de ser lo que eran, se transforman, son otros” surge la metamorfosis, pero, solo si esas narraciones cumplieron su cometido, de lo contrario “la metástasis” se hará presente, sin movimiento, sin cambio, sin transformación, de nada habrá servido narrar y ser parte de esta narración.

Mejor será compartir experiencias, seguir siendo narradores y que esta narración nos permita, de ser posible, esa transformación, que esos relatos sigan siendo la “moneda corriente de la cultura”²⁵, que den cuenta de lo vivido, y reconocernos, no como vida única, sino como vida afín de una u otra forma, que esas narraciones inagotables, formen redes de escucha, reflexión, aprendizaje y resignificación.

Qué decir de los escenarios que nos ubican en el lugar, en el castillo de aquel cuento de princesas, tan grande y con una torre tan alta, como inalcanzable; en el bosque en donde los animalitos cantan y bailan al compás de la música; en la recámara de la protagonista en donde los objetos cobran vida; en el mar casi infinito, que parece unirse con el cielo, y que nos hace imaginar un mundo enigmático; en la escuela

²⁴ Daniel H., Suárez, Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. Universidad de Buenos Aires y Laboratorio de Políticas públicas. Disponible en: <http://www.academia.edu/3355641/Docentesnarrativa> e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias, 2008, p-13

²⁵ Jerome Bruner, *La fábrica de historias, Derecho literatura y vida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003, p-34

pintada multicolor, con aquellas áreas verdes, aquellos espacios en donde los juegos son un abanico de emociones que se abren a la alegría, a la amistad o se cierran a la tristeza o a la frustración, el aula en donde cada área está destinada a un fin o por lo menos intenta serlo; en cada pequeña mesa en donde las voces de los alumnos se hacen presentes y en donde el momento será el punto de partida o de fin para esos momentos, “la atmósfera de las prácticas docentes”.

¿Qué sería nuestro relato sin un trama? Sin aquel punto de partida, que a veces se muestra tan obvio, tan explícito y a veces tan oculto, tan implícito, que ni siquiera sabemos a qué punto vamos a llegar, “los relatos seguramente no son inocentes: siempre tienen un mensaje, la mayor parte de las veces tan bien oculto que ni siquiera el narrador sabe qué interés persigue”²⁶, ¿qué fin tendrá, a donde nos llevará, porque fue de esa manera? Un buen trama pienso que debe captar tanto, la atención del receptor que no pueda o no quiera dejar de saber, escuchar, leer, que amerite que todos sus sentidos estén puestos en la historia, “que mantenga activas nuestras neuronas, para no dormirnos”²⁷ como diría Bruner, que sea como una narrativa literaria que subjetiviza la realidad y da lugar no solo a lo existente sino también a lo que hubiera podido ser”²⁸, que quizás nos mueva, nos haga reflexionar, nos permita dar cuenta del hecho, nos permita cambiar...nos permita transformarnos.

¿El antes, el hoy o el mañana?... “el tiempo”, tan lineal como vayan sucediendo los hechos o tan discontinuo como la historia lo permita o se viva. Aunque el tiempo es para ubicarnos en el momento, cuando nosotros narramos, “la narrativa de esas vivencias, nos puede llevar a un antes con el solo hecho de escucharla, un antes en donde la experiencia fue significativa”²⁹, un antes o un ahora que nos marcó, un suceso que nos hizo vibrar, que se quedó en la memoria, que causó tantas sensaciones que

²⁶ Jerome Bruner, *La fábrica de historias, Derecho literatura y vida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003, p-18

²⁷ *Ibíd*, p- 77

²⁸ *Ibíd*, p- 76

²⁹ Díaz Cristhian James, Díaz Meza, *Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro*, Revista Científica de Ockham, Vol. 5, No.2 julio-diciembre, 2007, p-61

de solo imaginarlo, se revive, ese es el inicio del relato ese es el inicio de una historia, como bien podría ser un conflicto, un día lleno de reconocimientos, el primer día en que inicio tu labor docente, la primer junta en la que tú eras el actor principal, un primer día en un grado en el que nunca habías trabajado o simplemente un momento imborrable, “la narrativa da forma a la experiencia al materializar en el relato maneras de significar lo vivido, a partir de una temporalidad que no es la de su acontecer inmediato”³⁰ pero que sí, es la de su acontecer significativo, relevante e inesperado.

¿Qué es de la gran curiosidad o interés que despierta nuestro relato? ¿Qué es de esa intriga?, ¿qué hay de esa parte en la que la expectativa, el deseo, el suspenso, se hacen presentes?, ¿qué sería de nuestro relato sin esta identidad, sin esta dinámica como Ricoeur la llama? Se convertiría en un mundo vacío, en un barril con un fondo oscuro-negro, sin color; se convertiría en un cielo sin luna, sin estrellas, solo azul; no viajaríamos al momento, no nos transportaríamos al espacio, ni al tiempo; simplemente sería una lista interminable de historias, enumeradas quizás; en una lista tan formal que no podríamos sentirlo, tocarlo. He aquí la esencia de nuestro relato de inicio a fin, sin fin.

1.3 Las prácticas pedagógicas: un significado con sentido de búsqueda

Nuestro cuento ahora podría empezar a narrarse, nuestro cuento podría empezar a sentirse, “empezar a ser”, parte por parte, nuestro relato va tomando vida, “a la par de lo escrito, está la vida en un proceso de cambio”, nuestro relato da cuenta de nuestra existencia, de inicio, la narrativa, va dando cuenta de lo que vivimos en nuestras escuelas, en nuestras aulas, en esos espacio tan nuestros, tan enigmáticos, diversos, únicos similares, “iguales”.

El narrar nos permitió encontrar esa semejanza, esa historia que de una u otra forma nos une, nos hermana, nos permite ese encuentro, de ahí la importancia de la investigación biográfico-narrativa, como “propuesta de investigación que permite

³⁰ Ibid., P- 7

ampliar el conocimiento de lo que sucede en las instituciones educativas”³¹ en esos mundos escolares, es un camino hacia el ser y estar de la “vida pedagógica”.

Pero, no podríamos empezar a conocer la vida pedagógica, sin antes saber “del porqué del ser docente”, en este caso, la narrativa me permitió dar cuenta de cómo “llegue a ser”, se atraen algunas voces, que dan cuenta de “las diferentes maneras” por así decirlo, de llegar a la docencia, “los caminos que nos llevaron a estar frente a un grupo” y finalmente, que ha significado el ser parte de ese mundo escolar.

Mundo escolar que tiene su razón de ser, en esas prácticas pedagógicas, que nos llevarán al instante mismo de la docencia a su exploración, vivencia, análisis, crítica y reflexión, esos momentos en los que pensamos dar todo de sí y que sin embargo nos han mostrado la “otra cara de la moneda”, la cara, que sin afán de serlo se ha “encubierto” en el mundo escolar, en esa aula que diariamente vive experiencias cotidianas, que buscan lo mejor de sí, pero al ser pensadas y recapitadas no lo son, son parte de algunas prácticas pedagógicas que generan situaciones problemáticas para el aprendizaje, la comunicación, la participación y la convivencia.

Al narrar nuestro cuento, nuestra “vida pedagógica” empieza como todos los cuentos con aquel arcoíris de historias, “buenas, malas, inacabables”, pero simplemente eso, “historias”, días en los que nos llenamos de gloria por pensar en el trabajo que se realiza, se piensa en aquellos momentos en los que damos lo mejor, que no hay mejor manera de enseñar, que todas esas prácticas condicionadas, son por el bien de nuestros alumnos, por favorecer sus aprendizajes; el separarlos de sus compañeros, sin duda es “la mejor manera” de que todos aprendan, “los que no crean conflicto”, “los niños modelo” que no deben ser molestados y son intocables para la educadora,

³¹Donaldo, Huchim Aguilar y Rafael Reyes Chávez, *La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes*, Costa Rica, Revista Actualidades Investigativas en educación, vol. 13, núm. 3, 2013, p-3. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>

son parte de un aula selectiva³² y en donde los otros “aprenden mejor” si no están cerca de nadie, guardan silencio, y están junto a la docente formando parte de un círculo alejado e invisibilizado, para algunos compañeros o señalado por otros; que todas aquellas palabras “calificativas” o “de cariño”, como “la gordita”, “la flaquita”, “el de la gorrita”, “el latocito”, no son más que palabras que para nada benefician al alumno y que decir de aquellas prácticas silenciadoras, que para nada favorecen el diálogo, la participación o el compartir puntos de vista, “todos” son parte de una “pedagogía del silencio”, que sin pensar los violenta, porque no los dejamos hablar, porque los inmovilizamos, porque no los llamamos por su nombre, los llamamos como mejor nos conviene, les damos un calificativo que será repetido por sus compañeros, por otras maestras y se convierte en algunos casos, en motivo de burla, los estigmatizamos, y este “estigma será utilizado, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador”³³ y lastimoso.

Y como se dice popularmente, “para muestra basta un botón”, o “muchos botones” hace apenas unos días, en el ya famoso “aprendizaje entre escuelas”³⁴, se vieron reflejadas muchas de esas prácticas encubiertas.

El propósito de este consejo técnico “aprendizaje entre escuelas”, es compartir problemáticas comunes, encontrar soluciones conjuntas, las cuales se comparten a todas, mediante una exposición de la problemática y la solución que se había encontrado entre todas, bueno entre todas las compañeras de grado, porque así nos

³² Escuela selectiva: cuya finalidad es seleccionar a los más capaces. Pere Pujolás, *Aprender juntos alumnos diferentes, Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona, Juventud S.A de C.V, 2004, p-21

³³ Erving Goffman, *Estigma, La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006, p-15.

*Aprendizaje entre escuelas: Fase ordinaria del consejo técnico escolar: definido este aprendizaje como: “una estrategia de formación continua entre docentes con necesidades y objetivos similares que se reúnen periódicamente para compartir sus saberes pedagógicos, analizar sus experiencias de trabajo en el aula, discutir concepciones y creencias, apropiarse de nuevos conocimientos y formas de trabajo con los alumnos en la perspectiva de reconstruir el saber docente. Ana María Cerda Taverne et al. *La ampliación formadora del docente de aula al de formador de profesionales reflexivos en contextos de cooperación entre pares*, Revista electrónica del desarrollo de competencias (REDEC), núm.7, vol. 1 Disponible en: <https://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201810/201810-RSC-Y8XMZEsQ9c-Ficha2aSESION-PREESCOLAR-CTE2018-19.pdf>

pidieron separarnos, primeros con primeros, segundos con segundos y terceros con terceros.

Las directoras dirigirían las exposiciones, cuatro escuelas, cuatro directoras al frente de 30 docentes, todas reunidas en un salón que esta por más decir, muy pequeño para tantas compañeras, un poco incómodas por las mesas y sillas infantiles que se nos proporcionaron, para sesionar de las nueve de la mañana a las casi tres de la tarde, con media hora de receso de las once treinta a las doce.

Como en todos los consejos técnicos, se dio la bienvenida y una breve presentación porque, aunque algunas ya nos conocíamos había algunas “caras nuevas”, como lo comentó una de las directoras, la dinámica para “romper el hielo”, fue un juego con aros, implementada en el patio; en este juego, los perdedores tenían que responder algunas preguntas de la ficha de trabajo que, nos habían proporcionado el día anterior “para ir preparadas”; es difícil decir esto, pero, cuando vamos a esos consejos, en los que nos reuniremos con otras escuelas, pareciera que nos preparamos para ir a la guerra, todavía no llegamos y ya estamos pensando en cómo vamos “actuar” y en “¿cómo nos iban a tratar?”. Una de las consignas previa fue “piensen bien en su problemática porque recuerden que la van a exponer”, “ahora si lean todo, por si les preguntan, van preparadas”.

Realizado todo el protocolo de inicio pasamos nuevamente al salón, a ese salón tan sofocante, pero no sé si por el espacio o por las posturas de cada una de nosotras, por esas mascararas que habíamos decidido llevar, posturas egocéntricas, hostiles, frías, indiferentes, “todas en silencio”, pero como “buenas maestras” una compañera, tomo la palabra organizando la participación de todas, está maestra propuso que, cada una iría diciendo su problemática y si alguna tenía una estrategia que compartir, lo podía hacer, una a una la fuimos comentando, y como parte del protocolo, una compañera iba anotando las problemáticas y estrategias expuestas, es decir una a una las iba escuchando y transcribiendo en el papel bond, ella a la vez realizaba la “bitácora”, y la famosa exposición la preparó sola, escribió a su manera todo lo que

nosotras habíamos dicho, finalmente se terminó el tiempo de los comentarios generales, y la compañera que llevaba la bitácora, solo dijo “yo escribí todo lo que dijeron”, no sé si fue un error, o que confiamos en lo que escribió, pero no la revisamos, ni fuimos observadoras previas de lo escrito, quizás en el afán por ya querer terminar, nos daba igual lo que decía.

En los comentarios previos, una directora dio una lectura rápida a las exposiciones la conducta agresiva, el lenguaje oral, la autorregulación, la higiene personal, las inasistencias, la falta de compromiso de los papás, la falta de apoyo para asistir al psicólogo, tantas problemáticas y las respuestas, las mismas de siempre, las mismas que hemos escuchado por años y años, el condicionamiento, el trabajo interminable, el mantenerlos ocupados, callados, pláticas para padres, y un psicólogo en cada escuela, fue la propuesta, apelando a la solución.

Llegó el momento de las exposiciones, empezaron los terceros, -Haber maestras ¿quién lo va a exponer?, cuestionó una de las directoras, sin propuesta alguna, una de las compañeras tomo la palabra describiendo las problemáticas de esa mesa, “la agresividad”, “la falta de retención”, “la falta de atención de los papás” y “la incredulidad de lo que sus hijos hacen”, finalmente “el conteo”, que dentro de esta lista, fue lo único que llamo la atención, pareciera que lo demás de tan común es lo de menos, una directora intervino muy molesta diciendo, -¿creen que el conteo sea una problemática, a tan pocos meses de haber iniciado el ciclo?, la docente que lo había expuesto como problemática, levantó la mano y dijo -sí, pero, lo que yo quise decir es que -se brincaban algunos objetos a la hora de contar, entonces nuevamente la directora intervino, -pero es muy pronto para decir que el conteo es un problema, a lo que la docente respondió, -para mí no, porque yo tengo a mis mismos niños del ciclo anterior y no he logrado que la mayoría cuente de forma adecuada; con una postura un tanto dura, nuevamente esa directora respondió, -más bien su problemática es la correspondencia uno a uno, pareciera que había cometido un pecado imperdonable, porque recalca que no era conteo, solo hasta que otra compañera docente intervino diciendo, que lo único que había pasado era que no se

le había dado el nombre correcto a la problemática, solo en esos momentos calmó su enojo o inconformidad, que para el caso era lo mismo.

A llegar a la siguiente mesa, nuevamente las mismas problemáticas dichas de otra forma, solo que en esta mesa, habían muchos puntos de vista o estrategias compartidas ¿funcionales?, no lo sé, quizás funcionales según sea la mirada del que los recomienda y de la que los aplique, cual medicamento “la responsabilidad es de quien lo usa y lo recomienda”, para los niños que alteran al grupo -mantenerlos ocupados, solo que en palabras sustentadas, -“que sean monitores” ¿será esta definición la adecuada? o, ¿será la interpretación que cada una de nosotras da a estas estrategias?, porque la misma directora que anteriormente se molestó, reforzó la estrategia diciendo es el -“anclaje de Bandura” ¿cierto o falso?, no lo sé ,lo cierto es que el sabor de boca, más bien quedó ah, -si los mantienes ocupados todo el tiempo, no te molestarán, que repartan material, que levanten basura, que den jabón para lavarse manos, para que ya no sean tan inquietos y si siguen así, -mándalos al psicólogo, como quien dice cambiales el medicamento, -hay que ver por qué, son tan inquietos o están sobreprotegidos, son hijos únicos o tienen falta de atención, estábamos tanteando los síntomas, -y hay que gestionar un psicólogo por escuela, que este todo el día, “para que trabaje con esos niños”; para la falta de atención de los papás, -pláticas para padres.

-Le vamos a hablar a los de la editorial para que vengan o a las payasitas para que les den una plática de algún valor, cabe decir que la editorial les da una plática con ejemplos cotidianos, en los que al final terminan con una reflexión y siempre llorando, ¡ah! y vendiendo sus libros de “escuela para padres”; las payasitas por su lado, hacen reír a los papás con chistes sacados de vivencias cotidianas, les reconocen a los papás el tiempo que regalaron a sus hijos ese día al asistir a la plática, nuevamente una reflexión y pareciera la solución, terminan también con lágrimas, abrazan a sus hijos y muchas veces les prometen cambiar, o les prometen tiempo, porque así es la dinámica, ellas finalizan vendiéndoles varitas de chicles, posters y libros para colorear, “cual premio hacia sus hijos, por lo malos padres que son”; y para los agresivos el

aislamiento, -síntalos en una mesita a un lado de ti y ahí lo observarás, cualquier cosa, tú estás al pendiente y no podrán hacerle nada a nadie y sino, al psicólogo, nuevamente el medicamento más fuerte, que abarca todas las enfermedades, pero que te firme la mamá de todo lo que hace, no vaya a salir después con que lo “separas” porque, “no quieres trabajar con él” y el plus, para los que no quieren trabajar, -yo encontré unas pulseritas en internet, son unas pulseras motivacionales, que dicen: ¡Fui el mejor de la clase!, ¡Hoy trabaje muy bien!, con ellas, ¡si se apuran! porque todos quieren su pulsera, pero no le doy a todos, solo a los que si trabajan, la atención de todas se volcó hacia esa compañera con preguntas, -pero cómo, ¿las mandas a hacer?, -no, las imprimo en hojas de color, ¿en dónde las consigo?, -en internet, yo las encontré en una página de “actividades para preescolar”, -¿y si te funcionan?, -sí, y además las podrías mandar a hacer con listones.

A lo lejos una voz comentó, yo implementé esa dinámica y la verdad es que estaba bajando su autoestima, porque la mayoría se apuraba y cuando no tenía para darles a todos me conflictuaba, ¿ahora a quién se las doy?, o, yo sabía que el trabajo no estaba bien hecho, pero por terminarlo rápido se las tenía que dar, y al comentarles que era más importante cómo lo realizaban, que el tiempo en que lo terminaban, se entristecían, los tenía que corregir, a veces hasta parecía que estaban echando carreritas y ese no era el chiste, el chiste era que aunque se tardarán lo hicieran bien, entonces, al regresarlos a corregirlo, no les agradaba, sentían que estaba bien y yo no lo reconocía; la misma vos molesta del “conteo”, intervino, -pero, también hay que saber cómo trabajar esas estrategias, toda estrategia tiene un tiempo de caducidad, y si a ti no te funcionó es porque no lo estabas implementando bien; la compañera dijo, -quizás sí, no la implemente bien, pero siento que esas estrategias solo condicionan el aprendizaje, -pues no, dijo la directora, los estás premiando por trabajar y cuando te des cuenta ya todos van a cumplir, -solo la compañera que hizo el comentario, movió la cabeza en señal de desacuerdo, se agachó y ya no participó más.

¿Será esa postura de directora y nosotras como docentes a cargo de grupos, la misma postura que tenemos hacia los niños?, el querer tener siempre la razón, el no aceptar

puntos de vista, el no saber escuchar, e inclusive llegar a molestarnos, por no compartir las mismas ideas o el querer escuchar exactamente lo que nosotras queremos.

Y, ¿qué hay con todos esos medicamentos para los niños? Parecieran medicamentos buenos, ¿pero realmente lo serán?, son prácticas encubiertas de buenas intenciones, pero, si las pensamos no los son, más bien parecía que estábamos organizando un plan de ataque hacia ellos, estrategias y estrategias, fueron y vinieron, pero ¿serán realmente esas, las curas a las enfermedades?, o serán medicamentos pasados de moda, discontinuados; y peor aún todas o la mayoría estábamos de acuerdo en las dosis, luego entonces nuestros pequeños están expuestos a esos medicamentos aprobados por todas.

Estamos hablando de 30 docentes o quizás más, compartiendo soluciones separadoras, clasificadoras, condicionantes, silenciadoras, aislantes, que no serían posible conocer sin un relato, sin un contar de historias “De aquí la importancia de la narrativa como medio para informar la investigación y la práctica de la educación”.³⁵

Al contar historias, “los profesores narradores incorporan a su ejercicio docente la acción de interrogar, crear y producir y generar saber en la práctica, [...] el compromiso docente no sólo opera en una dimensión instrumental, sino también en una dimensión formativa y experiencial que requiere de un gran impulso creador, el maestro se descubre a sí mismo como agente capaz de producir y transformar.”³⁶

La narrativa nos permite dar cuenta de “la doble cara de la pedagogía”, esa doble cara que admite prácticas de exclusión, que para nada permite un espacio de aprendizaje, participación y diálogo, que muy al contrario crea “la pedagogía de la separación” y

³⁵ Sigrun, Gudmundsdottir, *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Argentina, Amorrortu, Editores, 1995, p-5

³⁶ Cristhian James, Díaz Meza, *Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro*, Revista Científica de Ockham, Vol. 5, No.2 julio-diciembre, 2007, p-60-61

"la pedagogía del silencio" llegando a una situación problemática, ahora nuestro compromiso será que mediante la narrativa encontremos ese espacio diferente, que nos permita transformarnos y resignificar nuestra práctica.

Somos parte de muchas vivencias cuestionadoras, significativas, imborrables, que marcan, al principio se piensan "Prácticas que favorecen el aprendizaje, prácticas, que permiten apoyar el orden en el salón, prácticas que buscan el respeto mutuo" y ¡no!, la realidad es que la narrativa nos permitió conocernos realmente cómo somos cómo llevamos a cabo la docencia, cómo es que una práctica que debería de ser amada se convierte en "una carga muy pesada"³⁷ para nuestros alumnos, luego entonces, los cuestionamientos surgen, ¿qué quiero hacer?, con lo que ahora sé, con lo que la narrativa me permitió descubrir ¿Por qué lo quiero hacer?, si siempre he pensado que está bien, y ¿para qué lo quiero hacer?; interrogantes clave para la reflexión y para el inicio de la metamorfosis.

Si tomamos como punto de inicio todas aquellas prácticas en donde el silencio, la falta de escucha, de diálogo, la poca participación, la separación, el condicionamiento, se hacen presentes, el intentar cambiar, podría ser el inicio; un día escuché, "con solo darte cuenta, ya empezó el cambio", aunque no es suficiente, el reconocer, ya es un primer gran paso.

El empezar a narrar fue difícil, el mirarme como parte de todas esas acciones lastimosas, que no son más que acciones pensadas como estrategias, "nombre disfrazado de bondad", o "actos disfrazados de bondad", porque nos lleva a replantear nuestra práctica, esto no quiere decir que vamos a cambiar de la noche a la mañana, quiere decir que paso a paso se podrá dar un pequeño gran cambio. Diría Echeita "no es suficiente con imaginar una realidad distinta a la que tenemos, para cambiar ésta"³⁸, pero yo diría que sí, "si no imaginamos, no soñamos, y todas las realidades empiezan por un sueño".

³⁷ J., Renau, *Una nueva oferta educativa*, 1989, p-16, Pere Pujolás, *Aprender juntos alumnos diferentes, Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona, Juventud S.A de C.V, 2004, p- 204

³⁸ Gerardo Echeita, *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, España, Narcea, 2006, p-135

Al reconocer esas prácticas, esas estrategias disfrazadas de bondad, nos lleva a replantear nuestra labor docente, es decir, dejar de pensar que, el hablar de un tema que no es el de la clase, debe ser motivo de silencio y de descontrol, el creer, que no aprenden si no se callan, debe dejar de ser motivo para separarlos y silenciarlos, el pensar que el diálogo no permite que “trabajen”, entonces, quiero dejar de callar esas voces, permitirles expresar lo que quieren y sienten, darles oportunidad de participar, que el aprendizaje sea por convicción y no por imposición, que desarrollen sus habilidades comunicativas, que se favorezca el diálogo, como una actividad cognitiva, reflexiva y comunicativa.

Una vez que reconocemos lo que somos a través del relato, el siguiente paso es, saber que quiero cambiar y porque, ahora ¿qué faltará?

“En suma, frente a ciertas situaciones escolares de tipo problemático, el sentido de ser docente emerge cuando se ponen en juego la capacidad de reflexión, la intencionalidad de intervenir y el deseo de crear y de saber, produciendo, imaginando o generando alternativas de resolución que pueden ser leídas como actos de creación, de innovación y producción, que buscan decididamente tales situaciones”³⁹

¿Qué buscamos?, ¿¡el cambio!?, afirmación o cuestionamiento, afirmación porque lucharemos pensando a futuro, pero iniciando en el presente, cuestionamiento, porque sabemos que el cambio es difícil, más cuando traemos arraigadas todas aquellas prácticas que son parte de nuestra subjetividad docente, traemos una herencia, “que tiene mucho más que ver con una imagen de autoridad y de origen (y tal vez hasta sea posible traducir, entre nosotros, herencia como origen de autoridad)”⁴⁰ herencia que no elegimos, o quizás no previmos, o no nos avisaron que

³⁹ Cristhian James, Díaz Meza, *Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro*, Revista Científica de Ockham, Vol. 5, No.2 julio-diciembre, 2007, p-62.

⁴⁰ Carlos Skliar, *La educación (que es) del otro, Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2007, p-25

éramos herederos, pero herencia al fin, aunque... ¿Qué pasa si negamos esa herencia? o, ¿Qué pasaría si hubiera la posibilidad de elegir que queremos heredar?

Quizás lo hagamos, para generar un espacio en donde el diálogo, la participación y la convivencia permita proponer ideas, escuchar y respetar opiniones de otros, “transformar nuestra clase para que todos los niños y las niñas tengan las mismas oportunidades de participar en la construcción del conocimiento”.

Bueno, todo esto suena grandioso, pero aún no empieza...lo siguiente es dar cuenta de todas aquellas prácticas latentes en nuestro ser y estar docente.

CAPÍTULO 2. LA LABOR DOCENTE: UN SUEÑO DE AMOR, LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: REALIDADES ENCUBIERTAS

Una vez que empezamos el relato de nuestro ser docente, dimos cuenta de lo que somos, ahora nuestro relato dará un pequeño gran giro, porque en ese ir y venir narrativo, expondremos “nuestra subjetividad docente”, “nuestras herencias”, “nuestras búsquedas”, “lo que somos y no somos a partir de ese ser y estar social.

Ahora, se desnudarán, se mostrarán, se desempañará el cristal que veía a medias nuestro mundo o que quizás cegaba nuestra mirada; dejaremos de ser las protagonistas buenas del cuento, para contar nuestra verdadera historia.

Historias, que al narrarlas, nos dimos cuenta que eran portadoras de “soberbia y ego docente”, transmisoras de indiferencia, integración, silencio, que tuvieron que pasar por un filtro de reflexión para tener la oportunidad de renacer

2.1 La doble cara de la pedagogía, el ser docente “Princesas o villanas”

Podríamos empezar a narrar esta historia como un cuento, como ese cuento que tan ansiosamente esperábamos cuando éramos pequeños, como cuando apenas el sol se empezaba a desvanecer y ya decíamos que era de noche, por la ansiedad de querer escucharlo, o como cuando corríamos con nuestra cobija la más suavecita y nuestro peluche favorito a la cama, en espera de que empezará la historia o como cuando nos vestíamos de superhéroes o de princesas para sentirnos parte de la historia, abría mil formas de empezarlo, pero lo empezaremos así...

Como una historia real, pero que, como en toda historia hay agrados, desagradados, alegrías, tristezas, miedos, preocupaciones, frustraciones, pero que son parte de ella, si no, no sería historia

La labor docente “la vida docente” como en cierto momento la hemos llamado es una vida llena de emociones encontradas, que si lo reflexionamos, son un todo de lo que somos “docentes” pero, ¿Cómo llegamos hasta aquí?, -“por una “imposición heredada” (ahora que lo pienso), en la que mamá me “motivo” para ser docente y yo acepté, porque así debía ser; -“Porqué fue el trabajo que más se ajustó a mis necesidades”, el horario “corto”, las vacaciones que se empataban con las de mis

hijos; -“porqué para ser maestra no se necesitaban tantos estudios, en algún momento con la secundaria bastaba; -“Por solo una necesidad de trabajar; y antes era muy fácil la contratación, casi con solo decir que quería ser maestra, se nos aceptaba”; -“porqué el destino me puso en ese camino”, y no hubo más que aceptar y me terminó gustando”, -“porqué me decían “estudia para “maestra” no hacen nada, solo cuidar niños”, -“porqué yo quería ser chef, pero mi mamá me dijo: solo puedo pagarte la carrera de maestra y aquí estoy”, -“con un sueño que desde niña quería alcanzar y en donde unas cuantas sillas, un pizarrón de no más de sesenta centímetros cuadrados y una mesa muy pequeña de madera, eran un salón, el más hermoso salón, decorado con flores cortadas del jardín de mi abuelita, en la mesa una carpeta que casi enmarcaba para no ensuciarla, porque la había tomado sin permiso, pero como la hacía lucir, no importaba el regaño más tarde, encima de las sillas: muñecas, tantas muñecas como fuera posible, y no podían faltar los primos, que se prestaban a jugar “ese juego de niñas”, porque en el recreo había comida y dulces”, cuadernos usados, lápices, colores, gomas, adornaban el momento y yo la más feliz del mundo, por jugar a “ser una maestra”.

Son tantas las voces que retoñan en mi mente que simplemente son “¡Un por qué de un ahora!”...historias más historias de cómo llegamos aquí, son una vida, un momento una docencia, una escuela, un salón.

Pues bien, esta historia empezará con un sueño, con un primer día de un sueño de amor, en el que...

Llegas al aula, y observas en el rostro de los pequeños, esa incertidumbre del primer día, lágrimas, risas, caras llenas de grandes interrogantes, por ser este el primer día en que son separados de su espacio de confort, “de su familia”, y no saben que pasará, ¿por qué están ahí?, si será una separación breve o larga.

Ahora, tú eres esa figura de tranquilidad, amor y confianza... tratas de calmar al que llora, sonreír con el que te sonrío... Inicias con el muy famoso “buenos días”, tratando de romper el hielo y el también famoso “¿cómo están?”, a lo lejos observas una lágrima escurriendo en la mejilla y sabes que eres, en ese momento la única persona que puede calmarlo, te acercas y con toda la serenidad que quieres transmitir, lo

abrazas, tú sabes que no pasa nada, pero para él es un “abandono”, una interrogante ¿mamá regresará o no?, la misión inicia en esos momentos, escucharlo para hacer que se sienta seguro, y que te permita al igual que todos, ser parte del momento

Inicia un día, el primero, lleno de diferencias, el pequeño que en todo momento te dice que “no pasa nada, ¿verdad?, nuestras mamás regresan al rato” o, “el pequeño amoroso que en todo momento quiere no separarse de ti y te abraza, y te dice “maestra te quiero mucho”, y nuevamente te enamoras de tu profesión gracias a estas palabras, acciones, emociones y frases que forman parte de tu “trabajo”

Como en todo, a veces no es un mundo color de rosa, no es la historia perfecta, en algún momento sentí la difícil labor de trabajar, ¿por qué trabajar?, porque en ese ciclo escolar, tan hermosa labor se vio manchada por una madre de familia que me ocasionó una variedad de sentimientos, lejos de interesarse por la adaptación de su pequeña, le era más fácil, buscar culpables y “atacar” a la profesora que no contestó sus preguntas mirándola a la cara y se limitó, a lo que en ese momento era más importante y primordial, el cuidado de los niños

Lo recuerdo como el primer día, una madre de familia llegando por su pequeña, más temprano que de costumbre, en el horario en el que se cambiaba a los pequeños, ¡justamente en esos momentos!... en los que la prioridad es dar atención a los niños, y que sin embargo se le ha permitido pasar en un horario, que no era el permitido, sólo para no generarle molestia, con toda la calma del mundo empieza a preguntar ¿comió bien? ,¿jugó?, ¿lloró?, ¿de qué color fue su popo?, preguntas que para ella y para mi eran cotidianas y que sin embargo, justo en ese momento eran difíciles de contestar viéndola a la cara, porque los demás niños requerían atención, ese fue el “gran error” no sentarme para atenderla y dedicarle el tiempo que ella hubiera querido, sólo me limité a contestar de manera breve mientras cambiaba a los pequeños, porque era el horario de sueño de los niños, y por obvias razones se cambiaban y se acostaban, porque de lo contrario se dormían sucios en las periqueras y así se tenían que acostar, (No siendo esto lo correcto), luego entonces, prácticamente íbamos contra reloj, “comían, se cambiaban y se acostaban para dormir”

Pero, para ella fue, “la maestra es muy grosera” y, si así es conmigo no me imagino como será con los niños, palabras que la directora comentó momentos después, una vez que la señora salió de expresarle lo sucedido, de expresarle que la maestra titular era muy cortante, que no le dedico tiempo a sus cuestionamientos, y que no tenía paciencia, tan necesaria para trabajar “con su hija”, porque su niña se la vivía llorando y que, si no era capaz de dedicar tiempo a ella, menos a su pequeña

¡Decepcionante!... decepcionante, ¿por qué?, porque, o das prioridad a los más de diez niños en una sala de lactantes⁴¹ ¿o a una mamá?... decepcionante porque tú misma directora que conocía tu trabajo, busca la manera de perjudicarte y aumentar “el problema” ... ni modo, como en todo, cada acto tiene una consecuencia... y mi consecuencia la pague... y, ¿a qué precio?... a un precio de lágrimas e impotencia, porque la prioridad (los niños) en ese instante quedaron en último término... el cuadro en esos momentos fue: mis compañeras (porque fui evidenciada ante todas), mi directora, las asistentes y peor aún la coordinadora, que justo ese día llegó a la estancia*.

Sin saber por qué nos habían reunido a todas, las miradas eran pasivas, nadie sonreía, nadie hablaba porque no era común una reunión con la coordinadora y menos en una actitud seca y distante, no me hubiese importado tanto, porque en esos momentos ni siquiera lo entendí así. La importancia se la di después, al ser acusada de no dar la atención adecuada a los niños, de dejarlos llorar sin hacer nada y hasta de dejarlos sin comer, no rogándoles para que lo hicieran...vaya que eso dolió, dolió porque al ser tan pequeñitos tu dedicación es aún mayor; para ellos, eres como “su mamá” y así lo decían y lo demostraban ...afortunadamente y como grandeza divina, o, lo que la señora no tomó en cuenta fue, que justo ese día estaba en el aula una asistente que, para mí fortuna era la hermana de la coordinadora, y que solo se limitó a decir “eso no es cierto, la maestra Ale no es así”, se pensaría que “con estas

*La sala de lactantes tenía doce pequeños que se recibían al inicio del ciclo escolar de seis meses a un año un mes

*Estancia infantil adscrita al Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), con pequeños desde seis meses hasta los cinco años

palabras a mi favor”, me creyeran o por lo menos me dieran un voto de confianza, pero no fue así.

Para sorpresa de todas, o más bien, para mi sorpresa, el problema no paro ahí, la señora pidió se me levantara un acta administrativa... y por protocolo (o no sé cómo llamarlo), quizás por apego al reglamento, me la levantaron; otra de mis fortunas fue que, la coordinadora confiaba en mí... y “sólo fue un papel”.

Recuerdo que este día fui llamada a la dirección, por cierto, muy pequeña, en la que apenas cabíamos: los padres de la niña, la coordinadora, la directora y yo. La mamá de la pequeña, con una mirada, me atrevería a decir “burlona”, el papá solo se arrinconó y se mostraba muy atento, la directora como en una pose “altanera” o molesta, hacia mi persona (o por lo menos así lo percibí), la coordinadora muy serena como siempre y yo, con un miedo y a la vez con un coraje terribles, no... la verdad temblaba.

La mamá empezó a leer una carta que de tanta barbaridad, la quise borrar de mi mente, pero no pude del todo, está empezaba más o menos así: La profesora Julia Alejandra, solicitó una bacínica para empezar el control de esfínteres, y mi niña “aún no está preparada” (comentario que para mí estaba fuera de lugar, porque a su niña no se le solicitó, solo a los más grandecitos porque se iniciaría con el control de esfínteres), además de que me han dicho que deja todo el día llorando a mi hija y la deja sin comer (ese “me han dicho”, fue: lástima que la niña no habla para que ella le dijera cuantos días la he cargado y así en mis brazos, le he rogado que comiera), le dedicaba horas con tal de que se adaptará y comiera por sí sola, pero era mi palabra contra la suya, además, las palabras de las asistentes (las asistentes eran rotadas semanalmente) no las estaban tomando en cuenta, vaya ni siquiera se les cuestionó o por lo menos que hubieran permitido que la asistente que me apoyaba en esos días, hubiera estado presente y lo que más causó mi asombro fue “la maestra hace tareas mientras los niños duermen”, (mi asombro fue cada vez mayor)

Ahora, como en las películas de suspenso en las que se tiene que averiguar ¿quién fue el asesino?, yo tenía que averiguar ¿quién le “había dado armas en mi contra”?, o como, cuando en las historias, en las que la villana culpa a la protagonista de su

maldad y la protagonista intenta averiguar, ¿porque le quieren hacer daño?, ¿por qué la culpan de algo que no hizo? y lo peor ¿quién es la villana?

Sí... en efecto yo leía mientras los niños dormían, pero ningún padre de familia lo sabía, ni siquiera conocían el hecho de que yo estudiaba, luego entonces. ¿Quién le había dicho? y...como detective buscaba las pistas, para resolver el caso

Después de leer la carta, mi coordinadora miró a la señora, y le solicitó el papel, lo firmó y me pidió retirarme. Vaya cómo temblaba, y realmente le atinó, “solo quería salir de ahí”, cuando los padres se retiraron, nuevamente fui llamada a la dirección. Ahora solo estábamos mi directora, la coordinadora y yo, lo único que mencionó, esta última, fue - “Maestra Ale, no se preocupe, no le pedí firmar a usted ese papel, porque no la quise involucrar directamente, al firmar sería tanto como aceptar su culpa, y yo entiendo que no lo quisiera hacer y solo firmé yo, así es que no se preocupe”. Un poco de calma volvió a mí, aunque sabía que el papel existía, de una u otra forma, las palabras de la coordinadora me dieron tranquilidad...aunque recuerdo la expresión de la directora, como molesta, pero creí que era solo por la presión que ejerció en esos momentos la señora, sin embargo, el tiempo me daría la respuesta del porqué de su enojo

Pero, lo realmente importante o lo que en su momento no entendí... ¡corrección!, sigo sin entender... ¿porque seguía llevando a su pequeña ,diariamente en un aula en la que estaba “La peor maestra del mundo”?, la que no atendía a los niños, que no tenía paciencia, que no le preocupaban; y lo peor o lo más frustrante llegaba como si nada ...entonces sólo me quedó, una muy mala experiencia, y sobre todo el saber que en algunos momentos o más bien, para algunas personas, la prioridad no son los niños.

Acabando de pasar “mi trago amargo” (cuando me fue levantada el acta administrativa), a los ocho días y con quince días de pertenecer al sindicato más o menos. La mesa directiva del sindicato se hace presente en la estancia, cuando uno escuchaba, en ese tiempo “son los del sindicato” o “acaba de llegar el sindicato”, todo se paralizaba, había susurros por todos lados, ¿a que vendrán?, ¿Qué querrán?, ¿a quién vendrán a buscar? Y ¡Oh sorpresa! se enteraron de “mi trago amargo” y pidieron hablar con la directora y conmigo.

Nuevamente volví a sentirme “temblorosa”, pensé, “que iban a llamarme la atención, que me iban a levantar otra acta, que me había durado muy poco el gusto de pertenecer al sindicato, no sé, pensé todo lo negativo posible, y casi pude contar los pasos del aula en la que me encontraba a la dirección, mi mente y mi cuerpo se negaban a caminar; mi mente ocupada en pensar no daba la orden de continuar.

Llegué, y en aquella dirección, en la que, no sé si realmente estaba pequeña o aquellas situaciones me hacían verla como una cajita de cerillos, se encontraban mi directora nuevamente y la mesa directiva del sindicato, encabezada por “la líder sindical”. Recuerdo que, así como llegué fue -buenas tardes, y casi me arrinconé en una pared, como si la inquisición hubiera llegado, y no por sentirme culpable, sino por el poco apoyo que sentía...pensé “ellos ya están sabedores de lo que pasó y está por demás hablar”.

Para mi sorpresa la líder sindical respondió -buenas tardes y dirigiéndose a la directora comentó, -Estamos enterados de lo sucedido con nuestra compañera Julia, y ¿sabía usted que cualquier situación que tenga que ver con nuestros compañeros sindicalizados, debemos estar presentes?, sin dejar emitir palabra a la directora, volteó la mirada hacia mí y dijo, -¿Por qué no nos llamaste?, descansé, vaya que sentí por primera vez, desde que empezó “el problema” una tranquilidad, mis palpitaciones que se encontraban a mil por hora empezaron a bajar de ritmo y lo único que dije, fue: -es que yo no sabía que los podía llamar, miró a la directora (que la verdad después de esa pregunta cambió totalmente, primero se veía empoderada con una mirada altiva, luego simplemente se observaba molesta) le mencionó, -perdone, a la mejor usted no sabía, pero ningún compañero sindicalizado está desprotegido, y para cualquier situación el sindicato debe estar presente.

La directora muy molesta empezó a comentar nuevamente lo que había sucedido, y ¡oh sorpresa! mencionó que yo hacía tarea y leía cuando los niños dormían (lo de tarea no era cierto, solo leía), nuevamente la líder encontró la pregunta adecuada, que generó, no sé, si más molestia o el que mi directora se trabara al contestar, -¿la compañera Julia no cumple con sus funciones?, ¿le genera algún conflicto el que lea mientras los niños duermen?, -si es así, es momento que nos lo haga saber y nosotros

tomaremos cartas en el asunto. La directora intentó contestar, sin embargo, fue: “bueno, no, ella cumple en su trabajo, lo que pasa es que mientras los niños duermen ellas deben de estar al pendiente y el leer la distrae”, respondió la líder, - no hay problema, ella no leerá más en esos tiempos muertos, y así no se generará otro problema, recalcó- ¿es lo único?, la directora contesto, -bueno “sí” ...y sin temor a equivocarme y por la reacción encontré “al asesino o a la villana”. Ahora la reflexión sería, ¿Cómo es posible que un directivo no apoye a su equipo docente a superarse? eran dos horas en las que no hacíamos nada, solo sentarnos a un lado de las cunas a observar cómo dormían y por el contrario busque la manera de perjudicar ¿Por qué no cuidar del “otro” ?, ¿Porque matar al otro? Como diría Lévinas, “El no matarás” es consecuencia del poder del rostro de generar y de apropiarse de formas, esto es de la capacidad expresiva del otro”.⁴²

Al salir la mesa directiva de la dirección una palmada en la espalda me hizo sentir un regocijo enorme, la líder del sindicato solo hizo un comentario, -no te preocupes, no estás sola, cualquier cosa nos avisas y que bárbara tu directora no sabía ni cómo “echarte tierra”, no sé, si me sentí aliviada por el apoyo o asustada por “tener al enemigo en casa”, aunque suene fuerte, en esos momentos así lo pensé.

Ahora solo me quedaba descubrir “el móvil”, el porqué de esa molestia y ese mismo día, lo descubrí, ahora la expresión de la directora había cambiado, muy apenada se acerca a la líder, junto con algunas compañeras sindicalizadas, y expresa, una de ellas, “la directora quiere saber ¿cómo le puede hacer para ser sindicalizada?, porque, si es por antigüedad hay compañeras que ya tienen más años de servicio, y acaban de sindicalizar, con muy pocos años; además, ella ya había metido sus papeles. Si solo se hubiera quedado en la pregunta, solo hubiera sido eso, “una simple pregunta”, pero los comentarios que le siguieron, me hicieron sentir mal, (yo era la única “sindicalizada nueva”, que estaba presente) para mi quería decir que no me aceptaban como parte de “su sindicato”, que hubieran preferido a otras compañeras, y finalmente encontré el porqué de la molestia de mi directora, (a ella no le llegó la sindicalización

⁴² Emmanuel Lévinas, en Olivia, Navarro, *El “rostro” del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas*, Málaga, España, Revista Internacional de Filosofía, vol. XIII, 2008, p-185

y tenía más años de antigüedad), recuerdo que la líder del sindicato, solo contestó, - Por el momento no habrá sindicalizadas y cualquier cosa se les hará saber.

Pidió permiso para hablar con todas (las sindicalizadas) y comentó, -que me perdone su directora, pero una persona que intenta perjudicar a otra, “por compañerismo laboral no se hace” y yo no quiero una persona así en el sindicato.

La verdad es que yo me sentía mal, sentía que todas las miradas estaban en mi contra, y que no iba a poder, no emití palabra alguna y solo escuchaba las demandas de las demás. Incluso durante muchos días, meses e incluso años, la inconformidad siguió. Si la comprensión se hubiera hecho presente, habrían entendido que el ser parte de ese sindicato no nos hace ni mejores, ni peores personas y que todo podemos ser parte de... si “sabemos comprender antes de condenar, estaremos en la vida de la humanización de las relaciones humanas”,⁴³ y que, el ser parte del sindicato nos condena de muchas formas, sin ser culpables de nada. Luego entonces, esa relación que se hubiera podido tener, era trastocada por la falta de conocimiento que tenemos unos de los otros o más bien por la falta de reconocimiento de los unos hacia los otros, por no valorar esa oportunidad de convivir, por no aprender a vivir juntos, o dicho a la manera de Sennett “La sociedad moderna carece de expresiones positivas de respeto y reconocimiento de los demás”.⁴⁴

Un día llega un comunicado, en el que todo el personal, incluyendo sindicalizadas debíamos comprobar nuestra formación, acto seguido: solo yo estaba estudiando, las compañeras “maestras sindicalizadas”, algunas no terminaron ni la preparatoria, sin embargo, es bien sabido que años atrás eso no importaba y en este caso sigue sin importar; segundo acto: el sindicato protege a sus compañeras agremiadas, diciendo “son sindicalizadas” le dice al sistema (DIF) colócalas en un área que mejor convenga a sus intereses, ésta área resultó ser: la Estancia, y está mal decirlo, pero desde hace más de siete años están “refugiadas ahí”. Sé que suena grotesco el decir “refugiadas”, pero es la realidad.

⁴³ Edgar, Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Editorial Paidós, Barcelona España, 2015, p-136.

⁴⁴ Richard, Sennett, *El respeto, Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Barcelona, Anagrama, 2003, p13.

Hace más o menos seis años, nos citan en el auditorio de DIF, después de nuestras labores, todas acaloradas, por el espacio tan reducido y éramos más de ochenta docentes, hambrientas por la hora de la cita y en espera de las autoridades, que una de sus virtudes no es la puntualidad. En una mesa tipo presidium se encontraban la directora de DIF, una persona aunque muy amable y sociable, un poco dura en sus decisiones (igual y ese era su papel), la subdirectora, una persona muy difícil de tratar, muy poco expresiva, o más bien siempre expresaba molestia, grosera para referirse a su personal y me atrevería decir “enferma de poder”, el coordinador, cuyo papel era ser la parte sociable del sistema (DIF), pasivo en cuestión de decisiones, y a veces avergonzado por no decir humillado por la subdirectora y la directora.

Inicia la reunión, con el agradecimiento por estar ahí reunidas todas, y por la espera, aunque quisiéramos disimularlo, la verdad es que el hartazgo en nuestras caras se hacía presente. Continuaron con algo más o menos así, -Las hemos reunido porque como parte de “nuestro equipo de trabajo” nos interesan y no quisiéramos perjudicarlas de alguna manera”. Estamos buscando la manera de que la Secretaría de Educación Pública (SEP) absorba las escuelas con su personal docente, para evitar el pago de la nómina y el mantenimiento de las escuelas, y ese recurso, poder utilizarlo en beneficio de la comunidad, ya se metió la documentación solicitada, lo único en lo que tendremos algunos problemas es, en que la mayoría de ustedes no son tituladas y es necesaria su cédula profesional.

De lo caluroso que se sentía el auditorio, paso al frío total, pero solo por unos momentos, sin querer, se salió de control y empezaron los susurros, los cuestionamientos en voz baja, ¿Qua pasará entonces con nosotras?, ¿Qué pasará con las que apenas iniciamos?, y las posturas como, ¿o estudio yo o estudian mis hijos?, pues -a “mí que me liquiden”.

Con lo que no contábamos es con la poca paciencia de la subdirectora que intervino, -“Pues, van a tener un año para entregar la cédula profesional o con un avance de por lo menos, el cincuenta por ciento en su licenciatura o en proceso de titulación”, ahora sí, el lugar se congeló, y el silencio total se hizo presente, una vez pasado el shock, algunas compañeras levantaron la mano y preguntaron, disculpe “¿Qué

pasará con las que no podamos comprobar nada?”, Disculpe, “yo tengo a mi hija en la universidad y la verdad prefiero que ella termine”, “yo, la verdad ya no creo poder estudiar”.

Nunca nos dimos cuenta en qué momento salió la directora de DIF y nos quedamos solo con la subdirectora, así es que las respuestas estaban a su cargo ...y tampoco sé, si por las preguntas tan directas o por evitar la responsabilidad de las respuestas, pero una de su respuesta a tantas preguntas o la respuesta, que no, nos hubiera gustado escuchar fue, -aquí a nadie se le obliga a estar, quien no pueda o no quiera estar, las puertas están abiertas; y quienes estén interesadas en “seguir formando parte de nuestro equipo” necesitan ya empezar o quienes puedan comprobar que está estudiando, mañana mismo lo queremos, nosotros no las estamos corriendo, al contrario “buscamos su beneficio”. Que palabras tan traumatizantes o fuertes, porque, para lo que ellos, era “ayuda” al querer que tuviéramos un mejor sueldo o mejores prestaciones, para nosotras era casi un despido o una manera muy política de decirnos que “ya no les éramos útiles”.

Creo, que esta fue la única reunión en la que no ha importado si somos de confianza o sindicalizadas, todas quedamos igual de petrificadas, y a la vez preocupadas, y muchas otras indignadas, pero si lo unimos en una sola voz, estaban trastocando nuestra tranquilidad laboral. De esta reunión, lo único claro fue, - las sindicalizadas que no cumplan pasarán a formar parte del administrativo, (de los detalles nos enteramos tiempo después por el mismo sindicato).

Está por demás decir que han pasado algunos años y se ha cumplido lo dicho, pero solo en parte o mejor dicho a conveniencia, a las compañeras de confianza que no comprobaron nada, se les fue liquidando, (bueno si a eso se le puede llamar liquidación, un mínimo monto, por tantos años de servicio), la mayoría de las más jóvenes o las recién tituladas, solas se fueron saliendo, ellas no tenían nada que perder al contrario fue una oportunidad de buscar un mejor empleo-crecimiento y solo una sindicalizada paso a administrativo todas las demás “en la estancia”.

Las sindicalizadas que se encuentran en la estancia, no son molestadas en prácticamente nada, incluyendo su formación, son docentes a cargo de grupo porque inclusive el colocarlas como auxiliares resulta molesto para ellas.

¿qué paso con la promesa de ser parte de la SEP?, la respuesta es “nada” ya son más de nueve años de la primera vez que escuchamos decir esto, y formalmente aproximadamente más de seis, y en lo único que si han avanzado es, que ahora las escuelas ya tienen Clave de Centro de Trabajo (CCT) (teníamos años sin ella).

Ahora bien, la palabra “compañerismo”, nadie dijo que fuera fácil, ¿o sí?... cursando la licenciatura, a la mejor con otra visión a ceca de la educación, con nuevos saberes, con nuevas perspectivas e inquietudes, con una visión innovadora; ¡ah! y con compañeras... disculpando la palabra “estacionadas y con la firme decisión de solo llegar, cumplir con el plan, y ya; sin ver más allá de las necesidades e inquietudes del niño y con algo no menos importante “protegidas por el sistema” (no tienen preparación profesional y no pasa nada), el personal que es sindicalizado, no tengo nada en contra de esto, debo decir que yo también pertenezco a ese sindicato; lo que es complicado o lo que no queremos entender es que aunque nuestro trabajo no corra riegos por ser sindicalizadas, la formación de nuestros pequeños sí.

El personal sindicalizado en el que me incluyo, nos pensamos intocables, y aunque quisiera dejar de lado esta parte, resulta que el hecho de estudiar, ocasionó en mis compañeras cierta incomodidad y ahora, no sólo era, que me habían favorecido con el sindicato, decían ¡ella está estudiando!, como si el sindicato y el estudio no pudieran ir de la mano, y lo peor o lo más triste, el mismo sindicato, no apoya a los que estudiamos, son multas de 500 pesos cuando no asistimos a reuniones o eventos, aun comprobando que son días u horas en los que asistimos a la escuela.

Pero, ¿Cómo forme parte de ese “famoso” sindicato?, pues bien, el sindicato no pudo llegar en mejor o peor momento, resulta que, al ir a firmar la nómina en cierta quincena, decía “descuento sindical” y la verdad, solo pensé “se equivocaron”, ¿por qué pensé esto, y no lo di por hecho?, porque el pertenecer al sindicato es muy difícil, solo eran once sindicalizadas del DIF Ixtapaluca y habían pasado tres años desde la última vez que habían sindicalizado.

En esta ocasión solo sindicalizan a cuatro, a dos compañeras con tres años de antigüedad, no docentes (administrativas), a una compañera docente con más de doce años de experiencia y a mí con cuatro años de servicio. Luego entonces, esto causo una revolución, las compañeras que ya eran sindicalizadas solo eran docentes, y con más de diez años de servicio, la controversia, la molestia, el revuelo, la inconformidad se hicieron presentes, solo que no entendí realmente el ¿Por qué?, si por lo pocos años de servicio, o porque no fueron tomadas en cuenta para decidir quiénes serían las próximas sindicalizadas o ¿será acaso que no querían más personas en ese círculo tan cerrado? Y se sintieron invadidas, no lo sé, solo sé que, en vez de un acogimiento, se sentía un rechazo y una falta de aceptación terribles, un apartheid⁴⁵, es decir, una separación hacia mi persona , ¿En que se observaba?, en las reuniones, en donde solo “las nuevas” éramos una silla más, no ameritábamos ni siquiera un contacto visual, con esto quedaba una pregunta en el aire, ¿Cómo es posible que actuemos de esa forma?, cuando deberíamos ser “fuente de acogimiento”, cuando una persona intenta ser parte de nosotros, “hacernos seres humanos, [...] seres cooperativos, y amorosos con conciencia de nosotros mismos y con conciencia social, en el respeto por sí mismo y por los otros”⁴⁶ , actuando con y para los otros, pero no, nos hacían sentir que no encajábamos, vaya, ni siquiera respetaban nuestra opinión, o por lo menos la escuchaban, quizás de haberlo hecho, hubiéramos podido construir como bien lo menciona Sennett, “una nueva relación social, un vínculo social en evolución”⁴⁷, una relación en la que se nos tomará en cuenta, se nos permitiera participar del momento, y, ¿porque no? el poder entablar un diálogo, una escucha, pero no, era más fácil, vernos como enemigas y hacer como que no existíamos, ser un cero a la izquierda, en fin, si así somos entre nosotras ¿Cómo seremos con los niños? o, ¿Cómo pedir a un niño ser fraterno si nosotras no lo somos?

⁴⁵ Ryszard, Kapuscinski, *Encuentro con el otro*. Traducción de Agata Orzeszek, Barcelona, Anagrama, p-16

⁴⁶ Miguel, López Melero, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74, Universidad de Málaga, 2012, p-17.

⁴⁷ Richard, Sennett, *El respeto, Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Barcelona, Anagrama, 2003, p 57.

Ahora bien... estar en una estancia es vivir con los pequeños en etapas difíciles y otras muy gratas, dejar la lactancia materna para pasar a la mamila, del balbuceo a decir las primeras palabras, del gateo a los primeros pasos, del pañal a el control de esfínteres, de un garabato a su nombre, justo es el reconocimiento de ellos, hacia nosotras con una sola sonrisa y el de nosotras hacia ellos con un “felicidades”.

Hay algo que la estancia tiene, que nos hace sentir impotentes, tiene un Plan de Estimulación Temprana (PET, 2004), arcaico, insuficiente y contradictorio, y lo digo con conocimiento de causa, estamos estancadas por protocolos que supervisión te marca, (no salirte del programa porque te genera una llamada de atención) horarios específicos, actividades específicas (según para cada etapa), la realidad era que te decía el plan: “Estimule al niño a dar sus primeros pasos”, cuando el niño ya caminaba o incluso hasta corría, o “darle un papel y un crayón y “con apoyo que realice sus primeros trazos, si no lo sabe hacer guie su mano” pero, lo real era que, él niño o la niña ya no querían que los ayudaras, ellos ya querían colorear o hasta realizar formas, vaya que es complicado el currículo, cuando quieres ir más allá por el bien de tus alumnos, eres criticada, (a veces hasta por tus mismas compañeras), y no menos importante regañada por tu directora...porque según ella, tienes solo que apegarte al plan, aunque esto sea señal de “estancamiento” y no de crecimiento.

En otro punto, las diferentes perspectivas, pensamientos, formaciones, que tenemos... solo algunas con ganas de aprender... en conclusión un caos... ¿Por qué un caos?... porque llega el momento en que ya observaste que hay deficiencias, errores o simplemente estancamientos... y... ¡oh sorpresa! un punto de vista es inaceptable entre tantas compañeras con más de diez años de experiencia (yo solo tenía tres), “el conocer y comprender a los otros”⁴⁸, es más difícil de lo que parece, y aún más en donde difícilmente aceptan cambios o más bien se resisten a ellos, y donde la palabra de etiqueta, es la “presunción”, aquel compañerismo o trabajo en equipo, en donde cada fecha destacada; como el 15 de septiembre, día de muertos,

⁴⁸ Kapuscinski. Ryszard, “*Encuentro con el otro*”, Traducción de Agata Orzeszek, Barcelona, Anagrana, 2007, p-37.

navidad...en fin, en fechas en las que se pueden realizar actividades en conjunto e innovadoras, no sufren cambios.

Años tras años, directoras tras directoras, siempre lo mismo; intentas cambiar y sólo escuchas, “aquí siempre se ha hecho así”, empiezas a no encajar, a sentirte “que puedes dar más o, mejor aún, que debes dar más”, y lejos de aceptar la situación piensas, ¿Por qué se niegan a hacer cosas diferentes, innovadoras y retadoras?, ¡Vaya que es difícil!, y más difícil cuando caes en la apatía y en un rechazo, en el que llegó incluso a un año de, como dirían los niños “la ley del hielo”, resultó como dice Kapuscinski “El otro, pues, puede ser visto como enemigo y a la vez como cliente. Son las circunstancias, la situación y el contexto los que deciden si en un determinado momento vemos en una persona al contrincante o al amigo; ese Otro puede ser lo primero y lo segundo”⁴⁹ y decidimos ser lo primero.

Pero cuando te gusta lo que haces, dejas un poquito de lado esta parte, y te enfocas en tus pequeños, por lo que te “das mañas”, buscas alternativas para que, aunque tengas que cumplir con un plan, este sea dinámico, divertido, innovador y, sobre todo, apegado a las necesidades e intereses de los niños.

Aunque mi primer año en el sistema lo trabajé en preescolar fue como si mi mente quisiera bloquear ese ciclo escolar en el que no era nada, ni maestra, ni asistente, solo la que cuidaba a los niños, no planificaba, no tenía ni voz, ni voto. Le doy la razón a Edgar Morin cuando dice que “De manera inconsciente nuestra mente tiende a seleccionar los recuerdos que nos convienen y a rechazar, e incluso borrar, los desfavorables”⁵⁰, y es que cuando te sientes “nada” lo mejor es bloquear el recuerdo, “consciente o inconsciente” no lo sé. Solo sé que al narrar me paso lo que menciona Clementino de Souza “El arte de narrar, como una descripción de sí, instaura un

⁴⁹ *Ibíd*, p-40.

⁵⁰ Morin Edgar “*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*”, España, Paidós, 2001, p-30.

proceso metanarrativo porque expresa lo que quedo en la memoria”⁵¹ negativo o no, significativo o no; trastoca nuestra mente, nuestros sentidos y revive.

Para empezar a trabajar en lo que realmente quería, entro a un programa en el que, prestando ciertas horas de servicio, te entregaban una constancia como “asistente educativo”, luego entonces me mandaron a un preescolar de DIF, en el que la directora era también docente frente a grupo, por sus múltiples ocupaciones y compromisos, me dejaba a cargo del grupo, sin una orientación, ni siquiera una planificación que aunque no sabía en esos momentos como interpretarla analizándolo ahora, si debió enseñarme o por lo menos ayudarme a interpretar la suya. Sin embargo, era el “te los encargo” y podían pasar horas sin que ella apareciera en el salón y si lo hacía o más bien, siempre lo hacía, solo para entregarlos y decir “párate ahí y no los dejes que se acerquen a la puerta para que no hagan desorden”.

Si faltaba una maestra me “mandaba” a cubrir el grupo, sin un trabajo o actividad previa, y como no me orientaban en nada solo me dedicaba a platicar con ellos, a jugar, a leerles cuentos, a darles material, como bloques, plastilina o palitos de madera; pero sin un objetivo, debo confesar que después me preparé con un montón de copias, sin ningún objetivo, esto era, solo para mantenerlos entretenidos y callados boleado, colita de ratón, rasgado, entre más se tardaban en terminar y más callado se encontraba el salón, mejor para mí, porque así la directora, no veía que “no tenía control de grupo”, muy marcada esta frase en aquellos tiempos.

Tiempos en los que era casi un pecado que los niños anduvieran parados, tiempos en los que no podían ni siquiera acercarse a la puerta, tiempos en los que asomarse por la ventana era motivo para que la directora visitará tu salón y como eso no era lo que querías, mejor era colocarles tanto trabajo como fuera posible, uno copia tras otra, para ni siquiera dejarlos respirar, y mucho menos hablar, eran continuas las

⁵¹ Elizeu, Clementino de Souza, *Diversidades, memoria y narrativas: lo que queda por decir en historias de formación. En Gabriel Jaime Murillo Arango (comp.) Narrativas, autobiografías y Educación. 4/ Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*, Buenos Aires Argentina, CLASCO Universidad de Antioquia, Facultad de Educación y facultad de Filosofía y letras, 2011, p-122.

canciones, para desviar su atención al diálogo, cuando apenas se escuchaba un susurro, iniciaban “las canciones silenciadoras, “el sal solecito”, “las estatuas de marfil”, “la lechuza”, en fin: yo escuchaba a las compañeras que funcionaba y lo implementaba; una estrategia más: “Una estrategia silenciadora”, y es que desafortunadamente “lo buena o mala maestra” se calificaba según el control que tenías sobre tu grupo.

Recuerdo que solo en una ocasión la directora me dijo “Ahí está mi planeación”⁵², para que la cheques y te guíes de lo que vas a hacer”, creo que fue peor, porque no sabía interpretarla y ahora si no podía decir “no me habían dicho que hacer”, al relatar esta parte no sé si me da risa o vergüenza, lo real, es que pienso ¿Cómo era posible que nadie me guiará, aunque sea tantito?, ¿Qué nadie intentará explicarme o integrarme a su equipo de trabajo? Tal vez un trabajo más enriquecedor se daría o se hubiera dado, pensando desde la perspectiva de Bauman en donde “Esta gente deseará un aquí y un ahora diferente para cada cual en lugar de pensar seriamente en un futuro mejor para todos”⁵³ palabras sabias que de haberlas sabido hubiéramos funcionado mejor como equipo docente y no como seres individuales. Y así fue, su única guía fue, leerme lo escrito y ya, dio por hecho que la interpretación, se haría al pie de la letra.

¡Vaya recuerdos!, es como si de momento un sabor amargo llegara, no al paladar sino a la mente, aunque ahora que lo reflexiono, esa actitud por parte de mis compañeras no solo me fragmentaba a mí, fragmentaba a los niños “a mi cargo”, en el sentido de sus aprendizajes; de repente era yo, de repente era la directora y no había una secuencia, Tébar Belmonte comparte “si no nos marcamos unas metas, no podremos nunca seleccionar los medios y los recursos de todo tipo que nos ayuden a buscar esos logros”⁵⁴, y que logros podría buscar, si a veces solo era la barda en la puerta para que no pasarán o la cámara vigilante para que no se movieran, o el

⁵² Planeación didáctica, (actualmente planificación) representa: una oportunidad para la revisión, análisis y reflexión que contribuye para orientar y direccionar la intervención. Del mismo modo es una herramienta fundamental para impulsar un trabajo intencionado, organizado y sistemático. Véase a este respecto en: “*Programa de Estudios 2011, Guía de la Educadora*”, México, Secretaría de Educación Pública- Subsecretaría de Educación Básica, 2011. P-161

⁵³ Bauman, Zygmunt, “*Identidad*”, Buenos Aires, Losada. 2005, p-79.

⁵⁴ Lorenzo Tébar Belmonte, “*Educación es, ante todo, humanizar, Hacia una pedagogía mediadora con rostro humano*”, Disponible en: <http://congreso.dgire.unam.mx/5tocongreso/educar-es-humanizar>

megáfono silenciador y nuevamente llega otra reflexión, ¿Cómo es posible que un directivo con tantos años de experiencia que decía amar tanto su profesión, no se hubiera dado cuenta de “mis carencias”?, ¿Cómo es posible que llega una persona “nueva” y solo nos limitemos a recibirla, hacer que esta y hacer como que trabaja y hacer como que es parte del equipo?, interrogantes fuertes, en consideración a los otros, “los niños”.

Después de “mi novatada”, mis siguientes cinco años fueron en la estancia y ahora mi coordinadora decidió que, como ya estaba estudiando una licenciatura, “ya era apta” y era de las pocas que casi eran licenciadas (tituladas solo una), así que, debía de cambiar a un preescolar, y así fue.

Llegó el momento de un cambio, al que me resistí o más bien le tuve miedo, en una nueva etapa, tanto para mí como para mi formación, fui promovida a un preescolar, con nuevos horarios, ya no con un plan, sino con un Programa⁵⁵ con planeación, campos formativos⁵⁶, competencias⁵⁷, aspectos⁵⁸, aprendizajes esperados⁵⁹, y no menos importante, otros ideales, otras compañeras de trabajo, otra comunidad, otra escuela... vaya que estos cambios “generan cambios”.

Sólo el primer día de un cambio, causa incertidumbre, nerviosismo, emoción, solo que esta vez la que planearía cada actividad sería “yo”, pero, realmente ahora empezaba “otro pequeño gran problema”, traía una formación por parte de la universidad, en relación a como planificar, que resultó ser muy diferente a las de mis compañeras, luego entonces mi planificación era comparada y “juzgada”, he aquí, la primer dificultad, me debía “someter” a la estructura de una planificación, que para

⁵⁵ Programa de Estudios 2011: Es un programa nacional, de observancia general en todas las modalidades y centros de educación preescolar. Véase a este respecto en: “Programa de Estudios 2011. Guía de la Educadora”, México, Secretaría de Educación Pública- Subsecretaría de Educación Básica, 2011. P-13.

⁵⁶ Campos formativos: Facilitan a la educadora a tener intenciones educativas claras y centrar su atención en las experiencias que es importante que propongan. *Ibíd*, p-40.

⁵⁷ Competencias: Es la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. *Op. cit* p-14.

⁵⁸ Aspectos: En los que se organiza cada campo, *Ibíd*, p-41.

⁵⁹ Aprendizajes esperados: Definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser. *Ibíd*, p-41.

nada tenía que ver con las mínimas características de lo que sabía, ojalá hubiéramos reconocido al “Otro como ser único e irrepetible⁶⁰ y nos hubiéramos evitado muchos conflictos por planificar diferente, o hubiéramos entendido a lo que Tardif reconoce como los “saberes disciplinarios, [...] son los saberes de que dispone nuestra sociedad que corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de distintas facultades y cursos⁶¹ saberes de los que cada una debió de ser respetuosa, o mejor aún formar un equipo de trabajo y estructurar una planificación con características compartidas, al quererla igual.

Y cuando las practicas institucionales no te dejan crecer vaya que es frustrante, te someten a unificaciones tan simples como el decorado, todo exactamente igual, para que no existan “comparaciones”, entonces piensas, no quiero hacer esto con mis alumnos, no quiero someterlos, a solo lo que yo quiera o piense que está bien, el pensar que todos deben atenerse a una sola dinámica de trabajo, tan robotizada, incambiable, sin reconocer que somos únicos, diferentes [...] que cada uno de nosotros utiliza, “su propio método o conjunto de saberes”⁶², y en donde la unificación no es la única forma, si mejor tomáramos en cuenta la opinión de todas, para llegar a un fin común, sería mejor, quizás, hubiéramos formado un buen equipo de trabajo “una comunidad de aprendizaje [...] que favorece la disposición a explorar, individualmente o en grupo [...] en donde adquieren confianza en su capacidad para aprender”⁶³... y de nuevo tenía otra lección, reestructurar mi pensar o por lo menos que no cambiará, en lo que me adaptaba o lograba fundamentar mi trabajo y a su vez fuera aceptado y no caer en la homogeneización^{64*} (esto me costó dos ciclos escolares)

⁶⁰ Kapuscinski, Ryszard “*Encuentro con el otro*”, Traducción de Agata Orzeszek, Barcelona, Anagrama, 2007, p-44.

⁶¹ Tardif, Maurice, “*Los saberes del docente y su desarrollo profesional*”, Madrid España, Editorial Narcea, 2004, p- 30.

⁶² Gobierno de Panamá, “*Estilos de Aprendizaje. Documentos desarrollados para la capacitación profesional como parte del Plan Nacional de Inclusión Educativa*”, 2005, p-1.

⁶³ “*Programa de Estudios 2011 Guía de la Educadora*”, México. Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Básica, 2011. P-25.

^{64*} Homogeneización: Compuesto cuyos elementos son de igual naturaleza o condición, Preparado por Raully Poudevida, Antonio, Diccionario de la real academia de la lengua española, México. P-382.

Si retomamos nuevamente el tema de las planificaciones, recuerdo que, en una junta de inicio de ciclo escolar, la directora (en esos momentos) comentó, que no era posible que todas, la tuviéramos estructurada de distinta manera, ante el “llamado de atención” (porque fue en un tono molesto), cada una dimos nuestra opinión, o argumentos. Algunas comentaron que -“siempre se había manejado así”, que -“en algún momento la supervisora la había revisado y no hizo correcciones”, “¿para que se cambiaba ese formato?, es trabajo de más” y, una voz propuso, -“pues es que yo considero que hay que aumentarle”; luego entonces pensé, que por lo menos una de nosotras, se había dado cuenta de que realmente era insuficiente y la verdad es que todas, con atención y en silencio total escuchamos. -“Yo pienso que le debemos aumentar un espacio, en donde se coloquen “actividades sugeridas”, ¿porque imagínense que llega la supervisora y como justificamos lo que estamos haciendo?”, sin pensarlo la cuestionamos - ¿A qué te refieres con actividades sugeridas?, pues a las actividades que realizamos, y nuevamente se le cuestionó, -“pero, si son sugeridas, ¿quiere decir que no es importante realizarlas?, -muy molesta y abanicando los papeles que tenía en la mano, buscó la mirada de la directora y dijo, - “es que es por su propio bien”, (refiriéndose a que cuando la supervisora revisara las planificaciones, serian aprobadas)

Quise de alguna manera sustentar mi propuesta, con la estructura que me había enseñado en la clase de Metodología didáctica y práctica docente (en la Universidad), y la verdad es que fue inútil, lo único que conseguí fue, “está muy complicada” (no es que estuviera complicada, solo que nuevamente los cambios son poco aceptados o a la mejor el simple hecho de modificar el formato era lo que nos hacía decir “no”), ahora solo esperábamos la última palabra, que en esos momentos la tenía la directora (que honestamente era su primer año como directora y nunca había trabajado en un preescolar, además su Licenciatura era en derecho).

Entonces, y sin pensarlo mucho, dijo, -se queda como está la de la maestra X, (la que siempre se había trabajado) y solo se le aumenta un espacio para “actividades

sugeridas” y solo como último intento, le dije -pero es la secuencia didáctica⁶⁵, y solo comento –“así está bien como dice la maestra X”, recuerdo que salimos todas de la junta y una compañera comentó, (en tono de burla), -“como son sugeridas, yo decidiré si las realizo o no, y no me puede decir nada, porque son sugeridas”.

Sin darnos cuenta estábamos atentando a lo que Tébar define como didáctica, que es la “Ciencia y arte de la enseñanza, de los métodos de instrucción que organiza los procesos de aprendizaje”⁶⁶ y que obviamente, sin esos métodos adecuados o más bien incompletos, en mi muy particular punto de vista estábamos fallando o a la mejor no era una falla, era una deficiencia.

Algo no menos importante el cambio de directoras, vaya que es difícil cuando apenas empiezas a integrarte como equipo docente, alteran lo poco o mucho ganado, cambios para las maestras, para los padres de familia y lo más importante para los alumnos.

Como en todo, diferentes formas de ser, diferentes puntos de vista, formaciones, inquietudes, vivencias, planes, subjetividades, “saberes experienciales, que brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y de saber ser”⁶⁷ ...entonces el reto con cada una de ellas es...tomar lo bueno, o lo que es funcional. Pero a veces criticamos o reconocemos más lo malo, que lo bueno... pero para mí fortuna de cada una aprendí.

Con algunos ciclos escolares recorridos, debo entender que la escuela llega a la comunidad y no la comunidad a la escuela, en el muy extenso sentido de la palabra, la escuela es la que debe y tiene que ser acogedora y porque no, “una escuela

⁶⁵ Secuencia didáctica: Ángel Díaz Barriga, Guía para la elaboración de una secuencia didáctica, México, Comunidad de conocimiento UNAM, p-1.

Disponible en: http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

⁶⁶ Lorenzo Tébar Belmonte, “Educar hoy es, ante todo, humanizar. Hacia una pedagogía mediadora con rostro humano”, México, UNAM, p-4.

⁶⁷ Maurice, Tardif, “Los saberes del docente y su desarrollo profesional”, Madrid España, Editorial Narcea, 2004, p-30.

fraterna, una escuela en la que se aprenda a convivir”⁶⁸, docentes-alumnos-padres de familia”, o de lo contrario no funciona. ¿Por qué tan importante es esta parte?, durante algunos años he visto directoras que, aunque sean muy buenas, son “despedidas por la comunidad”, por un mínimo “error”, maestras que, aunque realicen un excelente trabajo son “juzgadas” por la misma, este es el caso de todos los Jardines de Niños en donde la comunidad manda y no el trabajo, y hablo de los Jardines del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF). No sé si en todas las escuelas pase, pero en las nuestras sí, los padres de familia tienen la libertad de “acusarnos”, una sola llamada y en ese momento se acaba nuestra labor como maestras o directivos.

Los padres de familia son libres de llegar tarde con sus hijos, de no traer el uniforme (aunque no es obligatorio, si es un compromiso que firman al inicio de ciclo escolar), de no portar la credencial (por seguridad de los niños, al ser entregados sin identificación alguna) y a la mejor, es de reconocerse que nada de esto es significativo. Pero se vuelve significativo en la medida en la que pasamos de ser docentes a un trabajador más del sistema, sin voz ni voto, y en donde nuestra labor es desvalorizada por no “quedar mal con la comunidad “.

En todo esto hay otra “palabra mágica”, la “política” que...al no querer enemistarse con la población le permiten hacer en la escuela “lo que quieren”, y no lo que es necesario. Y así, ciclos tras ciclos nos volvemos “maestras en la mira” del sistema, la política, y los padres de familia...y en todo esto ¿En dónde están los niños?

“la escuela pública [...] no puede ser una labor exclusiva del profesorado, sino que ha de ser una tarea compartida entre familias, profesorado y demás agentes educativos, [...] esta corresponsabilidad educativa, además de ser un motivo ejemplar de convivencia para nuestras hijas e hijos, es un encuentro entre familias y profesorado, donde unos van a aprender de los otros y todos van a aprender juntos⁶⁹

⁶⁸ Francois Dubet, *Lo que nos une*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2017, p- 116.

⁶⁹ Miguel, López Melero, *Diversas miradas: democracia del amor*, Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, No. 74, Universidad de Málaga, 2012, p-49.

Y no de manera independiente o peor aún, buscar la conveniencia de los unos, sin ver las necesidades de los otros.

Ahora bien, la “formación académica”, que no debería ser tan relevante, sin embargo lo es, algunas compañeras recién egresadas o cursando en la Universidad Pedagógica Nacional con más de cinco años de experiencia (en proceso de titulación o estudiando) y algunas hasta con más de diez años (minoría: estudiando o sin formación) y, compañeras de un Centro Universitario Tlacaéle (CUT)^{70*} sin experiencia, y compañeras de otras universidades con o sin experiencia, aclaro no es nada en contra de nadie, es la difícil misión de empatar o por lo menos de, compartir saberes o aprender unas de otras o de aceptar comentarios, ¿Quién tiene la razón?, no se trata de tener la razón, no se trata de competencia, no se trata de ser iguales en lo que somos o hacer lo mismo, se trata de como dice Marta Panaia, de “concebir al sujeto como constructor de lo social, como determinado por lo social o como un proceso de mutua construcción en una particular dinámica de interacción”⁷¹ y en donde podríamos imaginar, que en esta, comunicación e intercambio de experiencias, conocimientos, saberes etc. se puede formar un gran equipo de trabajo, mediante estas interacciones que tanta falta nos hacen y que finalmente forman parte de lo social, pero en un enfoque que favorezca a los niños.

Actualmente, la mayoría de los Jardines de DIF, por el tema de las cédulas, han llenado sus escuelas de alumnas recién egresadas de la Universidad Tlacaéle (Universidad de antorcha campesina, quienes gobiernan el municipio actualmente) compañeras recién egresadas de “su universidad”, con cargos de directivos y docentes a cargo de grupo. Aunque la mayoría sin cédulas, contradictorio ¿no?

Algo que no hemos entendido, se trata de tomar de cada una de nosotras algo que sea constructivo, importante, o basado en experiencias; a veces esto se torna complicado, demasiado complicado, ¡imaginemos!, queremos planificar un “Día de muertos”, en eso alguien comenta: -a mí me gustaría salir con los alumnos a pedir

*CUT: Centro Universitario, Tlacaélel basado en “el paradigma constructivista – humanista” dependiente de la Organización Antorcha Campesina y que actualmente (2018) gobierna el municipio.
⁷¹ Marta, Panaia, *El aporte de las técnicas a la construcción de teoría*, Maracaibo, Venezuela, Espacio abierto, Universidad de Zulia Venezuela, vol. 13, núm. 1, 2004, p- 64.

“calaverita”^{72*}, otra compañera menciona:, -a mí me gustaría un concurso de disfraces, el salir a mí no me gusta, otra voz sugiere: –que les parece si hacemos un concurso de ofrendas y que los niños bailen, otra voz dice: -no, eso de los bailes es mucho trabajo, mejor un concurso de disfraces y ya”... ¡vaya!, el solo hecho de escribirlo ya me estreso, entre las que queremos hacer algo nuevo aunque “trabajemos más” y entre “las que no quieren hacer nada” y seguir en la misma línea de siempre”.

No menos importante “el dulcero” (porque así se hace cada año), -de fieltro no, porque hay que coserlo, -de foami no porque se ve muy sencillo, -en bolsas de plástico, más rápido y práctico, además para que hacemos algo, si no los cuidan. Es una variedad de opiniones a veces constructivas, otras destructivas, y lo real es que las últimas opiniones han valido más, porque ya prácticamente no hacemos nada.

¡Ah!, pero esto es en un día de actividades, imaginemos un día en el que se intenta estructurar una planificación, porque aunque el Programa de Educación Preescolar 2011, diga que tiene “un carácter abierto [...] con libertad para seleccionar los temas o problemas que interesen a los alumnos y propiciar su aprendizaje”⁷³ la realidad es otra, empieza el plan anual en donde unas quieren destacar solo opinando (pero sin trabajar mucho), otras quieren continuar en el lineamiento de cada año y otras queremos innovar, seguimos con el plan mensual, los mismos temas, para 2º. Y los mismos para 3º. Porque así lo pide ya no el sistema, los padres de familia que de manera implícita nos lo mandan, con las muy famosas frases, ¿porque la maestra X está viendo eso y la mía no?, Esa maestra es buena porque ya va en el 20 y la mía en el 10, voy a pedir su cambio porque “esta no es buena” o “esa maestra está viendo temas muy buenos y la otra siempre los mismos”...difícil influencia, ¿no?, ¿Qué hacer? Sin querer “nos comparan” o “nos califican” sin pensar que cada grupo va a la necesidad o avance educativo de los niños y con temas que a la mejor surgieron en ese momento como interés de ellos. Y aunque eso deberíamos de entenderlo, “todas”

*Calaverita: en nuestra comunidad este término es referido a salir con los niños a pedir dulces por las calles, cantando y bailando con música propia de la celebración

⁷³ “Programa de Estudios 2011, Guía de la Educadora”. México, Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Básica, 2011. P-15.

como maestras caemos en el juego de las mamás inflándonos como pavorreales, “cuando nos reconoce”.

Si esta parte, no es suficiente nos vamos al día en la que, “mira esa maestra les pidió globos”, “esa maestra va a ver películas”, “esa maestra organizó un día de campo”, “la mía no hace nada”, como si la escuela fuera un estadio de futbol, las maestras los jugadores y los niños nuestras pelotitas con los que debemos meter un gol, para no quedar mal con la porra (los padres de familia).

Ahora bien, ¿Cómo me metí a este “partido de futbol” ?, vaya que es difícil contestar, porque como dice Díaz "narrar la propia vida, la personal y profesional; relatar las vicisitudes, los sueños, las realizaciones las aspiraciones"⁷⁴, cada acontecimiento, cada situación, cada día; no es fácil, podríamos redactar un libro completo, pero de ese libro ¿Qué es realmente significativo? Las narraciones... como “experiencias vividas”⁷⁵ son eso, experiencias con participación colectiva, en donde, no sería nada sin mis niños, compañeras docentes, directivos y padres de familia.

Mi relato sería fantástico si lo empezará como cuento de hadas con el muy famoso, “Erase una vez”... pero no, lo empezaré como fue, con la realidad de una inquietud y un sueño, hasta ese momento “frustrado”, como a la mejor en algunos casos, en los que, los tiempos académicos no son los adecuados, sin embargo, con ese “deseo de ser”, de alguna forma, se logra.

Entre a estudiar a la Preparatoria anexa a la normal de Chalco, aunque por cuestiones personales no terminé, desafortunadamente como pienso que a muchos nos pasa, sentimos que los tiempos se fueron y que el reiniciar o dar continuidad va a ser muy difícil, más aún con una familia, con hijos pequeños, pero ¡oh sorpresa! la vida, el destino, la suerte; te permite hacer lo que para ti era impensable.

⁷⁴ Díaz Meza, Cristhian James, “*Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro*”, en Revista Científica de Ockham, Vol. 5, No.2 julio-diciembre, 2007, p-55-56.

⁷⁵Ibíd, p-56.

En la primera oportunidad que tengo entro a estudiar un bachillerato con carrera técnica, y nuevamente el destino está de mi lado, llega al municipio un programa de empleo temporal con el que sí “donabas ciertas horas de tu tiempo” en alguna actividad específica, te daban una constancia como técnico o asistente, y nuevamente la vida, el destino, ¡vaya! aún no lo sé, como caído del cielo, tuve la oportunidad de estar como asistente educativo por un año en un preescolar también de DIF, creo que ya estaba en mi destino ser parte de este sistema.

Esto sonará más como amor al arte que otra cosa, pero independientemente de “las horas” que debía donar, (que relativamente eran muy pocas) terminé un ciclo escolar completo trabajando sin goce de sueldo...en fin, muchos dirían, ¿Por qué dice que el destino está de su lado, si un año no cobró?, primero, porque estaba en lo que me gusta, y estoy de acuerdo con una frase que dice “Que si hacemos lo que nos gusta, no es trabajo”, aunque no sé quién la escribió, felicito a quien lo hizo.

Una vez terminado el ciclo escolar, meto mis papeles para trabajar en DIF, como a la mayoría de las nuevas y como si la estancia fuera un castigo o una bendición, justamente me mandan ahí, de titular en la sala de Maternal A... vaya, ¡lo había logrado!, mi primer sueño se estaba cumpliendo por ahora, y por lo que conté al principio del relato y por si no se acuerdan, me sentía poco preparada y déjense de lo poco preparada, los niños merecían más de mí, con ese Plan de Estimulación Temprana 2004,⁷⁶ (PET´04) que en vez de ayudarlos los estancaba, yo quería fundamentos, para que por lo menos, me dejaran, sino adecuarlo, por lo menos complementarlo, pero esto de alguna manera era ir en contra del sistema y por obvias razones es una “desobediencia” imperdonable.

Esta necesidad de continuar en lo que me gusta me llevó a prepararme más, como actualmente muchas de nosotras que, el no estancamiento, el sistema, la necesidad, la continuidad, el crecimiento, nos lleva a una formación profesional; impensable pero necesaria. Porque aparte de ese sistema o delante de él, están los niños, que si el

⁷⁶ *Manual de Procedimientos del Programa de Estimulación Temprana*, 2004, México, Subdirección de Servicios Educativos Departamento de Jardines, Estancias y C D. I, 2004.

termino me lo permite “cada vez son más dinámicos”, luego entonces cada día se lucha por ser mejor o por lo menos por intentar serlo.

Una compañera, me comentó de la convocatoria a la Universidad Pedagógica Nacional y pensándolo casi inalcanzable, la escucho... todavía no me empezaba a explicar, cuando ya mi cabeza tenía una negatividad rotunda: primero, no voy a poder, mis niños, mi casa, mi trabajo, el dinero... ¡no!, no voy a quedarme y como en las películas “un angelito y un diablito” revoloteaban en mi cabeza, mientras un lado me decía que no, el otro me decía “es tu oportunidad, tú puedes”, todo se acomodará a tu favor, o por lo menos inténtalo”, y así lo hice o mejor aún le hice caso a mi angelito y terminé.

Cuando este momento llegó, y creo a todos en su momento nos pasó, además de la satisfacción, la alegría, las lágrimas y porque no decirlo el ¡pisar entre nubes!... reaccionas diciendo, ahora tengo un compromiso mayor, “llevar la teoría a la práctica”, el reto más grande, porque todo lo que has leído, no te dice realmente cómo organizar un salón de clases, cómo estructurar una planificación para que cada uno de tus pequeños participe, cómo favorecer los ambientes de aprendizaje cuando las condiciones emocionales de tus pequeños no lo son”, porque la realidad es, que la teoría llevada a la práctica es más difícil de lo que parece, y si bien “el tacto pedagógico son las habilidades conscientes que permiten a un profesor actuar de manera improvisada en las situaciones educativas, que siempre están cambiando”⁷⁷, lo real es, la accesibilidad para “saber ser” en el momento; pero si bien la teoría es a la práctica, como la práctica a la teoría, solo nos queda “la transformación moderna de la relación ente saber y formación, conocimiento y educación”⁷⁸ conjuntos básicos de una formación cambiante.

Debo decir que también quiero intentar “meterme a la boca del lobo”, como algunas compañeras lo nombran, o yo lo nombraría como “cambio de entrenador”, quiero pertenecer a la Secretaría de Educación Pública (SEP), reconozco que el sistema

⁷⁷ Max Van, Manen *“El tacto en la enseñanza, El significado de la sensibilidad pedagógica”*, España, Paidós, 1998, p-193.

⁷⁸ Tardif, Maurice *“Los saberes del docente y su desarrollo profesional”*, Madrid España. Editorial Narcea, 2004, p-33.

DIF no nos hace ningún examen, luego entonces se preguntarán ¿por qué quiero ser parte de otro sistema (SEP)?, sonará a inconformidad, pero no es así, es para mí y yo creo que para muchas de mis compañeras que lo han intentado, una meta o un objetivo profesional y personal, debo de reconocer que nunca lo había pretendido, pero siento que llego el momento de otro cambio, ¿Cuándo?, no sé, pero lo intentaré.

Un factor importante para llegar a este punto es que DIF no nos da, oportunidad de crecimiento, para él, todo es política, acuerdos, o nepotismo. En dos ocasiones me han ofrecido la dirección del Jardín de niños en el cual laboro, sin embargo la primera vez, por pertenecer al sindicato fui “rechazada”, pareciera que el sindicato y el sistema (DIF), están “peleados”, los sindicalizados para DIF, somos categorizados como “problemáticos”, “flojos”, “irresponsables”, “la sociedad establece los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías”⁷⁹ impuestas, de alguna manera, categorías a las que todavía se le aumentan otras, los “defendidos e intocables”, “los que no se pueden correr” luego entonces, el ser sindicalizada en estos momentos es “una pesada piedra” o “una piedra en el camino”, no hay acuerdos, que permitan nuestro crecimiento, y aunque es un sindicato “que nos protege y nos apoya”, la política lo frena, en contra de nosotros.

La segunda vez, ya había un acuerdo al ser la única maestra sindicalizada con una Licenciatura, sin embargo, influyó nuevamente la política, con su personal de confianza, porque fueron los que tuvieron la preferencia, aunque, aún sin cédulas.

En fin, independientemente de las piedritas en el camino, siento que DIF, no permite complementar mi compromiso con los niños, estamos, si me permiten la frase, “sirviendo a dos amos” y “al que dos amos sirve con uno queda mal” durante muchos años fuimos “escuelas patito” sin claves (CCT), sin supervisor (a), sin consejos

⁷⁹ Erving Goffman, *Estigma, La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006, p-13-14

técnicos, sin cursos, ahora y de la nada tenemos a DIF y a supervisión, porque ya nos dieron la clave, luego entonces son escuelas también de SEP (a conveniencia).

La supervisión no te permite suspender labores y DIF te manda a cubrir eventos políticos, “suspendiendo clases”; supervisión no autoriza el salir temprano y DIF lo autoriza, si es en su beneficio (juntas, campañas políticas, encuestas, eventos); supervisión te solicita trabajo administrativo, obviamente por indicaciones de SEP y DIF también solicita el suyo, con una carga administrativa muy pesada. SEP te solicita documentación personal del alumno, acomodado de cierto orden, y DIF hace lo mismo, pero en otro orden o una documentación extra, en ocasiones se piden cinco copias de cada documentación, solo para cubrir lo solicitado por ambos y siendo honestos solo nos llenamos de papeles sin ningún fin.

Llegando a lo que realmente nos compete los niños, “para bien o para mal” no son, ni de aquí, ni de allá”, porque no pueden entrar a los programas o beneficios de SEP, como libros gratuitos, vales para útiles y uniformes escolares, o el seguro escolar, y durante mucho tiempo, ni en el sistema aparecían, no estaban dados de alta en ningún lado, solo eran un número más en la matrícula de los Jardines de niños de DIF y mucho menos se entregaba alguna documentación oficial de SEP, los padres de familia se atenían a una constancia de DIF, y un informe final con papel membretado y sellado por ellos.

Relevante o no, tanto SEP (representada por la supervisión) como DIF “se echan la bolita”, lo real es que, dicho por una supervisora de SEP, no somos bien recibidas por ser de DIF, que en este caso somos sinónimo de política u organización Antorchista, y que formamos parte, también en algunos casos sin querer de las filas de antorcha, o por lo menos traemos el estigma. Pero, a pesar del estigma impuesto, DIF tampoco nos reconoce como parte de su equipo, tan claro como el querer que seamos absorbidas por SEP, pero solo las escuelas (una meta ya en camino), y ¿el personal?, solo las que cumplan con todos los lineamientos, empezando por, ¡ser parte de su organización!

Pero como organización, tienen sus ventajas, ventajas que benefician a la población, esta organización se preocupa por “su gente”, y por la gente “necesitada-vulnerable”,

es decir, cuando me refiero a “su gente” es toda aquella gente que ha llegado a vivir a todos los alrededores del municipio (traídas por ellos), en las orillas de las comunidades, con promesas de una mejor vida, con terrenos propios, que aunque no cuentan con todos los servicios públicos, poco a poco se han llenado de comodidades, porque, como buenos políticos, ganan agremiados por sus apoyos, apoyos que se convierten en votos.

Por obvias razones, nuestros pequeños son parte de esta política, y por obvias razones también, son parte de “una discriminación positiva basada sobre el argumento de una reparación”⁸⁰, son nombrados como los diferentes, empezando por no ser oriundos de la comunidad, siguiendo por que son “Antorchistas” y terminando por el estigma de “los necesitados”

Desde el primer día son pequeños a los que ese estigma los vuelve diferentes, diría Goffman

“Mientras el extraño está presente ante nosotros puede demostrar ser dueño de un atributo que lo vuelve diferente a los demás [...] y lo convierte [...] en casos extremos en una persona enteramente malvada, peligrosa o débil [...]dejamos de verlo como una persona total y corriente para reducirlo a un ser inficionado y menospreciado: [...]un estigma; en especial cuando él produce en los demás a modo de efecto, un desacredito amplio”, [...]también nombrado como defecto, falla o desventaja”⁸¹

De inicio “estos niños” ya son “diferentes”, pero existen “los otros diferentes”, que son también parte de esa vulnerabilidad, que aunque no son Antorchistas, son oriundos de las zonas “más desprotegidas” son: “los más necesitados”, niños a los que su falla los hace ser discriminados, es decir, niños cuyas condiciones son motivo de diferencia, niños que creemos nos necesitan más que los otros, niños que consideramos igualmente vulnerables, por el casi mismo “defecto”.

⁸⁰François Dubet, *Lo que nos une*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2017, p-52.

⁸¹Erving Goffman, *Estigma, La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006, p-14.

Todos ellos, son compensados, por su diferencia, su vulnerabilidad, , su defecto, desventaja o falla; los compensamos de alguna manera, no con los apoyos de SEP (en algún momento comenté que nosotros no contamos con esos apoyos), pero si con los pocos apoyos que nos llegan por parte del Gobierno del Estado, apoyos que se gestionan por parte del gobierno municipal, en donde las primeras consideraciones son: “estos apoyos se dan a los niños más necesitados”, porque no debemos olvidar que nuestro municipio tiene un eslogan que lo abandera, “Gobierno con más sentido humano”, entonces, al ser parte de ese gobierno que se preocupa por la niñez llegan desayunos fríos, desayunos que se deberían dar en las escuelas, y que sin embargo no se hace, se los llevan a casa, porque las dotaciones no son para todos, creo, es en lo único en que podríamos ganar un acierto, que no queremos que se den en la escuela dentro del horario escolar, porque no todos desayunarían lo mismo “Porque hay inclusiones políticamente correctas pero sensiblemente confusas”⁸², y es que, aunque sabemos que se dan a un grupo “vulnerable”, “que lo necesita”, en el caso de los niños que no son beneficiados, sienten y cuestionan esa falta de.

Pero, para que sean beneficiados de estos apoyos, lo primero: “talla y peso en niveles bajos”, lo segundo “ve que si lo necesite” y lo tercero “que lo pueda pagar”; esta política compensatoria con cara de buena intención finalmente termina siendo una realidad social de desigualdad, con nombre de buenas intenciones, “Desayunos fríos, para comunidades marginadas”⁸³, pero que finalmente hace notar las diferencias, y al no proporcionarles a todos los desayunos, el mismo sistema también excluye, diría Skliar,

“El mismo sistema que excluye no puede ser el mismo sistema que incluye o promete la inclusión, pues si no estaríamos de frente a un mecanismo que,

⁸² Carlos Skliar y Magalgy Téllez, *Conmover la educación, Ensayos para una pedagogía de la diferencia*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2008, p-78.

⁸³ Desayunos fríos: Dirigidos a la población infantil que cursa el nivel preescolar y primaria en escuelas públicas del turno matutino, ubicadas preferentemente en comunidades de alta y muy alta marginación, zonas indígenas, rurales y urbanas marginadas del Estado de México. Página consultada: DIF Estado de México, Disponible en: http://difem.edomex.gob.mx/desayunos_escolares_frios

simplemente, substituye la exclusión para continuar su sentencia de control y orden sobre los otros”⁸⁴.

Hace apenas unos días, observaba, un día común, un receso que parecía ser como cualquier otro, o como muchos otros que pasan desapercibidos, porque no son mirados; “como maestras”, cada una en su famosa “guardia” en la resbaladilla, en los columpios, en el pasamanos, en el patio cívico, en el chapoteadero, algunas platicando con su compañera más cercana, una que otra comiendo, alguna quizás atenta a las necesidades de los niños cercanos, quizás otra escuchando sus demandas; -maestra, mi compañero no quiere jugar conmigo, -maestra, Juanito se cayó, -maestra, puedo ir a comprar, -maestra no encuentro a mi amiguito del suéter rojo; que curiosamente el suéter de todos es rojo, las respuestas, más frecuentes o las que resuelven todo “busca a tu maestra o, vete a jugar aprovecha tu recreo”

En otro panorama, “los niños”, algunos corriendo atrás de una pelota, otros corriendo atrás de un compañero, una minoría en los juegos que resultan insuficientes ante tan gran número de matrícula, (217 alumnos) otros comprando en la cooperativa, algunos jugando en la tierra, en el pasto, en las jardineras, y otros sentados observando al que juega; risas, carreras, tierra, pelotas, caritas alegres, caritas despistadas, caritas sin mirada, con la vista a un punto, lejos, muy lejos, sin rose alguno, simplemente, en su mundo; ¿en cuál mundo?, no lo sé, a lo lejos una pequeña, aislada, indiferente ante todo, lejana en cuerpo y alma, ella llama mi atención, y debo de decir que, al acercarme, si la tristeza se puede transmitir, en esos momentos, ella era un claro ejemplo, apenas en un pequeño contacto sus ojos dejaban ver lo apagado de su alma. Me acerco y le pregunto, ¿no vas a ir a jugar? pero, ella solamente responde con una mirada casi imperceptible, se agacha y no emite palabra alguna; lo siguiente fue ¿Por qué no quieres ir a jugar?, nuevamente solo el contacto visual por algunos segundos, marcan la respuesta y un timbrazo el final del momento.

⁸⁴ Carlos Skliar, *La educación (que es) del otro, Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2007, p-138

Días después podía observar un murmullo entre compañeras, un murmullo según silencioso, un murmullo tan misterioso que era motivo de curiosidad, la directora entraba en aquel diálogo casi silencioso, casi a puerta cerrada, lo único que se podía escuchar era, - “las nuevas”

Ese mismo día 11:00 en punto, es el momento preciso para salir, un día más, un receso más, risa, juegos, carreras, gritos, conversaciones; justamente ese día me topo de frente con la maestra J, que precisamente llevaba de la mano a la pequeña que días atrás había llamado mi atención; casi instantáneamente al encuentro, le digo como se llama, -Perla, fue la respuesta (debo mencionar que en todo momento la mirada es al suelo, el contacto visual es nulo, es como si todo contacto externo le lastimara), justo a unos metros caminaba otra docente, la docente V, que se integró a la conversación diciendo, -yo tengo a la hermanita y “pobrecitas”, el pobrecitas de alguna manera fue en tono de “compasión”, porque así lo transmitió, y esto llamo aún más mi atención, ¿Qué era lo que pasaba?, ¿Por qué esa palabra?, aunque no hubo respuesta, si hubo otro comentario, dijo la maestra J, -no ve que son las “hermanitas”, como si fuera un pecado ser hermanitas o como si el termino hermanitas fuera innombrable, o estuviera envuelto en una gran interrogante ¿Qué sentido le daban a esa palabra?. Cada una de nosotras siguió su camino, porque está por demás decir que las guardias deben ser cubiertas casi segundos después de salir del salón, para evitar una llamada de atención.

Al día siguiente, apenas a unos minutos de ingresar cada una a su salón, la mayoría de las compañeras nos encontrábamos en la dirección, muy preocupada la maestra J entra con una de las ya famosas hermanitas, -¿Qué pasó?, preguntó la directora; respondió, -trae piojitos y parece que se le quiere infectar la mano; la directora, tuvo como primer reacción un rechazo hacia la pequeña; (quizás ella no lo notó o no fue su intención), como segunda reacción se acercó, pero solo a medias, era como si estuviera enferma de una infección contagiosa, aquellas marcas en la manos fueron motivo de cierto retroceso hacia su persona, empecé a entender, aunque no había sido invitada al momento, me quedé, las demás compañeras una a una fueron saliendo; esa “indiferencia” se hacía presente o quizás no es indiferencia, solo que

nuevamente el timbre de entrada marcaba un momento, un instante que debe ser respetado; no lo sé; lo que si se, es que era una pequeña que para mí, en esos momentos necesitaba ayuda, o simplemente de alguna manera había una preocupación por ella.

La tomé de la mano y le pregunté ¿Qué te pasó?, ahora sí, pude mirar sus ojos, que para mi sorpresa habían sido lastimados con un golpe, que apenas se veía porque el cabello cubría su mirada, era como si esa simple pregunta, hubiera roto la barrera y ahora si quisiera hablar, de alguna manera esa simple pregunta le permitía empezar a confiar, se había formado ese “escudo” que protege frente a amenazas y peligros”⁸⁵ ese escudo que tanta falta le hacía para sentirse segura, fueron las palabras mágicas que abrieron un punto de encuentro, la respuesta fue –es que mi papá me quemó con el cable, sin querer generarlo, la niña se empezaba a angustiar, “ese estado de temor [...] inconsciente” ⁸⁶, se hacía presente, al empezar a contar que su papá le había pegado.

Segundos después y al escuchar esos enunciados incompletos por la angustia, pero que no necesitaban ser detallados, porque lo que se veía decía más que mil palabras, la directora manda a la maestra V a traer a la otra pequeña, “Kimberli”, ambas fueron sentadas en una sola silla, que más bien parecía la silla de los acusados, o la silla de la compasión o la silla de “los diferentes” o no sé cómo llamarla o simplemente le podría dar la razón Bauman “El principal síntoma del desorden es el agudo malestar que sentimos cuando somos incapaces de interpretar correctamente la situación” ⁸⁷ y así es, no supimos cómo manejarla, y el desorden se apoderó de nosotras y lo peor fue, hacerlas ver “diferentes”, generar en ellas un “estigma” sin proponérselo cada una de nosotras las cuestionaba según creía; unas con miradas compasivas y otras con miradas de preocupación; cada una en su subjetividad docente, intentaba dar respuesta a la situación, solo que, sin darnos cuenta, el estigma ya se había hecho presente ,Goffman lo define como un término que hace referencia a signos corporales

⁸⁵ Anthony Giddens, en *Las consecuencias perversas de la modernidad, contingencia y riesgo*, (compendio), Barcelona, Anthropos, 1996, p-36

⁸⁶ *Ibíd*, p-53

⁸⁷ Zigmunt Bauman, en *Las consecuencias perversas de la modernidad, contingencia y riesgo*, (compendio), Barcelona, Anthropos, 1996, p-73

con los cuales se intenta exhibir algo malo y poco habitual”⁸⁸, sus “marcas” eran signos que aprovechábamos muy bien, su vulnerabilidad, su debilidad y sensibilidad nos permitían tener ese “contacto mixto”⁸⁹ que implícita o explícitamente las marcaban.

Al llegar la otra niña Kimberli, sus relatos fueron más que desgarradores, los golpes por parte del padre dolían, dolían a las que atentas escuchábamos y dolían todavía más porque la costumbre hacia esos golpes era tal, que los narraba como si relatará un juego de “amigos”, pero ¿cómo entender que el entorno familiar sea tan lastimoso?, ¿Cómo entender que ese círculo de protección, esa zona de confort sea una caricia hiriente -dolorosa? Giddens dice que “El cuerpo se encuentra en riesgo constante. La posibilidad de daño corporal está siempre cerca, incluso en los ambientes más familiares”⁹⁰, pero, cuesta trabajo entender que la que dio la vida a esas pequeñas, sea ciega hacia lo visible.

La niña mencionó en algún momento que a Perla (la mayor), le habían echado gasolina en la boca, que a Perla la habían metido a un tinaco con agua, que Perla se había quemado con la sopa, que a Perla la querían sacar a la calle, de tanto escuchar tanta barbarie llegó un momento en que la mente lo bloqueó, y al reaccionar un nudo en la garganta presionaba, presionaba tan fuerte, y ahora la impotencia y la tristeza se hacían presentes.

Y la reflexión sería tan grande o la pregunta tan amplia ¿Se construye un estigma, o se intenta proteger?, Ese micro escenario, la escuela-el aula, ¿es su escudo?, o ¿esa “protección” las excluirá permanentemente?, “La esencia del estigma es destacar la diferencia que, en principio, se encuentra más allá de todo remedio y, por eso, justifica una exclusión permanente”⁹¹ ¿será esta la respuesta o nos abre más incógnitas?

En otro día de clases “normal”, un día como cualquier otro, en el que la salida al receso, es un rico panorama, niños jugando, corriendo, platicando, niños llenos de

⁸⁸ Erving Goffman, *Estigma, La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006, p-13

⁸⁹ *Ibíd*, p-26.

⁹⁰ Anthony Giddens, en *Las consecuencias perversas de la modernidad, contingencia y riesgo*, (compendio), Barcelona, Anthropos, 1996, p-57

⁹¹ Zigmunt Bauman, en *Las consecuencias perversas de la modernidad, contingencia y riesgo*, (compendio), Barcelona, Anthropos, 1996, p-111

inquietudes, al querer saber, por qué los caracoles tienen una casita; de logros, porque por fin pudieron pasar el pasamanos; de curiosidades, al querer saber porque las hojas de los árboles son diferentes, de imaginación, al buscarle forma a las nubes y simplemente, niños sentados y callados, a un lado de sus maestras, que no permiten que sus alumnos vayan a jugar, por “portarse mal”, “porque no acabaron sus trabajos”, o porque simplemente “son inquietos y no miden las consecuencias de sus actos”, ¡crudo pero real!

Existen los niños, a los que si se les permitimos ser niños, y los niños que se les condiciona ser niños y en donde “las diferencias humanas son consideradas como defecto y no como valor”⁹², son desvalorizados al pensar que de una u otra forma, “no son los niños modelo”, sin ver más allá de sus capacidades, habilidades y peculiaridades, llegando a ubicarlos y catalogarlos como alumnos “que no encajan en el grupo”, “niños distraídos” o “niños con problemas de conducta”, “niños problema”, justificando su clasificación en unos parámetros implícitos, en donde la desmotivación y el inadecuado sentido que le damos a las particularidades de cada alumno, no son un enriquecimiento, sino un defecto, en donde sería una oportunidad maravillosa para generar el diálogo, la socialización, “que se lleva a cabo a través del contacto cotidiano y en la interacción con otros niños”⁹³, y la integración, que se manifiesta durante “un proceso continuo que inicia desde el grupo familiar con la finalidad de incorporar al individuo [...] a la vida escolar y social”⁹⁴ y no la segregación, “que pone de manifiesto, sobre todo, las nefastas consecuencias que tiene sobre los resultados educativos de los alumnos más desfavorecidos”⁹⁵ y la exclusión “porque gracias a ella existe el fracaso de individuos y grupos, [...] en tanto que no poseen las mismas

⁹², Miguel, López Melero “La educación inclusiva: Una oportunidad para humanizarnos” En revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, número 74, Zaragoza, 2012, p- 136. Disponible en <http://www.aufof.com>.

⁹³ Socialización: Véase a este respecto en: Adolfo Perinat, “El desarrollo social en preescolar”, s. f, p- 21. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn5/0211819Xn5p21.pdf>

⁹⁴ Integración: Véase a este respecto en: Rosalinda Romero, et,al, “Integración educativa de las Personas con discapacidad en Latinoamérica”, Venezuela, 2006, Educere, ISSN: 1316-4910 Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603319>

⁹⁵ Segregación: Véase a este respecto en: Andrés Rubia, Fernando, *La segregación escolar en nuestro sistema educativo*, 2013, p-47. Disponible en: *Dialnet-LaSegregaciónEscolarEnNuestroSistemaEducativo-4688639.pdf- Adobe Acrobat Reader D.C.*

oportunidades de acceso ni de pertenencia, ni de apropiación frente al mercado escolar⁹⁶.

¿Hasta dónde pueden llegar nuestros actos o nuestras palabras?, hace unos meses asistieron a la escuela unos estudiantes, de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco, estudiantes del último año de la carrera de psicología, por lo que cuentan, hacen “observaciones para realizar trabajos que les solicitan”. En otras ocasiones ya habían asistido, observaban, a veces “trabajaban con algunos niños” ellos lo llaman “sesión de juegos” y comparten algunos puntos de vista (solo si les preguntamos)

Esta vez queríamos apoyarnos de ellos para buscar atención en los alumnos que según nosotras “tenían problemas de conducta” alumnos clasificados por la famosa “Ruta de mejora”⁹⁷, nosotras nunca la habíamos trabajado, este era el primer ciclo escolar que la implementaríamos, está, nos solicitaba trabajar algunas estrategias diferentes, un plus con aquellos niños que se habían detectado, de cada grupo y que nosotras como “apoyo” les teníamos que dar una atención “extra clases”, les dedicábamos una hora, el horario escolar se había modificado, la salida era a las doce para poder quedarnos con ellos, con “los niños especiales o diferentes, “dis-tintos”⁹⁸, cuarenta y cinco minutos en los que solo se trabajaba con ellos, y “los normales” se retiraban antes.

Mediante juegos tanto individuales como grupales y constantes pláticas, se genera un cambio “en algunos de ellos”, los más de cuarenta niños solo de tercero (porque también eran separados los de segundo y los de tercero) se reunían en un aula

⁹⁶ Exclusión a este respecto en: Carina Kaplan, *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología. Buenos Aires, 2006, p-36.

⁹⁷ Ruta de mejora: La Ruta de mejora escolar es un planteamiento dinámico que hace patente la autonomía de gestión de las escuelas, es el sistema de gestión que permite al plantel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora. Es un recurso al que el Consejo Técnico Escolar regresa continuamente para que no pierda su función como herramienta de apoyo en la organización, la dirección y el control de las acciones que el colectivo escolar ha decidido llevar a cabo en favor de su escuela. El CTE deberá, de manera periódica, revisar avances, evaluar el cumplimiento de acuerdos y metas, así como realizar ajustes en función de los retos que enfrenta y retroalimentar la toma de decisiones. Orientaciones para establecer la ruta de mejora, Secretaría de Educación Pública, México, 2014, p-10.

Disponble en: http://basica.sep.gob.mx/escuela_al_centro/documentos/cte/RM2014_2015.pdf

⁹⁸ Enrique Dusel, *Filosofía de la liberación*, México, Fondo de cultura económica, 2011, p-95.

específica, con maestras que no es que quisieran apoyar al grupo, simplemente “les había tocado”, luego entonces las demás “podrían descansar de ellos” por un rato, debo confesar que para algunos niños si estaba sirviendo este “apoyo”, reconocían “sus actos, y parecía que reflexionaban sobre ellos, como que, pegar no estaba bien”, pero solo eso, el reconocer, mas no por convicción, ahora que lo pienso generábamos en ellos un sentimiento de culpa, atentábamos contra las diferencias. No estábamos cumpliendo la función que dice Melero “La educación escolar efectivamente ayuda en el pasaje de los más jóvenes de la vida privada hacia la pública, aunque manteniéndose atenta a los diversos estilos de vida y a los modos de subjetivación que en ella perdura”⁹⁹, queríamos la homogeneización, y no veíamos más allá.

Uno de tantos días en los que estos alumnos nos visitaron y como “maestras preocupadas” les comentamos a los chicos, que teníamos muchos niños con problemas de conducta y les pedimos su apoyo para aprobar o más bien que certificaran lo que nosotras habíamos “detectado” y así poder mandarlos a terapia psicológica, y ¡oh sorpresa! de los más de cuarenta alumnos que consideramos “un problema”, resultó que solo dos necesitaban realmente apoyo.

Para explicarnos esto, fuimos reunidas en un salón, sin pensarlo, nos colocamos en un semicírculo, todas con la vista a los chicos “casi psicólogos” (a solo medio año de terminar la carrera) creyendo que nos iban a dar la razón, que todos los niños necesitaban apoyo psicológico y que, nos iban a felicitar “por detectarlos y querer apoyarlos”, las ocho profesoras que conformamos el equipo docente, estábamos en espera de ese veredicto tan esperado, pero no fue así, toma la palabra uno de los chicos y comenta algo más o menos así, se realizaron algunos juegos con los niños, se interactuó de manera directa, aclarando que en una sesión es un poco complicado, sin embargo; de todos los niños, con los que nos permitieron trabajar, solo dos pequeños, si nos atreveríamos a decir que requieren apoyo, los demás no.

⁹⁹ Pedro, Angelo Pagni, *Entre la formación escolar y la educación a lo largo de la vida: Los modos del cuidado ético y del pensar la diferencia en la experiencia educativa*, Brasil, Ponencia invitada al IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía, 2010, p-123.

Con estas palabras, las miradas de unas hacia las otras se hicieron presentes, implícitamente o con una voz callada era “estos chicos no saben” no lo expresábamos verbalmente, pero no hacía falta, la expresión de todas era muy clara. La pregunta interna era ¿Cómo es posible que nosotras estemos equivocadas?, es muy claro, todos esos niños “están mal”.

Solo que como buenos psicólogos o como buenos observadores, o al ver nuestras miradas, “sustentaron lo dicho” con algo así. A la mayoría de los niños no se les han dicho realmente cuales son las reglas, la familia no ha sido muy clara en su discurso y por lo tanto existe confusión en el niño entre lo que puede o debe hacer.

Después de observar algunos dibujos, cuestionaron quién era la maestra S, con la mirada de todas en segundos la encontraron. Le preguntaron, si estaba bien que le hicieran algunas observaciones, a lo que ella contesto que sí, que no había problema. Nosotros percibimos, que sus alumnos la ven como una figura de poder, se sienten dominados por usted, usted les grita mucho, lo que le podemos recomendar es que se acerque más a ellos, que intente un diálogo, no que modifique sus reglas, pero que, si sean más claras, con una vos de iguales. ¡Sí!, movía la cabeza aceptando que todo lo dicho era correcto, y finalmente dijo, -sí, es cierto, la verdad es que, si les grito mucho, pero es que no se callan, no se sientan, se empiezan a pegar. El chico solo contesto, trabaje en ello y vera los resultados. (Un dato curioso es que, era la maestra que más alumnos “con mala conducta”, llevaba “al salón especial”, aun con esa “dominación” de su parte).

Al día siguiente, nos reunió la directora que desafortunadamente el día anterior no pudo estar, y preguntó -¿cómo les fue?, en automático una docente (A) muy molesta se refirió a los chicos como inexpertos y poco profesionales al “evidenciar” en público a la docente S, la maestra S intervino diciendo que no había problema, que para ella había sido un punto de vista que la verdad era cierto y que intentaría cambiar, la docente A nuevamente intervino diciendo que para ella era una falta de ética, finalmente la docente a cargo del día anterior (J) comento, -la verdad, no creí que fuera molesto para nadie el que se hubiera hecho de esa forma y que además, si así, que estábamos todas ya se querían ir, ahora, si hubiéramos pasado de a una por

una, ¿imagínese? (refiriéndose a la directora), ¡no era consulta individual!, además considero que lo que comentaron no fue ofensivo o fuera de lugar, (y volteando la mirada hacia todas pregunto, o ¿alguien considera otra cosa?, la maestra N tomo la palabra diciendo, pues no entiendo la molestia de la maestra A, si a ella en ningún momento se dirigieron, y no por otra cosa, sino porque la verdad ella no tenía nada de disposición, en todo momento se mostró apática hacia los chicos, y se notaba la desesperación por ya irse.

La directora al ver las reacciones intervino, hacia la maestra S, ¿qué opinas?, ella muy tranquila expresó, pues estuvo bien, la verdad es, que todo lo que dijeron es cierto, nuevamente intervino la maestra N, -considero que lo de la maestra S y la molestia de la A deben pasar a segundo término, el punto más importante es, que de todos los niños, que según nosotras tenían problemas de conducta, para ellos solamente dos requerían ayuda y que nosotras habíamos “exagerado” y la verdad pienso que sí. La docente J tomó la palabra diciendo, la verdad es que deberíamos de ser más cuidadosa, porque no era justo para los niños que nada más por estar parados, o por estar hablando, o por no “querer trabajar” sean motivo para mandarlos a “atención especial” (esta “atención” era tres veces a la semana de 12: a 12:45).

Eran alumnos que para nosotras eran casos difíciles y algunos nos atrevíamos a decir que, casos perdidos, “son de tercero, ya se van”, palabras que resonaban aún más cuando no se lograba ningún cambio. “Todos los niños, jóvenes y adultos entran por la misma puerta a la escuela; aunque no a todos se los adjetiva de igual modo mientras van entrando. Inclusive, hasta se duda en algunos casos acerca de la conveniencia de su ingreso”¹⁰⁰, palabras de Carina Kaplan, que son tristes pero reales.

De esta reunión y de lo sucedido el día anterior se generan muchas incógnitas, ¿Por qué tanta molestia de la maestra A?, quizás por las edades, estaban a la par en este aspecto, ¿le era difícil escuchar “un punto” de vista de un chico que casi le igualaba la edad?, ¿Por qué no aceptamos un punto de vista y atacamos sintiéndonos invadidas? ¿Por qué no reconocer que queremos niños inmóviles?, ¿Por qué no

¹⁰⁰ Carina V., Kaplan, *La inclusión como posibilidad*, Ministerio de educación ciencia y tecnología, Argentina, 2006, p-29.

pensar en que los niños necesitan algo más que un estigma?, ¿Qué tan claras somos con los niños, al dar alguna indicación?, ¿Qué tanto nos acercamos a ellos para saber en que los podemos ayudar?, ¿Por qué creer que el no trabajar o “el ser inquietos” sea motivo para creer que necesitan psicólogo?, ¿Porque no permitirles hablar sin pensar que nos están retando, por querer ser escuchados? ¿Por qué pensar que todo esto, es motivo para decir que tienen problemas de conducta?, ¿Qué tanto nos interesan?, y finalmente ¿lo seguimos haciendo, los seguimos segregando, estigmatizando, separando, callando?, porque no compartir el sueño de Melero “Siempre he soñado con unas clases donde las personas diferentes pudieran participar, convivir, y aprender juntas y en donde el profesorado se afanase en buscar las mejores estrategias didácticas para conseguir un currículum donde nadie se sintiese discriminado”¹⁰¹, o donde todos sean valorados, como dice Echeita “la diversidad, que es una cualidad objetiva de los seres y objetos de nuestro entorno, puede tornarse en diferencia, connotada negativamente, a través de nuestra valoración de aquella diversidad”¹⁰²

En esta siguiente ocasión en la que los chicos asistieron fui “sacudida” como maestra, ¡que creía ser buena!, se acerca a mí, nuevamente el mismo chico y comenta, ¿cree que nos permitan venir diariamente a hacer algunas observaciones?, como ya eran más que cotidianas sus visitas, la pregunta llamo mi atención y lo cuestioné ¿Y eso? No creo que allá problema, conteste ingenuamente, y realicé otra pregunta ¿les están dejando mucha tarea?, algo así, respondió. Ahora la curiosidad se apodero de mí, y volví a preguntar ¿Qué van a hacer?, la verdad es que, hemos observado su trabajo y queremos hacer nuestro proyecto terminal acerca de “la construcción del niño problema”.

Estas palabras fueron, como si un balde de agua fría hubiera caído en mi cabeza, pensé, estos chicos habían llegado a la conclusión de que, nosotras al nombrarlos con problemas de conducta, era igual a “niños problema”, y peor aún ¿qué tanto

¹⁰¹ Miguel, López Melero, Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones, España, Innovación educativa, No. 21, 2011, p-40.

¹⁰² Gerardo, Echeita, Educación para la inclusión o educación sin exclusiones, Madrid España, Narcea, 2007, p-123.

habían observado que para ellos era motivo de inquietud? Kaplan diría que hay otros agentes escolares que, al mirar a los alumnos mientras van entrando, comienzan a imaginar cómo podrían contribuir a des-marcarlos, a superar las profecías de un aparentemente inexorable fracaso”¹⁰³ ¿fracaso implícito, impuesto por nosotras? o ¿Fracaso explícito a mira de los demás?

Dentro de mi parálisis, el impacto a mi ser fue duro, lo único que salió de mi boca fue, ¿Por qué creen eso?, -porque para ustedes estos niños son como una piedrita en el zapato y nosotros queremos intervenir. Mi cabeza acelerada a mil por hora no sabía si molestarse, hablarle a todas y buscar nuestra defensa o pensar que esa percepción era incorrecta, o no, lo que pasa es que ellos no conocen nuestro trabajo diario con “esos niños”, y finalmente, no sé cómo lo dije, pero lo dije, “los niños no son un problema, nos generan problemas en el aula”, solo comentó, ¿entonces creen que nos dejen?, -si (conteste), pero mientras se alejaba, quería retenerlo y convencerlo de lo contrario, como era posible que por algunas veces que ellos hubieran ido, íbamos a ser motivo de “estudio” y peor aún, era como si quisieran defender a los niños de nosotras, el acabos, la angustia, el desencanto, sin embargo nuevamente la parálisis llego, pero ahora era ¿Qué sentían los niños con nuestro actuar hacia ellos?, ¿Por qué creer que los ayudábamos, cuando la realidad era todo lo contrario?... no pensamos en “las diferencias humanas”

“La escuela no fuese pensada para respetar las diferencias humanas y mientras haya un alumno o una alumna en una clase que no haya logrado su dignidad, es decir, que no sea respetado como es, ni participe en la construcción de conocimiento con los demás ni conviva en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros y compañeras, no habremos alcanzado la educación inclusiva”¹⁰⁴

Palabras sabias de López Melero, que “quedan como anillo al dedo”, realizamos prácticas con un trasfondo de falta de respeto a las diferencias, hirientes en nuestro

¹⁰³ Carina V., Kaplan, *La inclusión como posibilidad*, Ministerio de educación ciencia y tecnología, Argentina, 2006, p-29.

¹⁰⁴ Miguel, López Melero, *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*, Innovación educativa, no. 21, España, 2011, p-40.

actuar, y hasta despectivas para dirigirnos a ellos, y lo peor llegan más allá de “solo la escuela”, y en donde la convivencia entre pares debe de “ser controlada” para que no platiquen entre ellos y se pierda “el control del grupo”, o se hace presente la segregación de los “alumnos incómodos” para que no rompan la dinámica en el aula o debemos prepararnos con copias de actividades, cuantas veces sea necesario, para que no les dé tiempo de hacer otra cosa más que trabajar, trabajo más trabajo, evitamos el diálogo, el intercambio de puntos de vista, el aprendizaje entre pares...la lista sería interminable, de las consecuencias de ser “las mejores maestras”, que por supuesto “quieren lo mejor”.

Termina el receso y nuevamente observo que caemos en otra acción muy común, formamos a las niñas de un lado y a los niños del otro y como si esto no fuera suficiente, entran primero los mejor formados y los que siguieron las indicaciones de, “respetar la fila”, una regla establecida imposible de romper, en donde queremos que se inmovilicen, que se vuelvan robots, que solo sigan órdenes y sin poder opinar, incomunicados los unos de los otros y por si esto no fuera suficiente, creemos que al separarlos de esta manera, los niños no molestarán a las niñas, se piensa que esta es una buena forma de “control de grupo”, una acción repetitiva, o dicho de otra forma una práctica que se ha heredado de “generación en generación”, y en donde también aparecen los famosos saberes experienciales a los que Tardif hace alusión “Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser”¹⁰⁵, correctos o no pero según nosotras funcionan y por lo tanto...los hacemos.

Somos incapaces de poder diferenciar, que, aunque estén divididos en la fila en niños y niñas, juegan juntos, conviven, hacen equipo, luego entonces ¿para que los separamos?, o más bien, ¿Qué objetivo tiene hacer estas diferencias? ¿Por qué no permitimos el diálogo entre ellos? y ¿Por qué queremos que se inmovilicen?, si “no son seres estáticos”. O, quizás ¿es una manera de establecer reglas?, entonces leyendo a Max Van menciona que “La comprensión educativa se convierte en comprensión pedagógica sólo cuando lo que pretende es saber lo que significa para

¹⁰⁵ Maurice, Tardif, *Los docentes ante el saber*, Madrid, España, Editorial Narcea, 2004, p-30.

este niño el ser y convertirse en una persona educada¹⁰⁶, un hecho tan común tiene muchos pros, primero, no los dejamos “ser ellos”, inquietos, platicadores, cuestionadores; segundo, los dominamos para hacerlos inmóviles; tercero, es un momento en donde nuevamente las diferencias se hacen presentes y pierden la oportunidad, “porque, así debe ser” y finalmente se les exige, respetar la fila y lo hacen, no por convicción sino por temor a una recriminación, “Se juega aquí la constitución de la autoestima social de los alumnos en la institución escolar en el sentido de que ellos están continuamente abocados a adoptar una imagen de sí mismos y de su propio rendimiento escolar”¹⁰⁷, en el afán de, o se forman y se callan o ¿qué van a decir?, “que no son ordenados”, “no siguen indicaciones y “no respetan reglas”, llegando a una calificación invisible, pero lastimosa y desfavoreciendo la convivencia, el reconocimiento de los unos hacia los otros y la equidad.

Otro día de receso, en el que hay niñas y niños saltando, platicando, corriendo, jugando con tierra, con palitos, y un niño de la mano de una compañera, se acerca y me dice, -tu niño, el de la gorrita, está correteando a mis niños y no los deja en paz”, y sin pensarlo, le contesto -se llama Ian. Y es que, “para bien o para mal”, todas adoptamos el papel de mamás, de los niños de “nuestro grupo” y como mamás, “impensable toquen a nuestros hijos”, motivo por el cual, la maestra se mostraba muy molesta, entonces me agacho, y pregunto al niño, ¿Por qué correteas a tus compañeros?, y solo contesta, con una sonrisa nerviosa sin generar palabra alguna, replanteo la pregunta y le digo ¿Necesitas algo? Y mientras sonreía nuevamente, me di cuenta, que miraba a sus compañeros, pero también miraba un juguete que uno de ellos traía, cambio la pregunta nuevamente, ¿quieres jugar?, a lo que respondió ¡sí!, ¡sí!, ¡jugar! ¡jugar!, volteo la mirada a la compañera y le digo, -solo quería jugar.

Si quizás la maestra le hubiera preguntado al niño desde el principio ¿Por qué correteaba a “sus niños”?, el momento hubiera sido diferente Freire menciona la

¹⁰⁶ Max Van Manen, *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona, España, Paidós, 1998, p-106.

¹⁰⁷ Carina Kaplan, *La inclusión como posibilidad*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología, 2006, p-46.

necesidad de “aprender a escuchar”¹⁰⁸, una necesidad natural, que permite una mejor comunicación, pero ¿por qué en este, como en muchos casos, no escuchamos?, no intentamos comunicarnos, enjuiciamos a los niños, sin saber en realidad ¿por qué hacen, lo que hacen?, llegue a cuestionarme ¿Por qué son niños no los escuchamos?, ¿Por qué minimizamos lo que cuentan?, ¿o por qué simplemente los creemos diferentes?, con un valor mínimo de comprensión “Me prohíbo a entenderlo. Si me siento superior al que es diferente, no importa quien sea, me niego a escucharlo o a escucharla”¹⁰⁹, y caemos en la soberbia, en la incompreensión y en la apatía, en la falta de alteridad definido por Eduardo Sousa como “el principio filosófico de alternar o cambiar la propia perspectiva por la del otro, considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del otro, y no dando por supuesto que la «de uno» es la única posible”¹¹⁰ que nuestros propios intereses, gustos, percepciones es lo único que cuenta, ponemos una muralla frente a los otros Zambrano no lo podría decir mejor, queremos ver en los otros solo lo que nosotros queremos, queremos que sean solo como nosotras necesitamos, queremos ver nuestro reflejo, ¿Qué pasaría si rompiéramos ese espejo? Y dejáramos de ver, solo lo que, a nuestros sentidos es “tolerante”.

Y, qué decir de los nombres impuestos, “tu niño el de la gorrita”, “tu niño el que no habla”, “tu niña la que está malita”, “tu niño el pelón”, “tu niño el gordito”, como si, esos fueran sus nombres y como si esos calificativos los hicieran mejores o peores personas, quizás no lo hacemos con mala intención, sin embargo, y sin temor a equivocarme es una falta de respeto a las singularidades de cada uno, es una falta de justicia social “que en este sentido añade precisión al concepto de igualdad al atender a la singularidad y a la diversidad humana en su diferencia”¹¹¹, atentamos

¹⁰⁸ Paulo, Freire, *El grito manso*, Buenos aires, Editorial siglo XXI, 2006, p-44.

¹⁰⁹ Paulo, Freire, *Pedagogía de la autonomía, Saberes necesarios para la práctica educativa*, Buenos Aires, Editorial siglo XXI, 2008, p-113.

¹¹⁰ Eduardo Sousa, *La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad*, 2011, P-27, Tomado de Córdoba, María Eugenia *et-al.* “La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Eduardo Sousa”, Colombia, Institución Universitaria Cesmag, Colombia, 2011, p-1003
Disponble en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a09.pdf>

¹¹¹ Miguel, López Melero, *La educación inclusiva: Una oportunidad para humanizarnos*, En revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, número 74, Zaragoza, 2012, p-132. Disponible en <http://www.aufof.com>.

contra ellos y, nos es más fácil clasificar, que “consiste en actos de inclusión y exclusión. Cada acto de designación divide al mundo: entidades que corresponden al nombre y el resto que no”¹¹², injusticia social, falta de respeto, clasificación, de los niños y las niñas, Bauman considera que “hay “entidades” que flotan en el aire, algunas elegidas por uno pero otras infladas y lanzada por quienes nos rodean”¹¹³ y unas de las personas que rodeamos a los niños, somos nosotras, luego entonces somos partícipes de ese conocimiento de sí mismos, conocimiento que debería formarse con confianza y respeto y no con estigmas y clasificaciones. “La discriminación no sólo afecta la igualdad; también cuestiona las identidades personales al subrayar incesantemente la brecha que existe entre la manera en que los individuos se ven a ellos mismos y la manera en que los ven los demás”¹¹⁴

Kaplan considera que, “Una causa de exclusión [...] para quienes están en el extremo receptor. Los resultados parecen similares...despojados de la autoconfianza y autoestima necesarias para mantener su supervivencia social”¹¹⁵ y en donde parte de esa supervivencia social, la forma la escuela y por ende las docentes

Desafortunadamente, los niños son “nombrados” bajo criterios de desigualdad, ejerciendo una “violencia simbólica”, como Bourdieu la llama, “examina el papel central de la violencia simbólica en la preservación de la normalidad social [...] capaz de enfrentar el orden simbólico dominante”¹¹⁶, al etiquetarlos, y no reconociendo la diferencia como un valor y peor aún, como un derecho incluyente, o dicho a la manera de Melero es necesario vivir en “la biología del amor respetándonos a nosotros mismos y a los demás, así como una conciencia social” y no lo hacemos es más fácil

¹¹² Zigmunt Bauman, en *Las consecuencias perversas de la modernidad: Modernidad, contingencia y riesgo*, Barcelona, Anthropos, 1996, p- 75.

¹¹³ Zygmunt Bauman *Identidad*, Buenos Aires. Losada, 2005, p-35.

¹¹⁴ François Dubet, *Lo que nos une, como vivir justos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*, Buenos Aires, grupo editorial siglo XXI, 2017, p-30.

¹¹⁵ Kaplan, Carina, *La inclusión como posibilidad*, Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología, Buenos Aires, OEA, 2006, p-79.

¹¹⁶ Bourdieu, 1999, *Tomado de, Carina, Kaplan La inclusión como posibilidad*, Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología, Buenos Aires, OEA, 2006, p-21.

desfavorecer el autoconcepto, el valor personal y favorecer los estigmas, la segregación, la exclusión al etiquetarlos

Viajemos ahora a los salones de clases, en donde “el tiempo educativo está al servicio de la producción del saber”¹¹⁷ y en donde cada tiempo es una oportunidad para aprender, pero, ¿qué pasa, cuándo no tenemos esa oportunidad?, o la tenemos a medias, y un ejemplo es Danna una pequeña de 5 años que desde los tres años un médico general comentó la posibilidad de que la niña podría tener un retraso en su desarrollo, sin embargo, al mandar a realizar los estudios con un especialista, la mamá no los hizo. Al entrar al preescolar, se observó en ella un movimiento corporal más lento en relación a sus demás compañeros, su lenguaje verbal se limitaba a algunas sílabas, sonidos, o movimientos corporales, por lo que busqué un acercamiento para conocer más de ella, desafortunadamente cada vez que pedía a la mamá quedarse un momento, simplemente se iba y a veces hasta dejaba de mandarla...finalmente y en una postura un poco dura le comenté a la mamá, que para mí, era importante me regalará solo unos minutos para platicar con ella, porque era por el bien de la niña y solo así accedió.

La mamá de Danna me comentó que nunca le realizó los estudios porque su papá al saber que la niña “era así” se fue, quedando solo con ella y su hermana de 11 años, que tenía que trabajar para poder mantenerlas, que no contaba con el apoyo de sus familiares, que la niña falta mucho porque trabajaba un día sí y un día no, y a veces no llegaba a tiempo para traerla o si venía la traía la hermana o de plano no la traía porque se quedaba dormida y que esto a la vez era un motivo para que la niña no cumpliera con lo que a veces se le solicitaba, por los horarios que ella tenía, no le daba tiempo de comprar o conseguir las cosas o al no mandarla no se enteraba de nada, difícil situación, pero le pedí que hiciera todo lo posible por mandarla, que yo sabía que la situación era complicada, pero que tenía que hacer todo por el bien de Danna.

Le pedí de favor regresar con el médico y le solicitaré nuevamente los estudios para que fuera valorada, en el entendido que yo no era especialista sin embargo, me

¹¹⁷ Freire, Paulo, *El grito manso*, Buenos aires, Argentina, Editorial siglo XXI, 2006, p-35.

comprometía a buscar información, estrategias, todo lo necesario para apoyarla, la respuesta no fue la que esperaba o la que me hubiera gustado escuchar, solo comentó que no tenía dinero y que lo haría cuando pudiera, sin embargo paso el tiempo y no lo hizo, entonces me cuestiono, si las barreras, “son obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad”¹¹⁸, como dice López Melero, ¿Por qué en este caso, como en muchos otros, las barreras las pone la familia? Porque con solo permitirle ir a la escuela, se observaría un avance, un desarrollo humano que el mismo autor define como “lo que puede ser con la ayuda educativa de los demás”¹¹⁹.

Con el paso de los días y sintiéndome impotente por no saber cómo ayudarla a “integrarse”, (como inicio) a comunicarse verbalmente, a que su movilidad fuera más coordinada y hábil, llegue a una respuesta, que no se si fue la correcta, pero empezaba a dar resultados. Durante el tiempo que estuve en la estancia infantil trabajé con pequeños de todas las etapas desde 6 meses hasta 5 años, esto me permitió pensar en solo bajarme a ese nivel para tratar de comprender, es decir, para mí, ella era como una niña de dos años, entonces busque entre mis libros de estimulación temprana y empecé a trabajar con ella tomando como referencia esa edad, según yo, me estaba funcionando, en mi preocupación y afán porque la niña tuviera mejores oportunidades para su desarrollo, intente una “pedagogía del cuidado que, “en consonancia con los aprendizajes, [...] que han de tomarse no como objetivos a lograr con eficacia sino como principios de actuación”¹²⁰ le solicito nuevamente a la mamá su diagnóstico, aclarándole que es solamente para que pueda apoyarla de la mejor manera, y en esa insistencia por el bien de la niña, la señora de un día a otro, ya no la mandó (pienso que este fue el motivo, porque no ha explicado otro) y ahora en vez de poder favorecer un poco sus aprendizajes... su inclusión, paso lo contrario.

¹¹⁸ Miguel López Melero, *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*, España, Innovación Educativa, 2011, p-42.

¹¹⁹Ibíd, p-44.

¹²⁰ Hayes y otros (2006), Susinos y Parrilla (20**] 08), Verdugo (2009), Tomado de Escudero, Juan M., y Martínez, Begoña, *Educación inclusiva y cambio escolar*, En Revista Iberoamericana de Educación, No.5,2011, p-8.

Aunque se piense a “la inclusión como una cuestión de derechos”¹²¹ la realidad es que a muchos niños les niegan esa oportunidad, y todavía peor, o lo más triste, es que muchos asisten a la escuela, pero se les calla e invisibiliza. Ahora bien, si como dice López Melero “somos lo que somos gracias a las oportunidades que hemos tenido y no a los genes”¹²², a muchos niños como a Danna se les niega esa oportunidad, ese derecho, o como señala Escudero “Los centros y las aulas no son los únicos espacios de inclusión y exclusión”¹²³, y este sería un claro ejemplo.

Pero ¿Qué es la inclusión y la exclusión?, palabras que, aunque no eran muy sonadas, si eran muy presentes en diversos ámbitos. La exclusión lastimosa, y la inclusión esperanzadora.

La exclusión la define Slee como “El hilo unificador [...] nacido de la pobreza y de la inferioridad de condiciones”¹²⁴ y la inclusión como “un conjunto de procesos encaminados a eliminar o reducir las barreras para el aprendizaje y la participación que limitan justo el aprendizaje”¹²⁵, en pocas palabras, la inclusión “garantiza” y la exclusión “determina”.

Dicho a la manera de Gerardo Echeita, “la inclusión no es lugar, sino sobre todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluidos del planeta -el derecho a una educación de calidad-, y a unas prácticas escolares

¹²¹ Slee, Roger, *Una escuela excepcional. Exclusión, escolarización, escolarización y educación inclusiva*, Madrid, Ediciones Morata, 2012, p-32.

¹²² López Melero, Miguel, *La educación inclusiva: Una oportunidad para humanizarnos*, En revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, número 74, Zaragoza, 2012, p- 131, Disponible en: <http://www.aufof.com>.

¹²³ Escudero, Juan M., y Martínez, Begoña. *Educación inclusiva y cambio escolar*. En Revista Iberoamericana de Educación No.5, 2011, p-10.

¹²⁴ Slee, Roger, *Una escuela excepcional. Exclusión, escolarización, escolarización y educación inclusiva*, Madrid, Ediciones Morata, 2012, p-63.

¹²⁵ Patricia Germán López, *Un movimiento en marcha: La educación inclusiva en México*, En Guzmán Chiñas, Maricruz et.al, *El Don de ser maestros y las prácticas pedagógicas incluyentes*, En los centros comunitarios, estancias delegacionales y centros de desarrollo infantil en el D.F., México, UPN, 2015, p-21.

en las que debe primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias “¹²⁶

Si como docentes queremos lo mejor para “nuestros niños, y si en algún párrafo mencione que los vemos como hijos ¿porque no los tratamos como tal?, ¿no separamos a un hijo del otro?, impidiéndole ya no platicar o ya no jugar, ni mucho menos los limitamos a convivir, o peor a aún, no hacemos diferencias entre unos y otros, o entre quien se porta bien o mal, entonces ¿Por qué hacerlo con nuestros alumnos?, ¿por qué los separamos abruptamente?, ¿Por qué no permitimos que intercambien opiniones, que platiquen entre ellos? si no terminan sus actividades a tiempo los separamos del grupo que ya las termino, y los colocamos con los que aún no, o solos para que “se apuren”; si se paran, cuando no está permitido los separamos colocándolos a nuestro lado, para tenerlos “vigilados”; si terminan de comer antes, los separamos reuniéndolos con los que están en el mismo caso o se quedan sin salir al receso hasta que terminen; o les colocamos tanto trabajo como sea posible para que estén inmovilizados o si por alguna situación han ocasionado problemas, los separamos, para que no nos generen más o de igual manera los dejamos sin receso “para que reflexionen”; esto más bien parece una “pedagogía de la separación”, que funciona “todos separados, de todos”, o “todos excluidos, del círculo perfecto”, o “el silencio y la separación es la clave para la pedagogía perfecta” o el “trabajo es primero y la convivencia, impensable”.

Sin ver que, “Cualquier forma de segregación debería ser vista como una amenaza potencial para el disfrute de este derecho básico, la educación inclusiva”¹²⁷, naturalizamos las practicas excluyentes, no permitiéndoles convivir, interactuar, socializar, dialogar; son víctimas de una aula en donde los errores, la falta de participación, de reconocimiento, de valorización de comunicación están presentes, y en donde es trastocado como diría Echeita su “bienestar personal y social”¹²⁸ o como simbólicamente llama Lévinas a este tipo de violencia, llegamos al homicidio,

¹²⁶ Gerardo, Echeita, *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Madrid España, Narcea, 2007, p-76.

¹²⁷Gerardo, Echeita, Sarrionandia y Marta Sandoval Mena, *Educación inclusiva o educación sin exclusiones*, Revista de Educación, No. 327, 2002, p-31.

¹²⁸ *op-cit*, p- 34.

“con este término el autor reúne todas las formas de violencia, ya sean lingüísticas o físicas que le permiten al yo imponer su poder sobre el otro¹²⁹ la docente sobre el alumno, luego entonces si queremos un aula inclusiva, debemos “tener más cualidades humanas”¹³⁰, que se preocupen más por el otro, que abracen al otro, que estimen al otro, que vean en el otro una oportunidad, no una amenaza.

Dentro de estas historias, un día, les pedí a los alumnos que dibujarán y colorearán una manzana, el tema “La sana alimentación”, manzanas: rojas, verdes, amarillas, ¿naranja? una alumna, Katherine me enseña una manzana color ¡naranja!, ¡que bárbara! en segundos pensé, ¿Cómo es posible que no sepa de qué color son las manzanas? en el momento, como parte de una crítica sin preguntas previas, le digo, -las manzanas no son de ese color, la mirada de la niña obviamente cambio, de alegría y orgullo por el coloreado perfecto para ella, a una mirada agobiada, triste; aunque solo por un momento, con el mismo orgullo, con el que mostró su dibujo, con esa misma emoción, con esa misma seguridad, afirmó “es con chamoy”, luego entonces la petrificada fui yo, porque solo di por hecho que el dibujo estaba mal, cuando en realidad la que estaba mal era yo, al no tomar en cuenta sus aprendizajes previos, sus puntos de vista, sus posturas, sus vivencias, su subjetividad; simplemente la docencia se vuelve imposición, como si la única palabra importante, fuera la nuestra, creemos que solo lo dicho por nosotras está bien, “es ley” ; esta fue una dura lección, la niña defendió su postura, y ¿cuántas veces esas defensas las tomamos como desafíos hacia nuestra persona?, no permitimos ese diálogo, ¿cómo a la docente se le va a cuestionar o peor aún se le va a “discutir”? y buscamos la manera de que se hagan las cosas como nosotras queremos, como nosotras decimos y no permitimos en los niños esa independencia, esa libertad de aprender, ese gusto por conocer, anteponemos lo que “queremos que aprendan”, mejor dar trabajos previos, copias prediseñadas para que no exista la reflexión y menos los cuestionamientos,

¹²⁹ Emmanuel, Lévinas, 2006, en Olivia Navarro, *El “rostro” del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas*, Málaga España, Revista Internacional de Filosofía, vol. XIII, 2008, p-186.

¹³⁰ Lorenzo, Tébar Belmonte, *La educación inclusiva o la revolución escolar*, s/p, Revista padres y maestros No. 308, 2007, p-17

porque imposible que ellos, “los niños: piensen, digan y hagan lo que quieren”, no tomamos en cuenta “uno de los objetivos de la inclusión, considerar a la diversidad no solo como un factor inherente a la persona, sino como un factor enriquecedor y positivo”¹³¹

Si hablamos, de que queremos una escuela en donde “educar sea un acto amoroso, porque supone respetar a cada cual en su diferencia”¹³² la misma escuela debería respetar esas diferencias y “no lo hace”.

Al iniciar el ciclo escolar nos reunimos en la dirección para decidir cómo organizaríamos a los grupos tomando como base, la matrícula para este año, que tenía mucha demanda para terceros. El ciclo escolar pasado había cuatro grupos de segundo y cuatro grupos de tercero, nivelados en su número de alumnos. La directora decide que, en esta ocasión se formen cinco terceros A, B, C, D, y E, y tres segundos A, B y C, pero que, el nuevo grupo de tercero sea formado por “solo nuevos”, provenientes de estancias, preescolares, o simplemente de casa (no cursaron 2º en ninguna escuela), para, “no revolverlos con los de la escuela”. El “E” etiquetado desde un principio como “el nuevo”, o “de los niños nuevos”, “el que no sabemos cómo vienen” o “el “E”, “el que tiene que empezar de nuevo o de cero” entonces, todavía no ingresaban y ya eran clasificados como diferentes, en el sentido de desigualdad de condiciones “El éxito y el fracaso educativo es una construcción cultural que reafirma o rechaza el parámetro con el que los estudiantes ya entran clasificados a la escuela, esto es, la clasificación escolar lleva muchas veces implícita la clasificación social de origen de los estudiantes”¹³³ y, en donde las posibilidades se centran en las etiquetas que marcarán “su desempeño”, “sus oportunidades”, “su valor”.

Hace solo unos días, en una junta con el personal docente y personal de apoyo, se organizaba el festival Navideño, primero, la directora fue tajante, solo participan

¹³¹ Asunción, Ledó Carreres, *Luces y sombra en la educación especial. Hacia una educación inclusiva*, Madrid Editorial CCS. Capítulo 3, 2013, p-167

¹³² Miguel López Melero, *La educación inclusiva: Una oportunidad para humanizarnos*, En revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, número 74, Zaragoza, 2012, p-134. Disponible en <http://www.aufof.com>.

¹³³ Carina Kaplan, *La inclusión como posibilidad. Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología*, Buenos Aires, 2006, p-35.

segundos; sin comentario alguno de parte de nosotras, continuó la reunión...la otra indicación fue que un tercero participaría con la maestra de Inglés...en automático la maestra de inglés dice, pero yo quiero a los de la maestra X o, a los de la maestra Z, “ellos sí aprenden rápido”, vaya ¿qué parámetros usará la maestra?, como para saber ¿quiénes aprenden más rápido y quiénes no?, ¿tendrá una escala que le permita ir calificando a los niños, en relación a la rapidez de sus aprendizajes?, barbaridad, pero real; y en donde esas calificaciones, para nada son justas e incluyentes y que aunque no numéricas, si calificadoras, etiquetadoras y finalmente segregadoras.

Escudero lo menciona como” la perspectiva del derecho fundamental de todas las personas a la educación se aboga por una educación democrática, justa y equitativa que lo garantice”¹³⁴ y en, una acción tan simple como un festival, la escuela, no lo garantiza, y acepta la desigualdad de oportunidades “La eficacia simbólica de estas categorías de inclusión/exclusión radica precisamente en que los sujetos sociales llegamos a movernos como peces en el agua con estas formas de nombramiento y percepción de lo social, naturalizándolas”¹³⁵., apropiándonos de ellas como justas y equitativas.

“una forma de entender las dificultades escolares sea, sin etiquetas, ni estigmas, sino como retos y posibilidades de superarlas, [...] una pedagogía rica y estimulante, con variedad de métodos, materiales, flexible, que tome no solo en consideración la diversidad tolerada, sino que la entienda y la valore como un desafío [...] como un recurso valioso”¹³⁶

En donde ya no sean “los nuevos” , “los que vienen de cero”, “con los que hay que batallar”, “con los que hay que empezar de nada” “los que aprenden rápido”, o “los que no aprenden rápido”, o en el caso de la participación solo de segundos y no terceros “Sin un, porque” solo con esa segregación , y en donde deberíamos “cambiar nuestras prácticas pedagógicas, esto significa que la mentalidad del profesorado ha

¹³⁴ Juan M. Escudero y Martínez, Begoña, *Educación inclusiva y cambio escolar*, En Revista Iberoamericana de Educación No.5, 2011, p-1.

¹³⁵ Carina Kaplan, *La inclusión como posibilidad*, Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología, Buenos Aires, 2006, OEA, p-15.

¹³⁶Juan M., Escudero, y Martínez, Begoña, *Educación inclusiva y cambio escolar*, En Revista Iberoamericana de Educación No.5, 2011, p-8.

de cambiar respecto a las competencias cognitivas y culturales de las personas diferentes, significa que hay que cambiar la organización escolar”¹³⁷, reflexionar, acerca de lo que decimos, lo que hacemos, y cómo lo hacemos, como bien menciona Freire “el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica”¹³⁸ y no caer en el “etiquetar sin conocer o sin saber” o “estigmatizar solo por crear”, y en donde mejor sería, aceptar y creer en las diferencia como reto para la inclusión, o mejor aún intervenir en las aulas bajo la mirada del paradigma de la mediación educativa “que viene demostrando su capacidad de ayudar a cambiar el modo de comprender la educación y de enriquecer los estilos de enseñanza-aprendizaje en las aula”¹³⁹

La escuela como “Un lugar de encuentro, ofrece oportunidades todos los días, puertas adentro y en sus fronteras con la sociedad”¹⁴⁰ entonces, ¿abre sus puertas a la inclusión? o ¿las cierra? o simplemente las abre, ¿Qué somos en las escuelas, lo uno, lo otro, o lo otro “otro”, la indiferencia? La indiferencia que envenena a la sociedad, la indiferencia que no mira al otro, que no se preocupa por el otro, que no reconoce al otro, que no valora al otro, entonces ¿la indiferencia será el síntoma más grande para la exclusión?

En esas fronteras con la sociedad ¿Qué papel juegan los programas educativos?, ¿abrazan la diferencia o la homogenizan?, ¿los programas, cumple el requisito básico de la Educación para todos? O solo intentan cubrir su papel, “establecer y esperar” a que funcione, esperar resultados que para nada piensan en las peculiaridades, habilidades y estilos de cada alumno, se unifican pensando en un solo niño, con un solo contexto, y con las mismas oportunidades, “se estandarizan sin ver el trasfondo”, en “La escuela moderna [...] se impone una mirada crítica de sus prácticas y sus

¹³⁷ Miguel López Melero, *La educación inclusiva: Una oportunidad para humanizarnos*, En revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, número 74, Zaragoza, 2012, p- 143. Disponible en <http://www.aufof.com>.

¹³⁸ Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Editorial siglo XXI, 2008, p-40.

¹³⁹ Lorenzo, Tébar Belmonte, *Educación hoy es, ante todo, humanizar, Hacia una pedagogía mediadora con rostro humano*, p- 6.

¹⁴⁰ Carina Kaplan, *La inclusión como posibilidad*, Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología, Buenos Aires, 2006, p-41.

discursos, que reconozca su potencialidad en tanto espacio para la acción. Construyendo la subjetividad, la igualdad y la apropiación de todas las diferencias”¹⁴¹.

Esos Programas de Estudio que constituyen en sí mismos un primer nivel de planificación, en tanto que contienen una descripción de lo que se va a estudiar y lo que se pretende que los alumnos aprendan en un tiempo determinado¹⁴², ese Modelo Educativo que se deriva de la Reforma Educativa, es decir, la forma en que se articulan los componentes del sistema desde la gestión hasta el planteamiento curricular y pedagógico tiene como fin último colocar una educación de calidad con equidad donde se pongan los aprendizajes y la formación de niñas, niños y jóvenes en el centro de todos los esfuerzos educativos¹⁴³, Reformas Curriculares:, que representan un esfuerzo sostenido y orientado hacia una propuesta de formación integral de los alumnos, cuya finalidad es el desarrollo de competencias para la vida¹⁴⁴, constituyen su organización en la homogeneización, como si todos los niños aprendieran, y fueran uno mismo, mismos escenarios, mismas vivencias, mismos aprendizajes previos, mismas circunstancias “Los países introducen reformas educativas sin llegar a dar con la clave de la respuesta para un mayor éxito educativo”¹⁴⁵, y una de esas claves podría ser la flexibilidad del actuar docente, la eliminación de barreras, como dice Tébar “El desafío actual y futuro está en eliminar barreras al aprendizaje y a la participación de todos los alumnos en su formación integral”¹⁴⁶ y finalmente la comprensión hacia el otro como bien lo dice Edgar Morin “Si sabemos comprender antes de condenar, estaremos en la vía de la humanización de las relaciones humanas”¹⁴⁷ y porque no, en “la humanización de los procesos por y para los aprendizajes” dicho a la manera de Tébar.

¹⁴¹ Ibíd, p-41.

¹⁴² *Programa de Estudios 2011, Guía de la Educadora*, México, Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Básica, 2011, P-96.

¹⁴³ *Modelo Educativo para la Educación obligatoria*, México, Secretaría de Educación Pública, 2017. P-27. Disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/ModeloEducativo>

¹⁴⁴ Modelo Educativo para la Educación obligatoria, México, Secretaría de Educación Pública, p-94.

¹⁴⁵ Lorenzo Tébar Belmonte, *Educación hoy es, ante todo humanizar. Hacia una pedagogía mediadora con rostro humano*, p-8. Disponible en <http://congreso.dgire.unam.mx/5tocongreso/educar-es-humanizar.PDF>.

¹⁴⁶ Lorenzo, Tébar Belmonte, *Educación para la ciudadanía, Padres y maestros*, No. 311, 2007, p- 8.

¹⁴⁷ Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, España, Paidós, 2001, p-136.

¡Como un sueño!... sería una educación que vea más allá, del niño que asiste a la escuela para aprender, y no aprende, el ¿por qué de?, modelos educativos por y para las diferencias basados en el amor, el respeto, el dialogo, la convivencia, la participación, el reconocimiento y no en las prácticas discursivas y segregadoras, como diría Escudero” Una educación para todos y entre todos”¹⁴⁸ mejor aún, una educación en donde:

“el respeto a las diferencias del alumnado, en la búsqueda de la equidad educativa, es un valor extraordinario en nuestras escuelas entendiéndola no solo como igualdad de oportunidades sino como igualdad de desarrollo de las competencias cognitivas y culturales, es decir, hablamos de oportunidades equivalentes”¹⁴⁹

En donde lejos de pensar en que todos los niños son y serán “iguales”, se piense en una escuela en donde cada niño tenga la oportunidad de ser y de creer, pero en “igualdad de oportunidades”, una utopía de la educación, que si bien se podrían “Buscar las mejores estrategias para conseguir un currículum donde nadie se sienta discriminado”¹⁵⁰ y en donde nuestros niños, “el de gorrita”, “ el peloncito”, “el calladito” “los nuevos”, sean llamados por su nombre, y no por su etiqueta, mejor sería que, de cada uno de ellos se atesorara la riqueza y emergiera “una nueva educación” o más bien “una pedagogía centrada en el educando, pero que necesita de la tarea profesional del docente”¹⁵¹ y como profesionales de la educación podríamos centrar nuestra labor en el trabajo de mediadores que propone Tébar, y que a su vez, exige reflexión, para poder “Crear un clima de confianza, seguridad, afecto y respeto mutuos que propicie una fácil y fluida comunicación en el aula”¹⁵² y por ende una transformación consiente de nuestra labor en el día a día, con la praxis.

¹⁴⁸Juan M. Escudero, y Martínez, Begoña, *Educación inclusiva y cambio escolar*. En Revista Iberoamericana de Educación No.5. 2011 p-9.

¹⁴⁹ López Meler, Miguel. (2012) La educación inclusiva: Una oportunidad para humanizarnos. En revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, número 74. Zaragoza, 2012. p- 45. Disponible en <http://www.aufof.com>.

¹⁵⁰ Ibíd, p- 104.

¹⁵¹ Lorenzo, Tébar Belmonte, *El profesor mediador del aprendizaje*, Colombia, Magisterio Editorial, 2013, p-17.

¹⁵² Ibíd, p-157.

También propone que los educadores “preparemos y formemos a los alumnos para la incorporación y plena participación en la vida social, pues ya la experiencia educativa cada día en las aulas es una experiencia socializante, ética y ciudadana donde se aprende a convivir, a respetar a lo demás a ser solidarios y comprometidos con todos”¹⁵³...y en donde no debemos de perder de vista el objetivo de la inclusión: “Integrar al alumno o grupo de alumnos que antes estaban excluidos, para evitar que nadie quede al margen de una enseñanza regular, desde el primer momento de su vida, haciéndole participe de todas las oportunidades para su óptimo desarrollo humano, intelectual y social, etc.”¹⁵⁴ y en donde nuestro papel como mediadores, a la manera de Tébar, sería “El mediador mira con nuevos ojos su trabajo, descubre nuevas dimensiones de trascendencia en la persona de los educandos”¹⁵⁵

El profesor mediador del aprendizaje está en cada aula, de manera explícita o implícita; o más bien consiente o inconsciente luego entonces nuestra labor docente es con el día a día, con la práctica, ahora solo hay que pulir lo que para muchos de nosotros es educar y que el mismo autor lo define como como “educar es vivir, crecer, madurar y como la vida de la naturaleza, el niño será también el fruto maduro si el entorno familiar ha sido personalizador, si la escuela ha sido ese otro marco también lleno de calor y de solicitud socializante” con constancia, acercamiento, fortalecimiento y reconocimiento, buscando ser, no lo que nosotros queremos, sino lo que ellos se propongan, aquí podría decir “prepáralos para la vida”, pero además de otras muchas prácticas, esta frase debería pasar de moda, o más bien reconocerla como una simple frase trivial, y empezar a pensar que “Es urgente universalizar la conciencia educativa de que la escuela no prepara para la vida, como si está todavía no hubiera llegado” , luego entonces nos toca, conocer a nuestros alumnos y sus peculiaridades, valorar

¹⁵³ Lorenzo, Tébar Belmonte, *Educación para la ciudadanía*, Revista padres y maestros No. 311, 2007, p-6

¹⁵⁴ Lorenzo, Tébar Belmonte, *La educación inclusiva o la revolución escolar*, *Padres y maestros*, No. 308, 2007, p-5

¹⁵⁵ Lorenzo, Tébar Belmonte, *Cómo aprender: aportaciones del paradigma mediador a la función docente*, Madrid, *Jornada sobre educación inclusiva, proyecto europeo*, INCLUES, 2004, p-5.

las diferencias, guiarlos en sus aprendizajes, que nazca en ellos el deseo por aprender, mediante la participación, la convivencia, y la comunicación.

Como docentes debemos dejar de lado “La educación fábrica” cuando está atenta a satisfacer la demanda del mercado”¹⁵⁶ la demanda de los programas educativos, la demanda del sistema, del currículum, de evidencias físicas como mero requisito, y no pensamos en el alumno con alma, pensamiento y palabra, no forjamos en ellos un deseo “la educación debe ser más encender la llama que llenar el recipiente”¹⁵⁷, los callamos, los aislamos, los condenamos, los separamos, queremos que aprendan lo que nosotros queremos, no los hacemos partícipes del trabajo de sus compañeros, generamos estructuras individuales que poco favorecen el trabajo cooperativo, la escucha y la interacción, luego entonces, ¿las habilidades comunicativas podrían generar un espacio de diálogo, participación y convivencia que permitan proponer ideas, escuchar y respetar opiniones? Y así transformar nuestra clase para que todos los niños y las niñas tengan las mismas oportunidades en la construcción del conocimiento y del aprendizaje

2.2 “El sentido pedagógico del ser docente” ¿Lo visible invisible o lo visible que cegamos?

El profesorado es pieza fundamental para el cambio en las escuelas, [...] la clave en los procesos de Inclusión es el profesorado”¹⁵⁸

Educación inclusiva, la primera vez que escuché este término, recuerdo que en automático relacioné la palabra con discapacidad, pero mi interés no era la discapacidad, aunque en realidad ni siquiera conocía que había atrás de este término, mi interés era aprender a dar atención a los niños que yo consideraba “diferentes”,

¹⁵⁶ Armando Zambrano Leal, *Formación experiencia y saber*, Colombia, cooperativa editorial magisterio, 2007, p- 116

¹⁵⁷ Lorenzo, Tébar Belmonte, *El profesor mediador del aprendizaje*, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 2013, p-238

¹⁵⁸ Miguel López Melero, *La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos*, España, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 74, 2012, p-149

basándome en un estándar que yo misma establecía, luego entonces, al llegar niños con algún “retraso severo de lenguaje”, o que sus relaciones interpersonales no eran las adecuadas, yo no sabía qué hacer; en pocas palabras, lo que quería era aprender a detectar problemas en su desarrollo y así buscar su atención, aclarando que son pequeños que DIF no detecta, porque también es importante mencionar, que no tenemos un apoyo con especialistas

Otra cuestión importante es los niños con “discapacidad” son niños, que muy difícilmente llegan a los preescolares, porque ya se sabe el procedimiento, o más claro aún, los padres de familia de la comunidad, ya saben el “camino”, sus pequeños “especiales” son recibidos pero ¡no! en una escuela “regular”, sino en una “escuela de educación especial”, yo no buscaba que los “sacaran” de la escuela, buscaba que los pocos que recibíamos fueran “atendidos” o “tener las herramientas” para apoyarlos

Inclusive llegué a pensar que la maestría me enseñaría a diagnosticar problemas en el desarrollo de los alumnos, y que con ello mejoraría su “calidad educativa”, que “los integraría al aula”. Entonces, cuando quise conocer del tema, empecé a buscar artículos relacionados y coincidían en gran parte con lo que pensaba, Inclusión-discapacidad, luego entonces ¿en qué me equivoqué? Si claramente buscaba el término, ¿por qué me llevaba a atender a niños con “discapacidad”, “necesidades educativas especiales” o con capacidades diferentes”? tantos tecnicismos y la diferencia, la similitud, lo correcto ¿qué era?

Lo que primero intentaba entender era aquella palabra de “moda” inclusión, con poco sentido, o con un sentido muy confuso, para mí; pero poco a poco fue cobrando sentido, autores como López Melero, me dieron las herramientas para entenderla, y poder encontrar algunas diferencias, entre palabras, conceptos y acciones.

Las primeras palabras en las que la duda se hacía presente eran inclusión e integración, pero afortunadamente en las primeras lecturas del mencionado autor encontré la respuesta, que, aunque decía que estaba claro, para mí, hasta ese momento no lo era

“A pesar de estar tan claro cuando hablamos de educación inclusiva no podemos evitar que se produzca una doble representación mental, una orientada a los sujetos de aprendizaje -principalmente a las personas discapacitadas- y otra a los sistemas educativos. El elegir una u otra determina si hablamos de integración o inclusión. El discurso de la integración se sustentaba en el principio de igualdad de oportunidades; por el contrario, cuando hablamos de inclusión, hablamos de oportunidades equivalentes”¹⁵⁹

Ahora sí, pude entender la diferencia, gracias a él, comprendí, que si hablamos de un grupo integrador, hablamos de niños que solo están, que solo asisten y que solo existen, y que son parte de una homogeneización y que si hablamos de un aula inclusiva, son niños valorados en sus diferencias, son grupos en donde todos participan, todos se comunican, todos conviven y ayudan mutuamente y en donde “el reconocimiento de la diversidad humana está garantizado como elemento de valor”,¹⁶⁰ grupos heterogéneos que aman la diversidad.

Hace poco, este tema se hizo presente, fue un día en que fuimos citadas a la escuela, como parte del receso escolar, un día en el que solo asistimos, sin un propósito, poco a poco fuimos llegando a la dirección, una mesa redonda era nuestro punto de encuentro, más de diez sillas a su alrededor , más de diez voces, más de diez comentarios del porqué estábamos ahí sin un motivo aparente, sin pensarlo un diálogo muy ameno se hacía presente, sin pensarlo también, empezamos a hablar de nuestro papel como docentes para el siguiente ciclo escolar, aunque en un inicio la plática era solo de nuestro papel un tanto autoritario, de “no permitir que los papás hagan su voluntad” “que firmen el reglamento y si no les gusta que busquen otra escuela”, de no permitir la inscripción a los niños que sus papás no presenten la documentación completa, “de hacer una lista de útiles con todo lo necesario, ¡no! , de una vez hay que pedir de más para que después no nos falte o para que no digan que, por qué no

¹⁵⁹ Miguel, López Melero, *Diversas miradas: democracia del amor*, España, Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 74, 2002, p-46

¹⁶⁰ *Ibíd*, p- 49

pedimos todo junto”, “además, el costo no importa están acostumbrados “, ¡sí! era más que autoritario, y ¡sí! al pensarlo, simplemente, daba miedo.

Pero ¿Qué pasará con los niños que los papás no podrán comprar toda la lista de material?, ¿Qué pasará con los niños que en el reglamento dice que deben de portar el uniforme y los papás no tienen el recurso para adquirirlo?, ¿Qué pasará?, la reflexión llegó cuando implícitamente se hizo presente el tema de la inclusión, más bien fue el de la exclusión a la que se iban a exponer los niños. ¡No!, más bien la primera reflexión a todo esto es, que no conocemos realmente que significan estos dos términos, algunas compañeras, como yo al principio relacionan la palabra inclusión con la atención a los niños con discapacidad, otras simplemente hablan de aceptar a todos en la escuela, otras de no saber trabajar con alumnos con discapacidad, que para eso están “las escuelas de educación especial”, solo una compañera entendía el concepto de inclusión, sin embargo, también caía en la voluntad de todas, caía en el solo conocer, y seguía siendo parte de: “lo que todas digan y hagan”, esa definición de inclusión, se quedó solo en eso, en palabras huecas, sin sentido, entonces si hay desconocimiento, en su mayoría y en la minoría son palabras vacías ¿en dónde quedan los niños?, ¿qué pasa con lo que sabemos, y no practicamos?

Entonces, desde el primer punto de partida, “las docentes”, tenemos un gran error, aunque las políticas educativas con, nuestro “Nuevo modelo educativo” nos hace referencia a la inclusión, las docentes no estamos preparadas para dar el sentido que este término requiere, solo pensamos que la inclusión se da en la discapacidad y no en “ todos los niños y las niñas”.

Afortunadamente, se dio esa pequeña, pero significativa Comunidad de Aprendizaje un papel fundamental para el desarrollo profesional [...] dado que las interacciones entre los profesores son el necesario capital social para la mejora”¹⁶¹, o por lo menos para la reflexión y afortunadamente, con un granito se dará en algún momento un

¹⁶¹ Andy Hargreaves y Michael Fullan, *Capital profesional*, España, Ediciones Morata, 2015, p-271

cambio, porque lo más complicado de todo esto es que tan acostumbradas estamos a imponer nuestra autoridad, que cuesta trabajo aceptar y cambiar.

Ahora bien, si no conocemos la palabra inclusión, menos los términos que la rodean o los términos que se van inmersos en su apropiación. Recuerdo que la primera vez que escuché el término, UDEEI, fue en la primer clase de maestría, y creo haberlo leído alguna vez en la convocatoria, pero realmente es un término desconocido para mí, cuando mencionaban que precisamente una de mis compañeras era de UDEEI, yo me preguntaba, ¿Quién sabe que sea eso, pero suena muy padre?, conforme se fueron dando las clases empecé a entender que es algo así como un apoyo extra, para los alumnos y “para las maestras”, tal vez como un “psicólogo de cabecera en cada escuela”, bueno, esa idea la construí a partir de los comentarios de mis compañeras y de ella, porque realmente es “un mundo desconocido”.

Ahora me di a la tarea de investigar que es UDEEI, primero encontré que antes se llamaba USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) que fue una iniciativa que nace fundamentalmente a través de reflexiones internacionales sobre el trabajo que se hace en educación especial. En este servicio intervienen psicólogos, especialistas en lenguaje y trabajadores sociales para fortalecer las necesidades educativas, [...] brindan apoyo a los niveles de preescolar, primaria y secundaria.¹⁶²

UDEEI es la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva, que se conceptualiza como un servicio de la Educación Básica en la Ciudad de México, que contribuye con las escuelas a garantizar que todos los alumnos y las alumnas, independientemente de sus condiciones y características físicas, psicológicas, sociales, culturales y económicas, ejerzan su derecho a una educación de calidad.

¹⁶² Pedagogía, *La red de profesionales de la educación*, Consultado: Abril del 2018, p-1 Disponible en: <http://pedagogia.mx/usaer/>

Da continuidad y consolida el trabajo que se venía desarrollando a partir del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial.¹⁶³

- ✓ Reorganiza la estructura de los servicios de Educación especial
- ✓ La creación y operación de las Unidades de Educación especial y Educación Inclusiva a partir de la estructura de USAER y CAPEP (Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar)

Durante mi búsqueda, para que me fuera un poco más claro el tema o que pudiera entender cómo se reestructuró o reorganizó la Intervención de USAER a UDEEI, o en que constaba el cambio, me encontré este cuadro (Tabla No. 4),¹⁶⁴ que para mí fue muy claro

Esté a la vez me permitió hacer un análisis de cómo sería esta atención en DIF o más bien cómo es sustituida esta atención.

Tabla No. 4: De la USAER a la UDEEI

DE LA USAER A LA UDEEI	
USAER	UDEEI
Instancia técnico-operativa de apoyo a la escuela	Servicio educativo especializado
Docente de apoyo	Maestro especialista
Orientado al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas	Orientado a la inclusión de la población objetivo
Énfasis en la disminución o eliminación de las BAP (Barreras para el Aprendizaje y la	Énfasis en la disminución o eliminación de las BAP que se

¹⁶³ La Intervención de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), Administración federal de servicios educativos en el Distrito Federal, México, Secretaría de Educación Pública, 2014, p-6.

Disponibile en: http://www.academia.edu/11538758/La_Intervención_de_la_Unidad_de_Educación_Especial_y_Educación_Inclusiva_UDEEI

¹⁶⁴ Ibíd, p-13.

Participación) que se generan en los contextos	enfrenta la población objetivo en los contextos escolares
Atención a la diversidad con énfasis en los alumnos con discapacidad y capacidades y aptitudes sobresalientes	Atención a poblaciones específicas: alumnos y alumnas con discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes, talentos específicos, indígenas, migrantes, en situaciones de calle y de hospitalización
Corresponsabilidad con la escuela de los resultados educativos de los alumnos	Corresponsabilidad por los resultados educativos de la población objetivo
Análisis de los diferentes contextos y la identificación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación	Evaluación inicial de los alumnos en atención considerando los contextos (escolar, áulico y sociofamiliar) e identificación de las barreras que obstaculizan su aprendizaje y participación
Planeación: Plan de Mejora/PAT, Programa de Apoyo a la Escuela, Plan de Apoyo al Aula o Agenda de Acompañamiento	Planeación: Intervención contemplada en la Ruta de Mejora de la Escuela y de la UDEEI. Organización de las acciones a través de una Agenda de Intervención
Asesoría y acompañamiento en la implementación de estrategias específicas y diversificadas, recursos especializados y ajustes razonables	Atención especializada en contra turno a casos específicos Desarrollo de: Estrategias específicas y diversificadas, métodos, técnicas, materiales especializados y ajustes razonables

Orientación a padres de familia	Orientación a padres de familia de la población objetivo
Seguimiento y evaluación de los logros alcanzados en función de los apoyos implementados para la eliminación de las BAP	Seguimiento y evaluación del logro educativo de la población objetivo: acceso, permanencia, aprendizaje, participación y egreso oportuno
Sistematización en carpetas de escuela y de aulas priorizadas	Sistematización individual de la atención educativa de la población objetivo

Fuente: La intervención de la Unidad de Educación especial y Educación Inclusiva (UDEEI), en el marco de las Nuevas escuelas de Educación Básica, México, Distrito Federal, Secretaría de Educación Pública, Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, 2004
 Disponible en: http://ripei.org/work/documentos/UDEEI_web.pdf

Como este, es un tema desconocido para mí, empecé preguntando a algunas compañeras, para saber si conocían o en algún momento habían escuchado del término UDEEI, ninguna sabía de lo que le estaba hablando, inclusive una tuvo la curiosidad de preguntar a la maestra de Inglés, -¿si no estaba en inglés?, entonces al explicar un poco de qué se trataba, el primer comentario fue, - ¡Huy no!, eso aquí ni de chiste!, el siguiente comentario fue, -eso aquí no existe, casi inmediatamente fue, -¡Ni pensar que DIF hiciera eso!, -¡cómo crees, para que aquí, implementen “eso” estaría difícil, nos van a decir, -en el DIF municipal hay lo que piden (psicólogo, terapeuta y trabajadora social) que vayan allá, y allá los atendemos, claro hay que apoyarlas a sacar su cita. “Gran apoyo” (comentamos todas), entonces se dio otra reflexión entre todas o por lo menos entre la mayoría, “Que nos queda, seguirlos canalizando, creer en que los papás los llevan y que son atendidos”, porque, aunque se intenta llevar un seguimiento, no hay apoyo de nadie.

Según el psicólogo, no está permitido que nos comenten nada de las consultas de los niños, le podríamos dar la razón, pero solo en parte, no queremos enterarnos de nada, solo que se nos compruebe que asisten y quizás alguna recomendación para

trabajar en el salón, pero desafortunadamente no hay una comunicación, organización o un enlace que nos permita trabajar en equipo.

Es importante mencionar que en la estructura de DIF no contamos con un apoyo como el de UDEEI, pero es sustituido de la siguiente manera o más bien se intenta sustituir de la siguiente manera.

Como primer acercamiento, una vez que es detectado en las aulas, algún alumno que requiere un apoyo “extra”, como estimular el desarrollo del lenguaje o psicología se hace una hoja de referencia (solo si el psicólogo la solicita), canalizándolos a los Centros Comunitarios que se encuentran ubicados en la mayoría de las comunidades del municipio, o al mismo DIF, que se encuentra ubicado en la cabecera municipal, cabe destacar que es decisión de los papás si los llevan o no, de ninguna forma están obligados o son condicionados, sin embargo se solicita un comprobante de que asisten, (aunque la mayoría de las veces, no llega a nuestras manos)

La mayoría de las veces los padres de familia no le dan un seguimiento; inclusive el mismo DIF no nos apoya en esta parte, nos deja solas, y si consideramos el que DIF cuenta con estos apoyos, porque no llevarlos a las escuelas y así realmente sería el apoyo Integral, que tanto pregona.

Si tomamos como referencia la estructura de un UDEEI, en las escuelas debe haber trabajadoras sociales o por lo menos con visitas esporádicas, pero no es así, la función de la trabajadora es, hacer presencia únicamente en la estancia, ella se encarga solo de realizar los estudios socioeconómicos para que los padres de familia puedan pagar las mensualidades y a veces hasta ella las cobra.

Recuerdo que, en la estancia hace muchos años asistía un psicólogo para dar atención a los pequeños en días específicos y horas específicas, pero como nosotras nos regimos por el mando municipal, en el cambio de administración municipal, que sucede cada tres años, casi todo el personal a la cabeza, como directores, subdirectores y coordinadores, por cuestiones políticas son removidos de su cargo, y en uno de esos cambios, ya nunca regresó, lo instalaron en un Centro Comunitario, para dar atención a la población en general, recuerdo que también, ese mismo

psicólogo apoyaba a los niños que necesitaban estimular su lenguaje, porque él comentaba que esta falta de desarrollo del lenguaje a veces afectaba su autoestima y en su mayoría se aislaban o se mostraban apáticos en la clase.

Si regresamos a los Jardines de Niños, cualquier atención de psicología o terapia de lenguaje, tanto los padres de familia como los alumnos tienen que trasladarse al lugar más cercano para su atención, con la incertidumbre de que, en último momento sea cancelada su cita y en el mejor de los casos reprogramada. Aunque solo en el área de psicología.

En el caso de terapia de lenguaje, es casi imposible una atención para los alumnos, lo que hacemos como docentes es apoyarlos en clase, con actividades grupales, como imaginar que mastican chicle, que inflan globos, o movimientos faciales, en fin, actividades pensadas en los alumnos que lo necesitan, pero lo realizamos con todos.

Desafortunadamente en el caso del lenguaje hay, no sé si llamarlo de esta forma “muy poca cultura de su atención”, porque no se le da la importancia, es el trabajo constante de nosotras como docentes para que sean atendidos y más, en el caso de algunas situaciones que son “nombradas” como problemas severos, aunque es importante reconocer que en nuestro desconocimiento los catalogamos como niños con problemas de lenguaje basadas en situaciones como la pronunciación, y es que nuevamente” estamos atadas de manos” se “exige a los papás” su atención y no hay a donde llevarlos o desafortunadamente es muy caro.

En una ocasión me di a la tarea de averiguar costos, y el más económico, una primera sesión cuesta más de doscientos pesos y justos son los comentarios de los papás, - eso, es muy caro, -más los pasajes, -el tiempo; luego entonces llegamos a la indiferencia, por el” viacrucis” (como una mamá comento hace algunos años), que es llevar a los niños a terapia.

En todo este vaivén los niños son los que quedan en medio, al no ser atendidos, al denegar responsabilidades, al no haber muchas alternativas y si las hay, son casi inalcanzables.

En relación con la “Educación especial” DIF tiene un centro de atención llamado “Un nuevo mundo” en él se atiende a la población con necesidades especiales en el municipio de Ixtapaluca, la atención es a niños desde una edad temprana hasta adultos. Es poco lo que conocemos como docentes de DIF acerca de esta escuela, en realidad no tenemos ningún contacto con este centro, y la verdad es que ahora que lo reflexiono deberíamos de conocer acerca de él.

En fin, la carencia de DIF hacia este tema (UDEEI), es muy complejo, indiferente y desconocido, y la sustitución se hace solo con acercar a las poblaciones, a los famosos “centros comunitarios” con algunos (as) especialistas (psicólogos, terapeutas de lenguaje, psicopedagogas, (os) etc.), pero nada más.

Pero en fin, ahora ya no me preocupo tanto por el apoyo externo, he aprendido que no podemos cambiar el contexto del niño, ni las peculiaridades, ni excluir a los “niños excepcionales” la verdad es que como docentes, nos deberíamos preocupar más por “la construcción imaginaria de la discapacidad”¹⁶⁵ esa construcción lastimosa hacia nuestros alumnos, hacia todos aquellos niños que pensamos diferentes, o que etiquetamos, o desvalorizamos bajo estándares no explícitos, bajo excusas excluyentes, que para nada propician espacios de diálogo, convivencia y participación. Mejor intervenir con modelos de atención pedagógica y evitar el buscar excusas para que los niños sean separados, sean etiquetados, sean invisibilizados y “que sea un aprendizaje basado en la confianza, la escucha, la comunicación y la ayuda mutua

2.3 Si amamos la docencia ¿Que hicimos mal?, Prácticas, igual a ¿problemas?

El llegar a la docencia, fue un sueño, un sueño que se convirtió en realidad, en una pasión, un compromiso y una responsabilidad muy grande, el “Ser docente” se ha llenado de retos, de emociones, de venturas y desventuras, cada día, cada hora y cada minuto se han convertido en una vivencia, en una historia, que nos lleva a un

¹⁶⁵ Marcelo Silberkasten, *La construcción imaginaria de la discapacidad*, Topia editorial, 2006, p-1

paralelismo con el “que-hacer docente”, sin lugar a duda somos un mundo de historias, un libro en proceso de ser escrito, imaginado y porque no, “vivido”, vivido en las experiencias compartidas.

Todas aquellas prácticas docentes que realizamos, sustentamos y de las cuales nos apropiamos; al pensarlas y reflexionarlas, llegan a ser parte de un nada, al naturalizarlas, habituarlas, y no darles el sentido de ser.

Una de esas prácticas tan cotidianas es, por ejemplo, el creer que separar y callar a los niños, les permitirá aprender mejor, sin ver el trasfondo de la separación, de ese silencio o quizás las consecuencias.

El hilo delgado de las diferencias “La convivencia”

Pensemos, en un día “normal de clases”, que nos da una gran lección; entra el primer niño al salón, (conformado por diez mesas cuadradas, que sin embargo se han decidido “pegar” cinco y cinco en fila, formando dos mesas largas), emocionado por ser el primero en llegar al salón, baja su silla, y observa las mesas, decide sentarse en la primera, entra el segundo niño y ve a su compañero, baja la silla y se sienta junto a él, entra la primera niña, observa a sus compañeros y decide sentarse en la segunda mesa, al llegar la segunda niña, baja su silla, y camina hacia su compañera y se sienta junto a ella, llega el tercer niño, y ahora mi atención se vuelca hacia ellos al escuchar las siguientes palabras, -siéntate aquí, comenta el primer niño, pensé, ¡vaya!, es por el compañerismo, la amistad, o la convivencia; que así lo querían, pero ¡no!, apenas empezaba el primer golpe en la cabeza, el segundo niño dice, -esta es la mesa de niños, (afirmando la propiedad de esa mesa solo para ellos) la respuesta del niño que iba entrando, de inmediato fue el sentarse junto a ellos, y lo mismo paso con el siguiente y al escuchar las niñas, por casi obvias razones, se empezaron a sentar solo niñas en la segunda mesa.

Ahora, se había formado la mesa de los niños y la mesa de las niñas, solo en la de los niños había una niña que “no fue invitada”, que le pareció raro que en esa mesa

hubiera solo hombres, sin embargo, solo observó y se sentó, y en la de las niñas “dos niños” que al llegar al último no “participaron en la separación”.

Los casi treinta niños que había en esos momentos, se sentaron como ellos decidieron, pero reproduciendo una práctica habitual que ellos observan en todo momento “los niños aquí y las niñas allá, sin contacto alguno y en silencio”, pero, ¿cómo intentar unirlos, como intentar que interactúen, que dialoguen, si nosotras mismas los separamos?, se tornó tan natural la separación y el silencio, de los que formamos parte, -que, ¡sí!, el golpe en la cabeza fue tremendo, el primero de muchos otros.

Pensemos en lo que nos deja este golpe, ¿Que propósito tiene para las docentes esa separación?, ¿Realmente aprenden mejor?, ¿Realmente generamos las condiciones para que convivan?, ¿Por qué no permitimos esa interacción, ese diálogo? ¿Por qué los incomunicamos hasta el grado de que para ellos es normal y lo reproducen? o ¿solo hacemos lo que creemos mejor porque así se ha hecho siempre?, y ¿Qué hay de la convivencia, de la participación que según nosotras generamos o creemos generar?, o lo peor, ¿conocemos realmente los terminos convivencia y participación?

Para López Melero “Hablar de educación, es hablar de una transformación en la convivencia hemos de considerar como una red de conversaciones que puede ampliar o cerrar las oportunidades de adquirir o no adquirir el mayor y más completo número de actitudes y habilidades que conforman la cultura educacional en un momento dado”¹⁶⁶ y, lo que nosotras hacemos es “juntos, pero no revueltos”, la separación y el silencio es mejor ¿pero mejor para quién?, tan natural se ha vuelto, que se hace sin sentido... y obviamente “no hay deseo de compartir cosas juntos” de tajo cortamos la convivencia, la comunicación, la participación; no permitimos a los niños abrazar, amar y unir las diferencias.

¡Te ayudo! O ¿te ayudo? Afirmación o interrogante

¹⁶⁶ Miguel, López Melero, *Diversas miradas: democracia del amor*, España, Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 74, 2002, p-34

Y qué decir de las prácticas que consideramos que, son una ayuda, en donde pensamos que nos merecemos una estrellita por lo buenas maestras que somos, entonces el sarcasmo es inevitable cuando se piensan, en donde pensamos ser las mejores protagonistas del cuento y terminamos siendo las peores villanas.

Entre esos días que continúan siendo “normales”, se encuentran todos los alumnos “trabajando”, a excepción de algunos, que solo observan el trabajo de los demás, o que simplemente observan su propio trabajo, o que platican con sus compañeros y no hacen nada, cualquier distracción es motivo para no terminar y es aquí en donde entra la “mejor maestra”, que los coloca en el escritorio, como una muestra de querer ayudarlos, como una muestra del interés hacia ese grupo minoritario, que necesita de un plus de su parte, esa maestra que naturalizó esa acción como correcta, como lo mejor para ellos y como la mejor manera que existe para que aprendan, la separación para evitar la plática entre ellos y que puedan “trabajar”; pero desafortunadamente surgen algunas dudas acerca de lo que hacemos, ¿o quizás más?, la primera es, ¿Será correcto apartarlos?, si realmente lo que hacemos es forzarlos para terminar, pero... ¿realmente aprenden?, ¿Por qué consideramos que mantenerlos incomunicados de sus compañeros es una buena manera de aprender? ¿Por qué no escuchar sus ideas y puntos de vista? y solo cumplimos la función de lograr que terminen, para que cumplan el requisito, “llevar a casa un trabajo terminado”, favorecer solo a unos cuantos y no motivarlos a perseverar, a participar en grupo, a cuestionar, a socializar, a aprender; luego entonces ¿realmente los ayudamos?

Son niños que han sido estigmatizados como “los despistados”, “los que no trabajan”, “los que requieren ayuda”, “los que no hablan” “los que hablan mucho”; en donde no se ve más allá de sus capacidades, habilidades y peculiaridades, la clasificación se presenta, ¿bajo qué parámetros?, aun no lo sé, pero si se le dan nombre: “los niños problema”, “los niños inquietos” “los que no quieren trabajar”, “los niños distraídos”, solo por mencionar algunos; pero ese catálogo de niños ¿en qué ayuda?, ¿esas etiquetas en que benefician su aprendizaje?, esos estigmas ¿Qué generan en ellos?.

Y si nos vamos a otra realidad, son niños sin nombre, para pasar a ser un número, un número en nuestro porcentaje de avances, un número en nuestra estadística de foquitos rojos”, un número en “nuestras prioridades”, los vemos como “un algo y no como un alguien”¹⁶⁷; a veces somos tan frías, tan indiferentes, que da igual quienes son, no reconocemos al otro como ser humano, sino como una cifra.

En “otro día normal” la mejor maestra ya tiene en el escritorio a más de tres niños, parados alrededor del escritorio, la docente está más que atenta; de la cintura para abajo no se mueve, de la cintura para arriba solo gira, pegada a su silla, se encuentra en su papel de “vigilante”, no pierde detalle a lo que realiza esa minoría, al otro extremo “la mayoría”, “los alumnos que si trabajan” y que además siguen las indicaciones de permanecer en su lugar sentados, y sin hablar, termina el primero de aquellos, que parece que “echan carreritas unos con otros”, que aún no terminas de colocar el “trabajo” y ellos ya lo acabaron, de aquellos “niños modelo”, que cumplen pero a un ritmo que ni ellos mismos controlan, terminan lo más rápido posible, pero solo eso, ¡terminan! ¡cumplen!, mas no reflexionan lo que hacen, no cuestionan lo hacen y ya, uno de ellos, se acerca al escritorio para calificarse, y para él se vuelve inevitable un comentario hacia uno de sus compañeros que está en un espacio, “el escritorio”, en donde no debería estar, en un espacio catalogado como de ¿¡ayuda!?

Él niño que solo iba a calificarse, resultó ser juez y verdugo, ¿o el villano de esa parte del cuento?, pero debo decir no con intención, expresa, -“yo ya acabé y tú no, tú estás con la maestra”, el niño que se encuentra en un pie por el cansancio de estar parado, solo contesta con una mirada triste, sin emitir palabra alguna; el “alumno modelo” reafirma su felicidad, -“pues yo ya acabé y tu no, te vas a quedar aquí”, parecía disfrutar tanto la crítica, que no sé si me dio coraje, -¡no! , ¡si! me dio coraje, ¿pero realmente era en contra del niño? porque por más que la acción y el comentario habían salido de él, yo lo había propiciado, entonces el villano no era el, sino yo.

El niño “diferente” se observa más cansado que al principio, por la posición tan desagradable, porque no solo, es él estar parado en el escritorio, a su alrededor hay más compañeros que no le permiten tener el espacio que él quisiera, el suficiente para

¹⁶⁷ Enrique Dusel, *Filosofía de la liberación*, México, Fondo de cultura económica, 2011, p-78.

que se sienta cómodo y en donde aparte de la posición el comentario despectivo, le cambia la mirada, a más que triste, decepcionado e incómodo, y solo se voltea a su cuaderno, se agacha y continúa trabajando, en ningún momento se le cuestiono acerca del tema “error muy grande”, porque quizás en el cumplimiento de la evidencia, se olvida lo más importa “las diferencias individuales”, o dicho de otra manera, “las particularidades”, los llenamos de trabajo solo por cumplir con la evidencia, cumplir con aquella carpeta llena de “trabajos”, arrinconada, en espera de ser revisada en cualquier momento y sea felicitada por casi reventar por tantas hojas, tanto “contenido” y es que al reflexionarlo, no es que al niño no le guste o no quiera aprender, sino que está harto de diario lo mismo, hojas tras hojas con bolitas de papel, “colita de ratón, rasgado, remarcado; pero todo bajo la misma indicación “trabajen y no hagan ruido”, “apúrense y no quiero escucharlos”; sin pensar que, en ese ruido y en esa escucha está lo realmente importante, pero ¡no!, continuamos en la misma línea “los del escritorio” y “los que si quieren “trabajar-aprender”

¿Porque una práctica tan molesta es la supuesta salvación del que no aprende? ¿Qué generamos al traerlos al escritorio? ¿Un apoyo o una inconformidad?, lo que para nosotras es motivo de ayuda, de querer darles atención, de buscar una estrategia que les permita terminar sus actividades, para los niños que “si trabajan”, se ha convertido en motivo de burla, se ha convertido en motivo de estigmas, se ha convertido en falta de cuidado del otro, de alteridad “de conocimiento del otro” y qué decir de “los del escritorio” son forzados a terminar, pero solo eso “terminar”, son incomodados por sus compañeros, por los “otros” pero, bueno fuera que se quedará ahí, nos metemos con sus sentimientos, con su estima, sin querer o sin pensar, ese apartheid¹⁶⁸ como diría Kapunsinski resulta lastimoso, hiriente, y que decir del estima por parte de nosotras, de sus compañeros los hace sentir mal, los aparta, los aísla, son parte de “una educación segregadora que siempre pretende evitar el encuentro con los que se consideran como diferentes, con quienes se etiqueta como “los otros”¹⁶⁹ el otro golpe en la cabeza viene, ahora ellos solos, al no terminar se van al escritorio, se apartan,

¹⁶⁸Ryszard, Kapuscinski, *Encuentro con el otro*. Traducción de Agata Orzeszek, Barcelona, Anagrama, p- 16

¹⁶⁹ Jurjo Torres Santomé *La justicia curricular, El caballo de Troya de la cultura escolar*, Madrid, Ediciones Morata, Ediciones Morata, 2012, p- 65

se aíslan, se incomunican; son mecanizados para llegar a un lugar, pero sin la reflexión, como si en vez de la buena acción que tanto se pregona, fuera un “castigo”, -no, ¡es un castigo!, con cara de buena acción, ejercemos en ellos una “violencia simbólica”, que los “mata”, para ellos, “el no matarás”¹⁷⁰, es desconocido

1, 2, 3...

Otro “día normal” diálogo por aquí, diálogo por allá, un diálogo “normal” hasta que poco a poco los timbres de voz se escuchan más fuertes, el tema a tratar no es importante, vaya, no es el tema que se está tratando, se empiezan a formar pequeños grupitos, el intercambio de ideas cada vez es más acalorado, más emocionante, risas, voces, ¡no! ¿qué está pasando? el control del grupo se está perdiendo, ese control tan marcado, porque recordemos que “si no hay control de grupo, si no están todos sentados y callados, no hay buena maestra”, bueno, así se nos ha dicho siempre, o por lo menos, así se nos inculcó, como marcadas por “los saberes experienciales” a los que Tardif hace referencia, y que pasan de generación en generación buenos o malos nos funcionan y los continuamos haciendo, en conclusión a esas herencias educativas

Todos ríen, bromean, hablan, algunos se empiezan a parar, - ¡no! impensable, la figura de poder se hace presente, esa relación social con los otros- en contra de los otros, esa política, “maestra-autoridad”, brotaba de golpe: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,10. Todos corren, todos se sientan, todos callan, todos nuevamente trabajan, ¡Que alivio! Nuevamente “el salón perfecto”!, el siguiente golpe -¿perfecto?, ¡reacciona! , no es posible creer, que el diálogo entre ellos, debe ser solo en los momentos permitidos, que no es importante lo que “ellos” cuentan, que no puede ser relevante lo que platican, temas de casa, de su familia, de sus amigos, de alguna caricatura, si lo cuentan es, porque es importante, si lo cuentan, es por la necesidad de ser escuchados, si lo cuentan es porque en ese espacio entre pares si es importante, bueno, no es que solo ahí sea importante, sino que el respeto a la escucha si está presente y no sé, si estoy en lo correcto, pero creo que nunca he escuchado a un niño cuartar el derecho a otro para decir lo que piensa, pero en cambio nosotros

¹⁷⁰ Emmanuel Levinas, La huella del otro, México, Taurus, 1998, p-16

“adultos” si los cuartamos, entonces ¿Quiénes son los que nos dan una lección?, ¿Quiénes son los que hacen lo correcto?

¡Ah!, pero como estamos en el mundo de los adultos, adultos que no permiten tal osadía, o un descontrol en su clase, adultos que juzgan el “trabajo de otros” , bueno, si a eso se le puede llamar trabajo, tener en silencio a su grupo para no incomodar a nadie, solo empieza el 1, 2, 3... y todo “normal”, la docente vuelve a respirar, entonces la pregunta sería ¿es control de grupo o es mecanización del grupo?, ¿es miedo a una llamada de atención o es la reflexión de acuerdos preestablecidos?, no es, una atención por convicción, sino por imposición, y que además genera otras situaciones falta de convivencia, poca participación, nula comunicación y segregación, porque los que inician el diálogo, comúnmente son apartados para que no se rompa la armonía

Reflexionando, esas prácticas, se llega a un pensar un poco crítico “el profesor debe estar en la crítica si quiere alcanzar un nivel superior de transformación”¹⁷¹ y a la vez devastador, creemos hacer bien las cosas, cuando en realidad no es así, como trasfondo hay un control, y porque no decirlo un castigo, “el castigo para el diálogo y la socialización, es la inmovilización”. Pero, lo peor es, nos empezamos a ser conscientes, y, sin embargo, las continuamos haciendo, son funcionales, entonces ¿las dejamos de hacer o solo las modificamos?, pero continúa siendo lo mismo, en lugar del 1,2, 3... ahora es “un candadito...”, La famosa canción que pone orden, que cierra la boca de todos con un candadito y tira la llave para que nadie hable y que además “les gusta cantar a los niños”. Como diría Zambrano “el castigo no ha desaparecido de la práctica educativa, ha cambiado su forma y su manera de aplicarse” ¹⁷² pero, solo eso.

Los tres golpes, son solo algunos de los muchos que manchan nuestra labor, golpe tras golpe, “el de la pedagogía de la separación”, que quisiera burbujas invisibles para que nadie se roce con nadie “el que atenta contra las diferencias”, pensando en el

¹⁷¹ Armando Zambrano Leal, *Formación experiencia y saber*, Colombia, cooperativa editorial magisterio, 2007, p- 189

¹⁷² *Ibíd*, p-62

niño ideal, con características que gustan a la docente o “el de la pedagogía del silencio” Vs “pedagogía del diálogo”¹⁷³, que los encapsulas para que nadie escuche sus voces...

Golpes y más golpes, prácticas pedagógicas vistas como funcionales, buenas, a veces hasta innovadoras, pero finalmente como su nombre lo dice, las practicamos y el sentido a veces no es el correcto, o no, el que deberíamos darles: ubicamos, catalogamos, separamos, encapsulamos, juzgamos, estigmatizamos, dividimos, callamos, controlamos, ¿Qué situación o situaciones problemáticas generamos?

Difícil reconocer, que todo aquello en lo que confiábamos, que todo aquello que nos habita y nos sigue habitando (porque el cambio no es de la noche a la mañana), que todo aquello que pensamos era bueno, en realidad es “veneno lento” los niños son desvalorizados, viendo a las diferencias individuales como un defecto y no como un enriquecimiento ; son controlados, desfavoreciendo la socialización, la interacción, la comunicación, el reconocimiento; son nombrados bajo criterios de desigualdad, no importando violentar un derecho incluyente, el respeto a la diferencias, violentándolos y desfavoreciendo el auto-concepto, la aceptación, el valor personal y favoreciendo los estigmas; desconocemos sus fortalezas, pensando en un grupo perfecto, que en realidad solo fluye y en donde la “integración” se hace presente y no la inclusión como fuente de autorregulación, perseverancia, alteridad, auto desafío, participación y diálogo; quebrantamos también un derecho fundamental, como el derecho a jugar, en donde el afán por “cumplir ellos con sus actividades y nosotras con las evidencias”, no les permitimos disfrutar de su receso negándoles experiencias de convivencia y aprendizaje entre pares, dentro y fuera del salón de clases, los enmudecemos no permitiendo, el diálogo, la escucha, la reflexión, y por lo tanto, no hay un “aprender juntos”, porque no se les permite ni siquiera un roce.

Este impedimento de roce no sólo se ve afectado por el estigma, sino por una parte que se encuentra dentro del estigma que me fue difícil de vislumbrar, esta parte me la

¹⁷³ Carlos, Skliar, *Poner en tela de juicio la normalidad, no a la normalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación*, Colombia, Educación y Pedagogía, p- 19, Disponible en: <https://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/6024/5431>

dio Echeverría, desnudé mi práctica docente ante los ojos del capitalismo, esto del lado de la blanquitud, que busca la producción casi fordista llevada al aula, como dije, me importaba que los niños “produjeran” evidencias bien hechas, las mejores, esto tuvo como resultado el sacrificio de ciertos rasgos propios de identidad, esta identidad “[...] consiste en el conjunto de características que constituyen a un tipo de ser humano que se ha construido para satisfacer al “espíritu del capitalismo” e interiorizar plenamente la solicitud de comportamiento que viene con él.”¹⁷⁴, formaba una identidad productora de resultados, en la que excluí o en palabras de Echeverría “Blanquéé” a mis niños, sólo yo me apegué a esta ideología productora, sino hice que ellos lo hicieran, se apegaran al fordismo de resultados forzado por mi ejercicio docente.

Una vez que desnudamos nuestras prácticas, que reconocemos nuestra “doble cara”, “las estrategias disfrazadas de bondad”, ¿Que surgió? Sin pensarlo, o más bien después de mucho pensar, criticar, reflexionar; porque no fue fácil, no fue fácil decir, -¡sí, lo hago!, llegué a la conclusión o dándole nombre “al problema pedagógico”, Las estructuras individuales del aprendizaje que se mantienen en el aula, generan poco trabajo cooperativo, falta de escucha, y nula interacción, por lo que se pretende desarrollar las habilidades comunicativas necesarias para que se favorezca la oralidad, la conversación, el diálogo y a crear un espacio de comunicación, participación y convivencia, ¡suena sencillo!, ¿Pero realmente lo es?

El primer paso está dado, el reconocer que hay un problema, el reconocer que quiero empezar un cambio y el reconocer que mis estrellitas “de la mejor maestra”, no eran de la mejor, sino de una maestra, que quería resultados, evidencias, “buenas por cierto- las mejores evidencias”, ¡por Dios!, me acabo de dar cuenta, de otra cosa, solo queremos que los papás y nuestras compañeras nos reconozcan como las mejores, “que buena maestra”, “la mejor”, “los controla”, están “siempre callados”, no se levantan sin permiso, no se paran, ni para ir al baño, y el plus, sus niños hacen unos trabajos hermosos, pegan la colita de ratón y el boleado, con “destreza y rapidez”

¹⁷⁴ Bolívar Echeverría, *Modernidad y blanquitud*, México, Ediciones Era, 2010, p-58

“saca unos niños, listos para la primaria”, como si fueran un producto que pasa por filtros de revisión, a los que inclusive se les podría pegar una etiqueta de lo que contienen y de las instrucciones de usos: trabaja bien, hace una colita de ratón hermosa, un boleado perfecto, cada bolita de un solo tamaño, colorea sin dejar espacios en blanco y no se sale de la raya, “casi no habla” y si lo hace es solo para pedir permiso para salir al baño, si nota que se le empieza a descontrolar, solo dele copias para que se entretenga y se calle, le gusta ganar estrellitas, cada que le entrega una evidencia, sabe que solo se le califica si lleva nombre su trabajo, y lo mejor si se mantiene en silencio vendrá otro reconocimiento “el de sus padres” por hacerle caso a la maestra, triste realidad de lo que contienen nuestros niños, triste realidad de cómo vemos a nuestros niños, “si es que son niños”.

“El dolor de la infancia acontece en el momento en que interrumpe la intensidad del instante y se fuerza la tiranía de la secuencia: allí el tiempo se hace demasiado largo, esta entendido hacia el tedio, la insignificancia se tuerce hacia una u otra duración, aquella de la cronología simple y pura, la de la productividad”¹⁷⁵, productividad que niega su ahora... su niñez; y podría decir que productividad que da como resultado tantas evidencias cómo es posible sin importar lo demás.

¹⁷⁵ Carlos Skliar, *Pedagogías de las diferencias*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2017, p-66

CAPÍTULO 3. HACIA LA UTOPIA DE LA INCLUSIÓN, UN SUEÑO DE AMOR Y DESEO

“Ir contra el orden natural de las cosas supone, así, una cierta rebeldía, una cierta insatisfacción y un deseo de pensar de otro modo la educación, [...] un deseo de recuperar la estética del enseñar”¹⁷⁶

Aquí empieza el deseo de querer cambiar, ya se reconocieron las practicas pedagógicas que realizábamos sin sentido o con un sentido diferente; en las que muchas veces, el control del grupo o el mero cumplimiento de las evidencias eran lo mejor, ahora se empieza con el viaje para conocer aquellos modelos de atención a la diversidad que nos podrían acompañar en el cambio.

En nuestra confusión por solo control, imposición, cumplimiento, caemos en solo lo visible, solo lo calificable en sus cualidades, solo aquello que podemos medir, clasificar, cuantificar; es lo importante, lo que vale, pensemos en Tébar cuando propone que “El cambio metodológico que ha de basarse en la aceptación del potencial humano de cada persona. Las estructuras escolares deben estar en función de las necesidades, de los ritmos y las diversas capacidades de los alumnos”¹⁷⁷, luego entonces esas estructuras individuales de aprendizaje, para nada miran la diferencia, entonces, ahora, nuestro deseo es diferente, un deseo de cambio, no solo de “cumplimiento”, de aquí en adelante, el sentido será otro

¿Vamos por el mejor camino?, todas esas prácticas, las mencionadas y las que aún no se desnudan, no favorecen en nada, creemos o intentamos creer que son prácticas buenas, acogedoras, amistosas, correctas, pero ¿a quién engañamos?

Entonces, por qué no pensar en buscar un aula amorosa, en “un espacio de interacciones permanentes, porque sin amor no hay educación”¹⁷⁸, como bien lo

¹⁷⁶ Carlos Skliar, *Pedagogías de las diferencias*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2017, p-31

¹⁷⁷Lorenzo, Tébar Belmonte, *El profesor mediador del aprendizaje*, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 2013, p- 54

¹⁷⁸ López Melero, Miguel. (2012) *La educación inclusiva: Una oportunidad para humanizarnos*. En revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, número 74. Zaragoza, 2012. p- 133. Disponible en <http://www.aufof.com>.

menciona López Melero, un aula en donde la valorización que Gerardo Echeita plantea, nos permita dar a los alumnos un valor real y no el impuesto por un estándar no establecido que supone un niño modelo, un niño robot y un niño sin sentimientos, o una aula esperanzadora, que acertadamente nos propone Freire, y que sea el mejor espacio para que los niños puedan aprender sin la opresión, o “la prohibición que se les impone de ser felices”¹⁷⁹ o un aula con un enfoque educativo que atienda a la diversidad, si hablamos de Anijovich, Pujolás, Pilar Arnaiz, y nuevamente López Melero

Aunque sabemos que, en muchos casos, este espacio se ve afectado por diversos factores, sociales, familiares, áulicos, sin embargo, una docente con miras a una “pedagogía de la esperanza”, considero que no debe de perder de vista que, a pesar de las vicisitudes hay y habrá nuevas posibilidades de ser mejor, de “ser mejor docente”, de buscar los caminos, o más bien los mejores caminos, de ser un encuentro, un mediador como Lorenzo Tébar nos propone, “Deja de ser un simple transmisor de conocimientos para convertirse en un guía, organizador, orientador, educador cercano, etc.”¹⁸⁰, y acompañar a los niños en su encuentro con el aprendizaje

Si pudiéramos fundir todas las ilusiones, todas las aulas, amorosa, esperanzadora, valoradora, incluyente, sería lo mejor, pero mientras el proceso empieza, lo mejor será empezar por la docente, que de nada le sirve conocer y no aplicar, pregonar, pero no dar ejemplo, entonces, la coherencia abanderará este principio de cambio, esa metamorfosis que inicia con “la docente coherente” entre lo que piensa, dice, y hace.

¿Y por qué no? buscar “alumnos plenos”, o más bien “ayudar a que se sientan plenos”, que valoren, convivan, participen, reflexionen, dialoguen, respeten, que sean críticos, que les guste investigar y que amen, ir a la escuela, tener compañeros, amigos, y aprender.

¹⁷⁹ Paulo Freire, *Pedagogía de la Esperanza*, siglo XXI editores, p-43.

¹⁸⁰ *Ibíd*, p-241.

3.1 Caminemos juntos hacia el cambio, “el principio del deseo”

¿Podemos solas?, han sido muchos años de comodidad, de creer, de vivir engañadas, ahora que “despertamos del sueño”, estamos en la obligación de conocer modelos de atención a la diversidad, que nos permitan llegar a estos fines, autores como Pere Pujolás, Pilar Arnaiz, López Melero y Rebeca Anijovich, “cazadores de utopías”¹⁸¹ entre otros; nos muestran algunos modelos pedagógicos, algunos caminos, para dar atención a la diversidad, en la preocupación por querer y no saber, dimos lectura a las características de los modelos de intervención que ellos nos sugieren

Cada modelo pensado en esa atención diversificada, pero no individualizada, cada modelo es un camino que busca un derecho a la educación, una igualdad de oportunidades y, por ende, la inclusión

El primer camino nos lo presenta Pujolás con su libro “Aprender juntos alumnos diferentes”, él nos comparte punto por punto, el procedimiento de la enseñanza cooperativa, mediante la creación de diferentes tipos de equipos: base, esporádicos y expertos, y mostrando diferentes técnicas como la tutoría entre iguales, el rompecabezas, el coop-coop entre otras. Cada integrante, tiene una responsabilidad compartida o mejor dicho en él, una doble responsabilidad aprender y colaborar para que aprendan sus compañeros, esto mediante unidades conformadas por un inicio, un central y un final

La segunda propuesta la muestra Rebeca Anijovich (et-al) en “Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas”, con centros de aprendizaje, en donde los docentes abracen el enfoque de la diversidad, mediante Centros de aprendizaje que dan a los alumnos consignas obligatorias y optativas, que permiten la explicitación de lo que los alumnos tienen que abordar. Este modelo tiene como meta continuamente marcada la metacognición en donde el aprendiz tiene

¹⁸¹ Mónica Coronado, *Competencias sociales y convivencia, Herramientas de análisis y proyectos de intervención*, Buenos Aires, Noveduc, 2008, p-7

conciencia de las fortalezas y debilidades de su propio funcionamiento intelectual. Los criterios de agrupamiento son en grupos heterogéneos o grupos homogéneos.

La tercera propuesta la ofrece Pilar Arnaiz mediante unidades didácticas, “La atención a la diversidad desde la programación de aula”, algunos caminos hacia el sueño de amor.

Todos los modelos parten de una pedagogía activa, que busca que los docentes participen en el proceso de enseñanza aprendizaje, todos nos proponen el aprendizaje cooperativo como la mejor estrategia para atender a la diversidad, y sacar partido de la singularidad de cada alumno.

López Melero propone, los Proyectos de Investigación en el aula (PIA) que plantean que nuestra clase sea una comunidad de convivencia y aprendizaje desde la libertad y la equidad y “un nuevo profesorado que, como intelectual comprometido, se afane en hacer del respeto, la confianza y la convivencia el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el niño sea el verdadero protagonista de su acción y el maestro ese mediador necesario para el aprendizaje compartido”.¹⁸²

En el aprendizaje cooperativo la finalidad es que sus miembros aprendan juntos, “todos dan y reciben, todos enseñan y aprenden [...] no se trata tan solo de aprender los saberes más académicos, sino también otra clase de saberes, saber hacer, saber ser, saber convivir”¹⁸³ como muestra de ayuda mutua nadie es más que nadie, todos se interesan por todos, todos ayudan a todos, “todos son valorados”.

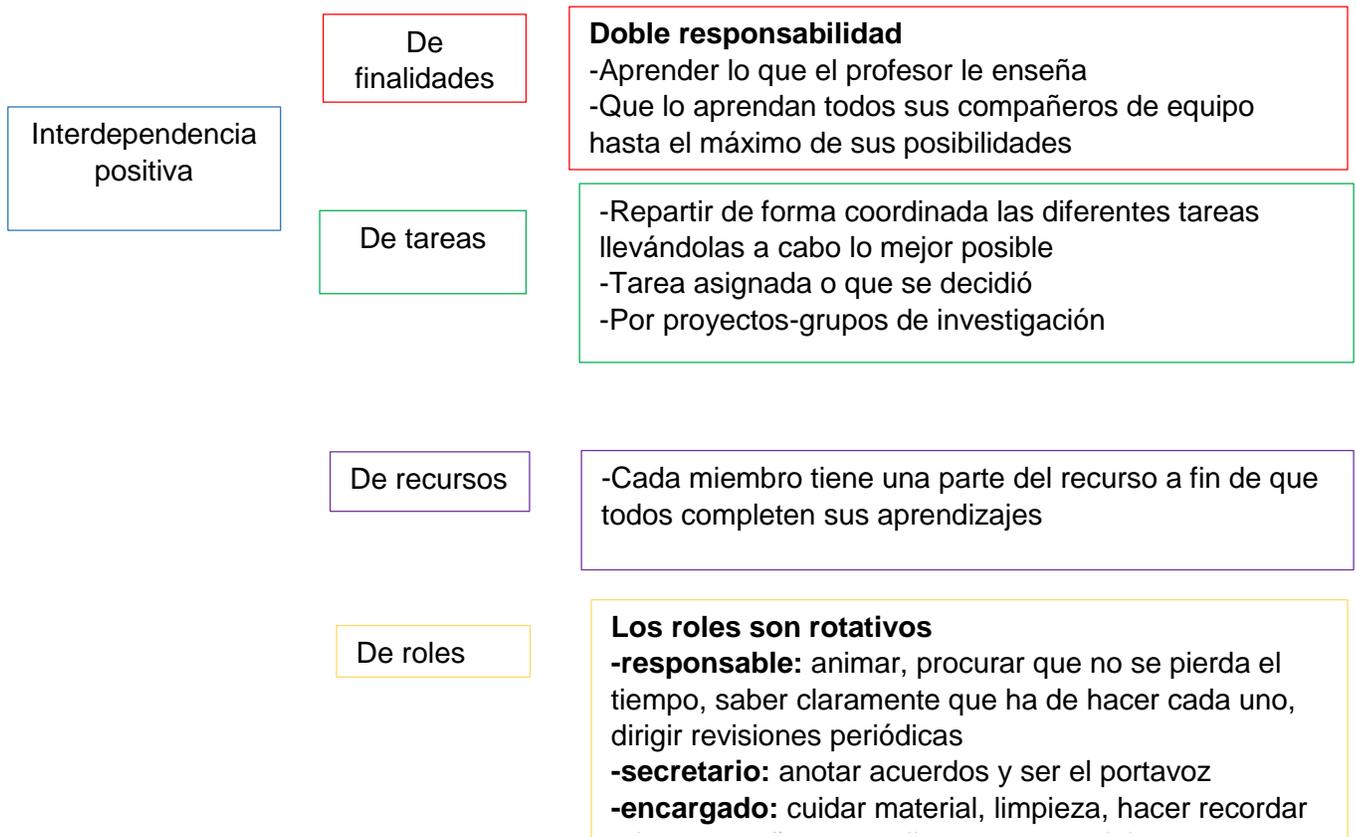
Que si lo pensamos este aprendizaje cooperativo nos daría las bases para que nuestros niños lleguen a, una interdependencia positiva, en donde se sientan que están ligados con sus compañeros de una forma que uno no puede tener éxito a menos de que los demás compañeros también lo tengan, para que me fuera más claro, me apoyé de Pujolás ¹⁸⁴ (esquema 1)

¹⁸² López Melero, Miguel, Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación, España, Ediciones Aljibe, 2004, p-17

¹⁸³Pere Pujolás, *Aprender juntos alumnos diferentes, Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona, Juventud S.A de C.V, 2004, p- 79

¹⁸⁴ Ibíd, p-83

Esquema 1: Elementos para una interdependencia positiva



Fuente: Pere Pujolás, Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula, Barcelona, Juventud S.A. de C. V., 2004

Claramente el aprendizaje cooperativo pretende que todos sus miembros se apoyen, puedan solucionar problemas juntos, todos aporten puntos de vista y todos sean parte del objetivo, para que finalmente celebren los éxitos individuales, así como los comunes.

Estos modelos también rompen con las estructuras individuales, estructuras que muchas veces, nosotras generamos, a veces los hacemos tan competitivos que obligamos a cada niño a desarrollar una tarea sin intercambio con los demás, ni de ideas, ni de puntos de vista; obviamente al formarlos individualistas, no les preocupan los resultados de sus compañeros, si alcanzan o no sus metas, no influye en nadie, luego entonces, lo que se pretende es romper con esas estructuras y generar en los niños estructuras sociales de aprendizaje, o dicho de otra forma estructuras de

aprendizaje cooperativo, “la estructura más adecuada para el aprendizaje de los alumnos, la que posibilita que todos los alumnos aprendan más y mejoren las relaciones interpersonales”¹⁸⁵, o dicho a la manera de Melero necesitamos “una aula que se convierta en una comunidad de convivencia y aprendizaje permanente a través del descubrimiento y la indagación del conocimiento de manera compartida”¹⁸⁶

En cuanto a la organización social del espacio dichos modelos nos proponen “una transformación del aula tanto en los argumentos como en la concepción del tiempo y del espacio. De argumentos porque ahora nuestros objetivos deben de ser otros, no simplemente llenar de contenidos, sino que realmente aprendan “El educando inicia una etapa de formación que se prolongará toda su vida, por lo tanto, debe adquirir unas habilidades precisas para “aprender a aprender”, constantemente”¹⁸⁷ y no solo aprender por aprender o memorizar lo dicho. Ahora los nuevos argumentos serán para el porvenir, empezando por el hoy y no solo para el momento.

Si hablamos de espacio “la enseñanza interactiva y el trabajo por grupos heterogéneos ha de ser la nueva estructura organizativa del aula”¹⁸⁸ estamos acostumbradas a que la organización del aula sea homogénea como si fuera un solo pensamiento, un solo aprendizaje, un solo alumno, no pensamos en las necesidades, habilidades, intereses... en la diversidad.

Visto de otro punto, también estos espacios se ven afectados por la “conveniencia del docente”, inclusive los niños y a veces hasta los padres de familia ya conocen los espacios (las mesas) que son motivo de etiquetaje, espacios que son tanto para “los que saben”, como para “los que no saben”, una división invisible es decir, una barrera transparente para que “los unos no convivan con los otros” o simplemente la

¹⁸⁵ Pere Pujolás, *Aprender juntos alumnos diferentes, Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona, Juventud S.A de C.V, 2004, p- 61

¹⁸⁶ López Melero, Miguel, *Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*, España, Ediciones Aljibe, 2004, p-166

¹⁸⁷ Lorenzo, Tébar Belmonte, *El profesor mediador del aprendizaje*, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 2013, p-54

¹⁸⁸ María José Parages López y Miguel López Melero, *Para poder trabajar por proyectos de investigación en el aula, primero debemos conocernos*, Málaga, Revista Educación Inclusiva Vol. 5 No. 1, 2012, p-9

separación de género; común y natural tanto en los niños como en las docentes, una muralla en donde “los niños quedan de un lado y las niñas del otro, o “los que saben y los que no saben” o “los normales y los diferentes”, “los platicadores y los callados; murallas imposibles de brincar.

Por otro lado, nos sugieren una distribución del mobiliario diferente: “en una estructura de aprendizaje cooperativo se necesita un equipamiento diferente de las mesas de los alumnos, se distribuyen de un modo distinto, al de que si se trata de una estructura de aprendizaje individualista o competitivo ¹⁸⁹, sugieren equipos de un máximo de cinco integrantes, aunque lo ideal son cuatro.

Ahora bien si volteamos la mirada a todas las aulas, el centro de atención somos las docentes, las docente dirigimos, proponemos, hablamos, decidimos, planificamos, pero planificamos pensando en nuestros propios intereses, y necesidades o peor aún planificamos lo ya planificado en ciclos anteriores; lo de cada año, lo fácil, lo ya conocido; los niños quedan en segundo término, o en último término, todo lo contrario a lo que nos proponen estos modelos, la modificación de roles que es y será el punto de inicio y de fin.

El alumno será el centro del aprendizaje, tendrá voz y voto, el alumno podrá decidir qué quiere aprender, que quiere conocer, “la mirada analítica nos va a ayudar a volver a descubrir mejor el potencial de cada uno de los protagonistas del acto educativo. El primero, sin duda, va a ser fijarnos en el educando como el auténtico protagonista, que necesitamos implicar en nuestro proyecto¹⁹⁰ y dejar de verlo, como solo un número en la lista o como solo una carpeta de evidencias que necesita ser llenada o como foquitos de atención.

Aunque todos los modelos coinciden en muchos puntos, también es importante mencionar algunas características que los diferencian, en el caso de los PIA (Proyectos de Investigación en el aula) propuestos por Melero, la manera en cómo se

¹⁸⁹ Pere Pujolàs, *Aprender juntos alumnos diferentes, Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona, Juventud S.A de C.V, 2004, p-115

¹⁹⁰Lorenzo, Tébar Belmonte, *Educación hoy es, ante todo, humanizar. Hacia una pedagogía mediadora con rostro humano*, p-7. Disponible en: <http://congreso.dgire.unam.mx.5tocongreso/educar.es>

aprende es a partir de las cuatro zonas de desarrollo y aprendizaje, en el caso de los C I (Centros de Interés) se aprende a partir de las habilidades del pensamiento y en el caso de las U D (Unidades didácticas) a partir de los Aprendizajes previos.

Todos se fundamentan en el Aprendizaje Cooperativo como mejor medio para crear una responsabilidad individual que contribuya al éxito de todo el equipo, por obvias razones, “existe un vínculo afectivo, y una relación de amistad que los lleva a celebrar los éxitos individuales de cada miembro, como los éxitos comunes,¹⁹¹ uno beneficia a todos y todos benefician a uno.

Para organizarse mejor sugieren elaborar unas normas de funcionamiento básicas que deberán cumplir, tanto la clase como en el equipo, estas normas las propondrán los mismos alumnos, una sugerencia que se hace para poder trabajar colaborativamente es un decálogo con normas para trabajar en grupo: “compartirlo todo, trabajar en silencio y cuando sea necesario hablar en voz baja, pedir la palabra antes de hablar, aceptar las decisiones de la mayoría, ayudar a los compañeros, pedir ayuda cuando se necesite, no rechazar la ayuda de un compañero, hacer el trabajo que me toca, participar en todos los trabajos y actividades del equipo, cumplir estas normas y hacerlas cumplir a los otros”¹⁹², importantes puntos que al estar en clase se nos olvidan o simplemente no sabemos cómo ponerlos en funcionamiento.

Otra sugerencia es que cada miembro conozca su responsabilidad y el rol que facilitará la formación y el funcionamiento del equipo, es decir, aunque los roles son rotativos, aun así, todos deben conocer los cargos que en algún momento van a desempeñar, no se trata solamente de asignar, o de sugerir, se trata de que cada uno se sienta importante en lo que va a realizar y que aunque cambie de rol sigue siendo parte fundamental del equipo.

Para que quede más claro o mejor organizado, se puede realizar un plan de equipo con el nombre del equipo, los cargos y a quien le corresponden, así como los compromisos que deben cumplir, puntos que sin lugar a duda, pensamos que

¹⁹¹Lorenzo, Tébar Belmonte, *El profesor mediador del aprendizaje*, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 2013, p- 80

¹⁹² Pere Pujolás, *Aprender juntos alumnos diferentes, Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona, Juventud S.A de C.V, 2004, p-120

nuestros niños son incapaces de llevar a cabo, solo imponemos, porque consideramos, es una manera de aprender, no creemos en las decisiones que pueden tomar, damos por hecho que solo el maestro organiza y ellos llevan a cabo lo dicho, o como diría de Skliar se piensa en la incompletud del alumno, que necesita ser completado.

En otro plan de equipo; se pueden también anexar las reflexiones acerca de lo que están haciendo bien y en lo que pueden mejorar, estas reflexiones permitirán a nuestros niños ser parte de una autocrítica, pero en beneficio de todos, es decir aceptar las fallas que de alguna manera perjudican al equipo, se toma en cuenta la opinión de todos para dar una sola respuesta, no existe competencia, ni inmovilidad todos son parte importante, todos opinan, y si algo está fallando todos lo tienen que mejorar.

Algo no menos importante es que cuando el equipo ha cumplido sus objetivos, existe un reconocimiento, que se basa en que, además de aprender contenidos, han aprendido a trabajar en equipo, muchas veces pensamos que el trabajar en equipo es: asignar a los miembros que lo integrarán, así como la tarea que le corresponde y que ésta sea cumplida, no importando la participación de todos, que aprendan los unos de los otros, que reconozcan tanto su trabajo como el de los demás, que para llegar al fin debe haber propuestas, diálogo, escucha, simplemente queremos resultados.

Todos los modelos tienen en común la importancia de enseñar a los niños a trabajar cooperativamente, favorecer todo lo que pensamos que es difícil e imposible, una clase en donde todos sean valorados en sus diferencias, en donde todos puedan aportar su granito de arena para que todos aprendan, en donde todos se preocupen por todos, que sean respetuosos de las opiniones y que acepten, que “todos necesitamos de todos para aprender”.

3.2 “Espacio de comunicación, convivencia y aprendizaje”, otro sueño que cumplir

“Si todos somos un sueño soñado en sueño ajeno,

Una vez que hicimos un pequeño viaje por los modelos de atención a la diversidad, por sus características y siendo el que más se ajusta al espacio que quiero crear, a mi deseo, mi soñador será López Melero para que me acompañe en el camino, en ese sueño, en esta parte me enfocaré un poco más en él, en sus pensamientos compartidos y en las herramientas que me provee para crear un espacio de comunicación, participación y convivencia.

Para iniciar, debo confesar que es un autor que, desde los primeros acercamientos a sus lecturas, me permitió ser afín a muchas de sus propuestas, para empezar, nos sugiere buscar la mejor manera, las mejores estrategias para que exista igualdad de oportunidades o mejor dicho en él, oportunidades equivalentes, en donde nadie se sienta discriminado o excluido, y en donde las diferencias, sean respetadas y vistas como una oportunidad más para aprender.

Él, nos va llevando a la reflexión de la humanización, el respeto y la amorosidad por la labor docente, por las formas de enseñar y por nuestros alumnos, “Lo que nos humaniza es la educación. Es decir, vivir como seres amorosos y cooperativos, con conciencia de nosotros mismos y con conciencia social, respetándonos a nosotros mismos y a los demás¹⁹⁴, respetando la diversidad “respetando las diferencias cognitivas, afectivas y sociales, diferencias de género, étnicas, religiosas, culturales, [...] que forman parte de una escuela sin exclusiones¹⁹⁵, una escuela que permita la participación de todos, que abrace las diferencias humanas, que busque que todos convivan y que se favorezca una relación dialógica y democrática, algo perdido, nulo en nuestras escuelas, somos parte de una escuela que no escucha a sus niños que lo más importante es separarlos, callarlos y que no opinen, que entre menos convivan

¹⁹³ María Inés García canal, *Foucault y el poder*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2002 p-20

¹⁹⁴ Miguel, López Melero, *Diversas miradas: democracia del amor*, España, Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 74, 2002, p-33

¹⁹⁵Miguel, López Melero, *Construyendo una escuela sin exclusiones*, España, Ediciones Algibe, 2004, p- 165

es mejor, que no reconoce las diferencias, porque así se ha estipulado siempre, porque así, “se les ha enseñado” y ellos, (los niños) dan por hecho que está bien.

Si bien tan natural se nos han hecho todas esas prácticas, y las repetimos un sin fin de veces, Melero nos propone un cambio, que tiene que empezar en nosotras, y evitar que ese currículum dominante, pese más que la enseñanza y el aprendizaje. “El currículum es la partitura de la cultura escolar, en contenidos y formas pedagógicas, y los profesores son intérpretes que la desarrollan manifestando su estilo personal”¹⁹⁶, me atrevería a decir, que este currículum preestablecido, es el “pretexto” para que algunas de nuestras prácticas sean como son o el estilo con el currículum no se han fusionado como debería ser o existe una “urgencia por cumplir metas, finalidades y programas”¹⁹⁷

Para empezar el cambio Melero presenta un Proyecto de Investigación en el aula (PIA) un modelo pedagógico “que nos introduce completamente en la construcción social del conocimiento. Dicho proyecto pretende:

“lograr una metodología que favorezca el aprendizaje autónomo, mediante la toma de decisiones reales y el desarrollo de las estrategias para “aprender a aprender” (metacognición) tales como: la búsqueda de información planteamiento de problemas o situaciones problemáticas y explicación de éstos, el trabajo compartido y en equipo, la comunicación a través de conferencias y la intervención, conocimiento y comprensión del entorno. Interesa el proceso, el saber crear itinerarios mentales, no el resultado”¹⁹⁸

Estas bases cambian el rol del maestro intolerante, autoritario y controlador a un mediador que conduzca el proceso de aprendizaje, dándole a los niños libertad para

¹⁹⁶Gimeno Sacristán, *Profesionalidad docente, currículum y renovación pedagógica*, Sevilla Investigación en la escuela no. 7, 1989, p- 3

¹⁹⁷ Carlos Skliar, *Pedagogías de las diferencias*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2017, p-34

¹⁹⁸ Miguel, López Melero, *Construyendo una escuela sin exclusiones*, España, Ediciones Algibe, 2004, p- 182

intercambiar experiencias, puntos de vista, para tomar decisiones y no solo que aprendan contenidos.

Llegamos a “el aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión. En donde el currículum atiende y desarrolla todas las dimensiones del ser humano: la cognición, la metacognición, el lenguaje y el mundo de significados de la comunicación, los valores y normas y el desarrollo de la autonomía personal, social y moral¹⁹⁹ Es necesario un currículum que ahondando en las diferencias del alumnado erradique las desigualdades y haga avanzar la justicia escolar, ofreciendo prácticas educativas simultaneas y divergentes (currículum diversificado) [...]evitando así la imposición de un currículum idéntico para todos²⁰⁰, una respuesta común y no individual, un currículum que dé respuesta a la diversidad, que se preocupe por la diversidad porque recordemos que nuestras aulas son un rico panorama, de particularidades, habilidades, aprendizajes, ritmos; por lo que esté debe ser un medio para ayudar a las oportunidades equivalentes

“El currículum común reclama la llamada escuela única y la comprensividad. Un currículum común solo ha de poder desarrollarse en una escuela común, en la escuela única para todos. En una escuela que responda y se articule organizativamente de modo similar en los distintos contextos o ámbitos. Así pues, tres ejes interrelacionados: la política educativa (obligatoriedad escolar y política educativa común a todos los alumnos), las propuestas pedagógicas (curricular común comprensivo con opciones a la diferenciación), y las propuestas organizativas (escuela única para todos) son las respuestas interrelacionadas que se reclaman y construyen mutuamente.²⁰¹

Este currículum común debe ser un mínimo en la calidad de la enseñanza, para que ninguno de nuestros niños quede fuera. Si bien ya comentamos que, son el centro del proceso, para ellos debe ser pensado y no, para unas técnicas preestablecidas,

¹⁹⁹Miguel, López Melero, *La escuela inclusiva: Una oportunidad para humanizarnos*, En revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, número 74. Zaragoza, 2012. p-154 Disponible en <http://www.aufof.com>.

²⁰⁰ Miguel, López Melero, *Construyendo una escuela sin exclusiones*, España, Ediciones Algibe, 2004, p- 168

²⁰¹ *Ibíd*, p-174

unos planes cuadrados o unos espacios inaccesibles, mejor es tener la osadía de romper con las marcas, con lo singular, que unifica los entornos, las vivencias, los pensamientos, a los niños; nos tocará ir, de alguna manera, en contra del sistema

Y para empezar realmente el cambio y generar espacios de apertura al diálogo, a los cuestionamientos, a la participación, a la escucha, a la convivencia, a la retroalimentación “Los Proyectos de Investigación en el Aula”, son considerados como algo dinámico, algo vivo, algo en movimiento. Es un modo de aprender a aprender en colaboración²⁰² aprender a ser escuchados y dejar de callar las voces, de permitirles cuestionarse y cuestionar romper esas barreras de “solo lo hago y ya”, de retroalimentación, que de alguna manera nos da la pauta para la evaluación, pero no una evaluación formal, sino una evaluación en donde cada uno de nuestros niños puedan reconocer sus debilidades para poder trabajar en ellas, sus fortalezas para potenciarlas y que esos aciertos puedan ser parte del aprendizaje.

El inicio de la transformación... ¿Qué necesitamos saber antes de empezar?

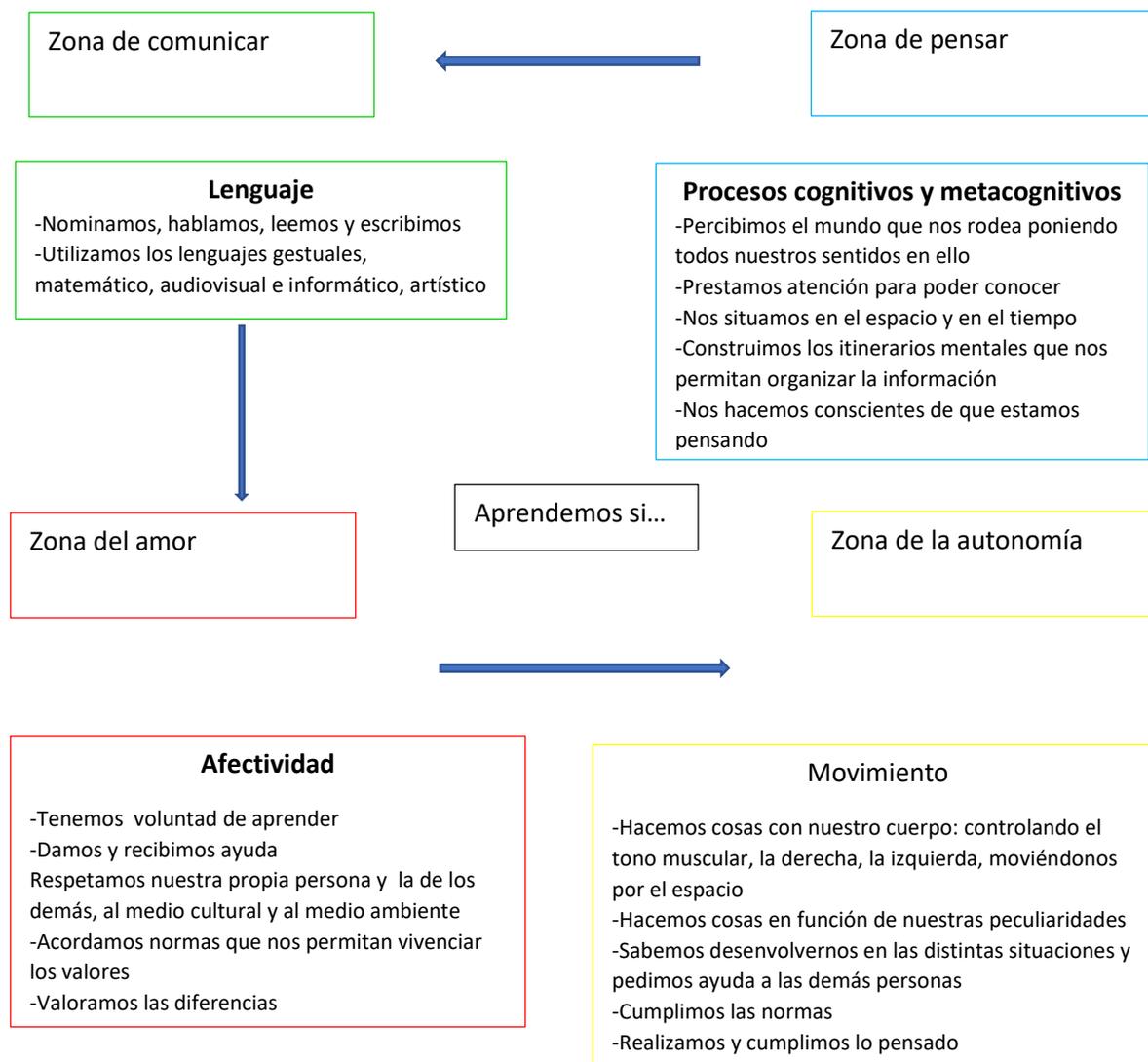
Para generar un espacio en donde el diálogo, la participación y la convivencia permitan proponer ideas, escuchar y respetar opiniones, debemos transformar nuestra clase para que todos los niños y las niñas tengan las mismas oportunidades y para que esto pueda ser posible, se debe pensar en la organización del aula. Melero y sus colaboradores, distinguen cuatro dimensiones, a saber: cognición y metacognición, el lenguaje y sistemas de comunicación, afectividad y mundo de las normas y valores y movimiento.

Para ello, construyeron el aula siguiendo el proceso lógico del pensamiento, del propio cerebro, de ahí surgen cuatro Zonas de Desarrollo y Aprendizaje: Zona de desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos, Zona del desarrollo del lenguaje y de los sistemas de comunicación, Zonas de desarrollo de normas y valores

²⁰²Ibíd, p-183

y Zona de desarrollo de la autonomía, para que nos sea más claro su comprensión organicé un esquema (esquema 2) apoyándome del autor²⁰³

Esquema 2: Esquema de aprendizaje



Fuente: Miguel López Melero, *Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma para trabajar en el aula con proyectos de investigación*, España, Ediciones Aljibe, 2004, p-189-190.

²⁰³ López Melero, Miguel, *Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*, España, Ediciones Aljibe, 2004, p-189-190

De este modo, la transformación de nuestra clase es para que los niños y las niñas tengan las mismas oportunidades de participar en la construcción del conocimiento, y basado en el aprendizaje dialógico.

El aprendizaje dialógico es aquel donde el conversar es la base de la convivencia y el aprendizaje, se convierte en una actividad eminentemente cooperativa²⁰⁴ evitando las estructuras individuales, a las que de una u otra forma caemos, al no permitir la interacción, cuando separamos a los niños para que trabajen, en donde hacemos que realicen sus actividades solos o acompañados pero en silencio y no les permitimos fijarse en lo que los demás hacen, los llenamos de contenidos y queremos resultados para cumplir con las famosas carpetas de evidencias, con las que “según” los evaluamos.

Pero, realmente, ¿en ellas (las carpetas) se ven reflejados los resultados o son solo un cúmulo de actividades que entre más llenas mejor han aprendido? Caemos en la carpeta más llena es la del que mejor trabaja, cumplió, participó y aprendió; los obligamos prácticamente a la competitividad, a callarlos para que terminen y cumplan “importa el fin, no los medios” o cuando no hay interdependencia de finalidades, logran sus objetivos sin pensar en los demás, no hay un “compromiso”, “hay un otro que permanece otro”²⁰⁵, no lo piensan, ni lo harán porque los hacemos tan individualistas que ni siquiera voltean la mirada hacia el avance de sus compañeros, y si lo hacen es solo con el objetivo de burlarse, de juzgar el trabajo que aún no está terminado, pero no por una preocupación por “el otro”.

Para poder empezar un cambio y como se ha comentado continuamente, el alumno será el centro y como tal, podrá proponer temas de su interés. “Este plan debe surgir de una situación problemática de la vida común de nuestros alumnos, de una situación de su interés, para que este proyecto se lleve a cabo lo mejor posible, se ha

²⁰⁴María José Parages López y Miguel López Melero, *Para poder trabajar por proyectos de investigación en el aula, primero debemos conocernos*, Málaga, Revista Educación Inclusiva Vol. 5 No. 1, 2012, p- 6

²⁰⁵ Emmanuel Levinas, *La huella del otro*, México, Taurus, 1998, p-27

organizado en cuatro momentos de análisis, la asamblea inicial, el plan de acción, la acción y la asamblea final o valorativa.

La asamblea inicial, es el primer momento donde socializamos lo que vamos a hacer y lo que queremos aprender. El origen de cualquier proyecto surge, precisamente cuando se descubre o se toma conciencia que hay una situación problemática, porque recordemos que la base del aprendizaje en nuestro proyecto es la investigación, Aprendizaje Basado en Situaciones Problemáticas (ABSP); en esta asamblea se produce la planificación del Plan de Acción que nos va a permitir resolver la situación problemática, planificando tanto lo genérico como lo específico, hemos de situar el Proyecto en una de las cuatro Dimensiones (Cognición, Lenguaje, Afectividad y Autonomía), en esta parte también cada componente expresa para qué le va a servir personalmente este proyecto y a qué se compromete.

Nos sugiere empezar con la Cognición que nos lleva a enriquecer esta planificación y tomando como subcategorías la: percepción, atención y memoria. Es importante también mencionar en la planificación de nuestro proyecto: el qué, cómo, cuándo, y para qué de lo que queremos aprender. Tan importante es esto, porque nos permitirá ayudar en la solución de nuestro proyecto de investigación, preguntas que resultarán en andamiajes para llegar a la solución de nuestra situación problemática.

Dentro del proceso lógico del pensamiento, es indispensable comprender que existe un orden lógico, que empieza en la cognición, continua con el lenguaje y la afectividad hasta finalizar en la autonomía. Ahora sí, se empezaría la Planificación del Plan de Acción de los Procesos Cognitivos, porque aquí se inicia el proceso lógico del plan de acción, a través de la planificación de operaciones. En esta parte es importante plantearnos algunos cuestionamientos como: ¿Qué necesitamos?, ¿Cuál es la responsabilidad de cada uno?, ¿cuándo se va a hacer? ¿Dónde se va a hacer?, ¿cómo se va a hacer?, ¿de cuánto tiempo disponemos en este proyecto? Y también es importante planificar los imprevistos: ¿y si...?

En segundo lugar, el Lenguaje en donde elegiremos las subcategorías más apropiadas para nuestro proyecto, como, por ejemplo: nominar y definir todos los

conceptos propios de este proyecto, escribir las ideas fundamentales, o realizar las síntesis de conceptos e ideas básicas

LA Afectividad, en la que se reconoce la esencialidad de desarrollar tanto las normas como los valores, valoración de las diferencias. Y finalmente, la afectividad relacionada con el desarrollo de la autonomía: física, personal, social. De lo que acabamos de mencionar, el autor es muy claro en comentar que esta parte pertenece al mundo del pensar y no del actuar, es decir este primer parte se ha enfocado a tomar conciencia de que hay una situación problemática, y que hemos de planificar el proceso lógico del pensamiento a través del plan de acción, en conclusión, en esta parte se planifica el siguiente paso la acción.

Una vez terminado el plan de acción, se llega a la acción, en donde cada grupo lleva a cabo su planificación para la construcción de lo que ha decidido, aquí el papel del docente es ofrecer ayuda para reconducir sus reflexiones y acciones.

Llamos a la Asamblea final que nos permitirá seguir con los procedimientos democráticos, en esta asamblea es un momento de análisis y reflexión. En esta parte también se evalúa lo genérico y lo específico, es decir, del encuentro de todos los grupos, se cuentan qué planificaron, qué dificultades tuvieron, cómo las resolvieron, cómo les gustaría continuar avanzando; este es un momento de encuentro individual y grupal, para seguir avanzando en el conocimiento, y se dará lugar al siguiente proyecto.

Por todo lo dicho, se retoma la importancia de implementar los Proyectos de Investigación en el aula, porque primero, parten del “El aprendizaje cooperativo” como estrategia para la inclusión, reconoce al aprendizaje dialógico como concepto importante para la convivencia y el aprendizaje. “En el aprendizaje dialógico el mundo de significados depende de las interacciones que se produzcan en el aula²⁰⁶, y si bien es claro, en la estructura del Proyecto, parte de una asamblea y finaliza con otra, que sin lugar a duda permite favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas,

²⁰⁶Miguel, López Melero, *La escuela inclusiva: Una oportunidad para humanizarnos*, En revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, número 74. Zaragoza, 2012. p-153 Disponible en <http://www.aufof.com>.

porque genera espacios de apertura al diálogo, cuestionamientos, acepta puntos de vista, respeta opiniones y es capaz de guardar silencio para escuchar, es decir un espacio de diálogo, participación y convivencia.

Para empezar...

“Facilitar procesos reales de participación y escuchar la voz de los niños es nuestra propuesta. Transformar con los niños, niñas y jóvenes este orden social dado Y construir otro mundo es nuestro desafío”²⁰⁷

La comunicación, la participación, la convivencia y el aprendizaje serán piezas clave, para cambiar nuestro mundo, un mundo que se ha visto manchado por la exclusión, “un problema que de tan generalizado no solía mirarse y ni siquiera tomarse en cuenta”, entonces, empezaremos con un pequeño gran cambio...la implementación de Los Proyectos de Investigación en el Aula (PIA), es importante mencionar que estos sintetizan el Proyecto Roma

“Como proyecto de investigación, pretende aportar ideas y reflexiones sobre la construcción de una nueva teoría de la inteligencia, a través del desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos, lingüísticos, afectivos y de autonomía en el ser humano. Como proyecto educativo, su finalidad básica y fundamental se centra en mejorar los contextos familiares, escolares y sociales, desde la convivencia democrática, el respeto mutuo y la autonomía personal, social y moral”²⁰⁸

Aunque si bien, nos vamos a enfocar en el contexto escolar, en el contexto que ha permitido una educación excluyente, que ha atentado contra los principios de una escuela inclusiva, que calla las voces de los niños como la mejor forma de aprender, que selecciona a los más capaces haciéndolos competitivos, que genera individualismo al separarlos, que atenta en contra de los derechos de los niños, como

²⁰⁷ Yolanda Corona, et-al, *Antología de estrategias participativas: Algunos aportes para escuchar a los niños y realizar consultas infantiles*, México, UPN y UAM, 2006, p- 3

²⁰⁸Miguel, López Melero, *La escuela inclusiva: Una oportunidad para humanizarnos*, En revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, número 74. Zaragoza, 2012. p-154-155, Disponible en <http://www.aufof.com>.

el derecho a jugar, al mantenerlos al lado de nosotras durante el receso por cualquier situación o que los violenta no de manera física sino verbal o emocional, ese contexto ahora ha de cambiar o por lo menos ha de intentar cambiar sus formas y sus medios.

Aunque la pretensión es grande, se iniciará el camino, se empezará mediante el diseño de un proyecto para atender a la diversidad, “Un proyecto de intervención pedagógica, en donde nuevamente López Melero, Pere Pujolás, y demás autores interesados en que las diferencias sean vistas como valor, como oportunidad, y no como un defecto o como “una piedra en el camino”.

Ellos me apoyarán en su construcción, empezaremos con el diseño de la intervención, no sin antes recordar que, se continúa en la línea del maestro como “mediador”, y el alumno como “centro” del proceso educativo, “Aquí es donde nacerá nuestro Proyecto, partiendo de lo cotidiano y de los intereses e inquietudes del alumnado, si bien siempre con el papel de guía ejercido por el profesorado presente²⁰⁹.

Resulta indispensable aclarar que esta planeación no será burocrática, no será la planeación inflexible que solo quiere llegar a los objetivos, a los contenidos, sin pensar en el camino, en los medios; no será anticipada, surgirá de los intereses, curiosidades, cuestionamientos y situaciones no previstas, se dejará de lado los intereses de las docentes, para darle otro sentido, esta planeación surgirá de una asamblea, que “es un modo de socializar la enseñanza donde se acatan las normas elaboradas por todos y en donde nadie impone su criterio,”²¹⁰ Dicho a la manera de Melero,

“es ese proceso lógico de pensamiento de carácter superior que nos permite pensar lo que vamos a hacer (crear itinerarios mentales), también elaborar un Plan de acción y ejecutarlo (Acción) y por último evaluar qué es lo que hemos hecho y cómo lo hemos hecho y hacia donde encaminamos (en un nuevo proyecto) nuestro seguir haciendo, por tanto es un proceso intrapsicológico

²⁰⁹ Miguel, López Melero, *Construyendo una escuela sin exclusiones*, España, Ediciones Algibe, 2004, p- 196

²¹⁰ María José Parages López y Miguel López Melero, *Para poder trabajar por proyectos de investigación en el aula, primero debemos conocernos*, Málaga, Revista Educación Inclusiva Vol. 5 No. 1, 2012, p-9

que se produce entre la cognición (como base psicológica) y la acción (el comportamiento humano) a través del lenguaje, y supone una competencia organizativa (autoorganización) y reflexiva sobre el proceso, siempre mediatizado por la ayuda de lo demás, [...]el origen de la planeación siempre es social” ²¹¹ (Tabla No. 5)

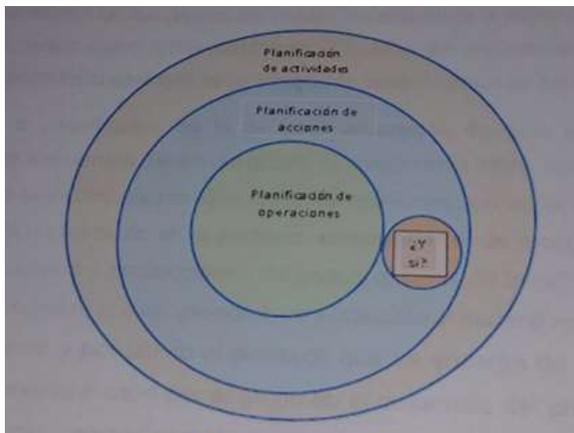
Tabla No. 5: Los brazos de la planificación

Cognición -Itinerarios mentales	Planificación	Acción -Plan
------------------------------------	---------------	-----------------

Fuente: Miguel López Melero, *Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma para trabajar en el aula con proyectos de investigación*, España, Ediciones Aljibe, 2004, p-186.

En la planificación consciente, implica que cada uno de nosotros controla y regula sus propios procesos cognitivos...se suele distinguir entre planificación de actividades, planificación de acciones y de operaciones (Esquema 3)

Esquema No. 3: Esquema de planificaciones



Fuente: Miguel López Melero, *Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma para trabajar en el aula con proyectos de investigación*, España, Ediciones Aljibe, 2004, p-187

²¹¹ Miguel, López Melero, *Construyendo una escuela sin exclusiones*, España, Ediciones Aljibe, 2004, p-186.

La primera asamblea, es llamada “asamblea inicial” y lo importante aquí, será que la docente tenga los saberes y habilidades necesarias para vincular los intereses, los materiales, los recursos, y estrategias con el contenido curricular.

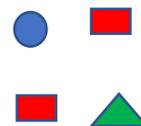
Antes de iniciar con la asamblea es importante hablar del acomodo de los niños, este será en equipos heterogéneos, de ser posible será de cuatro integrantes o con un máximo de cinco (esquema No. 4), esta es una propuesta de Pere Pujolás que me pareció idónea para trabajar equipos cooperativos porque él dice que “hay que ir propiciando un cambio de mentalidad y de percepción en los alumnos en lo que se refiere al trabajo en equipo, [...] otra característica imprescindible es que la composición de los equipos debe ser heterogénea (en género, etnia, intereses, capacidades, motivación, etc.).²¹²

Esquema No. 4: Estructura social del aula

● Disponibilidad para apoyar (expertos)

■ Resto del grupo (base)

▲ Requieren ayuda (esporádicos)



En cuanto a la formación de los grupos de trabajo, se considera la heterogeneidad, y que todos participen. También es importante que todos conozcan las responsabilidades que cada integrante tendrá dentro de su equipo.

La coordinadora o coordinador, es la persona encargada de que, a través del consenso, se llegue a acuerdos dentro del grupo, su misión más difícil, será

²¹² Pere Pujolás, Aprender juntos alumnos diferentes, Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula, Barcelona, Juventud, S. A. de C.V., 2004, p-105.

comprender a todos sus compañeros, tener en cuenta la importancia de todas las opiniones, en el caso de la secretaria o secretario es la persona encargada (o) de recoger todas las deliberaciones, discusiones y producciones del grupo, en el caso de la (el) responsable del material, como su nombre lo dice, proporciona y custodia el materia necesario para el desarrollo del proyecto y por último el portavoz que se encarga de contar a la asamblea el proceso llevado a cabo por el grupo en el desarrollo del proyecto, los o el resultado, los problemas que han surgido y como les dieron solución

Considero importante en esta parte, motivar a los niños a hacer su mejor esfuerzo, a reconocer el esfuerzo de todos, y a buscar la mejor manera para que todos se sientan importantes

Como primer momento se realizará una asamblea “La asamblea Inicial”, está les permitirá a los niños reconocer una situación problemática, que emergerá de alguna situación sensible para ellos o de algún interés, la situación será el fundamento del aprendizaje, y como inicio deben surgir algunos cuestionamientos: ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿por qué? y ¿para qué quiero aprender? De no ser así, se darán “pistas” para que ellos se cuestionen, y lo puedan compartir, como siguiente paso en este mismo punto se planificará tanto lo genérico, como lo específico, es decir, tanto lo individual como lo grupal; se promoverá el uso de un lema, que es el que abanderará nuestro proyecto, esté se pegará, en una lámina visible para todos y se complementará con una imagen.

El proyecto requiere de un título, basado en el tema de investigación (considero que atractivo), para que los niños lo reconozcan rápidamente, en el caso del proyecto, lo debemos ubicar en una de las cuatro dimensiones a saber: Cognición y metacognición, Lenguaje y sistemas de comunicación, Afectividad y mundo de las normas y valores y Movimiento.

De estas dimensiones surgen las subcategorías (esquema No.5) estas se observarán en el siguiente esquema, y así, sean fáciles de reconocer y ubicar.

Esquema No. 5: Cuatro dimensiones

CUATRO DIMENSIONES

Zona de comunicar	Lenguaje	Procesos cognitivos	Zona de pensar
	-Codificación, Decodificación -Lectura -Escritura -Lógico-Matemática -Música -Plástica	-Atención -Percepción -Memoria: Procesos simultáneos, Procesos sucesivos -Procesamiento de Información e Itinerarios mentales -Organización Espacio, Tiempo -Planificación	
Zona del amor	Afectividad	Autonomía	Zona de la autonomía
	-Valores -Normas -Valoración de las diferencias	-Conocimiento del cuerpo -Lateralidad -Praxia: Gruesa y Fina -Autonomía: Física, Personal, Social y Moral	

Fuente: Miguel López Melero, Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma para trabajar en el aula con proyectos de investigación, España, Ediciones Aljibe, 2004, p-190.

Ahora bien, después de que surja todo lo mencionado, se buscará el vínculo de nuestra situación problemática con los núcleos fuertes del aprendizaje: los Campos de formación académica o las Áreas de Desarrollo Personal y Social (Malla No.1)

Malla No.1: Malla de núcleos fuertes del aprendizaje

Componente curricular: Campo de formación académica			
Mes	Ámbito	Prácticas sociales del lenguaje	Aprendizaje esperado

Octubre	Oralidad	Conversación	Solicita la palabra para participar y escucha las ideas de sus compañeros
Diciembre		Explicación	Argumenta porque está de acuerdo o en desacuerdo con ideas y afirmaciones de otras personas
Febrero		Narración	Narra anécdotas con secuencia, entonación y volumen

Fuente: Aprendizajes clave para la educación integral, Educación preescolar, Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación, secretaria de educación Pública, 2017, p- 194

Esta malla está vinculada con los Aprendizajes clave para la educación integral, “Un aprendizaje clave es un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante [...] el logro de estos posibilita que la persona desarrolle un proyecto de vida y disminuye el riesgo de que sea excluida socialmente”²¹³, este ciclo escolar será la primera vez que estos aprendizajes clave, sean implementados, porque recordemos que estábamos bajo la tutela del Programa de Educación Preescolar 2011.

Para ser parte de este proyecto-aprendizaje, nos sugiere hacer un contrato individual (Tabla No.6)²¹⁴ que formará parte del aprendizaje específico y un colectivo (Tabla No. 7)²¹⁵ que formará parte del genérico.

²¹³ *Aprendizajes clave para la educación integra*, Educación Preescolar, Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación, Secretaria de Educación Pública, 2017, p-111

²¹⁴ Josett Jolibert y Christine Sraiki, *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, Argentina, Ediciones manantial, SRL, 2009, p-34

²¹⁵ *Ibíd*, p-37

En el caso del individual será parte de su cuaderno individual de contratos de aprendizajes, el cual constituye el itinerario personal de cada alumno, en él, también se pueden guardar los logros y dificultades, así como los nuevos desafíos a los que deberán enfrentarse

Tabla No. 6: Contrato individual

Cuadro 5: Contrato individual	
Contrato de actividades	Contrato de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lo que YO tengo que hacer ✓ Lo que me resulto difícil hacer 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lo que ya se ✓ Lo que aprendí ✓ como aprendí ✓ lo que debo reforzar

En el caso del contrato colectivo, se ven reflejados los acuerdos grupales, la organización, el reparto de tareas, los compromisos, los acuerdos colectivos, en lo que nos vamos a apoyar para conocer más (libros, cuentos, folletos), todo esto con el fin de beneficiar el cumplimiento las metas comunes

Tabla No.7: Contrato colectivo

Cuadro 6: Contrato colectivo		
Proyecto de acción	Proyecto global de aprendizaje	Proyecto específico de construcción de competencias
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lo que vamos a hacer 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lo que vamos a aprender 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lo que vamos a aprender

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planificación ✓ Reparto de tareas 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lo que ya sabemos ✓ Lo que hemos aprendido, además ✓ Lo que debemos reforzar
--	--	--

Es importante mencionar que cuando planificamos no lo hacemos pensando en un solo aprendizaje, la mayoría de las veces tratamos, de sacar el mayor provecho posible, por eso es indispensable, también relacionar “el plato fuerte con la ensalada” o “la ensalada con el plato fuerte (Malla No. 2).

Malla No. 2: Malla de las posibles transversalidades

Transversalidades				
Procesos cognitivos y metacognitivos	Lenguaje	Aprendemos si...	Afectividad	Movimiento

La siguiente Malla (malla 3) nos permitirá encontrar la relación de los intereses de los niños con el contenido, es decir ¿qué otros campos de formación académica o áreas de desarrollo personal y social podemos favorecer?

Si bien, nuestro punto de encuentro son los aprendizajes clave, no podemos dejar de lado a Tébar cuando nos refiere las operaciones mentales, porque “van cristalizando las sinapsis neuronales en virtud del ejercicio repetitivo de los actos, hasta llegar a automatizar muchas destrezas y crear hábitos de trabajo intelectual [...] muchos mediadores encuentran en las operaciones mentales una descripción constructivista

del desarrollo de las capacidades por las que acompaña a los educandos”²¹⁶ luego entonces son una pieza fundamental para la construcción de los aprendizajes

Malla 3: Malla de transversalidad

Componentes curriculares	Campos o Área	Organizador curricular 1	Organizador curricular 2	Aprendizajes esperados	Las operaciones mentales
Campo de formación académica	Exploración y comprensión del mundo natural y social	Forma, espacio y medida	Ubicación espacial	Ubica objetos y lugares cuya ubicación desconoce, a través de la interpretación de relaciones espaciales y puntos de referencia	Identificación
Áreas de desarrollo personal y social	Artes	Expresión artística	Familiarización con los elementos básicos de las artes	Representa historias y personajes reales o imaginarios con mímica, marionetas, en el juego simbólico, en dramatizaciones y con recursos de las artes visuales	Decodificación
	Educación socioemocional	Autorregulación	Expresión de las emociones	Dialoga para solucionar conflictos y ponerse de acuerdo para realizar actividades en equipo	Pensamiento divergente
		Autonomía	Toma de decisiones y compromisos	Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma de decisiones para concluir las	Pensamiento hipotético
		Colaboración	Comunicación asertiva	Se expresa con seguridad y defiende sus ideas ante sus compañeros	Pensamiento divergente
		Colaboración	Inclusión	Convive, juega y trabaja con distintos compañeros	Razonamiento divergente
	Educación física	Competencia motriz	Creatividad en la acción motriz	Propone distintas respuestas motrices y expresivas ante un mismo problema en actividades lúdicas	Razonamiento inferencial

Fuente: Aprendizajes clave para la educación integral, Educación preescolar, Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación, secretaria de educación Pública, 2017, p-230, 290, 318, 336

Es de considerar la importancia en estos momentos de la mediación, porque debemos de dejar ese papel de imposición, mecanización y de condicionamiento, para

²¹⁶ Lorenzo, Tébar Belmonte, *El profesor mediador del aprendizaje*, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 2013, p-134

acompañar a los niños en ese principio de su propia construcción, ahora nuestro papel dará un giro total, para orientar, conocer, comprender, ayudar, motivar y escuchar a “todos los niños” y que todos los niños conozcan, comprendan, ayuden, intercambien puntos de vista, motiven y escuchen a sus compañeros.

En la asamblea final, se presenta el proyecto en asamblea a los otros grupos, los portavoces, serán los encargados de contar qué hicieron cómo lo hicieron y qué resultados tuvieron, de aquí surge un mapa, que en este caso será mental, entre todos los grupos, en él se verán reflejados los aprendizajes y este mapa será agregado a su carpeta individual como síntesis de lo que han aprendido. En esta parte surgirán nuevos interrogantes, que darán pie al siguiente proyecto. El siguiente proyecto dará cabida a una nueva investigación y a nuevos aprendizajes “La base de nuestro aprendizaje es la investigación, sin investigación no hay aprendizajes”²¹⁷

Nos queda reconocer la importancia de permitir a los niños y a las niñas expresarse, intercambiar puntos de vista, confrontar y proponer ideas, escuchar y valorar las de los demás, de lo contrario no ayudamos en nada a desarrollar; las habilidades comunicativas que generen espacios de comunicación participación y convivencia, por lo que los PIA son una metodología que nos permitirá construir la escuela que deseamos.

Sin inicio, no hay cambio... ¿y ya empezó?

“Para que sus enemigos no los vean, Algunos animales, toman el color de su entorno, el fenec es del color de la arena del desierto, el bebé foca es de color blanco como el hielo donde vive. Así los osos no lo ven fácilmente. Pero como ellos también son blancos, no los ve acercarse. Estos animales cambian de color según la estación del año. En invierno el pelaje de la llamada liebre variable, cuando no hay vegetación para ocultarlo se vuelve blanco como la nieve. Pero en verano la liebre variable tiene un

²¹⁷María José Parages López y Miguel López Melero, *Para poder trabajar por proyectos de investigación en el aula, primero debemos conocernos*, Málaga, Revista Educación Inclusiva Vol. 5 No. 1, 2012, p-11

pelaje pardo, como todas las liebres”²¹⁸, -yo tengo un conejito como esos, apenas tuvo sus conejitos, se escuchó una voz muy cercana, - espera aún no termino, -pero mi mamá los sacó afuera, -pero este no es un conejo, es una liebre muy parecida a los conejos, pero no lo es, -pero mi conejito es gris, -ah sí, pero déjame terminar, -uno de los conejitos ya se murió porque dice mi mamá que estaba muy chiquito... ¡No, no voy a poder!, no puedo ni terminar de leerles el cuento, cómo podré dar inicio a una asamblea, ¿Qué hago?, la dejo hablar o la callo para que me escuche, qué bárbara no me deja hablar, pero justo mientras pensaba en, si callarla, o no, el silencio se hizo presente.

- ¡Qué bueno!, podré continuar sin decirle que me deje hablar, “La rana de zarzar no es siempre verde...”,

-Y tus conejitos son chiquitos, pregunta el compañero de al lado a la niña que “me interrumpió anteriormente”, la niña le contesta, -pues sí, que no ves que acaban de nacer, “

Sin querer, la niña me estaba causando un conflicto interno muy grande ¿Qué hago, si la callo, no la estaría escuchando?, no habría respeto por lo que cuenta, -pero, si la dejo hablar, no me dejará acabar mi cuento, -Y cómo puedo empezar, -A ver, guarden silencio para que puedan escucharme, -Qué difícil, pero creo que ya, ¡por fin!

-Maestra puedo ir al baño, -¡No!, me rindo, quiero acabar mi cuento y no me dejan (esto solo lo pensé), -Necesito que guarden silencio o no podré terminar (esto si lo dije), -¡No!, necesito atraer la atención de los niños, para que me escuchen, como maestras contadoras de cuentos, ya sabemos lo que tenemos que hacer, cambio de tono de voz, preguntas para saber si están atentos, el vaivén por todo el salón...

-Maestra, Valentina dice que sus conejitos caben en una caja, ¿verdad que no?, -No maestra los conejitos no caben en una caja, mi abuelita tiene uno y lo tiene en una jaula muy grande, -¡Sí!, mis conejitos caben en una caja, porque acaban de nacer y son chiquitos, -a qué no, -y mi mamá los saca de la caja para que les dé, el sol, -¿y su mamá?, -su mamá no quiere a todos, -esperen, esperen, déjenme acabar el cuento

²¹⁸ Gallimard Jeunesse, *El camuflaje de los animales*, México, Secretaria de Educación Pública, 2003

y ahorita platicamos, según yo, este era mi primer intento fallido, ¿Cómo es posible que no estuvieran atentos, si “yo” siempre atraigo su atención?

Sin darme cuenta, estaba cayendo en” la preparación”, para que todo saliera como ¡yo! quería, nuevamente esa “mismidad”, de querer tener siempre la razón, de control sobre las acciones, de poder, al querer silenciarlos, para que “yo” me escuchara, de pensar solo en mí; porque según yo, solo lo que pienso y siento es importante, ¿importante para quién?, “para mí”

¡Preparada, lista salta!²¹⁹, ahora pensé en cambiar el cuento, con la diferencia que, en esta ocasión sí me escuchaban, pero nuevamente el tema de “los conejitos de Valentina se hacía presente”, en cuanto los niños escucharon que se trataba de una araña que saltaba para llegar a una hoja, fue: -maestra los conejos también saltan, - los chapulines también, -los canguros también, -pero los conejos saltan más alto, y así poco a poco y sin darme cuenta, nuevamente la atención se había desviado, solo que en esta ocasión, hubo una pregunta que detonó muchas cosas, -maestra ¿en dónde viven los conejos?, a lo que Valentina contestó, -viven en el patio cuando están grandes y en una caja de zapatos, cuando están chiquitos para que no les dé frío, -no es cierto viven en una jaula, -yo una vez fui con mi abuelito a cazar y había conejos en el campo, -maestra ¿verdad que los animales viven en el campo?, -no, el perro de mi abuelita vive en el patio, -el gato de mi mamá en la pared, -también los ratones viven en la pared, -no, en la pared viven las arañas ¿verdad maestra?, -las arañas viven en las hojas como en el cuento, -no, en las hojas viven las catarinas, -no, los grillos, porque mi abuelita dice que los grillos se comen a las plantas y les hacen hoyitos, vaya que se formó una cadena que parecía no tener fin, hasta ahorita mi segundo intento, “según yo, era fallido”.

Les leí el decálogo que sugiere Pujolás, para trabajar en equipo (descrito anteriormente), en cada punto les fui dando un ejemplo de cómo lo podríamos llevar a cabo; en esta ocasión estaban tan atentos, que por un momento pensé “qué tranquilidad”

²¹⁹ Nic Bicsshop, *¡Preparada, lista, salta!*, México, Planeta Mexicana, 2003

Una vez que terminamos con el decálogo, se motivó a los niños para que formáramos un lema que abanderaría nuestro salón, nuestro espacio; hubo muchos comentarios, pero no como propuesta para el lema, sino que se basaban en lo que hacen y lo que no, -yo si comparto mis cosas, -yo sí termino, -mi mamá se enoja si prestó mis colores, -...no levanta la mano y yo sí; por lo que, con lo que ellos mencionaron y apoyándome del decálogo formamos un lema “Soy parte de una salón que comparte, escucha y ayuda, entonces, todos necesitamos de todos”, lo pegamos a un costado del pizarrón y cada quién realizó un dibujo de lo que ellos quisieron, pero con una sola indicación o sugerencia, relacionada a lo comentado en el decálogo o en el lema, porque es para decorarlo; otro punto importante, es que el decálogo fue pegado en donde antes estaban “los acuerdos de convivencia”, que de acuerdos no tenían nada, eran puras imposiciones disfrazadas

En la asamblea inicial, pensé erróneamente, si les pregunto ¿Qué quieren aprender? y hago una lista, ...si les sugiero un tema y veo que pasa, ...si les digo ¿Qué les gustaría saber?, y el primero que responda “habrá ganado”, pero ¡oh, sorpresa! Solo les mencioné ¿Sobre qué les gustaría saber?, ¿Qué quisieran conocer? ...Y sin más, como ya teníamos según yo, los “dos primeros intentos fallidos”, la sorpresa fue para mí, con solo un comentario, se desataron muchos otros, sin pensarlo “El tema estaba ahí, pero “la escucha” fallaba, la maestra que solo quiere lo que para ella es mejor, no se dio cuenta o no quiso darse cuenta, había no una, sino no muchas curiosidades, solo hacía falta abrir los sentidos

¿Qué nos gustaría aprender?, -a mí de los columpios, -a mí de computadoras, - ¿en dónde viven los conejitos cuando están chiquitos?, Vale dice que, en una caja, pero no caben, pero Vale dijo que acababan de nacer, -Valentina ¿verdad que tus conejitos están chiquitos, de alguna manera realicé otra pregunta que nuevamente detonó varios comentarios, - ¿Por qué les gustaría saber de los columpios? ¿Qué quieres saber, -yo quiero saber por qué suben (refiriéndose al columpio), -porque el sube los pies ¿verdad maestra?, con la mirada en la pequeña que quería conocer de las computadoras, - ¿Qué te gustaría saber de las computadoras?, -es que mi hermana tiene una, pero ¿qué te gustaría saber de ellas?, -es que no me la presta, - ¿qué

quieres saber de las computadoras? - ¡mmmm!, quiero saber cómo se prenden, porque una vez mi mamá me la prestó pero cuando llegó mi hermana me dijo que se iba a enojar, que me la quitaría, -maestra, ¿verdad que en el campo hay venados?, -pues, sí, -maestra yo el otro día vi un ratón que se metió a la pared y mi mamá gritaba porque le dan miedo, se metió a un hoyito, -¿verdad que los ratones no viven en la pared?, -sí, porque ya no salió y mi papá le dijo a mi mamá que ya le había gustado su casa para vivir, ...y así poco a poco y sin darnos cuenta, de una u otra forma la mayoría de los comentarios iban encaminados a los animales “los toros”, “los caracoles”, “los delfines”, “los conejos”... nuestro tema se hacía presente, pero quería que ellos solos lo nombraran , no quería caer nuevamente en imponer, ellos se darían cuenta de ¿Qué les gustaría saber?, y no faltó mucho, finalmente alguien dice, -yo quiero saber ¿en dónde viven las tortugas?, -¿por qué te gustaría saber en dónde viven?, porque mi mamá dice que viven en su casita (refiriéndose a su caparazón) , que se esconden para dormir , -pero a mi hermanita se le fue y mi mamá dice que se fue a vivir a otra casa, -no, las tortugas viven en el agua, yo tengo una pecera con una, -¿verdad que no maestra? comenta uno de los niños.

Los dos primeros cuentos, que, según yo, habían sido fallidos, habían dado pie a las interrogantes, a las curiosidades, y porque no decirlo a un deseo de aprender.

Ahora sí y después de escucharlos, de alguna manera “los ayudé”, - ¿entonces les gustaría saber en dónde viven los animales?, a una voz gritaron que -sí, -yo quiero saber en dónde viven los delfines, -yo en donde viven los leones, -yo las ardillas

¿Para qué queremos saber en dónde viven esos animales? -la primera voz se escuchó, porque mi tortuga se fue y no sé a dónde se fue a vivir, -porque los ratones viven en la pared...

Por un momento recordé una clase en la que le comenté a una maestra, ¿esto se puede en preescolar?, (refiriéndome a los PIA) la respuesta fue -”sí”, y me resonaron la palabras de otra maestra, “ustedes se van a maravillar de lo que los niños les van a comentar y de lo que se puede lograr, y así fue, empezaron a relacionar y a comparar y alguien dijo – los animales viven en el zoológico, y la posturas nuevamente se hacían presentes, con lo que obviamente ellos conocían, solo que en esta ocasión después

de un breve debate, un niña dijo, -yo tengo un libro de animales ¿lo puedo traer mañana?, yo le voy a decir a mi mamá que me preste su celular, mi mamá le ayuda a mi hermano a la tarea con su celular.

Ahora ya estaba contestada la otra pregunta -verdad que, un animalito puede vivir en muchos lados, en el campo, en el agua, en un hoyito en la pared, en las hojas, -habrá que averiguarlo, la siguiente pregunta ya estaba contestada, ¿en dónde lo vamos a investigar?, -en el libro de Valentina, -en el celular de César, -mi papá tiene un libro de cuentos de animales, -en la biblioteca, le voy a decir a mi mamá que me lleve (la biblioteca de la comunidad está a solo unos metros de la escuela) , -hay maestra, pues en los libros que tú tienes (refiriéndose a los libros de la biblioteca del salón), había muchas respuestas, mucha participación, pero estábamos olvidando algo, es importante la participación de todos, y algunos solo escuchaban, por lo que les comenté, van a platicar con sus compañeros de la mesa y me van a decir ¿Cómo le podemos hacer para investigar nuestro tema?, en unos minutos les preguntaré , al principio, solo reían y no emitían palabra alguna, parecía que les haba dicho, ¡no hablen!, la costumbre del silencio era más que obvia o quizás como nunca les había pedido ponerse de acuerdo en algo, no sabía que tenían que hacer, o quizás el que muchos no habían interactuado juntos, no tenían la confianza para preguntar; lo cierto es que todos estaban mudos, hasta que Monserrat dijo, -podemos decirle a mi mamá que nos lleve a la biblioteca , de alguna manera se “rompió el hielo” y ya todos estaban platicando, a la mejor no todos de lo mismo, pero lo importante es que ya empezaban a comunicar sus opiniones y a escuchar las de sus compañeros, como primer inicio, pensé, -vamos bien

¿Cómo les gustaría mostrar lo que averigüen?, -piensen en ¿cómo les gustaría exponer la información que van a buscar?, esta pregunta no tomó mucho tiempo, porque días atrás habían hecho unas fichas de números, que habían engargolado, algo que les causó mucha curiosidad, porque para ellos era un libro chiquito, hecho por ellos, -la mayoría de los equipos dijeron un “librito”, -no se llama librito, se llama fichero, ¿verdad maestra?, de otra cosa que me estaba dando cuenta, es de que para todo buscaban mi aprobación, tanto los había marcado con el silencio, la falta de

escucha y de no tomar en cuenta sus opiniones, que empezaban a hablar, pero buscando una aprobación de la persona que siempre los había “controlado”, ¿Cómo podemos hacer nuestro fichero?, -pues con papel maestra, -pero yo quiero con papel rosa, ¿podemos dibujar a los animales?, -pero a mí, si me salen los animales ¿verdad maestra que yo si se dibujarlos, -pero, yo no puedo, -yo te lo dibujo, ¿con nombre’, - sí, y con fecha, ¿verdad maestra?, -con título. -Sí, que estaban muy mecanizados, fecha, título, nombre...no les preocupaba otra cosa, más que cumplir con los lineamientos de siempre, porque si no, “no son calificados”

Para generar un espacio en donde el diálogo, la participación y convivencia, se hagan presentes, buscaremos que ellos propongan ideas, escuchen y respeten opiniones, busquen y reciban ayuda, se cuestionen y cuestionen a sus compañeros...de inicio la propuesta está hecha, y como otro inicio situaremos nuestro proyecto en una de la zonas de desarrollo, zona de pensar (para el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos, zona de comunicar (lenguaje y sistemas de comunicación), zona del amor (afectividad y mundo de los valores), zona de movimiento (autonomía física, personal, social y moral)

Ahora nos tocaba dar nombre al proyecto, y al preguntarles ¿cuál creen que podría ser el título del proyecto?, fue casi instantánea la respuesta, ¿En dónde viven los animales?, sin querer nuevamente había caído en la tentación, -les dije título (pensé), ellos están acostumbrados a poner títulos, y aunque quise cambiar la pregunta a ¿Qué nombre le vamos a poner a nuestro proyecto?, la respuesta fue la misma

Se empezó el Plan de acción, se separaron las mesas, y se pidió a los niños acomodarse, cuatro niños en cada mesa, lo primero que tengo que reconocer es que estamos tan acostumbradas a “nuestro orden, nuestro control, “nuestra zona de movilidad”, que solo ver el espacio diferente, ya era motivo de molestia, recordemos que las mesas estaban colocadas formando solo dos filas, tan juntas que apenas pasaban los niños y por lo tanto el espacio a los alrededores era más amplio, entonces mi primer conflicto fue, se ve muy poco espacio, se ve desordenado el salón, casi llegan a “mi escritorio” no se van a poder “formar para calificarse”, un solo inicio y ya había mil pretextos o más bien solo en el acomodo “empezaba a perder poder”

Se acomodó a los niños en equipos cooperativos: expertos, esporádicos y base, sin olvidar que dentro de estos equipos cada miembro tendrá un rol, coordinador, secretario, responsable del material y porta voz, estos equipos no serán fijos, en algún momento se rolarán, es decir los cargos son rotativos, para que al final todos pasen, por todos los cargos.

Para hacerlo más organizado y que rápidamente identificarán su cargo, y lo que van a realizar, en una hoja escribiríamos (Tabla No. 8), nombre al equipo, ¿Cuál es su cargo?, ¿quién lo va a ejercer, y qué tienen que hacer?

Decidieron nombrarse por color, (esto fue sugerencia de una niña), porque cada mesa tiene una hoja de diferente color entre el mantel y el plástico. Aunque los apoyé a llenarlo, y aunque previamente ya les había explicado qué función tendría cada rol, les generaba risa, era como si pensarán “que estaba mal, como si se me hubiera zafado un cable”, las miradas de interrogantes eran más que claras

Tabla No.8: Hoja por equipo

Color del equipo:		
Cargo:	Ejercido por:	Que tiene que hacer

Haciendo una pequeña pausa de inicio, pensé, espero hacerlo bien, no me gustaría “cometer errores” en la organización, lo leí bien, ¡Qué difícil es esto de la inclusión!, pero, tenemos que poder, no somos expertas, pero, haremos nuestro mejor esfuerzo y yo lo sé. “aprenderemos de nuestros errores o quizás de las omisiones. pero es que hemos vivido ciegos y dentro de esa ceguera nos llevamos a los niños, ahora el reto es abrir los ojos, hacer lo que debimos hacer hace mucho tiempo, dar voz y voto a los niños, y que al abrir los ojos, sea con una nueva mirada hacia la transformación,

hacia la inclusión... durante unos segundos, me paralicé pensando y observando a los niños quería seguir, pero no sabía cómo...después dije, tenemos que romper con el esquema de siempre, de la mismidad, romper esa barrera de individualismo y competitividad a lo que los tenía acostumbrados, para empezar un camino de alteridad recordando que el origen del aprendizaje es social y por lo tanto los procesos deben ser cooperativos y solidarios.

El cambio de lugares, fue muy difícil que lo aceptaran, tan acostumbrados los tenemos a “solo niñas” o “solo niños”, que desde que les pedí tomar su mochila para cambiarse de lugar, su reacción fue de inconformidad, y en algunos hasta de negación, -es que yo quiero con ..., -es que aquí ya está...; estaban viendo el cambio como un castigo, otros como un momento para platicar, pero en lo que si coincidían era en que los cambios son difíciles y muy desconcertantes para otros, justo ese día entra al salón una maestra que iba por las asistencias, que por cierto también están divididas en niñas y niños, solo se paró en la puerta y comenta, -¿Por qué los está cambiando?, ¿Para qué no platiquen?, -sí, es que son..., se ve más chiquito su salón; sin dejarme decir palabra alguna se va; pensé , la maestra lo tomó como un castigo hacia los niños, y si le digo que es lo contrario, ¿me creerá?

Ahora ya se habían formado los grupos “heterogéneos”. Ahora el reto era el que compartieran lo que saben y qué necesitan saber (aprendizajes genéricos y específicos)

Primero, les comenté, que era importante compartir con la clase lo que ya sabían, y nuevamente, se hacían presente la conversación que tuvimos tiempo atrás -yo sé que los ratones viven en la pared, -los leones en el zoológico, -los grillos en las hojas, -los delfines en el mar, -los monos en los árboles, -los perros en su casita, otros en el techo de su casa y otros en la calle; entonces pensamos que lo primero era consultar libros, revistas, internet; para saber realmente en donde vivían y reforzar lo que ya sabíamos (aprendizaje específico)

Entonces, les mencioné que nos íbamos a apoyar con una tabla para que ellos de alguna manera se “evaluaran”, pero que dé inicio sería una tabla de compromisos por equipo (Tabla No. 9)

Compromisos que es importante, que todos cumplan por el bien de su equipo, todos tendrán que apoyarse para cumplir un fin común como dice el lema “todos necesitamos de todos”, y que les parece si “todos ayudamos a todos”, el solo escuchar esto, le dio otro sentido a lo expuesto, era como si un ánimo muy grande los hubiera envuelto, como si hubiera un entusiasmo por empezar, ahora solo quedaba dar continuidad a ese entusiasmo, que no se apagará y empezar

Tabla No. 9: De compromisos por equipo

Objetivos por equipo

Las planeaciones se hacían presentes, cobraba sentido lo pensado, lo dicho y lo que queríamos hacer, empezaban a tomar forma

Esperando no me faltará nada empezamos... con la Acción

Cuando establecieron su plan de acción, cada equipo se organizó para armar 4 fichas de un animal diferente, se pusieron de acuerdo con el material y qué era lo que iban a investigar y en dónde

Llegó el día, los niños, fueron entrando al salón, con una cartulina en la mano, bueno los primeros en ingresar; poco a poco conforme iban llegando comentaban -sí traje mi papel, y como cadenita, parecía que iban pasando lista con material en mano

Al tocar el timbre corrieron al salón, algunos que apenas venían en camino, pensé – ¿quién les diría que corrieran?, pero no le di importancia, pero, para mi sorpresa entra Monserrat corriendo y dice, -maestra ¡entré!, mi mamá me trajo y le dije corre mamá porque quiero platicarle a mi maestra que sí me llevaste a la biblioteca, la siguiente niña fue Abril, aunque un poco tímida, también tenía interés por el día, traía un libro que le prestó su hermanita y era de animales, -maestra traje un libro que me

prestó mi hermana, pero me dijo que lo cuidará, ¡realmente estaban emocionados!, todavía no empezaba a realizar el conteo de la asistencia, cuando ya se escuchaban muchas voces, pero esta vez no eran calladas, era como si fuera otro grupo, como si les hubiera dicho “a partir de hoy pueden hablar”, ¿Qué había pasado?, -no lo sé, o no lo sabía aun, pero, por lo que pude escuchar, la mayoría había investigado, traían el material y ya querían empezar, ni siquiera me estaban permitiendo pasar lista, pero esta vez no callé sus voces, esta vez me di a la tarea de escucharlos y fue “un gran reto”, porque mi diablito me decía cállalos, si los dejas así, se van a acostumbrar y después no te van a hacer caso, del lado contrario mi angelito me decía, -escucha, están emocionados por empezar, no caigas en tu autoridad y déjalos, es un gran comienzo, quieren hablar y esta vez sí es del tema, me imagino que mi angelito decía esto; porque muchas veces se quejó de diálogos que no eran del tema del momento, diálogos que se callaban , porque solo el tema del día, debía ser motivo de charla.

Este día, hasta el “buenos días” sabía diferente, como si estuvieran apresurando el momento, sin darme cuenta, conforme fueron llegando se sentaron diferente, los equipos no eran los que se habían conformado, de principio pensé en cambiarlos de golpe, de decirles así no estaban, siéntense en donde les corresponde, pero antes de poder decir algo, - maestra Tadeo no vino ayer, se puede sentar con nosotros, es que no trae cartulina, ¿Qué hago? Los cambios, o los dejo así, de alguna manera se estaban preocupando por su compañero, y si lo cambiaba de mesa era como si me estuviera contradiciendo; fue una difícil decisión, pero al final pienso que fue la mejor, en otro equipo solo habían llegado tres integrantes, por lo que le pedí a Tadeo cambiarse de mesa, no sin antes comentarles, que en ese equipo faltaba un compañero y en ese había cinco.

Sin más preámbulos, ¡empezamos!, generalicé la pregunta, -¿con que empezaremos?, y de manera increíble , todos empezaron a comentar lo que habían investigado, solo que esta vez no quise ejercer autoridad, pero sí propiciar un respeto a la escucha y habla de los demás, -¿Qué les parece si escuchamos a un equipo primero?, luego al otro y así hasta que participen todos, porque si hablamos todos al

mismo tiempo no nos vamos a escuchar, increíblemente guardaron silencio y atentos escucharon, aunque había comentarios, seguían atentos a sus compañeros.

Una vez que todos los equipos participaron, sacaron su material, pero los niños que no habían asistido el día anterior, no lo llevaban, entonces pensé, esto estaba dentro de la planificación esto es el famoso ¿Y si...?, pero no hizo falta, los que llevaban dos cartulinas, en automático les dijeron a sus compañeros, -"yo te presto amigo", -maestra le puedo compartir a Fernanda es que no trae, y yo a Sofia es que dice que su mamá no se la quiso comprar, solo al voltear la mirada ya todos tenían material; solo que, ahora se hacía presente otro ¿Y si?, ¿qué iban a hacer en la cartulina, los niños que no habían investigado nada y no traían la imagen?, pero pensé, los voy a dejar a ver qué solución le dan, Tadeo uno de los niños que no había asistido el día anterior, solo observaba con atención a sus compañeros de equipo, pensé en intervenir, pero pareciera que con la mirada les había dicho algo, pero no fue así, una de las niñas de ese equipo, Karomi, le pidió su libro a Valentina y se apoyaron de las imágenes para buscar la solución, lo hojearon y listo, ya se había solucionado el ¿y si?

Todo iba muy bien hasta que empezaron a surgir algunos problemas, o desacuerdos, maestra Abril no nos quiere prestar el resistol, no quiere compartir, -maestra Karomi está poniendo su cartulina encima de la mía, por un momento pensé en imponerme y decir, -iban tan bien, afortunadamente se me prendió un foquito, recuerden nuestro lema, y solo una idea les di, si consideran que las cartulinas están muy grandes, pónganse de acuerdo como equipo, si considera trabajar en el piso lo pueden hacer, todavía mejor todos los equipos estaban en segundos trabajando en el suelo, finalmente, les recordé que era en equipo y que cada uno tenía una función, pero que sí podrían apoyarse, y con respecto al material, recordemos que todos podemos hacer uso de él.

El siguiente problema fue que, algunos equipos no tenían sus imágenes, pero una gran sorpresa fue la solución rápida que ellos dieron, a Luna le había tocado la ardilla, no traía el dibujo, pero, ese no fue impedimento empezó a dibujarla (Foto No.1) y Daniela, la empezó a colorear, en otro equipo, a Ailed le había tocado el delfín y un

compañero de otro equipo Jesús, la abraza y le dice no te preocupes, yo te lo dibujo, fue, sacó su libro de colorear , buscó la imagen de un delfín, que pienso, ya había visto y lo empezó a dibujar, (Fotos No. 2 y 3) aquí lo mejor de todo fue, el –“no te preocupes”, ya casi todos los equipos terminaban, estaban orgullosos de sus fichas, debo confesar que en algunos casos hubo puntos de vista encontrados, pero que al final ellos como equipo dieron solución, y lo mejor no intervine, aunque me preguntaba, - ¿será que, con esta manera de trabajar llegué un momento que ya no me necesiten?



Foto No. 1: Luna dibujando la ardilla para su equipo



Foto No. 2: Jesús apoya a Ailed a realizar su dibujo

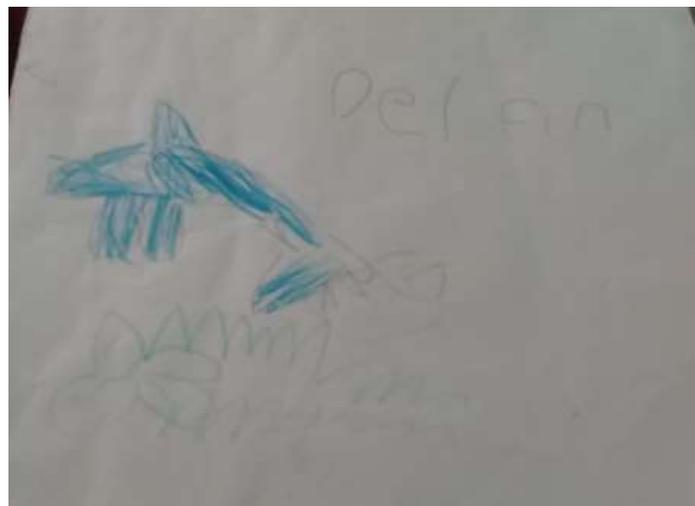


Foto No. 3: La ficha del delfín terminada

Una vez que todos los equipos terminaron, los portavoces de cada equipo expusieron su ficha, pero nuevamente me sorprendí, un equipo expone lo siguiente, -maestra podemos hacer un libro grandote, ¿Cómo un libro grandote?, -ay maestra que le pongan un gusanito como a nuestro librito, aunque esto no estaba en los planes, su iniciativa, fue del agrado de todos, y se realizó, días después, este libro fue colocado en la biblioteca del salón y es motivo de satisfacción. (Foto No. 4)



Foto No. 4: Jesús, Mateo y Jonathan, estaban comentando como había quedado el libro

Regresando un poco a cuando ya todos habían terminado, debo ser honesta, muchas veces quise intervenir, pensando, lo están pegando mal, el nombre del animal no lo están copiando correctamente, ya se “están peleando por el material”, esa niña lo está haciendo todo, esta niña no está haciendo nada; de alguna manera me estaba resistiendo a que ellos pueden solos, yo sabía que cada quien tenía una comisión, un rol, sin embargo pasaba revoloteando mi diablito diciéndome, no pueden, díles algo para que se apuren, ¿Qué no entendieron lo que tenían que hacer?, pero mi angelito lo frenaba y le decía, esto no es de un día, no vas a cambiar de la noche a la mañana, sabes que solamente eres un mediador, un guía, “un acompañante”, tu papel de silenciadora, separadora, y excluyente tiene que cambiar, o de nada te va a servir tanta lectura y contradecirte entre lo que sabes, piensas, dices, y obviamente haces

Pero mi diablito, se defendía diciendo, aún no recogen, el responsable del material no ha dicho nada, ya se tardaron demasiado (aunque estaban a buen tiempo), ya se pararon a ver el trabajo de sus compañeros; contrólos, que va a pasar si entra la directora, unos parados, otros en el piso, y nuevamente el angelito decía, ¿querías que se preocuparan unos por otros?, -lo están haciendo, si se paran es para saber de sus compañeros y en la mayoría de los casos es para apoyarlos, que no ves que están emocionados, no caigas en la tentación, obsérvalos todos trabajan, y esta vez no lo están haciendo por imposición...qué difícil, el estira y afloje, “ bastante difícil”

Para realizar la evaluación de los aprendizajes por equipo, se tomó como base la siguiente tabla (tablas que sugiere Pere Pujolás) (Tabla No. 10)

Tabla N. 10: Cuadro para evaluación del equipo

Nombre del equipo:			
Como ha funcionado nuestro equipo	Hay que mejorar 	Bien 	Muy bien 
Cada uno ha ejercido las tareas a su cargo			
Todos hemos aprendido			
Hemos utilizado el tiempo adecuadamente			
Nos ayudamos los unos a los otros			
Cada uno ha cumplido su compromiso			
Se escuchan unos a otros			

Tabla No. 11: Cuadro para evaluar de manera individual (aprendizajes específicos)

Nombre del alumno:			
Objetivos que se busca favorecer			
Reconoce las funciones que debe realizar como parte de un equipo			
Escucha las opiniones de sus compañeros			
Busca solucionar imprevistos			
Participó activamente en la realización de las fichas que les correspondía como equipo			
Expresa sus opiniones para favorecer el trabajo			

Había llegado el momento del análisis y la reflexión; de la autoevaluación y evaluación (Tabla No. 11), en esta parte nos costó bastante, el reconocer que aunque íbamos por buen camino, nos hacía falta mejorar, que aunque iniciaba un cambio, e íbamos bien podíamos ir mejor, como equipo se expusieron algunas cuestiones, como la escucha, el diálogo y el respeto, tanto al rol, a las opiniones y al trabajo que se estaba realizando, reconozco que hubo entusiasmo, participación y apoyo mutuo, sin embargo tan habitual era el individualismo; que por momentos se les-(nos) olvidaba y caían-(caíamos) en la tentación.

De manera individual, me sorprendieron bastante, porque niños que no les gusta participar o nunca se les dio esa voz, ahora lo hacían, ahora “se veían interesados en preguntar, aprender y compartir lo que sabían y lo que querían saber...buen inicio...buen casi final

Buen final... de otro inicio, del mismo tema, surgieron varias interrogantes, -maestra, verdad que mis conejitos comen conejilla, ¿qué es conejilla?, -el alimento que mi mamá le compra a mis conejos, -no es cierto, los conejos comen zanahorias, no, mi abuelita les da lechuga, -pero la lechuga, mi mamá se las da a los gallos, pero los

gallos comen maíz, mi abuelito tiene gallos de pelea...a así nuevamente todos compartían lo que sabían o lo que creían saber, -maestra, verdad que los leones comen carne de personas, aun no acababa de decir eso Osmar, cuando ya todos tenían una cara de asombro y miedo, -no es cierto los leones comen carne de ...este niño hizo una pausa y comento, ah, sí es cierto, en un video de mi mamá un león jaló a un señor y se lo estaba comiendo, -mi mamá una vez me llevó al zoológico y estaban chupando un hueso, -no comen huesos, porque se les atorán...entonces, empezaba el reto o el nuevo proyecto (PIA 2, Ver Anexos No. 8,9,10) ¿saber que comen los animales? solo que, dé inicio, los niños propusieron el zoológico como recurso para la investigación...¿qué pasará?, esta historia continuará...

Y está continuando, a partir de ese día ¿Qué paso?, me di cuenta que el cambio, aparte de no ser de la noche a la mañana, tenía que ser sin condiciones, sin momentos, ni espacios determinados, tenía que ser por convicción, por gusto, por amor, por amor a ese otro, a esa diversidad, responsabilizándonos, de ese otro, no importa quien sea, simplemente amar, no quedarnos en la fraternidad, en la integración que resulta de la tolerancia, ni en la hospitalidad Derridiana, que condiciona la decisión de con quién quiero de ser hospitalario, debemos ir más allá, hasta llegar a la hospitalidad, sin condiciones, a la inclusión

“Pensar en la diversidad en términos de hospitalidad supone, ni más ni menos, que cambiar el lenguaje de nuestra propia experiencia y entrar en el territorio de la atención al otro, de la bienvenida, de la acogida. Pero no es solo del lenguaje de la experiencia de lo que se trata cuando hablamos de hospitalidad: lo que está en juego aquí es la hospitalidad sin condición, esto, es dejar que el otro irrumpa como tal en nuestras aulas, en nuestros temas, en nuestro currículo escolar, en nuestros patios, en nuestra vida, de lo que se trata entonces, no es tanto de conquistar al otro para que ocupe un lugar en la

escuela y allí se quede, sin más, sino, [...] de ser responsable de ese otro hasta tal punto que se haga posible una metamorfosis a partir del otro”²²⁰

²²⁰ Carlos Skliar, *La educación (que es) del otro, Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2007, p-137.

CAPÍTULO 4. LA INCLUSIÓN COMO INTERSECCIÓN EN LA SUBJETIVIDAD. UNA HISTORIA QUE AÚN NO TERMINA

Esta parte se siente diferente, el solo narrarla, la abandera un cambio, un salón diferente, una mirada diferente, la lucha interna aún persiste, pero se mira y se sabe diferente, en ella se escuchan otras voces, no solo las nuestras, nuestra docencia, es una docencia que se transformó, nuestras prácticas, son diferentes, nuestro pensamiento siente y mira, ya no más voces calladas, ya no más espacios “huecos” y de esto daremos cuenta

Recordemos un poco, el ser maestro o maestra, nos ubica en un espacio, nos hace parte de una historia, en la que, nos podemos narrar, narradores-protagónicos, o protagónicos que se narran, bueno narradores y protagónicos, de una u otra forma empezó tanto esta, como muchas otras historias, como personajes que son parte de un tiempo, un ahora y un después, ni buenos ni malos, simplemente personajes, con encuentros y desencuentros, libres de pensar, expresar, sentir, transformar y resignificar

Personajes cuyo pasado, presente y futuro, dan cuenta de su labor docente, a través de su ser y estar social, el camino para llegar a la obra y ser parte de cuento, es infinito, es un viaje en el que se van uniendo miles de historias: imposición, rebeldía, compromiso, responsabilidad, necesidad, comodidad, gusto, amor, ilusión, pero todas llegamos, y en ese llegar hubo algo que nos formó ¿Qué? no lo sé, o, si lo sabemos, pero no sabemos cómo nombrarlo, o no lo podemos identificar, Tardif diría que los saberes²²¹, Skliar diría que las herencias educativas²²², pero cada una de nosotras sabemos que los tiempos, las personas, las prácticas vistas o impuestas, el ser y estar social, la formación, son piezas fundamentales que nos construyen y de las cuales nos apropiamos y que de una u otra forma permean en nuestra práctica, y que si la nombramos, ¿será acaso la subjetividad?

²²¹Maurice Tardif, *Los sabres del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, España, 2004. p-30

²²² Carlos Skliar, *La educación (que es) del otro, argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2007, p-. 26.

El dar voz a nuestro ser callado, nos llevó a revivir, a buscar en la mente lo escondido, lo visible, envuelto en piel de oveja, todo lo que no sabíamos cómo nombrar, todo aquello que hacíamos marcadas de alguna manera por todo a nuestro alrededor, por todo aquello que llegó y se quedó, esa subjetividad poco comprendida o más bien difícil de comprender en su definición más simple o más compleja, la famosa, que aparece en el telón, o que era parte del cuento y no lo sabíamos ¿protagónica, antagónica o parte del trama?

Foucault dice que es el modo de relación consigo mismo²²³, Ana Cecilia Valencia diría que “es una construcción dada a través de relaciones intersubjetivas”,²²⁴ y así, podríamos nombrar autores y muchas definiciones, pero ¿Cómo construir nuestra propia definición? , si sabemos que somos y no somos a partir de algo, inclusive a partir de un estándar, a partir de una sociedad, a partir de la vida misma...difícil conceptualizar algo inacabable, difícil cerrar en una frase; un nutrir, un andar, un voltear, un confrontar , un seguir, un vivir...

Un vivir que inició sin fecha, un nutrir que se alimentó de todo, un andar que pasó rosado por el viento, un voltear que envistió y marcó, y un seguir que se confrontó y busca el cambio, la transformación o mejor aún la resignificación

Quizás, como en los cuentos, en las obras de teatro, en las historias; todo empieza con un inicio, un desarrollo y un final (aunque recordemos que hay historias que no lo tienen), solo que, en nuestra historia, este final está en construcción, ¡¿y así seguirá?!

Lo que sí podríamos compartir es el inicio, es decir, con lo que dio principio la historia, “la narrativa de nuestro ser docente”, continuo con la reflexión de nuestras prácticas, que fue el primer encuentro, en el que, nos dimos cuenta de que no éramos tan princesas como creíamos, en donde reconocimos, que podemos ser las villanas de nuestra propia historia.

²²³ Michael Foucault, *El origen de la hermenéutica de sí*, México, grupo editorial siglo XXI, 1980, p-142

²²⁴ Ana Cecilia Valencia Aguirre y Mauricio Méndez Huerta, *Disertaciones, tensiones y reflexiones educativas en torno a la subjetividad*, Guadalajara Jalisco México, Secretaria de Educación de Jalisco, 2011, p-21.

Las “máscaras” que nos colocamos han sido muchas y muy son diversas, se dice que, “la máscara , al ser la no identidad con el ser, la negación de la presencia y el origen tachado, nos conduce a una necesidad de interpretación, de concebir al símbolo como el entramado de significaciones y sentidos”²²⁵, es decir, nos colocamos esas máscaras, unas quizás a conveniencia, otras quizás impuestas, o heredadas, pero al fin máscaras, máscaras que nos encubren y cambian nuestro ser y estar, nosotras le damos sentido, borrando nuestra primera interpretación.

Movimos la máscara, quitamos la piel de oveja que nos envolvía, todo lo que, como personajes protagónicos realizamos por y para la historia; continuamos con ¿Qué vamos a hacer para cambiar esa historia en la que nos “plantamos”, y solo dejábamos pasar el viento? En esa comodidad, que ni pensar en movernos y que, sin embargo, lo intentamos, intentamos cambiarla para que el lobo no nos coma, o para que después de morder la manzana no caigamos en el sueño profundo; y finalmente, una vez que presentimos el final y decidimos qué camino seguir, el amarillo tal vez, lleguemos a otro destino o estamos en camino de otro destino y no el marcado o con el que fuimos marcadas.

Marcadas y justificadas, por todo aquello que no vimos, o más bien, que vimos, pero enmascaramos, es decir silenciamos, porque fuimos silenciadas, robotizamos porque fuimos robotizadas, marcamos porque fuimos marcadas; y así la lista podría seguir creciendo, y creciendo, pero, la otra realidad, es que en ningún momento quisimos ser “infieles” a todas aquellas herencias que obedecemos, aceptamos, reconocimos, nombramos, seguimos, acatamos y podríamos decir que, hasta respetamos; como un contrato indefinido de y para la producción; “aceptamos producir desigualdades y las reproducimos entre generaciones”²²⁶

Pero ¿podemos navegar contra corriente?, ¿podemos caminar en sentido contrario?, ¿podemos ser infieles?, “Si retomamos por un instante la idea de la existencia de una

²²⁵ Ana Cecilia Valencia Aguirre y Mauricio Méndez Huerta, *Disertaciones, tensiones y reflexiones educativas en torno a la subjetividad*, Guadalajara Jalisco México, Secretaria de Educación de Jalisco, 2011, p-21

²²⁶ François, Dubet, *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2016, p-29

infidelidad fiel en la deconstrucción, podríamos entenderla como una suerte de movimiento, de desplazamiento vital con relación a la herencia”²²⁷ esto sería, navegar hacia un rumbo diferente, transitar por un camino que no es el mismo, ser “fielmente infieles con la herencia”²²⁸

Nos enseñaron que, el camino docente era el mejor para ser alguien, para ser reconocidas, porque estábamos “formando para el futuro”, las instrucciones eran y son muy claras “prepararlos para el futuro” solo que, actualmente un poco diferente “prepararlos para este contexto cambiante”, pero ¿cómo se prepara a los niños para el cambio? ¿Qué pasaría si en este presente, el futuro no es visto por nuestros niños?, ¡vaya!, ni siquiera está en sus planes próximos, y sin embargo, lo pensamos, lo planeamos y lo exigimos “estudia para ser alguien en la vida”, “termina, por lo menos la preparatoria, para que tengas algo con qué defenderte”, “solo con una licenciatura, te podrán tomar en serio”, no damos entrada a ese porvenir, posiblemente más próximo, más abierto, más libre.

Como “los mejores maestros”, creemos que, nuestros alumnos “son buenos”, cuando son “mostrados”: como muñecos de aparador en el homenaje, con uniforme completo, muy bien boleados, cual policías pasando revista, callados y sin movimiento; cuando se presentan como el mejor grupo, el más “controlado” y “trabajador”; en los eventos, cuando siguen las rutinas mecanizadas, en donde imposible cambiar un solo movimiento, un solo paso, porque de hacerlo así, resultaría imperdonable; en las filas obligadas, en donde no se sueltan, aunque tropiecen uno con otro y lo peor aún, aquí se les admite sonar su voz, pero solo para seguir una canción que no permite “romper filas”, ahora sé que no, que no todo es el reconocimiento hacia el mejor grupo, a los más callados, a los más ordenados, a los que una palabra es automática para el prendido y apagado, que el llenar una carpeta de evidencias con tantas hojas, cómo es posible, no es la mejor prueba de lo bien que enseñamos, ahora sé que pararme frente a un pizarrón y explicar, con aquel ego de un gran maestro explicador, no hará

²²⁷ Carlos Skliar, *La educación (que es) del otro, Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2007, p-33.

²²⁸ *Ibíd*, p- 32.

que el “aprendizaje“, llegue a los niños, “son como esponjas”, -decían, pero, esponjas que no necesitan del maestro para inflarse, los niños no necesitan ser completados para creer, crecer, lograr, confrontar, pensar, solo necesitan seguir siendo niños, y no privarles de esa etapa, por el simple hecho que si dejan de serlo, dejamos de fabricar mejores ciudadanos para el futuro, porque en él, ¿¡los adultos son completos!?, “La infancia parece ser vista, sentida, pensada, producida y definida como algo incompleto, como algo que aún no es, como algo que todavía no es en sí mismo, como algo que quizá no pueda nunca ser en sí mismo, sino a través de una fútil (y más que soberbia) comparación con aquello que se supone el ser adulto, el-ser-adulto completo, el ser-adulto que debe siempre ser”²²⁹

Ahora sé que podemos ser, no los mejores maestros, pero si, los maestros con conciencia de que el aprendizaje no es forzado, el aprendizaje no es condicionado, el aprendizaje no es a predilecciones, o aprender porque se me impone.

El aplicar en el salón de clases los Proyectos de Investigación en el Aula, los PIA, (Anexos No. 4-12) fueron un romper el espejo, un momento de hospitalidad sin condiciones, un momento de infidelidad, un momento de convivencia y participación, un momento de escucha y diálogo como diría Melero; dejando de lado el solo integrar, cayendo en la tolerancia, tolerando a aquellos pequeños que no pidieron llegar a un salón en donde la “pedagogía de la separación y la del silencio”, estaban presentes ahora se escuchan las voces, ahora hay voces...no puedo decir que el eco de “no es lo correcto” , “¿qué pasa contigo?”, “cállalos para que continúes”; no resuena en aquellos momentos en los que “se pierde el control”, o en aquellos momentos en los que la dirección de la clase cambia y quisiera regresar a “yo soy la maestra”, “no estoy pintada” o “yo iba a decir qué hacer”, “¿por qué ya empezaron?”, “aún no digo que ya lo pueden hacer”, “quien les dijo que lo podían hacer de esa manera”...y así, no deja de ser una lucha continua.

²²⁹ Carlos Skliar, *La educación (que es) del otro, Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2007, p-66

4.1 Del individualismo a un estar-juntos. Un estar juntos en la convivencia, y el aprendizaje “¿Te ayudo?”

Hola ¡buenos días!, -buenos días, fue la respuesta, solo que en esta ocasión ese saludo, estuvo acompañado de un -“yo sí traje mis monedas”, -maestra, mi mamá me compró muchas monedas, “mira, yo traigo monedas de a peso, de cinco pesos y de diez, es decir, acompañado de un entusiasmo que se podía sentir, pero, les comenté, -qué les parece si me dejan realizar el conteo de niñas y niños, pasar lista y comenzamos, aunque debo de reconocer que justo aquí, “pecaba de nuevo”, daba prioridad a lo ya establecido, a lo que es imposible de posponer, a ese deber ser.

Lo siguiente fue, ¿Cómo les fue ayer?, -bien, gritaron todos, hoy es lunes, y vamos a dar inicio con nuestro tema, se acuerdan lo que comentamos el viernes, lo que es importante saber para comprar en la cooperativa de la escuela nosotros solitos, recuerdan que llegamos a la conclusión de que debíamos conocer el valor de las monedas - ¡sí!, gritaron.

Todo, esto surgió porque le daban todo el dinero que traían a la señora de la cooperativa y ella decía cuánto era y cuánto les sobraba y en una ocasión, hace apenas unos días, un pequeño se había inconformado con los dulces que le habían dado a cambio de sus monedas, al ser “dulces grandes”, con un valor de cinco pesos, el niño consideró que eran pocos, a lo que, la señora explicó que, cuando le daba muchos dulces era porque cada dulce costaba un peso, y por eso eran muchos, pero esto no paró aquí, el llanto se hizo presente, porque el niño quería más dulces.

Se le explicó, por qué en esta ocasión eran menos, pero en su llanto, su preocupación fue, -es que no voy a tener muchos dulces para compartir con mis amigos, solo el llanto se fue calmando hasta que una compañerita con una bolsa de papas, le dijo, - si quieres yo te doy de mis papas pero ya no llores, acto seguido había una bolita solidaria rodeando al niño, ofreciéndole todo tipo de dulces con tal de que no llorara, este día, al regresar al salón comentamos la situación y llegamos a la conclusión de que, es importante conocer el valor de las monedas, para que cada quien pueda pagar sus dulces, una vez que sepamos cuánto cuestan, y así saber qué es lo que realmente

queremos comprar y para qué nos alcanza, sin necesidad de apoyarnos tanto de la señora de la cooperativa.

Entonces, iniciamos la clase, presentando como pasarela a cada una de las monedas y pegándolas en el pizarrón para que las observaran, una vez exhibidas, les dije, si quisieran comprar unos papas de diez pesos ¿Qué monedas utilizarían?, una de las niñas contestó, -una de diez; pero solo ella, al ver que los demás no contestaban, di otra opción, para que se animaran a contestar los siguientes cuestionamientos, -su compañera está bien, unas papas de diez, se pueden pagar con una moneda de diez, pero hay otra forma, con una moneda de cinco pesos y cinco de a peso, son diez; la siguiente pregunta fue, ¿Con cuántas monedas de a peso se pueden pagar 10 pesos?, aunque la respuesta era “lógica”, realmente no lo fue “para todos”, solo unos cuantos contestaron, y así se fueron dando varios ejemplos, hasta que...

Lo siguiente fue proporcionarles una hoja, la famosa hoja para evidencias del tema visto, una hoja con juguetes y el costo que cada uno tenía. Ellos tendrían que dibujar las monedas que utilizarían para comprar dicho juguete, acto seguido fue el entusiasmo, siguiente acto, al ver la hoja y cambiar la dinámica pude ver esa cara de asombro y esos interrogantes en su cabeza, más grandes que su propio cuerpo.

Los miré y me sentí como aquella clase, en la que el autor a reflexionar era Lévinas, mi cara de no entendí nada, aún puedo imaginarla, mi mente preguntándose ¿en qué idioma me hablan?, lo estaba reviviendo en esos momentos, y como otro golpe en la cabeza reaccioné, reconociendo que, de inicio me petrifiqué, aunque después me dio risa, pero, risa de, ¡qué feo se siente! , yo ya lo había lo había vivido, había entusiasmo por aprender, pero quizás las formas, la dinámica, las palabras, no eran las adecuadas.

Los papeles, los podía entender de alguna manera, solo que, en otro momento no me hubiera interesado, continuaría con los ejemplos, o simplemente les hubiera ayudado a solo contestar la hoja, o quizás hubiera separando a los que sí entendieran para que la contestaran, al fin que las evidencias estarían presentes, comprendidas o no, ahora, el siguiente acto fue cambiar la dinámica para que todos lo pudieran comprender, esto no quiere decir que todo se hubiera perdido, había una minoría “que

hablaba en español”, es decir que habían entendido, pero ¿los demás?, resonaba en estos momentos Skliar en mi cabeza

“El lenguaje de la educación que quisiéramos es aquel de la amistad, de la igualdad, de lo fraterno, de la singularidad y la multiplicidad: la manifestación extrema del estar- juntos que no admite cognición ni autoritarismo; una relación esencial donde el gesto de conocer no es apenas una opción entre varias, sino la voluntad misma de renunciar a conocer, de declinar, interpretar, traducir o explicar: una relación, entonces, en que las voces de uno y otro se escuchen mutuamente”.²³⁰

Y esta vez sí estaban siendo escuchados, de manera simbólica era un grito desesperado, ayúdame, “quiero saber, pero no te entiendo, “¿qué dijiste?, ayúdame a entender, no sé; lo mismo que en su momento yo gritaba, lo podía escuchar, pero aún más importante, estaba dando voz al silencio, quizás una responsabilidad por el otro, como diría Lévinas.

Lo siguiente fue, -veo unas caritas que como que no entendieron, y de repente pensé, ¿si los separo como antes?, los que ya me entendieron los dejo, y que respondan su hoja y los que no, me los traigo al pizarrón y les explico uno por uno o al escritorio.

Pero no, tomé algunos juguetes, pedí algunas monedas y lo hicimos más vivencial, dejé un poco de lado al maestro explicador, me apoyé de algunos niños, y debo decir que los resultados fueron cambiando, y así sucesivamente hasta que todos participaron, fuimos haciendo una cadenita, los que iban entendiendo les explicaban a otros, los que inclusive preguntaban, - ¿te ayudo? y así sucesivamente, sin pensarlo todos apoyaban a todos.

Ahora sí, retomamos la hoja, solo que para mi sorpresa y sin que yo lo hubiera planeado, las empezaron a contestar, unos apoyando a otros, ellos comentaban las respuestas, intercambiaban puntos de vista, inclusive para mayor sorpresa en un grupito, dibujaban las monedas entre todos, había algunos errores, pero creo que en

²³⁰ Carlos Skliar, *Pedagogías de las diferencias*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2017, p- 78.

ese momento fue, a lo último a lo que le tomé importancia, está se la estaba dando al interés por aprender; buscaban alternativas para que todos contestaran su hoja, a preocuparse los unos por los otros, había esa amorosidad, “el origen de lo humano es el amor, su ausencia nos deshumaniza, [...]lo más humano del ser humano es desvivirse por otro ser humano”²³¹ en ese estar-juntos, había amor, preocupación, responsabilidad de los unos por los otros, ese individualismo había quedado atrás. “Pasamos de un ”yo”, “yo doy mi clase”, “yo digo que no hablen”, “yo aprendo solo” “yo contesto mi hoja”, pasando por un, “ellos necesitan ser separados”, “ellos para aprender necesitan callarse”, “ellos no entendieron”, a un “nosotros buscamos estrategias”, nosotros no entendimos, “nosotros queremos aprender, nosotros te ayudamos, nosotros convivimos, nosotros aprendimos, nosotros estamos- juntos.

4.2 ¿Por qué creer que los otros- los niños, necesitan de la completud de nosotros los adultos-maestros para aprender? “Maestra, nos das nuestras hojas”

Recordemos que había esa falta de escucha, de diálogo, de re-conocimiento del otro; no se puede hablar todavía de un antes y un después, pero sí de un camino, “un camino con pasos agigantados”, un camino que no hubiera empezado, si no hubiéramos reconocido ser parte de prácticas pedagógicas excluyentes, prácticas en las que no mirábamos a los otros, en las que la mismidad abanderaba nuestro ser y estar en la docencia, recordemos también que, como primer paso, hacia ese camino trajimos a nuestra práctica, un modelo de atención a la diversidad, los PIA; en donde las asambleas fueron el primer encuentro que propició un choque entre individualismo y cooperatividad, entre silencio y diálogo, entre desinterés y la investigación, entre invisibilidad y opinión; diría Skliar surgen esos binarismos “de oposiciones duales” en donde no hay jerarquías, ni para bien ni para mal, simplemente ideas opuestas.

²³¹ Miguel, López Melero, *Diversas miradas: democracia del amor*, España, Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 74, 2002, p-47

Después de ese primer PIA, recordemos que el siguiente tema fue: ¿qué comen los animales?, para este segundo tema, los niños habían sugerido ir al zoológico, pero cada día hay una sorpresa y este no fue la excepción, a los pocos días, uno de los niños empezó a hojear el libro de los animales que realizaron entre todos, y comentó, maestra -¿no que íbamos a traer la comida de los animales?, al momento no supe qué contestar, pero no hizo falta, Matteo respondió por mí, -no íbamos a traer la comida, íbamos a buscar en el celular qué comen, -no, respondió Miguel, ¿verdad maestra que íbamos a ir a la biblioteca?, y Valentina respondió, -pero yo sí sé qué comen, a mis conejos mi mamá les daba conejilla, aunque (se queda pensando), pero ahora les da hojas de lechuga, porque ya están grandes ya crecieron; sin darme cuenta la mayoría de los niños ya se encontraban a mi alrededor, aunque no era “yo” el centro, del diálogo, ni la que lo dirigía, eran ellos los que llevaban la conversación “solos”, “yo” solo era espectadora, y como espectadora me tocaba guardar silencio, observar y...vaya eso me resultó más difícil de lo que creí, difícil saber que ya no era tomada en cuenta para nada, sin emitir una palabra, solo “serví” para “aprobar” si es la palabra correcta una decisión a la que llegaron; maestra, mañana vamos a traer la comida que comen nuestros animalitos, -¡rayos!, fue mi expresión automática ¿Qué podía hacer? Lo que propone Skliar “callar la propia lengua es escuchar la rebeldía de los otros”²³² y de alguna manera era rebeldía, solo que vista a mi particular punto de vista, como una rebeldía por el querer saber.

Había un interés por aprender, y no, no quería, no debía cuartarlo, no debía negarme a esa motivación, a ese gusto por saber, tenía que ser coherente, se estaba dando de alguna manera ese amor por conocer, y mejor aún no era el interés de uno o una; era el interés de los casi treinta alumnos, y me atrevería a decir, que ese interés los Hermanaba.

Al día siguiente conforme fueron llegando lo primero fue: una pasarela en la que al entrar cada niño comentaba lo que traía, lechuga en topper, zanahorias recortadas, copias de verduras, hojas con recortes pegados de alimentos, en fin uno a uno se

²³² Carlos Skliar, *Pedagogías de las diferencias*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2017, p-134

fueron concentrando en una mesa, y entre ellos comentaban lo que llevaban...a lo lejos se escuchó el timbre de entrada, que significa el cierre de la puerta de la escuela, y los últimos niños que apenas iban en camino al salón, eran apresurados por sus compañeros; -apúrate, ¿Qué trajiste?, rápido, que ya vamos a empezar, maestra no vino nadie de mi mesa, ¿puedo compartir con mi compañero?, -si quieres yo me voy contigo para que no estés sola; sin el buenos días aún, y ellos ya estaban más que preparados, ya saben el buenos días, el conteo y el pase de lista (herencias mecanizadas imposibles de rechazar); casi con premura; porque, por más que quisieran bajar la voz, los murmullos sonaban, apenas en el último nombre, maestra -yo no traje nada, Andrea una niña que no había asistido el día anterior se paraba triste por no llevar nada, pero solo pude emitir, -no te preocupes como no viniste ayer no sabías, pero Miguel casi no me deja terminar la oración, más bien, no me dejó terminar, -no te preocupes lo dibujas, -¿verdad maestra que quien no traiga nada lo puede dibujar?, casi respondía, pero no, a lo lejos se escuchó una voz que dijo -yo te ayudo, y regresaron a su lugar.

-Vamos a empezar, Según “yo”, quería iniciar la clase, pero no fue así, casi corrieron a sacar el libro y, ahora si pensé por lo menos debería organizar como lo podrían hacer, recordando que ya era un libro, no hojas sueltas, y según “yo”, no iban a poder, qué iban a hacer sin “mi” ayuda, entonces, Miguel dijo, -maestra nos das nuestras hojas, algo que pensé se complicaría se solucionó rápido, cada equipo se reunió, me pidieron sus hojas, y listo, iniciaron a recortar y pegar sus recortes (Foto No. 5), o dibujar (foto No. 6) los que no los traían, solo que mientras lo hacían, en mi había una lucha interna, una melancolía que no sabía cómo interpretar, por un lado me daba gusto, pero por otro no podía creer lo que estaba viendo, sentía que solo era un golpe a mi ego, a mi “yo”



Foto No. 5: Los niños recortaron lo que comía la tortuga



Foto No. 6: Los niños dibujaron lo que comía la jirafa

“El lenguaje de los niños es casi siempre, el rastro del sonido de una nueva travesía, inesperada, incalculable, que no puede ser tramado de antemano”²³³

Su lenguaje fue el mismo, pero no el mío, aunque, pensé ¿no era la meta? O ¿era la meta que solo quería que cruzarán a conveniencia?, que difícil, terminaron sus nuevas páginas o más bien sus páginas mejoradas, con su animalito y lo que comen, se volvió a engargolar y es motivo de orgullo.

Estamos tan acostumbrados a esa mismidad, que cuando el “yo -maestro” no se escucha más, las voces de los demás se quisieran volver a callar, se quisiera unir el espejo para que solo nuestra imagen se vea nuevamente, se quisiera matar el momento sin oportunidad de renacer, se quisiera callar voces que surgieron de la rebeldía, se quisiera cambiar la escucha de todos, por “el óyeme”; y peor aún, como esta vez el maestro explicador no explicaba nada, se pensaba que no aprendían nada, y todavía más ese día se pensaba perdido, por la “necesidad de completar al otro”

²³³ Carlos Skliar, *Pedagogías de las diferencias*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2017, p- 67.

“Se despliega el movimiento de pensar al otro como incompleto, de hacerlo incompleto, de fabricar y producir más y más su incompletud [...]se despliega también, la necesidad del completamiento, la violencia del completamiento, la voracidad del completamiento”.²³⁴

Lucha interna, que resultó en reconocimiento, aunque diría Skliar que no es reconocimiento del otro, porque el otro ya está, dice que es como “si el otro existiera porque lo reconozco, como una estatua cubierta por una tela negra en una plaza abandonada, esperando ser descubierta”²³⁵, sin embargo, pensaría que, alguien tuvo que tapar esa estatua para no ser admirada, quien la tapó, no pensó en su gran valor, solo la cubrió

Es como, cuando decimos que los niños necesitan ser completados, porque son niños, los cubrimos con una tela negra, de “necesito de ti adulto”, “no puedo sin ti”, cuando la realidad es que no necesitan ser cubiertos, sino brillar por sí solos.

O el pensar que, porque son niños no deberían realizar una clase, minimizando su organización por creerlos incapaces, entonces cubrimos nuestras estatuas, lo siguiente fue; la admiración, la valorización, el respeto y el reconocimiento; se descubrieron las estatuas más caras del mundo incomparables por su valor, hermosas, perfectas, completas.

4.3 Se rompió el silencio y la escucha de hizo presente. Un encuentro con el otro “-No, yo no quiero resistir”

¿Qué pasa cuando el maestro explicador es cuestionado por sus alumnos justo cuando está cubriendo “su papel” de completud?, ¿Qué pasa cuando el alumno supera al maestro? ¿Qué pasa cuando el alumno se hace presente?

²³⁴ Carlos Skliar, *La educación (que es) del otro, Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2007, p-126

²³⁵ Skliar, *Pedagogías de las diferencias*, p-165

Cuestionamientos que dan un golpe al ego docente, al papel casi natural de “saber todo” y no dar cabida a las dudas, a los cuestionamientos, y menos pensar en que uno o unos alumnos puedan silenciar al maestro.

El primer PIA (PIA 1 en anexos 4, 5, 6), lo puedo nombrar, si me lo permiten como exitoso, el segundo PIA (PIA 2 en anexos 7,8,9), mientras narraba pensaba, ¿el PIA que organizaron los niños “contará”? , pero pensé no debo, ni puedo caer en lo mismo de siempre en solo yo enseño, porque “ellos”, los niños, me habían dado una gran lección, mi papel heredado de “solo el maestro enseña”, había quedado en último término, durante ese PIA, ellos se organizaron, ellos se escucharon, dialogaron y resolvieron de la mejor manera, el famoso ¿y sí?, ¿y si no trajeron el material?, - “lo dibujan”

A la par del tercer PIA (PIA 3 en anexos 10, 11,12) , se estaba viendo el tema de “Los números ordinales”, el dibujo de una pista de carreras, se hacía presente en el pizarrón, a los niños, se les había pedido sacar sus recortes de los carritos rojo, verde y amarillo; Empezó “la explicación”, en la pista la palabra META, para dar, cabida a la posición que cada carrito tendría, y así poder dar nombre a, el “primer lugar”, “segundo” y “tercer lugar”, lo siguiente era pedir a los niños, pegar sus recortes de los carritos, (recortes solicitados) de repente una voz, -maestra, se levanta Miguel y observa el dibujo de mi pista coloca su carrito simulando que era parte de ella y se regresa, debo confesar que no le di importancia, ni siquiera pregunté, para mi sorpresa se levanta Alejandro, observa “mi” pista y se sienta, el siguiente fue Matteo, ahora sí, sabía que algo pasaba pero no lograba identificar ¿Qué?

No pregunté, solo me dediqué a observarlos, algo comentaban, pero cual sigilosa a distancia intentaba escuchar, pero no lo lograba, muchas voces y ninguna que pudiera decirme qué pasaba.

A los minutos, Miguel se levanta nuevamente y me dice, -maestra, no puedo pegar mis carritos, lo siguiente sin cuestionamientos, y sin espacio a la escucha, le dije, - pídele a uno de tus compañeros que te preste resistol, según yo pensando en “apoyarlo”, di por hecho que lo que quería era resistol”, cuando en realidad ni le había permitido hablar, pero su respuesta fue, -no, yo no quiero resistol, hasta risa me dio,

no lo deje emitir palabra y di por hecho lo que quería, pero a los segundos, mi risa se convirtió en parálisis, -perdón, dime, -es que mis carritos están del otro lado, confieso que un gran signo de interrogación salió de mi cabeza, -el ¿cómo? Se dibujó en mi rostro, no entendí al momento que quería decirme, solo le contesté, -¿al revés? - sí maestra mis carritos están para allá y la meta esta para acá, señalando el pizarrón, es decir, la meta estaba del lado derecho y los carros apuntaban al lado contrario, -sí, mira, mi mamá me los puso para allá, pero simplemente lo escuchaba y honestamente no supe cómo responder, cómo cambiar la dinámica, de momento solo pensé en, “pégalos y no te fijes para qué lado van”; pero responder esto, sería como tirar a la basura todo, en segundos, miles de pensamientos llegaron como flashazos ¿Qué le respondo?, ¿si cambio la meta voy a confundir a los demás?, ¿Cómo no pedí los carros hacia un solo lado? ¿Qué hago?, ¿si hago dos pistas con lados opuestos y los dejo que decidan?, no lo sé, a la mejor pareciera, como se dice “me estaba ahogando en un vaso de agua”, pero para un maestro que “todo lo tiene controlado en su papel de explicador, sin cabida a las preguntas”, lo estaban cuestionando, lo siguiente fue el bloqueo, casi momentáneo, pero al fin bloqueo. Recordemos que...

“explicar es un monstruo de mil caras cuya finalidad parece ser la de disminuir al otro a través de los terrores de las palabras hábilmente encadenadas en la gramática del maestro; ese monstruo explicador crea a cada momento la sensación de que el cuerpo del maestro aumenta su tamaño en la misma proporción que hace diminuto el cuerpo del alumno, [...] es empequeñecido por la explicación.”²³⁶

Ahora la silenciada era yo, solo que, en otro sentido, jamás pensé en que una clase, en un dibujo, en una posición; habría tanta reflexión, crítica, sentimientos encontrados, búsqueda... ellos crecían y yo empequeñecía.

Lo mejor fue, que no era el único que se dio cuenta, solo que algunos lo expresaron otros simplemente pegaron sus dibujos, pero lo comentaron a la hora de la revisión;

²³⁶Carlos Skliar, *La educación (que es) del otro, Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2007, p-49

Daniela -“maestra, mi mamá me trajo los carros al revés” (Foto No.7), Rosell, simplemente los dibujó del lado “correcto” (Foto No.8) y se olvidó de los recortes, la mayoría hizo la aclaración de hacia dónde habían pegado sus carritos y porque.



Foto 7: Daniela pego sus carros, pero comentó que su mamá se los trajo al revés

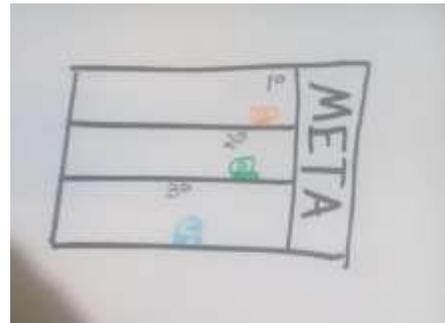


Foto 8: Rosell dejó de lado sus recortes y prefirió dibujarlos del lado correcto

Miguel, Matteo, Rosell, Daniela, Valentina, Victoria y todos aquellos que se hicieron escuchar, que se “negaron a esa completud” y mejor aún que negaron una herencia, del maestro que no acepta críticas, errores y mucho menos cuestionamientos y eso que parecía ser un desencuentro, pronto se transformó en “encuentro”, todos ellos...le daban la razón a muchos autores, entre ellos Tébar.

“El aprendizaje es un fenómeno sociocultural. Aprendemos de y con los otros. La comunicación de nuestros pensamientos nos permite una mayor conciencia de nosotros mismos y mayor claridad de nuestros pensamientos, [...] La necesidad de compartir ayuda a la persona a pensar con más claridad, a ordenar la información a explicar los pensamientos implícitos.”²³⁷

²³⁷ Lorenzo, Tébar Belmonte, *El profesor mediador del aprendizaje*, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 2013, p-171

Todo aquello que volaba en esos momentos en el salón, todo aquello que no dábamos nombre, dudas, incógnitas, silencios, voces; se conjuntó, se expresó, se clarificó, se reflexionó, se criticó y fue escucha y “aprendizaje” para todos.

Aunque como confesión debo decir que mi mirada de autoridad era de no puedo creer que fuera trastocada por un alumno, por la naturalidad docente de que “se mira desde una superioridad aparente, desde una jerarquía moral, y quien enseña parte de esa posición y no parece que desee abandonar el privilegio de su mirada”²³⁸, mirada que se posicionó en ver a los niños como incapaces, lo siguiente es o debería ser “educar la mirada: en ver cómo se mira a la infancia, cómo mirar a los pares[...]cómo mirar el saber, como mirarse a uno mismo, en fin en cuanto a los efectos “ópticos del acto de educar”²³⁹ efectos que no permiten ver claramente al otro.

4.4 De un antes, la integración a un después la inclusión. “Sofí, estaba calificando”

Mientras escribía, mientras revivía, como de golpe regresé a unos meses atrás, ¿cómo era el salón de clases?, ¿Cómo organizaba las clases?, ¿Cómo planificaba?, ¿Cómo eran los niños? ¿Cómo me dirigía a ellos?, ¿Por qué surgió la “pedagogía de la separación”?, ¿porque le di nombre a sus voces calladas, con la “pedagogía del silencio”?, ¿Quiénes eran “ellos” y quien era “yo”?

Cada que escribía algo recordaba, imposible no viajar, sin querer llegué a un día que como cadena de recuerdos se amarró a mi mente o como aquel “efecto cascada”, bueno, como sea el recuerdo se vio tan claro como si yo fuera aquel “fantasma de las navidades pasadas”, y así observaba una clase en la que el salón acomodado de tal manera que, se viera el salón más ordenado, dos mesas, de extremo a extremo, para que existiera libertad de movimiento para aquel maestro explicador, los niños, lo más apartados posible esperando ser “completados”.

²³⁸ Carlos Skliar, *Pedagogías de las diferencias*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2017, p-38

²³⁹ *Ibíd*, p-39.

Era el salón más que callado, estaba congelado por la famosa canción, no puedo olvidar que este salón, justo este era motivo de orgullo y hasta ejemplo; porque existía el famoso “control de grupo”, control que permitía un reconocimiento del directivo, de las compañeras y de los padres de familia, “es muy buena maestra”; la simple confesión duele, el ego más que inflado, no veía más que a mí “yo” mi “yo”, controlador, perfeccionista, separador, silenciador, presuntuoso, solo era “yo”.

Los niños en una mesa, las niñas en otra y solo parados en el escritorio, un pequeño grupo de niños y niñas (ahora sí, podrían estar juntos), la maestra atrás del escritorio, como vigía de puerto, con un tema que la verdad no recuerdo ni porque lo estábamos viendo, pero era un tema que se ve cada año (otra herencia).

Inmóvil todo hasta que, apúrense porque ya va a ser hora de salir al recreo, y no saldrán los que no terminen, -ustedes ya se atrasaron, (dirigiéndome a los del escritorio) apúrense, “Yo” les estoy ayudando, y ni así terminan”; el sello que “calificaba su aprendizaje”, era más que veloz, con los de siempre, los mejores, los que si se apuraban, los callados, y ¿ los otros?, ¿bajo qué parámetros les calificaba?, solo con terminar, ayudados por mi dádiva, mi limosna, no había ese respeto por las particularidades y mucho menos eran vistas como tal, esta frase de Gerardo Echeita en esos momentos, hubiera sido un golpe más, “Considéreme una persona con sus mismos derechos y necesidades y présteme los apoyos necesarios para poder llevar una vida tan autodeterminada y de calidad como la que ustedes deseen para sí mismo”²⁴⁰ Pero no, en esos momentos mi subjetividad estaba determinada por el tiempo y el espacio de esos momentos, la dinámica, para y por el aprendizaje era la integración, niños y niñas, grupos pequeños, aprendizajes condicionados, silencios forzados, silencios justificados, aprendían solo los que “querían aprender”, “los que les gusta aprender”, “los que si ponen atención”

El siguiente fantasma, el de “las fechas actuales”, el que ahora, considera, reconoce, valora, las singularidades, que mira a los niños como niños y no como números en

²⁴⁰ Gerardo Echeita, *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, España, Narcea, 2006, p-1

una lista de “foquitos rojos”, no sería correcto hablar de una maestra incluyente, porque aún falta mucho camino, y quizás el solo decirlo apega a un ego; pero sí se puede hablar de un inicio de la transformación, de la resignificación, la oruga empezó su metamorfosis está saliendo de aquel capullo en donde solo escuchaba “su” corazón

El hoy, lo podía ver, plagado de voces que no son calladas, de niños felices, de niños que se interesan en responder sus dudas, de niños que no son condicionados, de niños que igual están en el piso que en la mesa, pero atentos, de niños que juegan sin condiciones, que ven a sus compañeros, que buscan a sus compañeros cuando aún no llegan, que se interesan en lo que le pasa al otro, que miran al otro, que saben que pueden aprender juntos, todos son tomados en cuenta, valorizados, amados, respetados, escuchados

Este fantasma actual ha observado tantas cosas, ya no hay preocupación por “el qué dirán”, ¡vaya! creo que la misma escuela, las compañeras docentes notaron el cambio, me atrevería a decir que, cambió el paradigma, al principio era, “sus niños están en el piso”, “sus niños están parados”, “ya sacaron los libros de tu rincón de lecturas” (esto es casi pecado, por el orden y el cuidado de los libros), “sus niños ya se salieron sin permiso al baño, (esto también cambio, es una necesidad básica y como necesidad, no hay condición, ni tiempos para salir), “fui a su salón y Sofí estaba calificando”

La lista sería innumerable, pero lo siguiente es mejor; en uno de esos consejos técnicos, en los que se preguntan - ¿cómo ves a tu grupo con relación a cuando entró?, - ¿Qué debilidades habías detectado y qué pudiste fortalecer?, - ¿Qué estrategias utilizaste?; preguntas que respondemos todas, pero...

La maestra V dijo pues yo, la conducta, y como estrategia le pedí a cada mamá me mandará un metro de listón y les comenté que lo voy a ir cortando cada que se porten mal y en la junta podrían ver hasta donde llegó el listón de sus hijos, -¿y le funcionó?, (pregunta que realizó la directora), -sí, (contestó) porque cada que se paran o cada que hablan o se salen del salón, lo corto y le digo que los voy a acusar con su mamá y solamente así se apuran.

La maestra D menciona, pues yo no tengo problemas, - “todos andan” (refiriéndose a que ella sí controla a su grupo), - “ellos ya saben” sino se apuran, no desayunan a tiempo y el momento de receso es para que coman, así que o se apuran o se apuran.

La maestra L yo solo me dedico a hablar con sus mamás explicándoles que no es responsabilidad de la escuela educar a sus hijos, ellos en casa los educan, nosotras solo reforzamos los valores que ellas les dan; así que si se portan mal ya saben que platico con sus mamás y obviamente el resultado será un regaño.

D, dice, - “pues a mí el único que me desespera es X porque de toda llora, y eso hace que se me descontrolen los demás, pero cantamos canciones y ya, se calma y siguen trabajando todos”

Pues “yo”, la maestra N platicó con ellos, me acerco a los que no trabajan voy a sus mesas y les explicó, de callarlos no, “porque ni me pelan”, mejor me voy a sus mesas y les hago la plática, para que estén entretenidos y se apuren, solo K no logro que se esté quieto.

Y así se fueron compartiendo las voces, de cómo veíamos los “problemas”, cómo los solucionábamos”, “nuestras famosas estrategias”.

-¿Y usted maestra?, pregunta la directora, -pues yo..., pero, no alcancé a contestar, por lo automática del comentario que siguió, -he visto que se califican solos, he visto que están en el piso, los he visto parado; - casi podía saber lo que seguía, una llamada de atención, pero no fue así, casi a la par del “he visto”, fue -me llama mucho la atención que responden su sopa de letras solos, sin su ayuda, que trabajan en el piso, en la mesa o en donde se acomodan mejor, pero los veo trabajar, -el primer día que vi que ellos se calificaban , me dice Sofí, mi maestra fue al baño, como diciendo, no está ella, pero estoy yo, hasta me dio risa, de hecho yo pensé que estaba sentada en alguna mesa, porque estaban trabajando.

De momento caí en el ego de decir “sí hay un cambio”, pero solo en pensamiento, lo siguiente fue, -recordará que apliqué tres proyectos, el primero en octubre, y la verdad jamás llegué a pensar lo que pasaría, era un tanto incrédula de los cambios y la transformación, pero me di cuenta que un niño para aprender no necesita castigos, no

necesita condiciones, imposiciones, simplemente necesita que creamos en él, que confiemos, que lo respetemos en sus particularidades, si copia rápido, si copia lento, si necesita apoyo, si le gusta escribir parado, sentado, si le gusta preguntar, si quiere compartir algo, aunque no sea del tema visto, sonaré muy pretenciosa, no me lo tomen así, simplemente es una manera diferente de enseñanza- aprendizaje. Ahora lo narro y pienso, ¿cómo pude resumir en tan poco, una crítica de más de diez años hacia las formas de enseñar?, no sé si incomodó mi respuesta; pero en esos momentos no tuve tiempo para pensarla, simplemente salió.

Acto seguido fue, ¿Y qué hizo?, los deje hablar, es decir, son asambleas en las que los niños participan, toman decisiones, dialogan, conviven y aprenden...un breve resumen de lo que eran los PIA, y ¿qué creen?, el segundo proyecto prácticamente lo aplicaron ellos, motivados por su interés por aprender, por participar, y ellos mismos llegaron a acuerdos que favorecen la convivencia. En estos proyectos, se busca que todos participen, que nadie sienta que no puede, se pretende que todos se sientan importantes, porque lo son; la verdad, nunca imaginé los alcances que podían tener la aplicación de estos proyectos...

Este párrafo, podría ser dicho a la manera de Melero:

“El arcoíris humano que a diario se forma en nuestras escuelas es aún más hermoso que el arcoíris celeste. Las aulas de cualquier colegio son un mosaico de culturas. Esto más que un problema, es una ocasión única -y un reto también, para lograr una educación en valores donde el respeto, la participación y la convivencia han de ser los nuevos pilares para el aprendizaje. Por eso hablar de educación inclusiva no es hablar de integración. La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso de humanización y, por lo tanto, supone respeto, participación y convivencia”.²⁴¹

²⁴¹ Miguel, López Melero, *La educación inclusiva: Una oportunidad para humanizarnos*, En revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, número 74. Zaragoza, 2012. p- 142-143. Disponible en <http://www.aufof.com>.

Así que, ya se dio un pequeño gran paso. Un salón, (Foto No. 9) y que si el fantasma de aquel cuento viaja a futuro no vea un salón, sino toda la escuela, una “escuela inclusiva”, una “escuela amorosa”, una “escuela que valora las diferencias”, que vive con y para la diversidad respetando las peculiaridades de cada alumno.



Foto No. 9: Un salón de clases, un espacio diferente.

El nuevo sentido del ser, la metamorfosis desencadenada

Al pensar ¿Qué es la inclusión?, la respuesta era automática “dar atención a las personas con discapacidad”, en mi “ignorancia” por decirlo de una alguna manera, di por hecho la respuesta, tiempo después, cuando la palabra se hacía cada vez más presente, busqué su definición y la respuesta era asociada a “la integración de personas con discapacidad”.

La falta de conocimiento de lo que es la inclusión, el desinterés por investigar palabras que desconocemos o están de moda, por aquellas políticas educativas que nos “meten en la cabeza”, dándole nombre a algo nuevo, que primero “inventan” y después quieren: justificar, compensar e incluso encubrir; simplemente las nombramos y las hacemos parte de nuestra vida, pero sin un sentido o quizás sin un sentido adecuado

Solo que, para mí, esa palabra poco a poco cobraba fuerza, primero una confusión muy grande se hacía presente integración igual a inclusión, afortunadamente ese vidrio empañado por lo que creía, se fue limpiando a través de los primeros meses dentro de esta maestría, lo que seguía, era claro, no dejar en el aire lo escuchado, lo leído y lo compartido ... aunque ahora la palabra tenía que tener mi propio sentido inclusión igual a ..., ¡no!, no puedo caer en una definición vaga porque si lo pensamos no debería haber inclusión, porque no debería haber excluidos, ni nombrados, ni etiquetados, ni diferentes y mucho menos extraños.

Pero bueno, si pidieran definir en estos momentos la inclusión, sería “el amor a todo lo hermoso que deberíamos amar”, demasiado filosófico, entonces lo definiría como “las diferencias, deben de dejar de ser diferencias, porque al nacer, todos nacemos en igualdad de derechos y simplemente por ello, no debería haber exclusión”, suena demasiado legal, inclusión igual a jurídico, entonces la definiría como “la inclusión es la parte blanca de la humanidad, lo bueno, lo que valora, lo que cree, lo que confía, lo que reconoce, simplemente lo que ama, y deja a un lado la parte oscura, la segregación, el silencio, la desvalorización, los estigmas, las violencias (simbólicas, pero al fin violencias); entonces, la inclusión es lo bueno luchando contra lo malo, simbólica y brevemente definido, ahora la pregunta sería ¿Por qué si nacemos sin diferencias, las hacemos de forma tan natural?

“Lo que hay que interrogar no es la conciencia del sujeto: que piensa, que habla, que siente, que hace, que desea, sino las condiciones que hacen que los

sujetos, individual y colectivamente, piensen lo que piensen, digan lo que dicen, sientan lo que sienten, hagan lo que hacen, deseen lo que desean”²⁴²

No justifico cómo nos conducimos socialmente hablando, pero de alguna manera hemos sido contruidos por ella, nuestra subjetividad se ha alimentado de nuestra familia, escuela, vivencias, por nuestro espacio y nuestro tiempo en el mundo, aquí nuestra subjetividad me atrevería a decir, es una, que actuó en función de esa construcción, después cada lectura, cada clase, cada asesor que nos compartían sus saberes, cada compañera que nos hablaba de sus vivencias, generaba un cambio, una transformación.

Si relacionamos ese proceso subjetivo, por decirlo de una forma, sería, como cuando a una alcancía le metes monedas de diferentes denominaciones y cada moneda es: familia, escuela, entornos, aprendizajes y así de alguna manera podríamos llenarnos de “diferentes denominaciones”, pero en algún momento llega la inclusión que sería el martillo con el que rompes tu alcancía, ¿qué sigue? juntar todo tu dinero, todas tus monedas y con ellas y las que aún no echabas, las nuevas, podríamos decir las nuevas vivencias, las nuevas aportaciones a tu ser y estar social; juntas todo y lo transformas en billetes, no renunciaste a tus monedas, simplemente hubo un cambio, una resignificación con tu dinero

Dicho a la manera de Skliar y Tellez:

Dimos cabida a otros modos de pensar, decir, hacer, sentir para inventar nuevos placeres; para crear nuevos espacios de placer en los cuales el deseo se dará por añadidura. Desprenderse de las identidades que nos constituyen, de la subjetividad que nos fue impuesta implica la infidelidad a sí mismo, a ese mismo arrogante que quiere dar su ley a los otros²⁴³

Y es que tan arraigados estamos con lo que somos, pensamos y nos hacen ser, que imposible pensar tiempo atrás en esa infidelidad, pero ahora sabemos que, si se

²⁴² Carlos Skliar y Magaldy Téllez, *Conmover la educación, Ensayos para una pedagogía de la diferencia*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones educativas y Material Didáctico, 2008, p-34.

²⁴³ *Ibíd*, p-43.

puede, que ese “ego docente”, “que esa mecanización productora” que ese “silencio injustificado”, no tienen razón de ser, ahora el sentido es otro, se está convirtiendo en lo blanco, si es cierto no puede ser blanco puro porque de repente hay algo que nos frena, pero aquí llega esa infidelidad, infidelidad por convicción, por amor y cuando el amor se ve, se siente, genera cosas maravillosas, ese salón de clases, que ahora se sabe diferente, convido un poco a los demás salones, entonces, quizás algún día sea, no un salón, sino una escuela inclusiva.

Ese nuevo sentido del querer ser docente, se lo debemos a la narrativa, porque al contar nuestras historias salieron a flote muchas historias que inclusive quisimos esconder, porque de inicio las pensamos buenas, correctas e incambiables, solo que al compartirlas empezamos a darle un sentido diferente y que no era, el de la confianza, reconocimiento, valorización; es decir el de la inclusión, sino un sentido vago, superficial, y a veces lastimoso.

Afortunadamente no nos negamos al cambio, esa narrativa nos transformó, nos llevó a un proceso formativo diferente, porque éramos nosotras mismas las que narrábamos, las que nos mostrábamos, entonces, el cambio era en ese protagonista de la acción, que conforme transcurría el tiempo y se apropiaba de las nuevas formas de ser y estar; la metamorfosis era cada vez más visible, casi se podía tocar, sentir...y mejor aún “contagiar”

Ese cambio, desencadenó muchos cambios: el ser y estar docente, el salón de clases: los modos, los tiempos, los espacios, cambios tan pequeños y tan grandes que en un inicio no los hubiéramos podido ni siquiera pensar, el sueño parecía perfecto, estar en lo que te gusta, estar en tu sueño de niña, aprender lo que creías era bueno, funcional y aceptado, mejor aún, el reconocimiento por parte de los papás de “la buena maestra”, innumerables trabajos, planas, copias inacabables, salón controlado; estricta, porque daba atención a los que “no podían” y los hacía terminar, les llamaba la atención, los separaba, a veces hasta les dedicaba un tiempo extra, para forzarlos a cumplir, se hacía cómplice de ellos, los padres, al pensar que entre más rígida era la “formación” era mejor aprendida la “lección”.

Ahora, el cambio que se pensó no cruzaría fronteras, sin querer las empieza a cruzar... fue más allá del salón controlado, callado y con mejores resultados, bueno así era catalogado, nombrado, y casi premiado; pero afortunadamente, nos dimos cuenta, que no lo era; lo importante es lo que había más allá, el trasfondo, es decir ¿Qué pasaba con los niños?, ¿Cómo los hacíamos sentir?, ¿Cómo los hacíamos actuar?, ¿Qué aprendían realmente? cuestionamientos casi dolorosos ahora que se reflexionan.

Lo bueno es que, un cambio genera otros, y si en un momento hablamos de un cambio en la escuela, como sueño; ya inicio, hace poco en la fase intensiva del consejo técnico escolar, nos hicieron dos preguntas que resultaron clave ¿cómo ubicaríamos a las niñas, niños y adolescentes al centro del quehacer de la escuela?, y ¿Cómo le haríamos para no dejar a nadie atrás y a nadie fuera del máximo logro de sus aprendizajes en equidad, inclusión y excelencia en nuestra escuela?...

De inicio hubo una infinidad de comentarios como: “si lo hacemos, las actividades las realizamos pensando en ellos” (una de las respuestas a la primer pregunta) ; -“pues la escuela tiene un buen nivel”, -“los que considero se van atrasando por estar platicando, los cambio de lugar para que se callen y trabajen”, -“les pido apoyo a los papás para que les digan que se apuren”, - “yo me siento con ellos para que terminen y no se paren a platicar o a jugar” -“yo si veo que le están flojeando, hablo con sus papás”, “pues, si no acaban las actividades, que las terminen en casa, así el papá sabrá que tiene que hablar con él para que le eche ganas” (respuestas de la segunda pregunta)...

¿Qué siguió?, me encantaría decir que las respuestas eran buenas, porque así “eran”, pero dentro de mí, había un sonar, una campana , que me hacía pensar diferente, mientras las escuchaba, viajaban en mi mente todos aquellos momentos en los que los PIA se empezaron a hacer presentes, todos aquellos momentos en los que se demostró que ubicar al niño al centro, no es solamente el planear las actividades para él, pensando en él, sino realmente tomar en cuenta lo que él quiere saber, sus gustos, sus interese, sus curiosidades; y el no dejar a nadie atrás ni fuera, no es forzar al niño para que aprenda, no es separarlo, callarlo y “ayudarlo”, no es buscar apoyo del papá

para que termine las hojas o planas inacabables, sino realmente hacerlo participe de esas oportunidades equivalentes como bien lo dice Melero, y que él se motivé tanto para querer saber, que investigué, exponga, reflexioné, cuestioné, decida; a tal grado que ame ir a la escuela y no que le pese asistir

En fin, pensamientos que sin pensarlo se convirtieron en palabras, hasta tal punto que hubo una gran aceptación, aunque una gran incredulidad por decirlo de algún modo, ya saben son “niños chiquitos” - ¿se pueden hacer asambleas?, -pero ¿cómo?, - ¿ellos deciden el tema?

Finalmente, - “¡va!, ¡vamos a hacerlo!”, -díganos qué hacer; ahora venía lo difícil, o lo que no pensé, explicar brevemente, pero sin dejar de lado nada, de lo que eran los PIA, como se iniciaban (principios de acción, asamblea inicial) y como terminaban (asamblea final, nuevo tema, nuevas curiosidades), porque en realidad lo de en medio honestamente es incierto, aunque haya un ¿y sí? (en el plan de acción), los niños te sorprenden a tal grado que es imposible, porque caerías nuevamente en lo que tu quieres que hagan

Entonces lo intentaremos,” ser diferentes, “actuar diferente”, “transformarnos” y lo mejor, lo que inicio en un salón, lo buscaremos en una escuela, una escuela inclusiva por y para los niños... de inicio lo que nos frenó un poco, son las planeaciones anticipadas que supervisión espera para realizar el diagnóstico inicial, pero pensamos en iniciar una vez que el diagnóstico se haya entregado

La verdad es que ahora que lo pienso, ya con los pies más en la tierra, nuestro compromiso es muy grande, porque ahora ya no se puede quedar solo en palabras, ni en evidencias de la fase intensiva, mucho menos en frases huecas, el sueño de una será la nube compartida para otras, el cuento sin villanas, o por lo menos la historia diferente que será contada algún día

Un común, es el silencio, la “famosa pedagogía del silencio”, contagiada, copiada o heredada, pero que al igual que en el salón, se buscará invertir, con el dialogo, la escucha, la convivencia, el trabajo cooperativo, la participación, ahora seremos

muchas las infieles a todo lo establecido, buscaremos, no una, sino muchas comunidades de aprendizaje

BIBLIOGRAFIA

Andrés Rubia, Fernando, *La segregación escolar en nuestro sistema educativo*, 2013, Disponible en: [Dialnet-LaSegregaciónEscolarEnNuestroSistemaEducativo-4688639.pdf](#)- Adobe Acrobat Reader D.C

Anijovich, Rebeca, et-al, *Una introducción a la enseñanza para la diversidad, Aprender en aulas heterogéneas*, Buenos Aires, Fondo de Cultura económica, 2004

Aprendizajes clave para la educación integral, Educación Preescolar, Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación, Secretaria de Educación Pública, 2017

Arfuch, Leonor, *Espacio biográfico, memoria y narración*, En Murillo Arango Gabriel Jaime (comp.), *4/ Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*, Buenos Aires, Argentina, CLASCO; Universidad de Antioquia, 2011

Arnaíz Sánchez Pilar y Carlos F. arrido Gil, *La atención a la diversidad desde la programación de aula*, Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, No. 36, 1999

Bauman, Zygmunt, "Identidad", Buenos Aires Losada, 2005.

Beriain Josetxo, *Las consecuencias perversas de la modernidad, contingencia y riesgo*, (compendio), Barcelona, Anthropos, 1996

Bolívar, A., "¿De nobis ipsis silemus?". Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación," Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4, 2002.

Bruner Jerome, *La fábrica de historias, Derecho literatura y vida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003

Capriati, Alejandro, *Tensiones y desafíos en el método biográfico*, Buenos Aires Argentina, Cinta Moebio, 2017.

Clementino de Souza, Elizeu, *Espacio biográfico, memoria y narración*, En Murillo Arango Gabriel Jaime (comp.), *4/ Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*, Buenos Aires, Argentina, CLASCO; Universidad de Antioquia, 2011

Coronado, Mónica, *Competencias sociales y convivencia*, Buenos Aires Argentina, Centro de Publicaciones Educativas y material didáctico, 2008

Corona, Yolanda, et-al, *Antología de estrategias participativas: Algunos aportes para escuchar a los niños y realizar consultas infantiles*, México, UPN y UAM, 2006

Cruz, Manuel, Como hacer cosas con recuerdos, Sobre la utilidad de la memoria y la conveniencia de rendir cuentas, Buenos aires Argentina, Editorial Katz, 2007

Díaz, Meza Cristhian James (2007) "Narrativas docentes y experiencias escolares significativas relatando el sentido de ser maestro", Universidad de La Salle. Bogotá, Tomado de Revista Científica Guillermo de Ockham, Vol. 5, No.2., diciembre 2007.

Dubet, François, *Lo que nos une, como vivir justos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*, Buenos Aires, grupo editorial siglo XXI, 2017

Dubet, François, *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2016,

Dussel, Enrique *Filosofía de la liberación*, México, fondo de cultura económica, 2011

Echeita Sarrionandia Gerardo y Sandoval Mena, Marta, *Educación Inclusiva o Educación sin exclusiones*, Revista de educación no. 327, 2002.

Echeita, Sarrionandia Gerardo, *Educación para la Inclusión o Educación sin exclusiones*, Madrid, España, Narcea, 2007

Echeverría, Bolívar, *Modernidad y blanquitud*, México, Ediciones Era, 2010

Escudero, Juan M., y Martínez, Begoña "Educación inclusiva y cambio escolar", En Revista Iberoamericana de Educación, No.5., 2011.

Esteve, José M *La aventura de ser maestro. Ponencia presentada en las XXXI Jornadas de Centros Educativos. Universidad de Navarra*, 4 de febrero Universidad de Málaga, 2003

Freire, Paulo, "El grito manso". Buenos Aires, Editores Argentina, 2006.

Freire, Paulo, "Pedagogía de la autonomía", Saberes necesarios para la práctica educativa, Buenos Aires, Editores Argentina. 2008.

Freire, Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*, siglo XXI editores, 1992

Germán López, Patricia “Un movimiento en marcha: La educación inclusiva en México”. En Guzmán Chiñas, Maricruz et.al. “El Don de ser maestros y las prácticas pedagógicas incluyentes. En los centros comunitarios, estancias delegacionales y centros de desarrollo infantil en el D.F”. México, UPN, 2016.

Goffman, Erving, *Estigma, La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006

Gudmundsdottir, Sigrun. “La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos”. En McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Argentina. Amorrortu, Editores, 1995.

Hargreaves, Andy y Fullan, Michael, *Capital profesional*, España, Ediciones Morata, 2015

Hobsbawm, Erik, *Visión Panorámica del siglo XX. En historia del siglo XX*, Barcelona, Critica, 2003

Huchim Aguilar, Donaldo, y Reyes Chávez, Rafael, *La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes*, Costa Rica, Revista Actualidades Investigativas en educación, vol. 13, núm. 3, 2013, . Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>

Jolibert Josett y Sraiki, *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, Argentina, Ediciones manantial, SRL, 2009

Kapuscinski, Ryszard, “Encuentro con el otro”, Traducción de Agata Orzeszak Barcelona, Anagrana, 2007.

Kaplan, Carina “La inclusión como posibilidad. Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología”, Buenos Aires, OEA. 2007.

La Intervención de la Unidad de Educación Especial y Educación inclusiva (UDEEI), en el marco de la Nueva Estructura de las Escuelas de educación Básica, México, Distrito Federal, Secretaría de Educación Pública, Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, 2014. Disponible en:

[http://www.academia.edu/11538758/La Intervenci3n de la Unidad de Educaci3n Especial y Educaci3n Inclusiva UDEEI](http://www.academia.edu/11538758/La_Intervenci3n_de_la_Unidad_de_Educaci3n_Especial_y_Educaci3n_Inclusiva_UDEEI)

Foaucoatl, Michael *El origen de la hermen3utica de s3*, conferencias de dartmouth, 1980, M3xico, grupo editorial siglo XXI, 1980

Led3 Carreres, Asunci3n, *Luces y sombra en la educaci3n especial. Hacia una educaci3n inclusiva*, Madrid Editorial CCS. Cap3tulo 3, 2013

Levinas, Emmanuel, *La huella del otro*, M3xico, Taurus, 1998

L3pez Melero, Miguel, Algunas estrategias para construir una escuela inclusiva, M3laga , Revista Ideal en clase, 2013, Disponible en: <https://en-clase.ideal.es/2013/01/25/miguel-lopez-melero-lalgunas-estrategias-para-construir-una-escuela-inclusiva/>

L3pez Melero, Miguel, *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*, Espa1a, Innovaci3n Educativa, 2011.

L3pez Melero, Miguel, Diversas miradas: democracia del amor, Universidad de M3laga, Revista universitaria de formaci3n del profesorado No. 74, 2012

L3pez Melero, Miguel. *La educaci3n inclusiva: Una oportunidad para humanizarnos*, En revista Interuniversitaria de Formaci3n del profesorado, No. 74, Zaragoza, 2012. Disponible en <http://www.aufof.com>.

L3pez Melero Miguel, *Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigaci3n*, M3laga, Espa1a, Aljibe, 2004.

Manen, Max Van, "El tacto en la ense1anza. El significado de la sensibilidad pedag3gica", Barcelona, Espa1a, Paid3s, 1998.

"Modelo Educativo para la Educaci3n obligatoria", M3xico, Secretar3a de Educaci3n P3blica, 2017. Disponible en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo Educativo OK.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf)

Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educaci3n del futuro*, Espa1a, Paid3s, 2015.

Navarro, Olivia, "El "rostro" del otro: Una lectura de la 3tica de la alteridad de Emmanuel L3vinas", M3laga Espa1a, Revista Internacional de Filosof3a, vol. XIII, 2008

Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora escolar, México, Secretaría de Educación básica, 2014

Disponible en:
http://basica.sep.gob.mx/escuela_al_centro/documentos/cte/RM2014_2015.pdf

Pagni, Pedro Angelo, *Entre la formación escolar y la Educación a lo largo de la vida: Los modos del cuidado ético y del pensar la diferencia en la experiencia educativa*, Brasil, 2010.

Panaia, Marta, *El aporte de las técnicas biográficas a la construcción de teoría*, Venezuela, Espacio abierto vol. 13, No. 1, 2004.

Parages López, María José y López Melero, Miguel, *Para poder trabajar por proyectos de investigación en el aula, primero debemos conocernos*, Málaga, Revista Educación Inclusiva Vol. 5 No. 1, 2012

Pedagogía de la red de profesionales de la Educación Disponible en:
<http://pedagogia.mx/usaer/>

Programa de Estudios 2011. Guía de la Educadora, México, Secretaría de Educación Pública- Subsecretaria de Educación Básica, 2011.

Perinat, Adolfo, *El desarrollo social en preescolar*, s. f. Disponible en:
<https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn5/0211819Xn5p21.pdf>

Pujolás, Pere, *Aprender juntos alumnos diferentes, Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona, Juventud S.A de C.V, 2004

Romero Rosalinda, et-al, "Integración educativa de las Personas con discapacidad en Latinoamérica", Venezuela, 2006, Educere, ISSN: 1316-4910
Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603319.pdf>

Ruiz Cuellar, Guadalupe, "La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente", México, Departamento de Educación Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2012
Disponible en: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335398629.pdf.

Sacristán José Gimeno, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Ediciones Morata, 1991

Sacristán, Gimeno, *Profesionalidad docente, currículum y renovación pedagógica*, Sevilla Investigación en la escuela no. 7, 1989

Sennett, Richard, *El respeto, Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Barcelona, Anagrama, 2003,

Silberkasten, Marcelo, *La construcción imaginaria de la discapacidad*, Topia editorial, 2006

Skliar, Carlos *La educación (que es) del otro, Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2007

Skliar, Carlos, *Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación*, Colombia, Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 56, 2010

Skliar, Carlos, *Pedagogías de las diferencias*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2017

Skliar, Carlos, *Poner en tela de juicio la normalidad, no a la normalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación*, Colombia, Educación y Pedagogía, Disponible en: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6024/5431>

Skliar, Carlos y Téllez Magaldy, *Conmover la educación, Ensayos para una pedagogía de la diferencia*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones educativas y Material Didáctico, 2008

Slee, Roger. "Una escuela excepcional. Exclusión, escolarización y educación inclusiva, Madrid Ediciones Morata. 2012

Sousa, Eduardo, "La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad", Tomado de Córdoba, María Eugenia et-al. "La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Eduardo Sousa", Colombia, Institución Universitaria Cesmag, Colombia, 2011
Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a09.pdf>

Suárez, Daniel H. "Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares", Universidad de Buenos Aires y Laboratorio de Políticas públicas, 2008. Disponible en <http://www.academia.edu/3355641/Docentesnarrativa> e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias

Tardif, Maurice "Los saberes del docente y su desarrollo profesional". Madrid, España. 2004.

Tebár Belmonte, Lorenzo, Educar es ante todo Humanizar, Hacia una pedagogía mediadora con rostro humano

Tebár Belmonte, Lorenzo, *Como aprender a aprender: Aportaciones del paradigma mediador*, Madrid, Jornada sobre Educación inclusiva. Proyecto europeo INCLUIES, 2004.

Tebár Belmonte, Lorenzo, *La Educación Inclusiva o La revolución escolar*, Padres y maestros, 308, 2007

Tebár Belmonte, Lorenzo, *Educar para la ciudadanía*, Revista Padres y maestros, No. 311, 2007.

Tebár Belmonte, Lorenzo, *El profesor mediador del aprendizaje*, Colombia, NEISA, Magisterio, 2013.

Torres Santomé, Jurjo, *La justicia curricular, El caballo de Trola de la cultura escolar*, Madrid, Ediciones Morata, 2004

Valencia Aguirre, Ana Cecilia y Méndez Huerta, Mauricio, *Disertaciones, tensiones y reflexiones educativas en torno a la subjetividad*, Guadalajara Jalisco México, Secretaria de Educación de Jalisco, 2011

Walter Benjamín, *El narrador*, Madrid, Taurus, 1991, Disponible en: <http://www.periodismo.uchile.cl/talleres/teoriacomunicacion/archivos/narrador.pdf>

Zambrano Leal, Armando *Formación experiencia y saber*, Colombia, cooperativa editorial magisterio, 2007

Anexo 1

Tabla No. 1 Prácticas pedagógicas que generan una situación problemática

Ejercicio metodológico	
Prácticas pedagógicas	Situación problemática
Ubicar y catalogar a los alumnos que son considerados como que “no encajan en el grupo “niños problema” o “niños distraídos”	Los niños son desvalorizados al pensar que de una u otra forma, que no son “los niños modelos”, sin ver más allá de sus capacidades, habilidades y peculiaridades; llegando a la exclusión, justificando su clasificación en unos parámetros implícitos, en donde la desmotivación y el inadecuado sentido que damos a los diferentes ritmos de aprendizaje, no son un enriquecimiento sino un defecto.
Separar por género, anteponiendo un prejuicio de “valor oculto”, naturalizado su cotidianidad, sin ver más allá del trasfondo “la exclusión”	Los niños son separados de las niñas al pensar que es una forma en la que se puede generar orden, que las niñas no sean “molestadas” por los niños, se piensa que es una buena manera de “control de grupo” una acción repetitiva, o dicho de otra forma una práctica que se ha heredado de “generación en generación”, desfavoreciendo la socialización, la interacción, la comunicación, el reconocimiento de los unos hacia los otros y la equidad
Nombrar con calificativos a los alumnos, a partir de una peculiaridad no reconocida como ideal	Los niños son nombrados bajo criterios de desigualdad, ejerciendo una violencia simbólica al etiquetarlos, no reconociendo la diferencia como un valor y peor aún como un derecho incluyente, desfavoreciendo el auto concepto, la aceptación y el valor personal, y favoreciendo los estigmas
Caemos en prácticas contradictorias, excluyendo tanto a los que para nosotros son diferentes, como a los que no lo son y actúan de forma pasiva, o activa receptiva. Es decir, a los primeros los hacemos a un lado porque nos “generan problemas” (por conducta), a los segundos porque “no aprenden”, o porque “no generan nada” y a los terceros porque según nosotras “no nos necesitan”	Desconocemos las fortalezas y debilidades de los niños, pensando en un grupo “perfecto, que en realidad solo “fluye”, en donde la integración hace presencia y no la inclusión como fuente de, autorregulación, tolerancia, perseverancia, auto desafío y participación y dialogo
Apartar a los “niños” que no cumplen con los requerimientos de unos lineamientos no establecidos u	Los niños son abruptamente separados de sus compañeros, no permitiéndoles convivir, interactuar, opinar, socializar; son víctimas de un aula en donde los errores, la falta de tolerancia y de comunicación están

<p>obligatorios o “forzados”, como el hecho de halar en momentos no permitidos, no terminar su trabajo a tiempo, levantarse cuando no se le ha permitido, terminar de comer cuando todos ya lo han hecho, o que durante la jornada de “trabajo” nos han ocasionado problemas.</p>	<p>presentes. Generando una exclusión en las actividades de desarrollo de experiencias de convivencia, y de aprendizaje, quebrantando un derecho fundamental, como lo es jugar durante el receso escolar</p>
<p>Callar las voces que generan molestia, que alteran el control, que no son parte del tema del momento, que propician más voces, que para la docente no tienen un propósito,</p>	<p>Los alumnos son parte de una “pedagogía del silencio”, no permitiéndoles, la reflexión, el dialogo, el intercambio de puntos de vista y mucho menos las actividades grupales, en ocasiones se coloca tanto trabajo como es posible para no romper la dinámica de control, se busca la mecanización como estrategia del aprendizaje “voces calladas- actividades inacabables- niños inmóviles”</p>

Anexo 2

Tabla No. 2

Este cuadro nos permitió identificar brevemente algunas prácticas de exclusión, se identificó una situación problemática, dando nombre al problema pedagógico

Prácticas de exclusión	Barreras para el aprendizaje y la participación	Situación problemática	Problema pedagógico
<p>Los alumnos que se piensan “diferentes”, son separados y silenciados, no se les permite compartir experiencias, opiniones; pensando en que esta separación e incomunicación es una práctica pedagógica adecuada, porque evita generar un desorden y perder el control del grupo afectando así, el desarrollo de las habilidades comunicativas</p>	<p>Didácticas: En el aula no se permite que los niños se apoyen mutuamente, intercambien puntos de vista, trabajen cooperativamente y establezcan un dialogo; no se favorece el desarrollo de habilidades comunicativas que generan un espacio de comunicación, convivencia, participación y aprendizaje</p>	<p>Las prácticas de silencio, falta de escucha y nula participación; se piensan una forma adecuada de mantener el orden y el control de grupo al estar separados y callados, nadie incomoda a nadie; de aprendizaje, porque al ser apartados los unos de los otros, “aprenden mejor”; son parte de “la pedagogía del silencio” entre más callado, e inmóvil este el grupo, según la docente “los resultados serán mejores”</p>	<p>Las estructuras individuales de aprendizaje, que se mantienen en el aula, generan poco trabajo cooperativo, falta de escucha, y nula interacción, por lo que se pretende desarrollar las habilidades comunicativas necesarias para que se favorezca la oralidad, la conversación y el dialogo, y crear así, un espacio de comunicación, participación y convivencia</p>

Anexo 3

Tabla No.3

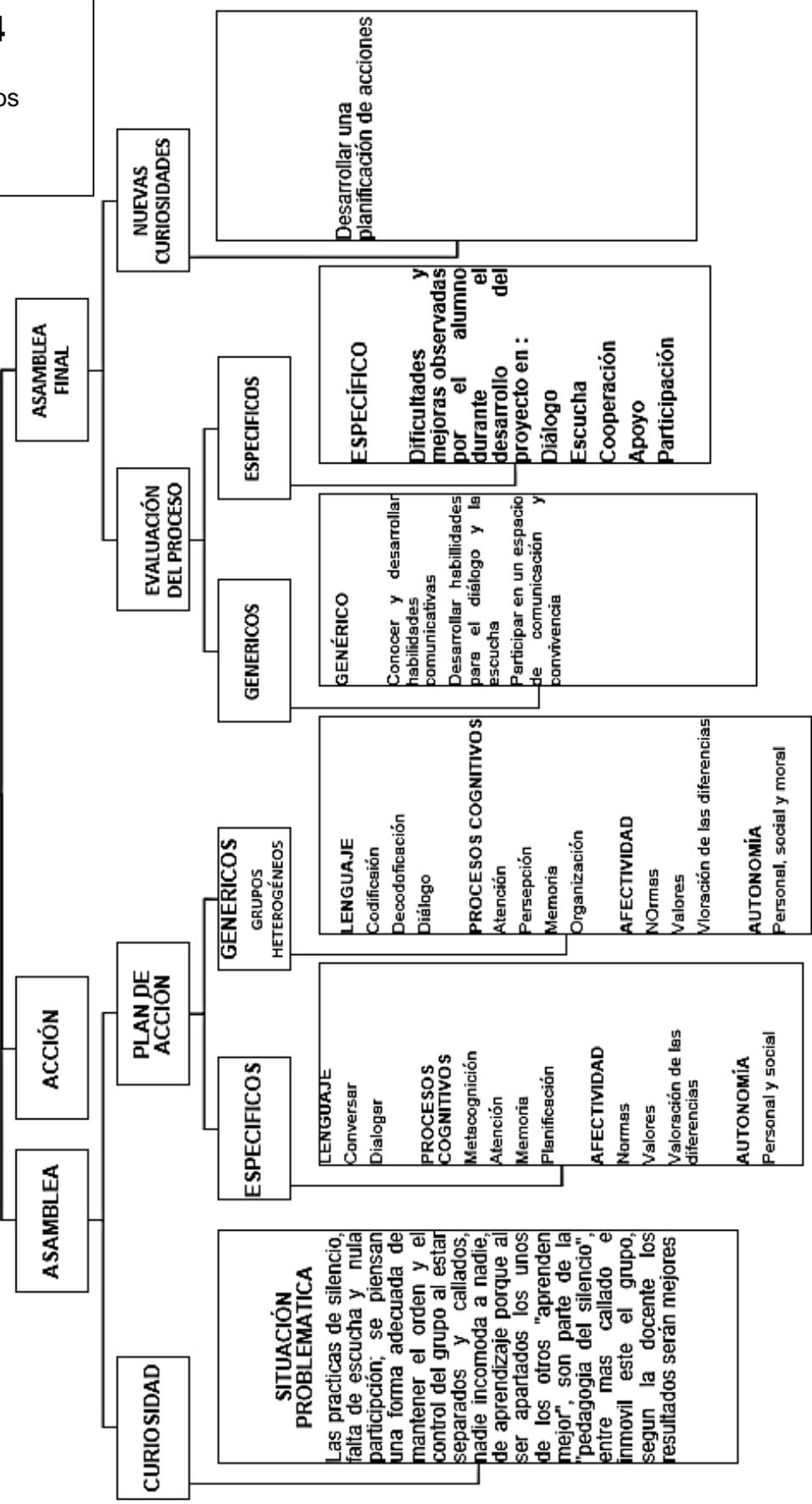
Este cuadro, nos permitió responder algunos cuestionamientos fundamentales para llevar a cabo nuestro proyecto, cuestionamientos facilitaron la crítica, la reflexión, la búsqueda

¿Qué quiero hacer?	¿Por qué lo quiero hacer?	¿Para qué lo quiero hacer?
<p>El desarrollo de las habilidades comunicativas que favorezcan el lenguaje como una actividad cognitiva reflexiva y comunicativa, para establecer relaciones interpersonales que permiten la expresión de sensaciones, emociones y deseos, al intercambiar, confrontar, defender, proponer ideas, escuchar y valorar las de los demás.</p>	<p>Para favorecer, la participación de todos y generar espacios de, apertura al diálogo, a los cuestionamientos, y a la retroalimentación; potencializando así, el aprendizaje, y en donde la mirada del docente no sea la del silencio como mejor forma para aprender, porque esto a la vez genera individualismo, poca participación desmotivación y falta de escucha</p>	<p>Para generar un espacio en donde el diálogo, la participación y la convivencia permita proponer ideas, escuchar y respetar opiniones, “transformar nuestra clase para que todos los niños y las niñas tengan las mismas oportunidades de participar en la construcción del conocimiento basado en el aprendizaje dialógico” López Melero</p>

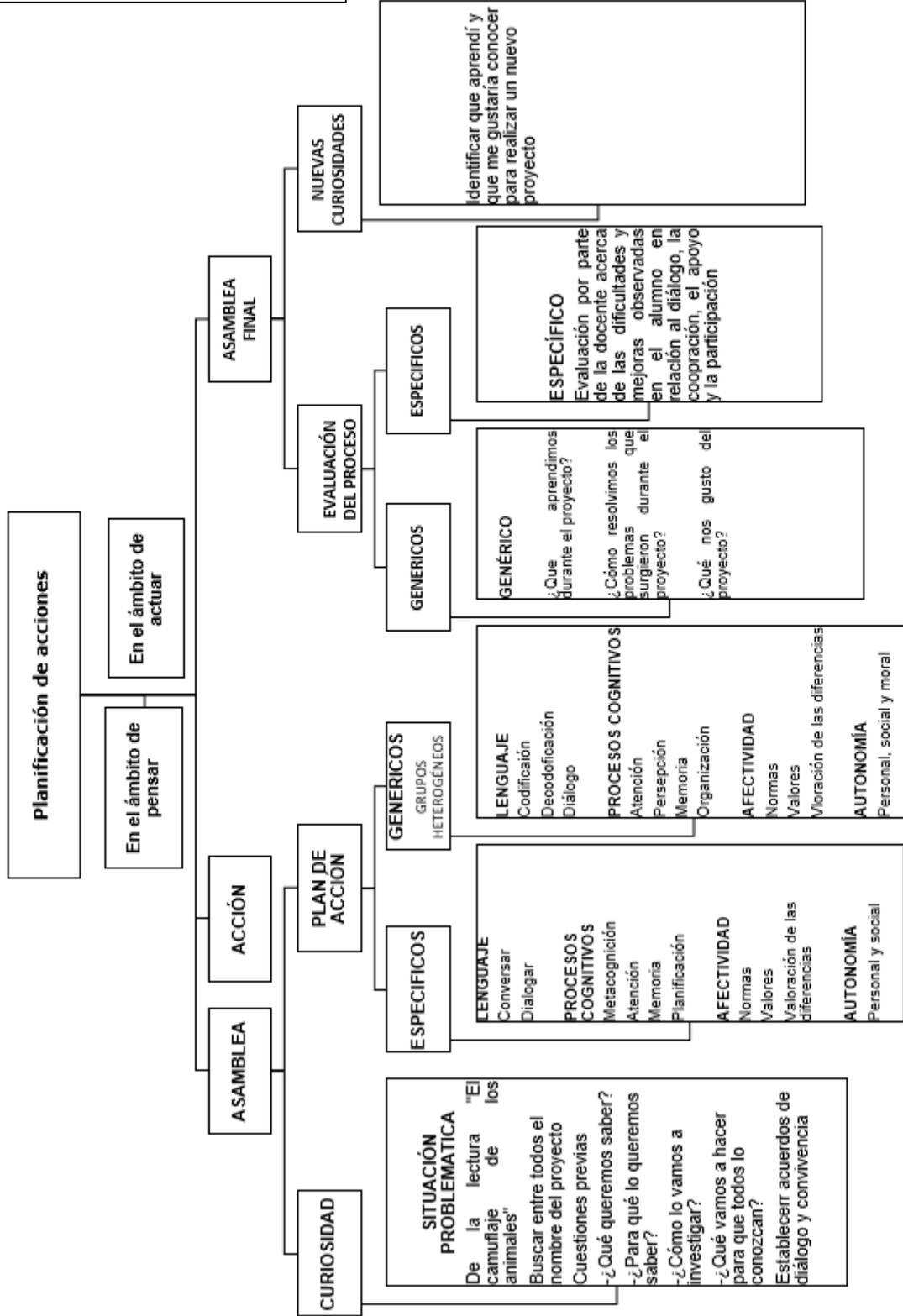
Anexo 4
PIA 1
¿En dónde viven los animales?

Planificación de actividades

¿En donde viven los animales?
PIA 1

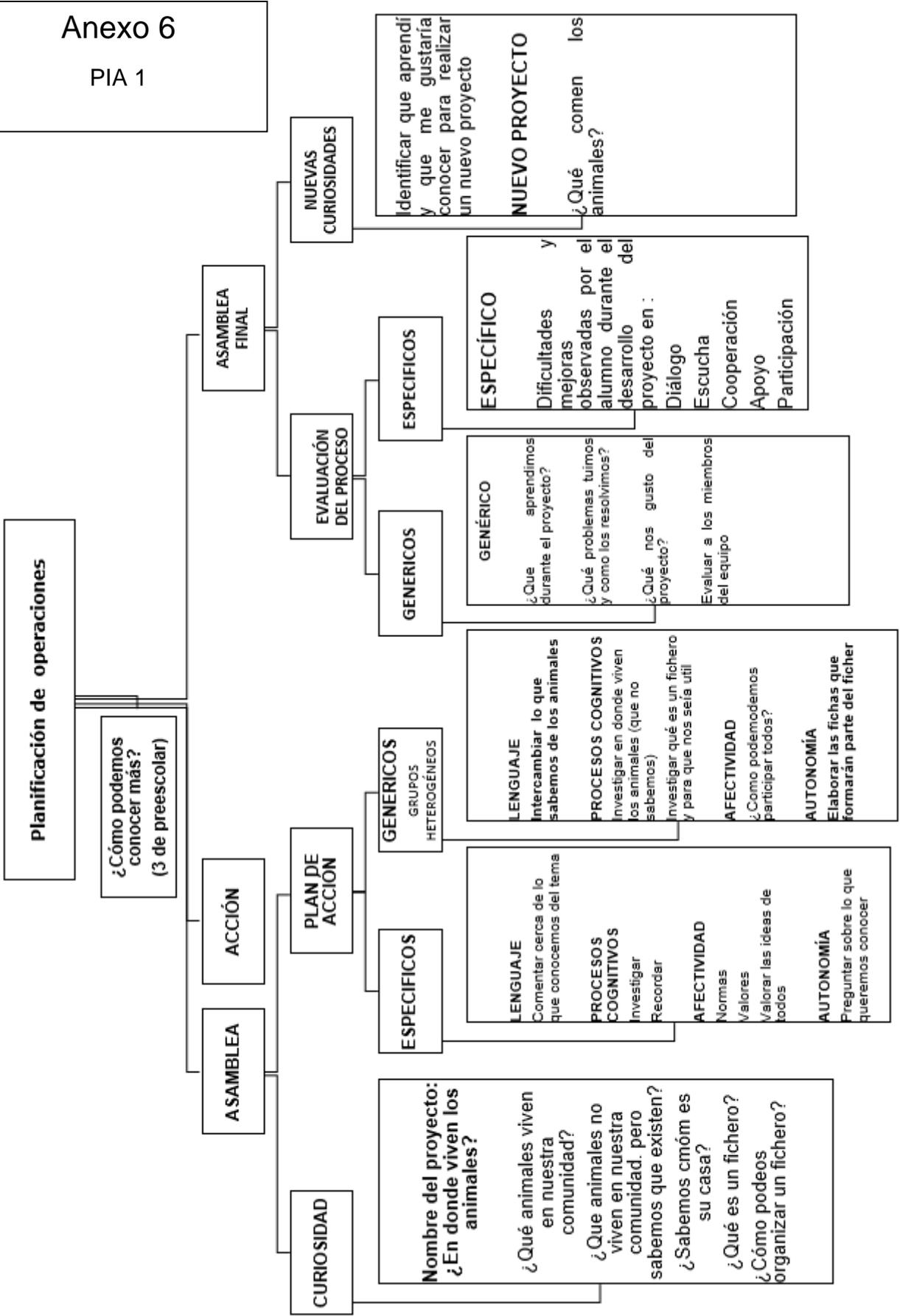


Anexo 5
PIA 1

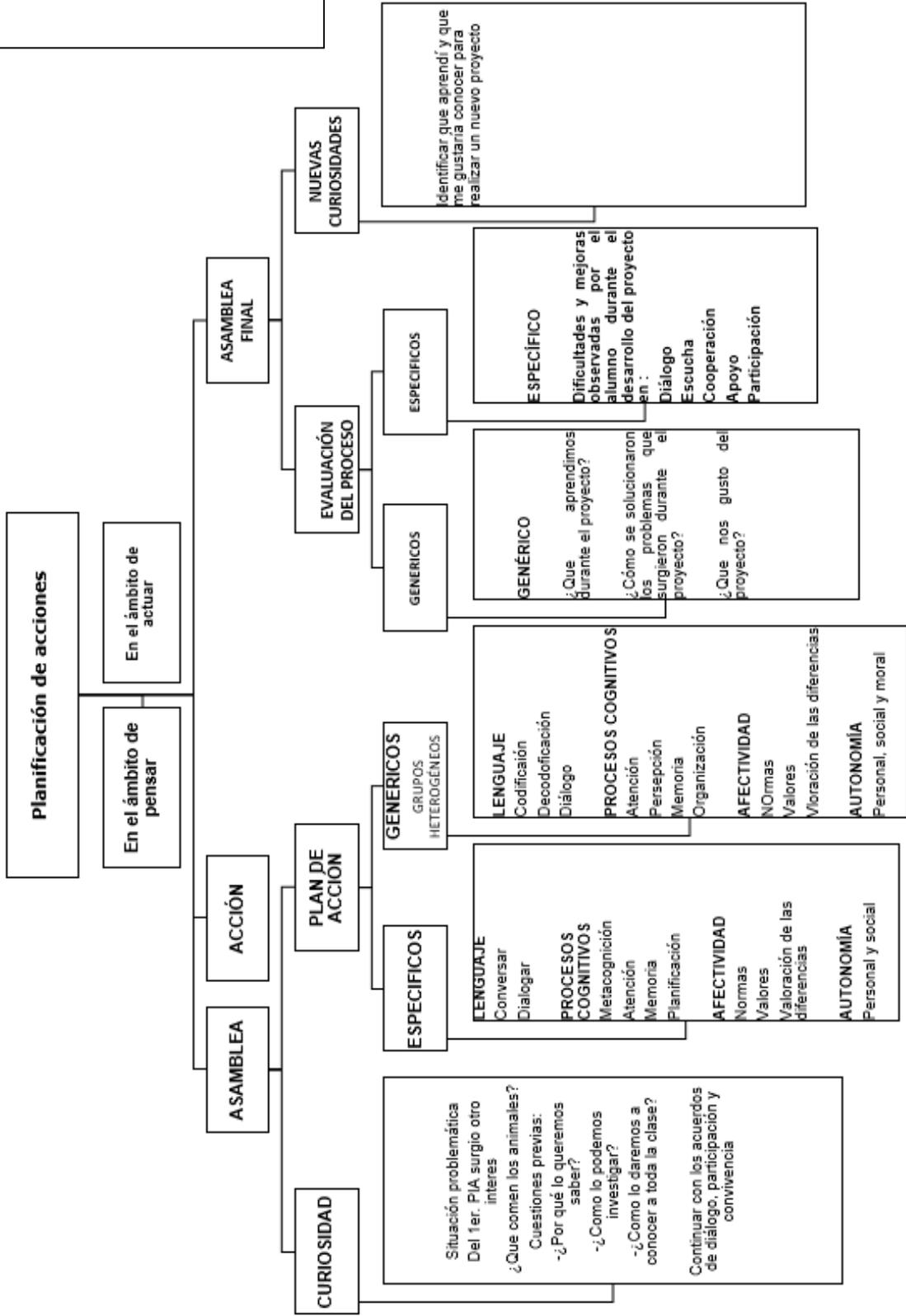


Y si... algún niño no cumple con su material
Las preguntas no son planteadas de forma adecuada
No logran identificar la mejor manera de organizar su trabajo (organización del fichero o presentación de este)

Anexo 6
PIA 1



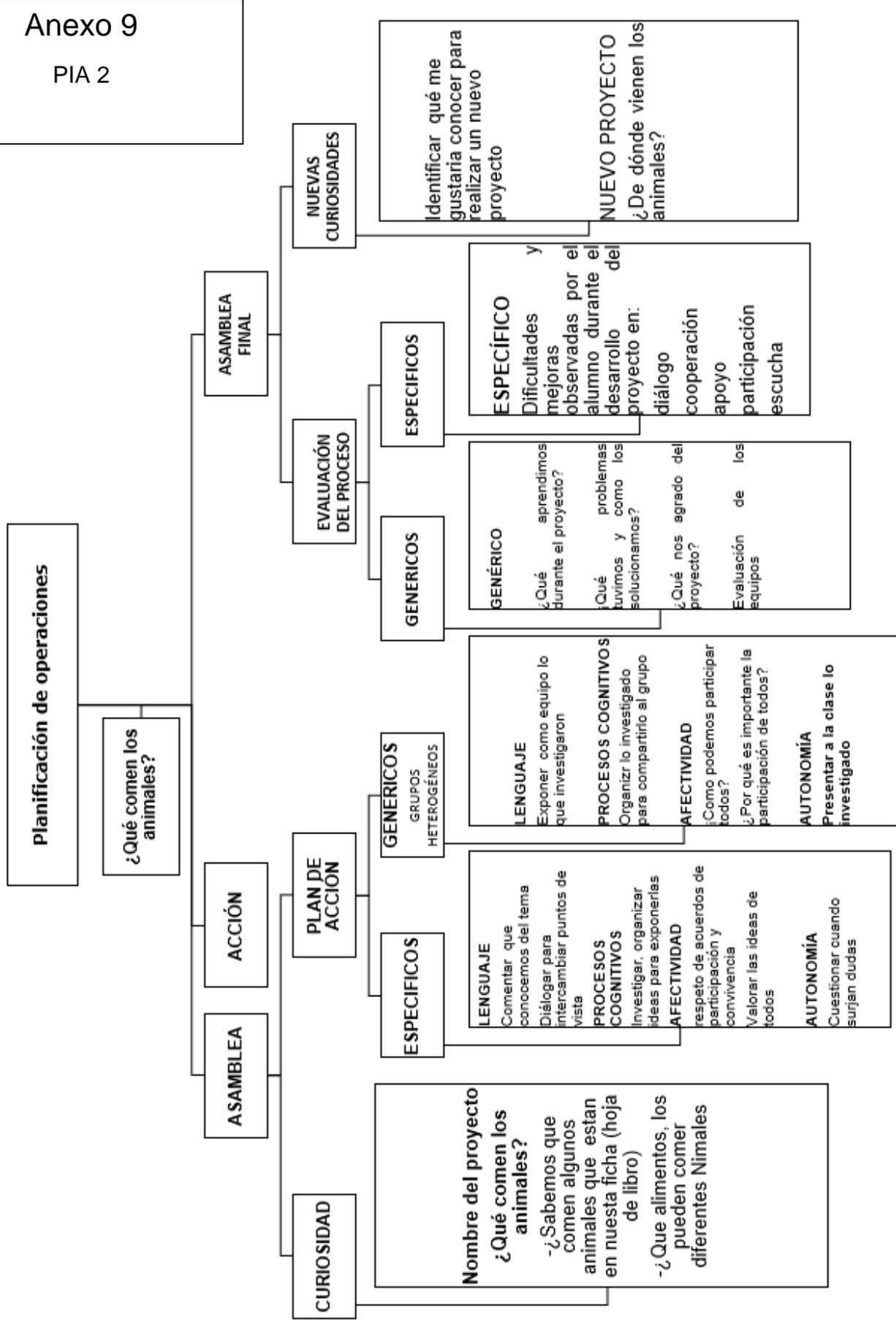
Anexo 8
PIA 2



Y si... -algún no cumple con su material
-no todos investigaron el tema

Anexo 9

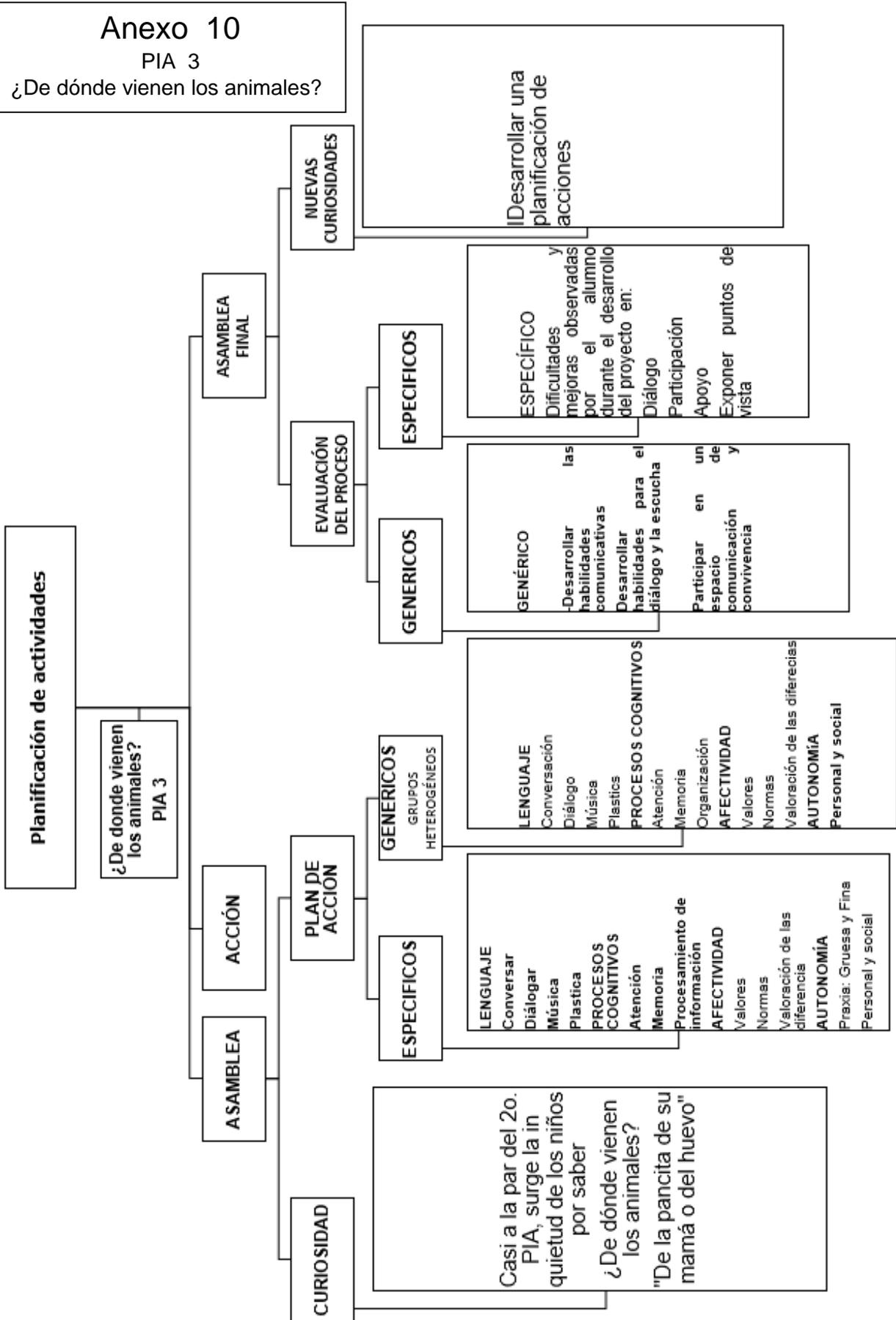
PIA 2



Anexo 10

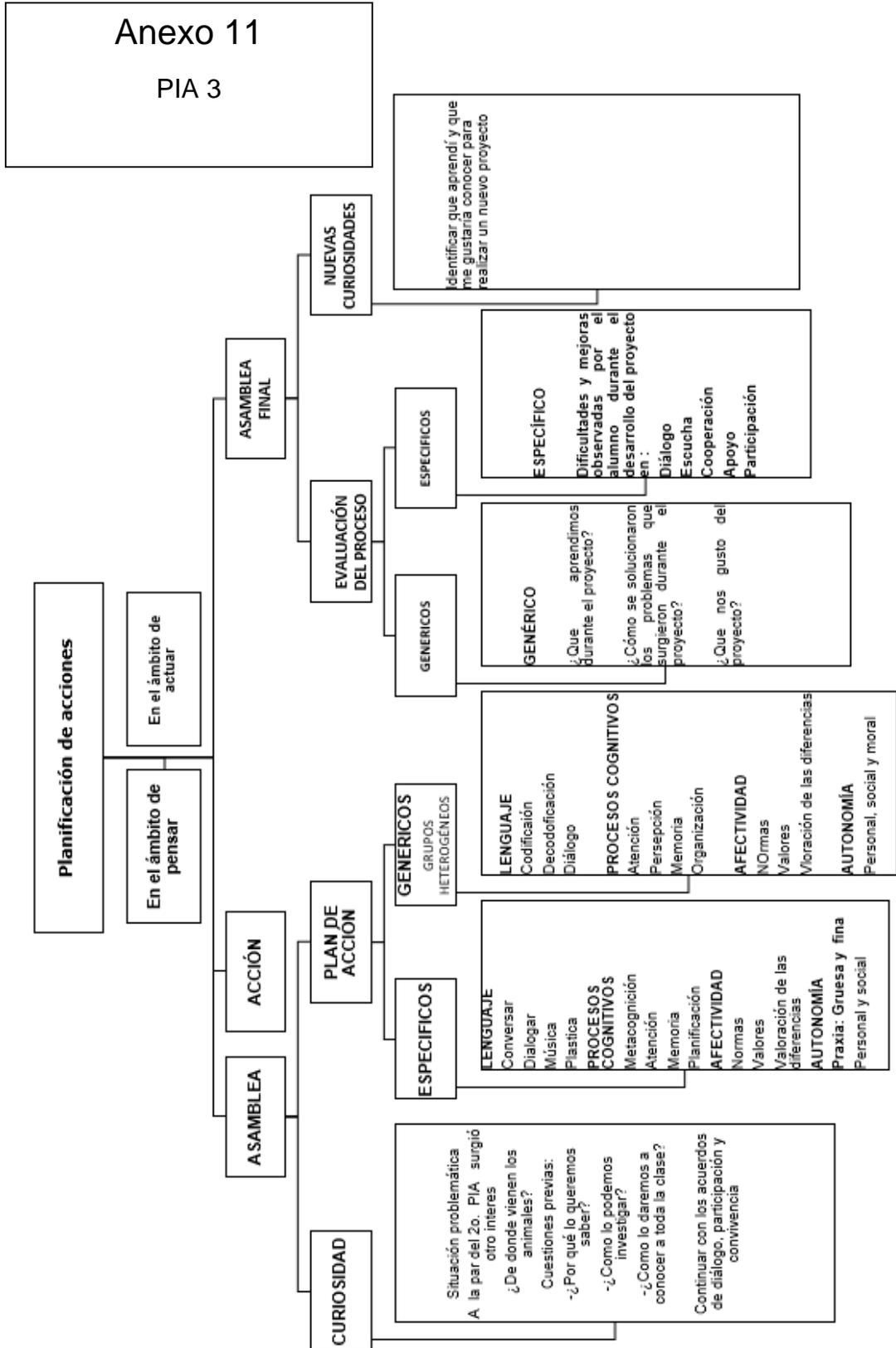
PIA 3

¿De dónde vienen los animales?



Anexo 11

PIA 3



Y si... algún niño no trae su material
Algún niño no investiga lo que le corresponde

Anexo 12

PIA 3

