



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 CENTRO, CIUDAD DE MÉXICO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
ESPECIALIZACIÓN EN INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA

RECONOCIMIENTO DEL SER-MAESTRA: HACIA UNA NUEVA PRÁCTICA CON TODAS
LAS ALUMNAS Y TODOS LOS ALUMNOS

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA:

KARLA RAMOS CORTÉS

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. TERESA DE JESÚS PÉREZ GUTIÉRREZ

CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE 2022

DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE TITULACIÓN (TESIS)

Ciudad de México, 22 de octubre de 2022

LIC. KARLA RAMOS CORTES.

P R E S E N T E

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

**“RECONOCIMIENTO DEL SER MAESTRA: HACIA UNA NUEVA PRÁCTICA
CON TODAS LAS ALUMNAS Y TODOS LOS ALUMNOS”**

A propuesta de la directora de tesis **MTRA. TERESA DE JESUS PEREZ GUTIERREZ**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

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

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	DRA. MARIA GUADALUPE VILLEGAS TAPIA
SECRETARIA (O)	MTRA. TERESA DE JESUS PEREZ GUTIERREZ
VOCAL	MTRO. BENJAMIN RODRIGUEZ BUENDIA
SUPLENTE	MTRO. ERICK HERNANDEZ MUÑOZ
SUPLENTE	MTRO. JESUS GALICIA ELIAS

ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR

DR. VICENTE PAZ RUIZ

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MEXICO, CENTRO

VPR/RGA*jjcc



U. P. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
CIUDAD DE MEXICO, CENTRO

A Nicolás, mi sobrino, por quien la esperanza se mantiene en el futuro

A mi familia por ser mi pilar y mi todo

A las mujeres que abrieron camino y a las que caminan junto a mí

A todas las maestras de quienes aprendí y con las que aprendo día con día

***A las niñas y los niños con quienes he tenido el honor de compartir el aula y a quienes
estarán en el futuro***

Gracias

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I. LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA: ESCRIBIR PORQUE IMPORTA	8
1.1 Escribir para dar cuenta de sí misma	8
1.2 Investigación narrativa: narro para transformar.....	11
1.3 Comunicar mi experiencia: apuntes sobre la construcción narrativa.....	15
CAPÍTULO II. RELATO DOCENTE: LA EXPERIENCIA COMO FIGURA Y FONDO	21
2.1 Configuración docente: el trayecto de ser maestra	21
2.2 De la diversidad y la inclusión: nociones y prácticas.....	43
2.3 Mundos posibles: borrar fronteras en la enseñanza.....	65
CAPÍTULO III. CAMINAR HACIA LA INCLUSIÓN: LA ALUMNA Y EL ALUMNO COMO AGENTES CONSTRUCTORES DE SU APRENDIZAJE	71
3.1. Una nueva práctica educativa: reconociendo la diversidad para la inclusión.....	71
3.2 Proyecto de Investigación del Aula: sin confianza no hay educación	75
3.3 El camino hacia otro mundo posible	84
CAPÍTULO IV: OTROS MUNDOS POSIBLES: RECONOCIMIENTO DE UN NUEVO SER-MAESTRA	87
4.1 Aprender a enseñar: la docencia como práctica emancipadora.....	87
4.2 Soltar el micrófono, escuchar a las alumnas y los alumnos	92
4.3 Poner la vida en el centro: una escuela que dignifica	99
BIBLIOGRAFÍA	106
ANEXOS	113

INTRODUCCIÓN

Esta tesis se ha construido y reconstruido a lo largo no sólo del tiempo sino de la experiencia misma de escribir. Ha implicado leer, reflexionar, cuestionar(me), mirar(me), pensar en quién soy como maestra y como persona, en quién he sido pero, sobre todo, en quién quiero ser.

Mirar de una nueva forma la realidad educativa y las prácticas docentes a través de autoras que logran remover el piso que se considera firme sobre el que caminamos con total seguridad sin mirar a los lados, recordar y dejar que duela reconocerse parte de un sistema que violenta, legitimándolo a través de los pensamientos, las palabras y las acciones sobre las alumnas y los alumnos al excluirlos de múltiples maneras en aras de la calidad educativa, del reconocimiento vago de nuestro trabajo y, de hecho, de la inclusión.

Por ello, es aquí, este espacio en el que se pone de manifiesto todo aquello que me configura como maestra y el camino que he podido reconfigurar, lo cual no ha sido fácil pues no sólo se trata de un trabajo académico sino de la oportunidad de replantearme en este mundo que necesita, al que le urge personas más responsables con el otro, que se atrevan a mirar, escuchar, conversar, que se abran a la experiencia de reconocer, que sean más hospitalarias. Representa, mucho más, una oportunidad de ser voz como maestra, esa que pocas veces es escuchada porque casi nunca es valorada. Este trabajo es, entonces, la posibilidad de continuar abriendo caminos para las maestras que me anteceden y preceden, porque nunca es tarde y porque siempre se está a tiempo cuando se trata de hacer las cosas un poco mejor.

Además, implica seguir intentando el poner al centro a quienes en el discurso son lo más importante para la educación, pero con quienes seguimos teniendo deudas: las alumnas y los alumnos. Revalorizar su presencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje es tratar de hacer justicia, de volver al origen, de tener presente que las niñas y los niños dentro del aula son lo más importante y que nuestro trabajo excede las cuatro paredes del mismo.

Aquí se muestra la teoría y la práctica pero, en primer lugar, a la persona que narra su transitar por arena movediza que la obliga a moverse contracorriente, constantemente, a

claudicar a veces y a retomar de nuevo el viaje; se muestra a la persona que ha intentado pensarse en lo educativo, lo social y lo político ante una realidad educativa que rebasa toda concepción preestablecida, lo que no ha sido nada fácil. Por ello, creo firmemente que este es, ante todo, un posicionamiento político y ético que considera que la educación tiene que ser emancipadora y que las maestras somos pieza fundamental en las pequeñas transformaciones fuera y dentro de la escuela.

Por todo lo anterior, la presente tesis se estructura desde plantear la investigación narrativa como una forma diferente de abordar la experiencia educativa, pasando por los acontecimientos dentro de la práctica docente que han estado marcados por la exclusión¹, así como proponer una nueva mirada de abordar la diferencia en el contexto escolar.

En ese sentido, en el capítulo uno titulado “La investigación narrativa: escribir porque importa” se realiza una descripción sobre la investigación narrativa: sus elementos, alcances, intencionalidad, así como un análisis sobre lo que implica escribir desde el ser-maestra que dé cuenta de las experiencias y acontecimientos que rigen la práctica docente y la visión sobre la misma. En el segundo capítulo que lleva por nombre “Relato docente: la experiencia como figura y fondo”, como analogía de lo que se ve o se dice y lo que se queda en la oscuridad para no ser develado, se pone de manifiesto toda la configuración del ser-maestra desde la formación hasta la experiencia en la aplicación día a día, así como aquellas prácticas docentes excluyentes, una mirada sobre la inclusión y la diversidad y un bosquejo sobre hacia donde transitar. El tercer capítulo, “Caminar hacia la inclusión: la alumna y el alumno como agentes constructores de su aprendizaje”, voltea la mirada hacia categorías indispensables como la inclusión y la diferencia y su relación con el aprendizaje, por lo que se presenta un dispositivo de intervención, Proyecto de Investigación en el Aula (PIA), y se establece su planteamiento aunado al enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para lograr un cambio en la manera en que se enseña y se aprende dentro del aula. Por último, en el capítulo 4 titulado “Otros mundos posibles: reconocimiento de un nuevo ser-maestra”, se

¹ “Propondré distinguir una tercera modalidad importante de la exclusión: dotar a ciertas poblaciones de un estatuto especial que les permite coexistir en la comunidad (no se les encierra ni se les coloca necesariamente en guetos), pero que les priva de ciertos derechos y de la participación en determinadas actividades sociales...”, Castell, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En: S.Karsz (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.

construye una nueva mirada y una nueva forma de concebir la práctica docente que sea más humana y emancipadora donde importen todas y todos; representa el camino de transformación que no se agota en estas páginas.

Me resulta importante aclarar que a lo largo de este trabajo, se utiliza el general femenino, es decir se menciona “maestras”, “autoras”, “nosotras”, etc., para nombrar a hombres y mujeres, en contraposición del masculino genérico por tres razones: 1) como posición política feminista que pretende poner en el discurso central a las mujeres, 2) como forma de revalorizar que la docencia ha sido ejercida mayormente por mujeres y que las experiencias como alumna y como maestra provienen del encuentro con ellas y 3) como una forma más cercana de nombrarme y reconocirme en todo lo que deseo y necesito contar². Por su parte, se conserva “las alumnas y los alumnos” –o bien, “niñas y niños”– para considerar y continuar con el enfoque de Miguel López Melero al hablar de todas y todos, quienes aprenden (y enseñan). Por su parte, nombrar el *ser-maestra* es una manera de reunir las experiencias, en tanto maestra, que me han configurado y que pretendo re configurar constante y conscientemente.

Por último, los nombres de las alumnas y los alumnos utilizados que se enuncian, se han sustituido para cuidar su integridad, en algunos casos respetando la primera letra del mismo y, en otros, colocando al azar sólo para ejemplificar experiencias.

Este trabajo pretende, además, reafirmar que las maestras tenemos el derecho de hablar de nosotras mismas, desde lo que nos motiva y nos agobia, del acompañamiento y la soledad que se puede sentir muchas veces en este caminar pero que, sobre todo, tenemos todos los motivos para pensar a las alumnas y lo alumnos en todas sus posibilidades y que nuestro nivel de acción empieza ahí, donde se confía.

Por lo tanto, también es una invitación a salir al encuentro con el otro e imaginar que otros mundos son posibles.

² “En todos estos estudios e investigaciones sobre el sexismo en la lengua se describe “cómo el androcentrismo no sólo coloca al varón, a sus preocupaciones y a sus puntos de vista, en una posición central, sino que ignora y silencia otros discursos y otros puntos de vista, instituyéndose como norma. El discurso androcéntrico constituye un ejemplo más de apropiación de la palabra” (Martín Rojo, 1996, p.10)”, Carlos Lomas, “El aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas en la cultura de las masas”, en Mujer y educación, comp. Ana González y Carlos Lomas (Barcelona: Editorial GRAÓ, 2002), 100

CAPÍTULO I. LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA: ESCRIBIR PORQUE IMPORTA

*Pasa que si no escribo no me concedo el derecho a vivir. (..)
Esto fue locura y no obstante si no escribo hay algo que me niega, que me desaparece.*

Alejandra Pizarnik

1.1 Escribir para dar cuenta de sí misma

Escribir representa una de las formas esenciales para expresarnos. Comunicarnos a través de la escritura pareciera una tarea fácil, que podemos llevar a cabo en automático y, por lo cual, no nos detenemos tanto en realizar. ¿Qué decimos cuando escribimos? Podríamos enlistar una serie de temáticas como la política, los deportes, la situación del país, la música, los libros, la comida... Pero, ¿escribimos en el aire, en la neutralidad, en el vacío? Escribir es volcar toda nuestra subjetividad en una hoja en blanco que llenamos con palabras que logren darle forma a lo que vivimos. ¿La escritura se trata más de quién escribe que de quién nos lee?

Es innegable que al escribir estamos poniendo de manifiesto todo aquello que somos, los escenarios en los que vivimos, la cultura que aprendemos, los valores que asumimos, cómo nos movemos, en tanto seres sociales, con los demás, si es que nos movemos... O tal vez se podría decir que nos encontramos encerrados reproduciendo aquellas lógicas sociales³ y económicas que privilegian la individualidad, la competencia, el consumo, la exclusión, la verticalidad; donde buscamos la comodidad, el éxito propio, que el otro no nos interpele porque si eso pasa, echa abajo todo aquello que tenemos configurado y que aseguramos que si algo es así, es lo mejor, lo que está bien. Porque, además, deshacernos de toda una socialización, salirse del molde representa cuestionarnos quién somos y para qué estamos en este mundo, enfrentarnos a lo desconocido.

Por lo tanto, escribir nos permite reconocernos en un mundo del que somos parte a través de dar cuenta de nosotras mismas, aquello que sucede cuando quedamos en entredicho, cuando se nos interpela; pero, además de decir el mundo, también nos permite rehacerlo

³ “No puedo ser quien soy sin recurrir a la socialidad de normas que me preceden y me exceden”. Judith Butler, “Deshacer el género” (España: Paidós, 2006), 56.

constantemente mediante el cuestionamiento, el diálogo, la apertura, un mundo que sea más habitable para todas y todos, dejando que el otro nos deshaga pues ir a su encuentro “genera una transformación del Yo de la cual no hay retorno”⁴.

Sin duda, poner en palabras todo aquello que es necesario resulta una tarea titánica bajo esta estructura en la que no hay pausas. A pesar de ello, escribimos como una forma de resistir, de insistir y de darle sentido a lo que somos y hacemos. Escribir no desde un canon de lo que *debería* escribirse, decirse, contarse sino desde aquello que nos mueve la existencia; no con un patrón establecido sino como un hacer constante y consciente. Como dice Vivian Abenshushan⁵ “cuando hablamos de otras formas de escritura queremos decir también: otras formas de hacer mundo”, otras formas de configurarlo y reconfigurarlo, otras formas, sobre todo, de re configurarnos a nosotras mismas. Una que conlleve nuevos ojos para mirar(nos), mejores manos para hacer, un cuerpo que se coloque en otras coordenadas para aprender.

Así, la escritura podría funcionar como catarsis, como un medio para acomodar las experiencias y también como una manera de validar todo aquello que vivimos, no para tener razón –ni porque se posee La Verdad– sino para marcar otros caminos de entendimiento. “Lo más subversivo que puede hacer una mujer es hablar de su vida como si de verdad importara. Porque importa”⁶, dice Mona Eltahawy. Si esta frase, además, la trasladamos a la docencia resulta igual de significativa porque si de algo carecemos dentro ésta es de hablar de lo que nos pasa con relación al aula, a la escuela, al sistema, a las madres y padres de familia, a las alumnas y alumnos, ante todo, cómo nos vemos a nosotras mismas en todo este engranaje que forma parte de la vida social, política y económica.

Tal vez no es que no lo hablemos porque podríamos enlistar que:

- En los Consejos Técnicos Escolares (CTE) mencionamos si tal o cual estrategia nos

⁴ Judith Butler, “Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad” (Buenos Aires: Amorrortu, 2009), p. 45

⁵ Vivian Abenshushan, “Disolutas (a ante cabe con contra) las pedagogías de la crueldad”, en *Tsunami*, coord. Gabriela Jauregui (España: Sexto piso España), 24

⁶ Mona Eltahawy, *El himen y el hiyab. Por qué el mundo árabe necesita una revolución sexual*, (España: Capitán Swing Libros, 2020), 117

funciona mejor.

- Nos quejamos de las madres y padres de familia cuando consideramos que no están siendo co-responsables con la educación de sus hijas e hijos.
- También, por supuesto, de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y sus múltiples e infinitas fallas.
- De todo esto, un tema siempre ausente es hablar de nuestras experiencias, ¿no son importantes para el proceso educativo? Diría que podrían existir tres grandes razones de la ausencia:
 - 1) Porque hablar supone la existencia de alguien que nos escuche y parece que dicha figura es casi inexistente.
 - 2) Porque hablar conlleva un darse cuenta de nuestras acciones y a partir de las cuales resulta necesario hacer una transformación que muchas veces no estamos dispuestas a asumir.
 - 3) Porque hablar, escribir necesita de una pausa, de un tiempo de reflexión que no se permite dentro de la dinámica escolar.

O como menciona Camila Sosa Villada “escribir implica una rebeldía porque escribir supone la reflexión. Y la reflexión es inadmisibles en tiempos de producción. Conlleva una pausa, un volver a los recuerdos, volver a una misma”⁷.

Rebeldía podría ser, entonces: mirar, escuchar, hablar, escribir, narrar.

Narrar en estos tiempos y en este sistema que produce y privilegia el silencio, en el que se tiene la sensación “de carecer de capacidad para interpretar lo que le sucede”⁸, siquiera de identificarlo. Narrar, sobre todo, como forma de ir contracorriente⁹ ante los ojos que se cierran, las manos que se paralizan. Retomar la narrativa como una “forma artesanal de la comunicación”¹⁰, poniendo la vida humana al centro de la explicación del mundo como acto de

⁷ Camila Sosa, *El viaje inútil* (Córdoba: Ediciones DocumentA/Escénicas, 2018), 65

⁸ Richard Sennett, *La cultura del nuevo capitalismo* (España: Editorial Anagrama, 2006), 160

⁹ “La gran narrativa es, en espíritu, subversiva, no pedagógica”. Jerome Bruner, *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida* (Argentina: Fondo de cultura económica, 2003), 25

¹⁰ Benjamin Walter, *El narrador* (Chile: Ediciones metales pesados, 2008), 21.

justicia que nos brinda la posibilidad de actuar. Y porque lo personal es político, como una forma de decir: esto soy, aquí estoy.

1.2 Investigación narrativa: narro para transformar

Cuando decimos narrar, nuestra mente remite, sobre todo, a textos literarios que tienen un inicio, un desarrollo y un final con una historia en específico, con personajes estables durante la trama y con un espacio físico delimitado. A diferencia de esto, la investigación narrativa supone “una historia que les permite a las personas dar sentido a sus vidas. Consiste en un esfuerzo del sujeto por conectar su pasado, su presente y su futuro de tal manera que se genere una historia lineal y coherente consigo misma y con el contexto”¹¹.

Por lo tanto, narrar implica poner en palabras lo que se ha vivido, resignificar las experiencias y dotar de sentido la propia historia. Hacer inteligible la realidad a través de su narración, “son a su vez las narraciones y narrativas que se entrecruzan y dialogan entre ellas las que otorgan realidad al mundo en el que vivimos. Cuando nacemos lo hacemos en un mundo ya construido. Esto significa que el lenguaje nos incorpora y nos vamos incorporando al lenguaje mediante la adopción compartida de conceptos y categorías que nos permiten explicar el mundo.”¹² Explicarlo a partir de la co-existencia¹³, siendo los unos con los otros, nombrar lo que pasa en él, dejar constancia de que algo estuvo aquí porque lo que no se nombra, no existe. Explicarlo porque nosotras lo creamos.

De esta manera, “la investigación narrativa estudia la forma en la que los seres humanos experimentan el mundo y nos sitúa cerca de la experiencia vivida y significada por los sujetos”¹⁴ que se encuentran en relación a través de un proceso de construcción social que,

¹¹ Ana María Arias Cardona y Sara Victoria Alvarado Salgado, “Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos” *Revista CES Psicología* 8 (Julio-Diciembre 2015): 171-181.

¹² Teresa Cabruja y Félix Vázquez Lupicinio Íñiguez, “Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad”, *Anàlisi* 25 (2000): 61-94.

¹³ “Querer decir “nosotros” nada tiene de sentimental, nada de familiar ni de “comunitarista”. Es la existencia la que reclama lo que se le debe, o su condición: la co-existencia.”, Nancy Jean-Luc, *Ser singular plural*, (Madrid: Arena Libros, 2006), 57.

¹⁴ Marcel Balasch y Marisela Montenegro, “Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas”, *Encuentros en psicología social* 1 (Enero 2003): 44-48.

precisamente, es una de las bases teóricas que la sustentan además del pensamiento estructuralista. Sobre el primero, Aya¹⁵ menciona que “esta mirada epistemológica centra su interés en la naturaleza cambiante e interactiva de la vida humana, lo cual sustenta las múltiples realidades en su caracterización, socialmente construida”. En cuanto al segundo, visualiza al ser humano como parte y constructor de los sistemas a los que pertenece por lo que se asume que “las situaciones de la vida cotidiana son construcciones sociales que resultan de determinadas prácticas interaccionales”.

La temporalidad representa uno de los ejes centrales para contar las experiencias. En general, es frecuente hablar de pasado, presente y futuro como un continuo donde una etapa supera a la otra. Decimos que el pasado ahí se queda, que el futuro es incierto y que lo que importa es el hoy. ¿Hacer el presente a partir de qué? ¿hay un presente estático o uno que se hace constantemente?

Para la narrativa, no existe una fórmula que se lleva a cabo paso por paso sino como una manera de mirar nuestra historia para poder representarla y reconstruirla. Y si hay algo cierto dentro de nuestra construcción como individuos es que no podemos olvidar lo que vivimos. Recurrir, entonces, a la memoria como una forma de luchar contra el olvido, de tomar conciencia, de que no quepa más el error y la arbitrariedad. En primer lugar, porque la memoria apela a la “activación y actualización del pasado”¹⁶, la cual no precisa de remiendos sino de entendimiento, de hacerlo consciente. El pasado no es final sino punto de partida para la reflexión del presente –de qué manera se ha llegado hasta aquí– y la producción del futuro; de qué manera hemos andado este camino, ¿vamos bien? ¿nos hemos equivocado?

En ese sentido, el foco se pone en lo que los sujetos piensan de manera consciente o inconsciente, lo que sienten –expresándolo o no– y lo que hacen o dejan de hacer; es decir, sus discursos, acciones e interacciones son la parte central de la investigación. Y también de lo que les pasa, de aquello que se convierte en experiencia. Larrosa¹⁷ define la experiencia

¹⁵ Sandra L. Aya Angarita, “Reflexiones acerca de los procesos incluidos en la construcción narrativa. ¿Cómo emergen los relatos”, *Diversitas: perspectivas en psicología* 6 (2010): 185-194.

¹⁶ Manuel Cruz, *Cómo hacer cosas con recuerdos* (Argentina: Katz Editores, 2007), 20.

¹⁷ Jorge Larrosa, Sobre la experiencia, *Aloma* 19 (2006): 87-112

como “eso que me pasa” y desteje la frase para darle significado a cada una de sus partes. En primer lugar, “eso” supone un acontecimiento, es decir, algo que no soy yo; y lo sustenta bajo los principios de exterioridad, alteridad y alienación.

Sobre el primero, hace referencia a la aparición de un algo, de alguien exterior a mí, extraño, extranjero. En cuanto al segundo, manifiesta que eso es otra cosa que yo, algo radicalmente otro. Y con respecto al último, se refiere a que eso que me pasa es ajeno a mí, que no puede ser de mi propiedad. Ahora, en cuanto al “me” de eso que me pasa, lo que remite al hecho de que es algo que me pasa a mí, algo que pasa en mí. Es un acontecimiento exterior pero el lugar de la experiencia soy yo, pasa en mis configuraciones. Por lo que se basa, también, en tres principios: 1) de subjetividad, puesto que el lugar de la experiencia es el sujeto abierto, sensible, vulnerable, expuesto; 2) de reflexividad, pues la experiencia es un movimiento de ida –salir de sí mismo, ir al encuentro– y vuelta –porque me afecta a mí–; y 3) de transformación porque es un sujeto abierto a transformarse en ideas, palabras, sentimientos, representaciones, etc. Por último, hablemos del “pasa” desde el principio de pasaje, entendiendo la experiencia como recorrido, un viaje, un camino y, desde el principio de pasión que remite a que el sujeto padece la experiencia, donde se deja una huella, una marca.

En ese sentido, la experiencia se interpreta a partir de nuestra subjetividad, de aquellos significados que atribuimos a las acciones, las emociones, las palabras; “por ello este tipo de investigación se adscribe a una perspectiva interpretativa de la complejidad que recogen las narraciones que las personas hacen de sus vidas y sus relaciones”¹⁸. De esta manera, la fundamentación epistemológica de la investigación narrativa se basa en la fenomenología y la hermenéutica.

La fenomenología parte de la vivencia del sujeto (vivencia intencional), es decir, de la conciencia de quien observa al objeto. Por lo tanto, “el tema filosófico trascendental no busca el ser, sino objetos intencionales, es decir, objetos asumidos por la subjetividad o la intersubjetividad. No mira hacia el mundo, sino hacia mundos posibles desarrollables, a partir

¹⁸ Arias y Alvarado, *Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos*, 173

los fines del sujeto individual o colectivo. La fenomenología no busca contemplar al objeto mismo, sino la forma en que es captado por el sujeto desde su intencionalidad y puesto en perspectiva espacio-temporal”¹⁹

Por su parte, la hermenéutica se entiende “como una actividad de reflexión en el sentido etimológico del término, es decir, una actividad interpretativa que permite la captación plena del sentido de los textos en los diferentes contextos por los que ha atravesado la humanidad”²⁰. Es decir, comprender el sentido de la acción humana, de la concepción de la realidad.

Las experiencias están enmarcadas en los acontecimientos. Lo que Žižek define como “algo traumático, algo perturbador, que parece suceder de repente y que interrumpe el curso normal de las cosas”²¹. Un “algo” inesperado que se conoce de golpe, un cambio, una ruptura que replantea la manera en la que percibimos y nos relacionamos con el mundo. Lo que echa abajo toda estructura, toda concepción, que pone de manifiesto *lo real* –que no la realidad–. “El efecto que parece exceder sus causas”, menciona el autor, aquello que debilita lo establecido. Acontecimiento no por lo que sucede afuera, en lo que llamamos realidad, sino por la catástrofe que sucede antes del hecho: las desigualdades, las relaciones de poder políticas, sociales y económicas, de los hombres hacia las mujeres, de la religión hacia los pueblos. Para Heidegger, designa una nueva revelación de gran trascendencia del ser, el surgimiento de un nuevo “mundo”; un horizonte de significado.

¿Una modificación total o una marca?, ¿la llegada o el camino? Un antes y un después; una destrucción del planteamiento del mundo, de lo que llamamos realidad (una ilusión, lo que creemos que es, lo conocido desconocido). Dinamitarla. Un nuevo *significante maestro* que modifica la concepción de Verdad con respecto a cómo está configurada la vida cotidiana, que permite resignificar el pasado y establecer nuevas miradas hacia el futuro. ¿El acontecimiento llega? Te acoges a su cambio, sin resistencia, atravesando la fantasía, identificándote con ella. ¿Dejarse acontecer?, ¿el acontecimiento me acontece?, ¿hay un cambio real en el

¹⁹ Antonio Paoli Bolio, “Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX”, *Reencuentro* 65 (2012): 20-29.

²⁰ Morella Arráez; Calles, Josefina; Moreno de Tovar, Liuval, “La Hermenéutica: una actividad interpretativa”, *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación* 7, 2 (2006): 171-181.

²¹ Slavoj Žižek, *Acontecimiento* (Madrid: Sexto Piso, 2014), 16.

mundo o es el mundo presentándose ante nuestros ojos tal como es? Nada cambia, excepto la perspectiva de quien observa, apunta el autor. Abrirse, exponerse, dolerse, atravesar. ¿Y después? Transformación, nuevos horizontes, otras miradas, cambio radical de la realidad.

La investigación narrativa supera la razón monológica y la racionalidad instrumental para anteponer la intersubjetividad y la conversación²². Es así que además de poner de manifiesto la complejidad de las vivencias, se cuestiona la idea de Verdad para construir verdades a partir del acto de narrar. Cabe mencionar a Paul Ricoeur cuando hace referencia a una filosofía reflexiva y la importancia de considerar “la posibilidad de la *comprensión de uno mismo* como sujeto de las operaciones cognoscitivas, volitivas, estimativas, etc.”²³, es decir, retornar a una misma a partir de la reflexión.

Es a partir de todo ello, que la narrativa se estructura en relatos o textos que están ordenados en secuencias y organizados en tramas, los que, a su vez, “se organizan e interactúan constantemente con otros textos, estableciendo maneras de percibir las experiencias del sí mismo, y de otros sistemas en los cuales los seres humanos viven su cotidianidad”²⁴. Por lo tanto, los textos y sus tramas dotan de sentido y significado a la experiencia –lo que se dice y la forma en que se dice– al igual que la sitúa en un tiempo, como se ha mencionado anteriormente. Asimismo, se sitúan en los contextos de relación, los cuales crean, transforman y cobran sentido a la multiplicidad de relatos gracias a la interacción con el mundo.

1.3 Comunicar mi experiencia: apuntes sobre la construcción narrativa

Escribir. Poner en palabras. Llenar la hoja en blanco. No despegar la pluma. Tecla tras tecla. El lenguaje como forma de relación con el mundo, ante, bajo, contra, desde, en, entre, hacia... ¿A partir de qué? Construir no se hace desde cero, en el vacío sino desde bases previas: tierra, lodo, cemento... A partir de ahí: ladrillo por ladrillo, experiencia tras experiencia.

²² Luis Gabriel Porta y Graciela Nelida Flores, “Narratividad e interpretación: nexos entre la investigación narrativa y la hermenéutica”, *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica* 2 (2017): 683-697.

²³ Paul Ricoeur, “Narratividad, fenomenología y hermenéutica”, *Anàlisi* 25 (2000): 189-207

²⁴ Aya, *Reflexiones acerca de los procesos incluidos en la construcción narrativa*, 188

Escribir, a su vez –y sobre todo– implica preguntarse y ello conlleva uno de los aspectos más complejos de explicar por el ser humano que es sobre sí mismo. Partir de dónde viene nuestra existencia –y de las cosas–, pasar por explicar aquellos valores y comportamientos, los pensamientos y las emociones, las experiencias... Ello implica, ante todo, cuestionarse la manera en la que somos y estamos en el mundo –que también va a depender de nuestro contexto, nuestra historia de vida–.

Es aquí donde entra la importancia de la filosofía como aquella que conduce no a encontrar las respuestas exactas sino a buscarlas, lo que representa una forma diferente de razonar alejado del discurso científico. Preguntar constituye el medio por el que podemos empezar a conocer algo, pues los problemas filosóficos nunca se agotan pero, sobre todo, no tienen una explicación total y absoluta, por lo que “su materia de estudio la constituyen, en gran medida, no las cosas de la experiencia, sino los modos como se les ve, las categorías permanentes o semipermanentes en términos de los cuales se concibe y se clasifica la experiencia”²⁵.

En este caso, construir una narrativa que diera cuenta de mis prácticas pedagógicas y todo lo que hay adentro y alrededor de ella, implicó evocar las experiencias que han marcado mi actuar maestra, mi concepción sobre la enseñanza, la inclusión y la diversidad. Es decir, un cuestionamiento constante sobre lo que soy, lo que pienso y lo que hago con relación a la escuela como espacio de relaciones.

Cuestionarme involucró enfrentarme a responder preguntas como: ¿qué es la inclusión?, ¿existe?, ¿cómo enseño, a partir de qué parámetros?, ¿cómo concibo a mis alumnas y alumnos, a la diversidad?, ¿qué me ha configurado como maestra, qué me habita? ¿cómo percibo al otro, con relación a qué, por qué?, ¿cómo me interpela la realidad educativa?, ¿qué hago y quién soy ante el sistema educativo y el modelo de educación privada?, ¿qué pasa dentro y fuera de la escuela?, ¿he excluido, cuántas veces, en qué momentos, cómo?

En el mismo sentido, me he preguntado: ¿qué ha condicionado mi mirada segregadora ante la diversidad?, ¿desde dónde y por qué los modos en que llevo a cabo mis prácticas pedagógicas?, ¿a qué respondo cuando pretendo llevar a una niña o a un niño a la norma

²⁵ Isaiah Berlin, Conceptos y categorías. Ensayos filosóficos. (FCE: España, 1983), 39.

establecida?, ¿qué tipo de violencia ejerzo cuando lo hago?, ¿cómo retomar las experiencias como maestras no sólo para dar cuenta de mí misma sino para buscar un modo de modificar lo que deseo?, ¿cómo manejar las contradicciones que me habitan cuando sé que algo no es correcto pero lo hago casi de manera automática?

Responder a estas preguntas no ha sido fácil pues, aunque podría decir que en muchas ocasiones he sido autocrítica, analizar las cosas más a profundidad, mirar esos pequeños detalles, detenerme en aquellas prácticas que parecían beneficiar pero que resultan lo contrario es aceptar el error en un ámbito donde, bajo ninguna circunstancia, hay lugar para la equivocación. Es que, además, ¿qué dice todo eso de mí como maestra? Sin embargo, intentar dar respuesta, buscar caminos, ha sido una experiencia enriquecedora que me ha permitido encontrar nuevas formas de ser y de estar en el mundo (educativo).

Para ello, también fue necesario analizar todo bajo la lupa de categorías y conceptos que me permitieran reconocer al otro, abrirme a la experiencia, tener una concepción más amplia sobre la diversidad, poner en duda la inclusión con respecto a los criterios prácticos bajo los que se aplica, reconocirme como una persona con agencia dentro del aula más allá de la aplicación de contenidos, visualizar nuevas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje...

En ese sentido, mi encuentro con la narrativa representó, en primer lugar, una ruptura epistemológica con aquello que tenía configurado como forma de producir conocimiento: lo medible, lo observable, lo comprobable. ¿Qué tendrá de importante lo que quiero decir? Por lo que conocer y sustentar la narrativa implicó un volver a trazar caminos con un mapa diferente de entendimiento.

En segundo lugar, conllevó darme cuenta de la necesidad que tenía de escribir, de cubrir las hojas de todo aquello que me ha pasado como maestra, de cómo a pesar del silencio, de dejar pasar las cosas había algo muy profundo que quería salir a flote. De aceptar que era necesario parar y decir algo aunque no lo pudiera reconocer porque, ¿cuándo hay tiempo? ¿para qué?

Por último, narrar se trató –y se trata– de mirarse a una misma, de develar todo aquello que me configura y que conlleva detenerse a pensar el mundo y pensar dentro de él. Un camino doloroso pero revelador, que permite reconocer mi lugar de enunciación como maestra, ¿es importante lo que tengo que decir? ¿qué tengo que decir?

Es así que a partir de la fundamentación de la investigación narrativa y el análisis de los acontecimientos y las experiencias por medio de categorías explicadoras surgió un primer relato con respecto a la configuración docente, donde la pandemia fue un primer referente pues vivirlo en este presente continuo ha reconfigurado mi ser-maestra en múltiples sentidos, desde la concepción de la enseñanza (en el aula, frente a un pizarrón con el control total) hasta la manera de mirar muchas de las prácticas a nivel administrativo que influyen en mi papel como maestra. Asimismo, me cuestioné acerca de mi posicionamiento como maestra en tanto sujeto político y pedagógico, sobre el sentido de nuestra profesión y sobre mi relación con la política educativa tan cambiante que requiere de las maestras dominar terminologías, formas, tiempos cada tanto como el de la inclusión que, si bien para el colegio y mi práctica no representa algo nuevo, viene a cuestionar la forma en que la asumimos y la ponemos en práctica.

Un segundo relato, surgió a partir de analizar la diversidad y la inclusión desde un enfoque filosófico y pedagógico, al igual que establecer todas aquellas prácticas que he llevado a cabo y que han sido excluyentes como el considerar que hay conductas fuera de la norma que se deben corregir, que los alumnos deben cumplir estándares y, por lo tanto, ajustarse, que se evidencia en la planeación y en la evaluación, entre otras. Todo ello como parte de mi formación como psicóloga se ha manifestado desde el primer día con esa percepción normalizadora de la conducta, el aprendizaje y de las niñas y niños; al igual que el hecho de pertenecer a una escuela privada que no sólo se trata de estar en un espacio más pequeño, con menos cantidad de niñas y niños dentro de un aula, sino considerar la educación como un intercambio, donde las madres y padres de familia tienen aún mayor control sobre tu práctica, una educación escolar que debe responder no sólo a lo establecido por el sistema educativo sino también al modelo de la propia escuela.

A partir de esto que fue posible establecer la práctica pedagógica excluyente de la diversidad, al igual que la situación problemática y el problema pedagógico que permitieran dar cuenta de aquello que estaba pasando dentro del aula y, desde ahí, mirar otras alternativas no sólo de aplicación sino también de posición ante la escuela y el mundo, estableciendo mi deseo pedagógico ante la diversidad que se pretende cumplir bajo un dispositivo de atención alternativo a las prácticas tradicionales, el PIA, que no sólo brinde la oportunidad de aprender contenidos académicos sino formar personas con un sentido más amplio de lo que significa el aprendizaje en tanto la relación con las y los demás, al igual que influye en mi posición como maestra y un nuevo modo de mirar la enseñanza.

Los aspectos fundamentales de este proceso, se muestra a continuación:

Trama	Reconocimiento del ser docente: hacia una nueva práctica con todas las alumnas y todos los alumnos.
Situación problemática	La enseñanza se realiza en términos del rendimiento colocando etiquetas de los más altos y los más bajos, por lo que se generan estrategias específicas para los de menor rendimiento, mediante la flexibilidad curricular poniendo un límite a su aprendizaje.
Práctica de exclusión	La enseñanza segregadora que separa y etiqueta a las alumnas y los alumnos en niveles de rendimiento con relación al cumplimiento de los criterios institucionales mediante el desarrollo de flexibilidad curricular en los aprendizajes.
Problema pedagógico	La enseñanza segregadora anula el reconocimiento de las capacidades, las habilidades e intereses de las alumnas y alumnos por lo que es fundamental generar estrategias centradas en procesos cognitivos para el acceso a contenidos curriculares y no sólo focalizarse en el rendimiento.
Deseo pedagógico	Que las alumnas y los alumnos desarrollen su autonomía y reconozcan sus capacidades y el contexto del que forman parte, así como su participación en la construcción de su propio aprendizaje, formando parte activa de la misma a partir del desarrollo de las habilidades del pensamiento a través de la mediación cognitiva.
Dispositivo de intervención	<p>Proyecto de Investigación en el Aula (PIA) de Miguel López Melero</p> <p>Elementos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Aula</u> <ul style="list-style-type: none"> - Organizativa: grupos heterogéneos - Operativa: asamblea, cooperación, interdependencia positiva, investigación

	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Relaciones e interacción</u> <ul style="list-style-type: none"> - Maestra-Alumna/o: amorosidad, hospitalidad, reconocimiento; mediadora - Alumna/o-Alumna/o: cooperatividad, solidaridad, democrática • <u>Mediación docente</u> Mediación cognitiva: estrategias de aprendizaje, investigación en el aula, zonas <ul style="list-style-type: none"> • <u>Formas de coexistencia</u> <ul style="list-style-type: none"> - Comunidades de aprendizaje y convivencia - Grupos heterogéneos <p><u>DUA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Redes: <ul style="list-style-type: none"> - Afectivas - De reconocimiento - Estratégicas • Principios: <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar múltiples formas de implicación - Proporcionar múltiples formas de representación - Proporcionar múltiples formas de acción y expresión
--	--

Cuadro 1. Elementos metodológicos de la investigación
Fuente: elaboración propia

Lo anterior representa de manera general el camino recorrido, que se puede medir en tiempo pero también en pequeños duelos, en acciones transformadoras, como el inicio de un camino que ya no tiene pausas.

Reconocerme en este trayecto me ha permitido reflexionar sobre quién quiero ser como maestra y cómo quiero relacionarme con las alumnas y los alumnos, sobre lo que podemos hacer todas y todos, de cómo poner al centro a las personas, la vida de cada una y cada uno al momento de aprender –y de enseñar–.

CAPÍTULO II. RELATO DOCENTE: LA EXPERIENCIA COMO FIGURA Y FONDO

*Un gesto es un trayecto y una
encrucijada,*

*un estuario, un delta de
cuerpos que confluyen,*

*más que trayecto un punto, un
estallido,*

*un gesto no es inicio ni
término de nada,*

*no hay voluntad en el gesto,
sino impacto;*

Un gesto no se hace: acontece.

Chantal Maillard

2.1 Configuración docente: el trayecto de ser maestra

Lo que se sabe de la docencia es que las maestras planean, hacen material, dan clase y todo se acaba al salir de la escuela. Cuando el camino me llevó del área terapéutica a la educativa, tenía sumamente arraigada la mirada clínica, la de observar muy bien conductas, la de decir – aunque fuera hacia adentro– lo que tal o cual niña o niño necesitaba en términos de “corregir”: un patrón de comportamiento, una conducta *disruptiva*, una necesidad sensorial. Al tener grupo, *lo que se sabe* de la docencia pasó a ser eje rector de mi práctica, me parecía todo muy fácil porque planear se me hacía una de mis mejores habilidades y consideraba que con eso era, en cierto modo, suficiente.

Después del primer día, de las primeras semanas, mucho más adaptada al trabajo dentro del aula y hasta antes de la suspensión de clases por la pandemia, mi rutina era:

- *Preguntar cómo estaban después de que todas y todos estuvieran en sus asientos y en silencio, claro.*
- *Hacer un saludo grupal y el horario del día.*
- *Dar tema (explicar y dejar trabajo).*
- *Revisar.*

- *Cambiar de materia o de clase.*
- *Un regaño aquí y allá.*
- *Finalizar el día con tareas y últimas indicaciones.*

Las clases tenían casi una secuencia establecida: introducir un tema con preguntas o recordando lo visto un día anterior, escribir algo en el pizarrón y ponerlos a copiar o hacer alguna actividad más concreta que dejara evidencia y por último trabajar en alguno de los libros. Al término, colocar un sello y dar paso a lo siguiente en el horario. Pocas veces había un cierre por la premura de la siguiente clase.

En el medio de todo eso, había que dar ciertos apoyos como ajustar un lápiz para la niña y el niño que presentan discapacidad motriz, colocar líneas visibles en el cuaderno a quien tiene dificultades para escribir *como se debe*, impulsar (casi obligar) a los niños para los que copiar un párrafo significaba mucho esfuerzo por la falta de desarrollo de la lectura y la escritura, etc.

A diferencia de lo que se dice sobre lo que las maestras somos, me preocupaba por tener siempre listo un material para el siguiente día, para la semana. Sólo eso, el material como brújula, que de alguna manera me hacía sentir y que se viera ante las demás personas que sí trabajaba, que sí hacía algo, que sí enseñaba. Entre más evidencias mejor, “sobre todo para los papás”, nos dicen: llenar los cuadernos, terminar los tres o cuatro libros por alumna y alumno, hacer material para la carpeta, llena el pizarrón de corcho con todo lo que hacen, cuelga lo más que puedas en el lazo. Y, en medio de todo eso, que ya sepan leer y escribir, las operaciones básicas y más, saber relacionarse y tú, aguantar. “Aguantar” no era un imperativo, una exigencia explícita, pero es lo que te hace permanecer, lo que hace que digan que estás hecha para esto, que si puedes, tienes. Eres.

¿Qué me configura entonces como maestra?, ¿lo que se dice que debo-ser, lo que hago para ajustarme y a veces para desmarcarme?, ¿lo que se dice afuera o lo que siento dentro?, ¿lo que mencionan las alumnas y los alumnos, lo que validan las mamás?, ¿lo que dicta la política educativa o la dirección del colegio?

2.1.1 Pandemia: de la urgencia y la incertidumbre

Sobre la urgencia

Dice Paulo Freire que la gente se forma como educador permanente en la práctica y en la reflexión sobre la práctica. Y no podría estar más de acuerdo, sobre todo en este momento en el que la realidad nos urge a otras formas de ser y hacer en la educación.

La suspensión de clases presenciales se ha traducido en quebrar nuestra zona de confort. Irónicamente antes deseábamos cada tanto un descanso, un puente, las vacaciones, mínimo el CTE. Porque resulta que siempre sí era más fácil ir a la escuela –aunque eso implicara traslado y despertarse con mayor anticipación–, trabajar con las niñas y niños con todo y el estrés que por lo regular implica, realizar todas las actividades de rutina y también las imprevistas, así como sortear situaciones complicadas. Con todo el debate que ha existido desde marzo sobre la posibilidad de las clases virtuales, me he mantenido al margen de emitir una opinión con certeza en mi círculo cercano más por la falta de claridad que por la falta de ganas de opinar.

La pandemia nos tomó por sorpresa y como si no fuera suficiente, a las maestras nos tocó planear –que más bien se pareció a improvisar– actividades “por lo mientras”. Y después, la noticia de que no regresaríamos, por lo menos, en lo que restaba del ciclo. Entre la urgencia de las clases y la alta probabilidad de perder el trabajo, las maestras nos dimos a la tarea de conocer otras formas de llevar a cabo nuestra labor que no implicara el uso del pizarrón, del material escolar habitual y la presencia física. Entonces descubrimos –y en algunos casos recordamos que existían– otras herramientas, material interactivo, vídeos, juegos en línea, aplicaciones. Aprendimos a crear y manejar una cuenta para implementar las clases, a acondicionar un espacio único y exclusivo para ello y, sobre todo, a aceptar que esto se tendría que hacer por tiempo indefinido.

Por un lado, dar clases de manera virtual ha sido una de las cosas a las que más me resistí. ¿Cómo se da una clase si no tienes a las niñas y niños cerca? ¿Eso es posible? ¿Van a

aprender... Y si no aprenden? ¿Cómo? Para mí lo más importante es el contacto de persona a persona, porque educar es, además de contenidos académicos, una de las mejores formas en las que podemos relacionarnos y la computadora elimina muchas de esas posibilidades²⁶. Ni hablar del cansancio generado por estar todo el tiempo frente a la pantalla si no es dando clases, planeando. O de la complejidad que representa para las niñas y los niños estar frente a una pantalla desde temprano para atender nuestras exigencias adultas.

¿Cancelar las clases o realizarlas a distancia? Era una de las grandes interrogantes que abrió debate en el sector educativo. Por un lado, estaban quienes defendíamos la continuación de las clases a distancia y, por otro, quienes pensaban que lo mejor era terminar el ciclo y reanudar todo hasta que fuera posible regresar a las escuelas. Claro es que la pandemia vino a poner en evidencia las desigualdades en las que están inmersos un gran número de alumnas y alumnos que no tienen los medios para seguir aprendiendo: entre las carencias económicas y la imposibilidad de ajustar una rutina en casa por múltiples razones.

Pero a pesar de ello, tampoco comparto que “dar por perdido el año”, “no pasa nada si no terminan las clases porque lo más importante es aprender a convivir, a cuidar una planta, etc.” sea lo más viable porque todos los días veo la necesidad de que continúen aprendiendo desde la escuela que ahora es la casa, y porque dentro de este sistema educativo dar un paso atrás es una gran posibilidad de no volver de la misma manera considerando que la educación se trata de cumplir parámetros del deber-ser académico.

Tal vez la reflexión sobre nuestra práctica²⁷ debería estar orientada a mirar todas las formas, todos los contextos, todas las necesidades.

²⁶ “El vínculo pedagógico es lo que une a los sujetos por el objeto de aprendizaje, por el amor al saber, es lo que los perpetúa en la bella dinámica de construirse en el otro y con el otro, es lo que permite encontrarle sentido a ir a la escuela.”, Johana Aguado Giraldo y Álvaro José Duque Arroyave, “Características del vínculo pedagógico y su influencia en el aprendizaje del arte”, *Revista Oblicua* 13 (2019), 67-77

²⁷ “Las maestras y los maestros democráticos intervenimos en el mundo a través del cultivo de la curiosidad y de la inteligencia esperanzada, que se desdobra en la comprensión comunicante del mundo. Y esto lo hacemos de diferentes maneras. Intervenimos el mundo a través de nuestra práctica concreta, intervenimos el mundo a través de la responsabilidad”, Paulo Freire, *El grito manso* (Argentina: Editorial Siglo XXI, 2006), 26.

Sobre la incertidumbre

Podría asegurar, sin temor a equivocarme, que el final del ciclo anterior implicó un período de estrés y pocas certezas para las maestras. Personalmente, sentirme rebasada era una constante. Ahora, con detenimiento puedo pensar en varias razones:

- La necesidad de controlar todo.
- El constante monitoreo directivo.
- La planeación rigurosa.
- La mirada de las familias.
- La imposibilidad de mantener la atención de las alumnas y los alumnos.

La necesidad de controlar todo

A reserva de una mirada muy personal, la necesidad de control parecer ser un chip que se activa desde el momento en que se entra en la docencia aunque, claro, siempre orientado más hacia los otros que hacia una misma. Lo paradójico es, si lo vemos como un hecho aislado y no de estructura y socialización, que renegamos del control administrativo, del control de las madres y padres, pero lo reproducimos dentro del aula con las alumnas y alumnos. No sólo en un asunto disciplinar sino también en ponernos en aquella posición de que yo, siendo La Maestra, lo sé, lo puedo, lo tengo. Si doy una clase en línea, ¿cómo tengo el control y, por lo tanto, certidumbre? Falsa certidumbre, cabe decir.

La sensación de tener certezas se rompió una vez que tuvimos-que abrir la computadora ya no sólo para planear sino también para ver, a través de las pantallas las vidas de las niñas y niños pero, sobre todo de ser vista; también por la mínima posibilidad de improvisar o ajustar cosas en el momento; por no saber si lo están haciendo bien –o si yo lo estoy haciendo bien–, por ver el estrés de las madres, por no lograr que el comportamiento en casa sea igual que en la escuela (“así no se comportan allá”, me digo con un poco de orgullo y otro tanto de vergüenza).

Parece ser, entonces, que el control es el motor que mueve nuestro quehacer como maestras que se ha visto interrumpido por la educación a distancia. O es que cumplimos cabalmente aquella fórmula física que dicta que a medida que la distancia entre dos cuerpos sea mayor, menor será el efecto que uno ejerza sobre el otro. ¿Control?

El constante monitoreo directivo

Por otra parte, se encuentra el monitoreo constante a nivel directivo desde que empezó el período de confinamiento. Por supuesto, no es que antes no hubiera una exigencia, es que ahora aumentó.

- *Planea de manera híper específica sin posibilidad de cambios.*
- *Da las clases habituales y, además, las individuales para quien lo requiera.*
- *Da las clases de métodos.*
- *Realiza las 15 presentaciones semanales; deben usar material interactivo.*
- *Deja tarea pero no tanta. A x déjale menos para que no se abrume.*
- *Entrega temarios mensuales para que las madres y padres estén enterados.*
- *Junta en media hora.*
- *Entrega todo eso más las evaluaciones iniciales, los perfiles individuales y las propuestas curriculares por niña y niño, bien detallada, sin errores.*
- *Da el taller para padres.*
- *Da la junta inicial... También las individuales.*
- *Planea para diciembre.*
- *Evalúa: usa google forms.*
- *Planea para enero.*
- *Contesta los mensajes 24/7. Escribe que estás enterada.*
- *Pero relájate para que no te estreses.*

¿Dónde empiezo y dónde termino en este ser-maestra?

En este momento, sobre todo, se desdibujaron los límites entre la vida personal y profesional para todas y todos pero, sin temor a equivocarme, diría que somos nosotras quienes lo

llevamos al extremo, entre la exigencia externa y también por la constante preocupación que tenemos de que las cosas salgan bien, de que muy a pesar de todo, las niñas y los niños puedan aprender. O como, de manera personal, que ya no sólo pienso en los contenidos y cómo implementarlos para ellas y ellos sino también para hacerlo más llevadero para las mamás que son quienes principalmente se encuentran acompañando.

El término del ciclo anterior se trató más que cualquier otra cosa, de aprender los cómo. Y en medio de eso, había una híper vigilancia en las clases: entraba alguna de las directoras todos los días a cada clase a observar. Las observaciones se hacían de manera general y, aun así, la constante pregunta en mi mente era: ¿lo estaré haciendo bien? Una pregunta que nunca tendrá respuesta pues, ¿cómo se evalúa eso? ¿desde qué parámetros? Tal vez se trate solo de tener un poquito de tranquilidad por intentar dar lo mejor en medio de todo, a pesar de todo.

La planeación rigurosa

Dentro del colegio soy bien conocida como la que entrega las planeaciones adecuadas y a tiempo y, a decir verdad, planear es una de las cosas que más disfruto. Y, aun así, la rigurosidad que se ha implementado donde cada día debe estar perfectamente descrito, con tiempos específicos, con el material necesario, con las páginas de libro correctas, con el campo formativo claro y el aprendizaje esperado acorde, con (casi) nula posibilidad de cambios, de ajuste, de improvisación; ha hecho de las clases un cumplimiento puro y llano de criterios porque ya no sólo es el ojo directivo sino el de la mamá que pregunta, si entonces, no se hará de tal o cual modo ante el mínimo cambio. Además, dar clases se ha traducido en leer un guión que, por un lado, cada vez es más difícil de seguir pero que también es necesario hacerlo porque sólo existen 40 minutos de clase vía Zoom y, después, lo que sigue. Además, la rigurosidad ha impedido casi en su totalidad flexibilizar los modos de relación y encuentro entre las alumnas y alumnos. ¿En qué momento pueden siquiera saludarse cuando lo primero que se hace es empezar la clase sin más?

La mirada de las familias

Quizá la mayor preocupación de la modalidad virtual –sí, además de los horarios, las planeaciones, la distancia– ha sido la mirada de madres, padres y cuidadores ante nuestro trabajo. Tal vez son el ego, las inseguridades, tal vez es el pensar que detrás de la pantalla, además de ver las caras de las niñas y los niños están las miradas que juzgan el trabajo como maestra. Y es que nos enfrentamos a situaciones como:

- La mamá que, dijo, se *sintió* porque no se reconoció en voz alta el trabajo de su hijo. O que piensa que no se toma en cuenta el diagnóstico de su hijo para la realización de las actividades.
- La mamá que menciona que las clases virtuales no le funcionan a su hijo porque a él lo que le gusta es interactuar con sus amigos.
- La mamá que se da cuenta cuando una maestra no toma en cuenta a su hijo o hace distinciones en el trato.

Son válidas, por supuesto, todas las percepciones, las preocupaciones y las expresiones. Lo más fácil sería juzgar y, aun así, hay días en que tener los ojos encima se vuelve imposible de procesar. Se lee mucho aquello de que, si ahora a las madres y padres se les pagará el sueldo por “hacer de maestros”, múltiples quejas sobre ciertas prácticas, las experiencias sobre el agotamiento en ambas partes, la inconformidad por las decisiones desde el sistema educativo.

“No tienes idea de lo que madres y padres pasan”, leí hace unos días en un comentario en redes. Y pienso: claro que lo sabemos, somos quienes intentamos constantemente paliar las fallas del sistema, de hacer menos pesado el trabajo (donde ya de por sí criar es agotador), somos quienes pensamos en todas las formas posibles en que las niñas y los niños puedan aprender, poner atención, sentirse motivados.

No falta, claro, la otra cara en donde las familias han aprendido a reconocer nuestra labor al ver la magnitud del trabajo que se realiza. Se dice que las maestras, las alumnas y los alumnos, así como las familias estamos tratando de sobrevivir y se podría pensar que ahora (más) pero yo diría que siempre.

La imposibilidad de mantener la atención de las niñas y los niños

Sean puntuales. Siéntense bien. Prendan cámara pero apaguen micrófono. Participa. Muévete cuando lo pida y quédate quieto casi siempre. No se puede comer en clase, tomar agua tal vez. Tienes 40 minutos para aprender español, otros para matemáticas, ciencias, inglés, etc. Entrega tareas por classroom sin retrasos. No faltes. Escribo esto en modo de sarcasmo pero es que hasta eso tiene mucho de realidad. Seguramente todo lo anterior no suena así (¿o sí?) pero no cabe duda que el tono imperativo está implícito.

Decimos que la educación virtual no es lo mismo que la presencial. Claro, no es lo mismo poner una presentación que usar el pizarrón y verlo de cerca, o estar sentada viendo cuadritos con las caras de todas y todos que estar de pie frente a ellas y ellos. Lo que no ha cambiado es el traslado de la lógica disciplinar²⁸ a la virtualidad: unos de igual forma como mantenerse en silencio, estar “bien” sentados, seguir indicaciones al pie de la letra, no comer, no dormirse, etc., y otros más sutiles como la obligatoriedad en prender la cámara, hacer una llamada de atención con palabras y modos más cuidadosos, pedir que estén bañados, peinados y con el uniforme puesto a las 8:00 am.

Sigo pensando, por ejemplo, cómo la obligatoriedad de tener la cámara prendida habla mucho de esa vigilancia constante, como procedimiento de poder²⁹, pues en estos niveles no se apela a la necesidad de vernos e interactuar sino de tener-que ver que sí están trabajando, que sí están poniendo atención, que sí lo están haciendo como yo lo pido pero, sobre todo, que sí hay alguien del otro lado que, mínimo, tiene los ojos puestos sobre mí aunque no sepa a ciencia cierta si está aprendiendo o, mejor dicho, si yo estoy enseñando de la manera más adecuada.

Cuando esto no pasa, trastoca esa carga simbólica de que una maestra siempre tiene el control de todo, de que si no se intercambian miradas, un gesto de aprobación entonces no hay sentido. La pandemia no sólo desconfiguró una rutina, los cuidados, las relaciones en el plano físico, también vino a poner, de manera más clara, mi concepción sobre la enseñanza,

²⁸ Michel Foucault, “El sujeto y el poder”, *Revista Mexicana de Sociología* 50, 3 (1988), 13.

²⁹ Foucault, “El sujeto y el poder”, 13.

como si mi práctica fuera un constante ajustar a las niñas y niños a todo: a los tiempos, a los modos, a las reglas, a mis expectativas, los intereses de la escuela, a los aprendizajes, a mi mirada sobre lo que deben ser –y sobre todo lo que no–.

“No sé de qué lado ponerme”, digo cada tanto cuando leo y escucho esto y aquello. Pero, tal vez, no se trata de decir algo, ni de tomar partido sino de detenernos un poquito en medio de lo urgente y la incertidumbre. Que parar, guardar silencio y mirarse sea también una forma de posicionarnos ante las realidades que nos rebasan. Tregua.

2.1.2 “El acto educativo es un acto político”: la maestra como sujeto social y pedagógico

Cada tanto pienso en que quién sabe cómo llegué a esto y que no sé en qué momento asumirme totalmente como maestra, porque serlo implica muchísimo más allá de firmar un reporte, una libreta o una boleta que dice que lo eres. Hay quienes me preguntan que cómo lo hago y no sé responder de manera certera, entonces, digo que es algo que se conoce hasta que estás en el aula con niñas y niños tan diversos como lo es la infancia misma.

Lo que sí tengo claro es que implica un compromiso profesional y personal muy grande, sobre todo, es estar consciente de la responsabilidad que conlleva compartir un tiempo y un espacio con niñas y niños, del manejo de tus acciones y de tus palabras, es revisarte cada siempre porque es necesario este trabajo personal que nos permita aprender nuevas formas de ser, de estar, de relacionarnos, es reconocer que ejercer esta profesión es crucial en la formación de la vida de las personas.

Pero, entonces, ¿a qué me refiero cuando digo que soy maestra? Si pienso en mi experiencia como alumna de educación básica, diría que una maestra es:

- Alguien que me enseña muchas cosas.
- Quien me elogia.
- Gente muy arreglada.
- Quienes saben mucho.

- Quien nos observa en el recreo.
- Alguien que deja mucha tarea.
- Una persona que siempre está enojada.
- Quien tiene alumnas o alumnos favoritos.

Digo “soy maestra” y en realidad estoy diciendo: soy la suma de las personas que nos marcaron, quienes fueron referentes (en cualquier sentido), quienes nos enseñaron dentro del aula, de quienes he aprendido a enseñar. Si me pienso como maestra: ¿es pararme frente al pizarrón y dictar una clase, a poner un número en la boleta, a palomear un aprendizaje esperado, a planear? Las reflexiones sobre nuestro lugar y su margen de acción me parecen precisas pero, sobre todo, indispensables ya que justo nuestro papel debería estar orientado principalmente en crear nuevos horizontes³⁰ que permitan incidir en la vida de las niñas y los niños. Y más aún, comprender que nuestra acción no está sólo en el organizar contenidos e ir cumpliendo aprendizajes esperados sino en acompañar. Y acompañar tendría que traducirse en: asumir la responsabilidad de democratizar nuestras prácticas, en desnaturalizar el fracaso escolar, en entender que el lenguaje determina, en generar alternativas, en reconocer cómo nuestra presencia impacta.

Hablemos, entonces, de que acompañar significa también hablar de confianza. Como la experiencia del niño que llegó sin saber contar del 1 al 10 a segundo de primaria y de cómo a principios de tercero ya sabía contar hasta el 1000. O de la niña que al parecer “no sabía nada” y de pronto tenía todas las respuestas. ¿Estos logros se trataron de ponerlo a contar todos los días del uno al mil, de hacer planas y dictado de números, de forzarla a aprender? No. Se trató de confiar en sus posibilidades³¹, de recuperar la confianza en sí mismos.

Experiencias como esta no vale la pena como forma de llenarnos el ego sino como recordatorio de la enorme influencia que podemos tener en ellas y ellos, y de los que

³⁰ Carina Kaplan y Sebastián García. *La inclusión como posibilidad* (Argentina: Ministerio de Educación ciencia y tecnología, 2006), 59.

³¹ “Sustentamos nuestra práctica en los siguientes principios: el respeto a las peculiaridades del alumnado (todo el alumnado es competente para aprender: proyecto confianza)” Miguel López Melero, “Educación inclusiva, escuelas democráticas”, en *Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión Escolar*, comp. Irazema Edith Ramírez Hernández (Buenos Aires: Praxis Editorial, 2016), 320-376.

podríamos estar representando en sus vidas. No se trata, en ningún sentido, de romantizar esta labor ni de asumir una obligación más allá de nuestro margen, mucho menos de tomar acciones aisladas sino de un posicionamiento político que nos lleve a replantear nuestro quehacer diario y, en función de ello, comenzar a desenmarañar desde lo teórico hasta lo ético y lo práctico nuestro día a día dentro –y fuera– del aula.

Precisamente porque un posicionamiento político traspasa lo que soy y hago dentro de la escuela, tendría que llevarnos a replantear desde dónde estamos parados y hacia dónde estamos mirando con todo y lo que estar y mirar significan. Es decir, posicionarme significa vivirlo también fuera del ámbito escolar, ser congruente con lo que profeso aquí y allá. En este momento, es ser mucho más consciente de mis actos, mis palabras, mi influencia.

Pero para saber dónde plantarnos, necesitamos movernos. Lo cual no significa sólo moverse de un espacio sino mover nuestras propias estructuras bajo las que existimos y modificarlas en función de nuestras experiencias. Moverse es expandirse, conocerse, (re)aprenderse. Moverse con las otras y los otros, moverse junto a, en compañía de. Y el movimiento supone cambio, no por arte de magia, claro sino con la total convicción de quererlo hacer. Dice Paulo Freire que “cambiar es difícil, pero es posible”³², porque el cambio implica confrontarse a una misma no sólo desde un ámbito profesional sino como persona, como este ser que existe en un espacio y un tiempo determinado, dentro de un contexto histórico, social y político que no está sólo determinada por la historia sino que es, sobre todo, hacedora de ésta.

Quizá por eso nos enfrentamos a la enorme dificultad de mirarnos más allá de un salón de clases, porque nos interpela y por la concepción tan arraigada que tenemos de que esto-que-soy existe sin más, como si las cosas estuvieran dadas por sí solas o como si el presente fuera puro e inamovible. Decimos “así soy” porque nos parece más fácil y cómodo continuar encerrados en la idea de que lo que hacemos es lo que es y está bien. Pasa, entonces, que al estar en un salón de clases nos olvidamos de mirar, de cuestionar todo aquello que se gesta a partir de nosotras y con las otras y otros.

³² Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía* (México: Siglo XXI Editores, 1997), 77.

Me gusta pensarnos más que existimos en un presente continuo con pasado inmediato, es un estar y un hacer constante hacia adelante pero que no se puede negar lo que hay detrás. ¿Y qué hay detrás? Una socialización inmensa llena de percepciones, de creencias, de prejuicios, de voluntades, de experiencias. Y todo esto, pues, es un marco que pauta nuestra subjetividad³³, nuestra mirada sobre nosotras mismas y sobre el otro³⁴. ¿Cómo miro al otro? Me pregunto ahora constantemente pues es innegable que mi concepción, a pesar de que va transformándose, está regida por lo que he aprendido durante toda mi vida y en mi formación.

Como esa mirada de condescendencia que por mucho tiempo –y que sigo cuestionándome– condujo mi forma de estar con personas con discapacidad, que es con quiénes he tenido mayor relación en el ámbito profesional. También aquella en la que baso mi práctica donde yo soy quien transmito los conocimientos a las alumnas y alumnos.

Por ello, el acto educativo es un acto político, ¿cómo concibo la educación? No comparto la idea, por ejemplo, de que en casa se enseñan valores y en la escuela a leer y contar. ¿Cuál es el sentido de mi ser-maestra si reduzco la mirada a lo que pasa dentro de las cuatro paredes que conforman el salón de clases?, ¿cómo se separa a seres sociales –sobre todo en edad de construcción– de toda la sociedad?, ¿una niña o niño es sólo su familia?

- Sé que Diana no es la separación de sus padres.
- Ni César es su diagnóstico.
- Que Javier es mucho más que el no mirarme a los ojos.
- Que Christian es más que su conducta *disruptiva*.
- Que Aurora es toda espontaneidad pero también muchísimo más que eso.

³³ “El lenguaje intenta contener el carácter inacabado de realidades fragmentadas que se transforman en reestructuración constante, pero sucede que a cada momento que se les encierra, estas realidades escapan convirtiendo al lenguaje en búsqueda perenne de sentidos en la realidad. Existir es lenguaje, socialización, comunicación, interacción subjetiva, simulación de lo real: *seducción*.”, Raúl Corral Quintero, “¿Qué es la subjetividad?”, *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial* 4, (noviembre, 2004), 188.

³⁴ Olivia Navarro, “El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas”, *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, (abril 2007): 117-194.

Pienso, también, en aquel hecho en el que un alumno le quitó la vida su maestra. Inmediatamente nos volcamos a estigmatizar a la familia: ¿dónde están?, ¿cómo lo educaron? Y, claro, no se trata de justificar un acto como este, pero sí de entenderlo. ¿La violencia se da en el vacío?, ¿nace de repente?, ¿lo hizo porque sí? Lo más fácil es poner la responsabilidad en el de enfrente, yo me pregunto: ¿que no la responsabilidad de educar nos concierne a todas y todos? Ya no se diga siendo maestra. Y precisamente es necesario comenzar por el hecho de que estar frente al pizarrón trasciende nuestra concepción de lo que debemos hacer. Comprender esto me ha permitido involucrarme en un acto más profundo de enseñar, o eso intento. Que educar desde la escuela es construir desde lo académico pero que también va más allá pues, finalmente, la escuela es una institución social cargada de representaciones, de lenguaje, de símbolos que configura.

¿Cómo posicionarme, entonces, ante los tantos hechos sociales que trascienden el ámbito educativo? Quizá el primer paso es mirarlos y reconocerlos, ¿por qué pasa lo que pasa? Con suerte, podremos empezar a romper paradigmas totalizantes que reducen nuestra enseñanza. Finalmente, somos seres inacabados y tenemos la oportunidad de reconstruir(nos) y de reconstruir la historia. “Me falta mucho por aprender”, me digo cada tanto y aun así creo que posicionarme más allá de lo inmediato me ha permitido movilizarme.

Busco la palabra movimiento: cambio de lugar o de posición de un cuerpo en el espacio.

Pienso:

Que el cambio lleve por bandera la esperanza.

Que el lugar o posición sea mi mirada.

Que el cuerpo sea cuerpo y conciencia.

Que el espacio sea la historia.

2.1.3 El sentido de la profesión: “la docencia se trata de enfrentarte a realidades”

En algún momento, un alumno de segundo año de primaria me preguntó si yo, cuando era niña, soñaba con ser maestra. “No, nunca”, fue mi respuesta. Y en ese momento me di cuenta

que no había reflexionada sobre cómo es que llegué a la docencia si yo siempre me consideré que no sabía ni explicar las cosas más fáciles. Digo, entonces, que llegué a ser maestra por cosas del destino y llegar es un decir porque esta profesión se trata de camino.

Fui formada desde la universidad como psicóloga y, aunque siempre me incliné por el ámbito educativo, nunca estuvo en mi mente ejercer como maestra. Mi formación desde el área educativa pasó por leer a Vigotsky, Piaget, Bruner; por conocer cómo se configura un curriculum, también por saber todo aquello que implica la educación especial; sobre todo, por conocer los múltiples diagnósticos en los que cada niña y niño podría ser caracterizado, al igual que por reconocer los estigmas, los prejuicios, las etiquetas. Se trató, pues, de una mezcla de todo un poco desde diversas miradas.

Poco me sirvió el primer día frente a un grupo. Tenía todo planeado, materiales listos, conocía un poco a las niñas y niños por lo que me habían dicho:

César tiene diagnóstico de Asperger.

Está en proceso de adquirir lecto-escritura.

Requiere mucha motivación para aprender.

Mariela tiene diagnóstico de parálisis cerebral.

Se le puntea para escribir.

Hay que pedirle que hable lento para que se le entienda.

José tiene diagnóstico de autismo.

Es muy inteligente, casi no habla.

Le encantan los planetas.

Así con cada niña y niño... pero de pronto, no supe qué hacer.

“Hay que romper el hielo”, “hagan actividades de integración”, “realicen evaluación diagnóstica”, decían las directoras y a mí, me parecía todo muy fácil. Cada tanto pienso que ese día quise que repasáramos los números del 1 al 10, lo que se me hacía bastante obvio que

supiera un niño de segundo de primaria. Para mi sorpresa, el niño no pasaba del número 5 y me quedé pasmada pensando: ¿cómo le voy a hacer?

Creo fue mi punto de quiebre para reconocer que mi concepción de lo que una niña o un niño debe-de-saber estaba equivocada pero, sobre todo, para darme cuenta que la realidad rebasa la teoría. Y llegué a cuestionarme si realmente iba a poder con eso y las múltiples situaciones que, seguro, ni siquiera me imaginaba. A lo mejor, el primer paso era asumirme como maestra ignorante³⁵, aquella que, por supuesto no lo sabe todo y que asume el mirar al otro reconociéndolo en todas sus capacidades y posibilidades.

“¿Qué es ser una *buena* maestra?”, me pregunto a veces. Quizá es una pregunta que nos hagamos la mayoría y que muy posiblemente no tenga respuestas. Aquí, se podría mencionar todos aquellos saberes³⁶ que una maestra posee: el de mi formación profesional como psicóloga donde aprendí que es necesario respetar los ritmos y aprendizajes de todas y todos; que incluir es tomar en cuenta a cada alumna y alumno; a diagnosticar, claro; a conocer todas las discapacidades y condiciones existentes; a realizar intervenciones educativas (que estaban más orientadas a la terapéutica); a elaborar informes, programas, talleres, etc.

El de los saberes disciplinarios que, en realidad, los fui aprendiendo durante la práctica. Mi formación como psicóloga no incluyó conocer sobre las diversas disciplinas que integran la educación básica, por lo que fue sobre la marcha –y conocimientos previos– que fui integrando cada uno de ellos. Del mismo modo, ocurrió con aquellos relacionados con el currículum los cuales, además, de apegarse al programa del sistema educativo, se ajusta al modelo de trabajo del colegio.

³⁵ “La revelación que captó Joseph Jacotot conduce a esto: hay que invertir la lógica del sistema explicador. La explicación no es necesaria para remediar la incapacidad de comprender. Por el contrario, justamente esa incapacidad es la ficción estructurante de la concepción explicadora del mundo. Es el explicador quien necesita del incapaz, y no a la inversa; es él quien constituye al incapaz como tal. Explicar algo a alguien es, en primer lugar, demostrarle que no puede comprenderlo por sí mismo”, Jacques Rancière, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (Barcelona: Libros del Zorzal, 2007), 21.

³⁶ Maurice Tardiff, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (España: Editorial Narcea, 2004).

Por otro lado, los saberes relativos a la experiencia son, quizá, los que más definan mi trabajo como maestra. Aprender la rutina escolar, los modos, los tiempos, los métodos, los rituales, las relaciones es lo que ha logrado configurarme en mayor medida hasta estos momentos. Sobre todo, aquello que no es adecuado y que de pronto es muy común dentro de la escuela como los regaños constantes, la aplicación del tiempo fuera como regulador de conducta, el uso del pizarrón como única herramienta de enseñanza; aquellos actos rutinarios como cumplir con las primeras dos clases de apoyo para toda la escuela donde se separa a los alumnos no por grado sino por nivel de desarrollo, el realizar una actividad de inicio correspondiente a la estructura y disciplina que siempre busco en mis grupos con tableros de reforzamiento para lograr una “buena conducta” en todas y todos, y que así podamos trabajar “mejor”, o el cumplir con un horario exhaustivo de una clase tras otra porque hay que atender el estándar que se vende desde la escuela particular pero que para muchas de las niñas y de los niños resulta sumamente cansado, en el que incluso preguntan cuándo se van a acabar cada una de las clases o a qué hora será la salida, ¿la escuela se trata de entrar a la mayor cantidad de clases como sinónimo de buen aprendizaje? Por otra parte, recuerdo perfectamente que el primer día que ingresé al colegio, lo primero que escuché en una clase fueron gritos de una maestra hacia las alumnas y alumnos, lo cual fue muy impactante para mí y, aún más, darme cuenta que era una práctica normalizada. Hubo un momento en que, meses después, hice lo mismo y mi primera reacción fue sorprenderme –y culparme, claro– por haberlo hecho. Por eso, creo que los saberes se tratan de lo tenemos-que hacer pero sobre todo de lo que no. Y no en un asunto moral, aislado, momentáneo o superficial, sino como un modo de estar en el aula y fuera de ella. Coherencia.

Pienso, entonces, que la docencia –así, sin adjetivos ni moralismos– se puede tratar de todo esto y algo mucho más allá. Se trata siempre de enfrentarte a realidades. Todas diversas, que rebasan toda concepción de lo que una maestra debe-de hacer dentro del aula. Desde el niño que tiene un diagnóstico de discapacidad motriz, que cuenta con el gran apoyo de su familia y que la situación económica no representa un problema, hasta la niña que falta por determinados períodos porque su familia no puede cubrir la colegiatura. O aquel que da muy bien las matemáticas pero escribir no es su fuerte, mientras que está aquella niña que domina la lecto-escritura pero le cuesta relacionarse de manera asertiva con las demás.

Siempre recuerdo a aquella maestra que entrevistamos, cuando hacíamos una investigación en una de las zonas con altos índices de pobreza y violencia en Ecatepec, la cual reconocía que muchas de las conductas de las alumnas y alumnos se debían a su entorno, mencionaba: de padres drogadictos, delincuentes, divorciados, de un sistema en desigualdad de oportunidades³⁷, etc. Pero lo que más recuerdo es verla rebasada durante las clases, ejerciendo castigos, usando incluso la fuerza física, los gritos... Y creo que podría haber sido muy fácil juzgar su actuar. Sin ánimos de justificar, ¿cómo hacerlo bien cuando hay toda una estructura que vulnera a todas y todos? De entrada, a las niñas y niños, y a sus familias; después, a las maestras; desde el sistema educativo, por un lado, se enarbola la docencia y, por otro, todo se mueve en favor de cumplir estándares que distraen de lo más importante de nuestra labor que es el trato con personas.

Porque ser maestra debería tratarse de estar, no solo en el plano físico de presencia sino en el acompañamiento permanente. Expandir nuestra mirada para ver todo lo que acontece alrededor de una alumna o un alumno, de sus procesos, de sus cambios, de sus logros, de sus dificultades. Comprender que hay tanto detrás, desde la familia hasta la sociedad. Ser maestra es, pues, considerar que la educación es solamente una parte de este mundo que habitamos y que nos habita pero que esa parte resulta fundamental para el desarrollo de las personas. No es que seamos diosas, magos que todo lo pueden y saben, es que somos personas acompañando a otras personas en su proceso de construcción y, al mismo tiempo, nos reconstruimos porque la historia que nos hace y hacemos se escribe a diario.

No se puede negar, entonces, el papel fundamental de las maestras como medio para que las niñas y niños tengan alternativas, otras posibilidades y no podría estar más de acuerdo que es necesario “conocer para transformar, conocer para potenciar” puesto que es a partir del análisis, de la reflexión cuando logramos posicionar nuestra mirada desde un ángulo que nos permita ver todo el panorama, asumir nuestro poder de acción y actuar en consecuencia. Sé que no voy a cambiar el mundo, pero mi experiencia me ha permitido darme cuenta que

³⁷ Kaplan y García, *La inclusión como posibilidad*, 10

mucho de lo que somos y hacemos puede generar cambios en lo inmediato y, creo, eso ya nos pone un poquito del otro lado. Es decir, cuando dentro de nuestras prácticas apelamos a la escucha, a la comprensión sin juzgar, a cuidar el espacio en el que cada niña y niño aprende, a mirar, a evitar el dolor. Al tacto³⁸.

Pienso mucho en qué siente o qué vivió un niño que llega al colegio y no quiere hablar, o una que dice que no sabe/puede hacer nada; el niño que busca validación constante de su trabajo o quien usa la burla para relacionarse. De ninguna manera, creo que seamos una escuela libre de prácticas negativas, lo que quisiera poner en evidencia es cómo lo que hacemos, decimos e, incluso, lo que callamos impacta en la vida de las y los alumnos. ¿Se podría hablar, pues, de qué es ser maestra? Para mí, es todo esto junto y también todo lo que aún se sigue y sigo construyendo, como recordatorio de que somos seres tan complejos intentando descifrar la complejidad misma de nuestra labor.

2.1.4 Mi relación con la política educativa y reformas curriculares: un panorama desde la escuela privada

“Toda persona tiene derecho a la educación”, está escrito en el artículo tercero de la constitución de nuestro país y en todos los tratados, en diversos documentos; se dice en las convenciones y en las reuniones internacionales; lo instrumentalizan el Banco Mundial y la OCDE; lo dirige la SEP y lo aplican las maestras. Se dice, también, que la educación transforma a las sociedades, genera la movilidad social y mejora la vida de las personas. O que en la escuela se aprende y en la casa se educa.

La educación es, sin duda, tema fundamental en la construcción de las sociedades y tarea primordial de los gobiernos. La política educativa en México, supeditada a organismos mundiales y a ideologías de la administración en turno, muestra constantemente cambios que resultan difíciles de comprender pero, sobre todo, de integrar en la práctica diaria puesto que

³⁸ “El tacto pedagógico es una expresión de la responsabilidad que asumimos al proteger, educar y ayudar a los niños a madurar”, Max van Manen, *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (España: Paidós, 1998), 139.

nos enfrentamos a muchos vacíos teóricos y metodológicos dentro de la misma. ¿Acaso porque es más política que educativa?

A pesar de ello, el trabajar en una escuela de carácter privado me hace desconocer mucho de lo que implican las faltas que tanto se comentan dentro del magisterio. Se consideran únicamente, los planes y programas para tener los parámetros de los aprendizajes que se deben estar cumpliendo; sin embargo, al analizar los postulados de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), dentro de la comunidad escolar, se reconoce como una mejora en el enfoque de la educación al considerar la importancia de que sea inclusiva, integral e intercultural. Por supuesto que, por un lado, está el documento y por otro, la realidad en la que no se han visto resultados certeros sobre el aspecto de la inclusión, ni siquiera caminos trazados. ¿En manos de quién tendría que quedar hacerla tangible?, ¿es necesario esperar directrices desde el sistema o la institución? ¿quiénes hacen la inclusión?

En el colegio navegamos totalmente con la bandera la inclusión aunque, por supuesto, reproduzcamos múltiples prácticas que intentan normalizar a las alumnas y alumnos como la disciplina, los ajustes razonables, la importancia de un diagnóstico, la forma en que nos referimos y clasificamos en “alto-bajo”, el agrupar por nivel desarrollo, el percibir a alguna o alguno como una carga, entre otros. Podría decir que todo esto es paradójico pero, precisamente, responde a la concepción capitalista de lo que se dice incluir; es decir: no se puede hablar de inclusión bajo la lógica del mismo sistema que excluye. Y, aun así, nos jactamos de pertenecer a esta ola del progresismo que marca que este es el camino, que esto sí está bien y dejamos de lado el observar y cuestionarnos cómo en nuestras prácticas cotidianas ejercemos el poder de formas tan sutiles pero que de igual manera anula al otro por la imposibilidad de reconocerlo en su diferencia³⁹.

En ese sentido, la labor educativa se centra principalmente en el modelo implementado por la escuela (“con enfoque humanista, constructivista e inclusivo”) y, aun así, se podría hablar de

³⁹ “Es vivir la relación *habitando la diferencia* y buscar una medida distinta a la norma que la normalidad impone. ¿Qué es la normalidad?: nada. ¿Quién es normal?: nadie. Aunque la diferencia hiere, y por eso nuestra primera reacción es negarla. ¿Cómo combatir la imposición de la distinción normalidad-anormalidad? (...) No negar la diferencia, sino modificar la imagen de la norma”, Fernando Bárcena, “Una diferencia inquietante. Diario de un aprendiz”, *Teoría de la educación* 18 (abril 2006), 141.

que también responde a los intereses educativos actuales que se basan en el mercado⁴⁰ en dos sentidos: aquel en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje pasa a ser un negocio donde el interés está en “atraer” y retener estudiantes, y aquel en el que se prioriza la visión de formarlos para vida laboral porque lo importante es *crear* personas que respondan de manera adecuada al capital. En términos de este ser productivos, las niñas y los niños son envueltos en una cadena de clases diversas como arte, música, danza, tecnología, métodos de lectura y escritura, y habilidades matemáticas, inglés, educación física, psicomotricidad, donde la consigna implícita es destacar, aguantar la exigencia de una clase tras otra. La escuela como lugar de cumplimiento de tareas y expectativas. Esta visión tan común desvaloriza el potencial que cada alumna y cada alumno puede tener si tuviera más oportunidades, menos exigencias, mayor comprensión y, además, es la maestra quien debe hacer cumplir dichas exigencia lo que la convierte en una reproductora del sistema sin mayor libertad ni confianza.

Más allá de esto, y retomando el tema de las políticas y reformas, para fines de la escuela privada los lineamientos provenientes de la SEP representan más un trámite administrativo que un horizonte de actuación: cumplir con los CTE, aplicar los exámenes, enviar calificaciones y realizar registros pertinentes. La política educativa representa, al parecer, una lista de condicionantes que se deben acatar para seguir llamándose escuela. Por eso, quizá, es de las cosas que menos disfruto de toda mi labor como maestra pues pareciera que, muy por encima de lo que se hace día a día, se reduce la educación a números y papeles pero, sobre todo, se reduce a las niñas y los niños a los medios por el cual justificamos nuestro puesto, nuestro nombre como maestras. Me pasa, por ejemplo, que imponer una calificación que podría de cierta manera justificarse con instrumentos de evaluación y evidencias, me sigue pareciendo una manera más de clasificar a las alumnas y los alumnos pero, aún peor, de determinar destinos en función de mi percepción de quiénes sí y quiénes no tienen un 10, quién se ha ganado un 8 y quién, definitivamente, no alcanza el estándar impuesto desde múltiples lugares. Eso es, precisamente, lo único que parece importarles al sistema educativo: llenar boletas, decir si sí o no pasa, ¿y los cómo?, ¿los desde dónde?, ¿los para qué?, ¿los por qué? No importa, no son necesarios. La imposición de un número que categoriza y, por lo

⁴⁰ Paulo Freire, *El grito manso*, 75.

tanto, excluye a unos mientras privilegia a otros es una consecuencia no sólo directa sino aceptada –y hasta justificada– dentro de las escuelas. Entonces, ¿un niño es un número? No un cuerpo, no una persona, una estadística de buen o mal rendimiento académico, ¿con respecto a qué o a quiénes?

Por otro lado, existe una necesidad constante de nombrar y reconocer al magisterio, reforma tras reforma, se ha ido modificando la manera en que se concibe a las maestras. En ese sentido, la NEM nos define como agentes fundamentales en el proceso educativo apelando al reconocimiento, formación y la actualización permanente. ¿Es suficiente el reconocimiento, con base en qué se realiza? Sin duda, el reconocimiento siempre es importante, es la manera en que podemos saber si vamos por buen camino, si vale la pena el esfuerzo diario pero no alcanza para cubrir las necesidades y las realidades a las que nos enfrentamos día con día. Si pudiéramos hacer una lista de demandas ante el sistema educativo y ante cada una de nuestras instituciones, en particular, diría:

- mejores salarios;
- mayor y mejor capacitación, una que esté contextualizada a nuestras necesidades;
- soporte emocional, pues trabajar con personas en proceso de desarrollo exige un compromiso ético y personal que se logra a través de cubrir las necesidades afectivas y mentales que nos ayuden a llevar mejor nuestra práctica y también a deshacernos de todo aquello que podría entorpecerla;
- ser escuchadas, tener las puertas abiertas para tomar la palabra, ser comprendidas pero, ante todo, ser tomadas en cuenta verdaderamente;
- mejorar el presupuesto con respecto a la infraestructura, los materiales; el espacio físico es fundamental para el desarrollo de una labor digna;
- mayor claridad en el modelo educativo, caminos trazados de manera más específica y menos incertidumbre.

Quizá es temprano para decidir si hay o habrá un cumplimiento de ello o si seguirán quedando deudas y dudas; hasta el momento, ninguna política, ninguna reforma, ni ninguna buena intención ha podido responder ante una realidad educativa tan diversa y tan compleja que no se enfrenta con puras voluntades, por lo que las maestras y los maestros continuaremos

sosteniendo la educación escolar en nuestro entendimiento y posibilidades, tal vez sea momento de, realmente, asociarnos colectivamente para ser escuchas y actuar no sólo a nuestro favor, sino del porvenir de las niñas y los niños de este país.

2.2 De la diversidad y la inclusión: nociones y prácticas

Hablar de diversidad quizá nos remite a pensar en la multiplicidad cultural, sexual, lingüística, funcional y un largo etc. que dan cuenta de que la condición humana es justo así: de distintos modos, de distintos lugares, de distintas formas de estar. Un estar en el mundo que implica poner de manifiesto toda nuestra configuración: la socialización, los aprendizajes, los prejuicios, los intereses, las necesidades, la forma de relacionarnos... Si la condición humana es, entonces, diversa, ¿por qué nos configuramos de tal manera que nos habitan tantas y tantas figuras de separación⁴¹?, ¿por qué vemos como enemiga⁴² a una persona afrodescendiente, al hombre migrante que pide dinero afuera de un supermercado, al niño con síndrome de down que camina con sus papás en el centro comercial, a la señora de origen indígena que vende sus productos en el piso?

Las preguntas que mencionan a diferentes personas no es casualidad. Se trata de lo que la socialización me hacía pensar desde niña y hasta ahora en distintos modos: al migrante como una persona totalmente extraña, peligrosa, floja; al niño con síndrome de down como alguien muy diferente a mí, a quien no entendía. Esta visión ha evolucionado a lo largo del tiempo porque he pasado de pensar cosas negativas en concreto a mirar con condescendencia a todas aquellas personas que considero totalmente diferente porque, claro, ser diferente es malo. Aún así, la condescendencia no es un mal menor, se trata también de una forma de quitarle agencia a las personas por el simple hecho de considerarlas ajenas, con todo y lo que esta palabra podría conllevar. ¿Ajenas con respecto a qué? Diría que de mi forma de entender al mundo pero, sobre todo, de mirar al otro. ¿Necesitamos anular al otro para reafirmarnos?

⁴¹ “Es otredad como diferencia, ese otro inasimilable se negativiza”. Blanca Estela Jacobo Zardel, “La discapacidad: prejuicio históricamente constituido y sus efectos paradójales de discriminación, exclusión e indiferencia” en *Las emociones en los procesos pedagógicos y artísticos* (México: ITESO, 2018), 82.

⁴² “La percepción del Otro como un atentado a mi propia vida”. Achille Mbembe, *Necropolítica* (España: Melusina, 2011), 24.

Cuando menciono el no entender al otro me refiero más que a un proceso cognitivo a uno de carácter cultural porque implica una especie de desconfiguración y reprogramación que conlleva un camino difícil en donde primero es necesario aceptar que en lo-que-soy están implicadas muchas cargas sociales, políticas y culturales que violentan, que excluyen pero, también, que al reconocerlas resulta casi imposible dejarlas ahí, como si fuera puras e inamovibles. ¿De qué estamos hechos? Yo diría que de un rehacer(nos) constante, de futuros posibles, de cambios necesarios.

Si a mi yo de hace medio año le hubieran pedido que enlistara aquellas cosas en las que creía firmemente, podría enunciar:

- El feminismo
- La inclusión
- El virus

Es de la inclusión del que me he cuestionado su... ¿existencia? ¿posibilidad? ¿aplicación? Un cuestionamiento que ha sido complejo porque mi configuración tanto de psicóloga como de maestra se ha basado prácticamente en llevar la inclusión por delante que, además, he usado como sinónimo de atención a la diversidad que, en realidad, se ha basado en trabajar con personas con discapacidad.

2.2.1 Discapacidad: ¿inclusión? ¿diversidad?

Se dice que la labor de la psicología se centra en la terapia, esa donde te acuestas en un diván y hablas y hablas para hacer catarsis. También se dice que somos las encargadas de hacer que una niña o niño se porte bien, socialice y aprenda en la escuela, incluso somos a quienes la escuela remite en primer lugar al detectar que “algo” no está bien. Es decir, las psicólogas *curamos* lo enfermo, lo que está mal.

Ocurre que a veces me genera molestia que la psicología sea reducida sólo eso y pasa, también, que soy aquella que confirma todo lo que se cuenta. Mi formación como psicóloga implicó conocer diagnósticos, las mejores estrategias de intervención, evaluar y diagnosticar,

hacer informes y dar terapia. Debía saber, por ejemplo, los niveles que caracterizan el Trastorno del Espectro Autista, que es depresión si cinco de los síntomas duran dos semanas, que los trastornos se clasifican según si son de la conducta, de la personalidad, de la neurocognición o del ánimo; también que la intervención se hace desde muchos enfoques y que, si lo pensamos, todos funcionan. Me di cuenta, en parte por la teoría y en parte porque lo mío es desconfiar de lo que se me diga, que hay teorías insuficientes, que hay evaluaciones invasivas, que hay modelos de intervención que no tienen mucho sentido, que la realidad supera el aula de clases y que la práctica como psicóloga requiere mucho más que una buena actitud y la necesidad de salvar al mundo.

De mis primeras experiencias, fue una práctica con un niño con diagnóstico de autismo que vivía en una Casa-hogar. Ser estudiante de cuarto semestre y no saber absolutamente nada sobre dicha condición exigió más que voluntad y “ganas de ayudar”. El trabajo consistió en elaborar un plan para que el niño desarrollara habilidades que le permitieran tener una vida *más funcional*, lo cual abarcaba el lenguaje, la motricidad fina y gruesa y la socialización, principalmente.

Fue así que me adentré al mundo de la neurodiversidad y la discapacidad. Ese es el que parecía necesario trabajar más y en el que descubrí que me sentía capaz. Hablaba de inclusión, de aceptar a la diversidad –aunque entendida siempre en términos de la discapacidad, casi como sinónimos–. Tenía prácticamente por bandera el uso del lenguaje incluyente: “no es discapacitado, es persona con discapacidad”, “no es autista, es persona con autismo”, y así con todos los términos existentes. Desde ese momento, la discapacidad se volvió casi una forma de lucha o activismo. Me informaba sobre todas las discapacidades, sobre cuáles eran las mejores formas en que una niña o un niño podía adquirir ciertas habilidades, conocimientos.

Para mi primer trabajo como terapeuta en autismo me sentía mucho más preparada, con las bases suficientes sobre la condición. Ahí aprendí más sobre las niñas y los niños, sobre el trato con madres y padres de familia y sobre lo que podía hacer para mejorar su calidad de vida. Creo fue aquí donde se reforzó aún más la idea de que atender a la diversidad

implicaba, sobre todo, la discapacidad. Además, era un discurso que se replicaba constantemente en dicha institución, al igual que el de la inclusión⁴³.

La discapacidad fue el eje rector en mi formación académica y de mis inicios en el ámbito profesional y con eso parecía que hacía suficiente, que ese era el modo en que, de alguna forma, “hacía algo bien” porque trabajar con personas con discapacidad siempre se trata de ser alguien de buen corazón, dicen por ahí. Pienso ahora que mucho de aquella concepción que tenía se basaba en la condescendencia, donde ellas y ellos necesitaban ayuda y yo era su salvadora. Sobre todo, porque hay una validación social muy fuerte en la que se reafirma que lo que haces es algo de superhéroes y superheroínas. Esa práctica en la que “le damos voz a la gente más vulnerable”, en la que sus logros nos acarician el ego por haber hecho las cosas bien porque, claro, el trabajo y el esfuerzo es todo nuestro si “es bien difícil trabajar con esas personas”.

Además, existía una contradicción entre el discurso y la práctica. En la escuela, hablábamos de enterrar el modelo médico y basar nuestra visión y nuestro quehacer diario en un modelo social⁴⁴. Analizábamos, hasta cierto punto, las teorías que lo sostenían, las estrategias que lo complementaban pero, al momento de planear una sesión, el enfoque seguía siendo aquel en el que lo importante era llevar al niño o a la niña a un comportamiento definido, a una vida más “normal”, lo contrario sería considerar que tienen “un problema por el cual no se la considera capaz de juzgar, elegir y actuar de acuerdo con parámetros de funcionamiento mental aceptables”⁴⁵, por lo que en ese sentido, seguíamos reproduciendo la lógica de que había una *deficiencia* y era la persona porque nos resultaba imposible salirnos de esa estructura que indica que las personas debemos ser de cierto modo y, en este caso, siempre productivas. ¿Qué es ser normal sino ser productivos? Parece que la educación se trata,

⁴³ Se hacía referencia constantemente a que la inclusión se lograba cuando las niñas y los niños con discapacidad o alguna condición de vida se insertaban en alguna actividad del ámbito social. Lo que hacía parecer que: 1) la inclusión sólo se lograba cuando estaba de por medio una persona con discapacidad y 2) cuando hacían presencia física en algún espacio social.

⁴⁴ “El objetivo del modelo médico es curar a la persona discapacitada, o bien modificar su conducta con el fin de esconder la diferencia y, de ese modo, incorporarla a la sociedad” (p. 123); el modelo social pone “el énfasis en la rehabilitación de una sociedad, que ha de ser concebida y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas, gestionando las diferencias e integrando la diversidad” (p. 128). Valentina Velarde, “Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico”, *Revista empresa y humanismo* 1, 2012: 115-136.

⁴⁵ Judith Butler, *Vida precaria* (Buenos Aires, Paidós, 2006), 103.

entonces, de encaminar a cada niña y a cada niño a ser competente dentro de un sistema que privilegia el hacer constante, el hacerlo bien⁴⁶, el hacerlo de un modo y el hacer para obtener. Donde prima un lenguaje que limita, clasifica, pues “cada acto de designación divide el mundo en dos: entidades que corresponden al nombre y el resto que no”⁴⁷. Los que corresponden al nombre: el lenguaje masculino o el lenguaje de “lo normal”, de quienes sí caben en el ámbito educativo, de quienes sí merecen una educación digna. ¿Estamos dispuestas a construir una educación que no se base en un prototipo? ¿es posible? ¿una que acoja a todas y todos en sus diferencias⁴⁸? ¿una en la que no prime la clasificación, la separación, la uniformidad?

Hablemos entonces no de una diversidad en términos de una tendencia más a seguir, no como un sinónimo de otros conceptos sólo para hacerlos evolucionar o adaptarse a las exigencias de la época, sino de una verdadera resistencia ante la homogeneización, la normalización, la separación; aprender a apreciar y a trabajar con la diversidad.

2.2.2 Enseñar a ajustarse: mis prácticas con relación a la diversidad

En una actividad realizada en algún consejo técnico, se pidió que escribiéramos cómo nos definíamos. Al compartir nuestras respuestas, vimos que la mayoría de las maestras usábamos las siguientes palabras:

- Empática
- Solidaria
- Sensible

Incluso mencionábamos lo curioso de que “sin querer” hayamos escrito esas características y que justo trabajáramos en lo que trabajamos, como si fuera una especie de coincidencia pero sobre todo de destino. Pareciera, entonces, que nos asumimos como maestras sí por una formación académica y una vocación pero por todo aquello que se dice que debe ser una

⁴⁶ “El enunciado “careces de potencial” es mucho más demoleedor que “has metido la pata”, porque realiza la afirmación más fundamental sobre quién eres. Implica la inutilidad en un sentido más profundo.” Richard Sennett, *La cultura del nuevo capitalismo*, 108.

⁴⁷ A. Giddens, Z. Bauman, N.Luhmann y U.Beck. Las consecuencias perversas de la modernidad: Modernidad, contingencia y riesgo (Barcelona: Anthropos, 1996), 75.

⁴⁸ “La hospitalidad absoluta exige que yo abra mi casa y que dé no sólo al extranjero sino al otro absoluto”. Jacques Derrida, *La hospitalidad* (Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2008), 31.

maestra: paciente, amorosa, empática, organizada, creativa, sensible y que le guste ayudar a los demás. Incluso el 15 de mayo sirve para enarbolar la docencia en aras del sacrificio y la buena voluntad, ¿eso es suficiente? ¿Eso podría definir el estar dentro de un aula? ¿Qué hay de lo que hacemos y dejamos de hacer? ¿En qué tipo de alumnas y alumnos basamos nuestras prácticas?; además, es a partir de estos que buscamos validación y reconocimiento por nuestro trabajo porque, claro, gracias a nosotras aprenden. ¿Podemos buscar otras formas de accionar, una que no se base en buscar lo que se supone debo obtener de las alumnas y alumnos⁴⁹?

Subirse al barco de la inclusión –que usamos, a su vez, como sinónimo de diversidad⁵⁰– es muy fácil, si lo pensamos bien. Decir que aceptamos a todas y todos, que *ayudamos* a los que consideramos más vulnerables, a los que nadie les ha dado una oportunidad. Porque, eso, ser incluyente para ser que se trata más de palabra que de acción⁵¹. Y queda muy claro cuando una escuela, un enfoque pasa de llamarse de “educación especial” a “educación inclusiva”⁵² cuando en el fondo todos los mecanismos siguen siendo los mismos. O también en esas fechas en los que se conmemoran, o se trata de visibilizar ciertas condiciones o discapacidades con el color azul para el autismo, las calcetas de colores para el síndrome de down, cuando vemos frases en Lengua de Señas Mexicana en el día de la discapacidad auditiva, entre otros que, si bien cumplen su función, la acción no pasa de un post en las redes sociales desde sectores sociales y políticos para “cumplir” más en un sentido moral.

“Somos una escuela inclusiva”, se dice en el colegio cada que entra una niña o un niño al nuevo ciclo. Éste es un lugar físicamente pequeño, que tiene de diez a trece alumnas y

⁴⁹ “Al deseo de esta desproporción, que da sin retorno ni reconocimiento, le hace falta no contar con el “buen entendimiento”, no calcular la comprensión segura, inmediata o plena.” Jacques Derridá, *Políticas de la amistad* (Madrid: Editorial Trotta, 1998), 248.

⁵⁰ “Parece que hoy en día, el término *diversidad* está de moda para designar todo lo que se quiera y se le quiere conferir un toque moral: en discursos oficiales, tiende a lo bueno y a lo deseable, mientras que todo lo que se opone a la diversidad se asocia a la opresión y a lo retrógrado.”, Susanne Hartwig, “Introducción: la diversidad pensada desde y por la ficción”, *Iberoamericana Editorial Vervuert* (2018), 12.

⁵¹ “El campo del consumo es teatral”. Sennett, *La cultura del nuevo capitalismo*, 137.

⁵² La educación especial muestra una “concepción médico asistencial, creando instituciones adecuadas para cada tipo de discapacidad” (p. 62) mientras que la educación inclusiva se concibe como “una concepción pedagógica y política de la escuela y de una nueva manera de gestión del currículo y de organización” (p. 69), es decir, un cambio más amplio y más profundo en la educación. José Juárez, Sonia Comboni y Fely Garnique, “De la educación especial a la educación inclusiva”, *Nueva época* 62, enero-abril 2010: 41-83.

alumnos por grupo que van desde preescolar hasta secundaria. Trabajamos con niñas y niños con y sin algún diagnóstico aunque la mayoría lo presenta: discapacidad intelectual, motriz, auditiva, TDAH, TEA, PCI, problemas de lenguaje, de conducta, etc. Como parte de lo que se vende es una atención personalizada, con maestras especialistas, material diverso, métodos innovadores e infraestructura adaptada, lo cual no es ninguna mentira, lo que me pregunto ahora es: ¿esto es la inclusión?, ¿podríamos estar hablando de inclusión?, ¿con respecto a qué?

En la práctica diaria decimos, por todo esto, que somos inclusivos. Aunque prevalezca la atención a niñas y niños con discapacidad y que, incluso, dentro de ésta haya prioridad o un interés por atender más y mejor a algunos de ellos. ¿Y los que tienen orígenes indígenas? Hay una niña que tiene algunas dificultades para comunicarse en español pero es capaz de pronunciar palabras en la lengua indígena que habla su mamá; se ha hablado de la importancia de conocer su cultura y su lengua pero no pasa de una propuesta al inicio del ciclo. Por otra parte, priorizamos a niñas y niños que provienen de clases sociales altas por las exigencias de la familia –y por evitar el riesgo de que opte por otra opción–; lo que refuerza la concepción de la educación desde una mirada mercantilista donde importa más obtener un beneficio (económico, de estatus) de quienes aprenden. Existe, sin duda, un doble discurso: por un lado, decimos considerar a todas y todos y por el otro, de alguna forma invisibilizamos a otras personas.

Y la invisibilización pasa también por el querer ajustar a todas las niñas y niños a un estándar en el que se desdibujan aquellas potencialidades que poseen. Por ejemplo, cuando al niño que “está bajito” le realizo un ajuste y, entonces, no le pido que me explique qué entendió de la lectura sino que sólo lo pongo a colorear una imagen relacionada. Peor aún: cuando pongo un tope en el aprendizaje de alguna o alguno porque considero que no lo logrará y, entonces, no hago el mínimo esfuerzo.

El aprendizaje esperado dice:

- *Escribirá instructivos, cartas, recados y señalamientos utilizando recursos propios.*

El ajuste razonable:

- *Hace garabatos para escribir.*

¿Dónde está el reconocer sus potencialidades?, ¿cuando si no pretendemos llevar a la niña o el niño a que se ajuste a un parámetro de normalidad, modificamos el aprendizaje en función de lo que parece más fácil de lograr para decir que sí está aprendiendo?, ¿la escuela se trata, entonces, de nosotras como maestras, de lo que obtenemos a partir de ellas y ellos?

Ni hablar de cuando las alumnas y alumnos *deben* copiar algo del pizarrón sin tener consolidado el proceso de lectura y escritura, por el mero hecho de pensar en que es algo que ya-debería hacer según su edad, su desarrollo y lo que dice el plan de estudios de su nivel. ¿Desde dónde estamos pensando a las alumnas y alumnos? Llega alguien como Norma o Yael con diagnóstico de autismo. Nos detenemos, sí, en conocer sus intereses, su historia pero llega un punto en el que la dimensión humana se pierde y la intervención educativa se basa en que aprenda a controlar su comportamiento (porque al parecer resulta un problema), a leer y escribir, a sumar y restar, a ser y hacer lo que toda niña y niño debe-hacer en la posición de alumno. Dejamos de un lado el considerar sus procesos pero, sobre todo, su infancia.

O cuando en mi práctica un aspecto principal a trabajar es la conducta, al que le dedico las primeras semanas del ciclo: reglas, acomodo del espacio físico, horarios, implementación de estrategias basadas en la recompensa y el castigo –“consecuencias”, le llamamos porque somos inclusivos—. Y me da orgullo cuando me doy cuenta que mi grupo es el más disciplinado, en donde menos niños “problemáticos”. ¿No es la conducta también una forma de ser diverso?

Una práctica muy habitual dentro del contexto escolar es presentar el trabajo de todo un trimestre a las madres y padres de familia donde se prima la oralidad como evidencia del avance pues las niñas y niños deben explicar todo aquello que aprendieron, ¿y aquellas, aquellos que no han logrado desarrollar el lenguaje oral? ¿Aprenden menos, no aprenden, no lo pueden demostrar? ¿Demostrar para qué? Pasa lo mismo con la obra de fin de ciclo, donde se elige no sólo a aquellos que hablan sino a lo que no tienen problemas de lenguaje, es decir, los que sí hablan *bien*, ¿y la inclusión? Que el discurso sea el de la inclusión y que la

práctica sea la normalización podría parecer paradójico pero en realidad resulta confirmatorio porque la inclusión vista y accionada desde el mismo sistema que excluye es una ilusión.

Apelar a una construcción de la educación a partir de la diversidad tendría que recoger todas aquellas tensiones en las que las maestras nos encontramos constantemente. Que el conflicto interno que nos atraviesa día a día nos remita a cuestionar, a reflexionar pero, sobre todo, a proponer y practicar nuevas formas de ser y estar dentro del aula. Pero, aún más, es indispensable revolucionar la educación mirando desde dentro de las alumnas y alumno, pues son quienes viven en primer lugar las contradicciones, las mejoras, las dinámicas y un largo etc.

Solo así podríamos entender un poco mejor que las experiencias escolares no se reducen a la escuela, que sus causas y consecuencias no tienen un impacto que permanece inmóvil dentro de las cuatro bardas de una escuela, que nombrarnos inclusivos más bien nos está llevando a banalizar la educación en aras de no quedarnos fuera de esta “nueva” forma de enseñar, porque parece que la educación escolar se trata más de lo que decimos-que-hacemos y menos de lo que en realidad hacemos para asegurar no sólo el acceso al aprendizaje como presencia dentro del aula sino como una construcción constante de seres humanos en todas sus posibilidades.

Hablemos entonces de otras formas concebir la educación en tanto su planeación, su práctica en el aula, su evaluación pero, sobre todo, en otras formas de concebir a las alumnas y alumnos, de otros mundos posibles, una ficción que muestre “aspectos reales y virtuales, latentes y en potencia, así como aspectos irreales e imposibles del contexto social en el que se escribe y del contexto en el que se lee. Brinda posibilidades de percepción, pensamiento e interpretación que ensanchan los órdenes, reglas y sistemas de conocimiento que existen en la cultura del autor y del lector incluyendo sus emociones y sus experiencias”⁵³. ¿Existe la inclusión? Quizá no de manera estricta, quizá realmente no sabemos a qué nos referimos exactamente cuando la nombramos, quizá existe como una forma constante de interpelarnos para hacer de la educación una mejor, una más abierta, basada en las diferencias. A lo mejor

⁵³ Susanne Hartwig, *Introducción: la diversidad pensada desde y por la ficción*, 17

se trata de esas pequeñas transformaciones, esas pequeñas luchas que se realizan día a día dentro y fuera de la escuela, del arte de lo imposible⁵⁴.

2.2.3 Encuentro pedagógico con la diversidad

En casi cada CTE, las actividades propuestas por la SEP y las que se consideran necesarias por parte del colegio, terminan siempre en un desfile de buenas acciones que cada una de las maestras hacemos con nuestros grupos:

Amalia ya aprendió a escribir

Bruno se conectó más tiempo

Cassandra lee mejor

Débora ya colorea

Etcétera...

Nos desvivimos en nombrar todo aquel avance de las niñas y los niños que automáticamente nos adjudicamos porque de quién aprenden si no es de nosotras. Sucede que ahora me resulta una mirada muy limitada el hecho de sólo hablar de los aciertos, no porque no crea que no haya mil y un aspectos positivos, o porque nuestro trabajo no sea valioso sino que el mirar un solo lado imposibilita reconocer aquellas prácticas que pueden estar interfiriendo en el aprendizaje de las y los estudiantes y porque no hablar de los errores perpetúa el ejercer prácticas excluyentes en muchos sentidos; además, seguir considerando que hablar de los desaciertos nos vuelve *malas* maestras, que tendrá alguna consecuencia negativa en nuestro trabajo o que si no lo mencionamos no existe, genera un círculo vicioso en el que no hay nunca un reconocimiento de lo que somos y hacemos dentro del aula y nos perdemos de mirar las posibilidades que podemos brindarnos como maestras y que podemos brindarles a las niñas y niños.

Por supuesto que reconocer nuestras fallas no es una tarea fácil porque implica un trabajo consciente pero, sobre todo, un hacerse cargo que muchas veces no estamos dispuestas a

⁵⁴ “Es cambiar los parámetros de lo que se considera “posible” en la constelación existente en el momento”. Slavoj Zizek, *En defensa de la intolerancia* (Madrid: Ediciones sequitur, 2008), 33

asumir. Sin embargo, hacerlo no sólo resulta liberador sino que además nos permite re apropiarnos de nuestra práctica. Además, realizarlo considerando que nuestro trabajo es con alumnas y alumnos en toda su diversidad implica hacer una ruptura con todas aquellas prácticas de poder, violentas y excluyentes, que vulneran el desarrollo en general y el aprendizaje en particular como el hecho de considerar un comportamiento *fuera de la norma* como algo inaceptable, o la imposibilidad⁵⁵ de concebir que un niño no sepa lo que *debe* saber, o planear y evaluar en términos del estándar y el ajuste a, entre muchas otras.

La conducta: a quienes no se quiere ver en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Christian llegó como quien llega de un largo y terrible viaje: sin muchos ánimos y pocas esperanzas. Se le veía en la cara y en el cuerpo: serio, retraído, con la cabeza siempre hacia abajo, con aspecto de enojado, a medio hablar.

Me dijeron: dicen que tiene problemas de conducta, que no aprende y le toca estar contigo. Lo recibí, entonces, a mitad de ciclo con el estigma del pasado y, sin conocerlo, lo asumí, porque ya de entrada mi pensamiento fue: me va a descomponer el grupo. Mi grupo, tan disciplinado.

No pasaron muchos días cuando Christian y otro niño comenzaron a tener discusiones constantes que influía en la dinámica del aula y hasta en mi energía. En uno de esos días en que sentía que ya no me daba el tiempo, las ganas ni la paciencia, decidí llevarlo a dirección en ese afán de desligarme de la responsabilidad pero también de intentar ponerle un límite con *otra* figura de autoridad. Estando ahí, expliqué a la directora la situación y habló con él haciéndolo reflexionar sobre que debía tener un buen comportamiento, que era un niño muy inteligente y que era importante que se portara bien. Por mi parte, pensé que haberlo llevado a la dirección no me sirvió de nada quizá porque esperaba que hubiera más bien un regaño o una sanción o un “aquí déjame un rato” como sucedía con otros niños.

⁵⁵ “Entre nosotros existen a todas luces diferencias muy reales en cuanto a la raza, la edad y el sexo. Mas no son estas diferencias las que nos separan. Lo que nos separa es, por el contrario, nuestra negativa a reconocer las diferencias y a analizar las distorsiones que derivan de darles nombres falsos tanto a ellas como a sus efectos en la conducta y las expectativas humanas”, Audre Lorde, *La extranjera, la hermana* (Madrid: horas y HORAS, 2003), 123.

Fue hasta la primera junta con la mamá que pude comprender la razones del por qué la directora no hizo “algo” más allá y también fue el momento en que todo lo que pensaba sobre Christian se vino abajo. Sí, él podría haber sido un niño inquieto, desafiante, “respondón” pero nunca me detuve a pensar por qué. La mamá relata que en su anterior escuela era etiquetado como un niño que no tenía límites, le decían que no servía para la escuela, que no aprendía. Incluso llegaron a comentarle a la mamá que lo mejor era que lo pusiera a vender chicles (cosa que él incluso después discursaba), le pedían estar todo el día en la escuela para darle su medicamento y también para controlarlo.

Fue eso, todo lo que narró la mamá sobre lo que Christian había pasado en su escuela anterior y cómo estar en la dirección era su pan de cada día ante la imposibilidad de su maestra por “controlarlo”, mi punto de quiebre. Darme cuenta que había hecho lo mismo que hizo la maestra anterior y por lo que él se sentía desvalorizado; me hizo cuestionarme los modos en que estaba ejerciendo mi práctica porque, entonces, ¿cuál iba a ser la diferencia en la vida de él si el trato seguía siendo el mismo?, ¿si igual le iba a dejar esa etiqueta con la que ya cargaba y lo iba a tratar a partir de eso?, ¿cuál es el sentido de estar dentro del aula si no hay un reconocimiento de todas y todos?

A partir de eso hice cambios en la manera en que comencé a relacionarme con las niñas y los niños y no sé si esos cambios han sido suficientes, si han sido lo mejor, lo que sí creo es que ha hecho mucho más consciente la forma en que me dirijo a ellas y ellos.

Pienso, entonces, en como el otro te interpela a tal grado que mueve todo aquello que tenías preconcebido sobre lo que era adecuado, lo mejor, lo correcto; que te cuestiona el modo de ser y de estar con relación a las y los demás y cómo aquello que se toma como “algo que pasa” tiene una razón de ser. Es con esto, y ahora teniendo otros referentes, que me cuestiono cómo la conducta que sale de la norma, de la disciplina, de los llamados límites no es considerada como una forma válida de estar en el mundo en el que podemos, a partir de ella, comprender las razones, los pensamientos, los sentimientos de las niñas y niños con quienes compartimos el aula. ¿No son los diversos comportamientos una forma de estar en el

mundo? ¿bajo qué parámetros unos son válidos y otros no? ¿por qué no nos detenemos a pensar qué nos quiere decir una persona con ese comportamiento?

“El alumno ideal”: ¿a quiénes digo enseñar?

Ignacio llegó como llegan tantas niñas y niños al colegio: con un listado de todo aquello que era y no era según su escuela anterior –y el sistema escolar, claro–, su familia, quiénes los diagnostican y la sociedad. Por mi experiencia como terapeuta en autismo, evalué a Ignacio el día que fue a conocer la escuela y él dijo, con mucha seguridad, que era asperger. Mencionaba todo aquello que le gustaba y también todo aquello que no. Le tocó estar conmigo en segundo año de primaria, mi primer grupo.

Era un niño nuevo en el grupo así que no tenía muchas referencias sobre lo que sabía y no en términos académicos, así que aprovechando que los primeros días debemos evaluar para realizar un diagnóstico, pasé a Ignacio al pizarrón para que siguiera el conteo de números del 1 al 10, algo que me parecía muy fácil y muy obvio que supiera un niño que ya cursó preescolar y primero de primaria. Contó, entonces, “1, 2, 3, 4, 5... ¿10?” acompañado de una cara de agobio que nunca voy a olvidar. Pensé primero que sólo necesitaba un poco de ayuda, así que recapitulé, llegamos al 5 y de nuevo no sabía qué número seguía.

Creo que fue uno de los momentos que más han descolocado mi forma de ver la docencia, de una manera casi hasta dolorosa, porque en mi imaginario un alumno de segundo ya debería saber leer, escribir, contar. Incluso me parecía increíble por el hecho de que físicamente no encontrara una razón, es decir, sí, tenía diagnóstico de Asperger pero lo veía como un niño “normal”, como teniendo esa lógica de que si se ve una discapacidad seguro hay una deficiencia (lógica que juraba ya no tenía, por aquello de yo era muy incluyente). Me pensé diciéndole “¿cómo no vas a saber que sigue del 5?”, de hecho, insistí varias veces (como si el aprendizaje fuera un acto mágico, como si la presión por parte mía hiciera que el niño recordara algo que no había aprendido) hasta que la maestra de apoyo hizo el comentario de que teníamos que trabajar en eso.

La sorpresa de que no ocurriera “lo esperado” y ver su cara de angustia cuando estaba frente al pizarrón sin poder hacer lo que le había pedido me llevó a pensar que a lo mejor no estaba lista para esto. ¿Cómo estarlo cuando tu referencia sobre el alumnado es que debe-ser un todo uniforme⁵⁶ sin más diferencia que la estatura o la edad? Pensar que el aprendizaje se da de manera espontánea y que sólo si “se ve la discapacidad” se pueden comprender (¿ser condescendiente?) *las fallas* es una lógica muy habitual y muy cómoda, sobre todo porque el plan indica que al término del ciclo, las niñas y niños debían saber contar hasta el 1000, ¿cómo me voy a detener tanto porque debo enseñarle a contar primero del 1 al 10?

¿Cuándo soy maestra: cuando sigo el plan de estudios o cuando sigo el ritmo de las niñas y niños? ¿y cuando me pidan cuentas? ¿pero y lo que necesitan ellas y ellos dónde queda? Entre el ser novata, el darme cuenta de las realidades que atraviesan la docencia y las exigencias del sistema, comprender y trabajar con miras en la diversidad me parecía una tarea imposible. Pero no hay duda de que cuando algo te confronta, ya no lo puedes negar porque está ahí levantando la mano diciendo: existo.

Confiar en sí misma para aprender: la importancia de lo emocional

Jimena entró hace tres años al colegio, a mitad del ciclo. La evalué porque le correspondía el nivel que yo daba en ese momento. Le pregunté algunas cosas que me parecían básicas, a las que contestaba con una mezcla de pena y miedo, siempre con la cabeza agachada y hablando bajito; noté que se quedaba viendo cómo jugaban las demás niñas y niños que en ese momento estaban en el recreo, así que decidí acortar la evaluación y preguntarle si quería jugar, respondió que sí y la presenté con el grupo.

Se unió al grupo a los pocos días y me fue entregada con el diagnóstico: discapacidad intelectual y problemas del lenguaje. Recuerdo quedarme impactada porque el primer diagnóstico me parecía irreal. Conforme pasaron los días y adquiría un poco de más de confianza, notaba que daba todas las respuestas, que empezaba a organizar a sus compañeras y compañeros para realizar determinadas actividades, que se acercaba a

⁵⁶ “La ilusión de una identidad común entre grupos ha producido que las políticas de representación reproduzcan un sistema de exclusión y privilegio dentro de las prácticas de la escuela”. Claudia Matus, “¿Existe la posibilidad de que triunfe la diversidad?”, *Pensamiento educativo* 37 (Diciembre 2005): 16-26

muchas personas en el recreo y platicaba con ellas, que se proponía para realizar ciertas cosas dentro del aula, que le gustaba bailar.

En la junta con su mamá, pudimos comprender que su situación no se trataba de una discapacidad sino de la falta de confianza derivada de las burlas que le hacían constantemente por la dificultad para pronunciar ciertos fonemas, lo que la llevó a no contestar, a no hablar, a no relacionarse. Jimena aprendió a leer y escribir inmediatamente, a resolver problemas, a hacer amigas pero, sobre todo, a confiar en sí misma. Incluso pasó que, al siguiente ciclo, le suspendieron la beca porque resultó que “ya no tenía” discapacidad intelectual.

Cabe aquí hacer mención sobre el cómo el diagnóstico más que un referente se asume como destino y sentencia, puede llegar a influir en la vida de las niñas y niños ya no solo dentro del contexto escolar sino en su vida toda, en su forma de mirarse, de relacionarse. Para mí, conocer a Jimena implicó dos cosas: la primera relacionada con mi formación de psicóloga que sin duda aún permea mi práctica en cuanto al diagnóstico desde la patologización – aunque diga que no– y, la segunda, en cómo la parte emocional se relaciona directamente con el aprendizaje y cómo no mirarla es reducir a las alumnas y alumnos a una especie de robot que lo único que necesitan en adquirir conocimientos, es excluirlos bajo el argumento de que no aprenden pero, ¿por qué no aprenden? ¿cómo aprende una niña, un niño que no se siente visibilizado, reconocido, comprendido, escuchado? ¿en qué momento nos detenemos a mirar lo que una niña o un niño siente más allá de si aprendió a leer o a sumar?

Resulta un poco más fácil e inmediato reconocer la discapacidad y hacer como que hacemos pero en cuanto al aspecto emocional, existe un muro que nos impide ver más allá, quizá porque la concepción de la docencia y del alumnado también está muy reducida. Educar en y desde los afectos representa también una parte importante de la educación escolar, es brindar todas posibilidades de desarrollarse.

Los rostros del fracaso escolar: pandemia y desigualdades.

La pandemia, que recrudeció las desigualdades en todos los sentidos pero que se ha hecho sumamente evidente en el ámbito educativo, vino a ponerle cara a todos esos índices de fracaso escolar ya no sólo en el sentido de lo que los alumnos saben o no saben según los estándares, sino de lo más básico como el acceso a la educación.

Situaciones como el carecer de un dispositivo tecnológico, de acceso a la señal de internet, de conocimientos sobre su uso, de una persona adulta que las y los acompañe, quienes han tenido que reacomodar sus funciones dentro de casa y, por lo tanto, les resulta casi imposible pensar en la escuela como una prioridad, la suspensión de las clases presenciales ha resultado un duelo que se reinicia constantemente porque pensar en el no regreso de algunas niñas y niños a nuestra escuela significa pensar en una oportunidad perdida, en un avance detenido, en un futuro incierto.

Existen casos como el de Marco y su hermano David con los que perdimos contacto al inicio de las clases en línea por lo que resultó desesperanzador pues habían logrado adaptarse a la escuela, a su dinámica y los compañeros, al igual que fueron capaces de aprender a autorregularse y aprender mejor. Lo mismo sucedió con Javier, que durante el ciclo había tenido un gran avance en lo académico, estaba muy interesado en continuar aprendiendo e incluso había logrado relacionarse de mejor manera con sus compañeras y compañeros.

Además de la ausencia total, también está el caso de Celia y Elizabeth, dos hermanas que este ciclo lograron encontrar la forma de conectarse aún con el desconocimiento total de la mamá en el uso del celular –incluso de leer en español– y la dificultad de acompañarlas por la necesidad de trabajar; por ello, su asistencia es irregular. En una situación similar se encuentra Christian que, a pesar de tener la tecnología y la disposición, la situación familiar, en el que la mamá requiere trabajar de tiempo completo, le impide acceder de forma constante por la imposibilidad para acompañarlo.

También está el caso de Saúl que no ha encontrado interesante las clases virtuales y no logra acceder a algunas clases o está de manera intermitente, por lo que su familia considera que no ha tenido el avance que tuvo el ciclo anterior, de manera presencial y constantemente se han cuestionado la necesidad de que “pierda el ciclo” e inscribirlo de nuevo cuando se pueda regresar a las aulas. Sin duda, la situación actual en la que nos encontramos ha develado las condiciones de vida de cada niña y niño pero también que la educación ha sido obligada a modificar sus formas no sólo de enseñar con otros medios sino de concebir la educación misma.

Al inicio, entre maestras platicábamos de lo imposible que nos parecía llevar a cabo la enseñanza a través de la computadora porque nuestra concepción de la misma ha sido siempre la de estar entre cuatro paredes con un pizarrón de frente. Tuvimos que conocer diversas herramientas para presentar la información como canva, genially, emaze, plantillas novedosas de power point; buscar hacer más atractivos ciertos contenidos aprovechando las ventajas de los programas online; ajustar nuestros tiempos para ver temas en 40 minutos; trasladar un poco de la presencialidad a la *nueva normalidad* como el saludo y registrar el calendario...

Por otra parte, una de los temas que ha resultado más difícil es el de la evaluación que se ha basado en cuantificar la entrega de evidencias y la asistencia a las clases virtuales, ¿son estos parámetros válidos? Si la evaluación de por sí es un proceso que se basa en una percepción bastante subjetiva, que en estos momentos se base en si se entrega o no resulta limitado, ¿cómo podemos determinar si una niña o un niño está aprendiendo?

Si establecer un número siempre me ha implicado una resistencia, hacerlo ahora me resulta incómodo porque parece que debemos seguir haciendo el trabajo de siempre cuando las condiciones no son la mismas, cuando sabemos que las alumnas y alumnos muchas veces no disfrutan de las clases y, mucho menos, están aprendiendo, cuando deberíamos de estar pensando en otras formas de acompañar el aprendizaje y todo lo que conlleva, ¿pensamos en lo que siente una alumna o alumno sobre la calificación que le asignamos a pesar de su esfuerzo en estas condiciones adversas?

Cuando mencionan que han tenido mucha tarea y por ello no han podido cumplir en otras clases, que están estresados, cansados, hartos, cuando además de la escuela –que es sentarse en su comedor en el horario habitual–, lo único que hacen es lidiar con el encierro, con la enfermedad o muerte de familiares pienso en si como maestras estamos siendo conscientes de nuestro papel, si ser maestras es seguir remando un barco donde los tripulantes se han echado por la borda más por la imposibilidad de encontrarle sentido a la escuela que por falta de ganas de aprender. Porque si de algo estoy segura es que las niñas y niños disfrutaban la escuela pero no ésta, que parece que no existe, que se siente tan lejana. Dicen que la escuela no volverá a ser la misma a partir de aquí y yo no sé si podría asegurarlo cuando antes y durante la pandemia la escuela se ha tratado de un constante hacer cumplir, ¿ha habido un cambio de concepción en la educación toda o sólo en la forma de instrumentalizarla?

El regaño como pedagogía

Entrar a un ambiente en el que todo está perfectamente configurado, con poca experiencia en mundo totalmente desconocido, invariablemente lleva a asumir todas las prácticas que ahí se han gestado y que parecían funcionar. Recuerdo el primer día en el colegio, siendo maestra de apoyo, escuchar un grito por parte de una maestra hacia un alumno sin que nadie alrededor de inmutara. Pensé que, bueno, hay maestras así. Después me di cuenta que todas lo hacían, que no había alguien a quien eso le pareciera inadecuado y que, por el contrario, era lo correcto. Al ser maestra titular, poniendo de justificación la falta de experiencia, las tantas cosas que atender y, además, *lidiar* con las conductas de los niños el regaño me empezó a parecer una práctica necesaria y efectiva en términos de que si quieres silencio, gritas, y lo obtienes de manera inmediata. Funciona, si lo que quieres es poder seguir con tu clase, con la paz del *control de grupo*, con la satisfacción de la *corrección* a tiempo. ¿Corregir qué?

Reconozco perfectamente que fue un período en el que la exigencia por la perfección de mi grupo era tal que el regaño era por todo: por no guardar silencio, por no poner atención, por no estar en su lugar, por sus discusiones, por comportarse como niñas y niños.

- *Siéntate un ratito en esa silla de allá, piensa en lo que hiciste.*

- *Te vas quedar en el salón durante el recreo por no terminar a tiempo.*
- *No sale al recreo quien no esté en silencio.*
- *(Grito porque están gritando)*
- *Ve a dirección y cuenta lo que hiciste.*
- *Sólo si cumplen con __, obtienen __.*

El grito, el regaño, la sanción, la amenaza como pedagogía. El absurdo.

Ya mucho se conoce de la violencia que se ejerce hacia las niñas y los niños en cualquier ámbito, de sus consecuencias, pero, ¿qué se dice de la docencia que recurre a esto casi como estrategia de enseñanza? ¿qué dice de mí como maestra que lo utilice? ¿a cuántas cosas estoy respondiendo al asumirlo como una práctica normal y “funcional”? ¿funciona para quién, en términos de qué? Regañar siendo maestra pareciera que un constante señalamiento y cuestionamiento a la infancia por comportar como tal, ¿es que no las niñas y los niños necesitan de pronto moverse más allá de los límites impuestos, hablar más de lo permitido, incluso discutir a pesar del control?

Trabajar con las niñas y los niños implica, entonces, ser consciente de los comportamientos estarán en función de sus características y necesidades, que asumir esto es parte de reconocerlos como seres que forman parte de la escuela en su individualidad y, a la vez, en su diversidad; que su comportamiento jamás en una afrenta hacia nuestro trabajo o nuestra persona. Que son niñas y niños siendo eso: niñas y niños en toda su expresión.

Planeación: un formato

Organizar toda una práctica en un archivo de Word que implique poner lo que se considera más importante para el aprendizaje me resulta una tarea sencilla. Colocar el ciclo, mi nombre, las características de la escuela y el grupo, los aprendizajes esperados y los componentes curriculares, la secuencia de actividades con el período, los ajustes razonables a lado y las páginas del libro correspondiente. Acomodar todo en un formato establecido por el colegio, ser revisado, imprimir y colocar el plan a la vista en el salón de clases para que como maestra no pierda de vista en seguir lo que previamente fue avalado.

Para planear se considera indispensable tener el libro –que se compra antes del ciclo y que cada maestra cuenta con uno– que integra todas las materias para poder hacerlo *mejor*, o lo que es lo mismo: saber qué actividades hacer y que puedan realizarse en la misma línea.

Planear implica, además de ajustarme al formato, centrarme en cumplir el número de actividades por cada trimestre, por lo que con la premura de la entrega y la facilidad que implica, no se consideran diversas opciones para la enseñanza de los aprendizajes, anteponiendo una mirada homogénea hacia el alumnado, en donde se les considera sólo cuando es necesario colocar el ajuste razonable porque eso es parte de lo que se vende como una atención personalizada. Lo que no puede faltar es cumplir en tiempo y forma, con los requisitos mínimos y con cada actividad planteada en inicio, desarrollo y cierre.

En ese sentido, dado que el ajuste se hace en el aprendizaje que queda asentado en el plan y en el perfil individual, dentro de la práctica sólo se dan los apoyos necesarios para que pueda realizar la actividad de la “misma manera” que todo el grupo aunque eso no garantice el aprendizaje. Es decir: se privilegia el hacer, el cumplir con una actividad más que las oportunidades de aprender.

A pesar de que lo hacía en el aula, fue durante el trabajo en línea –en presencia de la mamá– que caí en cuenta que la atención que estaba dando a un alumno era segregadora y que era notorio el hecho de hacer un comentario que evidenciaba que yo no veía a ese niño como alguien capaz de realizar la misma actividad que los demás, en el mismo tiempo y de igual forma. Entonces decía cosas como: si quiere a Noé puede *hacerle x actividad* usted. Al darme cuenta que sólo los comentarios aclaratorios iban para él pero que, además, la mamá decidía que su hijo hiciera todo, buscando sus propios modos, fue un momento de vergüenza y culpa porque eso ponía de manifiesto que las actividades estaban pensadas para *Un Alumno* donde sí cabían los demás menos Noé. Entre muchas cosas, esto llegó a cuestionarme mi actuar como maestra, en quiénes pongo la mirada, de qué manera, qué hago ante ello.

Entonces, la planeación pareciera una tarea separada de la práctica diaria, que termina cuando cierras el archivo. Una tarea sin mucho sentido, o una carga, que se acaba cuando realizas la entrega en la fecha correspondiente y que no se consulta o se le toma importancia más que para recordar el siguiente aprendizaje o alguna actividad. ¿La práctica docente tiene un inicio y un final determinado que empieza y termina en un formato?

Los límites de la evaluación

Ser parte de una institución privada que se asume inclusiva significa que en cada junta le aclaramos a mamás que para nosotras no es importante una calificación, que apostamos por reconocer los avances que tiene su hija o hijo y procedemos a enlistar todos los aciertos; y aun así, también hay que mediar la desilusión de las mismas cuando en la boleta ven un 7 que les hace sentir que todo el esfuerzo no vale la pena. La desilusión de ellas y la propia, la sensación de estar atadas. Si anteriormente me resistía a asignar calificaciones, fue el momento en que una mamá estuvo a punto del llanto al ver la calificación de su hijo, en el que ante ello no pude decir nada porque, de alguna manera, compartía el sentimiento y en el que la directora tuvo a bien intervenir. ¿Es que cómo le explicas a una madre que es un 6 o un 7 pero que eso no es lo importante? ¿cómo le reconoces a un niño constantemente todos sus grandes avances para luego escribir un número en la boleta, con su nombre de testigo, que le dice que nunca es suficiente?

De manera interna, se da la indicación de que para poner una calificación debemos considerar los aprendizajes esperados del grado en que está cada alumna y cada alumno porque es necesario ajustarse a los criterios de la SEP. Considerando que la mayoría del alumnado presenta un diagnóstico de discapacidad, de una condición neurodiversa, de un “problema” para aprender... Alcanzar los criterios es un remar a contracorriente constante. Y sí, a pesar de esfuerzo que hay detrás y del avance que puedan presentar en muchos sentidos, al final del día lo que importa ante el sistema es qué número tiene una niña o un niño.

La supervisión de primaria pregunta constantemente si verdaderamente no aprenden porque siempre aparecen casi con la misma calificación. Yo daría dos respuestas:

1. NO: si seguimos midiendo a las niñas y niños a partir de estándares homogéneos.

2. Sí: si valoramos todo aquello que han aprendido, aunque no se ajusten aún a lo que se espera por el grado que cursa.

¿Es que una niña o un niño es un número o una persona con todas las posibilidades de desarrollarse?

Los criterios de evaluación que provienen meramente de la institución tampoco están tan alejados. Desde inicio de ciclo se realizan perfiles individuales en los que se coloca el aprendizaje esperado y su “ajuste razonable con base al ritmo y estilo de aprendizaje” en caso de que consideremos que no logrará alcanzarlo; para ello, buscamos en un mapa de competencias los aprendizajes que aparecen por niveles y tomamos el que se *ajuste mejor*. Con base a ello, se colorea si después de cada trimestre la niña o el niño cumple y en qué medida:

- Rojo: no logrado
- Naranja: en proceso básico
- Amarillo: en proceso medio
- Verde: logrado

A pesar de ser un documento al que no se le sigue cabalmente, dentro de la práctica sí determina la manera en que miramos a las niñas y niños, por ejemplo, decimos que alguien está “bajito” o “alto” (el estándar) según cumpla o no los criterios de su grado o de su edad. Y sobre eso, llevamos nuestra práctica: clasificándolos, haciendo que unos hagan menos que otros, que se esfuercen, pero no tanto porque “sabemos que no podrá”. Marcando los límites de sus capacidades, sus habilidades, sus formas de aprender, colocando una calificación con toda la autoridad de sentenciar futuros.

Esta es una práctica en la que dentro de la institución no nos detenemos a pensar y que, por el contrario, consideramos adecuada, natural, necesaria porque se dice que no se va a forzar a las niñas y los niños a algo que no podrían alcanzar. ¿Quién dijo que no?, me pregunto ahora. ¿No es esta también una forma de segregar? Estar y no estar. Mirar con la lupa del límite conlleva prácticas dentro de clase como poner a la adolescente con discapacidad

intelectual (que además está en un grupo de primaria baja) en una mesa aparte para realizar otra actividad con ella, o colocar al niño con autismo que no aprende en el mismo ritmo ni se relaciona con el resto del grupo en la mesa “que sobra” para no *complicarnos* de más, o esa práctica tan común donde en el recreo se tiene a las niñas y los niños en silla de ruedas estáticos en cierta área del patio, sin más actividad que la de observar a sus compañeras y compañeros jugar y divertirse; ha ocurrido, incluso, que una niña pidió a su maestra que quería jugar donde estaban las demás y se le negó la posibilidad diciéndole que la podían tirar. ¿Y si aprendemos de todas y todos?, ¿por qué todo es límite, barrera, división, margen?

Colocamos –como maestras-que-saben– un muro que, de cierta manera, imposibilita que nosotras y el alumnado pueda visualizar las capacidades y habilidades que hay más allá de lo que proponemos para ellas y ellos. ¿Ser inclusivos significa asumir las distancias, las separaciones, las fronteras imposibles de atravesar?, ¿es posible, en términos de la práctica, mirar nuevos horizontes bajo los cuales actuar?

2.3 Mundos posibles: borrar fronteras en la enseñanza

Como maestras tenemos en nuestra memoria un sinfín de hechos que ocurren dentro del aula y de la comunidad escolar. Sin embargo, hablar propiamente de nuestras experiencias, aquellas que nos tocan de una manera profunda, de las que no se vuelve a ser la misma significa aceptar que la docencia es tan gratificante como dolorosa: poner de manifiesto que mi representación del alumnado estaba basada en un ideal, casi como prototipo, donde todas y todos aprenden por igual o que ya *deberían* cumplir con ciertos criterios de desarrollo; nombrar la violencia que hay detrás de hacer que una niña o un niño se ajuste a mis parámetros de un buen comportamiento, anulando las diferencias; conocer de cerca la invisibilización de lo emocional como parte importante del aprendizaje y sus implicaciones en la confianza para aprender; reconocer que la situación actual de la pandemia ha roto toda concepción sobre mi enseñanza cuestionando mi nivel de incidencia y la importancia de mi trabajo ante el fracaso escolar; darme cuenta de que el regaño parecía una estrategia no sólo “eficaz” sino legitimada y que es una de las formas de violencia asumida como maestra más constante; develar cómo el planear y evaluar son actividades automáticas que se hacen, por

un lado para la homogeneidad y por otro, se ajustan aprendizajes considerando que hay alumnas y alumnos que no podrán con ello, poniendo la preocupación en cumplir contenidos, no en el aprendizaje, las personas.

Todas estas prácticas pedagógicas que se relacionan con mi concepción sobre la diversidad no sólo limitada –bajo la creencia de que sólo es la discapacidad– sino excluyente, que deshumaniza, que coarta las diferencias podrían ser, de cierto modo, la definición de mi enseñanza. ¿De ser maestra?, ¿deseo seguir en esto o buscar otras formas de posicionarme ante el aprendizaje y desde la enseñanza?

Dada la relevancia que cobra en mi ser como en mi trabajo diario, es que establezco como el acontecimiento que va a conducir este trabajo el hecho de que mi enseñanza ha marcado una distancia en función de los niveles de rendimiento de cada estudiante que se centra, además, en el cumplimiento de los contenidos y la obtención de resultados mediante el ajuste a los criterios curriculares y del colegio, dejando de lado las habilidades, las capacidades y los intereses de las alumnas y los alumnos.

Por lo tanto, la situación problemática se basa en el hecho de que la enseñanza se realiza en términos del rendimiento colocando etiquetas de *los más altos* y *los más bajos*, por lo que genero estrategias específicas para los de *menor rendimiento* mediante la flexibilidad curricular, poniendo un límite a su aprendizaje. Es decir, hay una visualización del alumnado –sobre todo las y los que presentan alguna discapacidad– referente a que no puede existir un mayor desarrollo de su aprendizaje sino hasta lo que, en mi caso, considero suficiente. ¿Qué puede resultar de una educación que se basa en poner a una niña o a un niño al margen de todo progreso?

Es a partir de esto que se vuelve necesario crear otros mundos posibles⁵⁷ para las niñas y los niños con relación a su aprendizaje a partir de modificar la concepción sobre éste y mi enseñanza, así como llevar a cabo otras estrategias que eliminen la mirada y la práctica excluyente.

⁵⁷ Félix Guattari, *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles* (Buenos Aires: Cactus, 2013).

Por lo tanto, mi deseo pedagógico es que las alumnas y los alumnos desarrollen su autonomía y reconozcan sus capacidades y el contexto del que forman parte, así como su participación en la construcción de su propio aprendizaje, formando parte activa de la misma a partir del desarrollo de las habilidades del pensamiento a través de la mediación cognitiva. Se realizará mediante la implementación del modelo de atención PIA de Miguel López Melero que se basa en los procesos cognitivos y en la cooperación como medios para aprender atendiendo a las diferencias. Esto, además, implicaría una transformación como maestra que no sea superficial o de discurso sino de un convencimiento real de que las cosas pueden ser diferentes. De esta manera no se trata sólo de una modificación operativa basada en estrategias alternativas sino en una que transforme la interacción entre maestra y alumnado pues es imprescindible un cambio en la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje que no se base en una visión deficitaria y compensatoria sino, por el contrario, que apele a una práctica que involucre a todas las alumnas y todos los alumnos.

En ese sentido, el problema pedagógico queda planteado de la siguiente manera:

La enseñanza segregadora⁵⁸ anula el reconocimiento de las capacidades, las habilidades e intereses de las alumnas y alumnos por lo que es fundamental generar estrategias centradas en procesos cognitivos para el acceso a contenidos curriculares y no sólo focalizarse en el rendimiento.

¿A partir de qué será posible dar una respuesta adecuada a este problema?, ¿es posible dada la diversidad, los parámetros institucionales?, ¿qué se necesita?

La enseñanza, por lo general, se reduce a todo aquello que sólo pasa dentro del aula, además de cumplir a cabalidad el programa del grado en turno donde se van palomeando los aprendizajes que ya se “vieron”, porque lo importante es eso, decir que se cumple, pero ¿cómo, quiénes, desde dónde, con qué, hacia dónde el aprendizaje?

⁵⁸ Realizar “ajustes razonables” en los aprendizajes esperados, bajando la expectativa de su aprendizaje, etiquetar en “bajos” y “altos”, colocar en grupos y subgrupos según el rendimiento.

Aprender lo hacemos durante toda nuestra vida y no exclusivamente frente a un pizarrón y gracias a una maestra. ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprender? ¿de mirar a las alumnas y los alumnos como una sola figura? ¿de hacer que llenen cuadernos con los temas que *deben* aprender? ¿de repetir lo que la maestra dice? ¿de aprobar con un número en la boleta?

Con los retos de la sociedad actual, cada vez más cambiante y demandante, la escuela tiene el desafío de formar personas que logren responder a ellos “creando entornos educativos desafiantes, flexibles, con multiplicidad de estímulos, recursos y variedad de formas organizativas de trabajo”⁵⁹. Para ello, es necesario un cambio en la concepción no sólo del proceso de enseñanza-aprendizaje sino de la escuela toda. ¿Estamos preparadas? ¿entendemos la necesidad y la urgencia a la que nos enfrentamos? Es común poner la responsabilidad en las nuevas generaciones, que si “son el futuro del país”, que si deben resolver los problemas que como sociedad hemos dejado. ¿Podríamos pensar, mejor, en una responsabilidad compartida? Y, sobre todo, como maestras brindar las herramientas, los medios y promover la conciencia necesaria para buscar soluciones. Hacer comunidad.

Es preciso evolucionar hacia una escuela pensada para todas y todos, con todas y todos⁶⁰, una escuela que reconozca al aprendizaje como un proceso de construcción, que se despoje de la mirada utilitaria y que, por el contrario, sea más hospitalaria con las emociones de las y los estudiantes.⁶¹ ¿Podemos las maestras renunciar a todo aquello que hemos asumido, a todas las prácticas que hemos puesto en práctica y que consideramos no sólo “efectivas” sino correctas?

Apelar a un futuro diferente puede parecer un imposible en una sociedad y una época en la que prima la indiferencia, la desesperanza, el individualismo, el egoísmo; donde, desde dentro de la escuela, impera el señalamiento, la distancia, las etiquetas, el automatismo, la necesidad

⁵⁹ Rebeca Anijovich, Mirta Malbergier y Celia Sigal, Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007), 87.

⁶⁰ “La necesidad de construir una sociedad de todas y todos y, para todas y todos, pero con todas y todos”. Miguel López Melero, *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación* (Málaga: Ediciones Aljibe, 2004), 73.

⁶¹ Kieran Egan, La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Para los años intermedios de la escuela (Buenos Aires: Amorrortu, 2007), 29.

de resultados... Sin embargo, tenemos la responsabilidad, como menciona Ranciere, de crear mundos y formas de co-existir diferentes, es decir, realizar una ruptura del orden representativo⁶² que nos lleve, como maestras, a tener una consciencia, pero sobre todo a una acción. Menciona Valencia⁶³, como aportación del feminismo, “plantear desde otros ángulos las condiciones actuales bajo los que se rige el mundo”. Borrar las fronteras, reajustar la brújula.

¿Soy capaz de soltar la idea de que yo, como maestra, debo ser quien dicte qué y cómo aprender? ¿estoy dispuesta a aceptar que el camino no era el adecuado y redirigir mis pasos hacia otras formas de ser y de hacer? ¿a qué me enfrento cuando digo “estoy equivocada”? ¿desde dónde empezar de nuevo?

Si bien no será una renuncia absoluta de un día para otro, es importante ir dando pasos firmes hacia una pedagogía de la autonomía, que conlleve una práctica de la emancipación intelectual donde como maestras pongamos en las alumnas y los alumnos una nueva ignorancia, reconociendo sus saberes, devolviéndoles la posesión de su consciencia y de su actividad; para ello, es fundamental que se modifiquen las relaciones que se gestan en la escuela, así como una ruptura con la lógica pedagógica imperante a través de la movilización de los cuerpos que implique el “borramiento de la frontera entre aquellos que actúan y aquellos que miran, entre individuos y miembros de un cuerpo colectivo”⁶⁴.

De esta manera, se pondrá en práctica el PIA como forma de dar un giro a las prácticas hegemónicas buscando, por el contrario, establecer una nueva lógica donde las relaciones sean más horizontales, donde la enseñanza y el aprendizaje puedan ocurrir de alumnas y alumnos a maestra y viceversa, donde se conviva desde el reconocimiento de las diferencias y donde el proceso sea más importante que la meta.

⁶² “El mundo de los trabajos y los días ya no es el de la sucesión y la repetición opuestas a la grandeza de la acción y de sus fines. Es la gran democracia de las coexistencias sensibles que revoca la estrechez del antiguo orden de las consecuencias causales y de las conveniencias narrativas y sociales”, Jacques Ranciere, *El hilo perdido. Ensayos sobre la ficción moderna* (Buenos Aires: Manantial, 2015), 25.

⁶³ Sayak Valencia, *Capitalismo gore* (España: Editorial Melusina, 2010), 176.

⁶⁴ Jacques Ranciere, *El espectador emancipado* (Buenos Aires: Manantial, 2010), 25.

Como menciona Guattari: “las revoluciones sociales, las revoluciones estéticas no alteran solamente las ideas y las cosas dadas a ver y a oír, trabajan también, como se sabe, los cuerpos, los metabolismos orgánicos más subterráneos, las percepciones del mundo, las fórmulas de intersubjetividad e incluso cierto presentimiento del porvenir”⁶⁵.

¿Es que acaso no se merecen, nuestras alumnas y alumnos, ser reconocidos en sus diferencias y aprender con dignidad? Eso. Aprender con dignidad como acto justicia. En este mundo en el que quepan muchos mundos posibles.

⁶⁵ Guattari, *Líneas de fuga*, 307.

CAPÍTULO III. CAMINAR HACIA LA INCLUSIÓN: LA ALUMNA Y EL ALUMNO COMO AGENTES CONSTRUCTORES DE SU APRENDIZAJE

Enseñar siempre: en el patio y en la calle como en la sala de clase.

Enseñar con actitud, el gesto y la palabra.

Gabriela Mistral

3.1. Una nueva práctica educativa: reconociendo la diversidad para la inclusión

Comúnmente, aceptamos con facilidad una nueva corriente, una nueva teoría, un nuevo método; creemos que necesitamos estar siempre a la vanguardia, que estar fuera de la tendencia nos hace obsoletos, poco conocedores. La facilidad radica no en la comprensión profunda de ello sino en la mera puesta en práctica de algo que por fuera suena bien porque alguien dice que *debemos* adoptarlo.

Mencionar aquí a la inclusión no es casualidad pues es claro que desde hace unos años hablar de ello desde el ámbito de las personas con discapacidad y la educación es casi obligatorio, una manera de decir que, como maestras estamos actualizadas, pero, ante todo, *sensibilizadas*; nos inscribimos a cursos, certificaciones, diplomados que lleven la palabra “inclusión” para comprobar que sabemos y que nos importa. Incluir le decimos a: acceder a las terapias necesarias, espacios adaptados a las necesidades de las personas con discapacidad motriz, a la infancia con autismo en un aula, lugares públicos con personas que conozcan Lengua de Señas Mexicana (LSM), y un largo etcétera de acciones que consideramos la definen y que son su razón de ser.

Desde la escuela se habla de inclusión cuando un niño con diagnóstico de Síndrome de Down o con Trastorno del Espectro Autista está en el aula, cuando se le dan ciertos apoyos para que aprendan, cuando todas y todos están presentes en las múltiples actividades, cuando hay una escalera eléctrica adaptada... ¿es suficiente? ¿es esto inclusión? ¿mucho de esto no sería lo mínimo necesario?

Dentro del sistema educativo se ha puesto la inclusión no sólo como una novedad sino como una necesidad, y sí, la inclusión educativa –que garantiza el acceso a la educación a todas y todos– es indispensable, ¿pero cómo?, ¿hacia dónde? Quedarse en hacer efectivo el artículo

3ro de la constitución y en un mero cambio de conceptos viene a ser un avance de una construcción sin bases. ¿Qué tenemos que hacer las maestras y los maestros?, ¿esperar indicaciones, hacer lo de siempre, mejor abandonar la idea?

Quizá el error está en creer que la inclusión empieza y termina al tener a una niña o un niño *fuera de la norma* en nuestro salón, que lo poco o mucho que hagamos será suficiente, ya una ganancia, y dado que nadie nos prepara para eso es mejor quedarnos ahí. Tampoco es que haya un concepto de inclusión que pueda darnos una explicación certera y completa, una que abarque el comprender las necesidades, que ponga de manifiesto las desigualdades, las exclusiones, una que dé las respuestas que necesitamos. ¿Es eso posible? La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) menciona la necesidad de fomentar un sistema educativo que elimine “los obstáculos a la participación y el rendimiento de todos los educandos, toman en cuenta la diversidad de sus necesidades, capacidades y particularidades, y eliminan todas las formas de discriminación en el ámbito del aprendizaje”⁶⁶. ¿Cuáles son los obstáculos?, ¿quiénes lo ejercen?, ¿cómo discriminamos?

Empezar por nombrar que existen innegables desigualdades que configuran no sólo al ámbito educativo sino, en primera, la vida social, nos permite situar a la inclusión no como algo ya establecido y bien conformado, mucho menos como la solución por excelencia, sino como un proceso que se pone en marcha todos los días. Estas desigualdades, además, nos dan la pauta para hablar de las exclusiones que de ellas derivan y que reafirmamos día con día, aunque como maestras no estemos dispuestas a aceptarlo, es así.

Una de las principales exclusiones que ejercemos es el de no reconocer la diferencia como parte de la condición humana que, ya de entrada, permea toda noción de práctica ante niñas y niños tan diversos. Por ejemplo, dejamos de lado a quien no se comporta como lo dictan las reglas que imponemos, a quien no aprende al ritmo que *debería*, a quien no alcanza el contenido establecido... ¿por qué no empezar por cambiar la concepción de lo que una alumna, un alumno, la escuela *debería* ser y transitar hacia una construida desde un enfoque

⁶⁶ UNESCO, “Inclusión en la educación”, <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion> (consultada el 4 de agosto del 2021)

que ponga la diferencia⁶⁷ al centro? Concebir la diferencia no como algo negativo –aquello que se señala, de la que se marca una distancia– sino como valor, ¿acaso no todas las personas somos diferentes e igualmente valiosas? Ahí radica la importancia de voltear la mirada hacia la diversidad, como dice Melero: lo diverso es lo normal. Desechar aquellas concepciones y aquellas prácticas que priorizan la categorización, la medición, romper los prejuicios y las bajas expectativas sobre las competencias cognitivas y culturales⁶⁸ que impiden el libre desarrollo de las alumnas y los alumnos, las que deshumanizan; por el contrario, “interrogarnos sobre las condiciones bajo las cuales se establece y se mantiene la vida que vale la pena, y a través de qué lógica de exclusión, de qué prácticas de borramiento y nominación”⁶⁹, cuestionarnos el tener representadas a las personas en dos categorías: lo estándar y lo anormal y cómo actuamos ante ello; dar la vuelta: apelar a una escuela sin exclusiones como un “lugar de encuentro natural de las diferencias humanas”, un lugar donde se prioriza la comprensión del ser humano. La diversidad⁷⁰, desde mi punto de vista, *se trata de abrazar las diferencias que configuran y enriquecen el mundo social –y educativo– a través de mirar y reconocer sus potencialidades*, es decir, que podamos legitimar “a cada persona como es y no como nos gustaría que fuera. Más aún, no sólo aceptemos esta idea sino que la aprovechemos en el campo de la educación y aprendamos de las diferencias humanas a humanizarnos”⁷¹.

¿Por qué importaría? Porque la diversidad no sólo es una característica de la vida en sí misma, nos permite apostar por vivir dando la importancia que merece lo que el otro pueda aportarme; porque poner el foco en la diversidad es valorar los encuentros y desencuentros de

⁶⁷ “Educar es un acto amoroso, porque supone respetar a cada cual en su diferencia”, Miguel López Melero, “Educación inclusiva, escuelas democráticas”, en *Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión Escolar*, comp. Irazema Edith Ramírez Hernández (Buenos Aires : Praxis Editorial, 2016): 320-376

⁶⁸ Las competencias culturales que tienen que ver con el contexto y lo que proporciona al individuo para su desarrollo; y las cognitivas, relacionadas con las habilidades del pensamiento y que, en la mayoría de los casos, como explica Melero en toda su obra, están supeditadas a los prejuicios y estereotipos con relación al diagnóstico de las niñas y los niños con discapacidad.

⁶⁹ Judith Butler, *Vida precaria*, 65.

⁷⁰ “Que esas características diversas no solo responden a condiciones de discapacidad, sino a todas las formas de reconocimiento de la pluralidad humana, su alteridad y diferencias, que afirma la unicidad del ser humano, como una disposición ontológica y moral”, *Lina Esmeralda Flórez Perdomo*, “Trascendiendo los caminos de la Educación inclusiva hacia Inclusión educativa”, en *Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión Escolar*, comp. Irazema Edith Ramírez Hernández (Buenos Aires: Praxis Editorial, 2016), 264-284

⁷¹ Miguel López Melero, La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva, *Revista Electrónica Sinéctica* 29 (agosto-enero, 2006), 4-18.

una manera más humana; porque atenderla es decirle a las niñas y los niños que nos importan, es atender una deuda que ha existido desde siempre. Creo, firmemente, que la diversidad es indispensable porque nos hace más solidarios, más hospitalarios, personas que juzgan menos y que reconocen más; porque permite construir una sociedad donde los demás nos importan, nos conmueven, nos enseñan. Por lo que requiere de romper con las relaciones de poder que responden a una anulación de las diferencias y de todo aquello que no se considera humano porque no se ajusta a los parámetros del deber ser social y económico; es una consideración ética primordial para construir nuevas formas de relacionarnos con las y los demás, nuevas formas de existir.

Esto conlleva, inevitablemente, a que desde lo pedagógico deconstruyamos las nociones de normalidad, de inteligencia, a eliminar la homogeneización de las características de las alumnas y los alumnos asumiendo que aprenden de la misma forma y en el mismo ritmo, de convertir la idea del diagnóstico como sentencia en una herramienta para aprender y enseñar mejor⁷². A partir de ello, poner en práctica otros modelos de intervención en el aula que reconozca a todas las personas en su diferencia y ponga en el centro la ayuda mutua, la cooperación. Además, ello supone no sólo fijar la atención en lo académico sino considerar que el ser humano no se puede atender en partes, por lo que implica no sólo lo cognitivo sino otras esferas como lo afectivo, lo social y lo físico que son necesarias desarrollar de manera simultánea.

Así, el aula tiene que ser accesible no sólo en términos de infraestructura, mobiliario o materiales sino con relación a ser abierta para todas y todos a través de nuestra posición como maestras y del enfoque que le damos a la enseñanza: posibilidades de opinar, de decidir, de organizarse, de construir su aprendizaje, de aprender con las otras y los otros, de enseñar, de corregir(se), de disentir, etc. Por lo que atender a la diversidad no se trata de ajustar un aprendizaje en la planeación o un criterio en la evaluación sino de mostrar y brindar las oportunidades para ser y estar dentro del aula.

⁷² Miguel López Melero, Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora, *XXI, Revista de Educación* 3 (Universidad de Huelva: 2001), 15-53.

Por lo tanto, no se podría hablar de que existe la inclusión de manera absoluta, sino de todo aquello que hacemos de manera cotidiana como prácticas contra hegemónicas donde se antepone la colectividad, la comunidad, el cuestionamiento constante, el hacer de otras formas; “es una lucha general contra el fracaso y la exclusión. Al comprometernos en esta lucha, encontramos rápidamente datos que ponen de manifiesto una lista cada vez mayor de estudiantes vulnerables que necesitan una ayuda educativa adicional”⁷³. Asumir que la inclusión existe como un todo dado, bien cimentado, con pasos establecidos sería un error que nos pondría en una zona de confort donde no cabría la crítica y el rehacer constante, tampoco se podría hablar de que es imposible por las condiciones que no dependen del deseo y el esfuerzo individual, pero sí podemos entenderla como aquella que “abre la posibilidad de que otro destino se produzca”⁷⁴.

En ese sentido, no hay inclusión sin reconocimiento de la diversidad, mucho menos educación posible sin estas dos. La educación escolar como la concebimos y la llevamos a la práctica actualmente necesita ser repensada en términos no (sólo) desde lo que se dice desde arriba que las niñas y los niños *deben* aprender, ni siquiera de lo que como maestras deseamos en el sentido del rendimiento y los aplausos que podamos recibir, sino que debemos estar dispuestas a buscar por otros caminos y construirlo con base a lo que las alumnas y los alumnos opinan, sienten, desean, necesitan... Dejar de lado el posicionarnos como una figura imprescindible y darle a la infancia su valor, su papel, su importancia en su propio desarrollo. Se los debemos.

3.2 Proyecto de Investigación del Aula: sin confianza no hay educación

Crear otros mundos posibles, además de una mayor conciencia y una nueva mirada, requiere necesariamente de poner en práctica formas de diferentes de hacer dentro del aula que permita crear una educación para la autonomía personal, social y moral.

⁷³ Roger Slee, *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva* (Madrid: Ediciones Morata, 2012), 161.

⁷⁴ Carina Kaplan y Sebastián García. *La inclusión como posibilidad*, 30.

El modelo de atención en el que se basará este trabajo es el PIA de Miguel López Melero que concibe la escuela como una comunidad de aprendizaje y que está influenciado por los principios e ideales del Proyecto Roma: “la confianza en la competencia cognitiva y cultural de todo el alumnado, el trabajo cooperativo y solidario en las aulas, la calidad de las relaciones como calidad de vida, y el valor de las diferencias”⁷⁵. Con este modelo, se pretende dar respuesta al problema pedagógico planteado: *la enseñanza segregadora anula el reconocimiento de las capacidades, las habilidades e intereses de las alumnas y alumnos por lo que es fundamental generar estrategias centradas en procesos cognitivos para el acceso a contenidos curriculares y no sólo focalizarse en el rendimiento*. Por lo que se busca crear una práctica diferente, considerando los procesos cognitivos que las alumnas y los alumnos llevan a cabo al aprender, así como tomar en cuenta a todas y todos en un mismo currículum posibilitando el aprendizaje en distintas áreas, y no meramente lo académico en términos de contenidos, lo que posibilitará ampliar la mirada hacia considerar el proceso educativo fuera de cumplir criterios y pasar exámenes estandarizados. Además, su organización favorecerá crear un ambiente de mayor convivencia y solidaridad, aspecto fundamental para aprender.

En ese sentido, se trata de romper con aquella cultura escolar hegemónica basada en las jerarquías, las relaciones de poder, la segregación institucional y, por el contrario, apelar a una escuela en donde “las niñas y los niños descubren juntos en qué consiste el conocimiento, en qué consiste la cultura y en qué consiste la vida”⁷⁶. Es así que Melero propone no sólo un modelo educativo que dicte los pasos a aplicar para hacer que aprendan, sino un cambio cultural que involucre el respeto, la convivencia y la humanización a través de un aprendizaje basado en la cooperación y la solidaridad donde lo más importante es el reconocimiento de las diferencias humanas, por lo cual, no se trata de crear dos tipos de currículum sino uno común que persiga los mismos objetivos con procedimientos diferentes pero simultáneos. Esto remite, casi de manera obligada, a poner la confianza al centro, confianza en que todas las alumnas y los alumnos son capaces de aprender; además conlleva pensar la planificación de una manera diferente.

⁷⁵ María José Parages López y Miguel López Melero, *Aprendemos mientras enseñamos: Construyendo Comunidades de Convivencia y Aprendizaje*, <http://bo.tiching.com/link/118460>

⁷⁶ Miguel López Melero, *Construyendo una escuela sin exclusiones*, 12

Por lo tanto, es necesario pensar la planificación –que se concibe como cognitiva, no didáctica– como una actividad humana que está estrechamente relacionado con lo cultural, por lo que se adquiere gracias a la ayuda de los demás y a través del lenguaje, además de que tienen que ver fundamentalmente con la metacognición. Desde el Proyecto Roma es definida como un “proceso intrapsicológico que se produce entre la cognición (como base psicológica) y la acción (el comportamiento humano) a través de un apoyo auxiliar, normalmente la palabra, que supone una competencia organizativa (autoorganización) y reflexiva sobre el proceso, siempre mediatizado por la ayuda de los demás. Es decir, que el origen de la planificación es social”⁷⁷; por lo que se consideran tres niveles:

1. Planificación de actividades: es la orientación del trabajo a la consecución de objetivos generales a largo plazo, es decir, aquellos propósitos finales que queremos alcanzar.
2. Planificación de acciones: es propiamente el PIA y se refiere a enseñar a resolver problemas de la vida cotidiana, por lo que es más cercano y próximo.
3. Planificación de operaciones: es la búsqueda de estrategias para resolver parte de un problema diario y ésta está orientado al presente.

Reconocer cómo y desde dónde se aprende es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, por lo que desde este dispositivo de atención se consideran cuatro dimensiones: 1) la cognición y la metacognición, 2) los sistemas de comunicación, 3) la afectividad y 4) el movimiento, así como las conexiones entre estos y su importancia para el desarrollo del aprendizaje el cual lo definen como “un proceso constructivo que solamente se produce cuando lo que se enseña es útil y significativo para el alumnado y cuando éste participa activamente en la construcción del conocimiento”⁷⁸.

Estas cuatro dimensiones permiten, además, organizar el aula como si fuera el cerebro humano siguiendo el proceso lógico del pensamiento en cuatro zonas interrelacionadas, que es lo primero que necesitan aprender:

- 1) Zona de Pensar: que se basa en el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos,

⁷⁷ Parages y López, *Aprendemos mientras enseñamos*, 14.

⁷⁸ María José Parages López y Miguel López Melero, Para poder trabajar por proyectos de investigación en el aula, primero debemos conocernos, *Revista educación inclusiva*, VOL. 5, N ° 1, 2021, 83-94.

¿cómo pienso? En esta zona, inicia con la elaboración del plan de operaciones que dará respuesta a la situación problemática.

- 2) Zona de Comunicar: que se refiere al desarrollo del lenguaje y de los sistemas de comunicación, ¿cómo hablo? Aquí se realiza la búsqueda de información, al igual que se intercambian puntos de vista diferentes, debaten qué hacer y cómo hacerlo.
- 3) Zona del Amor: que tiene que ver con el desarrollo de la afectividad, las normas y valores, ¿cómo siento/amo? En esta zona, se realizan los acuerdos con respecto a las normas y los valores necesarios para llevar a cabo el plan de operaciones.
- 4) Zona del movimiento: que desarrolla la autonomía física, personal, social y moral, ¿cómo actúo? Aquí se construye lo que planificaron en la zona de pensar, lo cual se expondrá en la Asamblea Final.

Dentro del Proyecto, éstas permiten la comprensión de todo el proceso que pondrán en práctica, siendo conscientes del mismo como un modo de acercarse al conocimiento, aprendiendo de manera conjunta un proceso de pensamiento. Además, representa una forma de que las niñas y los niños participen en la construcción de su conocimiento con las mismas oportunidades.

Este modelo no se basa en una organización previa de los contenidos o de las asignaturas, sino que se construye a partir de cuatro momentos:

1. Asamblea inicial:

Este es el primer momento y se basa en el surgimiento de la situación problemática que debe partir de la socialización de los aprendizajes, es decir, lo que se sabe de la misma con respecto a los puntos de vista, los intereses, los conceptos, las dudas y las curiosidades de las niñas y los niños; asimismo, se plantea lo que queremos saber y posibles estrategias. Este momento no sirve solo para establecer la parte operativa o conoce de dónde parte cada una/o, sino que, además, es un modo de confrontar los diversos puntos de vista de un modo más natural y son estas aportaciones las que les van dando sentido a la situación. Por lo tanto, la maestra forma parte no como quien dicta los *qué* y los *cómo* sino como una más en el proceso de construcción. Aquí también se establece el nombre del Proyecto y se organizan

las interrogantes surgidas en relación a las dimensiones para seguir el proceso lógico de pensamiento.

2. Plan de acción y grupos de trabajo heterogéneos:

Teniendo en cuenta la situación problemática, se elabora un plan de acciones para dar respuesta a ella basado en la conformación de grupos heterogéneos a través de dos criterios universales que mencionan Melero y Parages “que todas las personas compartan grupo a lo largo del curso y que en cada proyecto se ha de cambiar de grupo”⁷⁹. considerando tanto los aprendizajes genéricos como los específicos.

- Aprendizajes genéricos: son aquellos que deseamos que todas y todos aprendan durante el proyecto, por lo tanto, cada grupo requiere planificar, junto con su maestra, lo que va a construir para resolver la situación siguiendo el proceso lógico de pensamiento y considerando las cuatro dimensiones. Además, las niñas y los niños buscarán la información necesaria para el proceso de construcción. Por último, se señalan las responsabilidades de cada una/o:
 - o Portavoz
 - o Secretaria/o
 - o Coordinador/a
 - o Responsable del material
- Aprendizajes específicos: se refiere a aquellos que, además de los aprendizajes genéricos, van a ayudar a mejorar a cada una/o en particular, donde expresarán para qué les va a servir de manera individual y se analiza qué se necesitará de las otras tres dimensiones para conseguirlo. Ofrecer simultáneamente actividades donde cada alumno aporta personalmente su modo particular de concebir el Proyecto de investigación.

Hay una consideración importante que se trata de planificar los imprevistos, es una forma de considerar la manera en que se resolverán algunas situaciones que pueden no estar consideradas.

⁷⁹ Parages y López, *Para poder trabajar por proyectos de investigación en el aula, primero debemos conocernos*, 92

De manera concreta, si se pudiera establecer un hilo conductor del proceso, sería: “saber buscar información (...), saber elegir qué procedimientos y qué estrategias son las más adecuadas para ello, dónde se puede encontrar aquella, cuánto tiempo vamos a necesitar en el desarrollo y ejecución del mismo, cómo lo vamos a exponer al resto de los compañeros, de qué forma lo vamos a presentar el trabajo”⁸⁰.

3. Acción:

En este tercer momento cada grupo implementa lo planificado, es donde desarrollan las interacciones y los intercambios para darle solución a la situación. Al mismo tiempo, la maestra sigue sus procesos y ofrece ayuda cuando se requiera. Al terminar, cada grupo tendrá que recopilar lo que han aprendido en este proyecto y realizarán un trabajo de síntesis de su aprendizaje.

4. Asamblea final:

En este último momento, se evalúa todo el proceso de trabajo que cada uno de los grupos ha realizado al igual que es la oportunidad para proponer nuevos proyectos. En ese sentido, en primer lugar, los portavoces realizan la presentación del proyecto mencionando qué planificaron, a qué dificultades se enfrentaron y cómo lo resolvieron, así como las respuestas encontradas a las dudas de la asamblea inicial y muestran el mapa conceptual que han elaborado; se genera un debate entre los grupos y se construye un mapa conceptual entre todos donde se reflejan los aprendizajes y sirve como evaluación de los aprendizajes genéricos y específicos. A partir de ello, se da lugar nuevas interrogantes que permitirá dar paso al siguiente proyecto de investigación.

Por consiguiente, los proyectos se pueden visualizar desde dos ámbitos: 1) el del pensar, que implica propiamente el pensamiento, la comunicación y el establecimiento de normas de entendimiento, y 2) el del actuar, que involucra el momento de la Acción.

⁸⁰ López, *Construyendo una escuela sin exclusiones*, 243

Una acción que represente una alternativa, una escuela para la emancipación a partir de problematizar la realidad y encontrar sus explicaciones con todas y todos.

Es importante destacar algunos elementos fundamentales que conlleva la implementación del PIA. Por un lado, se encuentra la mediación en la que Tébar plantea que tiene como objetivo construir habilidades en la persona mediada para lograr su plena autonomía⁸¹, en ese sentido, presenta diversas aportaciones, como: el mapa cognitivo (proceso de construcción de las estructuras del pensamiento), concede la relevancia al papel de maestra-mediadora con base al estilo didáctico y los criterios de interacción a la vez que potencia su actuar profesional, se enfoca en la atención no sólo de procesos cognitivos sino también afectivos, social y metacognitivos centrando el proceso en las alumnas y los alumnos a través de la empatía, la motivación y la implicación, potencia capacidades, desarrolla el insight, el aprendizaje estratégico y significativo, y brinda un modelo de evaluación dinámica centrado en el potencial de aprendizaje.⁸²

Dentro del PIA el aprendizaje es compartido, es decir, una relación dialéctica entre desarrollo y aprendizaje, por lo que Melero plantea que el compromiso de la escuela pública es “el aprender unos de otros a construir modelos democráticos donde desarrollar una cultura escolar en la convivencia para que las niñas y los niños aprendan a ser personas democráticas y libres desde la propia convivencia”⁸³, es decir, construirse y construir el mundo social a partir de las interacciones no sólo entre alumna-alumno, sino también entre maestra-alumno. De ahí la relevancia, de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que propone Vygotsky en el que se reconoce el desarrollo –y no sólo el aprendizaje– de cada persona se efectúa a partir de las relaciones que se establecen con las y los demás; por lo tanto, la ZDP se identifica 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

⁸¹ Lorenzo Tébar Belmonte, *El profesor mediador del aprendizaje* (Bogotá: Editorial Magisterio, 2009), 68.

⁸² Lorenzo Tébar Belmonte, “La función mediadora de la educación”, *Foro educacional* 28, 2017: 79-98, 94

⁸³ López Melero, *Construyendo una escuela sin exclusiones*, 118.

compañero”⁸⁴, de ahí la importancia dentro del PIA para trabajar en grupos conformados de manera heterogénea pues, además, se reconoce la importancia del intercambio socio-cultural entre las alumnas y los alumnos.

El PIA se verá enriquecido con DUA⁸⁵ en el que se establecen redes y principios con respecto al aprendizaje. Las 3 redes, que se relacionan con áreas y procesos cerebrales, son:

- Redes afectivas: se refiere al porqué del aprendizaje, pues intervienen en el aspecto emocional y motivacional sobre el aprendizaje.
- Redes de representación: en el que se hace referencia al qué del aprendizaje, por lo tanto, estas redes permiten procesar la información a través de diversos patrones de reconocimiento.
- Redes estratégicas: estas se refieren al cómo del aprendizaje, atendiendo a las funciones ejecutivas del cerebro con relación a las actividades y la planificación del trabajo.

A su vez, se establecen los principios del DUA los cuales están pensados no para ciertas alumnas y ciertos alumnos sino para todas y todos en función de minimizar barreras en el currículum, a la vez que se puedan maximizar las posibilidades de aprendizaje y desarrollo. Por lo tanto, los principios son:

- I. Proporcionar múltiples formas de implicación: que, a través de las redes afectivas, permitirán encontrar un incentivo para el aprendizaje que les permite mantenerse motivados en el proceso.
- II. Proporcionar múltiples formas de representación: con respecto a la información y el contenido, por lo que a través de las redes de representación se aporta una gama más amplia de opciones que permitan acceder al aprendizaje atendiendo a las diversas formas en que percibir y comprender la información.

⁸⁴ Gerardo Hernández Rojas, La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares, Perfiles Educativos 86, julio-diciembre, 1999.

⁸⁵ Carmen Alba Pastor, Diseño Universal del Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas (Madrid: Ediciones Morata, 2006).

- III. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión: con apoyo de las redes estratégicas, permiten interactuar con la información y que las y los estudiantes demuestren su aprendizaje con respecto a sus preferencias o capacidades.

En ese sentido, el DUA representa una manera de personalizar el aprendizaje atendiendo no a parámetros del currículum ni, por lo tanto, a ajustarlo para que queda niña y cada niño quepan en él, sino a brindar múltiples opciones para aprender en tantos sus diferencias.

Los PIA con enfoque del DUA (**Anexos**) están planteados desde la curiosidad e intereses de las alumnas y los alumnos. Así, se establecieron cinco PIA que llevan los siguientes nombres:

1. ¡Somos exploradores!: se aborda el tema de los animales (clasificación, hábitat, características);
2. Observando la naturaleza: se trabaja sobre el tema de las plantas (clasificación por forma, tamaño, tipo, flor y sin flor, etc.);
3. Guardianes del agua: características del agua, estados, el ciclo, cuidados;
4. Veo, veo... ¿qué ves?: se aborda el tema de la luz (características, tipos, sombras, usos, etc.);
5. ¡Al laboratorio y más allá!: se trabaja sobre el tema de los materiales (características, tipos, usos, transformaciones, etc.)

Los cinco proyectos se plantean tanto en lo genérico como en lo específico donde se hace énfasis del DUA pues se diversifican las actividades y tareas a realizar (materiales TEACCH⁸⁶, vídeos, material concreto, audiovisual, sensorial, interactivo, experimentos, etc.), atendiendo las cuatro zonas propuestas desde el PIA, así como estableciendo una relación entre las tres redes y los tres principios del DUA para el desarrollo de los procesos cognitivos implicados en el logro de los aprendizajes.

⁸⁶ En inglés: **Treatment and Education of Autistic and Communication related handicapped Children**. "Tiene como finalidad proporcionar a los niños autistas ambientes estructurados, predecibles y contextos directivos de aprendizaje; pero además pretende la generalización de estos aprendizajes a otros contextos de la vida, ayudando a preparar a las personas con autismo para vivir y trabajar más efectivamente en el hogar, en la escuela, y en la comunidad. Es un sistema que se basa en la organización del espacio, cambio de actividades mediante agendas, sistemas de estudio y trabajo para facilitar el proceso de aprendizaje y la organización del material para estimular la independencia del alumno", Andrés García Gómez, *Espectro Autista: Definición, Evaluación e intervención educativa* (Mérida: Junta de Extremadura, 2008), 90-91.

3.3 El camino hacia otro mundo posible

Plantear una nueva forma de enseñar implica concebir el aprendizaje desde otras formas que no reproduzcan una lógica de mera adquisición de información, donde las alumnas y los alumnos son depositarios de lo que yo, maestra, les digo que deben aprender.

Por el contrario, es necesario cambiar nuestra posición desde algo que puede ser tan básico y meramente administrativo: la planeación, pues es el primer paso en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se evidencia nuestra forma de ver la enseñanza y a las y los estudiantes. ¿Qué enseño cuando digo enseñar? ¿cómo lo hago? ¿en quiénes pienso? Planear tendría, entonces, que implicar mucho más que ubicar contenidos y pensar en actividades a realizar; planear, desde una mirada más inclusiva visualiza desde el ambiente hasta los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje. Es decir, todo aquello que va en medio de los contenidos y las actividades. En ese sentido, realizar el PIA constituye una manera diferente de pensar la escuela, el aula, a las personas implicadas.

El PIA se implementará al grupo de primero de primaria, conformado por once niñas y niños de diversas condiciones. Se aplicarán seis proyectos, con una duración de quince días cada uno. Estos se implementarán tanto en modalidad virtual como presencial.

Cada PIA girará en torno al proyecto trimestral estipulado por la institución, que lleva por nombre “Ciencia para llevar”, por lo que las temáticas estarán centradas en el campo de formación Exploración del mundo natural y social, en la materia de Conocimiento del medio, con aprendizajes transversales de los campos de Lenguaje y comunicación en la materia de lengua materna y Pensamiento matemático con la materia de Matemáticas (los aprendizajes se establecen debajo). Se usarán instrumentos de evaluación como listas de cotejo, rúbricas y notas de observación. En cuanto a la recogida de datos, se realizará mediante audios, fotos y diario del narrador.

Conocimiento del medio	
Distingue características de la naturaleza en el lugar donde vive. Clasifica animales, plantas y materiales a partir de características que identifica con sus sentidos. Reconoce que los objetos se mueven y deforman al empujarlos y jalarlos. Infiere que la luz es necesaria para ver objetos y colores Reconoce que sus acciones pueden afectar a la naturaleza y participa en aquellas que ayudan a cuidarla.	
Español	Matemáticas
Selecciona textos para escuchar su lectura. Dicta notas breves sobre un fenómeno de su interés. Presenta una exposición sobre algún aspecto de su entorno natural o social. Escribe textos sencillos para describir personas, animales, plantas u objetos de su entorno. Lee obras de teatro infantil y participa en juegos dramáticos de su imaginación. Lee notas informativas sencillas sobre temas de su interés. Elabora textos sencillos e ilustraciones para publicar en el periódico del aula.	Lee, escribe y ordena números naturales hasta 100. Resuelve problemas de suma y resta con números naturales menores que 100. Estima, compara y ordena longitudes, pesos y capacidades, directamente y, en el caso de las longitudes, también con un intermediario. Recolecta datos y hace registros personales.

Cuadro 2. Aprendizajes clave implementados en los PIA
Fuente: Aprendizajes clave, SEP

La construcción de un Proyecto de Investigación del Aula no ha sido un proceso fácil. Ha implicado no sólo considerar otros criterios sino modificar toda mi mirada hacia la enseñanza, puesto que, aunque siempre he considerado ser una maestra que aplicaba diversas estrategias, me di cuenta que no era suficiente, que me importaba más cumplir los contenidos que ofrecer diversas formas de aprender, que realizar ajustes curriculares es segregar y anular las capacidades, que me importaban más unas que otros... Por lo que el primer paso, quizá el más difícil, es aceptar esas prácticas pues el cambio implica hacer consciencia. Después, conocer otras maneras de realizar una planificación tampoco ha sido sencillo, ya que involucra considerar aspectos fundamentales pero que en la práctica diaria no se toman en cuenta por la automatización con la que planeamos. Es así que parar por un momento, escribir desde otros parámetros y pensar en diversas opciones para todas y todos, ha representado un cambio no sólo de estructura o de contenido de un documento que la mayoría de las veces se hace por cumplir, sino que me compromete de manera diferente, más profunda, más consciente sobre lo que las niñas y los niños necesitan para aprender. Durante el proceso, llegué a pensar que todo ello comprende invertir más de mi tiempo y que,

precisamente, es por lo que no nos detenemos en realizar un poco la premura de nuestra práctica y también por no querer tomar una responsabilidad que realmente me corresponde. Incluso, pensar la práctica en otros términos implica que nos deshagamos de todo aquello que nos ha configurado, empezando por la importancia de la escucha (como en la Asamblea inicial), un guardar silencio para conocer y comprender qué es lo que ellas y ellos quieren y necesitan.

De esta manera, es que el camino hacia otro mundo posible ha sido tan difícil como enriquecedor, pues ya no se trata sólo de cómo me miro como maestra, sino cómo me pienso como persona y cómo pienso, sobre todo, a las alumnas y los alumnos con quienes comparto espacio, tiempo, formas de ser, de pensar y de actuar; pensarlas también como personas que pueden decidir, opinar, oponerse, proponer...

Un camino que importe por eso, por los pasos que se van dando poco a poco, por lo que se va aprendiendo y desaprendiendo, por lo que se va forjando y transformando, que importe siempre más el pasaje que la llegada. Que sea indispensable, sí, el aprendizaje, pero en términos de cómo, quiénes, cuándo, dónde, a partir de qué, por qué... Que sean ellas y ellos capaces de preguntárselo y respondérselo, y que estemos nosotras, maestras, dispuestas a “soltar el micrófono. Escuchar. Dialogar es una posibilidad de cuestionar las jerarquías. Se trata, quizá, de buscar las prácticas que nos permiten sentarnos a platicar en conjunto”⁸⁷. Y aprender(nos).

⁸⁷ Yolanda Segura, “Otro modo que no se llame”, en *Tsunami*, coord. Gabriela Jauregui (España: Sexto piso España), 175-18.

CAPÍTULO IV: OTROS MUNDOS POSIBLES: RECONOCIMIENTO DE UN NUEVO SER- MAESTRA

No basta con describir lo que somos, hay que inventarnos

Rosario Castellanos

4.1 Aprender a enseñar: la docencia como práctica emancipadora

Ser maestra, en sentido práctico en nuestro país, implica estudiar una carrera universitaria que te permite obtener un título que, a su vez, certifique que puedes estar frente a un grupo de niñas y niños dando clase. Existen, también, múltiples cursos, diplomados, seminarios, talleres, posgrados que *favorezcan* la formación profesional de las maestras en aras de elevar la calidad de la educación. La mayoría, orientada a técnicas y estrategias que se apliquen de manera efectiva en el aula para formar no sólo estudiantes con un perfil de egreso acorde al mercado laboral sino, además, que todo sea mucho más fácil para que aprendan, se comporten mejor, para sobrellevar el *problema* que implica tal o cual estudiante, o porque la tendencia actual exige estar “siempre preparada”, a la vanguardia, en constante actualización en este mundo que avanza cada vez más rápido y cada vez más a modo. Por lo tanto, se vuelve necesario no sólo responder a una exigencia del aula, sino del sistema educativo con su respectivo modelo –considerando, además, que éste responde a organismos nacionales internacionales que, a su vez, responden a un modelo económico⁸⁸– en turno, a la de las familias, a las de la institución. ¿Acaso las maestras no estamos nunca a la altura de los retos actuales? “La formación docente, al igual que la educación, está saturada de intenciones de dominio, como todo acto social. Por tanto, esta formación se encuentra siempre condicionada en sus programas y prácticas por el contexto sociohistórico en que se realiza. No es aséptica, apolítica, ni asocial, sino todo lo contrario”⁸⁹. ¿A qué (a quiénes) respondemos las maestras cuando nos inclinamos por ciertos modos de formación?

Como se ha mencionado anteriormente, la formación de maestras responde a muchos intereses más allá de lo personal por lo que se corre el riesgo de estarse formando desde una

⁸⁸ Inés Lozano, *Teoría y práctica en la formación docente. Una mirada sociológica* (México: NEWTON, Edición y Tecnología Educativa, 2019), 22.

⁸⁹ Inés Lozano, *Teoría y práctica en la formación docente. Una mirada sociológica*, 22.

perspectiva descontextualizada de nuestra realidad. A manera de ejemplo en un sentido más práctico, he tomado un curso sobre lectura y escritura que considera a las y los estudiantes en un estándar de aprendizaje lo cual para mí, como maestra que trabaja con niñas y niños con discapacidad, resulta imposible su aplicación y su efectividad tal y como se plantea por lo que, si bien no se desaprovecha ese modelo, es necesario modificar ciertos pasos y formas de presentar la información para que todas y todos puedan acceder a ella; resulta hasta desalentador cuando dentro del curso mencionan que garantizan que pueden aprender a leer y escribir en tres semanas, ¿quiénes?

Es así como no sólo en estos casos sino a nivel de las políticas educativas y las exigencias externas existe un desfase entre la formación y la realidad, que nada tiene que ver con el desempeño, los conocimientos o la experiencia de las maestras y, mucho menos, con lo que las alumnas y los alumnos necesitan para aprender. Es obligada una crítica a la formación occidental que manifiesta una formación en sentido único, desde el estándar y desde los intereses propios, que deja de lado el reconocer los diferentes contextos y las diferentes personas que conforman en ámbito educativo. ¿Debemos continuar las maestras atendiendo a la ideología en turno que estandariza el aprendizaje y ve en la educación escolar el medio para producir personas al servicio del capital?

Si bien mi propia práctica ha estado orientada en ese sentido, en el último año he logrado reflexionar sobre aquello que hago y que soy dentro (y fuera) de un salón de clases. Por lo tanto, la respuesta a la pregunta anterior es un radicalmente no; “la educación es ese espacio de convivencia donde los seres humanos nos hacemos humanos. La escuela no puede seguir funcionando de manera técnica, pensando que es una lacra social todo lo diferente, estableciendo dos tipos de intervenciones: una, desvalorizada (lo diferente) y otra, revalorizada (lo homogéneo)”⁹⁰. Quienes forman maestras, y quienes somos formadas, tenemos la responsabilidad ética de considerar siempre otros modos de aprender y de considerar la enseñanza, de apelar a la comunidad, al diálogo, al aprendizaje compartido, a eliminar la competencia, las etiquetas, la discriminación.

⁹⁰ Miguel López, “Educación, amor, ética... Caminos para construir un sueño: la escuela inclusiva”, *Bibliid* 21 (2006), 15

No es que sea una tarea fácil –y no lo tendría que ser, considerando que trabajamos con personas en edad de formación–, pero se vuelve sumamente indispensables apostar por la crítica y la autocrítica constante sobre lo que se entiende por educación, por ser maestra, por ser estudiante pues, ¿qué lógicas estaríamos reproduciendo en el aula?

El dispositivo de intervención implementado, PIA, pretende ser esa manera de poner de manifiesto esa nueva mirada, una nueva *formación profesional docente* que rompa poco a poco aquellas estructuras bajo las que he sido formada a lo largo de mi corta carrera como maestra. Por lo tanto, la formación de maestras tendría que ser política y emancipadora⁹¹, pues sólo enmarcándola en el terreno social y político crítico, y emancipándonos nosotras de todo la carga socio-histórica que implica aprender a enseñar, se podría avanzar en una construcción sobre ser-maestra y sobre la educación mediante nuevos caminos por descubrir, recorrer y resignificar.

En ese sentido, planear, como uno de los elementos clave de la práctica y como la concebimos y la realizamos generalmente dentro de la docencia, representa, en su mayoría una carga por la inversión del tiempo, de la exigencia intelectual y de la exigencia administrativa de entregar en tiempo y forma.

A pesar de que, de manera generalizada, exista un manejo del aspecto curricular, tal parece que pensar en actividades que puedan hacer cumplir los aprendizajes esperados es una tarea titánica por lo que implica pensar en las necesidades, buscar opciones y contar con los recursos para llevarlo a la práctica; no por nada, en los últimos años y con la ayuda de la tecnología existen ahora un sinnúmero de planeaciones y recursos que ayudan a hacer más ligera la carga que genera sentarse a pensar el cómo.

⁹¹ “Hacer una constante práctica del encuentro en las diferencias, articular las diferencias en lo que nos encuentra, como la construcción de proyectos comunes, y en perspectiva del futuro con memoria e historia, con capacidad de incidir con pertinencia histórica en nuestras realidades como opción ético-política”, Fabián Cabaluz Ducasse, “Educación popular y pedagogías emancipadoras en América Latina”, en *Educación popular. Para una pedagogía emancipadora latinoamericana*, comp. María Mercedes Palumbo (et. al), (Buenos Aires: CLACSO, 2020), 84

De manera personal, realizar la planeación nunca ha implicado un esfuerzo mayor del considero no sólo mi trabajo sino mi responsabilidad con las niñas y los niños. En ese sentido, consideraba que mis planeaciones eran muy completas para el poco tiempo en que las realizaba con todos los requerimientos y más. Sin embargo, al conocer nuevas formas de realizar una planificación –que conlleva explícitamente una actividad mental más compleja y organizada– fue posible darme cuenta de las múltiples deficiencias que presentaban:

- 1) que dentro de concebir el planear como un mero requisito lleva, inevitablemente, a sólo rellenar un formato establecido por la institución en cuanto a contenido y forma; por lo que, generalmente se coloca lo mínimo indispensable;
- 2) hay una inexistencia de considerar como base los procesos mentales que ayudarán a conseguir los contenidos estipulados. Asumimos que los aprendizajes llegan de manera automática, al presentarse una información y no que conlleva un proceso cognitivo más complejo. Es una falsa idea de que a mayor información presentada y, a mayores actividades realizadas, las niñas y los niños aprenden de manera espontánea;
- 3) no se toman en cuenta, las necesidades de las alumnas y los alumnos, además de realizar un planteamiento general, que permita realizar actividades que consideren diversas formas de presentar la información y de realizarlas;
- 4) la evaluación, es considerada como un requisito más a cumplir donde no se involucra de manera activa a las alumnas y los alumnos en el reconocimiento de sus aprendizajes.

Realizar una nueva forma de planificar, además, desde el reconocimiento de un problema pedagógico como lo es el hecho de que: *la enseñanza segregadora anula el reconocimiento de las capacidades, las habilidades e intereses de las alumnas y alumnos por lo que es fundamental generar estrategias centradas en procesos cognitivos para el acceso a contenidos curriculares y no sólo focalizarse en el rendimiento*, replantea la concepción histórica de poner el foco en los llamados aprendizajes esperados y en los resultados que deriven de ellos hacia una postura donde sea indispensable, en primer lugar, desarrollar los procesos cognitivos que permitan aprender no sólo un contenido determinado sino desarrollar y reforzar sus capacidades y habilidades lo que implica, sobre todo, considerar que todas y todos pueden aprender; ello da pie a que, precisamente, importe más el desarrollo del

aprendizaje, todo lo que pasa en el medio, que el fin último. Representa, por lo tanto, un cambio de paradigma sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre quiénes son mis alumnas y mis alumnos y sobre quién soy yo como maestra.

Ahora bien, específicamente con respecto a mi dispositivo de intervención, PIA con enfoque DUA, se suman otros aspectos que en ningún momento había pensado o considerado importante:

- 1) a pesar de tener presente que una planeación es flexible, el PIA no considera un formato específico, con criterios únicos y absolutos por lo que, de entrada, representa un modo diferente de concebir el hecho de planificar;
- 2) en una planeación común, aunque se conocen algunos intereses de las niñas y los niños, no se toman en cuenta las dudas y curiosidades con respecto a los temas que desean conocer. O bien, se pierden a lo largo del ciclo por la costumbre de poner al frente siempre lo urgente sobre lo importante;
- 3) el establecimiento de acciones considerando el enfoque del DUA que implica pensar de manera diversa para la diversidad desde los distintos momentos que comprenden el aprendizaje, es decir, considerando diferentes formas de presentar la información o diversos recursos tomando en cuenta que no todas ni todos aprenden de la misma manera;
- 4) considerar acciones más activas como las llamadas Actuaciones Educativas de Éxito y un modo diferente de organizar el aula en cuanto a las interacciones, donde se obtenga una participación de todas y todos con todas y todos;
- 5) tomar en cuenta los imprevistos, así como las nuevas curiosidades que hayan surgido, puesto que siempre se cierra un tema cuando lo dicta la maestra.

Con todo ello, el diseño de la intervención no resultó para nada fácil. Primero, conocer una nueva forma de planificar es romper con toda una concepción y toda una estructura sobre cómo hacerlo, en donde la rutina del ser maestra abarca hasta el determinar qué actividades hacer o no, según la maestra y nadie más. En segundo lugar, diseñar propiamente conllevó

salir de la zona de confort⁹² sobre lo que sabemos y lo que queremos hacer; querer, porque implica asumir un compromiso y una responsabilidad diferente no sólo para cumplir desde el ámbito profesional sino, sobre todo, con las alumnas y los alumnos. Romper las resistencias, hacerlo diferente e intentar hacerlo mejor, a invertir más tiempo, a considerar diferentes modos, otros recursos... Asumir el hecho de que es importante y sumamente necesario indagar, recolectar recursos, crear los propios, pensar en todas y todos. En este caso, realizar los múltiples recursos visuales y de la metodología TEACCH supuso buscar, construir y organizar para llevar a cabo las actividades y los apoyos necesarios, lo cual no ha sido una tarea fácil pues invertir un poco más a lo cotidiano como maestra ha implicado modificar tanto mi pensamiento sobre lo que es necesario hacer desde la ética y mis tiempos más allá del horario escolar.

El diseño, por lo tanto, ha sido el medio por el cual he comprendido que es el inicio de toda una experiencia de aprendizaje y no un mero requisito administrativo, que, a pesar de intentar realizar “muchas actividades” hay muchas otras cosas que son insuficientes. Incluso, es un inicio que nada tiene que ver con que es justo ahí donde empieza una nueva forma de planificar, sino que conlleva toda una reflexión sobre las prácticas diarias, sobre la concepción sobre la educación. Diseñar un PIA ha sido uno de los pasos más significativos en este camino hacia la transformación.

4.2 Soltar el micrófono, escuchar a las alumnas y los alumnos

La aplicación de los PIA, ha resultado todo un desafío considerando este momento en el que la pandemia vino a modificar la práctica de las maestras totalmente.

Por una parte, el inicio de la intervención a partir del mes de enero del 2022 estuvo enmarcado por la disyuntiva del regreso a clase y la alta posibilidad de los contagios, por lo tanto, a pesar de tener la planificación establecida, se tuvo que pensar en la posibilidad de

⁹² “Si una enseñanza innovadora supone aprender nuevas ideas y formas de hacer, la formación es intrínseca al propio proceso de desarrollo del currículum y no sólo un medio para aplicar currículos diseñados externamente”, Antonio Bolívar, “Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje”, en *Antonio Bolívar, “Educar: Innovar para la transformación social”*, (Gijón: UEACOE, 2008), 5.

que las actividades fueran totalmente en línea y, posteriormente, un regreso paulatino a las aulas. Aunado a ello, se han incorporado al grupo nuevas niñas y niños, a la vez que ha habido bajas, por lo que además de ser necesario considerarlo en criterios como los roles y en la parte específica de las zonas, supuso salir nuevamente de la zona de confort en la que me encontraba al tener un grupo cada vez más definido y con el conocimiento suficiente de cada una y cada uno. Estos cambios, definitivamente, no han sido una tarea fácil dado que Carolina, Marco y Saúl han requerido de una implementación mayor de apoyos en lo conductual y sensorial, así como de una disposición mucho más abierta de mi parte para comprender y atender sus necesidades; esto, considero, ha puesto a prueba mi nuevo posicionamiento sobre lo que implica no sólo “dejarlos” entrar al aula sino darles la bienvenida, acogerlos, y no de un modo obligatorio o romántico sino desde un pensamiento que tiene que ver con no sentir, como en ocasiones anteriores, que me iban a implicar mayor “carga” de la que no estaba dispuesta a admitir. Creo, firmemente, que el encuentro con el otro supone abrirse a la experiencia de dejarse acontecer, de dejarse afectar por su presencia y su esencia que llega no sólo para que yo le enseñe y lo “dote” de conocimientos, aprendizajes y habilidades, sino que también conlleva una manera de que yo, maestra, sea enseñada, mirada, afectada. ¿Qué tiene el otro para darme?, ¿qué puedo aprender de él?, ¿estoy dispuesta?

Asimismo, ha significado mediar entre las implicaciones anteriores y las exigencias propias de la escuela privada, en el sentido de “tener que” atender casi individualmente las necesidades de las niñas y de los niños pero, sobre todo, de sus familias. A pesar de que dentro del colegio hay una apertura hacia la innovación, es innegable que hay ciertas prácticas que deben seguirse manteniendo debido a lo que se ofrece a las familias como un trabajo individualizado y los ajustes razonables que, por lo pronto, se ha dejado en el papel para dar paso al PIA.

Por otro parte, la aplicación del primer PIA supuso un poco de resistencia de mi parte que giró en torno a tres cuestiones principales:

- 1) un poco de escepticismo al pensar si su aplicación iba a generar algún cambio real en la forma de aprender de las niñas y los niños;

- 2) sentir desconfianza con respecto a si las alumnas y los alumnos podrían comprender del todo el proceso de trabajo, así como el hecho de que pudieran lograrlo con independencia, sobre todo el trabajo en grupos;
- 3) incertidumbre al no tener el control que antes creía tener sobre las actividades y su aprendizaje, así como por no saber si en medio de tantos cambios y dificultades se iban a poder llevar a cabo los PIA.

A pesar de las múltiples consideraciones y cambios, el dispositivo se ha logrado llevar a cabo, en el que se pueden vislumbrar ya algunas consideraciones importantes sobre la diferencia que existe al poner en práctica una planificación que considera a todas las alumnas y todos los alumnos, así como las diversas formas que existen no sólo de aprender un contenido sino de relacionarse dentro del aula.

En primer lugar, romper con la lógica explicadora ha cambiado la forma de concebir la enseñanza que, si bien, aun me falta mucho camino por recorrer en el sentido de disminuir –y en algún punto eliminar– esa práctica en la que yo, maestra, soy el centro de atención en el salón de clases, considero importante empezar a recorrer con pasos firmes el soltar el micrófono y promover el que las alumnas y los alumnos construyan su propio aprendizaje a partir de indagar, cuestionarse, analizar, proponer, “educar como una travesía hacia el mundo y no como una representación o duplicación o selección de cierto tipo de mundo particular o privado”⁹³.

Considerar la educación como un camino a construir de manera colectiva, donde prime la escucha, el diálogo, la interacción... No dar por sentado nada: ni los deseos, ni las expectativas, ni los intereses, ni las motivaciones. Apelar a una forma diferente a lo establecido por el sistema y las instituciones, y por mí, modificar la mirada de lo que implica la enseñanza y el aprendizaje. Nuevos mundos posibles. En un momento, fuera de la realización del PIA, Ángel mencionó, tras darle una indicación: “*sí, porque usted manda, ¿verdad?*”. Lo

⁹³ Carlos Skliar, *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres* (Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2018).

que me hizo cuestionarme que, a pesar de no ser un discurso explícito que envió hacia ellos, sí hay un mensaje en mi forma de conducirme y de la figura que represento para ellas y ellos.

Otro de los aspectos que se pueden rescatar de la implementación del dispositivo, es la espontaneidad con la que reflejan sus aprendizajes dentro y fuera del mismo, así como una nueva forma de estar con las y los demás:

Por ejemplo, cuando el niño nuevo, Saúl, que durante casi toda la jornada escolar no habló e, incluso, pensábamos que no tenía lenguaje verbal desarrollado, comenzó a hablar de “los pollitos” tras clasificar los animales por su hábitat en el tablero interactivo de corcho, asociándolo por sus características con un pajarito; y que terminó cantando “el pollito amarillito”. Ello hizo vislumbrar las posibilidades de comunicación al no tener una actividad propiamente dirigida por la maestra y de la que no se le pedía directamente “decir algo” para probar su comprensión. En el mismo sentido, se encuentra Marco que también se incorporó en enero y del que asumimos que su comprensión y su lenguaje verbal eran “limitados”; en las distintas actividades donde se hace mayor uso de imágenes, de vídeos y de plantillas TEACCH ha manifestado de manera espontánea dentro de las mismas y fuera de ellas, alguna referencia a los contenidos vistos, lo que nos ha permitido mirarlo de diferente forma y no determinar su trayectoria por lo que no vimos en él el primer día y en su evaluación.

Ángel que, un día después de realizar las actividades de los estados del agua, estando en el recreo observó su botella de agua que estaba al sol y dijo: *“mira, miss, el agua se está evaporando por el sol”*. Por lo que se hace patente la aplicación de los conocimientos en la vida diaria sin necesidad de generarlo explícita ni forzadamente. En el mismo sentido, Leonardo mencionó: *“mira, miss, hizo mis dibujos en un papelito corto y uno largo”*, un día después de realizar actividades con respecto al tema, reflejándolo en una actividad recreativa fuera del PIA. ¿Es necesaria un examen escrito, estandarizado, normativo que me indique que las niñas y los niños sí aprenden y que lo hacen como se supone que deben-de aprender?

Otro de los puntos que me parecen de los más importantes es la diferencia en la interacción que se ha generado entre ellas y ellos, pues el hecho de organizar, llegar a acuerdos, tomar turnos, opinar durante la realización de las actividades ha significado que sean conscientes de

lo que pueden lograr trabajando juntas/os. Para mí, se ha traducido en confiar en sus potencialidades, en su capacidad de lograrlo. Por ejemplo, cuando Leonardo se encontraba leyendo (guiándose por las imágenes en la Tertulia Literaria Dialógica) y Samuel se acerca a escucharlo, poniéndole mucha atención y aplaudiéndole al terminar mientras yo contemplo la escena a unos metros de ellos pensando en todo lo que pueden lograr juntos. Cuando a alguna o alguno le costaba tomar su turno o ceder un material, había alguien que decía: *“recuerda que somos un equipo”*, lo que me parece sumamente importante que comiencen a ser conscientes de lo que significa y de cómo llevarlo a cabo. Por supuesto que aún falta mucho para que la participación de todas y todos sea más activa y para que quienes requieren mayor apoyo, sean vistos más y mejor por el resto del grupo. Es así que “el aprendizaje dialógico mejora los aprendizajes en todas sus dimensiones, obtiene las mayores mejoras en aprendizajes instrumentales en todas las materias, en los valores, en las emociones y los sentimientos”⁹⁴; por lo tanto, el aprendizaje que se genera a partir de las interacciones, permite no sólo obtener resultados en los contenidos sino en otras áreas de conocimiento y desarrollo de las niñas y los niños.

También, otro aspecto importante, es la relevancia de los materiales TEACCH que estaban pensados, en un primer momento, para las niñas y los niños que requerían mayor apoyo y que tienen un diagnóstico de autismo pero que, dentro de la propia dinámica que se generó, resultaron de beneficio para todas y todos; por lo que todas las actividades que estaban pensadas en lo específico, se modificaron para realizarse en lo general. El uso de apoyos visuales, de una estructura, de una manera de presentar la información, a través de la identificación, la igualación y la clasificación mediante imágenes, la comprensión de una rutina por medio de pictogramas en una agenda visual, del uso de vídeos, de la realización de trabajos manuales, del uso de material sensorial y concreto ha contribuido a mejorar la autorregulación y la comprensión de los contenidos, así como a mantener en mayor medida la atención y la concentración en las actividades; por ejemplo, cuando Carolina ahora va todos los días al inicio de la jornada a ver la agenda visual y menciona “hoy toca: español, matemáticas, lunch, recreo, computación, conocimiento del medio, inglés, lunch y a casa”, lo

⁹⁴ Garazi López y Marta Soler, Aprendizaje significativo de Ausubel y segregación educativa. *Multidisciplinary Journal of Educational Research* 11(1) (2021), 13.

que le ha permitido anticiparse y regularse (anteriormente, entraba a la escuela llorando por querer irse y durante la jornada mencionaba a mamá o papá como asociación de querer irse a casa); también a Marco y Saúl les ha dado la oportunidad de enfocar su atención, ser más espontáneos en su vocabulario e involucrarse más en la realización de las actividades. De igual manera, actividades como la realización de experimentos con apoyos visuales, les permitió formar parte de mejor manera de la dinámica que se generó en el grupo y fue el momento en el que descubrimos que a Saúl le emocionan estas actividades, dando paso a expresiones verbales como mencionar cada uno de los materiales y realizando todos los pasos necesarios con la mínima ayuda (sólo en control y fuerza para cargar, vaciar, etc.). Por lo que considero que es este enfoque el que ha permitido dar respuesta, si bien no del todo, sí de manera más clara al problema pedagógico establecido pues posibilita enfocarse en los procesos cognitivos que permiten acceder a los aprendizajes de manera más adecuada y correspondiente a sus necesidades.

Por otro lado, también se encuentra el hecho de que Leonardo y Ángel que, a pesar de ser considerados como quienes tienen mayores habilidades para aprender, es hasta este momento en que se ve un manejo más complejo de conceptos que, quizá anteriormente o siguiendo en una planeación más rígida no habrían demostrado. Esto contrasta con la manera en la que en los meses anteriores al PIA, yo los dejaba de lado pensando en que había quiénes requerían más de mí en cuanto a estrategias y apoyos, por lo que hasta cierto punto a Leonardo y Ángel (y a otros como Diana y Noé) les proporcionaba lo mínimo necesario, aunado al hecho de hacer una distinción en cuanto a refuerzos positivos (juego, material, etc.) que daba a quiénes requieren mayor motivación –según mi percepción– dejando a los otros fuera de estos beneficios con la justificación de que no lo necesitaban tanto. Por el contrario, hacerlos más partícipes incluso del aprendizaje de las y los demás, de jugar un rol dentro de cada proyecto les ha brindado la posibilidad de autorregularse y de regularse entre ellas y ellos, lo que también ha dado paso a mayor apoyo en las actividades al igual que disminuir las llamadas “conductas disruptivas” de algunos niños. Por ejemplo, Ángel ahora inicia conversaciones con sus compañeros con los que antes no platicaba –y quiénes aún no desarrollan un lenguaje espontáneo y, por lo tanto, no inician una conversación con otras personas–, les da indicaciones y los dirige hacia las actividades explicándoles que necesitan

estar en determinado lugar y haciendo determinada acción (*“Carolina, no es momento de dibujar en el pizarrón, ven, siéntate”, “¿ya viste la película de Godzilla? ¿quién te gusta más?”*), incluso, pregunta más por ellas y ellos cuando no asisten o si no se encuentran en el salón (*“¿por qué hoy no vino Javier?”*). De la misma manera, se puede observar cómo ello repercute en las interacciones en el recreo –por ejemplo, Samuel es tomado en cuenta en mayor medida– o en otras actividades fuera del PIA, lo que permite vislumbrar la importancia de las interacciones que han aportado en la manera en que se relacionan, por lo que “la creación de un entorno de aprendizaje interactivo en el aula cambió el patrón de interacción que los estudiantes habían participado hasta ahora”⁹⁵ y, si bien hay muchas cosas positivas y, aunque el cambio no ha sido radical ni generalizado, es necesario continuar trabajando sobre este aspecto para que sea de beneficio para todas y todos y una relación más constante.

Otro de los aspectos que se han podido observar es la confianza y la espontaneidad con la que ahora proponen dentro y fuera de las actividades del PIA. Ciertamente es que aún queda trabajo por hacer –sobre todo desde mi figura como maestra–, pues proponen pidiendo autorización, como *“miss, ¿podemos dibujar (algo relacionado con el tema)?”, “miss, ¿yo lo puedo hacer así?”*, por lo que resulta fundamental pensar que, si bien es innegable que hay parámetros a seguir, es necesario transitar hacia la autonomía en su aprendizaje, como en ciertas ocasiones cuando se necesita de un material que está dentro del locker y las niñas y los niños ahora van a buscarlo por decisión propia, conociendo dónde se encuentran pero, sobre todo, sabiendo que tienen la libertad para hacerlo sin que eso implique una llamada de atención por estar fuera de su lugar o por tomar algo sin permiso, como ocurría anteriormente. Esto se relaciona también con lo que se sucede en otras clases extracurriculares, o fuera del PIA donde han logrado, sobre todo, trabajar de otros modos que no sean individual y poner en práctica en distintos momentos y actividades una manera nueva de relacionarse.

Asimismo, han surgido otras situaciones que no son propiamente dentro del PIA pero que ha surgido gracias a lo que ha representado este trabajo, como el hecho de hacerlos sentir parte de cada una de las clases. Por lo que he estado en constante observación sobre si están

⁹⁵ Rocío García-Carrión, Silvia Molina y Esther Roca, Entornos de aprendizaje interactivo para la mejora educativa de estudiantes con discapacidades en escuelas especiales, *Front Psychol* 18(9), (2018), 15.

siendo consideradas y considerados en la propia dinámica y brindando los apoyos necesarios para que puedan realizarlos; por ejemplo: en la clase de Teatro fue necesario mencionarle a la maestra que faltaban una niña y un niño por pasar a realizar la mímica, a quienes estaba obviando su participación porque requieren más apoyo y guía –y por tanto, más tiempo– para realizarlo. Pienso en que, en otro momento, como lo hacía antes, podría haber dejado pasar la situación dado que eso me implica estar más atenta, hacer que todas y todos logren participar, lo que se traduce en: invertir más tiempo (que muchas veces es usado para otras actividades mientras ellas y ellos están en otras clases), más esfuerzo, pensar en otros y mejores modos para que lo hagan, más energía física y mental, un mayor compromiso que antes no estaba dispuesta a asumir.

Escuchar a las alumnas y los alumnos, estar atenta a lo que dicen y hacen, me ha permitido validarlos como personas y con capacidad para aprender⁹⁶. Poner de manifiesto las exclusiones a las que se enfrentan desde distintos ángulos y, en consecuencia, accionar –aunque pueda ser mínimo– antes las desigualdades, el estigma, la violencia, la invisibilización significa tejer puentes que permitan transitar otros caminos desde donde sean reconocidas y reconocidos, “no ser impunes cuando hablamos del otro, no ser inmunes cuando el otro nos habla”⁹⁷.

4.3 Poner la vida en el centro: una escuela que dignifica

Ir al encuentro con el otro requiere de regresar a aquellas prácticas como maestra donde se daba paso al control, la normalización, las etiquetas, la exclusión. De entrada, reflexionar sobre una misma, mirarse y hacer consciencia de ser partícipe de ello no ha sido un proceso fácil de transitar. Sin embargo, el dolor que ha supuesto reconocer la exclusión que he ejercido me ha permitido vislumbrar que también se pueden hacer las cosas diferentes, que es necesario y que se puede hacer ahora, no el pasado que sólo se puede lamentar, ni en el futuro que aún no llega, hoy.

⁹⁶ “(Una de esas estrategias ha sido el empeño en) crear comunidades de aprendizaje en las aulas donde podamos escuchar la voz de cada persona, donde su presencia se reconozca y se valore”, bell hooks, *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad* (Madrid: Capitán Swing Libros, 2021), 207

⁹⁷ Carlos Skliar, *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres* (Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2018)

Transitar por el camino de la implementación del PIA, en primer lugar, me ha colocado en constante tensión con respecto a que las actividades realizadas, al ser en grupos, implican dejar de lado la generación de evidencias individuales, lo que contrasta con la idea del colegio de que cada una y cada uno pueda llevar a casa (o pueda ser mostrado en las juntas) como prueba del trabajo realizado y el aprendizaje obtenido; en ese sentido, aunque no hay una limitante explícita hasta el momento, sé que será un punto a revisar dentro de la práctica, pues se sigue en la lógica de que a mayor trabajo, mejor aprendizaje. A pesar de ello, los grupos y la forma de trabajo se llevaron a cabo tal como estaban estipulado y pude constatar lo que pueden lograr trabajando de manera compartida. De esta manera, el PIA no sólo ha desarrollado la autonomía en las niñas y los niños al ser responsables de su aprendizaje (como en la organización en grupos, en el establecimiento de roles y su puesta en práctica, así como en la realización de las diversas actividades posibles con la menor intervención docente posible) sino, también en mí, capaz de tomar las decisiones más adecuadas fuera del margen de lo establecido en el colegio favoreciendo la diversificación de actividades y recursos (interactivos, sensoriales, concretos, digitales, audiovisuales, etc.) que permitieron acceder de manera más óptima a los aprendizajes.

En segundo lugar, he podido mirarme y encontrar un atisbo de cambio, paulatino y todavía inconsistente, en cuanto a ejercer de otro modo la docencia, que no se encuentra enmarcado sólo en los momentos del PIA sino, incluso, en otras clases, con otras alumnas y alumnos donde ha sido fundamental confiar⁹⁸ en que pueden y quieren aprender, activar la escucha, hacer uso de actividades alternativas a las de rutina; ello me ha permitido generar otro tipo de relación con ellas y ellos, así como otras dinámicas de participación e interacción; es motivante cuando se emocionan al tener en sus manos un libro nuevo por leer porque no ha surgido de la imposición, ni del control, ni de la amenaza por una calificación.

⁹⁸ “Más aún, yo diría que el amor es un acto de confianza. Entendiendo la confianza como esa actitud permanente que legitima a cada uno como es, y donde, de entrada, está garantizada la aceptación de cada cuál como es y no como nos gustaría que fuera. La confianza, en este sentido, es el fundamento de nuestra convivencia”, Miguel López, *Educación, amor, ética... Caminos para construir un sueño: la escuela inclusiva*, 17

En tercer lugar, me ha implicado contener el impulso por controlar, por decir cómo, cuándo, dónde meter las manos en el aprendizaje de las alumnas y los alumnos; me ha permitido confiar no sólo en ellas y ellos sino también en mí misma como maestra. Y, a su vez, comprender –asumirlo realmente– que el aprendizaje no es unidireccional, ni surge de la nada, sino que existen procesos, motivaciones, historias, experiencias detrás del acto de aprender. Pero, sobre todo, me ha dado la oportunidad de ser consciente que a enseñar se aprende aprendiendo con todas y todos. Se aprende de lo que dicen, de lo que hacen, de lo que cuestionan, de lo que señalan, de aquello que no permitíamos que ocurriera, de guardar silencio, de escuchar. En una ocasión, al dar una indicación a Leonardo, me respondió: “¿pero por qué me habla como mi mamá?” lo que me hizo cuestionarme los modos en lo que me dirijo a través de su interpelación⁹⁹, también, me hizo darme cuenta que este camino se avanza aún con tropiezos, que no será un camino fácil, porque aquí no termina y que es fundamental caminar de la mano con las alumnas y los alumnos a construir un nuevo sentido de la educación.

Este camino, se ha tratado, entonces de un cuestionamiento constante hacia las instituciones, al sistema, pero, sobre todo, hacia una misma. Cuestionar y accionar, accionar para transformar mi forma de ver a las alumnas y los alumnos, mi manera de relacionarme con todas y todos, de pensarles al momento de planear, de tenerles en cuenta con toda su personalidad, sus intereses, sus características, sus motivaciones, sus historias, de ser frente a ellas y ellos de un modo distinto al aprendido a lo largo de estos años tanto personal como profesionalmente, “porque el Otro, cuestionando al Yo, lo hace solidario y responsable, aquí está el origen de una nueva moralidad y ética, capaces de vencer al imperialismo del egoísmo autocentrado”¹⁰⁰. Derrotar, de a poco, el imperialismo del autoritarismo, del control, de la individualidad... Porque pareciera que la vida (¿habrá vida?) en el aula se trata constantemente de la competencia, la jerarquía, el control.

⁹⁹ “El rostro de la persona se revela como otro cuando se recorta en nuestro sistema de instrumentos como exterior, como alguien, como una libertad que interpela, que provoca, que aparece como el que resiste a la totalización instrumental. No es algo; es alguien”, Enrique Dussel, *Filosofía de la liberación* (México: FCE, 2011), 57.

¹⁰⁰ Luigi Schiavo, *La invención del diablo* (Costa Rica: GEMRIP Ediciones, 2012), 205.

Como cuando se realizan comparaciones entre el alumnado, cuando ponemos estándares para ver quién termina primero, quién sí sabe, quién lo hace “mejor”, quién sí se ajusta a la norma dictada desde afuera –y desde adentro–. La escuela la construimos como un campo de guerra donde las minas hacen explotar una y otra vez la dignidad de las niñas y los niños. Habría que seguir recordándonos, todos los días, que la escuela no se trata sólo de lo que se aprende en términos de contenidos sino, ante todo, de lo que se gesta al interior de las cuatro paredes y al interior de cada alumna y cada alumno. ¿Queremos que el eje de las prácticas educativas siga siendo la violencia? “Lo opuesto del amor no es el odio, es la indiferencia”¹⁰¹, no ver al otro, callarlo, dejarlo de lado. Pensar que el diagnóstico de una niña o un niño le limita, que me representa una carga, que me impide realizar bien mi trabajo como maestra. Querer, entonces, hacerla a mi modo: siéntate, cállate, no te muevas, no cantes, no brinques, hazme caso, compórtate como tal, aprende, contesta... Negar su presencia impide esa conversación que implica no sólo conocer al otro sino reconocerlo, porque no se trata de diseñarle un mundo en el que es “perfecto” y se ajusta a mis expectativas, en el que no me interpela ni me mueve, sino de dejarlo ser. Abrirse al “encuentro con el otro en su legitimidad y no en su negación”¹⁰².

Podría enlistar aquí aquello que cambió y me cambió en este trayecto, por ejemplo:

- Planificar de una manera distinta, un reto cognitivo;
- pensar en todas mis alumnas y a todos mis alumnos al momento de hacerlo;
- soltar el control de ser la maestra que está al frente, explicando;
- confiar en su capacidad de aprender y relacionarse;
- estar dispuesta a invertir más tiempo y energía a preparar lo necesario;
- diversificar estrategias, actividades, recursos.

Pero lo fundamental de la implementación del PIA (y de todo el camino de reflexión que se ha transitado) y lo que supone, más allá de una planificación que poner a prueba es haber llevado a la “práctica el respeto por el otro, la colaboración, la participación, la ayuda mutua, el

¹⁰¹ Humberto Maturana, *El sentido de lo humano* (Buenos Aires: Granica, 2010), 264.

¹⁰² Humberto Maturana, *El sentido de lo humano*, 275.

respeto por sí mismo”¹⁰³, tanto de mí, como maestra, hacia las alumnas y los alumnos como entre ellas y ellos; tarea nada fácil pues los modos y las costumbres que se tienen entre quienes ocupamos un lugar en el aula ya están definidos y muy bien aprendidos, son prácticamente un hábito. Esa ha sido la parte más complicada de este proceso: parar, pensar en lo que hago, reflexionar, incluso culparme, modificar constantemente porque no es un cambio de la noche a la mañana¹⁰⁴. Dejar de percibir ser maestra como un mero trabajo a cumplir, dejar de pensar la docencia como una lista de cumplir requisitos provenientes de aquí y allá, dejar de creer que la educación se da en automático, aislada, dejar de cerrar los ojos antes las personas que tengo enfrente.

Dejar de pensar, por ejemplo, que a Sebastián lo define una *conducta disruptiva* y que su capacidad de aprender de manera auditiva es mucho más; ni a Camila la define la falta de lenguaje espontáneo sino su empatía por los compañeros cuando se da cuenta que no la están pasando bien; a Andrés tampoco lo define el no permanecer sentado y en silencio sino su infinito conocimiento y ganas de aprender; mucho menos a Dafne la define esa dificultad para aprender a leer sino la paciencia consigo misma; ni a Santiago lo define la discapacidad motriz sino la fuerza para superarse día con día.

La educación tendría que tratarse de **poner la vida en el centro**¹⁰⁵ de la escuela, como principio ético fundamental: escuchar como forma de ir contracorriente, hacer una pausa, mirar. Esto es lo que nos toca hacer como maestras: guardar silencio, sentarnos y sentirnos cerca, dialogar y comprender más allá de lo que estamos dispuestas a ver; reconocer y reconocernos en la enseñanza y el aprendizaje no de contenidos sino de otras personas, de otras historias.

¹⁰³ Humberto Maturana, *El sentido de lo humano*, 305.

¹⁰⁴ “Lo fundamental es saber que la lucha no se acabó, no se acaba, que siendo histórica, cambia la manera de presentarse y de hacerse, y por eso tiene que ser reinventada en función de las circunstancias históricas y sociales”, Paulo Freire, *El grito manso*, 54.

¹⁰⁵ Poner “la vida en el centro” proviene del título del libro que lleva el mismo nombre y de las diversas reflexiones de las autoras que conforman este libro. Mariana Menéndez Díaz y Mariana García (comp.). *La vida en el centro. Feminismo, reproducción y tramas comunitarios*, (México: Bajo Tierra A.C., 2021), 183.

Reconocer las dificultades a las que se ha enfrentado cada alumna, cada alumno, sus familias. Optar por pasar del juicio a la comprensión, del control a la dignificación, de la indiferencia al deseo de justicia, de la normalización al reconocimiento, de la explicación a la reflexión. Convocar a la existencia de las alumnas y los alumnos, a su vida como eje central de enseñar y de aprender, como epicentro de una escuela diferente que se compromete y responsabiliza por todas y todos.

Poner la vida en el centro, o lo que es lo mismo: los cuidados, el amor, la conversación, la comunidad, el valor del otro en su diferencia, la horizontalidad, dar tiempo¹⁰⁶, estar presente. Reconocer que las palabras convocan, que las acciones mueven y que la reflexión, cuando hay voluntad, transforma. Abrirse a la diferencia, a estar ahí para las alumnas y los alumnos porque no hay escuela posible sin quiénes verdaderamente importan: ellas y ellos, su estar. Que sea el conversar el elemento principal del aprendizaje y la convivencia. Como en esa ocasión en la que Ángel, al mencionarle que una actividad la tenía que hacer de determinada forma y no como él la realizó, respondió: *pero es mi trabajo y creo que puedo hacerlo como me guste*.

A eso aspiro de ahora en adelante: a bajar la guardia, a ser cuestionada, a ser afectada, a mirar a todas y todos pero, sobre todo, a ser y hacer de otro modo; pasar de las justificaciones, de los errores que se pueden evitar, de la indiferencia, a cuidar la vida de Ángel, de Leonardo, de Carolina, de Jimena... la vida propia.

Ahí está el propósito de estar en la escuela, en el aula, pues “con todas sus limitaciones, sigue siendo un escenario de posibilidades. En ese campo de posibilidades, tenemos la oportunidad de trabajar a favor de la libertad, de exigirnos a nosotras y a nuestros compañeros una apertura de mente y de corazón que nos permita afrontar la realidad, a la par que imaginamos

¹⁰⁶ “Pero si conversamos, si entramos en una relación que no tenga el ánimo de hacer del otro un insulso semejante, quizá la diferencia valga la pena, quizá la diferencia sea lo que mejor narre lo humano. Y para eso tenemos que tener tiempo. No formas de nombrar: tiempo. Porque cuando no hay tiempo, hay norma. Cuando no hay tiempo, juzgamos. Cuando no hay tiempo, la palabra es la proclamación del exilio del otro, su indigno confinamiento”. Carlos Skliar, *Pedagogías de las diferencias* (Buenos Aires: Noveduc, 2017)

colectivamente cómo traspasar fronteras, cómo transgredir. Esto es la educación como práctica de libertad”¹⁰⁷.

¿Nos atrevemos, como maestras, a pensar en ese mundo donde cada niña y cada niño sea una posibilidad de transformación para nosotras y para sí mismas y mismos? Una tarea difícil, considerando que no todas tenemos la misma historia, las mismas oportunidades de reflexionar sobre nuestra práctica, el ímpetu de hacer un trabajo personal y colectivo pero, mantengo la esperanza de que podemos lograrlo: hablar de nuestras experiencias, pensarnos importantes, hacernos ver y escuchar, anteponer nuestro sentir, alzar la voz sin temor, contar nuestra historia, la vida cotidiana y, a partir de ahí, reconocer a las alumnas y los alumnos desde el compromiso y la responsabilidad que nos corresponde pero, sobre todo, que se necesita urgentemente. Deseo a todas, la posibilidad de mirarse, comprenderse y transformarse;

Necesitamos relatos contruidos desde la vida y que hablen sobre la vida. No relatos tecnicistas ni sobre grandes procesos abstractos desvinculados del hecho cotidiano ni aquellos que sacrifican lo que somos por un algo superior. Hay relatos que hablan desde y sobre la vida y están elaborados y teorizados; los hay literarios y los hay con faltas de ortografía. Pero, cuando surgen desde ahí, todos ellos tienen un terreno de comprensión y de encuentro que se siente en la piel, que desborda las palabras. Todos son imprescindibles para construir un cuento distinto, uno que nos hable de un buen convivir en el que todas las vidas importen desde su diversidad; uno que nos dé pistas sobre cómo asumir una responsabilidad colectiva en poner las condiciones de posibilidad de ese conjunto vivo y diverso¹⁰⁸

Como se ha planteado desde páginas anteriores, la inclusión no se trata –sólo– de tener a una alumna con discapacidad motriz en el aula, ni de hacer ajustes a los aprendizajes del alumno que “no puede” aprender igual, tampoco de un cambio en el lenguaje, mucho menos de creer que se da y no hay nada más que hacer, se tendría que tratar siempre de la

¹⁰⁷ bell hooks, *Enseñar a transgredir*, 229

¹⁰⁸ Amaia Pérez Orozco, “Nombrando las crisis desde la vida”, en *La vida en el centro. Feminismo, reproducción y tramas comunitarios*, comp. Mariana Menéndez Díaz y Mariana García (México: Bajo Tierra A.C., 2021), 183.

responsabilidad colectiva que implica humanizar: la docencia, a las maestras, a las alumnas y a alumnos, a su aprendizaje. De construirla día con día, en cada aula, en cada momento en que se enseña y se aprende; de considerar valiosa la vida de cada niña y cada niño, de cada maestra que pone el cuerpo y la mente al servicio de la educación. Porque se debe y se puede. A pesar de los altibajos, del estrés, del cansancio, de las exigencias del sistema, de sus carencias, de nuestros errores, de nuestra falta de conocimiento, de la comodidad, es que si no es ahora, ¿cuándo?, si no somos nosotras, ¿quiénes?

Hablar sobre mis experiencias, relatar aquellos acontecimientos que me descoloraron como maestra, construir e implementar el PIA y analizar los cambios me ha permitido darme en cuenta –y en algunos casos confirmar– de la capacidad que tengo, que tenemos como maestras de transformarnos, aunque no lo parezca, aunque ni siquiera lo veamos como posibilidad o como una necesidad. Que la escuela inclusiva no sea sólo un nombre o una tendencia a seguir, necesitamos cuestionarnos cada día de nuestra labor, resistir cotidianamente ante la violencia, la homogeneización, la normalización, la patologización; pensar en la vida de cada una y cada uno, modificar con pequeñas acciones, con un compromiso ético nuestro estar para que la educación signifique emancipación de todas y todos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abenshushan, Vivian. “Disolutas (a ante cabe con contra) las pedagogías de la crueldad”. En *Tsunami*, coordinadora Gabriela Jauregui. España: Sexto Piso España, 2018.
- Aguado, Johana y Álvaro José Duque Arroyave, “Características del vínculo pedagógico y su influencia en el aprendizaje del arte”, *Revista Oblicua* 13 (2019), 67-77.
- Alba Pastor, Carmen. *Diseño Universal del Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Ediciones Morata, 2006.
- Anijovich, Rebeca, Mirta Malbergier y Celia Sigal. *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Arias, Ana María y Alvarado, Sara Victoria. “Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos”, *Revista CES Psicología* 8 (2015): 171-181.
- Arráez, Morella, Josefina Calles y Liuval Moreno. “La Hermenéutica: una actividad interpretativa”, *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación* 7, no. 2 (2006), 171-181.
- Aya, Sandra L. “Reflexiones acerca de los procesos incluidos en la construcción narrativa. ¿Cómo emergen los relatos”, *Diversitas: perspectivas en psicología* 6 (2010): 185-194.
- Balasch, Marcel y Montenegro, Marisela. “Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas”, *Encuentros en psicología social* 1 (2003): 44-48.
- Bárcena, Fernando. “Una diferencia inquietante. Diario de un aprendiz”, *Teoría de la educación* 18 (2006).
- Benjamin, Walter. *El narrador*. Chile: Ediciones metales pesados, 2008.
- Berlin, Isaiah. *Conceptos y categorías. Ensayos filosóficos*. FCE: España, 1983.
- Bolívar, Antonio. “Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje”, en *XIII Congreso de UECOPE “Educar: Innovar para la transformación social”*, (Gijón: UEACOE, 2008).
- Bruner, Jerome. *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Argentina: Fondo de cultura económica, 2003.

- Butler, Judith. *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.
- Butler, Judith. *Deshacer el género*. España: Paidós, 2006.
- Butler, Judith. *Vida precaria*. Buenos Aires, Paidós, 2006.
- Cabaluz Ducasse, Fabián. “Educación popular y pedagogías emancipadoras en América Latina”. En *Educación popular. Para una pedagogía emancipadora latinoamericana*, compiladora María Mercedes Palumbo. Buenos Aires: CLACSO, 2020.
- Cabruja, Teresa y Vázquez, Félix. “Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad”, *Anàlisi* 25 (2000): 61-94.
- Castell, R. (2004). “Encuadre de la exclusión”. En *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, coordinador S.Karsz. Barcelona: Gedisa, 2004.
- Corral, Raúl. “¿Qué es la subjetividad?”, *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial* 4, (2004).
- Cruz, Manuel. *Cómo hacer cosas con recuerdos*. Argentina: Katz Editores, 2007.
- Derrida, Jacques. *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2008.
- Derrida, Jacques. *Políticas de la amistad*. Madrid: Editorial Trotta, 1998.
- Dussel, Enrique. *Filosofía de la liberación*. México: FCE, 2011.
- Egan, Kieran. *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Para los años intermedios de la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.
- Foucault, Michel. “El sujeto y el poder”, *Revista Mexicana de Sociología* 50, 3 (1988).
- Freire, Paulo. *El grito manso*. Argentina: Editorial Siglo XXI, 2006.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores, 1997.
- García, Andrés. *Espectro Autista: Definición, Evaluación e intervención educativa*. Mérida: Junta de Extremadura, 2008.
- García-Carrión, Rocío, Silvia Molina y Esther Roca, “Entornos de aprendizaje interactivo para la mejora educativa de estudiantes con discapacidades en escuelas especiales”, *Front Psychol* 18, no. 9 (2018).

- Giddens, A., Z. Bauman, N. Luhmann y U. Beck, *Las consecuencias perversas de la modernidad: Modernidad, contingencia y riesgo*. Barcelona: Anthropos, 1996.
- Guattari, Félix. *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. Buenos Aires: Cactus, 2013.
- Hartwig, Susanne. “Introducción: la diversidad pensada desde y por la ficción”, *Iberoamericana Editorial Vervuert* (2018).
- Hernández, Gerardo. “La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares”, *Perfiles Educativos* 86 (1999).
- hooks, bell. *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing Libros, 2021.
- Jacobo, Blanca. “La discapacidad: prejuicio históricamente constituido y sus efectos paradójales de discriminación, exclusión e indiferencia” en *Las emociones en los procesos pedagógicos y artísticos*. México: ITESO, 2018.
- Juárez, José, Sonia Comboni y Fely Garnique. “De la educación especial a la educación inclusiva”, *Nueva época* 62 (2010): 41-83.
- Kaplan, Carina y Sebastián García. *La inclusión como posibilidad*. Argentina: Ministerio de Educación ciencia y tecnología, 2006.
- Larrosa, Jorge. “Sobre la experiencia”, *Aloma* 19 (2006): 87-112.
- Lomas, C. “El aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas en la cultura de las masas”. En *Mujer y educación*, compilado por Ana González y Carlos Lomas. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2002.
- López, Garazi y Marta Soler, “Aprendizaje significativo de Ausubel y segregación educativa”, *Multidisciplinary Journal of Educational Research* 11, no. 1 (2021).
- López, Melero. “Educación inclusiva, escuelas democráticas”. En *Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión Escolar*, compiladora Irazema Edith Ramírez Hernández. Buenos Aires: Praxis Editorial, 2016.
- López, Miguel. “Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora”, *XXI, Revista de Educación* 3 (2001), 15-53.
- López, Miguel. “Educación, amor, ética... Caminos para construir un sueño: la escuela inclusiva”, *Biblid* 21 (2006).

- López, Miguel. “La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva”, *Revista Electrónica Sinéctica* 29 (2006), 4-18.
- López, Miguel. *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2004.
- Lorde, Audre. *La extranjera, la hermana*. Madrid: horas y HORAS, 2003.
- Lozano, Inés. *Teoría y práctica en la formación docente. Una mirada sociológica*. México: NEWTON, Edición y Tecnología Educativa, 2019.
- Maturana, Humberto. *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Granica, 2010.
- Matus, Claudia. “¿Existe la posibilidad de que triunfe la diversidad?”, *Pensamiento educativo* 37 (2005): 16-26.
- Mbembe, Achille. *Necropolítica*. España: Melusina, 2011.
- Mona Eltahawy, *El himen y el hiyab. Por qué el mundo árabe necesita una revolución sexual*. España: Capitán Swing Libros, 2020.
- Nancy, Jean-Luc. *Ser singular plural*. Madrid: Arena Libros, 2006.
- Navarro, Olivia. “El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas”, *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía* (2007): 117-194.
- Paoli, Antonio. “Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX”, *Reencuentro* 65 (2012): 20-29.
- Parages, María y Miguel López, “Para poder trabajar por proyectos de investigación en el aula, primero debemos conocernos”, *Revista educación inclusiva* 5, no. 1 (2021), 83-94.
- Parages, María y Miguel López, Aprendemos mientras enseñamos: Construyendo Comunidades de Convivencia y Aprendizaje, <http://bo.tiching.com/link/118460>
- Pérez Orozco, Amaia. “Nombrando las crisis desde la vida”. En *La vida en el centro. Feminismo, reproducción y tramas comunitarios*, compiladoras Mariana Menéndez Díaz y Mariana García. México: Bajo Tierra A.C., 2021.
- Porta, Luis y Nelida, Graciela. “Narratividad e interpretación: nexos entre la investigación narrativa y la hermenéutica”, *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica* 2 (2017): 683-697.
- Ranciere, Jacques. *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial, 2010.

- Ranciere, Jacques. *El hilo perdido. Ensayos sobre la ficción moderna*. Buenos Aires: Manantial, 2015.
- Rancière, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Libros del Zorzal, 2007.
- Ricoeur, Paul. “Narratividad, fenomenología y hermenéutica”, *Anàlisi* 25 (2000): 189-207.
- Schiavo, Luigi. *La invención del diablo*. Costa Rica: GEMRIP Ediciones, 2012.
- Segura, Yolanda. “Otro modo que no se llame”. En *Tsunami*, coordinadora Gabriela Jauregui, España: Sexto piso España, 2018.
- Sennett, Richard. *La cultura del nuevo capitalismo*. España: Editorial Anagrama, 2006.
- Skliar, Carlos. *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2018.
- Slee, Roger. *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Ediciones Morata, 2012.
- Sosa, Camila. *El viaje inútil*. Córdoba: Ediciones DocumentA/Escénicas, 2018.
- Tardiff, Maurice. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Editorial Narcea, 2004.
- Tébar, Lorenzo. “La función mediadora de la educación”, *Foro educacional* 28 (2017): 79-98.
- Tébar, Lorenzo. *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Editorial Magisterio, 2009.
- UNESCO, “Inclusión en la educación”, UNESCO, <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion> (consultada el 4 de agosto del 2021).
- Valencia, Sayak. *Capitalismo gore*. España: Editorial Melusina, 2010.
- van Manen, Max. *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. España: Paidós, 1998.
- Velarde, Valentina. “Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico”, *Revista empresa y humanismo* 1, 2012: 115-136
- Žižek, Slavoj. *Acontecimiento*. Madrid: Sexto Piso, 2014.

- Zizek, Slavoj. *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Ediciones sequitur, 2008.

ANEXOS

Proyecto de Investigación del Aula: ¡Somos exploradores!	
Grupo: 1ro de primaria	Proyecto trimestral: Ciencia para llevar
Materia: Conocimiento del medio	
Campo formativo: Exploración del mundo natural y social.	Tiempo: 15 días
Aprendizaje esperado: Clasifica animales, plantas y materiales a partir de características que identifica con sus sentidos.	Eje: Mundo natural Tema: Exploración de la naturaleza
Habilidades cognitivas: atención, memoria, percepción Operaciones mentales: identificar, comparar, clasificar Tareas: observar, describir	Dimensión conceptual (DC): conoce las características de los animales, las plantas y los materiales. Dimensión procedimental (DP): aprende a clasificar animales, plantas y materiales. Dimensión actitudinal (DA): valora y respeta a los seres vivos.
Aprendizajes transversales	
Lenguaje y comunicación: Lee notas informativas sencillas sobre temas de su interés.	DC: conoce los diversos textos informativos y sus características.
	DP: lee notas informativas de su interés.
	DA: se interesa por conocer la información que se le presenta.
Pensamiento matemático: Estima, compara y ordena longitudes, pesos y capacidades, directamente y, en el caso de las longitudes, también con un intermediario.	DC: identifica las formas de medición: peso, capacidades y longitud.
	DP: estima, compara y ordena longitudes, pesos y capacidades.
	DA: se interesa por conocer las medidas de las cosas y seres vivos.

<p>Contenidos: Seres vivos Notas informativas Medición</p>
<p>Caracterización del grupo:</p> <p>El grupo de 1ro de primaria está conformado por 12 alumnas y alumnos, de los cuales 7 se encuentran en clases en línea y 5 en modalidad híbrida. La mayoría tiene una edad entre los 5 y los 6 años, a excepción de un alumno con 12 años. Se encuentran en proceso de adquirir y consolidar procesos atencionales y de concentración, así como la percepción, la memoria y el lenguaje. En el grupo hay un predominio de los estilos de aprendizaje kinestésico y visual.</p>
<p>Responsables:</p> <p>Coordinador: L Secretario: I Responsable del material: N Portavoz: D</p>

<p align="center">Proyecto de Investigación en el Aula</p> <p align="center">¡Somos exploradores!</p>	
<p>Asamblea inicial</p>	<p>Se llevará a cabo el proyecto trimestral “Ciencia para llevar”, en la que el grupo de 1ro de primaria participará con el área de la biología por lo que se trabajará con temas relacionados a los animales y las plantas.</p> <p>En la Asamblea inicial, las niñas y los niños expresaron que conocen varios animales, incluso cuáles son sus favoritos, pero surgieron las dudas: ¿dónde viven los animales? ¿además de los peces, las tortugas y los pulpos, qué otros animales existen en el mar? ¿por qué no todos los animales pueden vivir en un solo lugar?</p> <p>Se estableció lo que sabemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nombres de animales más comunes y dónde viven - Algunas características de esos animales <p>Lo que queremos saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Dónde vive cada animal? - ¿Qué otros animales hay en el mar? - ¿Por qué los animales viven en diferentes lugares? <p>Se realizará el Proyecto de Investigación del Aula: ¡Somos exploradores!, en el que se resolverá la situación</p>

	<p>problemática mediante la clasificación de animales –sobre todo aquellos menos comunes– en sus hábitats lo que permitirá conocer sus características, al igual que nos ayudará a saber, además, las condiciones idóneas en las que debe vivir un animal y cómo cuidar sus hábitats. Se realizará mediante la investigación en textos sobre los animales y realizando notas informativas que nos ayuden a tener la información disponible.</p> <p>Este PIA, se realizará durante 15 días.</p>	
<p>Plan de acción - Acción</p>	<p>Genérico</p>	<p>Procesos cognitivos</p> <p>Recordamos lo que sabemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elegir una tarjeta con la imagen de un animal y realizar la presentación de sus características con lo que sabemos hasta ahora, por ejemplo: “yo soy un águila y tengo alas” <p>Identificamos y describimos características de los animales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plantilla con características que tendrán que colocar: tamaño, color, números patas, piel/plumaje, etc. <p>Clasificamos animales en terrestres, acuáticos y aéreos mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La representación de un animal con máscaras y/o disfraces, colocándose en el espacio correspondiente a su hábitat - Cajas TEACCH que cuentan con imágenes y material concreto - Pared interactiva: colocar dibujos de animales en el pizarrón de corcho según corresponda - Actividades interactivas, como: https://es.liveworksheets.com/cn2199461xg https://es.liveworksheets.com/worksheets/es/Conocimiento_del_medio/Los_animales/Terrestre_o_Acu%C3%A1tico_xl1325483ij <p>Pensamos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Dónde podemos encontrar información sobre los animales? - ¿Cómo podemos organizarla? - ¿Cómo la puedo presentar? <p>Lenguaje</p> <p>Leemos textos sobre animales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda en libros de biblioteca, de casa e internet - Textos informativos sobre animales - Compartir en el grupo lo que encontramos en una Tertulia Literaria Dialógica: <ul style="list-style-type: none"> o Las fábulas de Esopo.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Alicia en el país de las maravillas. ○ Blancanieves. <p>Reconocemos y usamos cantidades y medidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué tamaño es x animal? ¿con qué se mide? - ¿Cómo mido el peso? Se dialogará sobre el modo más adecuado - Conteo de colecciones de animales por hábitat mediante material visual y concreto <p>Describimos cómo son y dónde viven los animales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cómo es el hábitat terrestre, aéreo y acuático, se analizará mediante vídeos e imágenes - Se realizarán maquetas por grupos de los hábitats <p>Realizamos un texto informativo sobre animales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escribiremos una nota informativa, en grupos, del hábitat a elegir que contenga: título, imagen e información sobre el animal y el lugar donde vive 	
	<p>Autonomía</p> <p>Buscamos la información haciendo uso de los libros de biblioteca, revisando y estableciendo cuál nos sirve</p> <p>Trabajar de manera independiente y organizada mediante una agenda visual</p> <p>Realizamos el texto informativo de manera grupal, aportando lo necesario para que quede completo</p> <p>Presentamos la información encontrada al resto del grupo mostrando el material realizado</p>	
	<p>Afectividad</p> <p>Atendemos normas de participación y convivencia</p> <p>Nos interesamos por conocer sobre los animales a través del uso de diversas herramientas de trabajo</p> <p>Respetamos a los seres vivos al conocer cómo, dónde viven y por qué son importantes</p> <p>Trabajamos en grupos llegando a acuerdos para que todas y todos trabajemos de manera conjunta</p>	
Específico	<p>Lenguaje</p> <p>SA: comunicar las características de los animales con apoyos visuales-tablero de comunicación.</p>	<p>Procesos cognitivos</p> <p>S: atención sostenida de 5 minutos.</p> <p>-Lenguaje: comunicar las características de los animales con apoyos visuales-tablero de</p>

	<p>-Procesos cognitivos: discriminación de animales según el lugar donde viven con apoyo de cajas de clasificación concreta.</p> <p>-Afectividad: mantener interés por la actividad haciendo uso de material concreto (animales) y vídeos.</p> <p>-Autonomía: hacer uso de la caja de clasificación y realizar la actividad según como indica las imágenes.</p> <p>A: comunicar las características de los animales con apoyos visuales-tablero de comunicación.</p> <p>-Procesos cognitivos: discriminación de animales según el lugar donde viven con apoyo de cajas de clasificación concreta.</p> <p>-Afectividad: mantener interés por la actividad haciendo uso de material concreto (animales) y vídeos.</p> <p>-Autonomía: hacer uso de la caja de clasificación y realizar la actividad según como indica las imágenes.</p> <p>NA: comunicar de manera efectiva sus ideas.</p> <p>-Procesos cognitivos: atención sostenida de 8 minutos.</p> <p>-Afectividad: mantener interés por la actividad.</p> <p>-Autonomía: realizar la actividad de manera independiente con apoyos visuales en secuencia.</p>	<p>comunicación.</p> <p>-Afectividad: mantener interés por la actividad haciendo uso de material concreto (animales) y vídeos.</p> <p>-Autonomía: hacer uso de la caja de clasificación y realizar la actividad según como indica las imágenes.</p> <p>JO: atención sostenida de 3 minutos.</p> <p>-Lenguaje: comunicar las características de los animales con apoyos visuales-tablero de comunicación.</p> <p>-Afectividad: mantener interés por la actividad haciendo uso de material concreto (animales) y vídeos.</p> <p>-Autonomía: hacer uso de la caja de clasificación y realizar la actividad según como indica las imágenes.</p>
	<p>Afectividad</p> <p>I: seguimiento de normas de trabajo grupal.</p> <p>-Procesos cognitivos: planificación con imágenes y palabras de los pasos a seguir para realizar la actividad.</p> <p>-Lenguaje: diálogo sobre la información que conoce y la que descubre.</p>	<p>Autonomía</p> <p>JE: trabajar de manera independiente.</p> <p>-Procesos cognitivos: percepción de las características de los animales mediante imágenes y material concreto. Aula interactiva con actividades sobre clasificación de animales</p>

		<p>-Autonomía social: tomar en cuenta a las y los demás durante la realización del proyecto.</p> <p>SE: autorregulación emocional.</p> <p>-Procesos cognitivos: procesamiento de la información encontrada: ¿qué nos sirve?</p> <p>-Lenguaje: conversación sobre sus conocimientos previos y nuevos sobre los animales y el lugar donde viven.</p> <p>-Autonomía social: pedir ayuda si es necesario.</p> <p>L: seguimiento de normas de trabajo.</p> <p>-Procesos cognitivos: planificación de los pasos a seguir para procesar la información.</p> <p>-Lenguaje: mejorar la escritura, nombres de animales y hábitat.</p> <p>-Autonomía: elaborar la nota informativa sobre la clasificación de los animales.</p> <p>D: Disposición hacia el trabajo en grupos.</p> <p>-Procesos cognitivos: planificación de los pasos a seguir para procesar la información.</p> <p>-Lenguaje: conversación sobre sus conocimientos previos y nuevos sobre los animales y el lugar donde viven, con una correcta pronunciación.</p> <p>-Autonomía: elaborar la nota informativa sobre la clasificación de los animales.</p>	<p>-Lenguaje: escritura de nombres de animales.</p> <p>-Afectividad: mantener interés por la actividad haciendo uso de material concreto (animales) y videos.</p>
	Y si...	<ul style="list-style-type: none"> - No me queda clara la información que tenemos: buscamos un poco más antes de avanzar. - Un compañero no logra comprender la actividad en ese momento y se enoja: nos acercamos a brindarle nuestra ayuda y le invitamos a continuar la actividad - No viene una compañera o compañero: continuamos trabajando y le compartimos la información. 	
Asamblea final	Evaluación del proceso	<p>Genérico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lista de cotejo con respecto a los criterios sobre el proceso y las dimensiones del PIA • Rúbrica: criterios sobre el trabajo final (nota informativa) 	

		<p>Específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de cotejo - Notas de observación sobre la funcionalidad de los apoyos establecidos con respecto al aprendizaje obtenido <p>Autoevaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión oral sobre nuestro propio trabajo: se harán preguntas para recordar qué hicimos y cómo lo hicimos - Lista de cotejo con indicadores visuales
	Nuevas curiosidades	¿Los animales que viven en el mar también comen plantas? ¿cómo crecen las plantas en el mar si ya nadie las tiene que regar?

Proyecto de Investigación del Aula: Observando la naturaleza	
Grupo: 1ro de primaria	Proyecto trimestral: Ciencia para llevar
Materia: Conocimiento del medio	
Campo formativo: Exploración del mundo natural y social.	Tiempo: 15 días
Aprendizaje esperado: Clasifica animales, plantas y materiales a partir de características que identifica con sus sentidos.	Eje: Mundo natural Tema: Exploración de la naturaleza
Habilidades cognitivas: atención, memoria, percepción Operaciones mentales: identificar, comparar, clasificar Tareas: observar, describir	Dimensión conceptual (DC): conoce las características de los animales, las plantas y los materiales. Dimensión procedimental (DP): aprende a clasificar animales, plantas y materiales. Dimensión actitudinal (DA): valora y respeta a los seres vivos.
Aprendizajes transversales	
Lenguaje y comunicación:	DC: conoce qué es una descripción.

Escribe textos sencillos para describir personas, animales, plantas u objetos de su entorno.	DP: escribe textos sencillos.
	DA: se interesa por conocer sobre las plantas.
Pensamiento matemático: Recolecta datos y hace registros personales.	DC: identifica que puede registrar información.
	DP: recolecta información y la registra.
	DA: se interesa por organizar la información que encuentra.
Contenidos: Seres vivos Textos informativos Análisis de datos	
Caracterización del grupo: El grupo de 1ro de primaria está conformado por 12 alumnas y alumnos, de los cuales 7 se encuentran en clases en línea y 5 en modalidad híbrida. La mayoría tiene una edad entre los 5 y los 6 años, a excepción de un alumno con 12 años. Se encuentran en proceso de adquirir y consolidar procesos atencionales y de concentración, así como la percepción, la memoria y el lenguaje. En el grupo hay un predominio de los estilos de aprendizaje kinestésico y visual.	
Responsables: Coordinador: I Secretario: S Responsable del material: N Portavoz: L	

Proyecto de Investigación en el Aula	
Observando la naturaleza	
Asamblea inicial	<p>Se llevará a cabo el proyecto trimestral “Ciencia para llevar”, en la que el grupo de 1ro de primaria participará con el área de la biología por lo que se trabajará con temas relacionados a los animales y las plantas.</p> <p>En la Asamblea inicial, se retomó una duda que una niña expresó durante una clase al ver una planta que está en el salón: ¿por qué nunca hemos sacado esa planta a que le dé el sol? Mientras que un niño expresó que esa</p>

	<p>planta tiene unas hojas muy raras, que se vería más bonita si tuviera una flor. Por lo que surgió la interrogante: ¿por qué esta planta tiene esa forma?</p> <p>Se estableció lo que sabemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las plantas necesitan agua y sol para vivir <p>Lo que queremos saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formas de las plantas - Características de las plantas <p>Se realizará el Proyecto de Investigación del Aula: Observando la naturaleza, en el que se resolverá la situación problemática mediante la clasificación de plantas atendiendo a diversas características, al igual que nos ayudará a saber, además, la forma en que se les debe cuidar. Se realizará mediante la investigación en textos sobre plantas y realizando una infografía sobre la planta de nuestro interés que nos ayude a tener la información disponible.</p> <p>Este PIA, se realizará durante 15 días.</p>	
<p>Plan de acción - Acción</p>	<p>Genérico</p>	<p>Procesos cognitivos</p> <p>Recordamos lo que sabemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se tendrán diferentes plantas con las que se cuentan en la escuela y se realizarán preguntas como: ¿saben qué son? ¿cómo se llaman? ¿qué tienen?, etc. <p>Identificamos y describimos características de las plantas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tiene una planta? - Se realizará una planta en el mural del salón, a manera de rompecabezas. <p>Clasificación 1: forma de las hojas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se clasificarán hojas de plantas dependiendo de su forma en cajas de clasificación de acuerdo a cómo lo consideren. - Se revisará si todas y todos coinciden si están en el lugar adecuado. Se preguntará por qué sí y por qué no. - Se analizará la forma de las hojas: triangular, acorazonada, lanceolada, elíptica, oval y lineal. <p>Clasificación 2: plantas con flor y sin flor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se observarán diversas imágenes de plantas con flor y sin flor, se reflexionará sobre sus diferencias. - Cada uno tomará dos imágenes con la misma característica, se colocará en el espacio

designado para plantas con flor y plantas sin flor, se les proporcionará un dibujo grande dependiendo de la planta para que con diversos materiales puedan realizar la decoración.

Clasificación 3: hierbas, arbustos y árboles

- Se observarán las formas de cada uno: ¿cómo es? ¿qué diferencia tienen?
- Se irá al jardín para observar uno o los tres tipos de esta clasificación. Colocarán el nombre que habrán realizado previamente a manera de letrero.
- Se realizarán paletas gigantes (imágenes con un palo de agarre) de cada planta, elegirán cuál serían, se harán diversos juegos como dar un paso al frente, brincar, agacharse, etc. dependiendo de la planta que se mencione.

Pensamos:

- ¿Dónde podemos encontrar información sobre las plantas?
- ¿Qué podemos hacer para organizarla y comprenderla mejor?
- ¿Cómo la puedo presentar?

Lenguaje

Leemos textos sobre plantas:

- Búsqueda en libros de biblioteca, de casa e internet.
- Compartir en el grupo lo que encontramos.

Reconocemos formas:

- Se recurrirá a los aprendizajes previos para asociar las formas de las hojas con algunas figuras geométricas, colocando sobre la mesa de lado izquierdo la figura geométrica y de lado derecho la planta según la forma similar.
- Pizarrón móvil: se dividirá el pizarrón de corcho en los tipos de formas con respecto a las figuras geométricas y tendrán que ir colocando las plantas de manera grupal.

Organización de datos:

- Registro: ¿cuántas hojas de x forma hay? ¿cuántos con flor y sin flor? ¿cuántos arbustos, hierbas y árboles? Con respecto a lo que se cuente en la escuela y en casa.
- Se organizará en tablas y pictogramas: asociando números con imágenes.

Describimos cómo son las plantas:

- Por cada una, se determinará: forma, color, tamaño, textura, etc.
- Se tendrán tableros físicos por cada característica en la que irán señalando la que corresponden a la planta en turno.
- Se llenarán fichas con formato descriptivo (con espacio para poner el color, tamaño,

	<p>textura, forma).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se colocarán en el piso las plantas y se pedirá que tomen la que se describa. <p>Realizamos un texto descriptivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escribiremos una infografía sobre la planta de su interés considerando las clasificaciones y características. - Contendrán: título, imágenes, texto breve. - Se brindarán opciones como: <ul style="list-style-type: none"> o Infografía sensorial: para el aspecto de las características de la planta. o Infografía collage: con recortes de libros o revistas (palabras y/o imágenes). o Infografía digital: edición en <i>Paint</i>. o Infografía estándar: escrito a mano y con dibujos propios. 	
	<p>Autonomía</p> <p>Buscamos la información haciendo uso de los libros de biblioteca, revisando y estableciendo cuál nos sirve.</p> <p>Trabajar de manera independiente y organizada mediante una agenda visual.</p> <p>Realizamos las clasificaciones, descripciones e infografía.</p> <p>Presentamos la información para la feria académica.</p>	
	<p>Afectividad</p> <p>Atendemos normas de participación y convivencia.</p> <p>Nos interesamos por conocer sobre las plantas a través del uso de diversas herramientas de trabajo.</p> <p>Respetamos a los seres vivos al conocer cómo, dónde viven y por qué son importantes.</p> <p>Trabajamos en grupos llegando a acuerdos para que todas y todos trabajemos de manera conjunta.</p>	
Específico	<p>Lenguaje</p> <p>SA: comunicar las características de las plantas con apoyos visuales-tablero de comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Procesos cognitivos: discriminación de las plantas de acuerdo a cada clasificación. -Afectividad: mantener interés por la actividad haciendo uso de material concreto (plantas) y vídeos. 	<p>Procesos cognitivos</p> <p>S: atención sostenida de 5 minutos.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lenguaje: comunicar las características de las plantas con apoyos visuales-tablero de comunicación. -Afectividad: mantener interés por la actividad haciendo uso de material concreto (plantas) y virtual <p>https://puzzlefactory.pl/es/rompecabezas/jugar/</p>

	<p>-Autonomía: realizar la actividad según como indicará con imágenes en secuencia.</p> <p>A: comunicar las características de las plantas con apoyos visuales-tablero de comunicación.</p> <p>-Procesos cognitivos: discriminación de plantas según su característica, con actividades como https://es.liveworksheets.com/ko1288289xv</p> <p>-Afectividad: mantener interés por la actividad haciendo uso de material concreto (plantas) y vídeos.</p> <p>-Autonomía: hacer uso de caja TEACCH y realizar la actividad según como indica las imágenes.</p> <p>NA: comunicar de manera efectiva sus ideas.</p> <p>-Procesos cognitivos: atención sostenida de 8 minutos.</p> <p>-Afectividad: mantener interés por la actividad.</p> <p>-Autonomía: realizar la actividad de manera independiente con apoyos visuales en secuencia.</p>	<p>para-los-ninos/293401-partes-de-las-plantas</p> <p>-Autonomía: hacer uso de caja TEACCH y realizar la actividad según como indica las imágenes.</p> <p>JO: atención sostenida de 3 minutos.</p> <p>-Lenguaje: comunicar las características de las plantas con apoyos visuales-tablero de comunicación.</p> <p>-Afectividad: mantener interés por la actividad haciendo uso de material concreto (plantas) y vídeos.</p> <p>-Autonomía: hacer uso de la caja TEACCH y realizar la actividad según como indica las imágenes.</p>
	<p>Afectividad</p> <p>I: seguimiento de normas de trabajo grupal.</p> <p>-Procesos cognitivos: planificación con imágenes y palabras de los pasos a seguir para realizar la actividad.</p> <p>-Lenguaje: diálogo sobre la información que conoce y la que descubre.</p> <p>-Autonomía social: tomar en cuenta a las y los demás durante la realización del proyecto.</p> <p>SE: autorregulación emocional.</p>	<p>Autonomía</p> <p>JE: trabajar de manera independiente.</p> <p>-Procesos cognitivos: percepción de las características de las plantas mediante imágenes, material concreto y un <u>aula interactiva</u>.</p> <p>-Lenguaje: escritura tipos de plantas.</p> <p>-Afectividad: mantener interés por la actividad haciendo uso de material concreto (plantas) y vídeos.</p>

		<p>-Procesos cognitivos: procesamiento de la información encontrada: ¿qué nos sirve?</p> <p>-Lenguaje: conversación sobre sus conocimientos previos y nuevos sobre las plantas y su clasificación.</p> <p>-Autonomía social: pedir ayuda si es necesario.</p> <p>L: seguimiento de normas de trabajo.</p> <p>-Procesos cognitivos: planificación de los pasos a seguir para procesar la información.</p> <p>-Lenguaje: mejorar la escritura, nombres de plantas según su clasificación.</p> <p>-Autonomía: elaborar infografía.</p> <p>D: Disposición hacia el trabajo en grupos.</p> <p>-Procesos cognitivos: planificación de los pasos a seguir para procesar la información.</p> <p>-Lenguaje: conversación sobre sus conocimientos previos y nuevos sobre las plantas y sus características.</p> <p>-Autonomía: elaborar infografía.</p>	
	Y si...	<ul style="list-style-type: none"> - No me queda clara la información que tenemos: buscamos un poco más antes de avanzar. - Un compañero no logra comprender la actividad en ese momento y se enoja: nos acercamos a brindarle nuestra ayuda y le invitamos a continuar la actividad - No viene una compañera o compañero: continuamos trabajando y le compartimos la información. - Un compañero no está en condiciones de realizar la actividad: nos organizamos para continuarla y le explicamos cuando se reintegre. 	
Asamblea final	Evaluación del proceso	<p>Genérico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lista de cotejo con respecto a los criterios sobre el proceso y las dimensiones del PIA • Rúbrica: criterios sobre el trabajo final (infografía) <p>Específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de cotejo con base a criterios de realización de las actividades <p>**Se tomarán en cuenta notas de observación sobre la funcionalidad de los apoyos establecidos con respecto al aprendizaje obtenido</p>	

		Autoevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión oral sobre nuestro propio trabajo: se harán preguntas para recordar qué hicimos y cómo lo hicimos - Lista de cotejo con indicadores visuales
	Nuevas curiosidades	¿Si los muebles se hacen con la madera de los árboles por qué nunca se secan?

Proyecto de Investigación del Aula: Guardianes del agua	
Grupo: 1ro de primaria	Proyecto trimestral: Ciencia para llevar
Materia: Conocimiento del medio	
Campo formativo: Exploración del mundo natural y social.	Tiempo: 15 días
Aprendizaje esperado: Distingue características de la naturaleza en el lugar donde vive.	Eje: Mundo natural Tema: Exploración de la naturaleza
Habilidades cognitivas: atención, memoria, percepción Operaciones mentales: identificar, comparar, clasificar Tareas: observar, describir	Dimensión conceptual (DC): conoce las características de la naturaleza en el lugar donde vive. Dimensión procedimental (DP): aprende a reconocer los elementos de la naturaleza y lo que puede obtener de ellos. Dimensión actitudinal (DA): respeta y cuida la naturaleza.
Aprendizajes transversales	
Lenguaje y comunicación: Dicta notas breves sobre un fenómeno de su interés.	DC: reconoce que puede comunicar sus ideas
	DP: dicta notas breves sobre un fenómeno de su interés.
	DA: se interesa por conocer la información que presenta.

Pensamiento matemático: Estima, compara y ordena longitudes, pesos y capacidades, directamente y, en el caso de las longitudes, también con un intermediario.	DC: identifica las formas de medición: peso, capacidades y longitud.
	DP: estima, compara y ordena longitudes, pesos y capacidades.
	DA: se interesa por conocer las medidas de las cosas y la naturaleza.
Contenidos: Naturaleza Notas informativas Medición	
Caracterización del grupo: El grupo de 1ro de primaria está conformado por 12 alumnas y alumnos, de los cuales 7 se encuentran en clases en línea y 5 en modalidad híbrida. La mayoría tiene una edad entre los 5 y los 6 años, a excepción de un alumno con 12 años. Se encuentran en proceso de adquirir y consolidar procesos atencionales y de concentración, así como la percepción, la memoria y el lenguaje. En el grupo hay un predominio de los estilos de aprendizaje kinestésico y visual.	
Responsables: Coordinador: L Secretario: I Responsable del material: N Portavoz: D	

Proyecto de Investigación en el Aula	
Guardianes del agua	
Asamblea inicial	<p>Se llevará a cabo el proyecto trimestral “Ciencia para llevar”, en la que el grupo de 1ro de primaria participará con el área de la biología por lo que se trabajará con temas relacionados con la naturaleza.</p> <p>En la Asamblea inicial, las niñas y los niños expresaron que reconocen como parte de la naturaleza a los árboles, el agua y cielo. Al revisar algunos libros, surgieron interrogantes como: ¿por qué el aire es importante? Mientras que un niño mencionó que era importante cuidar el agua, algunos se preguntaron de qué manera y qué pasa si no se cuida.</p> <p>Se estableció lo que sabemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La naturaleza es: árboles, agua y cielo

	<ul style="list-style-type: none"> - Debemos cuidar el agua <p>Lo que queremos saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué el aire es importante? - ¿Cómo cuidar el agua? - ¿Qué pasa si no cuidamos el agua? <p>Se realizará el Proyecto de Investigación del Aula: Guardianes del agua, en el que se resolverá la situación problemática mediante la revisión e identificación de los elementos naturales, al igual que nos centraremos en todo lo relacionado con el agua. Se realizará mediante la investigación en textos sobre los recursos naturales y dictando notas breves para una revista científica que integre lo aprendido y analizado.</p> <p>Este PIA, se realizará durante 30 días.</p>
<p>Plan de acción - Acción</p>	<p>Procesos cognitivos</p> <p>Recordamos lo que sabemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se recuperará la clase de Mundo natural y mundo social, ¿qué hay en cada uno? - De manera grupal, armarán un mural en el pizarrón de corcho con imágenes para recrear el medio natural. - Explicarán qué aportó cada una/o y por qué. <p>Identificamos y describimos características de la naturaleza:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se hablará del agua, el sol y el aire. - Se trabajará con imágenes para clasificar las características y beneficios de cada uno: <ul style="list-style-type: none"> o Una niña o niño será quien represente uno de los elementos y el resto del grupo pegará las imágenes en su cuerpo. - Rompecabezas: se tendrán tres rompecabezas que amarán por grupos con la imagen de cada recurso. Al terminar, deberán formar el nombre de cada uno con las fichas que estarán en la mesa. Se colocará en el pizarrón interactivo. - Se realizará un huerto escolar para observar la importancia de estos elementos naturales en nuestra vida diaria <p>Identificamos y describimos características del agua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se abordarán los estados del agua: <ul style="list-style-type: none"> o Se reflexionará qué pasa en cada estado de materia: con hielos, agua caliente y agua normal. Podrán experimentar con sus sentidos. o Se asociarán los estados del agua con otros materiales y objetos buscando en la escuela cuál podría ser algo líquido, sólido y gaseoso. Se colocarán en la mesa para ir analizando y clasificando.

- Se trabajará con plantillas TEACCH de clasificación de imágenes por estado del agua.
- Se abordará el ciclo del agua:
 - Se trabajará sobre la secuencia circular.
 - Se analizará lo que se encuentre en los libros u otras fuentes.
 - Armarán un rompecabezas de la misma forma que el ciclo y se analizará por qué pasa y cuál es el proceso de cambio del agua.

Pensamos:

- ¿Dónde podemos encontrar información sobre los recursos?
- ¿Cómo podemos organizarla?
- ¿Cómo la puedo presentar?

Lenguaje

Leemos textos sobre recursos naturales:

- Búsqueda en libros de biblioteca, de casa e internet
- Se realizará la búsqueda enfocada en los beneficios de cada recurso
- Se realizará la búsqueda y lectura específica sobre el agua de manera más amplia

Reconocemos y usamos cantidades y medidas:

- Se trabajará con longitud, peso y capacidad para la realización de las maquetas, del bebedero y del sistema de riego

Reforzamos el uso de registros personales:

- Se harán registros en tablas y/o calendario para llevar un control del cuidado del huerto escolar

Describimos cómo son los recursos naturales:

- Cómo, dónde los encontramos, qué aportan los recursos naturales
- Se realizarán maquetas, en grupos: panel solar, molino y fuente de energía con agua, que posteriormente tendrán que describir y explicar su funcionamiento

Describimos la importancia del agua:

- Se realizará un sistema de riego: se analizará la secuencia y funcionamiento
- Se realizará un bebedero para abejas: se analizará su importancia y el proceso

Realizamos una revista científica:

- Dictaremos/escribiremos notas breves para armar una revista científica por grupos sobre los recursos naturales y sus beneficios con imágenes que representen lo aprendido y frases cortas
- Se hará alusión a las actividades realizadas

Autonomía

	<p>Buscamos la información haciendo uso de los libros de biblioteca, revisando y estableciendo cuál nos sirve Trabajar de manera independiente y organizada mediante una agenda visual Realizamos la revista científica de manera grupal, aportando lo necesario para que quede completo Presentamos la información encontrada al resto del grupo mostrando el material realizado</p>	
	<p>Afectividad</p> <p>Atendemos normas de participación y convivencia Nos interesamos por conocer sobre los recursos naturales a través del uso de diversas herramientas de trabajo Respetamos la naturaleza al reconocer su importancia Trabajamos en grupos llegando a acuerdos para que todas y todos trabajemos de manera conjunta</p>	
Específico	<p>Lenguaje</p> <p>SA: comunicar las características de los elementos naturaleza mediante apoyos visuales. -Procesos cognitivos: clasificación de beneficios de los elementos naturales en plantillas TEACCH. -Afectividad: mantener interés por la actividad haciendo uso de material concreto (elementos de la naturaleza) y vídeos. -Autonomía: hacer uso de las plantillas y materiales diversos y realizar la actividad según como indica las imágenes.</p> <p>A: comunicar las características de los elementos naturaleza mediante apoyos visuales. -Procesos cognitivos: clasificación de beneficios de los elementos naturales en plantillas TEACCH. -Afectividad: mantener interés por la actividad haciendo uso de material concreto (elementos de la naturaleza) y vídeos. -Autonomía: hacer uso las plantillas y materiales diversos y realizar la actividad según como indica las imágenes.</p> <p>NA: comunicar de manera efectiva sus ideas.</p>	<p>Procesos cognitivos</p> <p>JO: atención sostenida de 3 minutos. -Lenguaje: comunicar las características de los elementos de la naturaleza con apoyos visuales- tablero de comunicación. -Afectividad: mantener interés por la actividad haciendo uso de material concreto (elementos de la naturaleza) y vídeos. -Autonomía: hacer uso de las plantillas de clasificación y realizar la actividad según como indica las imágenes.</p> <p>S: atención sostenida de 3 minutos. -Lenguaje: comunicar las características de los elementos de la naturaleza con apoyos visuales- tablero de comunicación. -Afectividad: mantener interés por la actividad haciendo uso de material concreto (elementos de la naturaleza) y vídeos. -Autonomía: hacer uso de las plantillas de clasificación y realizar la actividad según como indica las imágenes.</p>

	<p>-Procesos cognitivos: atención sostenida de 10 minutos. -Afectividad: mantener interés por la actividad. -Autonomía: realizar la actividad de manera independiente con apoyos visuales en secuencia.</p>	
	<p>Afectividad</p> <p>I: seguimiento de normas de trabajo grupal. -Procesos cognitivos: planificación con imágenes y palabras de los pasos a seguir para realizar la actividad. -Lenguaje: diálogo sobre la información que conoce y la que descubre. -Autonomía social: tomar en cuenta a las y los demás durante la realización del proyecto.</p> <p>SE: autorregulación emocional. -Procesos cognitivos: procesamiento de la información encontrada: ¿qué nos sirve? -Lenguaje: conversación sobre sus conocimientos previos y nuevos sobre la naturaleza. -Autonomía social: pedir ayuda si es necesario.</p> <p>L: seguimiento de normas de trabajo. -Procesos cognitivos: planificación de los pasos a seguir para procesar la información. -Lenguaje: mejorar la escritura, dictado de notas breves -Autonomía: elaborar la revista científica.</p> <p>D: Disposición hacia el trabajo en grupos. -Procesos cognitivos: planificación de los pasos a seguir para procesar la información. -Lenguaje: conversación sobre sus conocimientos previos y nuevos sobre los elementos de la naturaleza, con una correcta pronunciación. -Autonomía: elaborar la revista científica.</p> <p>AN: seguimiento de normas de trabajo grupal.</p>	<p>Autonomía</p> <p>JE: trabajar de manera independiente. -Procesos cognitivos: percepción de las características de los elementos naturales mediante imágenes y material concreto. -Lenguaje: escritura de notas breves. -Afectividad: mantener interés por la actividad haciendo uso de material concreto (elementos de la naturaleza) y vídeos.</p>

		<p>-Procesos cognitivos: planificación con imágenes y palabras de los pasos a seguir para realizar la actividad.</p> <p>-Lenguaje: diálogo sobre la información que conoce y la que descubre.</p> <p>-Autonomía social: tomar en cuenta a las y los demás durante la realización del proyecto.</p>	
		<p>Para el trabajo de identificación con recursos visuales, se usará:</p> <p>Características del agua: https://www.youtube.com/watch?v=FbnTccEBB2Y</p> <p>Cuidado del agua: https://www.youtube.com/watch?v=9VvxXk3UViE</p> <p>Estados del agua: https://www.youtube.com/watch?v=JXv643OKCB4</p> <ul style="list-style-type: none"> - https://wordwall.net/es/resource/20089448/estados-del-agua/estados-del-agua - https://es.liveworksheets.com/worksheets/es/Ciencias_de_la_Naturaleza/El_agua/Estados_del_Agua_xs1596289lx <p>Ciclo del agua: https://www.youtube.com/watch?v=76dw3ZRFGNQ</p> <ul style="list-style-type: none"> - https://es.liveworksheets.com/worksheets/es/Ciencias_Sociales/El_ciclo_del_agua/Ciclo_del_agua_mk1521398yb <p>**Estos recursos se usarán durante la clase, la igual que se colocarán en una Aula virtual para su refuerzo y que sirva de material para quienes no tengan la posibilidad de conectarse a la clase o presentarse en la escuela.</p>	
	Y si...	<ul style="list-style-type: none"> - No me queda clara la información que tenemos: buscamos un poco más antes de avanzar. - Un compañero no logra comprender la actividad en ese momento y se enoja: nos acercamos a brindarle nuestra ayuda y le invitamos a continuar la actividad - No viene una compañera o compañero: continuamos trabajando y le compartimos la información. 	
Asamblea final	<p>Evaluación del proceso</p>	<p>Genérico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lista de cotejo con respecto a los criterios sobre el proceso y las dimensiones del PIA • Rúbrica: criterios sobre el trabajo final (revista científica) <p>Específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de cotejo - Notas de observación sobre la funcionalidad de los apoyos establecidos con respecto al aprendizaje obtenido <p>Autoevaluación:</p>	

		<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión oral sobre nuestro propio trabajo: se harán preguntas para recordar qué hicimos y cómo lo hicimos - Lista de cotejo con indicadores visuales
	Nuevas curiosidades	¿Por qué nos dicen que no podemos tomar del agua del mar o de la llave?

Proyecto de Investigación del Aula: Veo, veo... ¿qué ves?	
Grupo: 1ro de primaria	Proyecto trimestral: Ciencia para llevar
Materia: Conocimiento del medio	
Campo formativo: Lenguaje y comunicación	Tiempo: 15 días
Aprendizaje esperado: Presenta una exposición sobre algún aspecto de su entorno natural o social.	Ámbito: Estudio Tema: Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos
Habilidades cognitivas: atención, memoria, percepción, planeación Operaciones mentales: identificar, comparar, analizar, sintetizar Tareas: observar, describir, medir, ver detalles, unir partes	Dimensión conceptual (DC): conoce las características de una exposición. Dimensión procedimental (DP): realiza la exposición sobre algún aspecto del entorno natural Dimensión actitudinal (DA): disfruta compartir lo aprendido
Aprendizajes transversales	
Lenguaje y comunicación: Dicta notas breves sobre un fenómeno de su interés.	DC: reconoce que puede comunicar sus ideas y conocimientos
	DP: dicta notas breves sobre un fenómeno de su interés.
	DA: se interesa por conocer la información que presenta.
Exploración del mundo natural y social:	DC: identifica la luz y su importancia en su vida cotidiana

<p>Infiere que la luz es necesaria para ver objetos y colores.</p>	<p>DP: hace uso de la luz para realizar diversas actividades</p>
	<p>DA: se interesa por la importancia de la luz en su día a día</p>
<p>Contenidos: Naturaleza Exposición</p>	
<p>Caracterización del grupo:</p> <p>El grupo de 1ro de primaria está conformado por 12 alumnas y alumnos, de los cuales 7 se encuentran en clases en línea y 5 en modalidad híbrida. La mayoría tiene una edad entre los 5 y los 6 años, a excepción de un alumno con 12 años. Se encuentran en proceso de adquirir y consolidar procesos atencionales y de concentración, así como la percepción, la memoria y el lenguaje. En el grupo hay un predominio de los estilos de aprendizaje kinestésico y visual.</p>	
<p>Responsables:</p> <p>Coordinador: L Secretario: I Responsable del material: N Portavoz: D</p>	

<p align="center">Proyecto de Investigación en el Aula</p> <p align="center">Veo, veo... ¿qué ves?</p>	
<p>Asmblea inicial</p>	<p>Se llevará a cabo el proyecto trimestral “Ciencia para llevar”, en la que se trabajará diversos temas relacionados con los seres vivos, la naturaleza e inventos científicos.</p> <p>En la Asamblea inicial, se retomó la curiosidad de un niño que, estando en recreo, descubrió el tamaño de su sombra y expresó: ¡maestra, mira! ¡estoy muy grande! Para posteriormente preguntar cómo pasaba eso. En dicha asamblea, otro niño mencionó que ha visto lo mismo y quiso ejemplificar haciendo sombra con un objeto pero el resultado no fue el esperado.</p> <p>Se estableció lo que sabemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nuestro cuerpo hace sombras.

	<p>Lo que queremos saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se genera una sombra? - ¿Por qué? - ¿Por qué a veces podemos verla y a veces no? <p>Se realizará el Proyecto de Investigación del Aula: Veo, veo, ¿qué ves?, en el que se resolverá la situación problemática mediante la revisión sobre la luz y su importancia. Se realizará mediante la investigación en textos sobre la luz, realizando algunos experimentos y realizando una exposición que integre lo aprendido y analizado.</p> <p>Este PIA, se realizará durante 15 días.</p>	
<p>Plan de acción - Acción</p>	<p>Genérico</p>	<p>Procesos cognitivos</p> <p>Recordamos lo que sabemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Dónde podemos ver la luz? Realizarán la identificación en una imagen que se proyectará en el pizarrón. - Se recordará con qué sentido podemos percibir la luz. <p>Identificamos características de la luz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se hablará de la luz natural y artificial. - Se realizará un juego de clasificación de tipos de luz en ambos tipos, mediante imágenes. - Teatro de sombras: se harán siluetas de diversos tipos utilizando la luz. <p>Pensamos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Dónde podemos encontrar información sobre la luz? - ¿Cómo podemos organizarla? - ¿Cómo la puedo presentar?
		<p>Lenguaje</p> <p>Leemos textos sobre la luz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda en libros de biblioteca, de casa e internet - Se realizará la búsqueda enfocada en la luz <p>Realizamos experimentos, por grupos, siguiendo un instructivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lámpara de lava - Lámpara de arcoíris - “La luz que atraviesa”

		<p>**Se analizará en cada uno qué es lo que pasa y por qué</p> <p>Realizamos una exposición:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconoceremos los lineamientos de una exposición - Organizamos la exposición de algún experimento, mencionando: proceso e importancia, con material visual para su explicación y concreto para su realización 	
		<p>Autonomía</p> <p>Buscamos la información haciendo uso de los libros de biblioteca, revisando y estableciendo cuál nos sirve. Trabajar de manera independiente y organizada mediante una agenda visual Realizamos la exposición, aportando lo necesario para que quede completo</p>	
		<p>Afectividad</p> <p>Atendemos normas de participación y convivencia Nos interesamos por conocer sobre el fenómeno de la luz y su importancia Trabajamos en grupos llegando a acuerdos para que todas y todos trabajemos de manera conjunta</p>	
	Específico	<p>Lenguaje</p> <p>SA: comunicar el proceso de la luz en un experimento mediante apoyos visuales. -Procesos cognitivos: identificación de las características de la luz. -Afectividad: mantener interés por la actividad haciendo uso de material concreto (experimentos) y visual. -Autonomía: hacer uso de los instructivos visuales para realizar las actividades.</p> <p>A: comunicar el proceso de la luz en un experimento mediante apoyos visuales. -Procesos cognitivos: identificación de las características de la luz. -Afectividad: mantener interés por la actividad haciendo uso de material concreto (experimentos) y visual.</p>	<p>Procesos cognitivos</p> <p>JO: atención sostenida de 3 minutos. -Lenguaje: comunicar las características de los elementos de la naturaleza con apoyos visuales-tablero de comunicación. -Afectividad: mantener interés por la actividad haciendo uso de material concreto (elementos de la naturaleza) y vídeos. -Autonomía: hacer uso de las plantillas de clasificación y realizar la actividad según como indica las imágenes.</p> <p>S: atención sostenida de 3 minutos. -Lenguaje: identificar las características de la luz con apoyos visuales-tablero de comunicación. -Afectividad: mantener interés por la actividad haciendo uso de material concreto</p>

		<p>-Autonomía: hacer uso de los instructivos visuales para realizar las actividades.</p> <p>NA: comunicar de manera efectiva y con un lenguaje más estructurado.</p> <p>-Procesos cognitivos: atención sostenida de 10 minutos.</p> <p>-Afectividad: mantener interés por la actividad.</p> <p>-Autonomía: realizar la actividad de manera independiente con apoyos visuales en secuencia.</p>	<p>(experimentos) y visual.</p> <p>-Autonomía: hacer uso de los instructivos visuales para realizar las actividades.</p>
		<p>Afectividad</p> <p>I: autorregulación emocional.</p> <p>-Procesos cognitivos: planificación con imágenes y palabras de los pasos a seguir para realizar los experimentos.</p> <p>-Lenguaje: diálogo sobre la información que conoce y la que descubre.</p> <p>-Autonomía social: toma en cuenta a las y los demás durante la realización del proyecto.</p> <p>SE: autorregulación emocional.</p> <p>-Procesos cognitivos: procesamiento de la información encontrada: ¿qué nos sirve?</p> <p>-Lenguaje: conversación sobre sus conocimientos previos y nuevos sobre la luz.</p> <p>-Autonomía social: pedir ayuda si es necesario.</p> <p>L: seguimiento de normas de trabajo.</p> <p>-Procesos cognitivos: planificación de los pasos a seguir para procesar la información.</p> <p>-Lenguaje: mejorar la estructuración de la escritura.</p> <p>-Autonomía: elaborar la exposición.</p> <p>D: disposición hacia el trabajo en grupos.</p>	<p>Autonomía</p> <p>JE: trabajar de manera independiente.</p> <p>-Procesos cognitivos: identifica las características de la luz con apoyos visuales-tablero de comunicación.</p> <p>-Lenguaje: estructuración de la escritura.</p> <p>-Afectividad: mantener interés por la actividad haciendo uso de material concreto (experimentos) y visual.</p>

		<p>-Procesos cognitivos: planificación de los pasos a seguir para procesar la información.</p> <p>-Lenguaje: conversación sobre sus conocimientos previos y nuevos sobre los elementos de la luz, con una correcta estructuración de sus ideas.</p> <p>-Autonomía: elaborar la exposición.</p> <p>AN: autorregulación emocional.</p> <p>-Procesos cognitivos: planificación con imágenes y palabras de los pasos a seguir para realizar los experimentos.</p> <p>-Lenguaje: diálogo sobre la información que conoce y la que descubre.</p> <p>-Autonomía social: toma en cuenta a las y los demás durante la realización del proyecto.</p>	
		<p>Para el trabajo de identificación con recursos visuales, se usará:</p> <p>La luz: https://www.youtube.com/watch?v=FL0taZbSqj0</p> <p>Luz y sombra: https://www.youtube.com/watch?v=042NPYRnLZ0</p> <p>Tipos de luz: https://es.liveworksheets.com/worksheets/es/Ciencias de la Naturaleza/La luz/Propagaci%C3%B3n de la luz qk1897804py</p> <p>**Estos recursos se usarán durante la clase, la igual que se colocarán en una Aula virtual para su refuerzo y que sirva de material para quienes no tengan la posibilidad de conectarse a la clase o presentarse en la escuela.</p>	
	Y si...	<ul style="list-style-type: none"> - No me queda clara la información que tenemos: buscamos un poco más antes de avanzar. - Un compañero no logra comprender la actividad en ese momento y se enoja: nos acercamos a brindarle nuestra ayuda y le invitamos a continuar la actividad - No viene una compañera o compañero: continuamos trabajando y le compartimos la información. 	
Asamblea final	Evaluación del proceso	<p>Genérico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lista de cotejo con respecto a los criterios sobre el proceso y las dimensiones del PIA • Rúbrica: criterios sobre el trabajo final (exposición) 	

		<p>Específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de cotejo - Notas de observación sobre la funcionalidad de los apoyos establecidos con respecto al aprendizaje obtenido <p>Autoevaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión oral sobre nuestro propio trabajo: se harán preguntas para recordar qué hicimos y cómo lo hicimos - Lista de cotejo con indicadores visuales
	Nuevas curiosidades	<p>“¿Qué pasa si usamos una vela? ¿también se puede hacer sombra? En casa la usan cuando no tenemos luz”</p> <p>“¿Cómo funciona esto (lámpara)?”</p>

Proyecto de Investigación del Aula:	
¡Al laboratorio y más allá!	
Grupo: 1ro de primaria	Proyecto trimestral: Ciencia para llevar
Materia: Conocimiento del medio	
Campo formativo: Lenguaje y comunicación	Tiempo: 30 días
Aprendizaje esperado: Presenta una exposición sobre algún aspecto de su entorno natural o social.	Ámbito: Estudio Tema: Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos
Habilidades cognitivas: atención, memoria, percepción, planeación Operaciones mentales: identificar, comparar, analizar, sintetizar Tareas: observar, describir, medir, ver detalles, unir partes	Dimensión conceptual (DC): conoce las características de una exposición. Dimensión procedimental (DP): realiza la exposición sobre algún aspecto del entorno natural Dimensión actitudinal (DA): disfruta compartir lo aprendido
Aprendizajes transversales	

Pensamiento matemático: Recolecta datos y hace registros personales.	DC: identifica que puede registrar información.
	DP: recolecta información y la registra.
	DA: se interesa por organizar la información que encuentra
Exploración del mundo natural y social: Reconoce que los objetos se mueven y deforman al empujarlos y jalarlos.	DC: identifica los objetos que usa de manera cotidiana.
	DP: efectúa movimientos sobre los objetos para observar sus cambios
	DA: se interesa por reconocer la causa-efecto de realizar una acción sobre los objetos
Contenidos: Naturaleza Exposición	
Caracterización del grupo: El grupo de 1ro de primaria está conformado por 12 alumnas y alumnos, de los cuales 7 se encuentran en clases en línea y 5 en modalidad híbrida. La mayoría tiene una edad entre los 5 y los 6 años, a excepción de un alumno con 12 años. Se encuentran en proceso de adquirir y consolidar procesos atencionales y de concentración, así como la percepción, la memoria y el lenguaje. En el grupo hay un predominio de los estilos de aprendizaje kinestésico y visual.	
Responsables: Coordinador: L Secretario: I Responsable del material: N Portavoz: D	

Proyecto de Investigación en el Aula

¡Al laboratorio y más allá!

Asamblea inicial	Se llevará a cabo el proyecto trimestral “Ciencia para llevar”, en la que se trabajará diversos temas relacionados con los seres vivos, la naturaleza e inventos científicos.
-------------------------	---

	<p>En la Asamblea inicial, se retomó el comentario de L dentro del PIA Veo veo, ¿qué ves?: ¿cómo se hacen los focos? A lo que AN respondió que están hechos de vidrio. A pesar de esta respuesta, L seguía teniendo duda de cómo era que está hecho por dentro y cómo funciona. Por lo tanto, se estableció:</p> <p>Lo que sabemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foco de luz - Está hecho de vidrio. <p>Lo que queremos saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué está hecho por dentro? - ¿Cómo funciona? <p>Se realizará el Proyecto de Investigación del Aula: ¡Al laboratorio y más allá!, en el que se resolverá la situación problemática mediante la revisión e identificación de objetos y materiales, al igual que se revisarán diversos inventos, como el foco, para conocer su funcionamiento e importancia. Se realizará mediante la investigación en textos sobre inventos científicos y materiales y realizando una exposición que integre lo aprendido y analizado.</p> <p>Este PIA, se realizará durante 15 días.</p>	
<p>Plan de acción - Acción</p>	<p>Genérico</p>	<p>Procesos cognitivos</p> <p>Recordamos lo que sabemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué está hecho este objeto? Se mostrarán imágenes para que elijan la opción que consideren adecuada. - Se usarán esas imágenes para que recorran la escuela colocándolas en los objetos que consideren están hechos de esos materiales. <p>Identificamos los materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se tendrán diversos objetos concretos hechos de diversos materiales (vidrio, madera, fierro, plástico, unicel, papel, tela), se preguntará de qué está hecho cada uno. - ¿Qué pasa si...? Se realizarán preguntas por cada uno, para que surjan hipótesis sobre lo que pasa si lo tiramos, jalamos, empujamos, etc. - Se analizará cómo se siente cada uno: textura, temperatura, tamaño <p>Pensamos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Dónde podemos encontrar información sobre los diversos materiales? - ¿Cómo podemos organizarla? - ¿Cómo la puedo presentar?

Lenguaje

Mesas de experimentación de materiales:

- Se tendrán 3 mesas con materiales diferentes para que experimenten, en un primer momento de manera libre, posteriormente, se tendrá que seguir los pasos que se indiquen de manera visual y verbal. Se platicará que pasó en cada uno y se realizará un registro.
- Experimentos:
 - o Copas con agua
 - o Laberinto con canica
 - o Aceite y agua

Inventos científicos:

- Se revisará la historia y creadores de objetos importantes.
- Se realizarán los inventos utilizando distintos materiales que estarán dispuestos en dos mesas.
- Se tendrá un instructivo con pasos de manera visual para poder realizarlo de manera independiente y en grupos.
- Inventos:
 - o La imprenta: sellos
 - o La rueda
 - o La bombilla
 - o La penicilina
 - o La electricidad
 - o El telescopio
 - o El microscopio

Registramos:

- Se realizarán registros en tablas y pictogramas información de encuestas a otras personas sobre el uso de los objetos, registro de objetos utilizados, etc.
- Se usarán plantillas con imágenes para realizar los registros.

Realizamos una exposición:

- Reconoceremos los lineamientos de una exposición.
- Organizamos la exposición de algún invento, mencionando: proceso e importancia, con material visual para su explicación y concreto para su realización

Autonomía

Buscamos la información haciendo uso de los libros de biblioteca, revisando y estableciendo

		<p>cuál nos sirve Trabajar de manera independiente y organizada mediante una agenda visual Realizamos la exposición, con nuestro material visual</p>
		<p>Afectividad</p> <p>Atendemos normas de participación y convivencia Nos interesamos por conocer sobre los objetos que tenemos y usamos Trabajamos en grupos llegando a acuerdos para que todas y todos trabajemos de manera conjunta</p>
	Específico	<p>Lenguaje</p> <p>SA: reconocer la secuencia de pasos para realizar un experimento mediante imágenes. -Procesos cognitivos: identifica las características de los objetos y materiales. -Afectividad: mantener interés por la actividad haciendo uso de material concreto (experimentos) y visual. -Autonomía: hace uso de los instructivos visuales para realizar la actividad lo más independiente posible.</p> <p>A: reconocer la secuencia de pasos para realizar un experimento mediante imágenes -Procesos cognitivos: identifica las características de los objetos y materiales -Afectividad: mantener interés por la actividad haciendo uso de material concreto (experimentos) y visual. -Autonomía: hace uso de los instructivos visuales para realizar la actividad lo más independiente posible.</p> <p>NA: comunicar de manera efectiva y con una mejor estructura sus ideas sobre los experimentos -Procesos cognitivos: atención sostenida de</p>
		<p>Procesos cognitivos</p> <p>JO: atención sostenida de 3 minutos. -Lenguaje: comunicar las características de los objetos y materiales con apoyos visuales-tablero de comunicación. -Afectividad: mantener interés por la actividad haciendo uso de material concreto (experimentos) y vídeos. -Autonomía: hacer uso de los instructivos visuales.</p>

		<p>10 minutos. -Afectividad: mantener interés por la actividad. -Autonomía: realizar la actividad de manera independiente con instructivos visuales.</p>	
		<p>Afectividad</p> <p>I: autorregulación emocional. -Procesos cognitivos: planificación con imágenes y palabras de los pasos a seguir para realizar la actividad. -Lenguaje: diálogo sobre la información que conoce y la que descubre. -Autonomía social: tomar en cuenta a las y los demás durante la realización del proyecto.</p> <p>SE: autorregulación emocional. -Procesos cognitivos: procesamiento de la información encontrada: ¿qué nos sirve? -Lenguaje: conversación sobre sus conocimientos previos y nuevos sobre los objetos y materiales. -Autonomía social: pedir ayuda si es necesario.</p> <p>L: seguimiento de normas de trabajo. -Procesos cognitivos: planificación de los pasos a seguir para procesar la información. -Lenguaje: mejorar la estructuración de la escritura -Autonomía: elaborar la exposición.</p> <p>D: disposición hacia el trabajo en grupos. -Procesos cognitivos: planificación de los pasos a seguir para procesar la información. -Lenguaje: conversación sobre sus conocimientos previos y nuevos sobre los objetos y materiales, con una mejor</p>	<p>Autonomía</p> <p>JE: trabajar de manera independiente. -Procesos cognitivos: percepción de las características de los objetos y materiales mediante recursos concretos y visuales. -Lenguaje: escritura de notas breves. -Afectividad: mantener interés por la actividad haciendo uso de material concreto (experimentos) y vídeos.</p> <p>S: trabajar de manera independiente. -Procesos cognitivos: percepción de las características de los objetos y materiales mediante recursos concretos y visuales. -Lenguaje: escritura de notas breves. -Afectividad: mantener interés por la actividad haciendo uso de material concreto (experimentos) y vídeos.</p>

		<p>estructura de sus ideas. -Autonomía: elaborar a exposición.</p> <p>AN: autorregulación emocional. -Procesos cognitivos: planificación con imágenes y palabras de los pasos a seguir para realizar la actividad. -Lenguaje: diálogo sobre la información que conoce y la que descubre. -Autonomía social: tomar en cuenta a las y los demás durante la realización del proyecto.</p>	
		<p>Para el trabajo de identificación con recursos visuales, se usará:</p> <p>Materiales: https://www.youtube.com/watch?v=XWN0cA9NsUk</p> <p>Material más resistente: https://www.youtube.com/watch?v=hht8vJNntRw</p> <p>Objetos y materiales (primera parte): https://es.liveworksheets.com/worksheets/es/Ciencias_de_la_Naturaleza/La_materia/Conocemos_lo_que_nos_rodea._mt672075yz - https://wordwall.net/es/resource/16204121/los-materiales-y-los-objetos</p> <p>**Estos recursos se usarán durante la clase, la igual que se colocarán en una Aula virtual para su refuerzo y que sirva de material para quienes no tengan la posibilidad de conectarse a la clase o presentarse en la escuela.</p>	
	Y si...	<ul style="list-style-type: none"> - No me queda clara la información que tenemos: buscamos un poco más antes de avanzar. - Un compañero no logra comprender la actividad en ese momento y se enoja: nos acercamos a brindarle nuestra ayuda y le invitamos a continuar la actividad - No viene una compañera o compañero: continuamos trabajando y le compartimos la información. 	
Asamblea final	Evaluación del proceso	<p>Genérico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lista de cotejo con respecto a los criterios sobre el proceso y las dimensiones del PIA • Rúbrica: criterios sobre el trabajo final (exposición) <p>Específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de cotejo - Notas de observación sobre la funcionalidad de los apoyos establecidos con respecto 	

		<p>al aprendizaje obtenido</p> <p>Autoevaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión oral sobre nuestro propio trabajo: se harán preguntas para recordar qué hicimos y cómo lo hicimos - Lista de cotejo con indicadores visuales
	Nuevas curiosidades	<p>¿De qué está hecho nuestro cuerpo?</p> <p>“Mi cerebro es como una maquinita...”</p>