



SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096, NORTE CDMX**

**PROCESOS DIALÓGICOS: EL APRENDIZAJE COMO
EXPERIENCIA DE IDENTIDAD EN ALUMNOS DE 5° Y 6° DE
PRIMARIA**

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRESENTA

KAREN PAULINA ROMERO CHOMBO

ASESORA: DRA. MARIANA DEL ROCÍO AGUILAR BOBADILLA

CIUDAD DE MÉXICO

FEBRERO DE 2021

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096, NORTE CDMX

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN LA ESPECIALIDAD DE
PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA E INTERCULTURALIDAD

T E S I S

**PROCESOS DIALÓGICOS: EL APRENDIZAJE COMO
EXPERIENCIA DE IDENTIDAD EN ALUMNOS DE 5° Y 6° DE
PRIMARIA**

PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA
PRESENTA

KAREN PAULINA ROMERO CHOMBO

ASESORA: DRA. MARIANA DEL ROCÍO AGUILAR BOBADILLA

LECTORES:

DRA. TANIA ACOSTA MÁRQUEZ

DRA. MAIRA MARTHA SOSA BARRALES

CIUDAD DE MÉXICO

FEBRERO DE 2021

AGRADECIMIENTOS

A mi madre Margarita Chombo Torres y a mi padre José Romero Gómez que desde siempre me impulsaron a llegar lejos, me apoyaron y confiaron en mí.

A mi hermano José Eduardo Romero Chombo, quien escucho mis ideas y siempre estuvo dispuesto a debatir los planteamientos aquí expuestos.

A mi esposo Daniel González Crisanto, por alentarme a cumplir mis metas con su incondicional amor y paciencia.

A la Dra. Mariana del Rocía Aguilar Bobadilla, por su acompañamiento pedagógico en la reconstrucción de mi imagen frente al otro. Por su valioso tiempo y entrega para asesorar este trabajo.

A la Dra. Tania Acosta Márquez y la Dra. Maira Martha Sosa Barrales, por su dedicación para brindarme aportaciones que me enriquecieron como estudiante y como ser humano.

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO I.....	9
EL DIÁLOGO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.....	9
1.1. El diálogo desde la perspectiva sociocultural en las políticas públicas internacionales	
9	
1.2. El diálogo desde la perspectiva sociocultural en las políticas educativas nacionales.....	17
1.3. La escuela primaria mexicana frente a los retos del siglo XXI	20
1.4. Los actos comunicativos dialógicos en el contexto institucional.....	23
1.5. Contexto de la comunidad escolar.....	25
CAPITULO II.....	28
EL PROCESO DIALÓGICO Y EL APRENDIZAJE COMO EXPERIENCIA DE IDENTIDAD	28
2.1 Enseñanza como apropiación cultural.....	29
2.2 Proceso dialógico desde el paradigma sociocultural	34
1) Curiosidad.....	38
2) Sentido Crítico	38
3) Reflexión.....	39
4) Confianza	39
5) Igualdad	40
2.3 Participación en el grupo escolar y las relaciones en la diferencia	41
2.3.1 La participación y las relaciones con la diferencia durante el confinamiento por COVID19	
.....	46
2.4 Aprendizaje como experiencia de identidad.....	47
CAPÍTULO III.....	52
PROPUESTA METODOLÓGICA.....	52
3.1 Tipo de investigación.....	53

3.2. Diseño y Técnicas de investigación.....	54
3.3 Operacionalización de variables.....	56
3.4 Instrumentos de investigación	58
3.5. Resultados de la prueba piloto.....	59
3.6. Selección de la muestra	61
CAPÍTULO IV.....	63
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	63
4.1 Análisis de la dimensión <i>diálogo</i>	64
4.1.1 Indagación.....	65
4.1.2 Sentido Crítico	67
4.1.3 Reflexión.....	68
4.1.4 Confianza	70
4.1.5. Igualdad	73
4.2 Análisis de la dimensión <i>identidad</i>	74
4.2.1 Reconocimiento.....	75
4.2.2 Pertenencia: sentimiento de lealtad y asunción de roles en la colectividad	77
4.3 Discusión de hallazgos.....	80
5. CONCLUSIONES	85
6. REFERENCIAS	91
7. Anexo No. 1	99

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se fundamenta en la necesidad de repensar la práctica docente desde la pedagogía crítica, visualizando un docente que más que enseñar contenidos se implica en la formación de sus alumnos y, al mismo tiempo, en la propia. Estar al frente de un grupo y compartir experiencias día a día transgrede lo cognitivo e impacta directo en la subjetividad constituyéndonos como seres humanos únicos e irrepetibles. Todos recuerdan las experiencias que pasaron en un aula, las risas de los compañeros, los regaños de la maestra, los asombros al conocer algo nuevo y la desilusión de una mala nota.

A través del ejercicio de mi práctica docente fui descubriendo como los alumnos que mejoran su desempeño escolar son aquellos que se sienten cómodos en el aula, que expresan sus sentimientos y que son ellos mismos al participar en las actividades. Comencé a poner atención a sus discursos y elaboración de ideas para defender su posición ante el grupo. Y comprendí que escuchar distintas perspectivas ampliaba mi interpretación con respecto al grupo, cada estudiante en su individualidad aporta un fragmento esencial que conforma la diversidad de un grupo de educación primaria.

Así, surge el interés académico por investigar la manera en que interactuamos con los otros a través del dialogo dentro del aula y cómo se forma una identidad basada en la participación dentro de colectivos. La presente investigación que lleva por título **Procesos dialógicos: el aprendizaje como experiencia de identidad en alumnos de 5° y 6° grado de primaria** busca analizar la presencia de los actos comunicativos dialógicos en el aula evidenciando la influencia del contexto social en la formación de identidad de los alumnos. Actualmente la educación básica del país enfrenta retos importantes ante la necesidad de preparar estudiantes con habilidades para actuar en el siglo XXI, estudiantes capaces de buscar y clasificar información, autónomos, diseñadores de contenido en lugar de receptores de información.

Ante dicha necesidad, la escuela primaria desea objetivos de aprendizaje nuevos con estilos de enseñanza tradicionales. ¿Cómo hacer del aula un espacio donde los alumnos por sí mismos guíen su proceso de aprendizaje? ¿Cómo ese proceso de aprendizaje depende de las interacciones con los otros? Y finalmente ¿Cómo la presencia de actos comunicativos dialógicos en el aula favorece el aprendizaje y la identidad? Son las interrogantes que se

pretenden responder al escuchar los testimonios de docentes de grados superiores de educación primaria, cuyos discursos serán analizados mediante el método fenomenológico que recupera la base reflexiva de la experiencia cotidiana.

Para recuperar las experiencias se realizaron una serie de entrevistas y un cuestionario que permitió conocer la mirada de los docentes con respecto a dos dimensiones, diálogo e identidad. Durante ese trabajo de campo se reunieron diversos significados que en su conjunto abren un canal a través del que puede percibirse el sentido de la educación, una educación cada vez más humana, empática, que reconoce las necesidades de los alumnos y sobretodo que escucha todas las voces.

El trabajo está organizado en tres apartados, en el primero se realiza un encuadre desde el contexto nacional e internacional exponiendo las políticas educativas orientadas a reconocer la influencia de la perspectiva sociocultural en el aprendizaje y los procesos dialógicos. Se señalan los cambios en los últimos planes de estudios así como las actualizaciones vigentes que ponderan el valor de la comunicación en la educación primaria.

En el segundo capítulo se discute la perspectiva de la escuela en dos vertientes: como sitio de socialización y como oportunidad de hacerse partícipe de la construcción de sí mismo. Se profundiza en la triada Lenguaje-Diálogo-Aprendizaje como forma de apropiarse de los referentes culturales en la construcción de una identidad. Y se advierte sobre el vínculo del sí mismo frente a los otros, que se da en el aula frente al encuentro con la alteridad. Derivando en la explicación del aprendizaje como experiencia de identidad, conceptualizado como el encuentro con lo diferente que modifica a quien lo experimenta.

El tercer capítulo expone los datos empíricos obtenidos a través de la aplicación de un cuestionario y la realización de entrevistas a los docentes de primaria que imparten grados superiores donde se buscó conocer su experiencia frente a los procesos dialógicos y las relaciones que ellos encontraban entre diálogo e identidad.

Se finaliza esta investigación con las conclusiones generales, configurando la correspondencia de las categorías de análisis y exponiendo detalladamente los elementos que configuran el proceso dialógico. Se evidencia también la importancia de un ambiente educativo con características socioemocionales específicas, una actitud docente más cercana a la pedagogía humanista y el poder de la palabra. De acuerdo con los resultados

obtenidos, algunos de los hallazgos indican que la autoridad del maestro dejó de ser un eje rector de la práctica, siendo la complicidad en el diálogo lo que crea vínculos entre docente y alumno, mismos que llevan al alumno a reconocer un límite de su acción basado en el compromiso con el otro.

Junto con otras afirmaciones, se confirma la hipótesis estableciendo las posibles vías de acción y una reconceptualización de la formación docente, que en el presente ante las adversidades que históricamente nos corresponde vivir, requiere más que actualización tecnológica una reivindicación del docente desde el ser.

CAPÍTULO I EL DIÁLOGO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

La comunicación en el aula se reconoce como un tema fundamental en educación, es la manera natural de adentrarse al conocimiento y los docentes son, por añadidura, actores hábiles en el lenguaje. Sin embargo cómo desde la política educativa internacional se pondera el diálogo en la escuela y cuál es la importancia del mismo desde los planteamientos curriculares del Estado, son algunos de los aspectos que se desarrollan a lo largo del capítulo. Así mismo, desde la perspectiva sociocultural, los proyectos educativos del Estado han intentado realzar la figura del alumno como sujeto principal del aprendizaje, para ello han tenido que reconocer la diversificación del alumnado y proponer nuevas estrategias que también se analizarán.

Por otra parte, se tratan las demandas educativas del siglo XXI, el perfil del alumno que se requiere para atender las situaciones que se avecinan, y cómo dentro de ello el diálogo interviene dando como resultado, reformas educativas nacionales, acuerdos y propuestas que, desde principios del milenio, precisan atender aspectos subjetivos del aprendizaje.

1.1. El diálogo desde la perspectiva sociocultural en las políticas públicas internacionales

Los organismos internacionales establecen lineamientos y recomendaciones para asegurar la calidad educativa en los países de América Latina, cuyos objetivos vayan encaminados a la equidad e inclusión. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) en la Declaración de Buenos Aires establece la Agenda E2030: Educación y Habilidades para el siglo XXI tiene como objetivo: “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015). Dentro de esta agenda la primera meta es velar para que todos los niños y niñas concluyan los ciclos de enseñanza obligatorios en sus países, de manera que las políticas públicas se enfocan en ampliar la cobertura como sinónimo de lograr una educación equitativa.

En términos relevantes para la investigación, las políticas públicas tienden a expandir la cobertura de servicios educativos a poblaciones vulnerables para tener mayor alcance y asegurar un futuro de educación redituable para el país, como lo expresan organismos internacionales de corte económico, la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM) quienes observan a la educación como una posibilidad de ascenso social y económico en medida de cuantos más niveles educativos se cursen.

Los indicadores y recomendaciones que presentan se sitúan en aspectos de calidad cuantificables para compararse con otras naciones. En las recomendaciones que se emitieron para México en 2010 se establece que es necesario:

Reforzar la importancia del papel que juegan los docentes; determinar estándares claros de la práctica docente; garantizar programas de formación inicial docente (ITP, por sus siglas en inglés) de alta calidad; atraer mejores candidatos; profesionalizar la selección, contratación, y evaluación de docentes (OCDE, 2010, p.3).

En años recientes 2017 y 2018 los avances obtenidos han sido en el acceso a la educación y aumento de salarios para los profesores. A pesar de ello México está por debajo de la media en distintos ámbitos. Con todo ello, siguiendo a Bordieu.

Cuanto más aumenta el reconocimiento por el sistema escolar de las competencias medidas, las técnicas empleadas para medirlas son también más "escolares", aumentando asimismo el grado de relación entre resultado y la titulación académica que, en tanto que indicador más o menos adecuado del número de años de inculcación escolar, garantiza el capital cultural de forma más o menos completa, según que éste sea heredado de la familia o adquirido en la escuela, y que, en consecuencia, es un indicador desigualmente adecuado de este capital. (Bourdieu, 1998, p. 11).

La acumulación de dicho capital cultural es responsabilidad de la escuela, siendo así que en México el nivel promedio del número de horas destinadas a la educación básica es de 800 horas anuales de enseñanza obligatoria siendo la media establecida por la OCDE de 799 horas anuales (OCDE, 2017). La cuestión es si en esas horas destinadas a la educación

verdaderamente se están llevando a cabo aprendizajes para toda la vida como lo establecen los acuerdos internacionales.

Como señala el Informe del Banco Mundial *Aprendizaje para todos invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Estrategia de educación 2020* la nueva estrategia se centra en el aprendizaje por un motivo muy simple: el crecimiento, el desarrollo y la reducción de la pobreza dependen de los conocimientos y las capacidades que adquieren las personas, no de la cantidad de años que pasan en un aula (BM, 2011). De igual modo, las recomendaciones del banco atienden a aspectos del sistema educativo y los sectores cruciales para invertir, como lo evidencia su estrategia *Invertir temprano, Invertir con inteligencia, Invertir para todos* donde da mayor peso a la educación inicial y primaria al garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a la educación.

Sin embargo, las naciones se están percatando que el aumento en índices de cobertura educativa son únicamente la punta de iceberg, puesto que la cuestión es ¿Cómo es esa educación de amplia cobertura que se imparte en cada país? La respuesta tiende a cuestiones de calidad, pero más a fondo se basa en otra pregunta ¿Cómo es la formación que están recibiendo los ciudadanos?

Para responder esta interrogante establezco que el ciudadano construye medios de participación en diferentes niveles como lo explica Mieles y García (2010):

El microsistema (actividades e interacciones en los alrededores inmediatos de la persona), el mesosistema (conexiones o interrelaciones entre microsistemas como los hogares, las escuelas y grupos de pares), el ecosistema (fenómenos sociales, económicos, que ocurren en el entorno e influyen sobre el desarrollo de la persona), y el macrosistema (contexto cultural o subcultural o de clase social, ideologías o creencias en el que están inmersos todos los sistemas) de la lógica de mercado o de su comunidad local, en contraste con la subjetivación que lleva a una re-significación entre lo que se hace y lo que se es (p. 812).

Siguiendo a Mieles y García (2010) el interés está centrado ahora en las relaciones entre microsistema y mesosistema, y de cómo ello contribuye a solidificar el ecosistema y el macrosistema, es decir, la determinación de las relaciones del entorno próximo (familia-escuela) como cimiento de los fenómenos sociales y el contexto cultural.

La atención que ponen las políticas educativas internacionales es, actualmente, sobre lo que ocurre dentro del aula, los aspectos cualitativos de la educación que otorgan un sentido de calidad más que cantidad. Es en esa intercepción donde el objeto de estudio, los actos comunicativos dialógicos, se manifiestan como aquellos espacios donde sucede el aprendizaje ligado al contexto.

A pesar de ello, y como se verá a lo largo del capítulo, los organismos internacionales presentan dificultades para analizar ámbitos antropológicos y de relación pedagógica en los sistemas educativos de los países. Diversos investigadores mexicanos como Cecilia Fierro (1999) y Roberto Anzaldúa (2004) hacen mención del espacio educativo como un ámbito de conflicto donde la actuación de individuos o grupos está determinada por el logro de objetivos, siendo los procesos subjetivos los más complicados de reconocer.

Quando se aborda este tema, por lo regular, sólo se toca la dimensión didáctica dejando de lado los procesos intersubjetivos que, sin duda, son los que determinan en buena parte la relación maestro-alumno y el proceso de enseñanza aprendizaje (Anzaldúa, 2004, p. 19)

Hasta ahora, en el afán de reconocimiento del sujeto dentro de las instituciones escolares sólo se ha alcanzado la comprensión del requerimiento del diálogo en los procesos pedagógicos admitiendo a la escuela como un espacio para la participación de sujetos, pero lo confieren únicamente al aula para terminar convirtiéndose en experiencias a favor de los “resultados educativos” sin ambicionar una pedagogía extendida hacia ámbitos socioculturales que son necesarios mirar para argumentar el nuevo sentido de comunidad del siglo XXI, como lo argumenta Touraine:

El individuo, si solo se define como tal, acepta los llamados del mercado o la pertenencia a una comunidad, en cambio la subjetivación que es voluntad de individuación actúa a partir de la rearticulación de la instrumentalidad y la identidad (Touraine, 1997, p. 67)

A continuación, se describen los puntos relevantes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) con relación a los aspectos cualitativos de la educación, aquellos que enfatizan la relación pedagógica en el aula para intercambio de significados necesarios para llevar a cabo procesos dialógicos dentro del aula.

Tabla No. 1 Aspectos cualitativos de la educación UNESCO

Documento de consulta	Argumentación	Conceptos clave
<p>Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos Jomtiem, Tailandia 1990 <i>Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje</i></p>	<p>En el artículo 4° <i>concentrar la atención en el aprendizaje</i> hace referencia a abandonar la tradición de enaltecer porcentajes de matriculación o expedición de certificados y voltear la mirada a los procesos reales que suceden en la escuela y valorar si al cursar los grados de educación básica se están brindando oportunidades de aprendizaje que verdaderamente impacten en el individuo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades reales para aprender • Aprendizaje en comunidad • Importancia de las relaciones con el contexto (perspectiva sociocultural)
<p>Foro Mundial sobre la educación Dakar, Senegal 2000 <i>Marco de Acción de Dakar Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes</i></p>	<p>El numeral 6° Calidad de la educación de los <i>Marcos De Acción</i>, señala: mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Complejidad educativa • Importancia de los entornos diversos • Diversificación del alumnado
<p>Foro Mundial sobre la Educación Incheon, República de Corea 2015 <i>Agenda Educativa 2015-2030</i></p>	<p>Visión humanista basada en derechos humanos, justicia social e inclusión. Advierte el peligro de centrarse en el acceso a la educación sin determinar si los alumnos están aprendiendo o no, cuestión que ya se había trabajado desde 1990. A su vez atribuye que no haber alcanzado los objetivos de la Educación para Todos se debe a prácticas habituales que se niegan a cambiar.</p> <p>De “seguir con lo habitual” la educación de calidad para todos no se hará nunca realidad. Si se mantienen los ritmos actuales de avance, muchos de los países más rezagados no alcanzarán las nuevas metas en 2030. Esto significa que es de importancia capital cambiar las prácticas vigentes y movilizar esfuerzos y recursos a una velocidad sin precedentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión educativa • Educación en derechos humanos • Ciudadanía Mundial • Valoración de la diversidad cultural

Fuente: Elaboración propia con base en información de UNESCO, 1990, 2000 y 2015.

En la Tabla No.1 se muestran los principales documentos emitidos por la UNESCO luego de celebrar foros mundiales en torno a la educación, se puede apreciar que desde 1990 la educación es un derecho humano fundamental que ha sido velado por los artículos emitidos, pero especialmente se evidencia un interés por la calidad educativa. La *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* voltea la mirada a los procesos reales que suceden en la escuela y valora si al cursar los grados de educación básica se generan oportunidades de aprendizaje que verdaderamente impacten en el individuo.

Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, este es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. (UNESCO, 1990)

La declaración establece que el aprendizaje no se produce en una situación de aislamiento y es necesario que los gobiernos brinden servicios de salud para que los menores puedan participar activamente de ella, además reivindica la importancia de la interacción con el contexto:

Los conocimientos y las capacidades para mejorar las condiciones de aprendizaje de los niños deben integrarse en los programas comunitarios. La educación de los niños y la de sus padres — u otras personas encargadas de ellos — se respaldan mutuamente, y esta interacción debería aprovecharse para crear, en beneficio de todos, un ambiente de aprendizaje cálido y estimulante. (UNESCO, 1990)

Como señala el informe, resulta relevante analizar si el aprendizaje que se desarrolla dentro de las aulas es realmente consolidado por los estudiantes, a partir de las relaciones que éste lleva a cabo con sus compañeros de clase, sus padres y la comunidad que lo rodea. Se observa por primera vez una preocupación por la participación activa del niño en su proceso de aprendizaje. Comienza a vislumbrarse una perspectiva constructivista sociocultural que asume que el alumno se acerca al conocimiento como un aprendiz activo y participativo, constructor de significados y generador de sentido sobre lo que aprende, y

que además construye el conocimiento en virtud de la mediación de otros, en un momento y contexto cultural particular (Rogoff, 1993).

Más adelante en el año 2000 el *Marco de Acción de Dakar Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes* reconoce que, si bien la Declaración de Jomtiem había ya establecido que era relevante conocer la parte cualitativa del proceso educativo, ahora se entiende mejor que existen múltiples factores que influyen en la educación.

En el apartado de *logros y dificultades* sostiene que:

Muchos países siguen teniendo dificultades para definir el sentido, la finalidad y el contenido de la educación básica en un mundo que cambia rápidamente, así como para evaluar los resultados y logros de la educación. Aún no se han evaluado con claridad muchos de los aspectos cualitativos e informales de la educación. La enorme diversidad de contextos hace que sea difícil evaluar y comparar logros y resultados. (UNESCO, 2000, p. 13)

Lo anterior apunta a una complejidad de la educación que rebasa el sentido del currículum y la evaluación, para ello se propone ahora una estrategia denominada *Crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos*, en ella hace referencia a un entorno sano y seguro donde los alumnos puedan adquirir conocimientos, valores y aptitudes, a través de estrategias diversificadas que reconozcan la heterogeneidad de los estudiantes.

Más adelante se afirma como un compromiso la flexibilidad de respuestas a entornos diversificados, la existencia de marcos normativos que hagan efectiva la participación de los niños y la perspectiva de una educación con contenidos centrados no únicamente en lo cognitivo. De donde se infiere que se comienza a dar un valor al contexto para el aprendizaje, visto como una negociación de significados entre participantes de una comunidad.

La construcción de significados no se da sólo en la cabeza del que aprende, para la visión sociocultural resulta más relevante que esto es posible en la medida en que participamos en comunidades de discurso y práctica que influyen en nuestros conocimientos, creencias y valores. (Díaz, 2006, p. 18)

El documento vigente la *Agenda Educativa 2015-2030* hace énfasis en la transición que debe ocurrir para generar el cambio que la educación del siglo XXI requiere, con un enfoque humanista y de inclusión enaltece el valor de los aspectos cualitativos en la educación.

Reconoce el análisis de lo que realmente ocurre en la escuela (lejos de la didáctica y los tecnicismos pedagógicos) el cual debe adentrarse en las profundidades del intercambio de significados que se producen en momentos y situaciones diversas de la cotidianidad escolar. Como lo expresa Pérez Gómez “las diferentes culturas que se entrecruzan en el espacio escolar impregnan de sentido los intercambios y el valor de las transacciones simbólicas en medio de las cuales se desarrolla la construcción de significados de cada individuo” (Pérez, 1988, p. 78).

La declaración lo hace evidente al establecer la Meta 4.7 *De aquí a 2030 Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible*. Para cumplir esta meta, se ponderan los conocimientos no cognitivos que se aprenden en la relación con los otros, y se instauro:

La percepción de la educación como una práctica social comprometida con la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, desde la que se combata el fenómeno de la exclusión a la vez que la libertad, identidad y autonomía de sus miembros” (Cabrera, 2002, p. 79).

Siendo así que la educación más allá del enfoque utilitarista integra múltiples dimensiones de la existencia humana, se considera como factor para la inclusión, promover la democracia y los derechos humanos, afianzar la ciudadanía mundial, así como el desarrollo sostenible. Además de favorecer el diálogo intercultural y promover el respeto a la diversidad, elemento vital para la cohesión social. De ser así, la educación se enfoca en atender de manera holística todas las vías de construcción de significados sin olvidar que el aprendizaje es un subproducto de la participación del individuo en prácticas sociales. Por lo

tanto además de aprender conocimientos prácticos para la vida laboral, deberán (y con mayor sentido de urgencia) aprender a participar democráticamente en sociedad.

A manera de conclusión, surge así una disyuntiva planteada por Miguel López Melero (1997) la escuela enfrenta el dilema entre su función socializadora y su función educadora, con ello haciendo notar que las circunstancias presentes exigen un alumno “competente” no únicamente en el máximo logro de destrezas y habilidades cognitivas, sino que pondera una persona capaz de relacionarse con los otros.

Desde la perspectiva intercultural se propone una reconceptualización del valor de la diferencia hacia principios de igualdad, justicia y libertad. Ello conlleva aceptar la cultura escolar como diversidad y reconocer que la escuela se convierte en una comunidad de aprendizaje permanente.

1.2. El diálogo desde la perspectiva sociocultural en las políticas educativas nacionales

Al igual que en las políticas internacionales la disyuntiva entre la función educadora y la socializadora alcanza directamente a los países, el caso de México es un ejemplo de las profundas modificaciones que a partir de finales del siglo XX y principios del siglo XXI han llevado al Estado a reformar la educación para responder a las necesidades sociales y económicas de un mundo globalizado. Como menciona Ornelas:

La escuela mexicana, al igual que otros sistemas educativos del mundo, provoca una tensión entre demandas del desarrollo económico de formar capital humano que requiere el mismo desarrollo, por una parte, y, por la otra, satisfacer las necesidades de la democracia y formar a ciudadanos responsables. (Ornelas, 2009, p. 96)

Frente a la tensión generada los distintos gobiernos han potenciado una reforma educativa cambiante cada sexenio, en cada uno se han implementando acciones acorde a las recomendaciones de los Organismos internacionales y a los propios requerimientos de la Nación. Es necesario interpretar las políticas de cambio y reforma del sistema educativo, enseguida se presenta una tabla que sintetiza las reformas educativas por las que ha transitado el país desde 1992 a la actualidad y los aspectos relacionados con el objeto de estudio, actos comunicativos dialógicos.

Tabla No. 2 Aspectos socioculturales y dialógicos en las Reformas Educativas Mexicanas 1992-2020

Contexto de la Reforma Educativa	Aspectos socioculturales y dialógicos
<p>Presidente Carlos Salinas de Gortari electo en 1988. Desarrolló el Programa de Modernización Educativa (PME). Firma el 19 de mayo 1992 el <i>Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reformulación de contenidos establece una relación directa entre contenidos, materiales de texto y plan curricular, sin observar estrategias pedagógicas. • Estilo de enseñanza antidialógico con la concepción del maestro como poseedor del conocimiento en una relación donde quien más posea conocimiento, desempeñará mejor su función docente.
<p>Presidente Vicente Fox Quesada. Desarrolló el <i>Plan Nacional de Educación</i> en septiembre de 2001.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nueva relación con el conocimiento pasa del almacenamiento a la potencialización de aprendizajes utilizados para resolver problemáticas concretas. • Enfatiza las relaciones que se viven en el aula como generadoras de conocimiento. • Una escuela con mayor responsabilidad social en relación con la comunidad.
<p>Presidente Felipe Calderón Hinojosa. SNTE y SEP firman en 15 de mayo de 2008 la <i>Alianza por la Calidad de la Educación</i>. En agosto 2011 se decreta en el Diario Oficial de la Federación la <i>Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta curricular de corte sociocultural que integra saberes cognitivos y afectivos. • Se busca relaciones significativas con el conocimiento a través del diálogo. • Mayor peso a la función docente como mediador • Actividades creativas y retadoras para los estudiantes. • Importancia de las acciones comunicativas en el aula en favor del logro de los estándares curriculares.
<p>Presidente Enrique Peña Nieto en 2014 lanza discusión pública en foros de opinión para discutir los retos de la sociedad mexicana del siglo XXI. En 2016 publica el <i>Nuevo Modelo Educativo Educar para la Libertad y la Creatividad</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pretende formar un ciudadano que enfrente los retos de la Sociedad del Conocimiento. • Incentiva a los estudiantes a “aprender a aprender” • Añade la dimensión socioemocional • Reconoce la multiculturalidad y busca la equidad e inclusión educativa
<p>Presidente Andrés Manuel López Obrador electo en 2018. Una de sus primeras acciones fue lanzar la reforma educativa titulada <i>La Nueva Escuela Mexicana</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve una educación humanista con enfoque de derechos humanos. • Enaltece los valores de la sociedad con asignaturas como Formación Cívica. • Además de reconocer la multiculturalidad habla de establecer relaciones interculturales. • Énfasis en la formación ciudadana basada en el diálogo y la participación colectiva.

Fuente: Elaboración propia con base en documentos de la Secretaría de Educación Pública de 2011, 2016, 2017 y 2019.

De acuerdo con la Tabla 2 se aprecia como los modelos educativos ha cambiado en sintonía con las políticas emitidas por los organismos internacionales, desde 1992 donde más que una modernización de la educación ocurrió una transformación en la organización del sistema educativo y aspectos laborales y quedó de lado una verdadera preocupación por los procesos pedagógicos al interior de la escuela.

Más tarde, en el año 2001 se acepta que la educación no es sólo escolarización, sino también acción socializadora y se enfatiza en las interrelaciones del aula donde “El trabajo docente tiene que descansar más en el aprendizaje colaborativo y en el trabajo en equipo; en todos los casos debe privilegiarse el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento y valores de convivencia democrática” (SEP, 2001, p. 55).

Así mismo, lo establece la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica) en el año 2011 cuando concibe al docente como “un factor clave, porque son quienes generan ambientes, plantean las situaciones didácticas y buscan motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias” (SEP, 2011, P. 12). Para 2016 la atención se centra en el alumno como sujeto capaz de construir conocimientos en contextos cambiantes y poseedor de motivación intrínseca desde la parte emocional que lo predispone a mayores aprendizajes. Concluyendo en el año 2018 con un alumno y docente que además de generar ambientes de aprendizaje donde *aprenda a aprender* a través de la colaboración, refuerza sus valores éticos y morales para participar activamente de una sociedad, ya reconocida como multicultural, por medio de relaciones interculturales.

Sin duda son ideales de alumno y docente que, desde la política educativa se han plasmado en decretos normativos para las escuelas del país, y contrastan significativamente con las prácticas reales de los docentes frente a grupo quienes, en la praxis, les resulta un reto comprender la nueva configuración del sujeto y en mayor proporción las nuevas maneras de enseñar, pues como menciona Fernando Trujillo (2020) “el aprendiz oyente ha desaparecido y el nuevo profesorado deberá generar experiencias memorables de aprendizaje”.

1.3. La escuela primaria mexicana frente a los retos del siglo XXI

Las transformaciones sociales del presente se enmarcan en lo que Manuel Castells en la década de los noventa ha llamado la *Sociedad de la información* “un espacio donde se rompen barreras al pasar de lo local a lo global a partir de una creciente innovación tecnológica donde se pretende ampliar el conocimiento de las sociedades” (Castells, 1999). Si bien el conocimiento se ha considerado fuente de poder, actualmente es la fuente principal, la cual tiene efectos importantes sobre la dinámica interna de la sociedad.

A lo largo de la historia quienes tienen más información, conocen cómo buscarla y la tienen disponible han logrado acceso a mejores servicios, mercados más amplios y oportunidades de participar en la sociedad. La expansión de información en las sociedades nació como una idea democratizadora de conocimiento, pero en realidad generó una heterogeneidad incapaz de participar con equidad en la sociedad por la importancia que tiene su acceso como medio para incorporarse al mundo laboral y al progreso económico.

El valor del conocimiento cambió su significado, pasó de ser un capital que perduraba para siempre, inmóvil y acumulativo, a transformarse como menciona Anthony Giddens “nos encontramos en un mundo totalmente constituido a través del conocimiento aplicado reflexivamente pero donde al mismo tiempo no podemos estar seguros, el saber no es certeza sino incertidumbre” (Giddens, 1997, p. 46).

Esta situación delimita la problematización de la presente investigación, la sociedad demanda un individuo capaz de resolver las problemáticas que se le presentan de la manera más rápida y mejor posible; por lo tanto, la educación tiene cada vez más una orientación hacia la personalización del proceso de aprendizaje, hacia la capacidad de construir conocimientos aplicables, valores e identidades para la Sociedad del Conocimiento.

Ante tal condición Gimeno Sacristán argumenta “si las formas institucionalizadas conocidas de realizar la educación no se incorporan a la dinámica de las nuevas necesidades, lo que ocurrirá es que aparecerán nuevas formas educativas al margen de lo escolar” (Gimeno, 2010, p. 184).

Hasta ahora las instituciones educativas han dado una escasa respuesta a los requerimientos del presente. En el año 2016 bajo el gobierno del presidente Enrique Peña Nieto se lanza una Reforma educativa conocida como *Nuevo Modelo Educativo 2016 (ME-2016)* que pretende dar vuelta a la página de la educación mexicana modernista para abrir camino a

los albores del siglo XXI. En el documento *Los fines de la Educación del siglo XXI* se expresa la urgencia de ajustar el Sistema Educativo Mexicano a la sociedad del conocimiento:

Nos enfrentamos a la necesidad de construir un México más libre, justo y próspero, que forma parte de un mundo cada vez más interconectado, complejo y desafiante. En ese contexto, la Reforma Educativa nos da la oportunidad de sentar las bases para que cada mexicana y mexicano, y por ende nuestra nación, alcancen su máximo potencial. (SEP, 2017)

Los planes y programas, así como los nuevos libros de texto guiados por una filosofía humanista sustentada en el Artículo 3° constitucional que establece que la educación tiene como objetivo desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas en lo cognitivo, físico, social y afectivo en condiciones de igualdad (DOF, 2017, p. 1); y también por una nueva perspectiva de la función de la escuela que contribuya a “desarrollar la capacidad de aprender a aprender, que significa aprender a pensar; a cuestionarse a cerca de los diversos fenómenos, sus causas y consecuencias; a controlar procesos personales de aprendizaje y a valorar lo que se aprende junto con otros” (SEP, 2017, p. 1) fueron implementados a nivel preescolar, primer y segundo grado de Educación Primaria durante el ciclo 2018- 2019 con muchas dificultades desde la capacitación docente realizada en línea de manera masiva hasta la incomprensión de los nuevos postulados mucho más conceptuales que pragmáticos. Acorde a la propuesta que implementa el gobierno federal, la práctica docente debió de transitar de una pedagogía tradicionalista a una que “propicien el aprendizaje situado, autorregulado y dirigido a metas, colaborativo, y que facilite los procesos sociales de conocimiento y construcción de significado” (SEP, 2017). Sin embargo, y como lo reconoce Ángel Díaz Barriga:

Es evidente que hay adversidades que el maestro puede afrontar y hay otras que lo rebasan por completo. Por eso creo que el nuevo modelo educativo requiere un maestro todopoderoso que venza los obstáculos del aprendizaje y la formación socio-emocional, sin importarle el contexto socioeconómico ni las diferencias culturales (Díaz, 2017)

La realidad es que las prácticas docentes continuaron siendo las mismas ya que ante la innovación frágil del documento rector *Aprendizajes Clave para la educación integral*

2017 que no hizo más que dejar vacíos teórico-prácticos los docentes quedaron inhabilitados para implementar nuevas metodologías a su quehacer docente. Posteriormente en el año 2019 con la llegada de la Nueva Escuela Mexicana, ambos modelos educativos corrieron a la par en distintos grados de la Educación Primaria, lo que aumentó el desconcierto sobre prácticas que los maestros debían llevar a cabo para ser congruentes a los enfoques de cada modelo. La situación docente se encontró en una encrucijada, viviendo una tensión inevitable y preocupante entre las exigencias de un contexto móvil, cambiante, flexible e incierto por un lado y por otro lado las rutinas convenciones y costumbres estáticas y monolíticas del sistema escolar inflexible, opaco y burocrático.

Desde esta reflexión entonces ¿Dónde quedaron los espacios de argumentación donde los estudiantes llegarían a la reflexión crítica de los contenidos? ¿Cómo se dio el cambio radical de la pedagogía tradicional a la pedagogía crítica en tan sólo un ciclo escolar? ¿Los docentes lograron que los estudiantes comprendieran la importancia de aprender a aprender? Todo indica que la cultura institucional prevalece. Pérez Gómez (1988) define a la cultura institucional como:

El conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se refuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla y refuerza la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar (p. 127)

De tal manera que las rutinas y tradiciones siguen vigentes en las escuelas, dejando pocos espacios para que los estudiantes reflexionen sobre los contenidos que ya no son exclusivos del currículum ahora que la información se extiende a gran velocidad.

En lugar de espacios de diálogo y trabajo colaborativo encontramos estudiantes invisibles cuyo proceso de construcción de significados dentro del aula pasa desapercibido cuando se continua reproduciendo actividades rutinarias que resultan incuestionables para ellos generando “estudiantes que apenas les queda espacio para generar sus propios significados, para actuar sobre sus vidas vividas o para desarrollar su sensibilidad para el pensamiento crítico” (Giroux, 1997, p. 58).

Aquellas prácticas desde la pedagogía tradicionalista, congruentes con la cultura institucional que preservan el orden, son las que continúan reproduciéndose y las cuales resultan un obstáculo para que la escuela pueda acomodarse al ritmo del progreso social en esta carrera cada vez más acelerada por el conocimiento y en donde como dice Pérez Gómez “aprender debe surgir de la búsqueda compartida, de argumentos apoyados en la reflexión personal en contraste con la evaluación de proyectos democráticamente estimulados” (Pérez Gómez, 1998).

1.4. Los actos comunicativos dialógicos en el contexto institucional

Desde su creación en el Estado-Nación, las instituciones educativas son instancias de mediación cultural de los significados sociales y contribuyen al ideal de sujetos en condiciones de crecer en su dimensión intelectual, moral y social para enfrentar los retos del futuro, ahora más complejo. La escuela como institución puede analizarse en dos dimensiones, instrumental y sociocultural. Lo instrumental hace referencia a “una pretensión ilustrada y racionalista de encontrar un mecanismo objetivo que independientemente del contexto permita una instrucción universal” (Pérez, 1988, p. 158). Esta dimensión, de alguna manera, hace referencia al currículum que define los estándares que los docentes deberán alcanzar con sus estudiantes a lo largo del ciclo escolar, de una manera progresiva y ordenada, con y a pesar del contexto social del alumno, sin embargo como dice Pérez (1988):

La escuela no puede entenderse como un mecanismo objetivo de precisión, independientemente del contenido de las tareas y del sentido de las interacciones, porque la eficacia de tales interacciones sociales está mediada por el sentido que los sujetos conceden a las tareas y relaciones en las que se implican. (p. 159)

En contraste con la dimensión sociocultural que se interesa por comprender el clima real de las interacciones mediadoras, su sentido y complejidad (Pérez, 1988, p. 160). Además del marco normativo de la institución, las interpretaciones subjetivas y la identidad cultural de la comunidad de aprendizaje otorga sentido a las proposiciones abstractas y formales del conocimiento. Es por esto que la organización institucional se convierte así en el marco

que facilita o condiciona los procesos de comunicación y compromisos experienciales de sus miembros.

Para los objetivos de la presente investigación, la importancia de la cultura escolar radica en la dimensión sociocultural, que permite al docente expresarse con los alumnos más allá de la rigidez del currículum. Aquellos actos comunicativos que el docente promueve cotidianamente en su aula y que le apoyan a crear vínculos experienciales entre conocimiento e identidad.

Es importante detenerse un momento a analizar cómo ambas dimensiones conviven en el escenario institucional actual. Desde la dimensión instruccional, el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana ofrece un enfoque que “promueve una educación humanista para desarrollar en el educando el pensamiento crítico, la observación, el análisis, la reflexión, habilidades creativas y la expresión de sus sentidos” (SEP, 2019, p. 31) además con un enfoque de derechos humanos prioriza valores como “la honestidad, la libertad, el respeto por la naturaleza y por las familias, además del aprecio por la diversidad cultural y lingüística del país, así como el diálogo y el intercambio intercultural” (SEP, 2019, p. 31).

Particularmente, es esta idea la que abona a la línea de análisis actual, puesto que la Nueva Escuela Mexicana amplía la formación cívica y ética del sujeto, proponiendo el diálogo como vínculo sustancial para potenciar el reconocimiento con los otros. Además al inicio del ciclo escolar 2019-2020 se publicaron una serie de fichas didácticas para trabajar lo que se denominó “*Buenas prácticas para la Nueva Escuela Mexicana*” En la ficha 1 de la línea temática *Formación Cívica y Ética en la vida escolar* (SEP, 2019) establece que “Para construir la Nueva Escuela Mexicana es necesario promover una formación ciudadana basada en el diálogo y la participación colectiva. Esto implica potenciar la capacidad de escuchar con atención las ideas, razones y sentimientos de otras personas” (p. 1).

A pesar de tener las herramientas didácticas necesarias y el sustento de un currículum centrado en lo sociocultural, las prácticas reales de la escuela no han cambiado del todo ¿Por qué ocurre éste fenómeno? La respuesta se encuentra en lo que menciona Guarro (2005):

La creciente autonomía de la cultura escolar es cultura docente. Es decir, los intereses hábitos, normas, actividades, etc., que el profesorado ha ido desarrollando a lo largo de la historia de esa institución y que ha terminado por

constituir una cultura propia, y un poder, que se inserta y se cruza con las demás culturas constitutivas de la cultura escolar. (p. 14)

Es decir, en buena medida la cultura escolar es definida por las acciones, valores y hábitos de la colectividad docente. Ello puede verse con mucha frecuencia en cada centro escolar, ninguna escuela es igual a otra, el grado de responsabilidad en la estructura social de participación que se desarrolla en la escuela construye un sistema propio de normas compartidas. El sentido de la escuela lo escriben sus propios actores.

En definitiva, conocer cómo se dan los actos comunicativos dialógicos dentro de una institución, supone hablar directamente con los sujetos responsables de la cultura escolar, los docentes. Ya que son ellos quienes relacionan conocimiento, creencias propias y relaciones subjetivas que construyen la cultura escolar de una institución.

1.5. Contexto de la comunidad escolar

La vida en las escuelas supone un entramado complejo de organización comportamental, jerarquía escolar y evaluación. Siguiendo lo desarrollado en el capítulo anterior, los docentes de cada institución a través de su praxis conforman la cultura escolar de cada escuela, es por ello que resulta significativa conocer la mirada de los docentes en relación a los actos comunicativos dialógicos dentro del aula.

El contexto de la comunidad escolar que participa en la presente investigación es la Zona Escolar 242 de la Dirección #2 de Primarias en la Ciudad de México. Ubicada en la Alcaldía Gustavo A. Madero, colonia Ampliación Casas Alemán. La Zona Escolar está conforma por seis escuelas primarias, tres organizadas con jornada de Tiempo Completo, dos de Jornada Ampliada y una con Jornada Regular. El total de docentes frente a grupo es de 70 y como adicional docentes de inglés, educación física y UDEEI.

La presente investigación se centra en docentes de 5° y 6° siendo una población total de 24, de los cuales la delimitación de la muestra específica que se trabajará con 8 docentes. Entre las características que definen a la zona escolar se encuentran relaciones entre docentes mediadas por en un ambiente de respeto y colaboración, los directivos han llevado el liderazgo en las seis escuelas de manera similar y eso ha impactado en los resultados generales de la zona escolar. Un 30% de los docentes tienen grados de maestría e incentivan a sus compañeros a implementar prácticas distintas y cambiar dinámicas de aula.

Su desempeño laboral está comprometido con los planteles, sin embargo las relaciones entre docentes son estrictamente laborales, se observan distintas agrupaciones o células de docentes dentro de cada escuela, éstas se han asociado por valores, intereses y expectativas comunes dichas agrupaciones impactan en la dinámica de cada escuela, algunas veces frenando el trabajo colaborativo o imponiendo prácticas poco éticas, por ejemplo, llegar impuntualmente, platicar con otros colegas entre clases o desobedecer acuerdos.

Muchos docentes, aunque están abiertos al cambio, son reservados con las innovaciones que realizan en el aula, no las promueven con el resto de sus compañeros o bien sólo con su círculo inmediato. Se desarrolla un trabajo más autónomo y en solitario ya que se sienten arropados por la fuerza de sus rutinas en grupo. Dichas características de los docentes impactan en las relaciones con los alumnos generando un “costumbrismo” al trabajo del docente titular y una tendencia a evadir el aprendizaje colaborativo. Aunque en la relación docente-alumno existe empatía y escucha por algunos docentes no hay una generalización a nivel zona escolar.

En las condiciones mencionadas, se vuelve relevante analizar cómo se están llevando a cabo los actos comunicativos dialógicos dentro de aula, cuál ha sido el impacto en los estudiantes y cómo son las características de una comunidad cerrada que participa y colabora entre sí, pero no con el resto.

A manera de conclusión de este capítulo, puede verse como al inicio del siglo XXI la importancia de la educación recae más en aspectos cualitativos que cuantitativos, la preocupación en los procesos y no en los resultados derivó en la presencia de la perspectiva sociocultural para interpretar el proceso de aprendizaje. Avanzando en el tiempo se indagó más en las relaciones que se dan dentro de la escuela y al ver los avances del contexto en el marco de la Sociedad del Conocimiento, los cambios en el perfil de egreso se hicieron inminentes, la escuela fue aceptando su transformación.

Sin embargo, muchas de esas transformaciones encuentran impedimentos ante la cultura escolar que subyace en las instituciones como un soporte a las prácticas educativas renuentes al cambio. Ante dicho panorama, se percibe la obligación de seguir focalizando los aspectos cualitativos de la educación y sobre todo las maneras de comunicarse en el aula que permiten que exista una conversación de individualidades en búsqueda del

conocimiento. Es así como en el siguiente capítulo se desarrolla con amplitud la categoría *proceso dialógico en el aula* y sus implicaciones para los actores educativos.

CAPITULO II

EL PROCESO DIALÓGICO Y EL APRENDIZAJE COMO EXPERIENCIA DE IDENTIDAD

En este capítulo se exponen las categorías centrales de carácter teórico que trazan un recorrido desde la concepción de escuela como institución hasta la conceptualización del aprendizaje como experiencia de identidad. Para iniciar se describe la función de la escuela en dos sentidos: uno como función educadora donde se trasmite el capital cultural para formar sujetos capaces de desempeñar un rol económico dentro de la sociedad; y en segundo plano su función socializadora que busca un desarrollo del individuo en todas sus áreas tanto cognitivas como emocionales, con la finalidad de ejercer su derecho de transformación como actor social. Se hace notar la tensión entre ambas concepciones de educación y se argumenta la importancia de dar lugar al sujeto en el proceso de aprendizaje tomando la Pedagogía Crítica como base teórica.

Con la aclaración anterior prosigo a indicar la complejidad de los intercambios subjetivos en el aula y pondero al lenguaje como una característica distintiva del ser humano ligada al pensamiento que además se usa para explicar las relaciones con el mundo, dichos argumentos siguiendo a Habermas y Chomsky quienes posibilitan profundizar el tema para después enlazarlo con la perspectiva sociocultural, ya que si bien el lenguaje es una característica intrínseca del humano, el compartir con los otros quienes confirman o niegan sus pretensiones se crea así un nuevo entendimiento gracias a la participación de los demás. Dando paso a la descripción de las categorías centrales del diálogo tomadas del pensamiento de *dialogicidad* en Freire.

Es por ello que en el siguiente apartado se aborda la interacción con los otros y los intercambios simbólicos que acurren al participar en clase por medio del diálogo. Seguido de la discusión entre los términos diversidad y diferencia gracias a las aportaciones de Carlos Skliar, para resaltar el valor de la alteridad en el proceso dialógico. Para finalizar con la conceptualización del aprendizaje como experiencia de identidad al enlazar el lenguaje con la alteridad, con ello se advierte que al entablar un diálogo con los otros distintos a mí existe una transformación inmanente al sujeto gracias a la experiencia de convivir con el otro.

2.1 Enseñanza como apropiación cultural

La educación, desde la teoría de Bourdieu (1979) es concebida como un CAMPO CULTURAL donde existe una constante lucha por la apropiación del capital común que en ella se pondera. Desde la práctica docente se realiza una mediación simbólica del capital común con el objetivo de que cada estudiante logre una apropiación que le permita participar en el campo social. La trayectoria de un estudiante en el campo escolar se define por la siguiente relación:

Debido al hecho de que el éxito escolar depende principalmente del capital cultural heredado y de la propensión a invertir en el sistema escolar (y de que ésta es tanto mayor, para un individuo o para un grupo determinado, cuanto más completamente depende de ella el mantenimiento o la mejora de su posición social), se comprende que la proporción de alumnos originarios de las fracciones más ricas en capital cultural sea tanto mayor en una institución escolar determinada cuanto más alto esté situada ésta en la jerarquía propiamente escolar de las instituciones de enseñanza. (Bourdieu, 1979, p. 119)

Si bien, cada estudiante requiere de procesos cognitivos distintos para alcanzar el capital simbólico, es preciso hacer un cuestionamiento ¿Cómo se logra que todos los estudiantes logren la apropiación simbólica de aquello valioso para su desarrollo? ¿Es posible que todos los alumnos posean los signos y símbolos culturales?

Mieles (2010) explica que “en cualquier circunstancia, cada sociedad o grupo humano particular cumple las tareas de socialización utilizando diferentes agentes y procesos más o menos explícitos e intencionales, mediante los cuales enseña o transmite a sus nuevas generaciones una estructura compleja de conocimientos” (p. 811). De tal manera que cada sociedad transmite una cultura, aquella que en un momento histórico dado considera apropiada para ser compartida por sus miembros.

Sin embargo, aunque los valores preestablecidos por la sociedad sean los rasgos de la cultura dominante, existe una diferencia en la aculturación de los sujetos. En relación a esta idea, Néstor Canclini (2004) aporta una visión donde la diferencia se enlaza con la desigualdad. Cada estudiante desde la clase social a la que pertenezca, su relación con la producción, el aspecto simbólico de consumo y la manera de transmutarlo en signos

produce una apropiación desigual del capital cultural ofrecido en la educación. Proyectado dentro del aula, los alumnos diferentes tienden a ser también los desiguales, es decir, menos oportunidad de participación, invisibilidad en el grupo, descalificación y exclusión.

A partir de este entramado cultural se observa a un sujeto cargado de significados en construcción de una identidad compartida, que por supuesto es plural y heterogénea, donde las diferencias se hacen evidentes. La anterior concepción esclarece la necesidad de enfatizar el cruce de culturas en la escuela que a continuación se describe. Por una parte la escuela como institución que, de acuerdo a Foucault (1975) es un *dispositivo* de construcción social compuesto por un conjunto heterogéneo de discursos instituciones disposiciones arquitectónicas, reglamentos, leyes, normas, concepciones filosóficas morales etc. que se entreteje en una red sumamente compleja.

La escuela gratuita y obligatoria se vio durante demasiado tiempo como un bien social que brindaba un currículum comprensivo que ofrecía a la población una mínima igualdad de oportunidades. Sin embargo, esta escolarización obligatoria ha traído otras consecuencias no deseables, como menciona Pérez Gómez (1998):

Con lamentable frecuencia la vida en la institución escolar ha sido precedida por la uniformidad, el predominio de la disciplina formal, la autoridad arbitraria, la imposición de una cultura homogénea, eurocéntrica y abstracta, la proliferación de rituales carentes de sentido distanciados de los problemas reales que lógicamente provoca aburrimiento. (p. 129).

Actualmente el sistema educativo ya no se preocupa por superar sus deficiencias cualitativas, dadas las exigencias insoslayables del mercado y los giros de la economía se enfoca en propiciar el desarrollo de ciudadanos autónomos. Este renovado concepto de ciudadano se deriva de las nuevas “políticas neoliberales que proponen el desmantelamiento del Estado de bienestar y la concepción de la educación no como servicio público sino como mercancía de destacado valor” (Pérez Gómez, 1998, p. 129).

Así mismo, la conceptualización de cultura tiende al cambio ya que “la experiencia cotidiana muestra que en los contextos postcoloniales y postindustriales urbanizados la cultura no podía entenderse como homogénea, estática y discreta, porque no explicaba los fenómenos sociales caracterizados por cambios acelerados, por préstamos y por encuentros culturales” (Jiménez, 2005, p. 291). Los cambios mediatizados en un primer momento por

los flujos económicos con repercusiones en las demás esferas sociales, delimitan las relaciones con el capital cultural, y por ende con el modelo de ciudadano que el sistema educativo desea formar.

Conviene subrayar que la cultura institucional de la escuela posmoderna está enmarcada dentro de la globalización, como menciona Castells (1999):

Las fuentes de productividad y competitividad en la nueva economía global dependen fundamentalmente de la capacidad de generación de conocimiento y pensamiento eficaz de la información. La cual depende, a su vez, de la capacidad cultural y tecnológica de las personas, empresas y territorios. En la economía informacional, la educación y la innovación se constituyen en fuerzas productivas directas. (p. 3)

En este marco mayormente amplio se percibe cómo la escuela no es un espacio neutro deslindado de la política económica del país, sino más bien como menciona Oraisón y Pérez (2006) “La escuela es una institución destinada a asumir la praxis pedagógica como una praxis política, construcción de ciudadanía y generación de transformaciones sociales” (p.18). Desde ésta perspectiva el currículum representa mucho más que contenidos de estudio, más bien representa “la introducción a una forma particular de vida y sirve en parte para preparar a los estudiantes para ocupar posiciones dominantes o subordinadas en la sociedad” (McLaren, 1984, p. 287).

La configuración de este currículum formal plantea una relación desigual entre el saber que valora y exige la escuela y el saber que valoran las familias de distintas clases sociales. Aunque ésta disparidad parece un hecho grave que contrapone la tarea social de la escuela, ya que se hace visible la línea entre “la vida en la escuela” y “la vida real”, más allá de la imposición del curricular existen otros factores que aumentan la distancia hacia la apropiación cultural.

Considerando que el currículum es la base sobre la que el docente hace una *mediación* para que los alumnos se apropien de los saberes, “la distancia entre la escuela y los alumnos está deliberada involuntariamente por la forma en que los enseñantes ocupan el currículo y organizan su enseñanza y la vida en sus clases” (Perrenoud, 1998, p. 84). Así la distancia no se fija únicamente desde la institución sino también depende de la transposición didáctica y de la forma de transformar el currículum formal a un currículum vivido.

Es por esto que un maestro encasillado en el monólogo, el uso de libro de texto como recetario y dinámicas convertidas en rituales debilita la comunicación y limita el diálogo. Tampoco la importancia radica en realizar una secuencia perfecta entre contenidos organizados de manera lógica para la enseñanza, más bien se busca que el alumno sea reorientado hacia una actividad fecunda para él, menciona Pérez Gómez (1998) “Lo verdaderamente importante es que los alumnos se impliquen de forma activa e ilusionada en los campos del saber porque vivan un escenario cultural que los impulsa y los estimula” (p. 255).

Lograr experiencias educativas con una corta distancia interpersonal e intercultural implica hacer visibles a los sujetos de aprendizaje que comparten el espacio del aula y que poseen conocimientos culturales diversos, Perrenoud (1998) afirma que:

Hay que saber lo que sucede en su mente, por tanto, relacionarse, establecer un diálogo sobre el saber y el aprendizaje [...] el diálogo surge de la observación formativa, se la expresión de las representaciones del alumno, de la identificación de los obstáculos a los que se enfrenta y de los errores que comete. (p. 86)

En este punto resalta la subjetividad del alumno como “una forma de existencia particular que no debe confundirse con la realidad material compuesta por el conjunto de objetos psíquicos internos del sujeto y las representaciones (interpretaciones) del sujeto en relación a los lugares que él ocupa” (Ramírez y Anzaldúa, 2005, p. 16). Al reconocer el entramado cultural que encierra la educación Ruth Mercado menciona que “la complejidad implicada en el trabajo de enseñanza rebasa las prescripciones pedagógicas y las normas administrativas mediante las cuales se intenta su orientación y control” (Mercado, 1991, p. 2), es decir, la relación pedagógica que se establece entre maestro, alumno y conocimiento va más allá de las metodologías pedagógicas que se utilicen o las normas burocráticas que, como institución, la escuela es obligada a cumplir.

La dimensión antropológica de la clase y de la escuela, las relaciones intersubjetivas, es lo que dará lugar al sujeto. Para analizar lo que realmente ocurre en la escuela (lejos de la didáctica y los tecnicismos pedagógicos) se debe adentrar en las profundidades del intercambio de significados que se producen en momentos y situaciones diversas de la cotidianidad escolar. Como lo expresa Pérez Gómez (1988) “las diferentes culturas que se entrecruzan en el espacio escolar impregnan de sentido los intercambios y el valor de las

transacciones simbólicas en medio de las cuales se desarrolla la construcción de significados de cada individuo” (p. 78).

En el afán de lograr que la pedagogía trasgreda horizontes y dé a la escuela el peso como medio de apropiación de la cultura sin olvidar la subjetividad del alumno que influye en la toma de decisiones sobre la asimilación de los valores, signos y símbolos propuestos, la corriente de la *Pedagogía Crítica* amplía el debate teórico considerando la práctica pedagógica como “una forma de producción cultural, histórica y política que, a su vez, se interrelaciona con formas de regulación que construyen y proponen a los seres humanos concepciones específicas de sí mismo y del mundo” (Giroux, 1997, p. 36).

La Pedagogía Crítica amplía la visión de la escuela no solo como medio social de adoctrinamiento y relaciones de poder sino también como un medio cultural que promueve la afirmación del estudiante y la autotransformación. McLaren (1984) explica como desde la pedagogía crítica el conocimiento se mira desde otras vertientes.

Los teóricos de la educación crítica ven al conocimiento escolar como histórica y socialmente arraigado y limitado por intereses. El conocimiento adquirido en la escuela nunca es neutral u objetivo sino que está ordenado y estructurado en formas particulares. El conocimiento es una *construcción social* profundamente arraigada en los nexos de relaciones de poder. (p. 267)

Desde esta conceptualización del conocimiento la Pedagogía Crítica se pregunta por cómo es vivido y producido ese conocimiento desde las construcciones sociales o “subjetividades”, es decir, cuáles con las funciones sociales del conocimiento. El conocimiento, como construcción ideológica, siempre está construido bajo intereses particulares y reciben poca atención las relaciones sociales que se generan a partir de los programas educativos.

Se cuestiona el objetivo real del currículum que rige la práctica, observando así, los mecanismos de producción que se esconden detrás de la llamada “educación para todos”. Marca una diferencia entre el currículum que impone significados y el que busca la emancipación individual y social del sujeto. Y deja ver que la vida escolar “es entendida como una pluralidad de lenguajes y luchas en conflicto, un lugar donde la cultura del salón de clase y la de las esquinas colisionan” (McLaren, 1984, p. 290) creando las condiciones

para el autohabilitamiento del estudiante como sujeto activo política y moralmente. McLaren (1984) define el habilitamiento como:

Proceso por el cual los estudiantes aprenden a apropiarse críticamente del conocimiento existente fuera de su experiencia inmediata para ampliar la comprensión de sí mismos, del mundo y de las posibilidades para transformar los supuestos dados por validos acerca de la forma en que vivimos. (p. 290)

Cuando el alumno comienza a poseer habilidades como sujeto activo tanto política como moralmente aprende a cuestionar y apropiarse selectivamente de aspectos de la cultura dominante que le proporcionarán las bases para definir y transformar el orden social.

La importancia de retomar la postura teórica de la Pedagogía Crítica para la investigación, es precisamente habilitar al investigador para ver la escuela desde una postura dialéctica, por un lado la escuela como un sitio de instrucción y socialización; y por otro una oportunidad de hacerse sujeto partícipe de la construcción de sí mismo a partir de la crítica de la cultura dominante, para así, lograr influir en la transformación social.

2.2 Proceso dialógico desde el paradigma sociocultural

Para comprender el proceso dialógico, se debe considerar que, en primera instancia, el diálogo se fundamenta en el lenguaje categoría enlazada directamente a la capacidad de pensamiento, pues “el lenguaje es una característica distintiva del ser humano diseñada para satisfacer las necesidades prácticas y sociales de los individuos y de las comunidades” (Mercer, 2001, p.17) de manera que la forma de aprehender la realidad es comunicando con los otros los pensamientos, para construir conocimiento.

Noam Chomsky, con su teoría de la Gramática Universal se convirtió en uno de los autores clave de la “revolución cognitiva”. La tesis central de su teoría establece que “todas las personas tienen una gramática universal, un conocimiento lingüístico en un estado inicial, que es universal e innato” (Chomsky, 1977) con ello se admite que el lenguaje es una cualidad del ser humano que independientemente de su cultura o entorno social puede ponerse en práctica ya que está dotado genéticamente para el lenguaje.

Gracias a la capacidad del lenguaje las personas pueden actuar de forma comunicativa. Como lo establece Habermas (1981) en su obra *Teoría de la acción comunicativa* donde plantea conjeturas acerca de la racionalidad de la acción. En su planteamiento se encuentra

la contraposición de teorías lingüísticas que explican cómo el acto del habla constituye un proceso racional. La búsqueda por el saber lo sitúa en el poder de decir argumentos “son medios con cuya ayuda puede obtenerse un reconocimiento intersubjetivo para la pretensión de validez que el proponente plantea, por lo tanto una opinión puede transformarse en un saber” (Habermas, 1981, p. 47). Basado en ello, elabora un discurso tratando de articular tres conceptos de lenguaje que, desde su punto de vista, limitan la verdadera concepción del lenguaje en la acción. El autor lo expresa a continuación:

“(1) *La acción teleológica*, el actor realiza un fin o hace que se produzca el estado de las cosas deseado eligiendo una situación dada los medios congruentes y aplicándola; (2) *la acción regulada* por normas, el actor particular observa una norma tan pronto como en una situación dada aplica; (3) *la acción dramática*, el actor suscita en su pública una determinada impresión de sí mismo” (Habermas, 1981, pp. 122 y 123).

Explica en el primer concepto, el lenguaje se da como entendimiento unilateral solo en búsqueda de aquellos que realizan sus fines, en el segundo como una acción consensuada de aquellos que limitan un acuerdo normativo, y el tercero como una autoescenificación. Habermas hace una distinción entre la racionalidad instrumental, aquella que usa el lenguaje como medio para conseguir los fines propuestos; y la racionalidad comunicativa, el lenguaje usado como medio para alcanzar el entendimiento entre los participantes del diálogo. Basado en ello establece un nuevo concepto, la acción comunicativa “la interacción de dos o más sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o extraverbales) entablan una relación interpersonal” (Habermas, 1981, p. 124). La acción comunicativa articula el paradigma sociológico, ponderando el lenguaje como:

Un medio de entendimiento sin abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren desde el horizonte preinterpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos. (Habermas, 1981, pp. 137 y 138)

De esta manera, el uso del lenguaje expresa las relaciones con el mundo que ha construido un sujeto y lo pone en tela de juicio al compartirlo con los otros quienes confirman o niegan sus pretensiones creando así un nuevo entendimiento gracias a la participación de los

demás. Concluyendo que el aprendizaje se establece en una relación con los demás, donde por medio del lenguaje expresan sus parámetros de validez del mundo objetivo, y mientras más encuentros lingüísticos tengan el proceso de racionalidad incrementará.

Incluir en la propia interpretación la interpretación que de la situación hace el otro, de suerte que en la visión revisada <<su>> mundo externo y <<mi>> mundo externo, sobre el trasfondo de <<nuestro>> mundo de la vida, queden relativizados en función de <<el mundo>> y las definiciones de la situación antes dispares se puedan hacer coincidir suficientemente. (Habermas, 1981, p. 145)

Si bien el ser humano está predisposto para el lenguaje, desde la genética y como medio de aprendizaje, el desarrollo de éste depende de las interacciones con el entorno. Los enfoques socioculturales del aprendizaje parten de los supuestos de que las funciones mentales complejas tienen un origen social y están histórica y culturalmente situados. Aubert y Flecha destacan teorías principales del enfoque:

Vygotsky señala como es posible recorrer la zona de desarrollo próximo a través de las interacciones, Bruner explica cómo es que a través del diálogo se elabora y reelabora la cultura y además señala que el futuro de la psicología se encuentra en el estudio de la intersubjetividad; por otra parte Freire señala como la naturaleza de la persona es dialógica en la Teoría de la acción dialógica. (Aubert. et al, 2010, p. 79)

Esta corriente se interesa por estudiar el aprendizaje desde posiciones más individuales e interaccionistas, analizando cómo el aprendizaje tiene lugar en diferentes contextos sociales y culturales en interacción con factores como el género, la clase social o la etnia.

Uno de los teóricos más reconocidos de la psicología del desarrollo Lev Vygotsky establece, como tesis fundamental, que el desarrollo cognitivo de las personas está íntimamente relacionado con la sociedad y la cultura:

Puesto que el significado de las palabras es tanto pensamiento como habla, encontramos en él la unidad del pensamiento verbal que buscamos. Claramente, entonces, el método que debemos seguir en nuestra exploración de la naturaleza del pensamiento verbal es el del análisis semántico, el estudio del desarrollo, el funcionamiento y la estructura de esta unidad que contiene al pensamiento y al lenguaje interrelacionados. (Vygotsky, 1954, p. 12)

De acuerdo con lo establecido por Vygotsky los significados del lenguaje no pueden abstraerse, pues la formación de un concepto no depende únicamente de la suma de determinados enlaces asociativos “presupone a su vez la evolución de muchas funciones intelectuales: la atención deliberada, la memoria lógica, la abstracción, la habilidad de comparar y diferenciar” (Vygotsky, 1954, p. 66). No sólo requiere de habilidades cognitivas complejas, sino también requiere de un proceso evolutivo donde se enriquezca de las conexiones con otros objetos y se extienda a un campo más amplio.

Esto mismo nos refleja Wanda C. Rodríguez Arocho en su investigación titulada *El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje*, en la cual establece desde un inicio que el aprendizaje es un proceso humano complejo que entrelaza varias dimensiones de la actividad humana ya que “el significado se construye en intercambios verbales. En estos intercambios se crean e intercambian las categorías que utilizamos para describir y explicar los fenómenos. Estas categorías son actuadas, es decir, se encarnan en actividades” (Rodríguez, 2009, p. 6).

De ahí que el lenguaje se transforme en acción al compartir ideas con los demás. Para que nuestras ideas puedan tener algún impacto social debemos ponerlas en práctica o comunicarlas a los otros para que influyan en sus acciones. En otras palabras, empleamos el lenguaje para convertir el pensamiento individual en pensamientos y acciones colectivas.

Dando énfasis a los intercambios dialógicos entre sujetos, la subjetividad resalta como una construcción que hace el sujeto de la realidad para sí mismo a partir de imaginarios sociales que nombra usando el lenguaje. Anzaldúa (2009) menciona que el sujeto a partir de la narración de su subjetividad enuncia el “Yo”. Se hace evidente que subjetivación e identidad implican significación imaginaria de sí mismo.

La sociedad requiere para reproducirse de la construcción de una identidad para sí y para los seres humanos que socializa, de esta manera se asume como diferente a las otras sociedades, del mismo modo cada quien se concibe distinto a los demás, a la par que se reconoce como perteneciente a un grupo con el que comparte ciertos rasgos colectivos. (Anzaldúa, p. 8)

La forma de apropiarse de la palabra para constituirse como hombres, es un término ampliamente trabajado por Paulo Freire, quien entabla las bases de la dialogicidad y acerca el concepto a los espacios educativos como un reto de comunicación que visibilice al

sujeto. Freire (1970) menciona que “los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (p. 71). Desde la perspectiva de Freire el diálogo es un acto comunicativo que deriva de distintas condicionantes para que sea un verdadero encuentro que solidarice la reflexión y la acción encausada hacia la transformación del mundo.

Dentro de esta definición se mezclan varias categorías que, en conjunto, definen el concepto de diálogo que se retomará en la presente investigación.

1) Curiosidad

Una de ellas es la capacidad de indagación del sujeto, aquella curiosidad epistemológica nata de los hombres lleva a la búsqueda de conocimientos y soluciones del problema. Para Freire (1986) “las inquietudes, las dudas, la curiosidad de los estudiantes, deben ser tornadas por el profesor como desafíos hacia él. En verdad, la reflexión sobre todo esto es iluminadora y enriquecedora tanto para el profesor como para los alumnos” (p.3) para que exista un diálogo el profesor debe incentivar la curiosidad del alumno lejos de los autoritarismos que incluso limitan su propia curiosidad, un estudiante que pregunta sobre el tema puede brindarle un ángulo distinto al docente.

En clase los alumnos retoman sus conocimientos previos para asociarlos a la nueva información presentada y en muchas ocasiones tienen ideas para aportar al tema. Los docentes tradicionalistas evitan que el alumno tome la palabra por mucho tiempo y anulan su poder de comunicación al mismo tiempo que su sentido de indagar más allá del discurso oficial.

2) Sentido Crítico

Siendo el diálogo un encuentro donde los hombres comparten sus percepciones del mundo, debe existir un pensar crítico de la realidad, para no tomar los argumentos del docente como un sentido de dominación, sino un pensar crítico que “percibe la realidad como un proceso, que capta en la constante devenir y no como algo estático” (Freire, 1970, p.75) posibilitando intercambio de discursos y conversaciones críticas cargadas de realidad. El diálogo se fortalece no en la relación educador-educando sino cuando aquellos se preguntan

en torno a qué dialogar. Transformando el contenido curricular en el tema sobre el cual disertarán los alumnos junto con el docente.

Durante las clases, los alumnos muchas veces deben dejar ver su opinión al resolver ejercicios o responder si una afirmación es correcta o no. Sin embargo, las participaciones la mayoría de las veces rayan en afirmar o negar lo que el docente establece, sin escuchar la argumentación de los alumnos y sus creencias sobre la validez del conocimiento.

3) Reflexión

En conjunto al pensamiento crítico, la reflexión lleva a los alumnos a “tomar conciencia de su actividad y del mundo en que se encuentran, al actuar de acuerdo a las finalidades que se proponen, al tener el punto de decisión de su búsqueda en sí y al impregnar al mundo de su presencia creadora” (Freire, 1970, p. 81). De esta manera no sólo se amplía el horizonte de creación de sentido, sino también se recrea el mundo a través de su acción transformadora con la cuál es posible sobrepasar los límites del aquí y ahora traspasando los muros de la escuela e impactando en la vida de cada uno y en su entorno sociocultural, convirtiéndose finalmente en seres históricos.

Al preguntar en clase el docente pretende observar la postura del alumno en relación al tema y lo lleva a decidir sobre las acciones a tomar, por ejemplo, al preguntarle a un chico si el poema leído en clase le parece bello, espera escuchar su interpretación personal de belleza y los sentimientos que particularmente le parecen agradables al alumno.

4) Confianza

Establecer el diálogo implica tener fe en los otros, esperar que aporten algo para la construcción de uno mismo. Conlleva a esperar algo de los demás, creer en su potencial para darnos otras formas de pronunciar el mundo, una relación donde no hay mejores y peores, sino sujetos de diálogo esperando conocer más. Freire (1970) explica:

La confianza implica el testimonio que un sujeto da a otro, de sus intenciones reales y concretas. No puede existir si la palabra, descaracterizada, no coincide con los actos. Decir una cosa y hacer otra, no tomando la palabra en serio, no puede ser estímulo de confianza (p. 74).

El clima de confianza motiva al alumno a participar sin ser agredido, es agradable para él observar cómo su participación es tomada en acciones, por ejemplo, cuando un alumno propone otra manera de llevar a cabo alguna actividad y su propuesta se pone en marcha con la dirección del docente se establece un vínculo de congruencia entre palabra y acción. Que también eleva el interés por ser escuchado y comunicarse con los demás.

5) Igualdad

¿Cómo puedo dialogar, si me admito como hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros “yo”? (Freire, 1970, p. 73).

Como lo establece Freire en la cita anterior no es posible entablar un diálogo cuando existe una conciencia que cree inferiores a los otros. Es cierto que existe diversidad en el alumnado, sin embargo, no debe verse como sinónimo de deficiencia, ni mucho menos como clases superiores o inferiores. Menciona Freire (1970) “En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más” (p. 73).

La clase donde los alumnos tienen la sensación de valor y son reconocidos por los demás son espacios de verdadero encuentro y otredad. La palabra entre alumnos, en ocasiones es acaparada por un grupo selecto de estudiantes, pero no por ello el profesor debe conformarse con silenciar a los demás. Para generar actos dialógicos se requiere la oportunidad de participación con igualdad.

Con lo antes dicho considero que el proceso dialógico se da en una condición de igualdad y es en la oralidad donde nuestra herencia cultural se relaciona con los otros. Las reflexiones propias se ponen en juego frente al otro en un acto sociocultural que promueve el aprendizaje y sobre todo recae en una conciencia del individuo que lo hace sujeto partícipe de su historicidad.

2.3 Participación en el grupo escolar y las relaciones en la diferencia

En el aula tradicional de estructura individualista-competitiva, resulta complicado mantener relaciones comunicativas entre los miembros del grupo. La figura docente se impone como la única poseedora del saber con capacidad para establecer diálogo, como lo explica Freire (1970) “el antidialógico se impone al opresor en una situación objetiva de opresión para conquistando oprimir más, no sólo económicamente, sino culturalmente robando al oprimido su palabra, su expresividad, su cultura” (p. 125).

En caso de que exista participación de los estudiantes pocas veces será democrática y en la mayoría de ocasiones la palabra será tomada por “un pequeño grupo de alumnos que protagoniza casi todas las interacciones y éxitos así como otro grupo de sujetos que no interviene casi nunca ni consigue el más mínimo éxito o reconocimiento académico” (Díaz-Aguado, 2003, p. 129), los alumnos de grupos minoritarios se encuentran casi siempre en desventaja con el resto del grupo, son quienes prefieren quedarse callados por varias razones, ya sea el miedo al fracaso o no comprender la pregunta. En estos contextos heterogéneos de competitividad, se brindan oportunidades educativas desiguales dando origen a la discriminación e intolerancia en la escuela.

Los procedimientos educativos tradicionales, diseñados para un alumno medio y un contexto homogéneo, no permiten adaptar la enseñanza a las características de los alumnos en contextos heterogéneos. La mayoría de los profesores carece de recursos de enseñanza-aprendizaje que permitan mejorar dichas oportunidades. Proporcionarles dichos recursos debe ser considerado, por tanto, como uno de los principales requisitos de la educación intercultural (Díaz-Aguado, 2003, p. 114)

Cambiar las prácticas escolares tradicionales implica una nueva concepción del docente y su relación con los alumnos, como lo explica López Melero (1997):

Aceptar que yo como profesora o como profesor soy diferente y que cada uno de mis alumnos, son, asimismo, diferentes. Aceptar esto significa que la escuela se convierte en una comunidad de aprendizaje permanente, ya que el propio profesorado se considera a la vez un alumno (p. 14)

Reconocer la diferencia implica una multiplicidad de concepciones del Otro, muchas de ellas se enlazan con el concepto de diversidad, sin embargo es preciso esclarecer la

disparidad que se marca entre el concepto de diversidad y el de diferencia. Iniciando con el concepto de *diversidad* el autor Carlos Skliar (2007) argumenta que:

Se ha convertido en una suerte de práctica que dirige la palabra y la mirada hacia los extraños, en tanto mero ejercicio descriptivo de cierta y determinada exterioridad: si bien hay diversidad “ellos/ellas” son los diversos, “ellos/ellas” poseen atributos que hay que denotar y remarcar como “diversidad” (p. 3).

Desde esta concepción, la diversidad otorga una supremacía del Yo ante los Otros, como sinónimo de la “normalidad” ante la “diversidad”, es decir los otros son los diversos, el yo queda intacto ante la irrupción de los demás. Dentro de la escuela “el modelo fundacional del sistema educativo respondió a un mandato de homogeneización y eliminación de las diferencias que, apoyado en una fuerte tradición normalizadora y disciplinadora” (Fernández, 2008, p. 342) lo que situó a la diversidad con una mirada deficitaria del Otro diverso, a su vez adjudicándole una marca de desigualdad.

Quedando así una idea del alumno “normal” integrado a la homogeneidad del grupo y el alumno participante de la heterogeneidad catalogado como deficitario desde su inferioridad, con alteridad peligrosa y extraña cuya diferencia es siempre un problema que se tiene que resolver. De manera que las escuelas fundamentadas en generalizaciones que radicalizan al otro, también:

Están obstinadas en retener al otro pero deshaciéndose de su alteridad, antes que éste se manifieste como tal, en cuanto tal, por sí mismo; son muy recientes las arquitecturas escolares demasiado uniformes, los salones por demás poblados de atenciones ausentes, la vacua idea del aprendizaje único, la igualmente vacua noción de enseñanza única, la violencia identitaria cada vez más violenta. (Skliar, 2007, p. 6)

Ahora bien, para el concepto de *diferencia*, se remite a identificar las diferencias no en relación con un grupo, sino en función de las particularidades de los sujetos, promueve una pedagogía de las diferencias desde la cual el otro-alumno es considerado como legítimo otro (Maturana, 1994). Permite identificar prejuicios y obstáculos epistemológicos de la tarea pedagógica cotidiana. “Nos demuestra que los otros-alumnos pueden aportar algo más que un mandato estereotipado” (Fernández, 2008, p. 346).

Esto es, la diferencia que radica en cada uno de nosotros no como mismicidad que excluye a lo diverso, sino como alteridad.

Ya no se trata de identificar una relación del otro siendo dependiente o como estando en relación empática o de poder con la mismicidad; no es una cuestión que se resuelve enunciando la diversidad [...] no es una ausencia que retorna malherida; se trata, por así decirlo, de la irrupción (inesperada) del otro, del ser-otro-que-es-irreductible-en-su-alteridad (Skliar, 2002, p. 114)

En el aula permitir que las alteridades emerjan significa dejar de buscar respuestas correctas a preguntas generadas sólo por el docente, el propiciar que los alumnos expresen lo que realmente piensan y no “lo que el docente quiere escuchar” es un paso para dar reconocimiento a los Otros como tales. Sin embargo, al ser la alteridad una irrupción de la homogeneidad los actores educativos deberán tener conciencia de que la alteridad no es sinónimo de armonía y consenso, al contrario es un espacio de encuentro con lo diverso. Desde la perspectiva de Levinas (2000):

El otro ya no es un dato sino una perturbación de la mismicidad, “un rostro” que nos sacude éticamente. [...] Irrumpe en cada uno de los sentidos en que la normalidad fue construida. Irrumpe simplemente y en esa irrupción sucede lo plural, lo múltiple, la diseminación, la pérdida de fronteras, la desorientación temporal, el desvanecimiento de la propia identidad. (p. 85)

Es decir, la diferencia como relación de alteridad da un valor en sí mismo al Otro dejando que invada el nosotros, permitiéndole entrar con un gesto de hospitalidad “como acto de recibir al otro más allá de la capacidad del yo” (Skliar, 2007, p. 11). Para así alejar a la escuela del lugar de las “identidades correctas e incorrectas”. Este reconocimiento de la diferencia en la educación, lleva a pensar que:

La pedagogía/ pedagogías debieran atender las diferencias a partir de la alteridad, y no de la mismidad: considerar que es siempre Otro con quien tratamos, y que ese Otro es irreductible a mí: señalar la irreductibilidad de todo niño a los estereotipos psicológicos, pedagógicos, a estándares de aprendizaje. En el encuentro, ese Otro debe mantenerse en su diferencia, sin intentar ser reducido a nuestros cánones, nuestros diagnósticos, nuestros objetivos de aprendizaje, nuestras capacidades. (Vignale, 2011, p. 4)

Una vez terminado el análisis de los conceptos *diversidad y diferencia*, se retomará el concepto de *diferencia como relación de alteridad* como eje rector para articular los procesos de reconocimiento del Otro en el aula a través de la participación en el grupo. La relevancia de los procesos de identificación dentro del entorno escolar resalta como una categoría importante. Reflexionar acerca de los intercambios culturales dentro del aula, aquellos que permiten que el sujeto se vaya formando, como dice Honnet (1997):

La vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos solo pueden acceder a una autorrelación práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales. (p. 114)

El siguiente punto que desarrollar son precisamente las interacciones que se dan entre sujetos del grupo escolar mediadas por encuentros simbólicos de participación. Una participación entendida como “ejercicio de voz, de tener voz, de asumir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto al derecho de ciudadanía se haya en la relación directa, necesaria, con la práctica educativo-progresista” (Freire, 1998, p. 31). Una visión que tome al educando como un sujeto poseedor de conocimiento hecho de experiencias, valorando el saber acumulado.

Así los alumnos desde su diferencia pueden interactuar con los demás a través del ejercicio de voz y escucha dentro del aula, donde sea posible “aceptar su contribución, hacerlos partícipes de su responsabilidad de gestión, darles la palabra y comprometerlos a la escucha” (Tonucci, 2009, p. 19). Pero incluso la “no participación oral” implica ya una irrupción de la alteridad, un alumno que opta por guardar silencio la mayoría de las veces o bien reducir su participación a lenguaje no verbal usando gestos y muecas, es también un elemento para el diálogo. Pues el silencio es co-presencia y nos permite estar con el otro.

Al respecto Rogoff (1993)

La participación exige un compromiso con algún aspecto del significado de las empresas compartidas, pero no necesariamente en una acción simétrica. La persona que observa y sigue activamente las decisiones tomadas por otra está participando contribuya o no directamente a las decisiones que se toman. (p. 115)

Desde estos parámetros ¿Qué es entonces la participación? Para que sea llamada participación sustancialmente las personas deberán estar inmersas en una actividad conjunta donde a través de un proceso interpersonal manejan sus propios roles y los de otros, creen situaciones, observen y actúen en diferentes actividades culturales. En este caso, dentro del aula cada alumno mantiene un rol de actuación frente a las actividades y modifica roles de los compañeros al facilitar o limitar el acceso a las mismas.

Esas actividades están diseñadas con propósitos específicos por el docente, pero incluso los alumnos pueden (y en la mayoría de los casos es así) tener metas que no estén orientadas específicamente a la tarea, sin embargo, el compromiso de cada uno está motivado por algún propósito. Dicho propósito hace que exista una coordinación de esfuerzos y comunicación con el resto del grupo. De este modo al estar comprometidos con la actividad, necesariamente hacen contribuciones continuas, puede ser en acciones concretas o ampliando ideas de los demás.

Las actuaciones o aportaciones que el alumno realiza en clase suman esfuerzos para generar una apropiación de los significados culturales y de sí mismo en relación con los otros. Como menciona Rogoff (1993)

La apropiación se da en la participación al tiempo que el individuo cambia para involucrarse en la situación y esta participación contribuye tanto a la dirección que toma el acontecimiento como a la preparación del individuo para otros acontecimientos similares. En mi opinión, la apropiación es un proceso de transformación y no un pre-requisito para la transformación (p. 118)

Es por esto por lo que la participación del alumno en el grupo escolar es un proceso de transformación, que lo involucra en una tarea en común (tal vez con un propósito individual) que lo compromete a formar parte de acciones dirigidas y modificar sus esquemas de actuación al interactuar con los otros. Así acontece un reconocimiento y una afirmación del Yo. En conclusión, la verdadera participación es aquella motivada por una meta, que sí bien es individual y puede o no coincidir con la del docente, genera acciones que transforman la percepción de los integrantes del grupo y convierten la palabra en acción.

2.3.1 La participación y las relaciones con la diferencia durante el confinamiento por COVID19

Hoy aunque la escuela no está físicamente, la subjetividad prevalece en las aulas virtuales. La escuela puede verse desde distintos puntos, como un lugar para apropiarse selectivamente de aspectos de la cultura dominante, como un lugar para construirse a sí mismo a partir de la crítica (visión que se apela en este trabajo) o simplemente como adoctrinamiento. Sin embargo ante la situación mundial de pandemia ¿Cuál de estas interpretaciones de educación prevalece?

Ángel Díaz Barriga hace un balance de la situación educativa del país, mencionando que las acciones tomadas por las autoridades han aludido a la primera de las opciones, continuar con los contenidos relevantes de la cultura dominante “La preocupación que ha orientado estas decisiones es “salvar” el año escolar, no necesariamente analizar las opciones de aprendizaje que esta circunstancia ofrece a los alumnos, sino cumplir el currículo formal y calificar a los estudiantes” (Díaz, 2020, p. 24).

Ante esa conceptualización de la escuela en tiempos de emergencia, como menciona Ángel Díaz el docente quedo reducido a “técnico que elige materiales para trabajar con los estudiantes” usando vías digitales o plataformas de comunicación en línea. Ahora más que nunca el escaso diálogo que impera en las aulas está cancelado, los docentes se han dedicado a seleccionar actividades y páginas de libros para que los estudiantes aislados en sus casas resuelvan sin acompañamiento, en el mejor de los casos se les hace notar sus errores y se les califica, pero no hay un encuentro de saberes ni la escucha de los demás compañeros de grupo para mirar distintas perspectivas.

¿Cómo pueden los docentes continuar con la formación de alumnos? Una formación lejos de los contenidos, que esté dirigida la apropiación de sentido de sí mismo en el mundo, un mundo que hoy no es nada fácil de descifrar. A través de la comunicación por mensajes de texto o videollamadas el diálogo se deforma y muchos maestros vuelven al modelo tradicional donde uno habla y el otro escucha.

Sin embargo, lo que más extrañan los alumnos no es la escuela propiamente, sino la PARTICIPACIÓN, esa comunidad que forman con los demás alumnos y por supuesto, extrañan a sus amigos. Tonucci menciona que “a los niños les falta un lugar de encuentro

con los amigos” ese espacio fuera del seno familiar donde pueden tener interacción con sus pares y acrecentar sus habilidades interpersonales.

Buenaventura de Sousa Santos también explica como el paso de la educación presencial a distancia presenta un “empobrecimiento democrático” ya que la clase no se confronta o se debate en las mismas condiciones que de manera presencial. Comparte también la idea de Tonucci al expresar que “somos con los otros” evidenciando que los sucesos dentro del salón de clases son más que codificar información y que “los docentes no son cúmulos de conocimientos, son risas, cuerpo y emociones”. Con ello podemos afirmar que el espacio de encuentro con los otros no sólo es indispensable, ya que ahora debido a la crisis sanitaria, se admite a la escuela como un espacio para estar con los otros. La crisis reveló que la escuela es una dialéctica entre colectivo e individuo, menciona Philippe Meirieu (2020)

Poco importa cuál sea mi nombre y cómo me veo, estoy ahí como estoy, con mis dificultades y mis recursos, en un grupo donde poco a poco descubrimos, gracias al maestro, que podemos compartir conocimientos y valores, donde lo que apporto a los demás es tan importante como lo que ellos me aportan, donde aprendemos, simultáneamente, a decir «yo» y a hacer «nosotros».

Definitivamente aconteció un cambio de mirada hacia la educación gracias a las medidas que la pandemia obligó a tomar, el espacio escolar se reivindicó como un espacio de encuentro, la figura del maestro quedó desvinculada de los contenidos para ser apreciada como una figura que guía las interacciones de los demás. Aún en los medios digitales la presencia de un maestro que escuche, que aliente a los alumnos y se interese por sus necesidades fue una exigencia por parte de padres y alumnos, quienes en soledad pedían un acompañamiento personificado.

2.4 Aprendizaje como experiencia de identidad

El acto comunicativo dialógico que ocurre en el aula al momento de la participación de los alumnos en las actividades cotidianas, enaltece el valor del lenguaje al tomar la palabra y ser escuchado por los demás. Vignale (2011) argumenta esta idea del lenguaje:

El lenguaje nos constituye. Pero la experiencia tiene que ver también con aquello que nos pasa y nos transforma. En fin, la experiencia se trata no solo de un encuentro entre lo diferente, sino que por diferente, se trata también de un

acontecimiento que modifica un estado de cosas, y no solo eso, también modifica a quien lo padece. Es un principio de transformación inherente a la experiencia. (p. 6)

Con ello se advierte que al entablar un diálogo con los otros distintos a mí existe una transformación inmanente al sujeto gracias a la experiencia de convivir con el otro. Ya lo había argumentado Hegel con la frase “El hombre no nace siendo lo que es, sino que en el devenir va siendo” (Gadamer, 1995, p. 40). Que en el devenir va siendo a partir de las experiencias que lo conforman que construyen una historia y que le hacen ser lo que es. Vignale (2011) afirma como “vamos siendo y nos vamos transformando en quienes somos a partir de lo que nos pasa, y a partir de quienes nos pasan [...] No se trata de hablar sobre el otro, sino desde el otro que nos habita” (p. 9).

Esta perspectiva ofrece un panorama más amplio del aprendizaje, visto como una actividad situada en circunstancias específicas que dota de herramientas a los sujetos para realizar una participación cada vez más extensa; el aprendiz “llega a ser una persona <diferente> con respecto a las posibilidades habilitadas por este sistema de relaciones. Es decir, el aprendizaje significa un cambio en la persona, no sólo epistemológico, sino ontológico; significa la construcción de una identidad nueva” (Andrew, 2010, p. 10).

Entre las escasas investigaciones relacionadas con ésta perspectiva, se encuentra el aporte hecho por Carmen Álvarez Álvarez de la Universidad de Cantabria España con su investigación titulada *La voz del alumnado en el aula: una propuesta dialógica en educación primaria*, donde relata acontecimientos cotidianos evocando las voces de los alumnos mientras tratan temas que no necesariamente son parte del currículum pero que atañen al proceso de subjetivación de los alumnos, y por supuesto a la identidad que construyen dentro de su comunidad que es el aula.

En este estudio identificamos “la voz del alumnado” con “dialogar en el aula”, es decir, con propiciar la conversación entre los miembros de la clase en torno a problemas éticos, con el objeto de permitir al alumnado tomar la palabra para ofrecer al grupo sus conocimientos, su experiencia y sus creencias, reflexionar sosegadamente sobre un tema, situarse moralmente ante el mismo. (Álvarez, 2018, p. 35)

Analizar la experiencia con la otredad desde el dialogo en la experiencia cotidiana, lleva a reconceptualizar el aprendizaje. Wenger (2001) ofrece un concepto adecuado a los planteamientos teóricos expuestos, donde se entiende al aprendizaje como experiencia de identidad “acumulamos destrezas e información no como un fin en sí mismo sino al servicio de una identidad. Es en la formación de esa identidad que el aprendizaje se convierte en fuente de significados y de energía personal y social” (p. 215).

Este enlace conduce a la reflexión de la interdependencia de la identidad y el aprendizaje reconociendo una influencia mutua entre ellos. Lo explica Patricia Andrew (2010):

Una persona trae consigo un complejo de identidades o <posiciones del sujeto> cuando se une a una comunidad de práctica estas identidades enriquecen o limitan sus esfuerzos de integrarse y de adquirir las destrezas que le permiten participar plenamente en el grupo, en otras palabras, de aprender. (p. 12)

Vygotsky (1979) habla de estas capacidades que el individuo trae consigo y que al poner en juego con los demás dentro de una comunidad pueden desarrollarse plenamente. A esto le denomina *Zona de Desarrollo Próximo* que define como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1979, p. 133)

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) reivindica la importancia de la colaboración para el desarrollo de procesos mentales superiores. A través de un proceso evolutivo el alumno ha desarrollado ya ciertas capacidades, sin embargo muchas de ellas no incrementarán hasta que no sean probadas en la interacción con otros, algunos más expertos que él quienes pueden incidir en un proceso prospectivo de lo que el alumno llegará a ser.

La relevancia de la ZDP hace saber que el aprendizaje no únicamente viene de un desarrollo individual, sino de las posibilidades que tenga el sujeto de comunicarse con los otros, de poner en juego sus capacidades e incorporar los acciones que le permitan resolver una tarea de manera autónoma. De ello se concluye que el aprendizaje es un proceso de desarrollo culturalmente organizado.

Lo anterior esclarece la idea del hecho educativo conformado de la participación entre sujetos interactuando desde su “Mí” con el objetivo de adquirir mayores alcances de sus procesos de subjetivación a través, indudablemente, de la participación en colectivo para obtener reconocimiento. La participación es sustancial, ya que “sin participación las posibilidades de sacar partido de los actos de reconocimiento se reducen significativamente” (Coll, 2010, p. 9). Las situaciones educativas están llenas de actos de reconocimiento, conforme el sujeto va acrecentando sus habilidades puede participar con mayor dominio en la práctica.

Para abordar el concepto identidad es indispensable hablar del Otro. Honneth en su texto titulado *La lucha por el reconocimiento* hace una lectura de la teoría de Mead quien se ha consagrado tras la presentación de varios escritos donde describe la diferencia entre el “Yo” y el “Mí”, estableciendo una definición del “Mí” como “la imagen cognitiva que el sujeto tiene de sí mismo, tan pronto como aprende a percibirse desde la perspectiva de una segunda persona” (Honneth, 1997, p. 96).

Por consecuencia sin la existencia de un compañero de interacción el individuo no estaría en condiciones de percibirse así mismo, Mead establece que aquellas representaciones de sí mismo se van ampliando a medida que el sujeto expande los círculos de interacción con otros, y paulatinamente ocurre una generalización del “Mí”. Así el sujeto va conformando un “Mí” que presenta a los demás y que será validado por el otro para volver hacia la relación práctica consigo mismo. Ahora bien, aquella identidad generalizada participa en la interacción con los otros gracias al reconocimiento que se le brinda, ésta es una categoría de análisis importante que Honneth (1997) explica de la siguiente manera:

Si el sujeto debe llegar a identidad de un miembro socialmente aceptado de su comunidad, porque aprende a tomar sobre sí las normas sociales de acción del “otro generalizado” entonces tiene todo su sentido emplear el concepto de “reconocimiento” para esta relación intersubjetiva, en medida que el adulto reconoce a sus compañeros puede saberse reconocido como miembro de su social conexión cooperadora. (p. 99)

Siguiendo este razonamiento, el concepto de reconocimiento es un elemento esencial en la conceptualización de identidad. En efecto, el individuo necesita que otros reconozcan su

importancia al ser miembro de una comunidad. De esta manera los significados construidos de uno mismo necesitan ser reconocidos, de lo contrario se desvanecerán.

Podemos condensar lo dicho hasta aquí, basta esclarecer el concepto de identidad que se trabaja en la presente investigación. Desde una noción antropológica, la identidad se relaciona con la “interacción” que emerge en colectivo, es decir, tejer un “yo” desde un contexto socio histórico. Y como condicionante de esa construcción del “Yo” es ineludible el reconocimiento, la distinción del “mi” frente a los “otros”. De manera que esas identidades en el aula interaccionan entre sí por medio de una “intersubjetividad lingüística” que aporta elementos para aumentar sus capacidades lo que incrementa la ZDP y hace del aprendizaje una verdadera experiencia de identidad.

Como se puede identificar dentro del capítulo se presenta la teoría como aquel marco que permite delimitar las categorías que se pretende analizar al contrastar los postulados teóricos con la realidad. Es importante aclarar que no existe la pretensión de aterrizar directamente los postulados aquí expuestos, sino usarlos como ejes de observación, por lo que se registran categorías centrales que más adelante son detalladas en conjunto con los datos empíricos obtenidos.

Dentro de este entendido recalcare la importancia de mirar a la escuela como un espacio de encuentro con los otros donde para lograr experiencias educativas con una corta distancia interpersonal e intercultural implica hacer visibles a los sujetos de aprendizaje que comparten el espacio del aula y que poseen conocimientos culturales diversos. Dichas experiencias educativas se analizan a través del diálogo, como una de las categorías principales de la investigación que a su vez, para efectos de análisis empírico, se fracciona en seis elementos: indagación, sentido crítico, reflexión, confianza e igualdad.

Si bien el lenguaje nos constituye, la experiencia tiene que ver con aquello que nos pasa y nos transforma, de ahí se desprende la identidad como segunda categoría que enlazada a la anterior conforma una relación infalible que posibilita la presencia del *aprendizaje como experiencia de identidad*.

Por último, las categorías propuestas por este abordaje teórico cuentan con un nivel de relevancia cuyo objetivo es ahondar en el trabajo empírico para develar la hipótesis de la implementación del proceso dialógico en el aula como generador de sentido de pertenencia y favorecedor del aprendizaje como experiencia de identidad.

CAPÍTULO III.

PROPUESTA METODOLÓGICA

Se puede afirmar que para indagar en las profundidades de los encuentros subjetivos en el aula irremediamente se requiere conocer las voces de los docentes, quienes con sus conocimientos didácticos, una cultura escolar impregnada y con mayor importancia, una sensibilidad de la tarea educativa como acto humano, dan cuenta de aquellas experiencias que en el diálogo van construyendo en los alumnos un aprendizaje especial, una sinergia entre currículum formal y currículum vivido.

Cuando se habla de significados y representaciones se espera que haya una metodología flexible que recoja y valide cada una de las posturas, teniendo cuidado de no caer en juicios o desvalorizar una de ellas. Se requiere pues, una investigación cercana a las diversas condiciones que rodean al tema central y que a su vez permita al investigador profundizar a fondo a cerca de dicho fenómeno y su contextualización, involucrando su impacto en un grupo determinado o en la sociedad en general. A partir de los objetivos planteados en esta tesis, se recurre al enfoque cualitativo, el cual me permite no solo describir sino también llegar a una interpretación y comprensión frente al objeto y contexto de estudio.

A continuación dentro del capítulo se dará cuenta del posicionamiento metodológico y el proceso de investigación, haciendo énfasis en los momentos trascendentales e instrumentos que fueron tomando forma a medida en que surgían nuevas inquietudes y elementos para ser analizados. También se hace la caracterización de los sujetos que investigué quienes fueron fundamentales para la creación de esta tesis, además se mencionan otros espacios que pueden entenderse como parte y complemento de la investigación.

3.1 Tipo de investigación

Se pretende indagar la presencia de actos comunicativos dialógicos en el aula y cómo éstos promueven un aprendizaje como experiencia de identidad a partir de la participación oral de los alumnos de 5° y 6° de primaria en las situaciones que el docente realiza, por lo que el tipo de investigación de esta tesis es una investigación educativa donde se analizan los significados de ser parte del grupo y adquirir reconocimiento por la implicación dentro de las actividades de la comunidad escolar, que es el aula. Como describe Zailyn Brito (2008) desde la herencia freireiriana:

La confluencia entre los espacios simbólicos, la vivencia, la experiencia, los aprendizajes de la cotidianidad, de las potencialidades de cada sujeto participante desde los diferentes compromisos que asume en la sociedad. Una concepción de la educación que acepta y legitima la diferencia, la transformación del ser humano, su papel en la construcción y en la crítica permanente de la realidad social y cultural más inmediata en la que se inscribe (p. 34).

En correspondencia con el objeto de estudio el **acto comunicativo dialógico**, el alcance de la investigación es descriptivo o bien llamado de diagnóstico ya que consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables.

El diagnóstico trata de facilitar la toma de decisiones sobre las actuaciones educativas más pertinentes con objeto de desarrollar al máximo las capacidades de las personas. En cuanto al nivel de actuación Brueckner y Bond (1981) (como se citó en Cardona, 2006) distinguen el tipo de diagnóstico analítico cuyo objetivo es:

Identificación tanto grupal como individual, de las anomalías, problemas y/o dificultades en el aprendizaje de alguna materia o dominio concreto. El diagnóstico analítico tiene un carácter más específico que el general y está orientado a la toma de decisiones para proponer actuaciones concretas, como por ejemplo mejorar algún proceso u optimizar una determinada habilidad o capacidad. (p. 16)

Con la finalidad de cumplir el objetivo de analizar la presencia de actos comunicativos dialógicos en el aula, el modelo de diagnóstico contribuirá a averiguar causas y relaciones entre variables, para proponer pautas para la intervención.

El objeto de estudio, **acto comunicativo dialógico**, es propiamente una acción simbólica mediada por el lenguaje, por lo que la investigación se desarrolla desde el enfoque cualitativo, ya que dicho enfoque permite una interpretación de la realidad centrada en el entendimiento del significado de las acciones. El enfoque cualitativo parte de la siguiente idea:

Todo individuo, grupo o sistema social, tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones o eventos, la cual se construye en el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia y mediante la investigación debemos tratar de comprenderla en su contexto. (Sampieri, 2014, p. 9)

De esta manera la investigación cualitativa ofrece parámetros de comprensión de la realidad y así mismo una reflexión autocrítica de la práctica con miras a una transformación fundada en los resultados de una investigación que recoge las distintas perspectivas de sus protagonistas ante el hecho educativo. Como menciona Bisquerra (2014) “la investigación cualitativa refleja, describe e interpreta la realidad educativa con el fin de llegar a la comprensión o la transformación de dicha realidad a partir del significado atribuido por las personas que la integran” (p. 283).

3.2. Diseño y Técnicas de investigación

Las dimensiones diálogo e identidad están intrínsecamente relacionadas con una concepción crítica de la realidad social en la cual se generan espacios entre los actores sociales para el diálogo, la reflexión y la co-construcción de conocimiento. Dentro de esos espacios la subjetividad de cada individuo emerge para poner en común significados culturales.

La exigencia misma de la investigación conlleva un análisis más allá de lo palpable que trace caminos para recuperar la experiencia en sí misma y develar su significado, es decir, el acto comunicativo dialógico está presente en las aulas muy a menudo, pero ¿Qué representa para el alumno tomar la palabra? ¿Cómo es percibido por el docente cuándo

habla? ¿Qué significa hablar en el aula? Dichas interrogantes se apegan a una técnica de investigación de corte interpretativo como es la fenomenología hermenéutica.

El método fenomenológico parte de la necesidad de explicar la naturaleza de las cosas o fenómenos, surge como corriente filosófica en el siglo XX por Edmund Husserl quien definió sus postulados. Para Husserl (1992) “la fenomenología otorga un nuevo método descriptivo y una ciencia apriorística que se desglosa de él y que está destinada a suministrar el órgano fundamental para una filosofía rigurosamente científica” (p. 52). Por otro lado Heidegger (como se citó en Trejo, 2012) define a la fenomenología como la ciencia que estudia los fenómenos tal y como se presentan y la manera en que se vive por las propias personas. Busca entender la esencia misma de las experiencias vividas a través de los significados que la rodean y que son definidos por los sujetos.

En síntesis, la fenomenología:

Conduce a encontrar la relación entre objetividad y subjetividad, que se presenta en cada instante de la experiencia humana. La trascendencia no se reduce al simple hecho de conocer los relatos u objetos físicos; por el contrario intenta comprender éstos relatos desde la perspectiva valorativa, normativa y prácticas en general. (Fuster, 2019, p. 205)

Otro rasgo interpretativo para revelar los significados, es la hermenéutica teorizada por Gadamer como acto de comprender al otro con énfasis en el lenguaje argumentando que “allí donde hablamos los unos con los otros para los otros y buscamos y probamos para nosotros mismos las palabras que llevan a un lenguaje común, conformándolo de ésta manera nos esforzamos por entender” (Gadamer, 1995, p. 34). El autor explica que no únicamente se refiere a la palabra o lengua, sino a las relaciones mutuas y a la forma de “estar-en-el-mundo”. Así pues la conjugación de fenomenología hermenéutica da pauta al análisis interpretativo de los actos comunicativos dialógicos que la presente investigación requiere.

La fenomenología hermenéutica en educación, no se limita a ofrecer descripciones sino que apuesta por recuperar de forma reflexiva las bases de la experiencia cotidiana en un sentido profundo. Permite al docente analizar los aspectos esenciales de los actos pedagógicos y reflexionar con respecto a su experiencia personal y labor profesional,

hecho trascendental debido a que la esfera educativa gira en torno a la dimensión subjetiva de los actores que la conforman. Menciona Fuster (2019):

La reflexión fenomenológica admite pensar e investigar campos esenciales de la educación y articularla en el análisis de la complejidad de los problemas humanos que exige toda ciencia social, debido a que hace de la existencia y de la experiencia vivida el núcleo de sus planteamientos; el mundo en el que estamos inmersos siempre. (p. 206)

3.3 Operacionalización de variables

Comprender el proceso dialógico implica admitir la importancia del lenguaje y su trascendencia en el individuo cuando comparte actos comunicativos dialógicos con los demás, entender cómo se conforman y cuáles son sus características llevó a la revisión teórica de distintas vertientes sobre diálogo en el aula. A partir de la revisión documental sobre procesos dialógicos, se retoman dos autores principales, Habermas con la *Teoría de la Acción Comunicativa* y Freire con sus planteamientos sobre *Pedagogía y Dialogicidad*, de ello se desprende la dimensión 1 denominada DIÁLOGO, compuesta a su vez por cinco categorías de análisis que son parte del concepto: indagación, sentido crítico, reflexión, confianza e igualdad.

La dimensión 2 denominada IDENTIDAD que desde una noción sociocultural se relaciona con la interacción que emerge en un colectivo creando espacios de reconocimiento los cuales llevan al sujeto a construir un “mi” frente a los “otros”, estos planteamientos se retoman de la *Teoría de las Identidades* de Gilberto Jiménez. La dimensión 2 se compone por tres categorías de análisis: reconocimiento, pertenencia y cambios en atributos identificadores.

De dichas categorías de análisis se desprenden indicadores que permitirán obtener información de los docentes a partir de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos. A continuación se presenta el desglose de la operacionalización en articulación con las preguntas de los instrumentos de investigación.

Cuadro 3 Operacionalización de variables

Marco teórico	Dimensiones	Variables o categorías de análisis	Indicadores de análisis o medición	PREGUNTAS DEL INSTRUMENTO
<p>Teoría de los actos comunicativos dialógicos</p> <p>Aubert y Flecha, Habermas, Freire.</p>	<p>Diálogo</p>	Indagación	Nivel de curiosidad de los alumnos	<p>¿En qué asignaturas los alumnos muestran interés en clase? ¿Cómo nota usted que están interesados? ¿En qué momentos de la clase participan los alumnos?</p>
		Sentido crítico	Presencia o Ausencia de cuestionamientos hacia el docente sobre el tema de clase	<p>¿Cómo comunicar conocimiento a los alumnos? ¿Los alumnos debaten ideas del tema?</p>
		Reflexión	Nivel de análisis de los temas en producciones orales de los alumnos	<p>¿Por qué hacer preguntas en clase? ¿Cómo son las ideas o comentarios de los alumnos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de vocabulario de acuerdo al tema - Conexión entre ideas - Agrega ejemplos de la vida cotidiana - Realiza comparaciones
		Confianza	Nivel de congruencia entre palabra y acción	<p>¿Qué hace con las aportaciones de los alumnos? ¿Cómo es su relación con los alumnos? ¿Qué acuerdos establecen en el salón de clases y cómo lo hacen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se muestra seguro al emitir su participación - Pide la palabra de manera entusiasta - Participa repetidas veces
Igualdad	Minimizar relaciones de poder	<p>¿Podría contarme alguna vez en que le haya sorprendido un comentario de los alumnos a cerca de la clase? ¿Qué significado tiene para usted que los alumnos participen en clase? Cuándo un alumno aporta ideas diferentes ¿Cómo es percibido por el grupo?</p>		

Marco teórico	Dimensiones	Variables o categorías de análisis	Indicadores de análisis o medición	PREGUNTAS DEL INSTRUMENTO
Teoría de las identidades Gilberto Jiménez	Identidad	Reconocimiento	Nivel de distinguibilidad: ser distinguidas como distintos	¿Cómo busca el acercamiento con los alumnos? ¿Cómo fomenta la individualidad de sus alumnos?
		Pertenencia	Nivel de sentimiento de lealtad	¿Considera que su grupo está unido? ¿Considera que sus alumnos se sienten escuchados?
			Nivel de asunción de roles en la colectividad	- Al participar se hace visible el punto de vista personal de cada alumno - Rasgos de invisibilidad de un alumno dentro del grupo
		Cambios en atributos identificadores	Nivel de cambio en rasgos de personalidad y sociabilidad	¿Ha notado cambios en la personalidad de los alumnos?

El cuadro anterior muestra cómo los componentes de diálogo e identidad se traducen a aspectos visibles dentro de las aulas, de los cuales se puede obtener una significación a través de las respuestas que los docentes. Para ello los indicadores de análisis orientan la construcción de instrumentos de investigación a acordes a los objetivos de la investigación, analizar la presencia de actos comunicativos dialógicos en el aula evidenciando la influencia del contexto social en la formación de identidad del alumno.

3.4 Instrumentos de investigación

En correlación con el enfoque y diseño de la investigación se debe tener en cuenta que el proceso de realización conlleva tareas sistemáticas basadas en la recolección y análisis de evidencias producto de la experiencia vivida por los actores educativos que participan en el proceso de reflexión de esta manera “siendo una metodología que se enmarca en el enfoque cualitativo se utilizan técnicas de recogida de información variada, que ayuden a conocer mejor tanto la situación problema como los desplazamientos más significativos que están ocurriendo” (Colmenares, 2008, p. 107).

De acuerdo con las consideraciones anteriores, se opta por realizar una entrevista semiestructurada cuya finalidad es “entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Alvaréz-Gayou, 2003, p.

110) para así obtener la mayor cantidad de datos cualitativos expresados en un lenguaje común a través de descripciones de situaciones específicas y opiniones generales. Ya que según Van Manen (como se citó en Fuster, 2019) “La anécdota simboliza una de las herramientas con la cual se ponen en descubierto los significados ocultos por lo que se puede concebir como herramienta metodológica”.

Utilizar la entrevista semiestructurada permite obtener información desde los acontecimientos que ocurren en el aula describiendo la experiencia para después conceptualizarla como lo estipula la fenomenología.

El instrumento de entrevista semiestructurada consta de 20 ítems (Ver Anexo No. 1) centrados en dos dimensiones diálogo e identidad. A su vez la dimensión Diálogo se integra por cinco variables: indagación, sentido crítico, reflexión, confianza e igualdad. En cuanto a la dimensión Identidad cuenta con tres variables: reconocimiento, pertenencia y cambios en atributos identificadores de personalidad.

Dichas entrevistas se realizarán de manera virtual por medios digitales de reunión como los es la aplicación zoom y Skype, a consecuencia de la presenta pandemia de COVID-19 que azota el país y el resto del mundo. La entrevista semiestructurada continúa siendo la mejor opción para recolectar información de los docentes, a través de ella se pretende un diálogo cara a cara con el entrevistado, donde a través del discurso se realice una representación verbal sobre lo preguntado.

3.5. Resultados de la prueba piloto

El grado de confiabilidad y validez de una investigación es un elemento importante dentro del campo de la investigación. La validez entendida como “la observación, medición y apreciación de un enfoque particular de la realidad y no de otro” (Álvarez-Gayou, 2003, p.31) permite que la investigación esté centrada en lo que realmente se pretende indagar y no se desvíe de los objetivos trazados en el estudio. Por otro lado la confiabilidad “se refiere a el grado en que su aplicación repetida al mismo individuo produce resultados iguales” (Sampieri, 2014, p. 200), es decir, que los cuestionamientos realizados reflejen respuestas similares al aplicarlos en distintas ocasiones.

Dichos postulados coadyuvan a eliminar errores en la medición de resultados, sin embargo desde el paradigma de investigación cualitativa que no precisamente busca medir, sino al

contrario conocer la subjetividad, los procesos de confiabilidad y validez tienden, más que a buscar rigurosidad en el estudio, a que exista una concordancia entre lo que se pretende indagar y las respuestas de los sujetos.

Considerando el sentido epistemológico de esta investigación cualitativa, se elaboró el instrumento de recogida de datos a partir de la operacionalización de variables desde las dimensiones diálogo e identidad, dando como resultado una entrevista semiestructurada que consta de 20 ítems que pretenden conocer elementos del proceso dialógico como son la indagación, sentido crítico, reflexión, confianza e igualdad de participación, así como su relación con el aprendizaje de los alumnos.

La prueba se desarrolló en un primer momento al discutir en plenaria con otras investigadoras la congruencia de los ítems con cada una de los indicadores de análisis. Una vez corregido, se procedió al pilotaje con profesores de educación primaria de la Ciudad de México zona norte de la escuela “Prof. Mario de la Cueva ” y “Tonantzin” que imparten quinto y sexto grado, obteniendo una muestra de cuatro resultados distintos. A partir de la observación y análisis de las respuestas se realizaron correcciones en torno a:

- Se presenta una incompreensión del ítem número 10 ¿Qué hace con las aportaciones de los alumnos?, por lo cambia a ¿Qué hace con las participaciones de los alumnos?
- Respuestas diversas fuera del rango de la unidad de análisis en el ítem 14 cambiando de ¿Ha notado cambios en la personalidad de los alumnos que suelen participar en clase? A ¿Ha notado cambios respecto a la seguridad en sí mismo de los alumnos que suelen participar en clase?
- Respuestas cortas que oscilan entre afirmación y negación en los ítems 17 y 19 por lo que se agregan preguntas ¿por qué? ¿de qué manera se da cuenta? Con la intención de indagar más allá de una respuesta simple en búsqueda de experiencias que reflejen el indicador de medición que se pretende.
- En el ítem 20 se detecta una imprecisión que tiende a resultados con poco nivel de análisis por lo que cambia a ¿Podría describir una problemática relacionada con la comunicación en aula?

En general la prueba piloto fue exitosa y las preguntas reflejaban congruencia con la variable de análisis a estudiar, con los cambios realizados se aplicará el instrumento a la

población muestra que consta de 8 docentes de la zona 242 de educación primaria en la Ciudad de México que atiendan grados de quinto y sexto año. Además se complementará con otro instrumento, la observación participante, que busca contrastar los resultados y obtener una mejor interpretación de la realidad de los procesos dialógicos en el aula. Finalmente, la información obtenida se codificará buscando conexiones en respuestas repetidas, relacionadas o idénticas para realizar el reporte de resultados.

3.6. Selección de la muestra

El contexto de investigación se ubica en la Ciudad de México, alcaldía Gustavo A. Madero, Dirección de Primarias no. 2, Zona escolar 242, participando cuatro escuelas primarias que conforman la zona escolar. De aquella delimitación se toman como unidades de muestreo no probabilístico y de conveniencia el cual está compuesto por docentes a cargo de grupos de 5 ° y 6 ° de primaria, para finalmente conformar una muestra de 8 docentes como se observa en la siguiente tabla.

Tabla No. 4 Selección de la muestra

Nombre de la escuela	Sujetos de investigación
Prof. Quintil Gómez Álvarez	Docente 5° Sexo femenino Docente 6° Sexo masculino
Constitución de Apatzingán	Docente 5° sexo femenino Docente 6° sexo femenino
Prof. Héroe Alfonso Reyes	Docente 5° sexo femenino Docente 6° sexo femenino
Patria Nueva	Docente 5° sexo femenino Docente 6° sexo femenino

Fuente: Elaboración Propia con base en información de gestión del personal de la zona 242

En la Tabla No. 1 se observa la distribución de la muestra en relación a las escuelas y los docentes participantes, quienes han sido considerados para la investigación ya que comparten interés por el diálogo entre alumnos y la relevancia de las relaciones interpersonales dentro del aula. La elección de docentes a cargo de grados superiores en primaria, se sustenta en la *Teoría de los Estadios Psicosociales* de Erickson la cuál define el estadio de IDENTIDAD en una edad que abarca de los 12 a los 20 años. Durante éste periodo se enfatiza la búsqueda de elementos identificadores y la relevancia por los actos de reconocimiento. Menciona Erickson (1972):

El aspecto social de la identidad, debe ser explicado dentro de esa dimensión comunitaria en la que un individuo debe encontrarse así mismo. Ningún yo constituye una isla para sí mismo. A lo largo de la vida el establecimiento y mantenimiento de esa fuerza que puede reconciliar discontinuidades y ambigüedades depende del apoyo, primero de los modelos parentales, y después, de los modelos comunitarios (p. 12).

Así pues, el estadio por el que atraviesan los estudiantes de grados superiores en primaria, es el inicio de la búsqueda por un “mí” ante los demás, todo ello confirma que los actos comunicativos dialógicos son realmente trascendentes durante esta etapa de la vida. Por ello es preciso escuchar a los docentes que atienden a dicha población para indagar sobre la influencia de la comunicación dialógica dentro del aula en la construcción de identidad del alumno.

CAPÍTULO IV.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se concretan los aspectos teórico-metodológicos desarrollados en el transcurso de la investigación, vinculados a las experiencias y construcciones propias de los maestros con el fin de ponerlas a discusión y propiciar un ejercicio de diálogo, interpretación y análisis. En este capítulo se encuentran las configuraciones de los componentes del proceso dialógico realizadas durante este proceso de recogida de la información directa, se invita a que se comprenda más que una exposición de hallazgos, como el punto de partida para la reconstrucción de nuevas propuestas de formación docente e incluso para dar continuidad a las prácticas de los propios actores, los maestros, quienes han descubierto puntos valiosos de encuentro con los alumnos al compartir ideas a través del diálogo.

A continuación, se encontrarán las representaciones del proceso dialógico y su relación con la identidad que los maestros han observado en su trayectoria docente y que han logrado perfeccionar por medio de la reflexión de sus propias prácticas. Para el análisis de dichas representaciones se hizo uso de la entrevista semiestructurada, la cual arrojó una amplia gama de información cualitativa, que fue clasificada para su discusión. A lo largo del texto se incluyen fragmentos de la entrevista resaltados con letras *itálicas* que son significativos para comprender la información, con la cual se elaboraron conceptos, categorías e indicadores, para así, organizar la información de manera estructurada, con base en la explicación y el análisis se llega a la confirmación de la hipótesis inicial, como se mostrará más adelante.

La investigación se fundamenta en dos dimensiones, diálogo e identidad. A continuación, se analizan y describen las categorías de cada una, así como su relación con los datos empíricos recabados.

4.1 Análisis de la dimensión *diálogo*

El proceso dialógico, como una de las dimensiones que se analizan, se divide en cinco categorías: indagación, sentido crítico, reflexión, confianza e igualdad; que dan cuenta de los elementos que lo componen, mismos que contribuyen a su análisis. A cada uno de ellos corresponde un indicador medible con el cual se crearon preguntas para la entrevista y de esa manera se conversó con los maestros con la finalidad de recuperar de forma reflexiva sus experiencias.

Tabla N.º 5. Dimensión Diálogo

DIMENSIÓN DIÁLOGO				
COMPONENTES DEL PROCESO DIALÓGICO				
Indagación Nivel de curiosidad de los alumnos	Sentido crítico Presencia o ausencia de cuestionamientos sobre temas de clase	Reflexión Nivel de análisis en el discurso de alumnos	Confianza Nivel de congruencia en palabra y acción	Igualdad Minimizar relaciones de poder
LENGUAJE CORPORAL Durante la clase lo demuestran con muecas, gestos, miradas de asombro	CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR Los docentes tratan de vincular contenidos curriculares con experiencias de la vida diaria	INTERIORIZACIÓN Durante la clase van enlazando los comentarios de los demás con su propia experiencia	COMUNIDAD Realizan actividades colectivas donde establecen los acuerdos de la clase con la participación de todos	RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA AUTORIDAD DEL DOCENTE Se debe minimizar la autoridad, olvidar que la maestra siempre tiene la razón, que no se equivoca y que deben obedecer sin cuestionar. Es mejor permitir que los alumnos expresen lo que saben y vean a la maestra como una persona que los escucha
TEMAS ATRACTIVOS En temas interesantes para ellos como sexualidad o periodos históricos importantes como segunda guerra mundial, el nivel de preguntas aumenta y prefieren adelantar esos temas	CONFRONTA INFORMACIÓN Alientan a los alumnos a investigar en otras fuentes y usando otros recursos como películas, internet, documentales	CONFRONTACIÓN CULTURAL Se ha visto que los contenidos curriculares ofrecen la visión de una cultura hegemónica y los niños contrastan lo que viven con lo que proponen los libros de texto	AMBIENTE DE PARTICIPACIÓN La manera en que median la participación de los alumnos es haciendo participar a todos, comprometiéndolos a la escucha, respetando las diferencias de pensamiento y con autonomía que no transgreda los derechos de los demás todo esto aumenta la confianza	
DISPOSICIÓN A LAS ACTIVIDADES Cuando el tema es interesante, la disposición para la clase cambia, incluso de adelantan a las actividades	DEBATE EN CLASE Realizan actividades grupales donde discuten casos prácticos o situaciones elaboradas para que los alumnos expresen su punto de vista			
CONOCIMIENTOS PREVIOS Sus primeras preguntas tienen que ver con inquietudes de casa				

Fuente: Elaboración propia con base en la información recabada en el Diagnóstico.

En la Tabla N° 6 se muestran las categorizaciones derivadas de cada indicador que se obtuvieron mediante la sistematización de la información sobre la experiencia de los docentes. A continuación se describen cada una de las representaciones con el fin de detallar su relación y aportaciones al aprendizaje como experiencia de identidad.

4.1.1 Indagación

Uno de los componentes del proceso dialógico es la curiosidad, una cualidad innata del ser humano que anima a la búsqueda de respuestas. Como menciona Freire (1970), las inquietudes de los alumnos deben ser tomadas como un reto para el profesor y como una oportunidad de enriquecimiento. Los docentes tienen muy presente este elemento, mencionaron que cuando los alumnos demuestran curiosidad por los temas y situaciones del aula, el diálogo se enriquece.

Es así como una de las primeras conceptualizaciones expresadas por los docentes es el lenguaje corporal, cuando los chicos demuestran a través de gestos, miradas o posturas específicas que están interesados en el tema. El lenguaje corporal es una señal inicial tanto de la atención centrada, como de la fluidez en el aprendizaje. Siendo así que, algunas veces, dentro del aula reina un silencio que denota el impacto por el tema de conversación, para después detonar explosivamente con preguntas inquietantes que propician diálogo apasionado.

De lo contrario: *resultan caritas aburridas, trabajo sin coherencia y sin sentido*. Con ello se enlaza a la idea que tienen los docentes de que mientras más interesante sea el tema del que se hable, las actividades que se deriven serán ...más productivas, creativas y entusiastas. Indiscutiblemente surge el concepto de temas atractivos ligado a disposición a las actividades.

Algunos de los temas atractivos mencionados por los docentes es la sexualidad, ya que en quinto grado el programa de estudios contempla el contenido ¿Cómo nos reproducimos los seres humanos? Este cuestionamiento se da dentro de la asignatura de ciencias naturales y tiene como aprendizaje esperado: “Describe el proceso general de reproducción en los seres humanos: fecundación, embarazo y parto, valorando los aspectos afectivos y las responsabilidades implicadas” (SEP, 2011, p. 106). Las sesiones destinadas a dicho contenido, mencionan los docentes que son muy dinámicas, los alumnos expresan sus ideas y participan con inquietudes, pero lo más importante es que los chicos van midiendo sus preguntas para ver si el docente es capaz de responder, una maestra mencionó: *te sondean para ver si tú te vas a prestar a qué tipo de dudas y si ven que por ejemplo, hacen una pregunta y no lo tomas tan a la ligera, decir ahorita te digo ellos, ven la importancia que tú le tomas*.

En efecto, los alumnos observan al docente y mediante la indagación reconocen cuando será capaz de resolver sus dudas o de lo contrario los ignorará. Esto permite establecer que la curiosidad de los alumnos puede ser coartada por una negación a responder sus preguntas, por limitar el diálogo y decidir pasar a otros temas sin contestar interrogantes.

Otro de los temas atractivos para los alumnos se encuentra en la asignatura de historia, en lo referente a conflictos violentos renombrados culturalmente, como el movimiento estudiantil de 1968 o la Segunda Guerra Mundial, que se abordan en el bloque IV de quinto grado con el aprendizaje esperado: “Describe la participación de México en la Segunda Guerra Mundial, el proceso de industrialización y sus consecuencias sociales” (SEP, 2011, p. 161).

La manera en que se comparte la información es detonante del diálogo en clases de la asignatura historia, una de las docentes compartió su estrategia: *sobre todo en historia que son temas más complejos los trato como si fuera un chisme ¿Qué creen que pasó? pasó esto o aquello*, con esto quiere decir que tratar un tema complicado pero atractivo para los alumnos con una línea de comunicación simple como lo es “un chisme” fomenta el intercambio de ideas e incentiva la curiosidad.

Ahora bien, abordar un tema interesante y crear una comunicación simple que mantenga el ambiente de indagación tiene como resultados producciones de mayor calidad interpretativa. Incluso los docentes comparten que: *en ocasiones aunque aún no haz lanzado la consigna ellos ya están en su cabecita trabajando y dan las respuestas aunque no las pidas*, ello ha incrementado su disposición a las actividades de aprendizaje.

Finalmente, aquellas inquietudes de los alumnos provienen de un lugar común que los maestros denominaron como: *vivencias, experiencias familiares, conocimientos de casa, vida familiar*; que han sido englobadas dentro de conocimientos previos. En todas las narraciones resaltó la influencia del entorno próximo de los alumnos como primera fuente de conocimientos, mismos que pretenden validar o refutar en la escuela. Estos resultados llevan a discutir lo que Ausubel propone con el Aprendizaje Significativo, siendo un proceso donde se facilitan conexiones entre la información recién percibida y el conocimiento adquirido anteriormente. Es relevante rescatar un argumento de Ausubel donde explica la relación del diálogo con los conocimientos previos “En todos los intentos de dominar conceptos y proposiciones verbales son formas de verbalismo vacío a menos

que el alumno tenga una experiencia anterior reciente con las realidades concretas a las que se refieren estas estructuras verbales” (Ausubel, 2002, p. 33).

Con esto quiero decir que los conocimientos previos son sumamente valiosos para el diálogo ya que facilita la comprensión y percepción del conocimiento especialmente en situaciones nuevas, haciendo que los alumnos cuenten con elementos para decir, escuchar y demostrar.

4.1.2 Sentido Crítico

La riqueza del diálogo radica en la manera en que los pensamientos convergen entre dos o varias personas, en la escuela los elementos del currículum deben servir de plataforma para que alumnos y docentes discutan sus percepciones de realidad alrededor de ellos. Fuera de la figura del docente como autoridad epistémica, el sentido crítico alienta a los alumnos a conducir conversaciones críticas.

Tomando en cuenta el sentido crítico, los docentes expresaron diversas formas de cómo hacer de los contenidos curriculares propuestas para hablar y escuchar los pensamientos del grupo, entre ellas están la contextualización curricular y el debate en clase. La preocupación de los docentes por no perder el tiempo en contenidos vacíos ha llevado a contextualizar los temas de clase, expresaron, por ejemplo: *trato de llevar los temas a la vida diaria todas las situaciones de mi planeación están aterrizadas en algo que tenga que ver con ellos.*

Muchos de los inicios de clases donde la participación es reflexiva comienzan con la pregunta *¿Tú qué sabes?* Y así retoman ideas sobre el tema que no precisamente con dadas por el docente. Además, éstas sirven de parámetro para conducir el tema de manera que esté apegada a la realidad de los estudiantes. Pero incluso ¿qué sucede si al escuchar las ideas de los alumnos se van alejando cada vez más del tema? Esa situación puede poner en pánico a docentes que no concilian con el sentido crítico y hacerlos perder el control de la clase; sin embargo, los resultados arrojan que la riqueza de una conversación crítica se basa en exponer ideas, mientras más sean éstas permite a los alumnos confrontar sus representaciones de realidad con los demás y así decidir si cambiar de opinión o no, un maestro expresó: *creo que a veces nos enfrascamos mucho en cumplir el programa y no es así, tenemos que salirnos un poquito de él y partir de cosas que les agraden a los chicos.*

Otros maestros confirman que contextualizar los contenidos es imprescindible para lograr aprendizajes de impacto en la formación de los alumnos. Una de las actividades benéficas para la contextualización son las sesiones de debate, ya que incluso pueden ser lúdicas como un juego de roles y adquirir rasgos competitivos entre equipos para añadir emoción a la actividad. Reunir a los alumnos para expresar argumentos es la mejor manera de reflexionar sobre lo expresado, en testimonio de una docente que explica su experiencia: *otra forma de conocer es a través de lo que yo llamo estudios de caso, algún alumno me decía que eran metáforas, donde yo les presenté un caso de lo que estoy viviendo o vivió alguno de los alumnos sin decirles quién es, creando un personaje, entonces preguntó ¿Cómo actuarían ustedes en esa situación? ¿Qué harían para resolverlo?*

Además de realizar debates en clase y otras actividades dentro de la escuela, es importante incentivar a los alumnos a reflexionar más allá de la escuela. De acuerdo con la experiencia de los docentes, la confrontación de información como habilidad adquirida alienta a los alumnos a seguir aprendiendo. Usar otros recursos que no sean los oficiales, como libros de textos, ayuda a expandir información y proporciona herramientas para el debate. El uso de internet y videos funge como un recurso que los profesores prefieren en sus clases, además de películas, documentales y hasta programas de televisión que recuperan para acrecentar los contenidos. Como una anécdota de hasta donde el sentido crítico se puede ver favorecido, comparto la experiencia de una docente: *tenía chicos que hacían notas del video y luego lo comparaban con el libro de texto, y tenía otros que de verdad mis respetos, tomaban nota del video sin que yo se los pidiera y luego al ver el libro de texto me decían, maestra aquí no viene lo que vimos en el video es muy poquito lo que viene, entonces yo les decía pueden ver documentales en YouTube y llegaban al otro día y me decían maestra ya investigué un poquito más, eso para mí era gratificante.*

Ahora más que nunca, el perfil de estudiante “creador” amerita un alto grado de sentido crítico con el cual se posibilite el aprendizaje autónomo como se ve en la experiencia arriba citada.

4.1.3 Reflexión

Aliado al sentido crítico la reflexión, como menciona Freire, lleva a los alumnos a tomar conciencia de su estar en el mundo y tomar una decisión de su actuar para impregnar una

acción transformadora (1970). Todo ello puede potencializarse con el diálogo en el aula, pues como ya se desarrolló en el apartado anterior, ofrecer a los alumnos diversas herramientas para confrontar sus ideas produce conocimiento y aprendizaje significativo. Ahora bien, la manera en que los alumnos toman conciencia de su posición tanto social, cultural y ontológica, se realiza desde la interiorización y la confrontación cultural.

Se entiende por interiorización el proceso por el cual los alumnos al escuchar los comentarios de los demás van enlazando esas experiencias con la propia y creando un juicio. La manera de expresar esos pensamientos en clase es, en repetidas ocasiones, durante sesiones de preguntas, algunas de ellas no estrictamente relacionadas con el tema por ejemplo *¿Cómo te fue? ¿Qué sentiste? ¿Cómo te sientes con eso?* son tipos de preguntas centradas más en la persona que en los contenidos, con ello los alumnos expresan su manera de ver la realidad, pero lo más importante es cuando otros compañeros lo escuchan y deciden expresar también su sentir. Ello sucede muy a menudo con temas familiares, por ejemplo, separación de padres o violencia familia, cuando un alumno expresa su sentir otros se identifican e incluso se apoyan entre sí. De esta manera los alumnos van comprendiendo su situación actual y comparándola con otras personas, interiorizando así diferentes percepciones y eligiendo alguna con la cuál crear una postura propia. Resulta apropiado rescatar a Freire cuando menciona que “Y es como seres transformadores y creadores que los hombres, en sus relaciones permanentes con la realidad, producen, no solamente los bienes materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también las instituciones sociales, sus ideas, sus concepciones. (Freire, 1970, p. 84).

En palabras de los maestros, pueden o no estar de acuerdo los alumnos con las opiniones vertidas, pero es respetable el punto de vista de todos. Cuando suceden esos actos de interiorización en medio de la clase los maestros admiten que: *con las ideas que ellos me decían me hacían notar que sabían de lo que estábamos hablando y a lo mejor no sólo aprendieron lo que yo quería, sino que sacaron otras ideas más y las dieron a conocer a los demás.*

El siguiente aspecto dentro de la categoría de reflexión es la confrontación cultural, como ya se analizó en el capítulo II subtítulo 2.1 La enseñanza como apropiación cultural, la práctica docente realiza una mediación simbólica del capital común con el objetivo de que cada estudiante logre una apropiación que le permita participar en el campo social. Sin

embargo, aunque los valores preestablecidos por la sociedad sean los rasgos de la cultura dominante, existe una diferencia en la aculturación de los sujetos.

Las respuestas de los docentes evidenciaron indudablemente la distancia cultural que existe entre el currículo y la realidad de los alumnos, especialmente en temas de formación cívica y ética, salud, y acceso a capital cultural heredado. Durante las clases hay comentarios de los alumnos que refleja la situación que padecen, por ejemplo, casos de drogadicción en la familia, embarazos no deseados, enfermedades como alcoholismo o tabaquismo y relaciones con la delincuencia. Mientras en el plan curricular se proponen aprendizajes esperados como: Argumenta en favor de la detección oportuna de cáncer de mama y las conductas sexuales responsables que inciden en su salud: prevención de embarazos e infecciones de transmisión sexual (ITS), como el virus de inmunodeficiencia humana (VIH); Argumenta la importancia de prevenir situaciones de riesgo asociadas a las adicciones: accidentes, violencia de género y abuso sexual (SEP, 2011). Los alumnos viven y enfrentan realidades alejadas de la prevención donde las problemáticas sociales están latentes en su contexto.

Al mismo tiempo se debaten entre “el deber ser” y lo que observan directamente. Una docente comparte su experiencia cuando al realizar una clase de prevención de embarazo en adolescentes una alumna comenta: *hablando del mismo tema aquí dice en nuestro libro que a los 15 o 16 años no podemos tener decisiones de tener un bebé, pero mi hermana de 15 años está embarazada ¿Por qué? ¿cómo pasó?* Para los docentes este tipo de comentarios significa que el interés en el tema se trasladó a lo que ellos están viviendo, aunque sea contradictorio a lo que desde la cultura hegemónica se esté proponiendo.

4.1.4 Confianza

Establecer el diálogo implica tener fe en los otros, esperar que aporten algo para la construcción de uno mismo, ser congruente entre la palabra dicha y las acciones realizadas. Para hablar con alguien se debe considerar la importancia de la persona a quien se le dará un testimonio y del otro lado, el que escucha, toma la palabra y le da importancia.

Dentro del salón de clases el proceso por el cual se percibe la confianza en el diálogo se da a través de un sentido de comunidad y ambiente de participación. Como se vio en el capítulo II el ambiente de participación promueve que las personas se sientan inmersas en

una actividad conjunta donde a través de un proceso interpersonal manejan sus propios roles y los de otros, crean situaciones, observan y actúan en diferentes actividades. En ese sentido, para crear sentido de comunidad, basta observar el primer día de clases, la postura del docente ante el grupo y la manera en que se generan los acuerdos da un parámetro a los alumnos para saber si la clase será autoritaria y tradicionalista o por el contrario habrá un ambiente de cooperación y compañerismo.

El primer día de clases es tomado como decisivo para los docentes pues: *el primer día llegas, te presentas y ellos van midiendo poco a poco cómo será la convivencia*, la primera impresión es trascendente para el desarrollo del grupo, posteriormente establecer acuerdos de convivencia con ellos marca la pauta para saber qué esperar de los demás y cómo se dará la congruencia entre palabra y acción. Resulta interesante la manera de generar acuerdos que los maestros expresaron como propuestas para aumentar el nivel de sentido de comunidad. En su mayoría sugieren realizar actividades grupales que involucren la participación de todos como: *mesas redondas, plenarias, asambleas, consenso e ideario escolar*, usando estas estrategias alientan a los alumnos a crear normas de convivencia que no sean las establecidas por la institución sino aquellas desarrolladas en y para las personas que integran el grupo, tal y como lo expresa una docente: *me siento con ellos y los hago reflexionar sobre las reglas, no sólo el “no corro”, sino que sea más reflexivo las reglas que necesita el grupo y vamos depurando las opiniones hago que todos participen y a la primera burla llamo la atención para que vean que se deben respetar las opiniones de los demás*.

De tal manera que al crear normas adecuadas para el grupo con la participación y aprobación de todos aumenta el sentido de pertenencia al grupo, creando un lazo de comunalidad que será probado en el transcurso del ciclo escolar cuando las normas propuestas sean respetadas por todos los integrantes. La diferencia entre un docente que llega e impone sus reglas y una colaboración grupal resulta definitiva para que más adelante se pueda propiciar un diálogo, ya que los alumnos se limitan a expresar cuando un docente asume su autoridad como única y limita la interacción entre los demás.

Ahora bien, la relevancia del sentido de comunidad queda vacía sin un ambiente de participación que sostenga las relaciones y ofrezca confianza para expresarse. Algunas de las palabras que los docentes relacionaron con el ambiente de participación fueron:

empatía, respeto, apoyo, cariño, solidaridad, comprensión y seguridad. Al analizar las experiencias que compartieron resalta especialmente el valor del respeto como esa cualidad que deben tener los alumnos ante la escucha de opiniones diferentes y hasta contradictorias a las de ellos. Deseo subrayar en este punto la diferencia entre tolerancia y respeto, pues la tolerancia es una postura que muchas veces en un contexto educativo multicultural es fácil de adoptar. Ese tipo de tolerancia que se entiende como soportar al otro mientras está ahí, mientras dice algo que no me interesa y que tampoco concuerdo, es una actitud que en modo alguno se puede dar al llevar una relación intensamente estrecha como lo es la escuela. El ambiente de participación corre peligro si se practica una tolerancia como la que define Jordán Sierra (2003):

Ser tolerante es un deber mínimo exigible a todo ciudadano, una norma cívica básica; sin embargo, entendida en su sentido literal, resulta del todo insuficiente a la hora de crear un clima de genuina convivencia, pues es una “virtud débil”, relacionada intrínsecamente con el sufrimiento causado por la presencia del Otro (p. 216).

Esta tolerancia ciega por la indiferencia deja al margen el diálogo y se muestra indefensa ante los conflictos, contrario a esta postura los docentes nombraron valor primordial el respeto, más cercano a “defender el derecho a la libertad de expresión de las opiniones y los modos de vida, respetuosos con los derechos humanos, aunque no sean compartidos” (Sierra, 2003, p. 219). Y se muestran en algunos comentarios como los siguientes:

- *Para participar tienen que sentirse que son aceptados por los de más esa parte de respeto y tolerancia, si alguien quiere expresar algo todos lo escuchamos y no permitimos risas. Que sea un lugar donde yo te voy a escuchar, pero tú también debes escuchar al compañero.*
- *Siempre les hago notar que su participación es importante y sobre todo enriquece a todos, puedo estar de acuerdo o no con mi compañero, pero se trabaja desde el respeto*
- *Me gusta que sean autónomos que ellos puedan participar, tener libertad de actuar pero siguiendo las normas morales de la clase.*
- *Los chicos deben entender que también las palabras duelen.*

En consecuencia, un ambiente donde no hay mejores ni peores, donde se cree en el potencial de los demás para donarnos algo mediante la palabra, sin duda es un ambiente de confianza y de diálogo. El sentirse apreciado por los demás y reconocer todas las aportaciones como valiosas aumenta la seguridad y brinda tranquilidad para decir lo que se quiera decir.

4.1.5. Igualdad

El diálogo requiere una relación de uno y uno ambos dispuestos a escuchar, la categoría de igualdad hace referencia a las relaciones de poder que se gestan en el aula y cómo éstas limitan o incentivan el diálogo. Siguiendo lo ya mencionado en el capítulo II, es muy fácil concebir a la escuela como un medio social de adoctrinamiento y relaciones de poder, sin embargo, la apuesta de esta tesis es buscar otra alternativa donde se vea a la escuela como un medio cultural que promueva la afirmación del estudiante y la autotransformación.

Los docentes hablaron sobre reconceptualizar la autoridad del docente como una manera de establecer una línea de figura de autoridad desde el mismo reconocimiento de los alumnos y no en la imposición. Argumentan que tomar una postura de poder con discursos como: *yo soy la maestra, yo soy la autoridad, te callas porque yo lo digo, yo aquí mando*, solo llevan a los alumnos a rechazar esa autoridad a perder el respeto a la comunidad y evitar conflictos, además genera una tensión que no permite la participación por su sentimiento de inseguridad y constante deseo de aprobación del docente.

Aquí no es una monarquía, menciona una de las maestras, en el salón de clases no hay reyes o reinas, es real que hay alguien que dirige, pero: *todos estamos inmersos, el mismo respeto que necesito yo es el que te doy y el que merecen los demás*. Apareció como una constante al referirse al mayor problema de comunicación en el aula, la crítica hacia la autoridad del docente, mencionando que los tradicionalismos que perpetraban la figura de un maestro intocable e intachable han quedado atrás. La idea de que como maestra: *te subes a un escaloncito y desde ahí mandas* no concuerda con la visión de humildad que se considera necesaria para entablar un diálogo.

Los maestros explican como la humildad de nuestra posición como guías del grupo permite el acercamiento con los alumnos y crea condiciones de igualdad abriendo oportunidades plenas de participación, incluso a la hora de dar propuestas de trabajo. Los momentos en

que el docente permite que la construcción del conocimiento sea una tarea en conjunto y no unidireccional: *hacen que te bajes y veas tanto las necesidades de aprendizaje como de humanidad* de los alumnos. Cultivando esa nueva forma de autoridad se forma: *ese lazo y creo que ese lazo es lo que nos impulsa porque a veces como maestros nos entregamos tanto a los contenidos que lo que realmente importa es el niño, aprenda o no aprenda lo que decimos, siempre hay que ver por él.*

4.2 Análisis de la dimensión *identidad*

Una vez revisados los componentes del proceso dialógico continuaré con la dimensión *identidad*, para analizar las manifestaciones de identidad a través del diálogo. Para ello se divide en cuatro categorías: reconocimiento, pertenencia y cambios en los atributos identificadores, mismas que derivan en indicadores medibles de donde se formularon preguntas para la entrevista. Las respuestas se concentraron en tópicos centrales que se muestran a continuación.

Tabla N.º 6. Dimensión Identidad

DIMENSIÓN IDENTIDAD		
MANIFIESTACIONES DE IDENTIDAD A TRAVÉS DEL DIÁLOGO		
Reconocimiento Ser distinguido como distinto	Pertenencia Nivel de sentimiento de lealtad	Pertenencia Nivel de asunción de roles en la colectividad
ASPECTOS SOCIOCULTURALES Los docentes refieren que es notoria la diversidad de alumnos de acuerdo con su contexto familiar	APOYO EMOCIONAL Muchas veces los niños confiesan a los maestros aspectos de su vida familiar y piden ayuda o consejo en situaciones difíciles	EXCLUSIÓN La exclusión puede hacerse presente en un aula si el docente los permite y no hace algo por integrar a los alumnos al grupo
DIFERENCIA Durante las participaciones los docentes hacen mención de que todos tienen derecho a expresar su opinión, aunque no sea igual al resto del grupo, argumentan que no es indispensable estar de acuerdo en todo	FIDELIDAD También expresan que los alumnos se dan cuenta cuando alguien está interesado en ellos y se sienten comprometidos con la persona que los escucha	ALTERIDAD Las experiencias más difíciles en cuanto a convivencia e integración grupal las refieren con alumnos con características muy marcadas, como góticos, otakus, pobreza, discapacidad
PROMOVER LA INDIVIDUALIDAD Los docentes forman grupos heterogéneos con el objetivo de que se logre una complementariedad entre las habilidades de los niños		

Fuente: Elaboración propia con base en la información recabada en el Diagnóstico.

En el cuadro se muestran las categorizaciones que se obtuvieron al leer reflexivamente las respuestas de los sujetos de investigación, se examina ahora de manera individual cada indicador, para finalizar con la discusión de los hallazgos de la investigación empleando los resultados del último indicador, cambios en los atributos identificadores, el cual se relaciona directamente con la hipótesis planteada.

4.2.1 Reconocimiento

De acuerdo con los planteamientos realizados en el capítulo II en el apartado 2.3 Participación en el grupo escolar y las relaciones en la diferencia, la educación con perspectiva intercultural exige un docente que se reconozca como diferente y, a su vez, reconozca cómo diferentes a todos los alumnos del grupo, se trata de dar lugar al otro a través del encuentro con los demás. Y siendo el salón de clases un micro universo donde las relaciones interpersonales son básicas para el aprendizaje, se afirma que indudablemente se aprende con los otros y en el proceso el reconocimiento es fundamental.

Hay que mencionar, además la relevancia del reconocimiento para construir identidad, pues sin la existencia de un compañero de interacción el individuo no estaría en condiciones de percibirse así mismo. Mead establece que aquellas representaciones de sí mismo se van ampliando a medida que el sujeto expande los círculos de interacción con otros, y paulatinamente ocurre una generalización del “Mí” (1982).

Desde estos parámetros, los docentes narraron experiencias donde el reconocimiento es percibido en un primer momento desde aspectos socioculturales, después en la participación de los alumnos existe una diferencia notable al interactuar, y finalmente desarrollan estrategias para seguir fomentando la construcción de una individualidad fortalecida por los otros a través de promover la identidad.

En cuando a los aspectos culturales a los que hago referencia, es preciso explicar que la transmisión que ocurre en los primeros años de vida permite “la construcción de una identidad cultural por la sensación de pertenecer a un grupo que da la vida en familia. Esa identidad está cargada de valores y prácticas culturales de los antecedentes de la familia inmediata del niño” (Mieles, 2010, p. 814). Esa identidad cultural formada con la crianza se pone en juego con la cultura de la sociedad externa (escuela, compañeros y compañeras, medios de comunicación) y es gracias a eso que los maestros observan los primeros rasgos

identificadores de cada alumno quien con su identidad cultural entra al grupo escolar para crear comunidad haciendo del aula un ambiente multicultural. Una de las docentes lo expresó de la siguiente manera: *hay una diversidad cultural en los salones ya que vienen de diferentes tipos de hogares entonces la dinámica familiar en cada uno de ellos es totalmente diferente y en el momento en que alguien expresa una inquietud, y es diferente de dónde vienen los otros chicos, los demás piensan “eso no pasa donde vivo”*.

Lo anterior es una muestra de cómo, al expresar opiniones e ideas, los chicos reconocen los aspectos culturales distintos a los de ellos, ahí intervienen los maestros realzando el respeto por la diferencia con frases como: *aquí es un ambiente donde respeto al otro, yo te voy a escuchar pero tú también tienes que escuchar al compañero*, y existe un profundo cambio de los marcos tradicionales nos exigiendo mejorar el entendimiento entre pares.

Se debe agregar que en sus comentarios también se percibe diferencia concebida como la irrupción de la normalidad, si bien ya se hizo presente con aspectos culturales, mientras más tiempo se conviva en comunidad se hará un reconocimiento más claro de los aspectos que identifican a cada alumno. Los maestros consideran como tarea primordial expresar reconocimiento a todos los alumnos, no solamente a los de mayor rendimiento o a los que obstaculizan el rol del profesor. Brindar un reconocimiento igualitario a los alumnos favorece la expresión de la diferencia. En comentarios de una maestra, manifiesta la importancia de la diferencia en el grupo, expresando: *las diferencias que hay entre los alumnos en lugar de restar deben sumar con todas sus experiencias y todas sus aportaciones deben ayudar a que los alumnos aprendan porque la primaria es una parte que va a hacer que los chicos entren más adelante a una sociedad entonces de ahí parte el aceptar a mi compañero con todas sus diferencias siempre con respeto*.

En relación con la expresión de las diferencias, esa identificación de la persona por la que cada cual se construye, los docentes han desarrollado estrategias para promover la individualidad en las formas para trabajar en equipo, donde existe colaboración y encuentro. La formación de grupos heterogéneos es la alternativa por la que se inclina la mayoría, reconocen que hay tipos de alumnos con más o menos habilidades para ciertas tareas; sin embargo, eso no los detiene al momento de organizar equipos, ya que tratan de resaltar las habilidades de todos de manera individual, y si algún alumno es bueno para

dibujar u otro es bueno en redacción, resulta importante reconocer sus habilidades e integrar equipos con fines comunes.

Es necesario recalcar que los alumnos buscan agruparse con compañeros afines a su identidad; no obstante, los docentes promueven la colaboración rotando compañeros de trabajo, los animan con comentarios como: *denle la oportunidad a su compañero de demostrar sus habilidades*. Asimismo, para atender conflictos que pudieran surgir en el equipo, el acompañamiento del docente es primordial, como lo describe una maestra: *trato de estar ahí con ellos no soltarlos ni dejarlos y siempre estar al pendiente cuando veo que un equipo se empieza a dispersar me acerco y les digo ¿qué pasó? y me empiezan a platicar y los voy encaminando a una solución como grupo*. De esta manera la escuela desarrolla habilidades interculturales necesarias para funcionar activamente en una cultura comunitaria.

4.2.2 Pertenencia: sentimiento de lealtad y asunción de roles en la colectividad

Si entendemos por identidad aquello que los individuos asumen como propios y lo que los identifica o les pertenece, ello implica la posibilidad durante el proceso de aprendizaje, de concientizar su yo al tiempo que lo hace respecto a su grupo o colectivo. Existen múltiples posibilidades durante el proceso dialógico de concientizar el yo, algunas de ellas generan un sentimiento de lealtad que se traduce en lo que los docentes han denominado apoyo emocional y fidelidad.

Cuando el docente se reconoce como diferente y establece una nueva relación de autoridad con los alumnos, sucede un acercamiento más íntimo del diálogo; es decir, ya no se habla únicamente de situaciones de aprendizaje, sino que se traslada la palabra a espacios menos institucionalizados como conversaciones de pasillo, patio, espacios entre actividades donde los alumnos buscan hablar y compartir experiencias más personales. Cuando va aumentando ese tipo de diálogo los maestros escuchan a los alumnos de una manera empática con relación a las situaciones que ellos viven y que desean compartir. Si el docente realiza frecuentemente este tipo de escucha empática los alumnos lo consideran como un apoyo emocional e incluso pueden incitar a que otros alumnos lo hagan, como el caso que platica una maestra: *he llegado a escuchar que les dicen a otros -es que dile a la maestra ella te puede ayudar te puede aconsejar- entonces van y me dicen ellos mismos -es*

que el compañero quiere decirle algo tiene un problema pero le da pena preguntarle- entonces yo trato de ayudarlo en otro momento para no fracturar la confianza que tuvo con sus compañeros, busco un momento en que pueda acercarme.

Otras experiencias relatan como los chicos empiezan por conversar con los docentes sobre temas de aprendizaje y después comienzan a narrar sus experiencias, llegando a un punto donde: *a veces uno como maestro escucha hasta lo que no quiere*, pero para los alumnos es un punto de soporte ya que sienten que alguien sí los escucha. A pesar de que ese tipo de encuentro crea un diálogo más profundo, se corre el riesgo de “romantizar” las funciones del docente creyendo que los problemas de los alumnos deben ser resueltos por los maestros, creando una mayor ansiedad y tensión emocional en la práctica. Sí ese fuera el caso, basta continuar la escucha de los estudiantes desde la posición profesional y humana que el cargo amerita y tratar de acompañar los procesos de los alumnos hasta donde la función profesional lo permita.

Con todo ello el tipo de escucha empático crea un sentimiento de fidelidad, los alumnos notan cuando un docente está verdaderamente interesado en ellos, cuando los conoce, cuando pregunta cómo van sus vidas, cuando reconoce un nuevo logro o hasta un cambio de apariencia en ellos. En el momento que se crea ese sentimiento de lealtad, los alumnos se sienten comprometidos con quien escucha: *en el fondo saben que no les vamos a resolver el problema pero saben que sí van a ser escuchados y el sólo hecho de decirles algo, el sólo hecho de mirar la situación ya para ellos es mucho y se dan cuenta cuando son tomados en cuenta o ignorados.*

Bajo las condiciones descritas, los alumnos concientizan su yo frente a las experiencias de los otros, problemas éticos que los llevan a asumir una actitud propia y a sentirse parte de un colectivo que interactúa por medio de su subjetividad lingüística. Si bien, el desarrollo del grupo puede llegar a un periodo de estabilidad en cuanto al sentimiento de lealtad, también pueden existir dificultades relacionadas con los roles que admiten los alumnos dentro de la colectividad.

Dentro de ese indicador medible, que deriva también de la categoría de pertenencia, deseo subrayar dos elementos importantes que influyen en la conformación de la identidad, la exclusión y la alteridad. El tema de la exclusión en el aula es muy recurrente al hablar de la diferencia en el grupo y va enlazado directamente con la alteridad, que como ya se

argumentó en el capítulo II se conceptualiza como el Otro ya no es un dato sino una perturbación de la mismidad, “un rostro” que nos sacude éticamente (Levinas,2000).

Las experiencias que los docentes relataron con relación a las dificultades de convivencia en un grupo y de respeto a las diferencias, se relacionaron con alumnos y alumnas que desde su alteridad sacudían la normalidad del grupo. Mencionaron: *chicos con perforaciones, muy introvertidos y callados, con gustos extraños (música, vestimenta, programas de tv), problemas de aprendizaje y alumnos en condiciones de pobreza*. Como menciona Skliar “su irrupción confunde el espacio de la mismidad” y los relatos narrados por los docentes corresponden a los que Carlos Skliar (2002) denomina el sujeto maléfico:

El sujeto maléfico es el resultado de un conjunto complejo de operaciones lingüísticas y culturales que consistiría en: (a) diluir la manifestación de heterogeneidad del espacio social; (b) condensar en una única figura toda la serie de antagonismos culturales; (c) anunciar el componente amenazador que aleje suficientemente la posibilidad de cualquier perplejidad y asegure nuestra mismidad; (d) anuncia el nombre del culpable para cierta orientación espacial y, finalmente; (e) reducir en objeto, es decir, objetualizar todo desorden, toda complejidad y toda conflictividad de la experiencia humana (p. 97).

Se reconoce entre docentes las etiquetas que marcan a alumnos cuyas características no encajan con la mismidad, siendo tachados de niños problemáticos, que no aprenden, que son latosos, groseros o hasta malos, que violentan a los demás; y, sobre todo, que no son escuchados. Esos otros señalados como “malos” son los que protagonizan la exclusión en las aulas, los docentes admitieron que existe la exclusión en el grupo y que: *siempre va a haber la intención de hacer de menos a alguien*, en cambio lo que interesa a esta investigación es conocer cómo han lidiado con la exclusión desde el proceso dialógico.

Los resultados son impresionantes, la respuesta es simple, darle el lugar de persona a aquellos que cargan estereotipos adquiridos de grados anteriores, impuestos muchas veces por los mismos docentes, y escucharlos. El trato igualitario y respetuoso es la clave para evitar la exclusión, puede parecer trillado el discurso de la convivencia basada en la armonía, pero el proceso dialógico invita a compartir experiencias y no necesariamente a estar de acuerdo con ellas. Las experiencias de los maestros relatan sesiones de trabajo en

dónde se les dio la oportunidad a esos Otros de expresar sus diferencias, como se muestra en las siguientes anécdotas:

- *Al chico que le gustaba dibujar todo el tiempo anime, le dije ¿Por qué no investigas de dónde viene el anime y lo expones para el grupo? Tú me puedes platicar de eso, quiero saber más. En otra ocasión hizo una historieta sobre los egipcios con puros dibujos de anime, tenía una habilidad sorprendente, y a los demás comenzó a interesarle sus dibujos.*
- *Hicimos un trabajo de artística sobre la creatividad, él decía que no era creativo, entonces comenzamos a ver toda esa forma de cultura a la que él pertenecía y trabajó muy bien con los demás, todos lo reconocieron y al final admitió que era creativo.*
- *Había una niña que se relacionaba muy bien con alumnas de otros grupos en el recreo, sentía que como ellas no conocían la etiqueta que tenía en el grupo, ellas no veían sus vulnerabilidades y convivían muy bien.*
- *Todos sabían que ella era muy callada entonces cuando iba a hablar guardaban silencio sepulcral para que pudiéramos oír, poco después notamos que hasta se reía de los chistes de la clase y le gustaba contarlos en el recreo.*

En todos los escenarios descritos se concibe a la diferencia más como un valor que como una condena, lo cual supone conocer y reconocer a la diferencia, valorarla como un elemento positivo y adaptar el currículum dando espacios de expresión. Podría parecer mínimo el esfuerzo que hicieron los docentes, sin embargo, ayudo a definir los roles en la colectividad y a reforzar el valor de pertenencia de aquellos que por mucho tiempo fueron excluidos, pues finalmente como dice Santos Guerra “¿A qué vamos a la escuela? A ser cada uno más el mismo” (2006, p. 9).

4.3 Discusión de hallazgos

Dando continuidad al trabajo de interpretación y análisis de las representaciones centradas en el saber y la práctica pedagógica que los docentes compartieron, en este apartado se desarrollará con mayor detalle la categoría: cambios en los atributos identificadores y el indicador y nivel de cambios en rasgos de personalidad y sociabilidad, ya que dicha categoría concuerda con la hipótesis central de la investigación, la cual establece: Si se

implementan los procesos dialógicos en el aula se genera un sentido de pertenencia que favorece el aprendizaje como experiencia de identidad.

En los apartados anteriores se mostraron los componentes del proceso dialógico y las manifestaciones de identidad que subyacen en él, de ellos fue posible articular diferentes argumentos planteados en el marco teórico, por ejemplo, el uso del lenguaje para expresar las relaciones con el mundo construido o las implicaciones para sí mismo del encuentro con el otro diferente. Ahora explicaré como la experiencia no se trata sólo del encuentro con lo diferente, sino que modifica y transforma a quien lo padece.

Iniciaré afirmando que el 100% de los maestros participantes de la investigación reconocieron que efectivamente hay cambios en la identidad de los alumnos al establecer procesos dialógicos en un ambiente de convivencia y trabajo colaborativo en el aula. Esto incluye a todos los alumnos del grupo, incluso a los considerados “excluidos” o “etiquetados” en ciclos escolares anteriores, quienes sorprendentemente son lo que presentan mayores cambios y mejoras en el aprendizaje. En el siguiente cuadro se muestra el listado de los cambios reconocidos por los maestros.

Tabla N° 7. Cambios en rasgos de personalidad y sociabilidad

DIMENSIÓN IDENTIDAD
Cambios en rasgos de personalidad y sociabilidad
1) Muestran mayor seguridad en sí mismos
2) Aumentan las habilidades de comunicación
3) Comprenden sus diferencias
4) Aumentan su autoestima
5) Incremento de habilidades interpersonales
6) Motivación para cooperar
7) Autonomía en el aprendizaje

Fuente: Elaboración propia con base en la información recabada en el diagnóstico.

Como puede observarse, uno de los primeros cambios está relacionado con la seguridad en sí mismos, que deriva del reconocimiento y la oportunidad de expresarse en el grupo gracias a la disminución de autoridad por parte del docente y al clima de respeto a las

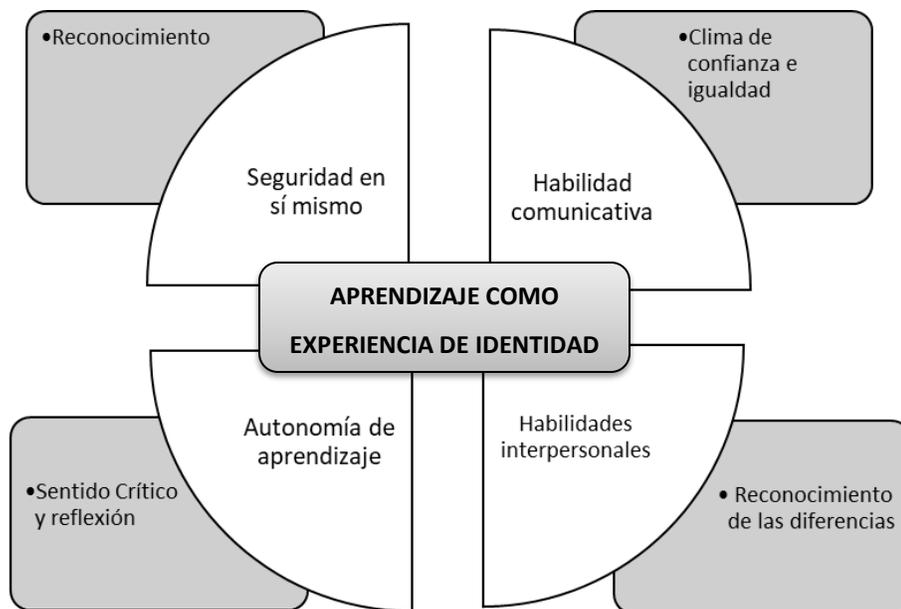
diferencias. Así mismo, las habilidades de comunicación aumentan, pues la voz del alumno es tomada en cuenta no sólo como simples comentarios, sino como propuestas y acciones colectivas, tal es el caso de los reglamentos acordados mediante asambleas, así el alumno se da cuenta que al participar puede demostrar lo que sabe y hacer peticiones. Igualmente, la habilidad de comunicación aumenta con las actividades donde a través de las preguntas generadas con el debate en clase se promueve una participación amplia y crítica al exponer puntos de vista personales, los hace sentirse confiados de lo que saben y llegan casos, por ejemplo, de alumnos que al inicio eran muy serios y luego ya no paran de hablar.

De ahí que, al establecer un proceso dialógico se posibilita una educación intercultural donde se comprendan las diferencias, como un valor y no como desigualdad. Esto lo demuestran alumnos que han mejorado su autoestima al sentirse parte del grupo y han incrementado sus habilidades interpersonales como: reciprocidad, empatía, colaboración y negociación.

Acorde con ello se despierta una motivación por cooperar con los demás, esto al aumentar el sentido de pertenencia y crear un sentimiento de lealtad en el grupo, para finalmente cristalizarse en autonomía de aprendizaje. La autonomía de aprendizaje deviene de los comentarios de maestros que han observado cómo los alumnos atraviesan por un proceso de transformación que incrementa su sentido de crítica hacia el aprendizaje, los hace más seguros de lo que saben y pueden argumentar su pensamiento, tienen otra actitud frente al conocimiento preguntan más o aportan más. Además de que aprenden a escuchar a los compañeros, aunque estén en desacuerdo, justo porque eso mismo les funciona para confirmar sus propias ideas, a lo que podemos llamar un aprendizaje como experiencia de identidad.

De manera puntual me refiero a un proceso por el cual los alumnos al vivenciar el encuentro con los otros mediante el diálogo lograron llegar a ser algo “diferente” creando con ello mejores posibilidades para aprender con mayor interés y compromiso. Por lo consiguiente el supuesto de la presente investigación ha sido comprobado y se sintetiza en el siguiente cuadro.

Cuadro N.º 8. Elementos del proceso dialógico que favorecen el aprendizaje como experiencia de identidad



Fuente: Elaboración propia con base en la información recabada en el diagnóstico.

El aprendizaje como identidad se entiende como el aprendizaje que ha surgido a partir del encuentro con los otros y ha dejado huellas en la identidad de los alumnos. En el Cuadro N° 4 se observa cómo a partir de los elementos del proceso dialógico se fortalecen capacidades identitarias en los alumnos. El reconocimiento que se tiene ante el grupo deviene en fortaleza a la seguridad en sí mismo, pues al saberse “yo” delante de los demás se reafirma el “mí”, percibiéndose más confiado al expresarse en clase y en su actuar cotidiano. Así mismo, el clima de confianza e igualdad que se genera al saberse escuchado y también comprometido a la escucha de otros, incrementa la habilidad comunicativa, es decir, se nota una mayor capacidad de escucha atenta y conversaciones cada vez más asertivas. Aunado a un reconocimiento de las diferencias que va favoreciendo el desarrollo de habilidades interpersonales cuando los alumnos demuestran mayor empatía, solidaridad y disposición a la colaboración.

Finalmente, el sentido crítico y la reflexión que se produce con el diálogo durante la clase y la oportunidad de contrastar información lleva a los alumnos a una constante autonomía de aprendizaje, pues se permite que los alumnos propongan, expliquen y argumenten sus

ideas, independientemente del autoritarismo docente, abriendo un abanico de posibilidades a las miradas de todos los alumnos quienes en la escucha reafirman sus propios pensamientos y toman una postura frente a la discusión.

Esta autonomía de aprendizaje en conjunto con la seguridad en sí mismos, las habilidades comunicativas y las habilidades interpersonales configuran el concepto de aprendizaje como identidad, un tipo de aprendizaje alejado de la acumulación de información y del uso de contenidos vacíos. De esta forma se configura, un aprendizaje desde posiciones individuales e interaccionistas, donde se analizan los contextos culturales usando el pensamiento como habla y la forma en que se apropian de la palabra los convierte en seres humanos.

5. CONCLUSIONES

La presente investigación emergió de la necesidad por visualizar las problemáticas que enfrenta la escuela ante los cambios económicos, políticos y sociales del siglo XXI. Se detectó una nula respuesta a la formación de estudiantes que, ahora evidenciado por la problemática mundial de pandemia covid-19, requieren medios de búsqueda para crear sus propios significados. Y siguiendo la orientación de un aprendizaje cada vez más personalizado, se plantearon directrices que guiaron el proceso de investigación.

Antes de comenzar a exponer las revelaciones derivadas de los datos empíricos, resulta significativo mencionar que, durante la construcción del proyecto, mi práctica pedagógica se transformó continuamente. Si bien la investigación desarrolla el proceso dialógico en relación a la identidad de los alumnos, a la par de continuar la búsqueda argumental que sustentara el objeto de estudio, mi práctica cotidiana se resignificaba, quien comenzó a escribir esta tesis no es la misma que ahora redacta las conclusiones. El aprendizaje genera precisamente eso, un cambio, transformación o modificación, quien aprende no es ya la misma persona. Esa es la esencia de trabajo que he construido, afirmar que aprendemos de los otros y que, en esos encuentros, que he vivenciado con los alumnos, comprendí una nueva manera de enseñar, una nueva forma de ser docente.

Así desde mi experiencia, presento una ruta para ejercer una práctica más sensible a los alumnos, una práctica que atiende al ser en su existencia y desde las relaciones propone un aprendizaje profundo. Para lograr esto fue importante la palabra de los maestros, quienes con su narrativa experiencial aportaron los elementos para aclarar cómo el proceso dialógico tenía relación con la identidad y detectaron líneas argumentativas del objeto de estudio que atañe esta investigación, el aprendizaje como experiencia de identidad. Las representaciones documentadas en este trabajo presentan la capacidad de producir líneas de nuevas prácticas pedagógicas cargadas de configuraciones para comprender al sujeto desde su identidad cultural.

A continuación, evocaré la atención a la manera en que atendí al objetivo y a las preguntas de investigación. En primer lugar, iniciaré con la respuesta a la pregunta general explicando cómo el proceso dialógico permite una experiencia de identidad. Dicho tema se encuentra analizado en el punto 4.3 Discusión de hallazgos, sin embargo, vale la pena recuperar

concepciones que, desde los postulados teóricos, resultan confirmados. Se demostró que los actos comunicativos dialógicos que el docente promueve cotidianamente en su aula apoyan a crear vínculos experienciales entre conocimiento e identidad. Retomando la voz de los maestros fue posible distinguir que, del grado de un ambiente propicio para la participación, se desprenden sentimientos como la lealtad, fidelidad y apoyo emocional que los alumnos necesitan para desarrollar su individualidad.

Como se logró observar en los hallazgos de la investigación, la dimensión antropológica de la clase y las relaciones subjetivas dan lugar al sujeto y permiten analizar lo que realmente ocurre en la escuela, el intercambio de significados. El aspecto sociocultural resultó relevante, pues desde ahí se observó que el aprendizaje otorga sentido a las proposiciones abstractas y formales del conocimiento a partir de una identidad cultural y de comunidad, como se muestra en las narraciones de los docentes sobre las características diversas de las familias y los contextos desiguales a los que se enfrentan al dar una clase.

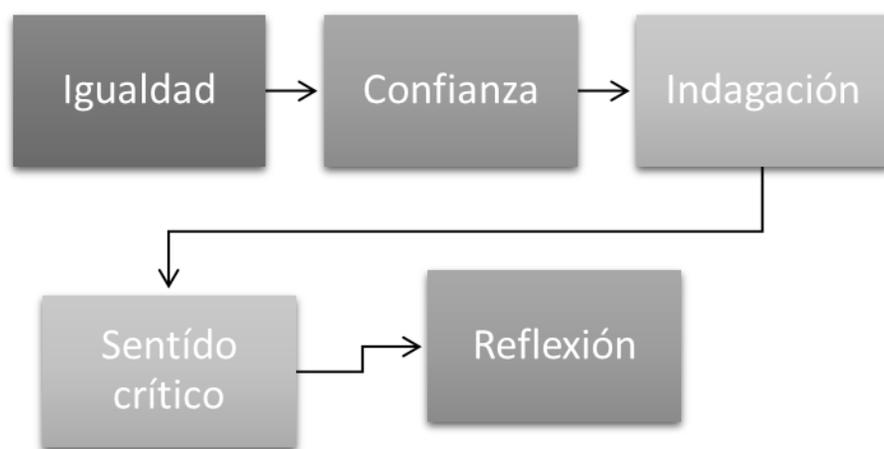
Importante también mencionar que se documentó la relación desigual que el currículum formal plantea y las relaciones con el saber que valoran las familias de distintos contextos sociales. Esta disparidad parece un hecho grave ya que hace visible la línea entre “la vida en la escuela” y la “vida real”, dejando a los docentes la encomienda de manejar adecuadamente los contenidos partiendo desde las experiencias reales de los alumnos y desmenuzando los temas de tal manera que ellos encuentren sentido y el aprendizaje les sea funcional en su contexto determinado.

Ahora bien, a partir del Cuadro N.º 9 Elementos del proceso dialógico que favorecen el aprendizaje como experiencia de identidad, presentado en el capítulo anterior, se determina que el aprendizaje se establece en una relación con los otros. Por medio del lenguaje se expresan parámetros de validez del mundo objetivo, siendo así que mientras más encuentros lingüísticos experimenten la racionalidad incrementará convirtiéndose en un aprendizaje reflexivo y con sentido crítico que impacte directamente en la identidad de los alumnos.

Como se afirma arriba, para llegar al aprendizaje reflexivo desde el diálogo deberán cumplirse los componentes del proceso dialógico: curiosidad, sentido crítico, reflexión confianza e igualdad. Los maestros manifiestan la importancia de desarrollar todos los puntos descritos para lograr una práctica única e impactante en la formación de los

alumnos. Sustentan los encuentros colectivos como fundamento de los valores y sentimientos que desarrollan habilidades intra e interpersonales derivados de la confluencia de los alumnos al participar en grupo. Para exponer lo anterior presento el siguiente cuadro como esquema general del proceso dialógico.

Cuadro N° 9. Esquema general del proceso dialógico



Fuente: Elaboración Propia con base en la información recabada en el diagnóstico.

De acuerdo con el Cuadro N° 9 el proceso dialógico comienza con un ambiente de igualdad entre alumnos y también entre docente y alumnos, dejando de lado el autoritarismo sin sentido y la clasificación del alumno de acuerdo a prejuicios o especulaciones sobre su desempeño. El segundo momento consiste en fomentar la confianza, entendida como un nivel de congruencia entre palabra y acción permitiendo que los alumnos realicen aportaciones a la clase y llevando a cabo las propuestas que como colectivo se establecen, de esta manera se genera un sentimiento de lealtad con el grupo. Después se busca fomentar y consentir la indagación, planificando las clases desde los intereses de los alumnos y acompañándolos en la búsqueda de nuevos contenidos y respuestas a sus inquietudes, para continuar con un diseño de actividades que provoque al sentido crítico, implementando situaciones didácticas donde se pueda confrontar lo aprendido, debatir la información y cuestionar los contenidos formales del currículo propuesto. Para finalizar con el impulso a la reflexión que se da cuando los alumnos, a partir del sentido crítico, interiorizan las

experiencias y conocimientos de los demás realizando un balance entre lo aprendido y su contexto social próximo. Esta misma acción alimenta el deseo de toma de decisiones para realizar cambios en la personalidad de los alumnos, pues los aprendizajes se convierten en una experiencia de identidad. He descrito los momentos del proceso dialógico sin afán de formular un modelo específico, pues como se ha sostenido a lo largo de la investigación, el sustento del diálogo es la individualidad y el ser que se manifiesta en los encuentros con los demás, simplemente es la materialización de los saberes construidos hasta el momento, que pueden ser retomados por otros docentes para enriquecer su práctica.

Ya que se ha dado parte de la respuesta al cuestionamiento, pasaré a otra pregunta relacionada a las características de la participación de alumnos de 5° y 6° grado durante las situaciones dialógicas que el docente promueve. En este punto los datos empíricos ofrecen una riqueza de aportaciones para caracterizar la participación, sin embargo, se pueden establecer algunas generalidades:

- a) Las participaciones son más apasionadas cuando se trata de temas interesantes para los alumnos, por ejemplo: los relacionados con sexualidad y eventos históricos violentos.
- b) Incremento en la participación a partir del reconocimiento de la diferencia.
- c) Participaciones honestas en un ambiente de confianza.
- d) Inquietud por compartir temas familiares que les incomodan.

Posiblemente existan más puntos a considerar; sin embargo, las coincidencias en los relatos de los maestros llevan a concluir que, en general, lo que buscan los alumnos cuando atraviesan dichos grados escolares es ser escuchados. Existe la creencia en el mundo de los “adultos” sobre la incompreensión de los niños ante las problemáticas sociales, ya que se consideran con menor grado de conciencia que una persona mayor. La anterior afirmación es un error, pues las conversaciones de alumnos demuestran que, a partir de sus contextos sociales y su identidad cultural, los niños significan la realidad y son capaces de analizar y reflexionar una situación. Como menciona Tonucci (2009) “Entonces quizás la frase de ese niño no sea tan absurda, sino que refleja fielmente una realidad preocupante” (p. 13) las frases de los alumnos expresadas en clase son el reflejo de su realidad transformada en preguntas, comentarios o declaraciones.

Hasta aquí he dado respuesta a las preguntas trazadas en este trabajo y que orientaron mi práctica. Reconozco que es posible darle otro nivel de profundidad a la problemática planteada, y creo se puede dar a través de las limitantes que plasmo a continuación. Comenzaré mencionando que la investigación no logró los alcances esperados debido a la situación de sanitaria por la que atraviesa la humanidad, la cual impidió desarrollar una intervención directa con los sujetos de investigación. Sin embargo, con los resultados obtenidos quedan pendientes algunas aristas como parte de futuras construcciones teórico-prácticas:

- a) Indagar sobre las prácticas tradicionalistas de los docentes con relación a la inclusión de alumnos en el grupo a través del diálogo, específicamente en las etiquetas que se les otorgan a partir de prejuicios y que generan *guetos psicológicos* (Zimmermann, 1978).
- b) Generar propuestas de intervención desde la pedagogía para incentivar a las familias de los escolares a llevar a cabo un diálogo enriquecedor que les permita a los alumnos sumar a su identidad, incluso desde la escuela como institución examinar la posibilidad de abrir canales de diálogo con familias a partir de la instauración del proceso dialógico en el aula.
- c) Desarrollar un enfoque para la educación sexual desde el proceso dialógico, ya que los alumnos de 5° y 6° no requieren únicamente información sobre el cuidado de su sexualidad, sino más bien, reflexionar sobre cómo la sexualidad es un componente fundamental del sujeto y de su acción social.
- d) Indagar las posibilidades del uso de tecnologías en la educación para trasladar el proceso dialógico a los medios digitales de enseñanza.

Aquí lo que pretendo es brindar una oportunidad desde la pedagogía del sujeto que ha sido ignorado por la realidad, aunque siempre ha estado en búsqueda de atención. Presento el supuesto del proceso dialógico en el aula para coadyubar a la identidad de los alumnos y propiciar cambios favorables en su persona y sus relaciones sociales, mismo argumento que puede aplicarse en otros escenarios como la familia; o bien para mejorar la reflexión sobre temas trascendentes como la educación sexual y la inclusión social.

Este estudio me permitió descubrir los alcances de mi formación y los propios del trabajo. Creo que deja abierta la invitación a hacer uso de las conceptualizaciones analizadas para

diseñar una propuesta de intervención en un contexto específico. Por todo esto, considero que la línea de investigación continúa, sin olvidar que la pedagogía del sujeto concibe al aprendizaje como una manera de construcción de subjetividad, se trata de hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo, se ofrecen no se impone, cierto tipo de espacios para que el otro tome la decisión. Así pues, la pedagogía de la diferencia retoma el peligro de la libertad del otro y es ahí donde se gesta el quehacer docente.

6. REFERENCIAS

- Álvarez Álvarez, C. (2018). La voz del alumnado en el aula: una propuesta dialógica en educación primaria. *Revista Profesorado de Currículum y formación del Profesorado*, 22, (4), pp. 33-50. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/69410>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Andrew Zurlinden, P. (2010). *Identidad y aprendizaje: una perspectiva social*. *Revista electrónica Multidisciplinar*, (6), pp. 5-13. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/multidisciplina/article/view/27792>
- Anzaldúa, R (2004). La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida. *Revista Tramas*, (22), pp. 31-54. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2004/no22/2.pdf>
- Anzaldúa, R. (2009). La formación: una mirada desde el sujeto. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Conferencia llevada a cabo en Área 15 Procesos de Formación, Veracruz.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, C. Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. España: Hipatia.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Banco Mundial. (2011). *Aprendizaje para Todos, invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo, Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial, resumen ejecutivo*. Recuperado de http://virtualeduca.org/documentos/2012/worldbank_ed2020.pdf
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. España: La muralla.
- Bokser, J. (2009). Notas reflexivas sobre los desafíos contemporáneos: globalización, diversidad y democracia. En Bokser J., Pozo F. y Waldman G. (coords.). *Pensar la globalización, la democracia y la diversidad*. (pp. 25-58). México: UNAM.

- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de investigación*, 2(2), pp. 50-63. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>
- Bourdieu, P. (1998). (Trad). Ruiz de Elvira Carmen. *La distinción Criterios y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Godotti, M., Gómez, M., Mafra, J., Fernández de Alencar, A. (comp). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Recuperado de : <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>
- Cabrera, F (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En Bartolomé, M (coord.). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. (pp. 79- 104). Madrid, España: Narcea.
- Canclini, N. (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Cardona, M. Chiner, E. Lattur, A (2006). *Diagnóstico Psicopedagógico Conceptos y básicos y aplicaciones*. España: Editorial Club Universitario.
- Casanova, H., Díaz-Barriga, Á., Loyo, A., Rodríguez, R., & Rueda, M. (2017). El modelo educativo 2016: un análisis desde la investigación educativa. *Perfiles educativos*, 39(155), 194-205. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100194
- Castells, M. (1999). Globalización, identidad y estado en América Latina. En PNUD, Santiago de Chile.
- Chomsky, N (1986). *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona: Seix Barral.
- Coll, C. (2010) La identidad de sujeto de proceso de aprendizaje (LI) Una herramienta educativa y analítica. *Revista de educación*, (353). Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_08esp.pdf
- Colmenares, A. (2011). *Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción*. *Revista Latinoamericana de educación*, 3, (1), pp. 102-115. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.07>

- Colmenares, A. Piñero, M. (2008). *La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. Revista Laurus, 14,(27), pp. 96-114. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Díaz, A (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid, España: Ediciones pirámide.
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp.19-29). México: IISUE
- Erikson, E. (1972). *Sociedad y Adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Fernández, M. (2008) Hacia una pedagogía de las diferencias des de los aportes de la propuesta de Paulo Freire. En Godotti, M. Gomez, V. Jason, M. Anderson, F. (comp). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. (pp. 341-348). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/31Ferna.pdf>
- Fierro, C. (1999). *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en investigación acción*. México: Paidós.
- Fortoul, B (2014). La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros. *Perfiles educativos*, 36 (143) pp. 46-55. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n143/v36n143a21.pdf>
- Foucault, M. (1975) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Freire, P (1970). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1998). Educación y participación comunitaria. Revista Tarea, (41), pp. 29-33.
- Freire, P., & Faúndez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7 (1), pp. 201-229. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S230779992019000100010&script=sci_arttext
- Gadamer, H. G. (1995). *El giro hermenéutico*. España: Ediciones cátedra.

- Gimenez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. México.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales, *Frontera Norte*, 8 (19), pp. 9-28. Recuperado de: <https://fronteranorte.colef.mx/index.php/fronteranorte/article/viewFile/1441/891>
- Gimeno, J. (coord.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. España: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (1997) *Los profesores como intelectuales hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós.
- Guarro, A. (2005). *La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnado en zonas desfavorecidas*, *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1), pp. 1-48. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART3.pdf>
- Guido Guevara, S. (2010). *Diferencia y educación: implicaciones del reconocimiento del otro*. *Revista Pedagogía y Saberes*, (32), pp. 65-72. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/745/721>
- Habermas, J (1981) *Teoría de la acción comunicativa I Racionalidad de la acción y racionalización social*. México: Taurus.
- Hernández, R (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Education.
- Honneth, A. (1997) *La lucha por el reconocimiento Por una gramática moral de los conflictos sociales*. España: Grijalbo Mondadori.
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. España: Paidós.
- Jiménez, Y. (2005). *El proceso cultural en educación escolarizada: educación bilingüe intercultural en los zapotecas de Oaxaca, México* (Tesis doctoral). Universidad de Granada Departamento de antropología social, Granada.
- Levinas, E., & Cohen, E. (2000). *La huella del otro*. México: Taurus.
- López, M (1997). La educación intercultural: la diferencia como valor. En Torres, J (Coord.). *La innovación de la educación especial: actas de las XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. (pp.173-200). España: Universidad de Jaén.

- Marin, M (2002). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En Bartolomé, M (coord.). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. (pp. 27- 50). Madrid, España: Narcea.
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- McLaren, P. (1984). La vida en las escuelas una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación, México: Siglo XXI
- Mercado, R (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Revista infancia y aprendizaje*, (55), pp. 59-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48375>
- Mercer, N (2001). *Palabras y mentes cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paídos.
- Mieles, M y García, M (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 809-819. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde/umz/20140320055527/art.MariaDiliaMieles.pdf>
- Oraisón, M. M., & Pérez, A. M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de construcción de la ciudadanía. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/51996>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, aprobada en la Conferencia Mundial sobre educación para Todos, Jomtiem, Tailandia. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). Marco de Acción Dakar, Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo, la educación para todos 2000-2015. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Educación 2030, Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Garantizar una educación inclusiva y equitativa de

- calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización para la cooperación y el desarrollo económicos. (2010). Acuerdo de cooperación México OCDE para mejorar la calidad de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas estrategias para la acción en México. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>
- Organización para la cooperación y el desarrollo económicos. (2012). Revisiones de la OCDE sobre evaluación en educación, México. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/Revisiones-OCDE-evaluacion-educacion-Mexico.pdf>
- Organización para la cooperación y el desarrollo económicos. (2017). Panorama de la Educación 2017 México. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Mexico-Spanish.pdf>
- Ornelas, C (2009). *El sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de ciclo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega Valencia, P. (2009). *La pedagogía crítica; reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos*. *Revista Pedagogía y Saberes*, (31), pp. 26-32. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/659>
- Pérez Gómez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (1998). *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*. España: Editorial popular.
- Philippe, M. (2020). Pedagogías viralizadas, En Red Educativa Universitaria de Conocimiento y Acción Regional. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=zauFXkkKTEM>
- Rodríguez, W. Alom, A. (2009). *El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje*. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9, pp. 1-21. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713052004>
- Rogoff, B (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. En Wertsch, J., Del Río, P., Álvarez, A. (Eds). *La mente sociocultural*,

- aproximaciones teóricas aplicadas (pp. 111-128). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Secretaría de Educación Pública (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Sexto grado.
- Secretaría de Educación Pública (2016). El Nuevo Modelo Educativo 2016.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Ruta para la implementación del nuevo modelo educativo.
- Secretaría de Educación Pública (2019). Buenas prácticas para la Nueva Escuela Mexicana. Formación Cívica y Ética en la vida escolar. Consejos técnicos escolares ciclo escolar 2019-2020.
- Secretaría de Educación Pública (2019). Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de capacitación para docentes. Educación Básica ciclo escolar 2019-2020.
- Skliar, C (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. Panel Sujetos y Contextos de la Investigación Educativa. *I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa*, Simposio llevado a cabo el 3 y 4 de mayo de 2007, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías o... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educación y Sociedad*, (79), pp 85-123. Recuperado de <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/PolSocioeducativas/Documentos/Integracion/2016/Alteridades%20y%20Pedagogias%20-%20Carlos%20Skliar.pdf>
- Skliar, C. (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. En *Las perspectivas, los sujetos y los contextos de investigación educativa*. Simposio llevado a cabo en la Facultad de educación Elemental y Especial Universidad de Cuyo, Mendoza.
- Sobrado, L. (2005). *El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales*. Revista <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006> de Investigación Educativa, 23, (1), pp. 85-112. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321951006>
- Tedesco, J (2010). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de cultura económica.

- Tonucci, F. (2009) ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la escuela*, (68), pp. 11-24. Recuperado de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/24/17.%20Se%20puede%20ense%C3%B1ar%20la%20participaci%C3%B3n.pdf>
- Touraine, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de cultura económica.
- Trejo, F. (2012). Fenomenología como método de investigación: una opción para el profesional de enfermería. *Enf Neurol*, 11 (2), pp. 98-101. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=38130>
- Vignale, S (2011). Apertura a una experiencia del otro para una pedagogía de las diferencias. En Arpini, A., Alvarado, M., Ripamonti, P., Rochetti, C.(Comps). *Filosofía y Educación en Nuestra América: políticas, escuelas e infancias*. Mendoza: Qellqasqa.
- Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España: Crítica.
- Vygotsky, Lev (1954) *Pensamiento y lenguaje*. México. Paidós. Recuperado de: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona: Paidós.

7. Anexo No. 1. Prueba Piloto de Guión de entrevista “Procesos dialógicos en el aula”

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Entrevistado

Edad: _____ Sexo: _____ Cargo: _____

Introducción

El presente proyecto de investigación busca conocer las características de los procesos dialógicos en el aula y su relación con el aprendizaje y la identidad. Para lo cual se busca la opinión de docentes que atiendan a grupos de 5° y 6° de primaria de la zona escolar 242 en la CDMX.

Preguntas

- 1.- ¿Cómo es un día de clases con su grupo?
- 2.- ¿Qué acuerdos establecen en el salón de clases? ¿Cómo lo hacen?
- 3.- ¿Cómo comunicar conocimientos a los alumnos?
- 4.- ¿En qué asignaturas los alumnos se muestran interesados por el tema de clase?
- 5.- ¿Cómo nota usted que están interesados?
- 6.- ¿Por qué hacer preguntas en clase?
- 7.- ¿En qué momentos de la clase participan los alumnos?
- 8.- ¿Los alumnos debaten ideas del tema? ¿Cómo lo hacen?
- 9.- ¿Cómo son esas ideas o comentarios?
- 10.- ¿Qué hace con esas aportaciones de los alumnos?
- 11.- ¿Podría contarme alguna vez en que le haya sorprendido un comentario de los alumnos a cerca de la clase?
- 12.- ¿Qué significado tiene para usted que los alumnos participen oralmente en clase?
- 13.- Cuando un alumno aporta ideas diferentes ¿Cómo es percibido por el grupo?
- 14.- ¿Ha notado cambios en la personalidad de los alumnos que suelen participar en clase?
- 15.- ¿Cómo es su relación con los niños?

16.- ¿Cómo busca el acercamiento con los niños?

17.- ¿Cómo fomenta la individualidad de sus alumnos?

18.- ¿Considera que su grupo está unido?

19.- ¿Considera que sus alumnos se sienten escuchados? ¿Cómo lo sabe?

20.- ¿Existe alguna problemática en su aula relacionada con la comunicación?