



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 095, AZCAPOTZALCO.

“Cómo desarrollar la autonomía en estudiantes de sexto grado de Educación Primaria a través de la Pedagogía por Proyectos”

**TESIS**

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA

P R E S E N T A :

Norma Alma Machuca Escudero.

ASESOR DE TESIS MTRO. GERARDO ORTIZ MONCADA.

México, D.F. 2016.

## DEDICATORIAS

GRACIAS AL CREADOR  
POR PERMITIRME  
CONTINUAR COMPROMETIDA  
CON LA VIDA.

A MI FAMILIA.  
GRACIAS POR ACOMPAÑARME  
POR ESTE VIAJE DE LA VIDA CON  
PACIENCIA Y AMOR.

A MIS MAESTROS  
POR SU AMISTAD, POR COMPARTIR  
SUS CONOCIMIENTOS PARA LOGRAR  
ESTE VIAJE DE FORMACIÓN.

## INDICE

	<b>PRESENTACION</b>	1
CAPITULO I	<b><i>Trazos autobiográficos y trayectorias de formación. Una inacabada forma de ser maestra</i></b>	4
1.1	<i>La autobiografía, un retorno a mi pasado para pensar el presente.</i>	4
1.1.2	<i>De herencias familiares</i>	16
1.1.3	<i>Cuando la secundaria no era educación básica.</i>	19
1.2	<i>La experiencia docente: trayectorias de hacer docencia.</i>	26
1.3	<i>Y decidir... un abanico de posibilidades para ser maestra.</i>	36
1.3.1	<i>¿Habrá otras posibilidades de formación?</i>	42
CAPITULO II	<b><i>La escuela en contexto. De historias que narran la vida escolar.</i></b>	48
2.1	De encantos o desencantos: la práctica docente.	48
2.2	“Yo vengo aquí a trabajar, no a hacer amigos”: formas de vincularse con los niños en la escuela.	66
2.3	Padres y madres de familia: una <i>joven</i> comunidad.	72
2.4	De prácticas que complican la docencia en la escuela.	79
CAPÍTULO III	<b><i>Arte y Ciencia, proyectos de acción que favorecen la Autonomía y la Comunicación</i></b>	89
3.1	La pedagogía por proyectos, una estrategia de formación para construir ambientes favorables de aprendizaje.	89
3.2	Nuestros primeros pasos.	99
3.3	De Miguel Ángel a Da Vinci, un proyecto de arte y transversalidad. Venimos a la escuela a aprender: preocupaciones científicas acerca del medio ambiente.	112
3.4	Pero ¿Qué hay detrás de la autonomía? Análisis de los resultados.	128
	<b>CONCLUSIONES</b>	138

## **PRESENTACION**

La experiencia de ser docente me invita, a impulsar, a acompañar, a disfrutar, y sorprenderme, con los procesos de reinención del ser humano en la búsqueda de su autonomía.

La educación tiene como propósito fundamental impulsar y fomentar el desarrollo de competencias en el ser humano, para que éste pueda desenvolverse adecuadamente en su ambiente social y natural, y además impulsar el desarrollo de la capacidad de análisis, de crítica, de propuesta constante en el mejoramiento personal y social; y para que ello sea posible, el ser humano debe ir dejando paulatinamente la dependencia de lo que le impide ser, pensar y actuar.

La autonomía es el proceso mediante el cual el ser humano se reconoce como un ser valioso, importante, capaz de ser responsable de sus actos con respeto y apoyo hacia los demás, para la construcción de una mejor calidad de vida para todos.

A través de esta propuesta pretendo fomentar en los niños de sexto grado algunas actitudes que ayuden a constituirse como seres autónomos, con una práctica pedagógica basada en la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, experiencias respetuosas de la libertad” (Freire, 1999, p.96).

La propuesta está organizada en tres capítulos.

En el primer capítulo titulado, Trazos autobiográficos y trayectorias de formación. Una inacabada forma de ser maestra, presento mi autografía, ese retroceder, sobre mis huellas, sobre mis herencias, mi educación, mis elecciones y mi trayectoria docente, para replantear el presente y por su puesto repensar para re construir posibilidades.

Conversar con mi memoria y coquetear con el olvido me permitió desempolvar algunos recuerdos. Durante ese diálogo interior, logré reconocer mis fortalezas, límites, debilidades y esos espacios en los que ejercí mi autonomía, espacios que ahora entiendo fueron fundamentales para darle sentido de mi existencia, ella la encontré a través de la “investigación biográfico-narrativa” (Bolívar, 2001).

Tomé conciencia de mi ser y hacer docente, a través de la “textualización” (Bruner y Weiser, 1995 en Bolívar 2001); “estudio del Self” (Bullough and Pinnear, 2001), y la “documentación narrativa” (Suárez, 2007), mediante la cual se escriben y re-escriben nuestros relatos, ello me permitió dejar de ser lo que era; porque de acuerdo con Petit (2013), “cuanto más capaz es uno de nombrar lo que vive, más apto será para vivirlo y para transformarlo”.

En el segundo capítulo de título La escuela en contexto. De historias que narran la vida escolar, se recuperan experiencias, aciertos, desaciertos, dudas y expectativas surgidas a lo largo de mi experiencia como docente en la escuela, mismas, que nos permiten adentrarnos a la realidad del contexto escolar, de encantos, de desencantos, de formas de vincularse con los niños, con los padres de familia y de prácticas que efectivamente complican la docencia en la escuela.

Para mi fortuna, el valioso cúmulo de conocimientos y experiencias que observé, compartí y analicé de mis compañeros y compañeras maestros, me invitó a re direccionar el camino para corroborar que una pedagogía que se construye codo a codo entre los alumnos, padres de familia y docentes, es la semilla que germina aprendizajes auténticos.

En el tercer capítulo: Arte y Ciencia, proyectos de acción que favorecen la Autonomía y la Comunicación propongo la aplicación de algunas etapas de la pedagogía por proyectos, pues al ser una estrategia de formación para construir ambientes favorables de aprendizaje y tener claramente como propósito la

autonomía del estudiante me permitió llevar a cabo los proyectos de los que doy cuenta. Y los resultados de la propuesta.

CAPITULO I

**TRAZOS AUTOBIOGRÁFICOS Y TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN. UNA  
INACABADA FORMA DE SER MAESTRA**

**1.1 La autobiografía, un retorno a mi pasado para pensar el presente**

Dice Larrosa (2000) que “el hombre se hace de deshacerse, se dice de desdecirse: en el gesto de borrar lo que acaba de ser dicho para que la página siga estando en blanco. Frente a la autoconciencia como reposo, como verdad, como instalación definitiva en la certeza de sí, se aprende la atención a lo que inquieta. Cuéntate a ti mismo tu propia historia y quémala en cuanto la hayas escrito. No seas nunca de tal forma que no pudieras ser de otra manera, pues la certidumbre impide la transformación”.

Y precisamente con la intención de reconstruirme y entrar en mi autoconciencia, escribo algunas páginas de mi autobiografía en las cuales se hace mención de mi proceso de formación, en cuanto a lectura y escritura para analizar según Foucault (1968) ese extenso cuerpo articulado de conocimientos que me permiten entender los diversos fenómenos (el discurso) y (prácticas sociales) ciencias, artes, letras y cultura en que se formó mi subjetividad.

Considero que el camino de saberse empieza por aceptar que está soy yo, y trabajar partiendo de lo que voy descubriendo, reflexionar y aprender con base en las experiencias que constituyen mi historia, mi modo particular de contarme lo que soy, que de acuerdo con Ricoeur (2007), nuestra existencia no puede ser separada del modo en que podemos dar cuenta de nosotros mismos, y ésta sólo se puede contar narrando nuestras propias historias y ellas a su vez nos dan a nosotros mismos datos de nuestra identidad personal; reconocirme a partir de fragmentos de historias desconocidas, de historias que he recibido, de historias que he incorporado, de historias que he negado, de las que he desconfiando, tal vez transformándolas en nuestras historias, para contar y contarme lo que soy.

Ese contar y contarme que me provee de identidad, tiene una forma esencialmente narrativa que es por excelencia habla, discurso, texto Ricoeur (2007) pues “cada uno trata de darse sentido a sí mismo a partir del habla” ese primer eslabón donde se determinan todas las modalidades del actuar, las palabras, esa serie de frases de acción y los vínculos narrativos que he recibido.

La ensoñación asalta e ilumina la escena de esos recuerdos. El comienzo de mi vida, diré que nací de acuerdo a una conversación, un día domingo; era una fría madrugada del mes de octubre. Fue llamativa mi llegada pues era la primera en nacer de una numerosa familia. Continuando con esta lógica también me comentan que caminé a los 11 meses, y claramente hablé al año de mi existencia. A veces me pregunto ¿Serán estos algunos de los motivos por los cuales me aventuro en viajes de aprendizaje y me apasiona el lenguaje?

Mi existencia está llena de herencias que me hacen sentir todo su peso, mirándome en un puesto asignado, la mayor de cinco hermanos, cuatro de ellos varones y en un espacio confinado, y afirmo confinado recordando a Marcela Lagarde (2005) quien afirma que las mujeres estamos sometidas a fenómenos opresivos que articulan la expropiación, discriminación, dependencia y subordinación, fenómenos que determinan nuestras actividades, trabajo, relaciones sociales, formas de participar en el mundo, los límites de nuestras posibilidades de vida y nuestra cultura.

Sí, la única mujer quien viviría esa opresión con tesitura de felicidad, cuando en la voz patriarcal la nombraría lealtad, abnegación y entrega, todo ello para ser valorada, aceptada y lograr vincularme con los otros, con mi anuencia o en contra de mi voluntad, viví la negación de la inteligencia y la interiorización de mis afectos.



Hoy, al galope de las imágenes recuerdo nítidamente los gritos de mis hermanos y primos jugando, en su mayoría varones, sus juegos eran para varones y yo debía comportarme como niña decía mi padre, una niña buena, incapaz de expresar agresividad, ni siquiera en los juegos, no debía mentir, desobedecer y mucho menos trasgredir las reglas.

A decir verdad soñaba con mentir, desobedecer y trasgredir todo lo que se me imponía, pero siempre temía el desenlace. Me desarrollé en la cultura del silencio vivida en mi familia, en mi escuela y en mi cultura, Paulo Freire afirma, que las relaciones padres e hijos, en los hogares reflejan de modo general las condiciones objetivo-culturales de la totalidad de que participa. Si éstas son condiciones autoritarias, rígidas, dominadoras, penetradas desde los hogares, incrementan el clima de opresión. Esta influencia del hogar y la familia se prolonga en la experiencia en la escuela.

Y en mi escuela ahora que lo recuerdo, ninguno de mis maestros dialogaba conmigo o mis compañeros, tal vez como afirma Freire (1969) veían la ignorancia siempre en nosotros, no reconocían en nosotros a “otros”, si nos observaban como “objetos a llenar, se alienaban ante la ignorancia y sufrían o desfallecían ante el término de superación”

En la escuela los educandos descubríamos muy temprano, así como en el hogar a adaptarnos a los preceptos que se establecen de forma vertical. Y uno es el de no hablar, por tanto no pensar, si me decidía a decir lo que pensaba ¡era una falta de respeto total! Recuerdo una tarde en que mi padre nos sentó alrededor de la mesa para conversar con mis hermanos y conmigo.

--Me gustaría que me dijeran adónde les gustaría que saliéramos el fin de semana.

--Vamos a Aragón al bosque, a Chapultepec, papá dijeron mis hermanos.

--Y tu Alma ¿qué dices?

--Que no vamos a ir a ningún lado, porque le toca ir al hospital a Jesús, y cada que él va al hospital, tenemos que jugar en el jardín de afuera por muchas horas y es muy aburrido.

--Eres muy grosera, Alma, ya ves, porque no te pregunto nada.

Yo sólo había dicho lo que pensaba... y así fue aquel fin de semana, jugamos aproximadamente cinco horas continuas en el jardín al lado del hospital. Este es solo un ejemplo de tantos silencios guardados por temor a ser grosera.

Tomar conciencia de que soy Norma Alma, es tal vez cuando mi padre pronunció mi nombre con tal seriedad que sus palabras aún resuenan en mi ser, ello fue para indicarme que mis hermanos dependerían de mis decisiones en el futuro.

-Alma, ¡tú eres la mayor, si tú logras hacer una carrera, todos lo harán, pero si fracasas, todos fracasarán! Eran sus palabras.

Aquellas palabras las pronunció con tal énfasis, que empezaron a estar presentes en todas mis acciones y me han acompañado durante toda mi vida.

Es el tiempo en que mi vida transcurre cerquita del suelo y cuento con la total atención de mamá, tengo cuatro años y llega el día de asistir al precolar. ¡Ah! aquel lugar, su aroma a plastilina, crayolas, texturas y colores, acompañaron el inicio de mi primer contacto con la enseñanza formal.

Aquel primer día en el precolar, lo recuerdo entre llantos de los demás niños y el contagio del mismo, sólo que yo ¡debía ser responsable! y no me permitiría llorar, mi madre me observaba desde afuera, yo desde adentro, podía ver la alegría en

sus ojos, ¡su niña no lloraba!; los días pasaron y sólo recuerdo a mi payasito sonriente que me acompañó día a día al preescolar, también a mi maestra Silvia, alta, seria, delgada, sobria y formal; rescato algunas canciones, algunos juegos del aula, sus espacios amplios, con olores a plastilina y una pequeña alberca en el centro del colegio que nos permitía pensar que algún día podríamos nadar ahí, ¡ese día nunca llegó! Lo que sí llegó fue esa angustia de salir pronto del seno familiar y el dolor que implica, la frontera indómita, que Graciela Montes describe en su libro del mismo nombre.

Sí, fui arrojada al mundo lejos de mi familia y aun así me esforzada, creativamente por aprender y vivir el dolor de la separación, así construyendo y consolando mi soledad, ambas cosas al mismo tiempo inició mi escolaridad.

Vienen a mi mente recuerdos de mi educación primaria, lugar en donde “uno empieza a demostrar su responsabilidad, campo de entrenamiento para convertirse en alguien que pueda retribuir los atentos cuidados de la sociedad, según Manguel (2011) ahí aprendería “mis primeros pasos para convertirme en ciudadana y para ello el primer paso era leer, para después escribir y posteriormente la aritmética” La primaria la cursé en dos escuelas, una en el Distrito Federal la Mahatma Gandhi, y una en el Estado de México, David Alfaro Siqueiros, ambas escuelas las recuerdo casi con el mismo agrado, pues estudié tres años en cada una de ellas.

La emoción de ese primer día se vio empañada por los comentarios de las mamás de los niños de la Mahatma:

--Los maestros que estarán en primer grado son hermanos. El maestro Pedro es muy gritón y regañón, en cambio Alfonso es muy paciente. Decían.

Y efectivamente con el maestro Pedro, me tocó. Recuerdo que temblaba y de nuevo ¡no lloré!, recuerdo la sensación de mariposas en el estómago, por un lado

el distanciamiento de mi amada y cuidadosa madre y por otro saber la fama del maestro.

Asistí el primer día, permanecí ausente, ¡actualmente no sé cómo! la primer parte del día sólo recuerdo la sensación de miedo, llegó el recreo y vi la oportunidad de escaparme de ese deprimente salón y escabullirme de inmediato al salón del maestro Alfonso. Lógicamente el maestro se dio cuenta a los tres días de hacer lo mismo y me llevó de regreso con su hermano.

Así continúe durante una semana y al final de la semana, el maestro Alfonso habló con mi mamá y aceptó atenderme en su grupo. En un inicio ella no daba crédito a que su obediente niña hiciera eso, sin embargo, pude quedarme con mi maestro Alfonso durante dos ciclos escolares, esta ocasión yo aprendía dos cosas, mi madre me apoyaba desde entonces y había hecho valer mi decisión.

Ya instalada donde yo quería estar, recuerdo haber empezado mi proceso de aprendizaje, mediante un proceso mecánico, aprendí el código de la escritura, con los colores, realizaba planas y planas de verde, verde, verde, con color verde, rojo, rojo, rojo, con color rojo y así sucesivamente. Código que hasta la actualidad llevaba encriptada la memoria de la sociedad, leer es importante, sin embargo la misma sociedad, te aparta de ello por medio de una serie de obstáculos casi insuperables para que te puedas convertir en lector. No recuerdo más palabras que me permitieran leer. Mi lenguaje se fraccionaba cada vez más en la escuela con actividades que despojaban a sus elementos de un significado y uso contextualizado: la copia de letras, el aislamiento de sus sonidos, la ejercitación de las sílabas, las listas de palabras, los ejercicios gramaticales, la memorización de las reglas de ortografía. Los resultados de páginas y páginas de cuadernos de trabajo como éste hablan por sí mismos (Kalman; 2000) Pues yo no me expresaba solo en rojo, rojo o verde, verde.

Mi madre preocupada comentaba con mi papá.

--¡Yo no sé por qué le tocaron estos libros tan feos! ¿Por qué no le tocaron los del oso? Nadie explicaba a mi inexperta madre, que era el tercer momento en que se cambiaban los libros de texto gratuito, ella quería los de la Madre Patria o los de los Niños Héroes. Además ahora venían organizados en español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

¿Para qué cambiaron su forma de trabajar los maestros? Ya no le van a enseñar a escribir como a nosotros con manuscrita, le van a enseñar a escribir con letra "script". Comentaba muy preocupada.

Un día preguntando a mi madre acerca de mi educación afirmó:

-¿Sabes?, tú te educaste entre cambios y cambios, entraste a primero y todo cambió, cuando entraste en vez de aprender por sílabas, aprendías escribiendo los colores, y muy astutamente veías el color y decías ya estar leyendo. Después de un rato --A tus libros y la forma en que te enseñaban yo no les entendía nada, solo sé que aprendiste y leías tus libros de Cri, Cri.

Aprendí el código de la lectoescritura, la exigencia de mi padre y la atención de mi inigualable maestra, mi madre.

Mis recuerdos de infancia están asociados a la lectura con las canciones de Cricri. Deliciosas aquellas tardes al son de la música de Gabilondo Soler y sus libros ilustrados de editorial Novaro, recuerdo las tardes después de la escuela, tardes en que aquellos discos de acetatos negros que se tocaban en las enormes consolas de madera, nos permitían habitar otros mundos, los mundos de la angustiada patita, la muñeca fea que tanto me entristecía, el enamorado rey de chocolate y su desdeñosa princesa caramelo, al niño llorón cantando siempre la misma canción. Mis primos, mis hermanos y yo, recorríamos al ritmo de la música

la mesa de centro de la sala de casa de mi abuela paterna, al pasar yo volteaba las hojas, observaba rápidamente sus coloridas y tiernas ilustraciones, ilustraciones que nos trasladaban a un mundo para nosotros los niños.

En un verdadero esfuerzo por recordar mi madre y yo, comentamos:

--Alma creo que esos momentos fueron los que te permitieron "leer", recuerdo que tomabas tus libros, tus primos y hermanos te rodeaban y tú les leías las historias, aunque tal vez también ya te las sabías porque escuchabas los discos. ¿No crees?

Mi maestra de tercero se llamaba Gloria, era morena, de esas maestras que se maquillan tanto, que hasta en las pestañas traen color, la recuerdo nítidamente con sus dientes juntos, juntos, un diente sobre el otro, por más que me esforzaba en entender lo que me decía, ¡no lograba entender nada! hoy me pregunto si ¿eran sus agobiantes y repetitivas prácticas, que escribamos treinta núcleos del sujeto, treinta núcleos del predicado, etc. ¿prácticas que me aburrían o la imposibilidad de comunicarme con ella? Podría decir que adivinaba que deseaba que hiciéramos, me demoraba en realizar mis actividades y no tener que pedirle alguna explicación, nuevamente mi madre entró al rescate y me auxiliaba explicándome en casa.

Ya en cuarto grado mi maestra se llamaba Cristina, era una mujer atractiva, activa y que me imponía respeto, hasta que un día injustamente mandó a llamar a mi mamá, solo debido a que mi amigo Jorge el "piporro" así le decíamos, se enojó conmigo, debido a que él ya pensaba en novias, y decía que yo era su novia, para mí era algo que no se debía decir, así que yo le decía que no era su novia, ¡me sentía ofendida! Él se levantó de su lugar y fue con la maestra a acusarme, según él, yo le había dicho que necesitaba pantalones con doble tela, pues traía un hoyito en el pantalón a la altura de la bolsa, la maestra ni siquiera me escuchó, cuando traté de explicarle desesperadamente, de inmediato sin esperar la hora de

salida, me envió a casa por mi mamá y claro no estaba, ella estaba en el hospital con mi hermano Jesús.

Salí con lágrimas en los ojos, ahora no recuerdo si era coraje o temor, lo que sí recuerdo es que una amable y madura señora dijo que entraría con la maestra y le diríamos que era mi tía, pues mi mamá no se presentaría. Así lo hicimos, la maestra descubrió la farsa, me acusaba ahora de más delitos que ya no alcanzaba a entender.

Al otro día mi mamá asistió a la escuela, con la información que le había dado y aun así, la maestra se dedicó a decir cosas horribles de mí a mi madre, esas injusticias marcaron a mi persona por siempre.

Durante cuarto grado también arribó Chapete en mi libro de español, para enseñarme una parte de la *sintaxis que rige el código antes aprendido* de nuestra lengua. ¡Que enunciados imperativos, exclamativos, interrogativos! Ahora que lo pienso era fácil, ¡ah! pero me costaron tardes y tardes de estudio y presión por parte de mi madre. No me significaban nada en ese momento. Pues no lograba identificarme con algunas de las oraciones y nuevamente mi lenguaje se veía fraccionado y lejano de mis experiencias de vida, todo ello, gracias a la gramática estructuralista, enfoque teórico para la enseñanza del lenguaje escrito, instaurado en el formalismo ruso, herencia de la primera mitad del siglo pasado, en la que navegaban los planes de estudio.

O sea que aprendí a escribir a través de las prácticas de mis profesores enfocadas en las características estructurales de los textos y en las relaciones internas entre sus elementos (Camps, 2003). El foco de atención se centraba en el texto, el concepto de texto era: una encarnación autónoma de significado, más explícito que la enunciación oral, la concepción del contexto, exterior al texto, el significado radicaba en el texto, la concepción del escritor, o sea yo, transmisor de significado, y la concepción del lector receptor de significado.

Cursé quinto grado con la maestra Lucero a ella le gustaba la poesía, tenía dos hijos Columba y Gerardo, Gerardo era preparado por ella para participar en los concursos de entonces, en poesía individual, recuerdo que repetía bastante el estribillo ¡Y nadie me estaba esperando! El niño de la misma edad que nosotros, lloraba durante su interpretación, él siempre ganaba, mi maestra era competitiva en todo y por todo. Con ella competí por un lugar en la escolta, por la reina de la primavera, ello significó la ruptura con mi única amiga de infancia Gaby, quien también concursó y al no ganar, dejó de hablarme.

Llegué a sexto grado y con toda la emoción del mundo recibimos la bandera, el uniforme, la marcha y toda la ceremonia, sin embargo, poco duró la alegría, pues volvimos a irnos a la escuela del Distrito Federal debido a que mi madre debía cuidar de mi abuela paterna, pues solo ella la soportaba y la cuidaba.

Nuevamente en la Mahatma, me recibió la maestra Elvia, una maestra fría como un tempano de hielo, nunca la vi sonreír, su delgadez, su expresión, y el color en su rostro me hacía suponer que estaba enferma, no sé si de amargura o de otra enfermedad, pero era típico en ella, enviar de tarea leer de la página 39 a la 58. Al otro día, tomar un número al azar y preguntar ¿Qué habíamos entendido de lo que habíamos leído? Particularmente en historia. Ya sabrán hace uno changuitos con los dedos, cruzas todo lo que se puede para no salir afortunado.

En español continuamos con el gramema, morfema, fonema, etc., etc., mi clase de español continuaba fraccionando mi lenguaje y siendo ajeno a mi *realidad*. Mi lenguaje se quedó solo en la superficie de mi pensamiento, repetía dogmas en blanco y negro, transmitía mensajes sin significado.

Hoy me pregunto ¿por qué no me enseñaron a conocer de manera profunda, imaginativa y práctica el mundo que me rodeaba? A caso este tercer paso del proceso, mis maestros ¿bien sabían, que era el más poderoso? O ¿Se



encontraban atrapados en su compromiso de enseñarme de acuerdo a la estructura social que imponía freno a mi pensamiento? En fin al recuerdo viene una frase de Sartre que dice “un hombre es lo que hace con lo que hicieron de él”.

Después de este recorrido por mi historia algunas respuestas encontré, las cuales mostraré en forma de esquema.

Yo aprendí a leer y escribir con las siguientes características.

En mi proceso de lectura hoy alcanzo a reconocer algunas herencias de las corrientes que entonces prevalecían: el New Criticism, que a partir de los años cuarenta se estableció en los planes educativos, mismo que solicitaba establecer la relación entre los elementos de los distintos niveles de organización del texto.

Sus pasos a seguir eran los siguientes:

- 1 Lectura atenta de los textos.
- 2 Localización del texto en el conjunto.
- 3 Determinación del tema y su estructura.
- 4 Análisis de la forma a partir del tema.
- 5 Conclusión.

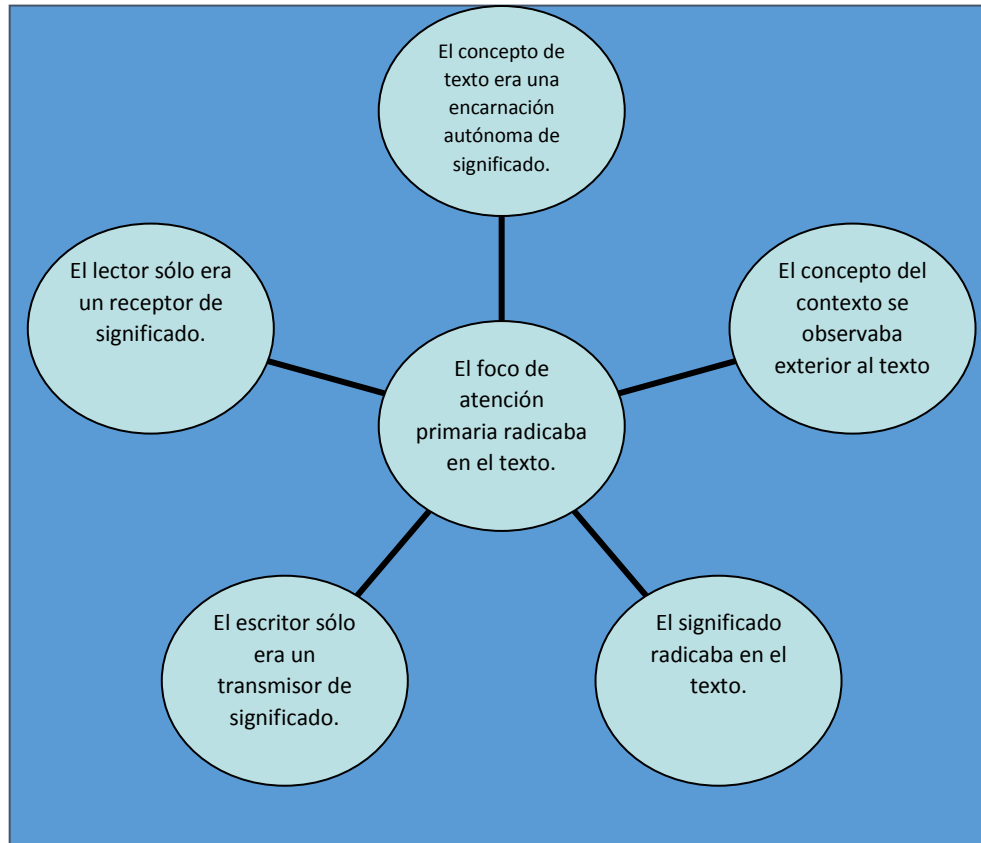
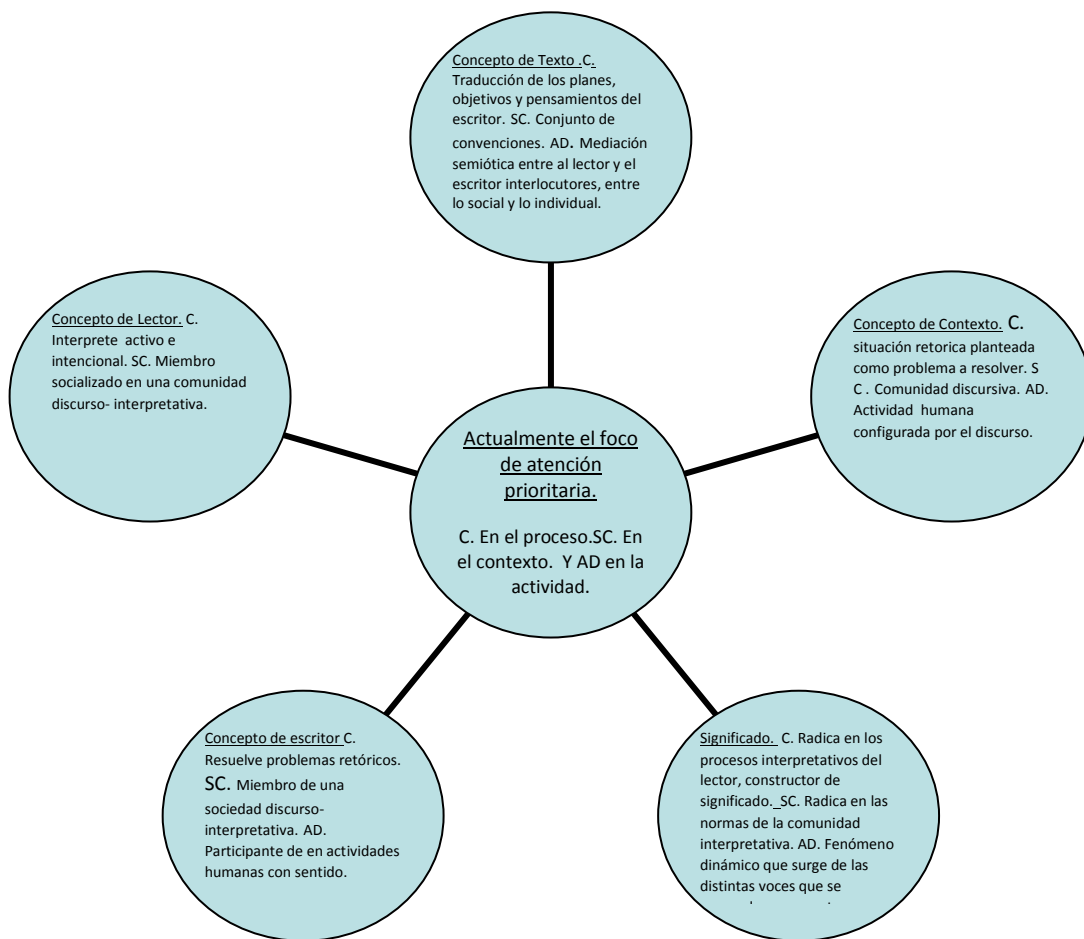


Ilustración 1 Mi proceso de Escritura

Ya en la actualidad nuestros Planes y Programas están orientados por las teorías

Dialécticas, las cuales reconocen como algo más que hechos aislados de los individuos. Los problemas surgen en el contexto interactivo entre el individuo y la sociedad. De ahí que ahora debo tomar en cuenta los siguientes aspectos mostrados en el siguiente diagrama para enseñar a leer y escribir.

Mencionaré sólo algunas características de las teorías dialécticas que he podido investigar, constructivismo (C), socio-constructivismo (S-C) y actividad discursiva (A D).



### **1.1.2 De herencias familiares.**

Hasta hace algunos años me sentía atrapada en mi historia familiar, en sus dramas, en sus esperanzas, en sus capítulos olvidados o censurados, en sus puestos asignados, sus gustos heredados, sus maneras de decir y de hacer. Hoy comprendo, son parte de mi muy singular forma de ser.

Mi familia, otra institución social que participó en mi formación, ejerció en mí sus funciones educativas, religiosas, protectoras, recreativas y reproductivas y al ser patriarcal se fundamentaba en la aprobación de mis actos ante mi padre.

Mi padre cargaba mi espalda con obligaciones y responsabilidades.

--¡Cuida a tus hermanos, no les permitas salir todo el día!, Alma que coman y hagan su tarea.

Yo por mi parte, trataba de corresponder a su confianza, la cual, la entendía como la seguridad firme de que mis hermanos estuvieran bien.

Hoy comprendo que mi familia es un patrón cultural en el que se materializan símbolos y prácticas sociales que expresan precisamente cultura. En ella vivimos un comportamiento único cada uno de sus miembros y somos responsables de nuestros actos.

Pero también mi familia fue multifuncional de todas las demás instituciones y dentro de ella se generaron mis anhelos de estudiar, mi gusto por la música y el baile, mi religión, incluso mi alimentación.

Mi familia como institución social fue correctora, reafirmadora y ampliadora de valores de nosotros sus miembros, haciéndonos participar de nuevas experiencias con otros.

Ahí, en el seno familiar me enseñaron responsabilidad entendida como la virtud de tomar decisiones y asumir sus consecuencias.

--Alma se van a quedar aquí en el bosque de Aragón tus hermanos y tú, yo regreso en dos horas por ustedes cuídalos mucho, están bajo tu responsabilidad. Decía mi padre un sábado que tomó a bien llevarnos de paseo, él por su parte, tendría que ir a trabajar durante ese tiempo.

Respeto que es la consideración de que alguien o incluso algo tienen un valor por sí mismos y se establece como reconocimiento mutuo.

--No se les ocurra faltarle o contestarle a sus tíos o tías recuerden que ellos son mayores de edad y solo por eso se les respeta. Exigía mi madre.

Hoy coincido en que el respeto en las relaciones interpersonales comienza en mí como individuo, en el reconocimiento de mí misma como entidad única y que necesito que se comprenda al otro. Ello me ha llevado a cierto reconocimiento en los espacios que ocupo. Consiste en saber valorar los intereses y necesidades de otro individuo. Y honestidad el valor de decir la verdad, ser decente, recatado, razonable, justo u honrado.

Al ser yo la mayor, como mencioné en el apartado anterior sentía un compromiso moral de vivir en esos valores que mis padres se habían esmerado en inculcarnos, sin embargo, recuerdo mi infancia llena encargos, el cuidado de mis hermanos siempre estuvo presente.

Las ocupaciones por los demás, aquí recuerdo una parte de la tesis de Basaglia (1984) quien afirma que la mujer es concebida como ser para los otros, reproductora de los otros y de sí misma en todos los órdenes de la vida, constituida por los otros y perteneciente a ellos. No me permitían pensar en leer, ¿y escribir? ¡Ni imaginarlo! mis hermanos tenían siempre, la audacia de llegar a mis pertenencias más secretas.

Los usos y tradiciones institucionales tienen un efecto formativo y orientador para todos los individuos, que desde el punto de vista de Mc Laren (2000) “los individuos somos actores sociales, tanto creamos como somos creados por el universo social del que somos parte”

### **1.1.3 Cuando la secundaria no era educación básica.**

Ya en la secundaria un cambio más decía mi madre. El curriculum estaba organizado por áreas de conocimiento, y de nuevo las asignaturas volvían a ser biología, física, química, historia, geografía, en español continuó la gramática estructuralista y en matemáticas la teoría de conjuntos. También en esa Reforma que fue básicamente la que delineó mi formación, se implementaron las dinámicas de grupo, técnicas participativas que posteriormente se mal llamaron trabajo en equipo (Quiles, 2014).

Durante mi estancia en la secundaria Alejandro Schafiro Guillot, mejor conocida como técnica 30, mantuve un excelente promedio en primer grado, sin embargo al llegar a segundo confieso, reprobé matemáticas o si ese evento marcaría mi sentimiento de culpa por bastante tiempo, el reproche en la mirada de mi padre me persiguió durante meses, hasta que logré aprobar la asignatura, de hecho habíamos reprobado 32 de 40 estudiantes de aquel grupo, sin embargo, a nadie se le ocurrió pensar que ¡éramos bastantes reprobados! ¿Entonces quién estaba fallando el estudiantado o el maestro? ¡Vaya osadía la mía al pensar eso! en ese tiempo, a los maestros no se les cuestionaba y menos se les juzgaba.

El maestro Arturo, mi maestro de matemáticas en la secundaria, dictaba objetivos generales, objetivos particulares, objetivos específicos, ponía una serie de diez ejercicios de álgebra en el pizarrón, explicaba uno y se salía del aula a platicar, nunca le hacía falta otro docente con quien platicar. A su regreso dejaba diez más de tarea y la clase se había terminado.

Un día ya en tercer grado, recuerdo al fin un anhelo que se hacía realidad: participaría en la ceremonia cívica. La maestra Bélgica Paniagua Mayo, mi maestra de español, me entregó una copia que contenía una de las efemérides con las que participaría. ¿Quién podría imaginarlo? inicié a estudiarla el mismo viernes en que me la entregó ¡debía hacer un buen papel! así que manos a la

obra, dejé la copia sobre la mesa del comedor para calentarle leche a mi padre que me lo había pedido, mientras tanto Víctor, mi hermano, entró corriendo por papel, mi tía Rosa se lo había solicitado para calentar su boiler.

Aquel día mi copia contribuyó a que mi tía pudiera ducharse con agua calientita, mientras tanto yo angustiada, y en silencio, viví una sensación de escalofríos como nunca antes, me presenté el día lunes sin saber que decir al micrófono, ahora el reproche estaba en la mirada de mi profesora Bélgica y mis compañeros del salón, jamás intenté volver a participar, el terror de aquella mañana provocó que no me acercará a los micrófonos ni de broma.

Destaqué en la clase de inglés, el profesionalismo de la profesora Elda Bello me extasiaba, hoy que lo recapitulo me doy cuenta que fui fuertemente influida por mis maestras de lenguaje. Considero que a su manera la maestra Elda trataba de enseñarme un poco de anarquía, un poco a cuestionar las reglas y reglamentos, a buscar explicaciones de los dogmas, a enfrentar imposiciones sin ceder ante prejuicios, a encontrar un lugar donde expresar mis ideas. Si cuando ella nos llevaba fotografías de los viajes que había realizado y nos comentaba que era de origen pobre y que en realidad en ese entonces aún se podía pensar que el estudio cambiaba el destino de las personas.

La premisa del discurso que justificaba la función de la escuela en la sociedad era hasta hace 20 años atrás, que la escuela, en esa conjugación de construcción social y colectiva garantizaría el conocimiento, y por tanto el éxito en la vida, entendido éste como la obtención de un trabajo bien remunerado que permitiera una vida “placentera”.

Al llegar el momento de terminar la secundaria, no sabía que camino seguiría, mi padre me dio dos opciones.

--¿Politécnico o UNAM? Me decía --Ambas son buenas escuelas.

Escuchaba en voz de los padres de mis vecinos.

-- Cualquiera de las dos son buenas, así que hice examen para las dos.

El primer resultado fue el de la UNAM, recuerdo aquel enorme sobre de manila en el que contenía mi resultado, efectivamente, la escuela a la que me habían asignado era ¡el CCH Naucalpan! De mi casa para allá haría sólo dos horas de camino y dos horas de regreso. Asistí al CCH todo un semestre, el mismo en el que iniciaron una serie de huelgas en la UNAM que desesperaron a mis padres, debido a que hubo días y días en los que llegaba a la escuela y de regreso.

Antes de terminar ese semestre, ya había realizado el examen para el Politécnico. Llegó el momento de decidir si continuaría ¿en el CCH o en el Poli? Mi padre simplemente dijo:

--Bien te quedaste en la vocacional “Juan de Dios Batiz”, está más cerca, metro Popotla, y definitivamente es mejor escuela, así que iniciarás allá.

El reinicio no fue nada fácil y menos concluirlo, siempre batallé con las matemáticas y con los complicados análisis literarios, pues como afirma Bruner (2001) “la aproximación a lo literario no ha dejado de ser un asunto de análisis psicológico y literario” sus antecedentes han pasado por diferentes estudios por ejemplo:

Hoy sé que existen nuevas perspectivas psicológicas para abordar lo literario. Las de Austin Warren, Rene Wellek, El Circulo de Praga y Roman Jakobson, Jacques Derrida y Algirdas Greimas con su crítica deconstruccionista provocan que la interpretación sea el centro del análisis; y a mediados de los 70's el significado pasó a ser el elemento central de la interpretación y así continuó en los 80's en la asignatura de redacción.



La maestra de redacción antes de intentar saber que nos significaba algún texto, que nos decía un texto, ella esperaba y pretendía escuchar lo que pensaba, e incluso los sentimientos del autor.

La experiencia fue muy desagradable; con la obra de García Márquez, Cien Años de Soledad, sólo aprendí a hablar de forma memorística, como si recitase el texto sin buscar en él lecturas personales.

Esa fue mi experiencia superficial de la lectura, un ejemplo de ello fue cuando la maestra de redacción decía que a través de la memoria, asociación e intuición de la lectura se puede encontrar el imperialismo yanqui y la soledad de los pueblos Latinoamericanos.

En la cafetería comentábamos entre compañeros:

--¿Tú sabes que es el imperialismo Yanqui? Y ¿De qué soledad habla la maestra?

--Para nada. Era la respuesta.

A varios de mis compañeros y a mí nos interesaba más aprobar las asignaturas propias de la especialidad de máquinas y herramientas, la escuela cumplía su función e íbamos de viento en popa a “la fría deshumanización y la desapasionada realidad” (Bruner, 2001) hoy comprendo la propuesta era dar respuesta a los aprendizajes técnicos y utilitarios antes que a los conocimientos científicos, culturales o literarios , además no nos era significativo pues no teníamos experiencia en los temas que nos proponía.

Llega el momento de tomar la decisión de elegir una carrera “para toda la vida” y elegí casarme y ser madre. Durante algunos años me dediqué al cuidado de mi familia, tiempo en que la inquietud e insatisfacción personal me asaltaba a diario.

--Debo encontrar una actividad productiva que me satisfaga plenamente—  
Pensaba.

También continuamente tenía al teléfono desde Estados Unidos a mi hermano Víctor y su insistente pregunta o comentario.

--¿Qué estás haciendo? ¿A qué te dedicas? ¡No crees que hay mucho talento guardado en casa!-- Sus comentarios revoloteaban en mi mente y me inquietaba aún más. Ambos habíamos estudiado en la misma vocacional y él consideraba que no debía quedarme en casa solo al cuidado de mis tres hijos.

Una tarde decidida a no tener por respuesta a mi hermano un “nada, cuidando de mi familia”; me propuse estudiar los niveles que requería para concluir los cursos que me acreditaban como Teacher, en el Instituto de Lenguas Extranjeras.

Una vez terminados los cursos, el director del Instituto me ofreció trabajar ahí. Es ahí en el instituto donde inicia mi actividad como docente del idioma inglés. Permanecí trabajando un tiempo considerable en el Instituto, el director me ofrecía cada vez más horas, pero no deseaba descuidar a mis hijos, así que me limitaba a trabajar solo durante las horas en que ellos asistían a la escuela y dos horas por la tarde.

Posteriormente estudié la Licenciatura en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, es ahí donde conocí a Marco Esteban, mi tutor de tesis de la licenciatura, el primero de aproximadamente cincuenta profesores que habían transitado por mi vida, durante mi formación, y también el único que se preocupó por enseñarme a leer de verdad, ese entrar en los libros y explorarlos hasta sus límites, el único que se consideró responsable ante mí como estudiante, antes que su papel ante la sociedad.

Ahora comprendo que mi experiencia docente, la cual será analizada en el siguiente apartado, se ve impregnada por todas aquellos acontecimientos analizados y aprendidos durante las prácticas que mis docentes aplicaron para enseñarme a mí, mismas que impactaron sustantivamente en mi historia. De Alfonso aprendí amabilidad y paciencia, Gloria me permitió valorar lo importante que es la comunicación entre mis estudiantes y yo, de Cristina aprendí a escucharlos para no cometer injusticias, de Lucero me contagio su inquietud, de Elvia su férrea organización, y de Bélgica y Elda su pasión por el lenguaje, de mi maestro de matemáticas aprendí algunas malas prácticas docentes y sus resultados, hoy converso con mis estudiantes, trato de escucharlos, con todos los sentidos abiertos durante la jornada laboral, a manera de intercambiar nuestros significados, hacerlos pensar e interactuar, en lugar de abandonarlos a suponer que están aprendiendo, les explico qué es lo que se espera que aprendan, lo más claro que me es posible, y definitivamente, me acompaña el amor por la profesión de Marco Esteban mi maestro en la Universidad.

Hoy sé que mi vida es un relato narrativo, pues está compuesta de historias pasadas, historias que algún día que me permitan leer con mayor profundidad y podré en lo personal y social entonces comprenderme aún más.

Mi vida es un verdadero libro que trata de una chica en busca de la aceptación de su padre y por ello aceptó el compromiso del cuidado de sus hermanos, una chica que creció en la cultura del silencio y ahora busca una pedagogía que le permita darle la palabra a sus estudiantes, una chica responsable hasta la obsesión, pero sobre todo, una mujer inquieta a la que nadie le había enseñado también tenía alas para volar, tal como le sucedió a Gregorio de Kafka en metamorfosis.

Hoy siglo XXI, a la luz de algunos eventos de mi vida puedo concluir que aprendí a ser autónoma y responsable a partir de mis escasos cuatro años, y estas características no me permiten ser un individuo de la cotidianidad, Agnes Heller, (1977) afirma que el individuo de la vida cotidiana, es alineado, concreto e

histórico, y es aquel que considera su ambiente como algo dado, su campo de acción y sus alternativas ya definidas y sus posibilidades limitadas.

Soy una mujer, maestra y docente que se apropia de los usos y costumbres y de instituciones de su ambiente y dentro de los límites construye su pequeño mundo. De comportamiento pragmático, es decir, soy una persona consiente (autónoma, activa y creativa).

## **1.2 La experiencia docente: trayectorias de hacer docencia.**

La narrativa es una práctica social que constituye el mundo de la vida, y da sentido a la experiencia, esos acontecimientos durante nuestra vida. Por tanto hablar de experiencia docente, es narrar aquellos acontecimientos en las aulas, acontecimientos que suceden en un orden temporal y significativo, ellos me permiten abrirme un horizonte a la conciencia, para darles sentido e interpretación, de tal modo que arriben en la reflexión para darle continuidad y/o modificación a los mismos.

Reflexionar más sobre lo que hemos dejado atrás y lo que está por llegar. Pues mi experiencia, narrativamente interpretada, construye una trama, que contiene mi identidad profesional.

A la pregunta de ¿quiénes somos? sólo podemos responder contando alguna historia. Al narrarme a mí misma, lo que me pasa, construyo mi carácter (el personaje) que soy, y que soy un individuo particular, como un quién. También sólo comprendemos quién es otra persona al comprender las narraciones de sí, que ella misma y otros nos hacen, o al narrar nosotros mismos alguna parte significativa de su historia. Lo cual quiere decir que, ahí en esa trama, los niños aparecen como un alguien particular, como un quién irrepetible.

Dar sentido a nuestras vidas (conciencia) y a lo que nos pasa (experiencia), es sólo un juego de interpretaciones: lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos, y el modo como construimos textos sobre nosotros mismos, y de la relación intertextual y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos que nos dan identidad.

Específicamente en este apartado escribo algunos acontecimientos dentro de las aulas experiencias que también configuran mi identidad y son materia esencial de mi vida cotidiana, entendida ésta, como “el espejo de la historia, la riqueza de la

sociedad, es decir, la esencia de cómo podemos explicar lo oculto de lo que está encima y entender la raíz; observar la vida cotidiana es poder" y " la vida cotidiana es reconocer y entender comportamientos, costumbres, proyección de necesidades, captar cambios a partir del uso de los espacios y tiempos concretos". de acuerdo con las investigaciones de Lefebvre (citado por Heller, 1977, p.22)

Todo este proceso ha sido una invitación a romper y lanzar por la borda todos mis sistemas de percepción y creencias, ha representado una provocación, un reto cognitivo en todo momento.

A partir de las primeras lecturas, logré comprender que la educación convencional transmite verdades eternas y frías certidumbres para perpetuarlas y reproducir las mismas soluciones del pasado. Esta educación da a conocer el mundo ya interpretado, ya configurado, de una determinada manera, ya leído, por tanto, ilegible, e inamovible. (Bruner, 2001).

Entonces ¿Cómo pensar en formar personas críticas y autogestivas con este tipo de práctica? ¿Cómo dotar de herramientas de reflexión a mis estudiantes para que les permitan tomar distancia respecto al discurso dominante? ¿Cómo formar individuos autónomos?

Para ello tuve que regresar al inicio de esa experiencia docente, caminar por mis huellas analizando en todo momento los logros, fracasos, lo sorprendente, lo insólito, lo aprendido, lo rechazado e incluso lo olvidado.

Mi experiencia docente inició cuando empecé a enseñar inglés como mencioné en la primera parte del presente documento. Recuerdo el nerviosismo de aquel día, día que inició desde la madrugada pues no me fue posible dormir, me levanté muy temprano para arreglarme cuidadosamente pues debía lucir como una maestra, me puse un bonito vestido, que me permitía sentirme cómoda con mi imagen,

arreglé a Daniel y Jacob mis hijos para llevarlos a sus respectivas escuelas y rápidamente me trasladé al Instituto de Lenguas Extranjeras sede Ciudad Azteca.

Me llevé una gran sorpresa al llegar y descubrir que el director del Instituto era un gran amigo mío, Jaime Morales, él había sido mi maestro en uno de los niveles de inglés, y era precisamente él, quien había insistido en que me contrataran como profesora de inglés, según sus palabras reconocía en mi persona bastantes habilidades para la enseñanza del idioma.

Jaime me guió hasta mi aula, en la que se encontraban, estudiantes de secundaria, preparatoria, abogados e ingenieros en diferentes disciplinas, aproximadamente 17 estudiantes de Lengua extranjera inglés, todos ellos con su mirada clavada en mi persona y con altas expectativas en cuanto a nuevas oportunidades profesionales o laborales que el aprendizaje del idioma representaba para ellos.

Desde el primer contacto con los estudiantes debíamos, como maestros de inglés, introducirlos al idioma hablándoles y enseñándoles todo en inglés.

Recuerdo claramente al Lic. José Robles un hombre de aproximadamente 52 años de edad y a Raquelita una mujer de 65 años empeñada en aprender inglés, debido a que su hijo trabajaba en Inglaterra, él se había casado con una inglesa y le enviaba cada fin de año el boleto de avión para que los visitará, a ambos se les dificultaba entender absolutamente todo lo que les decía, interrumpían la clase para solicitar encarecidamente se les explicara palabra por palabra en español y después en inglés, mientras los chicos y chicas de secundaria y preparatoria se esforzaban en encontrarle sentido al diálogo que planteábamos.

Durante el curso traté de explicarles todo lo que preguntaban y el grupo se desesperaba, en su momento no contaba con las herramientas suficientes para reconocer porqué ambos no aprendían, durante las reuniones de profesores

comentaban y ¿Cómo te va con el Lic. José y Raquelita? Yo pacientemente respondía que íbamos avanzando con ambos.

Al término del curso todos los maestros se reusaban a aceptarlos en el nivel al que ascendían, y fue entonces cuando me informaron que el Licenciado y Raquelita ya habían recurrido el nivel básico en tres ocasiones y se sorprendían del porqué yo los había aprobado, en su momento me sentí insegura de haber realizado bien mi trabajo, sin embargo Jaime propuso hacerles un examen de colocación más.

Ambos aceptaron y aprobaron, también ambos querían que yo, continuara enseñándoles en los niveles subsecuentes. Jaime les propuso que los atendería Claudia, otra maestra y yo continuaría con ellos a partir del siguiente nivel.

Sorprendentemente el Licenciado y Raquelita, no aprobaron el nivel y Claudia en cada reunión de profesores manifestaba estar desesperada, por la necesidad que ellos tenían de más explicaciones que les permitiesen aprender.

El Licenciado y Raquelita de inmediato solicitaron a Jaime que los atendiera yo en el nivel que iban a recurrir, como se había acordado, Jaime se rehusó, pues yo debía dar continuidad a otro nivel al que los maestros nos encontrábamos sujetos en un rol por motivos de práctica y superación.

En aquel momento el Licenciado se dio de baja y Raquelita manifestó que saldría de viaje y ya no iría. Jaime me sugirió abrir un horario más, específicamente para ellos y que los atendiera yo, como lo solicitaban, y así fue el licenciado regreso y Raquelita ya no salió de viaje, para ese curso tomaba aire y a la par de enseñarles inglés, les enseñaba español, pues sus dudas empezaban desde que era eso del gerundio. La atención a ambos fue un reto en el que aprendí bastante al tener que explicarles ambos idiomas. Mis saberes docentes que de acuerdo con Heller (1977) son el resultado de la experiencia, reflexión y experimentación, de la



interacción con otros docentes, con especialistas, con los estudiantes y con sus familias. Éstos empezaban a hacerse visibles.

Logré avanzarlos con grandes esfuerzos tres niveles más. Pudiera hablar de más experiencias en el Instituto, sin embargo estas fueron realmente significativas, pues era el inicio de mi labor docente. Posteriormente trabajé en empresas, con particulares, y de forma simultánea estudiaba la Licenciatura en Educación.

Un día me propusieron suplir a un maestro de educación primaria que se había fracturado la tibia de la pierna derecha, el profesor Efraín, él estaría ausente del aula por seis meses, con cierto temor e incertidumbre acepté suplirlo y aún no podía imaginar que se abría ante mí la posibilidad de incursionar en la Educación Primaria.

Desde entonces fue un sexto grado el que atendí, desconocía absolutamente todo lo que los docentes de educación básica realizaban en la escuela, la planeación, la organización de la escuela, las comisiones, perdida entre saberes disciplinares, curriculares y profesionales, que de acuerdo con Rockwell (1988) son “saberes profesionales están constituidos por las ciencias de la educación y de la pedagogía, de una cantidad de elementos más sutiles implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual” y por supuesto los saberes de la experiencia que apenas iniciaba. La planeación me la proporcionaba otro maestro, y me decía.

-Sólo sigue las actividades que vienen ahí planteadas. Marca con una palomita los temas que ya viste en el avance programático de alguna editorial.

Por supuesto que yo hacía todo lo indicado, sin embargo, lograba observar que los estudiantes no se apropiaban de los temas que ya habíamos revisado. Enseñaba como recordaba, como yo había aprendido en primaria, y algunos recursos que utilizaba en la enseñanza del idioma inglés los adaptaba a la primaria. Sin

embargo, todo empezó a verse en gris, nada era claro, me quedé con la duda de qué habían aprendido mis estudiantes en ese momento y qué no.

Mis saberes docentes cotidianos entendidos como saberes científicos y saberes de la experiencia comenzaban a aparecer. Como mencioné antes, estudiaba la Licenciatura y estaban fresquecitas las lecturas de Vygotsky, con quien recordaba haber aprendido que la escuela debería ser el lugar ideal donde deben formarse conceptos, mediante una forma particular de enseñanza. ¿Pero cuál era esa enseñanza? El conocimiento lo di en aquel entonces, con una práctica sin sentido para todos, tan formal, y acabado que parecía que no había lugar para hacer innovaciones, proposiciones y/o creaciones. Sólo poner palomita en el avance programático.

Con el paso por la Universidad al estudiar la Licenciatura, terminé por darme cuenta de que todo lo que me rodea es complejo, cambiante, equivoco e inasible. Cada que analizo como influye una institución en los individuos descubro que es influida por otra y por otra y por otra, se entretajan con objetivos muy específicos y velados.

También pude observar que equivocadamente los profesores experimentamos una sensación de perpetuidad: esa inmovilidad de las cosas que nos rodean. ¿Es tal nuestra incapacidad de comprender o nuestro estado de ignorancia, que cerramos los ojos ante la realidad de nuestro cambiante entorno y ante estos niños reales y repletos de distractores?

*--¿Ya tienes tu planeación? Quítate de broncas el maestro tal (no recuerdo el nombre) las vende, y pues es un compañero cesado, hay que ayudarlo además te las entrega en computadora y todo. Dales copias y copias de problemas matemáticos yo con eso me la llevo y mira los papás bien agradecidos. Estos son los comentarios de algunos compañeros.*

¿Acaso es una cualidad que nosotros imponemos a nuestra práctica, repetir indefinidamente las mismas clases?

Mi certidumbre de que esas eran las formas de enseñar y nada más existían esas formas de hacer pedagogía, me llevó a la inmovilidad. Afortunadamente no estuve frente a grupo mis primeros dos años en servicio después de terminar la Licenciatura. Me desempeñé como Apoyo Técnico y mis funciones eran el de atender al aula de cómputo y auxiliar en la dirección, el siguiente ciclo escolar en la biblioteca escolar atendiendo el Programa Nacional de Lectura en el turno matutino y en el vespertino como Profesora de Inglés en la Preparatoria Oficial Francisco Villa.

Para mi fortuna y la de los niños que atendí, estaba cursando el Diplomado de Fomento a la Lectura y Producción de Textos, por tanto el trabajo realizado en el área me satisfizo. A partir de ese diplomado cambió mi concepción acerca de la lectura, entendí y aprendí que los la lectura de libros nos ayuda a ser un poco más sujetos de nuestra propia vida. La lectura tiene varios rostros: el poder absoluto que se atribuye a la palabra escrita, y la libertad del lector. “Los lectores somos viajeros, que circulamos sobre la tierra de otra gente, nómadas que cazamos furtivamente en los campos que no han escrito”.

Hoy acepto que la lectura incita al sentido crítico. Los lectores nos encontramos con palabras e imágenes a las que nos dan un sentido y un significado. Que con la lectura, el escritor y el lector se construyen el uno al otro, ante el hecho de compartir a través de la lectura, cada quien puede sentir su pertenencia de algo, a esta humanidad, a nuestro tiempo, a tiempos pasados.

La lectura es un medio para tener acceso al saber, a los conocimientos formalizados, y por eso mismo puede modificar las líneas de nuestro destino escolar, profesional y social. La lectura invita a otras formas de vínculo social. La lectura es una cuestión de familias, de escuelas, de encuentros.

Ya como maestra frente a grupo solía enseñar la escritura, la lectura, el cálculo, las ciencias naturales, la historia y la geografía como contenidos que los niños deben reproducir en situaciones específicas, eso me daba la garantía de que los niños habían aprendido precisamente esa reproducción.

Les preguntaba fechas históricas importantes, las tablas de multiplicar o las capitales, pero casi nunca me cercioraba de que comprendieran lo que nos dicen, me ocupaba en que memorizaran.

Podía observar la falta de comprensión cuando hacía un mínimo cambio a las tareas que les proponía, por ejemplo, en el trabajo diario, nos la pasamos resolviendo problemas de compra-venta de manzanas y cuando les daba problemas en los que nos refiriéramos a muebles o a litros, mis estudiantes ya no lograban resolverlos, porque decían que sólo sabían resolverlos con manzanas. Lo anterior con la idea de que quedaran satisfechas las necesidades fundamentales de leer, escribir y contar.

¿Pero razonar y constituirse como ciudadano consciente de su identidad individual y nacional? ¡Pensaba eran objetivos bastante ambiciosos! y gracias a esta concepción, tan solo nos quedamos en una concepción fugaz de la escolaridad y el conocimiento.

Sean cuales fueran las dificultades que debamos superar día a día, dificultades familiares, personales y/o sociales, que los niños viven y enfrentan para adquirir los conocimientos, a nosotros los maestros se nos volvían circunstanciales, no les daba importancia y pretendía seguir y seguir adelante pensando sólo en mi deber.

Esto hoy me demuestra que la enseñanza la damos de manera muy repetitiva, con ejemplos muy precisos, llenando a nuestros chicos de muchos ejemplos,

pensando que mientras mayor sea la cantidad de tareas que resuelvan mayor será su aprendizaje y dominio, sin embargo, la experiencia me ha demostrado que mis estudiantes requieren: *formar conceptos generales mediante la elección de las acciones necesarias.*

*Desde el inicio de mi vida profesional, el interés por la enseñanza y el aprendizaje han sido los aspectos que han guiado mi práctica a lo largo de años.* Este deseo de contribuir al aprendizaje de los niños me ha llevado a buscar diversas propuestas teóricas y acercamientos prácticos que posibiliten dicho proceso. Esa búsqueda siempre inspirada en las dificultades, los avatares, los sinsabores y las esperanzas que en el aula he aprendido a observar y escribir.

Durante el año 2007, decidí emprender un viaje- metamorfosis llamado formación, inicié con el Diplomado de fomento a la lectura y producción de textos. En él, recordé mi infancia, sensibilicé todos mis sentidos, reflexioné sobre mi práctica pedagógica, indagué acerca de nuevas concepciones, nuevas teorías y las llevaba a mi práctica pedagógica, desde ahí empezó a tener sentido mi experiencia docente.

Desde ese momento surgió en mí replantearme la seriedad con la que debía escribir en mis reflexiones y experiencias, esos encuentros cotidianos que llaman mi atención. Desconocía la dimensión de la escritura, sin embargo, hoy sé que es material de valor incalculable, material que a la luz de la teoría y en análisis de miradas especialistas pueden contribuir a la investigación.

Hoy sé, después de la Maestría en Educación Básica, y de regresar sobre mis huellas, que pocas veces les enseñé a generalizar, explicar, comprender, transformar y a aplicar lo aprendido en el aula en diversas situaciones, es decir, se concientizaran de las características esenciales de cada concepto.

¡Les enseñé qué pensar, y no cómo pensar! y de acuerdo con Raths y Wassermann (1971) enseñarlos a pensar implica procesos como son: “la comparación, la observación, la clasificación, la interpretación, formular críticas, buscar suposiciones, reunir y organizar datos, resumir, formular hipótesis, aplicar hechos y principios a nuevas situaciones, imaginar, codificar, y sobre todo que toman sus propias decisiones: “Autonomía”

### **1.3 Y decidir... un abanico de posibilidades para ser.**

Después de contarme a mí misma mi propia historia, me colocó en una disponibilidad renovada para el juego y para la invención, como dice Sartre (citado por Foucault, 1978) en un sujeto libre, que con su praxis hace su historia, entre autores y textos que me acompañaron, ayudaron a romper mis sistemas habituales de percepción, a oír y saber lo que según, mi inmodestia e ingenuidad no necesitaba, y así con todas las incertidumbres y sobre todo con voluntad y a veces con resistencia, reaprendí a pensar y a escribir, para ello fue necesario apartarme de mi seguridad, de mis saberes, mis métodos, mis ritos y lenguajes que poseía.

Saberme una persona dotada de razón, que ha podido gobernar su conducta, y a su vez ha podido proporcionar sus motivos y fines para obrar, desde el concepto kantiano de libertad, no equivale a sostener que mis acciones libres carecen de causas, ni tampoco a que estén determinadas psicológicamente por los estímulos momentáneos pero, en cambio, sí por las estructuras implementadas por el Estado durante mi época de formación (Foucault, 1975).

A veces el cambio es explorar la ruta que nadie antes ha recorrido y en ese explorar uno se va encontrando, anteriormente me pensaba Maestra de Educación Primaria y sin embargo, ni mi título dice así. Incluso cuando en diferentes espacios me habían invitado a reflexionar sobre mi profesión, incluso me preguntaron ¿es una profesión o un oficio? En su momento no supe que contestar. No me sentía cómoda llamándome maestra, docente, o profesora. Descartaba todos estos calificativos. Si bien tengo el título de Licenciada en Educación, y ello me acredita para trabajar como maestra y sabiendo que se le atribuye el título de maestro (a) al individuo que ha estudiado y se ha graduado en una carrera terciaria o universitaria con el fin de ejercer la enseñanza como profesión, a través de la cual llegará un sustento personal, existe algo en esta descripción que me incomoda,

¿carreara terciaria? con lo único que yo si coincidía en su momento con la definición anterior, era con la última frase.

Por último decir que soy profesora equivale a pensarme como alguien dotado de los conocimientos y la habilidades necesarias para enseñar, lo que significa impartir conocimientos en contenidos teóricos, científicos, históricos, matemáticos, lingüísticos, artísticos o técnicos... y pues ¡no tengo tantas virtudes!

En algún momento leí que el maestro es aquel al que se le reconoce una habilidad extraordinaria en la materia que enseña. Más allá de esta distinción, lo que sí era seguro es que todos deben poseer suficientes habilidades pedagógicas y entonces ¡habría que buscarlas! Pensé, como Foucault (1966) afirma, que para entender al objeto, hay que entender su historia, “su principio arquitectónico”.

A continuación haré mención sólo de algunas etapas históricas que considero más relevantes en la construcción arquitectónica de la profesión docente:

La profesión docente constituye una de las actividades que ha invitado al estudio y reflexión en la historia. No importa cuáles sean las denominaciones con las que se ha definido esta práctica: maestro, profesor, enseñante o docente.

En sus inicios históricos la profesión docente, la encontramos en los Griegos con su principio pedagógico centrado en el raciocinio, su ideología sofista (hombres sabios que enseñaban diversas disciplinas) creaban en sus educandos nexos entre la vida política y social, mediante la enseñanza del arte del bien decir y/o capacidad de defender por medio del discurso público una opinión propia (la retórica) y la materialización de la capacidad persuasiva presentada por la retórica y se concreta como un género literario específico (la oratoria). Sus métodos la dialéctica y la mayéutica desde entonces se vislumbraba el hombre con una actitud crítica.



Los romanos, por su parte reconocían la familia como el primer círculo educativo, a los seis o siete años entraban a la escuela en escuelas públicas o en manos de algún pedagogo aprendían a leer, escribir y contar, así mismo aprendían algunas poesías, el padre debía enseñar a sus hijos los fundamentos de la cultura física.

En educación media quedaban en manos de un Gramático, quien les enseñaba latín, griego, lógica, historia matemáticas, astronomía, geografía y literatura. El ideal pedagógico de la escuela romana estaba en conseguir la virtud mezcla de piedad, sobriedad, valor y justicia.

Posteriormente los padres de la iglesia de San Agustín a Santo Tomas de Aquino (SEP, 1984), dejaron diversas reflexiones sobre el maestro, estos dos últimos autores sostuvieron una cosmovisión de la docencia como apostolado, proyectando una identidad profesional cercana a una tipificación de “prototipos de hombres” —modelo ideal— que ha como repercute aún en nuestros días. La pauperización de nuestro salario y/o disminución del poder adquisitivo, por tanto la carencia de medios para lograr la satisfacción de nuestras necesidades elementales.

Considero que la llamada profesión docente desde hace años reclama ser replanteada de forma urgente por cuanto se puede identificar sus los elementos “místicos” y hasta cierto punto “míticos” que acompañaron un conjunto de imágenes sociales sobre la docencia y han dado paso a nuevas configuraciones. Algunas de ellas: una visión artesanal de la docencia, frente a otras imágenes que se desprenden del mundo industrial como la de un obrero en línea de producción, en cuanto se espera que pueda cumplir con determinadas tareas que se desprenden de la conducción del sistema educativo.

También existe otra tendencia que ritualizó y/o burocratizó el trabajo docente, ésta surge de la vinculación que tiene la tarea docente con los proyectos del Estado. En último término nosotros los docentes actuamos en función de un

proyecto estatal, con independencia de que nuestro contrato sea en una escuela pública o privada. Esto es, no existe un ejercicio liberal de la profesión, contrariamente los docentes recibimos una serie de prescripciones sobre nuestro desempeño, reglamentaciones para el ejercicio de la docencia, establecen que debemos poseer la nacionalidad del país donde enseñamos, está es la única profesión donde se legisla de esta manera, los docentes debemos cumplir con tiempo, horario, entrega del diario de clase, cumplir un programa, asentar las calificaciones en determinadas actas, por todo ello recibimos un salario. Esta perspectiva es contraria a la defensa a nivel discursivo del profesionista, en tanto que somos funcionarios vinculados con el sistema educativo, como de los mismos gremios docentes, quienes asignan las características de la profesión a lo docente.

Lo más grave de todas las tendencias anteriores, es ver como nosotros docentes hemos internalizado el rol de empleado, esto es, debemos cumplir, a veces con el mínimo esfuerzo o con un comportamiento rutinario, con las obligaciones contractuales que tenemos asignadas. Los docentes actuamos como empleado y lamentablemente podemos afirmar que internalizamos este rol.

Actualmente se puede observar cómo en América Latina, nos vemos obligados a defender nuestro salario como los demás obreros: marchas, plantones, movilizaciones u otro tipo de expresiones.

El problema de fondo es que el sentido intelectual y profesional de nuestra labor ha quedado marginado, la dimensión profesional sólo se ha reducido a un discurso. En el discurso el docente es un profesional que se encuentra al nivel de otros profesionistas, esto es que se trata de un trabajo con énfasis intelectual, con reglas claras de funcionamiento, donde existen mecanismos claros de ingreso a la profesión y tiene un cuerpo de conocimientos propios.

En síntesis, considero que es urgente el desmoronamiento de dos imágenes sobre la función docente (la religiosa y mítica) y nos encontramos en medio de tensiones que emergen de dos representaciones sociales de la docencia: la profesional por un lado y la del trabajador asalariado y obrero por el otro. Hoy resulta aceptable referirse al trabajo docente como una profesión, pues varios aspectos de nuestro desempeño invitarían a que fuera considerada así. Desmitificar mi profesión equivaldría a cambiar esas “verdades” que emergieron del pensamiento educacional conservador.

--Maestra, acabo de entrar a trabajar y mi hija está bajando mucho de calificaciones ¿Qué hago? Recuerdo a la mamá de Monserrat.

-Pues el tiempo que tenga dedíquese a apoyarla como lo había hecho antes. Conteste.

--No, pero usted es la especialista en Educación, dígame, si ya llego muy cansada y ella prácticamente ya está dormida ¿Qué hago, dígame? Exigía.

Mi profesión docente analizada líneas arriba, me involucra directamente con el acto educativo, y claro es fundamental conocer y tomar una postura en sus componentes.

El acto educativo que tiene como partes sustanciales la enseñanza y el aprendizaje, “la educación” hoy la pienso como acto creativo en el que se ven involucrados un sinnúmero de intercambios de significados.

*La enseñanza* la concibo como un proceso activo y flexible plagado de interacciones permanentes y el aprendizaje como un proceso de asimilación de conocimientos que el estudiante individualiza y los utiliza en las distintas situaciones de su vida.

Una vez establecida mi definición del acto educativo que involucra mi profesión docente, deseo expresar que ¡me gusta lo que hago! en ese acto creativo, día a día intercambiamos puntos de vista, conocimientos, gustos, intereses, construimos juntos los proyectos de acción que posteriormente se explicaran, reconocemos las habilidades de cada uno de los integrantes del grupo, nos enojamos, discutimos, felicitamos, disfrutamos de lecturas, inventamos, creamos y una serie de interacciones que dan sentido al trabajo que desempeño.

Constantemente me cuestiono acerca de la forma en que asumo la enseñanza ¿si hago lo correcto o cuál sería la forma de mejorar mi quehacer pedagógico para que acompañando a mis estudiantes disfrutemos del acto de aprender?

Lo anterior me llevó a aventurarme en una serie de disertaciones lectoras, con autores y autores para enterarme aún más de la realidad, pues de acuerdo con Luckman y Berger (2000) “la realidad se enuncia y a partir de ella, se construye la imagen de lo que uno es y el contexto en el que uno vive” Construimos nuestra realidad concreta y escrita.

### **1.3.1 ¿Habrá otras posibilidades de formación?**

Intempestivo año, de oír lo que no sabía, lo que no quería y ¿lo que no necesitaba? Alegre y esperado Julio, me invitaron a participar en la Red Metropolitana para la Transformación del Lenguaje, año en el que también iniciaría la Maestría en Educación Básica, año en el que llego la RIEB (Reforma Integral para la Educación Básica) a mi escuela, y yo me encontraba atendiendo sexto grado, así que debía conocerla y ponerla en marcha, año en el que había decidido fomentar la lectura en mis estudiantes, en fin un intenso año de formación y aprendizaje.

En esa libertad de hacer y esa voluntad de aprender y no solo guiarme por creencias, me integré a Red Metropolitana para la transformación del lenguaje, un espacio de reflexión de la práctica pedagógica a partir de nuestra propia experiencia y en articulación con nuestras realidades escolares y sociales.

La intencionalidad era clara, conocer nuevas propuestas de formación, para lograr cambios educativos sustantivos y la producción de saber pedagógico, es ahí donde descubro los pilares estructurales en la construcción de conocimiento autonomía e identidad docente en el ejercicio de la enseñanza.

Los procesos de nuestra autoformación en ese escenario de encuentro y discusión ha sido el espacio de aportaciones que nutren, no sólo de teóricos del lenguaje, la pedagogía o la organización del trabajo, sino también, de política, educación, y actualidad, hacemos balances de nuestras acciones, escribimos y re-escribimos nuestros textos, e incluso las relaciones horizontales que ahí se practican nos han permitido algunas celebraciones especiales. Mi experiencia de formación simultánea en la Red y entrar en la encrucijada de la MEB, la he disfrutado, y vivido como una expedición en la que he podido ver lo inaudito y he podido leer lo no leído, lo cual me ha generado una serie de experiencias que nunca antes había

imaginado, como ese compartir experiencias docentes con profesores de otros países, pero sobre todo ampliar mi óptica respecto de espacios de posibilidad.

La Red Metropolitana hasta el día de hoy ha representado un importante espacio de coformación, pues ahí donde se posibilita compartir los proyectos, dudas, angustias, la producción de ponencias, escritos para participar en múltiples eventos y publicar. Esa producción escrita es corregida colectivamente antes de ser expuesta a otros interlocutores. De este modo el ejercicio de la escritura, se proyecta a escenarios reales y de auténtica comunicación y coevaluación.

Lo que nunca imaginé es que al insertarme a la Red se terminarían ¡mis momentos de soledad y aislamiento! Conforme pasaban las sesiones, recordaba a Gómez (2004) quién propone “tejer nuevas formas de relación y comunicación con otros docentes, establecer lazos de colaboración que trasciendan las bardas escolares” Justo eso es lo que sucede ahí, aún con todas las vicisitudes en las que nos encontramos cada uno de los integrantes de la Red.

Participar en la Red Metro y en la MEB, fue zambullirme en un intempestivo viaje de aprendizaje, en el que he podido observar el surgimiento de una cultura de trabajo colectivo, donde la solidaridad, tolerancia y respeto ha orientado mi andar, para dar origen a la articulación de esfuerzos, según nuestras posibilidades, y niveles de compromiso para la construcción de alternativas de trabajo. ¡Les digo que pude ver lo no visto y oír lo no escuchado!

Es entonces cuando comprendo que el espacio de la vida del docente, donde se construye su estilo de enseñanza es indudablemente donde el maestro establece relaciones con sus pares. Sin duda es un espacio difícil de construir, no es cualquier espacio, está mediado por la discusión académica sobre nuestras prácticas docentes, es decir un espacio donde se reconoce al yo, pero se construye el nosotros. Así vislumbramos a la docencia como práctica social.

A finales de Julio mediados de Agosto de 2010, reiniciamos el ciclo escolar con 6° año y no había logrado aprender lo suficiente acerca de la Pedagogía por Proyectos, este tema lo abordaré más adelante en el apartado 1.3 del capítulo III, y considero que al día de hoy existen elementos por descubrir.

Con toda la inseguridad que representaba poner en marcha una nueva concepción pedagógica dudaba y repensaba en soltar esa inseguridad y lanzarme a la aventura. Pues también me asaltaba otra cuestión de no hacerlo, no sabré ¿qué ocurre con los niños de primaria al hacerles la invitación a participar de forma responsable en sus aprendizajes?

Permitirles expresar sus intereses ¿Qué responderían? Y lo más importante: ¿Qué clase de niños se formarán con tal propuesta?

En el trabajo llegamos a conocer de forma informal distintos recursos pedagógicos mediante la observación de otros maestros o de las peticiones de los propios estudiantes más que de una forma, como normas técnicas de la escuela.

Los usos y tradiciones institucionales tienen un efecto formativo y orientador para nosotros maestros, así como su efecto de control sobre ciertos aspectos de nuestra práctica. Sobre todo aquellos que afectan el funcionamiento en general de la escuela y los intereses políticos del personal.

Llegaba entonces el momento de decidir si continuaría con la reducida práctica de reproducir ¿pedir a mis estudiantes formulas vacías y abstractas? ¿Teoremas y fechas totalmente alejadas de sus preocupaciones y problemas? dándole básicamente importancia a la memorización de datos que, después de un tiempo se difuminan de su memoria una vez que pasa el examen, con esta práctica había ya observado de forman individuos conformistas que aprenden todo lo que las generaciones anteriores saben y repiten lo ya adquirido. (Palacios, 1999)

O ¿me permitiría nuevas experiencias sociales a través de la participación activa de todos y cada uno de los actores del acto educativo? Como afirma Palacios (1999) ¿me atrevería a formar a todo el niño y no solo su inteligencia? Intentaría dar autonomía a mis estudiantes para organizarse y tomar decisiones relevantes para su educación y su vida en la escuela, formando personalidades con iniciativa, en cualquier terreno, capaces de inventar en lugar de limitarse a repetir.

A veces me preguntaba, ¿cabría situarse como maestro, de entrada en los márgenes y trabajar contra corriente y con mucha tenacidad para legitimar y renovar nuestra inclusión en una nueva agenda de maestro reconocido por sus saberes?

Podría suponer un gran error fue, mi incapacidad de imaginar sin saber lo que ya sabía. Los niños aprenden tomando decisiones y haciendo.

¿Pueden imaginar qué año? En un acto de honestidad al término del primer año de la MEB, llegué a tal punto donde las palabras comunes comenzaron a no saberme a nada y sonaban irremediabilmente frías y vacías.

Pero por otra parte también pensaba en la posibilidad que tenemos nosotros los maestros de podemos acceder a ese extraordinario mundo de la infancia, ese mundo conjetural en el que existe la alternativa de entrar en movimiento, y llevarles a habitar en el vacío o quedarse instalado en la comodidad de lo certero e inamovible. Y eso es lo que haría abrir la posibilidad de entrar en movimiento.

En aquel momento no era Jorge Larrosa, sino Jorge Chona quien nos decía:

--Es hora de que intenten reconstruir el campo pedagógico, pensando y escribiendo de forma indisciplinada, insegura e impropia, ¡pero escriban!

En fin, actualmente algunos con los que comparto en mi trabajo cotidiano, me han dicho que transpiro por mis poros inquietud y desasosiego, decisión y



autoexigencia, en donde mi proceso de formación se ve reflejado, pues se ha ido realizando de forma intempestiva, incluso en contra a veces de mis deseos, mis necesidades, ideas y acciones.

Existen diversos estilos docentes, estilo que reside en el criterio ético de nosotros los maestros, ese criterio que ponemos en juego para hacer uso de nuestros recursos y estrategias de trabajo frente a grupo, nuestros primeros recursos: las creencias y las teorías. Nuestras creencias representan el recurso principal de las estrategias didácticas que ponemos en juego cuando trabaja frente a grupo. En definitiva la imitación no siempre consciente de nosotros maestros que tuvimos en la propia experiencia escolar explica en parte la repetición de las prácticas de generación a generación.

Hoy he ganado haciendo mi mejor esfuerzo, escuchando a mis estudiantes, ni siquiera me atrevo a nombrarles alumnos, pues alumno significa al que le falta luz, y por el contrario en bastantes ocasiones, yo aprendo de ellos. Hoy sé que no puedo convertirme en una maestra más y ellos saben que realmente me interesan y saben que espero cosas razonables de ellos.

También hoy no sé si pueda si pueda sobrevivir emocionalmente los siguientes veinte o treinta años, no tengo vacación de administradora de injusticias.

Reconocer quienes somos es indispensable, pues siempre en la historia de cada persona hay un niño interior que rige las actitudes de un adulto, y por supuesto hubo un maestro de ese niño que influye de forma determinante en el éxito o fracaso escolar de cada individuo.

Otro punto de reflexión sería, pensar en el ¿cómo poder establecer ese diálogo entre mis estudiantes, la realidad y las exigencias educativas que el mundo requiere?

También sé que mediante el lenguaje se estructura el pensamiento, y precisamente uno de los puntos álgidos de la RIEB es desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas de nuestros estudiantes para participar eficazmente en las prácticas sociales del lenguaje o usos sociales del lenguaje.

Entonces pondría énfasis dentro de mi práctica en el desarrollo de las competencias comunicativas. Sí ¡invitarlos mediante el lenguaje a cómo pensar! Llegué a una nueva fase de la formación de mis estudiantes, está debe centrarse en el dominio de la comunicación de mis estudiantes y con mis estudiantes.

## **CAPITULO II**

### **LA ESCUELA EN CONTEXTO DE HISTORIAS QUE NARRAN LA VIDA ESCOLAR**

#### ***2.1 De encantos o desencantos: la práctica docente***

Narrar la escuela no es narrar por narrar, es recrear los puntos fundamentales del desarrollo personal o profesional de los involucrados en el acto educativo de ese lugar, pues en ese espacio social donde vivimos hombres y mujeres hemos aprendido lo que ahora somos. Para compartir y para comprender, para dar sentido e identidad, y aquí lo importante es saber escuchar.

Iniciaré por analizar la definición de institución: hoy sé que las instituciones son mecanismos de índole social y cooperativa que procuran ordenar y normalizar el comportamiento de un grupo de individuos. Y ¡la escuela es una institución! que de acuerdo con Michael Apple (citado por Mc Laren, 2000) la escuela es un aparato productivo y reproductivo del Estado, que en palabras de Foucault (1975) la escuela como institución ejerce su poder pastoral, ese poder que controla a los hombres a través de relaciones de poder.

Entre instituciones surgen los acuerdos internacionales, convenios promovidos por instituciones, países o grupos para comprometer esfuerzos conjuntos en torno a un “fin común” y deseable. En materia educativa estas iniciativas se consolidan en reuniones naciones o internacionales en las que se analiza la situación educativa o social y se establecen líneas de acción y compromisos específicos. Como la que se llevó a cabo en Jomtiem, Tailandia en 1990, Conferencia Mundial sobre educación para todos. El mecanismo para su funcionamiento, se perpetúa por medio de la elaboración de numerosas reglas o normas que suelen ser poco flexibles y amoldables.

Aunque la escuela en general raramente ha ocupado un espacio crítico en la cultura contemporánea y pocas veces nos detenemos a pensar la escuela, la aceptamos como la conocemos y ya. Por su parte Mc Laren (1984) nos afirma certeramente que la escuela es una entidad anexa al mercado de trabajo, y articula su análisis al lenguaje tecnocrático de la teoría del capital humano. Sin embargo, es el mismo Mc Laren, quien abre mi mirada para pensar las escuelas como ¡espacios de posibilidad! en donde en sus salones de clase se provean las condiciones para dar poder al estudiante. Sí, enseñar a los estudiantes a tomar su lugar en la sociedad desde una posición de poder, en lugar de una posición de subordinación ideológica y económica.

A continuación haré un breve recorrido por las políticas que han guiado las Reformas o proyectos de Estado que se operan en las escuelas y anteceden a la actual Reforma. En los últimos cuarenta años la educación en mi país, ha experimentado tres proyectos de Estado o Reformas, claramente identificables, sin embargo a partir de 1990 se han aplicado diversas medidas para mejorar la educación básica.

- La Reforma Educativa de 1972
- El Proceso de Modernización Educativa
- La Reforma Integral de Educación Básica.

La Reforma Educativa tuvo vigencia de 1972 a 1992, se aplicaron métodos globales de marcha analítica, el currículo se organizó por áreas de aprendizaje, el trabajo se basaba en planeación por objetivos, hubo un tercer momento de cambio de libros de texto, en español desaparece el uso de la letra manuscrita y se inició el uso de la gramática estructural, en matemáticas se implementó la teoría de conjuntos y en ciencias naturales y sociales se agruparon las asignaturas, se pusieron en práctica las dinámicas grupales, las cuales se transformaron en trabajo en equipo, el trabajo anual era dividido en diez unidades, se estableció el Avance Programático.

Para el 9 de octubre de 1989 arranca de forma oficial el Programa de Modernización Educativa en la Ciudad de Monterrey, dos y medio años después del pronunciamiento oficial el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en mayo de 1992. El Congreso de la Unión modificó nuestra Constitución en el artículo 3° constitucional, en la parte donde se hace obligatoria la educación secundaria. El Congreso suprime la ley Federal de Educación y se elabora la nueva Ley General de Educación.

El Proceso de Modernización Educativa en términos de operación estuvo presente de 1992 a 2009. Política que se implementó durante tres periodos presidenciales. Su propuesta estuvo centrada en: un nuevo crecimiento de la educación pública, la modernización de la enseñanza; los planes, en los programas y contenidos de la educación básica, el mejoramiento de la formación del maestro en servicio, la formación del nuevo maestro, carrera magisterial y salario profesional, escuelas flexibles y eficientes, recursos financieros para la educación. La esencia técnica de la Modernización se centró en la elaboración del currículo para el preescolar el llamado Programa de Educación Preescolar PEP 92, para educación primaria el Plan y Programas de estudio 1993-1994 y para secundaria Plan y Programas de estudio 1993-1995 de Educación Básica Secundaria. Cabe destacar que posteriormente sólo se abordarán las siglas.

Suponiendo que como afirma Lave (2003) “la escuela es un lugar donde se entrecruzan una gran multitud de personalidades, que nos acompañan y/o nos atraviesan” pero ante todo es el lugar en donde se forma el contexto en que se desarrolla el niño, la escuela como institución escolar y como lugar de aprendizaje, se constituye en contextos muy específicos y el aprendizaje situado ahí, requiere de una perspectiva multiestratificada de como el conocimiento y el aprendizaje forman parte de una práctica social y un proyecto muy amplio.

Este breve recorrido del discurso educativo, me permite tener algunos elementos de su devenir y la dirección que han tratado de darle a la educación, sin embargo,

este discurso, ya en la práctica, no se cumple. Como paso en la junta de Consejo Técnico del día 20 de Agosto de 2009. Podría ser un día cualquiera, en una reunión de consejo técnico, sin embargo, es el año de la Reforma Integral de la Educación Básica, en donde se supondría que habría nuevos lineamientos, enfoques, perspectivas de cómo realizar un trabajo docente que revirtiera las problemáticas educativas, como reducir el rezago educativo, la deserción escolar, la reprobación, etc.

Sin embargo no fue así, la forma en que conocí la RIEB fue así, un día, el director en un momento de la reunión, después de leer la orden del día, pasó rápidamente un memorándum con información para nosotros los docentes, adonde debíamos sólo firmar de enterados.

Los comentarios se suscitaron inmediatamente:

--¡Ah! Un curso más, es lo mismo de siempre, apréndanse este discursito y cuándo venga el próximo sexenio cambiarán de opinión. Comentaban en el corredor mis compañeros.

Precisamente el mismo 2009, año en que atendería de nuevo sexto grado y entraría en vigor la RIEB en 1° y 6° grados.

--Seguramente vendrán de la UNAM a capacitarnos o iremos los días viernes que menciona la página. Escuché que ahora si vienen en serio-- comentaba Guadalupe un compañero maestro.

La Reforma hace hincapié en la Formación docente y ¡oh desencanto! No fue la UNAM. Se transferiría por medio de la maestra Laura, Apoyo Técnico Pedagógico de la supervisión. Pudimos ver nuevamente cursos improvisados, efecto cascada, más de lo mismo. Pues la maestra con velados esfuerzos trataba de explicarnos tan sólo los antecedentes de la Reforma. Pareciera que estas prácticas sociales

reflejan la colocación social de nuestra profesión y la autoridad que ejerce el Estado para el funcionamiento de la escuela en la sociedad y hoy forman parte del capital cultural, los maestros no saben.

En los primeros acercamientos a la Reforma Integral de la Educación Básica, el discurso nos decía que se debía universalizar el acceso a la educación básica con equidad. Mejoras en las condiciones de aprendizaje (nutrición, cuidados médicos, apoyo físico y afectivo) Jomtiem, Tailandia, y en el informe de Delors afirmaba que la educación básica debe ser cursada en todo el mundo (incluyendo a los adultos analfabetas); la educación ahora debe ser pensada para toda la vida.

Entonces ante estas realidades registradas en mi diario de campo uno se llega a preguntar y ¿cómo lograr esto? Si claramente puedo observar que en los grupos vespertinos asisten niños con escasísimos recursos económicos.

Septiembre 8 de 2009.

--Maestra ¿cómo estás? no tengo para comprarle a Ulises lápiz, goma y todas esas cosas que les piden. Yo vendo plantas y a duras penas tengo para que comamos—Comentaba la señora Martina, mamá de Ulises.

Ulises era increíblemente delgado, manchas blanquizcas en su rostro y sus labios denotaban hambre. Era el estudiante de más edad 13 años y el más bajo de estatura.

--Señora ¿por qué no lo manda al comedor? Pregunté.

--Maestra ¿dónde crees?, si todos comemos con veinte pesos, ya parece que le voy a dar cinco para que coma él solito. Y pos no se leer ni escribir, así que ¿cómo le vamos hacer con la boleta?-- Y con esto cerró su comentario la señora.

*Y es entonces cuando uno se pregunta: ¿Los Acuerdos Nacionales habrán tomado en cuenta a familias como la de Ulises?*

Durante el primer módulo del diplomado de la RIEB aprendí, que en el marco normativo de la RIEB se encontraba los documentos como el Plan Nacional de desarrollo 2007-2012 y el Acuerdo Secretarial 384 para la educación secundaria y resumiéndolos versaban acerca de elevar la calidad, entendida como atender e impulsar las capacidades y habilidades individuales en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, fomentar los valores que aseguren una convivencia social, solidaria y se prepare para la competitividad y exigencias del mundo de trabajo; ya (McLaren, 1984) unas líneas arriba lo decía.

*Ya en la práctica, uno se pregunta, con grupos tan numerosos: ¿cómo conocer las capacidades, habilidades individuales de cada uno de nuestros estudiantes? ¿Cómo lograr impactar en todos los ámbitos propuestos? Reconozco que ha habido momentos en que no he alcanzado a conocer a mis estudiantes como me gustaría. De no haber anotado este comentario no habría sabido de ese talento que Claudia tiene.*

Septiembre 10 de 2009.

--Maestra ¿qué cree? nos invitó Héctor a su fiesta de cumpleaños y cantó Claudia una canción muy bonita-- me comentó Cinthia.

--¿Cómo, la canción era bonita o Claudia cantó bonito?

--No maestra ¡Claudia canta muy bonito! Dígale que cante aquí.

Efectivamente Claudia cantaba muy bien afinada y ese talento de ella dio origen a un proyecto muy productivo en cuanto a aprendizaje y una grata experiencia la cual, se lleva a cabo cada año, se institucionalizó.



Y así podría ir enunciando las experiencias plasmadas en mi diario, sin embargo ahora me atañe el análisis de la RIEB Reforma Integral en Educación Básica. Los años de 2004 a 2008 se podrían considerar los años de transición de un modelo al siguiente, la Reforma Integral de Educación Básica. Es esta Reforma la que me corresponde poner en marcha en mi aula, por tanto considero importante analizarla con más detalle.

Empecemos con el año 2004, año en el que surge la propuesta técnico-metodológica de *Método por Proyectos*, implementada como modalidad central en el PEP 2004. El método por proyectos tiene una gran variedad de conceptos que lo fundamentan, pues pretende hacer una educación libertaria, democrática e inteligente. En el trabajo metodológico se rescata el trabajo investigativo; se aprende a preguntarse y cómo contestarse en la búsqueda de solucionar problemas. La metodología se plantea en que los proyectos, siempre tendrán una relación directa con los bloques de sensibilidad y expresión artística; la relación con la naturaleza; la psicomotricidad; los relacionados con el lenguaje y las matemáticas.

En este nivel se tiene claro que el niño es un ser que va construyendo tejidos relacionales con su entorno por lo que deben considerarse las relaciones humanas con un peso privilegiado.

Noviembre 10 de 2009

--Maestra para nuestro siguiente proyecto queremos hacer un huerto-- sugirió Aldo.

--Un huerto ¿en qué espacio y para qué?-- pregunté.

--Para aprender ¿cómo hacer un proyecto sustentable? Y lo queremos hacer en la parte de atrás de la supervisión, ya ve que ahí hay bastante pasto crecido, lo cortamos y plantamos no sé, hay que investigar cosas que podamos vender.

--¿Qué sería lo primero que debemos hacer?-- Volví a preguntar.

-- Investigar lo que podemos vender, organizarnos bien y pedir el espacio por escrito-- propusieron.

Me parecía una excelente idea, hasta que llegó el momento de gestionar el espacio y fue el supervisor quien puso alto a la idea de los estudiantes, argumentando que ese espacio sería para la construcción de su garaje, pues él necesitaba meter su auto.

*Ante estas situaciones un simple maestro aun con un ápice de conocimientos en cuanto a la RIEB, se preguntaría ¿No son más importantes las relaciones del niño con su entorno, que el garaje de un supervisor?*

En educación Primaria el Plan y Programas por asignaturas marcó el propósito fundamental: de organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos para que los niños adquieran y desarrollen habilidades intelectuales que les permitan aprender de forma permanente, con independencia y actuar con eficacia e iniciativa en cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

Hablando de habilidades intelectuales y de reflexión en mi nivel, primaria, el Propósito General uno hace énfasis en que el niño accede a la lectura y escritura, la expresión oral, la búsqueda de información y la aplicación de las matemáticas a la realidad.

Diciembre 09 de 2009.

--Maestra queremos leer los libros de la biblioteca para ver si hay libro de violencia familiar, queremos hacer nuestra obra de ese tema y la maestra Sandra dice que no nos puede prestar los libros porque aún no tenemos la credencial de la biblioteca.

--Y ya preguntaron ¿cuándo la podrán tener?-- Respondí.

--Sí, pero dice que tienen mucho trabajo en la dirección y no sabe.

La credencial nunca llegó durante todo ese ciclo escolar y los libros se veían increíblemente organizados en los libreros de la biblioteca, el espacio estuvo bastante ocupado por nosotros los maestros durante el curso de la RIEB y los niños no tuvieron acceso a los libros.

El propósito número dos es que adquieran conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, los que se relacionan con la preservación de la salud, los relacionados con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales y aquellos que propicien una visión organizada de la historia y la geografía de México.

Enero 11 de 2010.

De ante mano sabía que si lo hacía directamente al colectivo docente no aceptarían así que lo organicé y se lo propuse al director.

-- Hagamos un rally de historia.

-- Alma y ¿cómo sería?

--En sexto grado vemos prehistoria e inicios de la historia culturas agrícolas, imperios griego, romano, renacimiento, hasta el descubrimiento de América.

--Hagamos preguntas abiertas en sobres de las etapas que te menciono, démosles pistas y tareas en equipo a los niños para que avancen en sus tareas y consigan el siguiente sobre, escondamos los sobres, estimulémoslos con palabras de aliento para continuar y concluir el rally, más que una competencia sería una actividad en equipo y de repaso ¿cómo ves?

--Bien, en la junta urgente del recreo se los planteamos.

--Compañeros haremos un rally para la actividad que se nos pide de historia, la maestra Alma les explicará la idea.

Les comenté la idea para que la complementáramos con más aportaciones de ellos, sin embargo resultó contraproducente, quedó organizada una mini competencia, algunos argumentaban que ahora nos pedían competencias entre los diferentes grados, les dieron una guía para estudiar de solo una etapa de la historia en cada grado y se premiaría al grupo que más respuestas acertadas diera.

Enero 28 de 2010.

*La experiencia del rally fue fatal, los niños quedaron muy inconformes y confundidos, pues la actividad en vez de disfrutarla les causó mucha angustia por ganar, y las respuestas eran muy cerradas. Nuevamente uno se pregunta ¿ni nosotros tenemos una visión amplia y organizada de la historia o de cómo trabajarla?*

Un tercer propósito señala que se formen de manera ética, mediante el conocimiento de sus derechos y deberes además de la práctica de valores en su

vida personal y en su relación con los demás, como integrantes de nuestra comunidad nacional.

Marzo de 2010.

Hoy anoté que he observado a un niño de segundo grado de la profesora Edalid fuera del salón de clases durante cuatro días consecutivos.

--¿Qué sucede con ese pequeño? pregunté al director.

--Nada, es sólo que Eda dice que es un grosero e insolente, porque le dijo que su mamá decía que ella estaba siempre afuera y no les daba clases. Y ya advertió que hasta que venga la mamá lo va a dejar entrar.

--Pero tú y yo sabemos que independientemente de su comisión sí es así, ella está por el patio platicando con otras compañeras ¿qué vas a hacer?

--Sí, aprendiéndoles lo malo argumentó el maestro y pues como se une a las otras me voy a echar encima a todas.

La mamá del niño fue hasta el lunes siguiente que consiguió permiso en el trabajo, el niño se pasó toda la semana sancionado por hacer valer su derecho, por expresar lo que su mamá observaba, ¡y no solo ella! El director se evitó problemas con mis compañeras.

*¿Cómo se enseña a un pequeño de escasos siete años a ejercer sus derechos, a practicar sus valores, ¡a ser ético! con este tipo de prácticas en un ambiente áulico en el que el discurso implícito dice todo lo contrario?*

Finalmente en un cuarto propósito, se señala que los niños desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

Enero de 2010.

--Maestra ¿nos va a poner nuestra dosis de música clásica? de la que nos pone en las mañanas-- preguntó Diego.

--Claro pongamos la grabadora, los CDS están en el locker, escojan el que más les agrada.

Recibimos la visita de Rocío una compañera maestra, y comentó frente a mis chicos:

--Alma ¡ya actualízate! Los niños de hoy oyen reguetón y otra música no esa, tan aburrida.

Para mi sorpresa y la de los niños ella expresó a toda voz su opinión acerca de la buena música, y también para mi sorpresa Deyaneira le contestó.

--Maestra Rocío ¡esa música nos gusta a la mayoría! Usted debería darse tiempo para escucharla y aprender un poco acerca de ella.

*No cabe duda que si acercamos a los niños al disfrute del arte ellos realizan mejores elecciones en algo tan sencillo como la música, pensé.*

Conceptualmente el Plan y Programa actual señala que se debe entender como contenido básico, a aquellos que les permitan *adquirir, organizar y aplicar saberes diversos y de complejidad creciente.*

También son tres cuestiones interesantes que para mi gusto resaltan en la propuesta curricular, al pretender estimular las habilidades necesarias para el aprendizaje permanente.

- En todo momento se considera la adquisición de conocimientos asociado con el ejercicio de habilidades intelectuales y de reflexión.

Febrero de 2010.

--Alma viene ya el examen de enlace, prepara una guía o elige una para que la que compren, y que estudien para el examen, se las daremos a todos los sextos. Mientras están ocupados en la guía, ¿me ayudas a actualizar el Capser va?-- comentó el director.

--No me parece buena idea, ¿has analizado los reactivos de enlace? La mayoría de ellos son de análisis, tendríamos que enseñarles a analizar qué les solicita cada reactivo-- contesté.

---Alma ahorita lo que más urge es el Capser, y he pensado que entre tú, Cesar y Karen y yo, lo sacamos pronto. Y necesito que los niños estén ocupados para que ustedes estén en la dirección haciendo esto, replicó.

--Encárgale a Cesar y Karen la guía que solicitas y dáselas a sus grupos para que estén ocupados sus niños y a mi déjame continuar atendiendo a mi grupo, pues estoy muy atrasada en los contenidos-- me justifiqué.

- Se pretende superar la disyuntiva entre la enseñanza informativa y/o la enseñanza formativa, bajo la tesis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin reflexión sobre su sentido.

Abril de 2010.

--Maestra ¿por qué está bajo Fernando en español?-- se acercó la señora Rocío mamá de Fernando después de la junta de entrega de calificaciones de hoy.

--Sucede que Fernando no participó en el proyecto de los buzones con sus cartas para su compañero durante el último mes, y su argumento fue que sólo no tenía deseos de escribir. Aquí en la escuela yo les doy tiempo para hacerlo y tampoco las realiza. Su compañero llega corriendo buscando en su buzón las cartas de Fernando y ¡oh desilusión! no hay nada y pone su carita de tristeza ¿Usted que sabe al respecto?-- pregunté.

--¡Ah! ¿Por eso maestra? Yo tengo la culpa por que le digo que deje de perder el tiempo con ese juego. ¡Es una perdedera de tiempo en estar escribiendo cartas maestra! Mejor póngales muchos cuestionarios para que se los memoricen para los exámenes, maestra-- manifesté.

--Señora ¿cómo me pide eso? Si han realizado proyectos más interesantes y actualmente escriben y leen más sus hijos, usted me lo dijo en la reunión pasada-- un tanto molesta, contesté.

--Hay maestra es que es mucho trabajo, mi niño luego no tiene tiempo ni de ver aunque sea un ratito la tele y ya no me ayuda con su hermanito para que me pueda ir al zumba—reviró.

--¿Y es más importante ver tele y que usted se vaya a la zumba, antes que Fernando esté más preparado señora Rocío?—cuestioné.

--Si a mí me preguntan yo digo que sí maestra, porque pobres niños trabaje y trabaje y no tienen tiempo de nada. El año pasado con el maestro les daba chicos cuestionarotes, los leía mi Fer, que le gustan veinte minutos y salía bien en los exámenes, pues de eso se trata-- ¿qué no?

*No daba crédito a aquella solicitud, volver a esas prácticas, Fernando ya tenía la ocupación de escribir cuidando la ortografía de sus escritos, tomaba en cuenta que sus ideas se entendieran, pues algunas me las leía para ver si yo entendía lo*



que él quería decir, en un comentario al final del día me sugería que hiciéramos recomendaciones de libros a sus compañeros por medio del buzón, entre otras actividades interesantes que al niño se le ocurrían y todo ello se venía abajo con un punto de vista de su mamá. ¿Cómo lograr la enseñanza formativa ante la perspectiva de algunos padres de familia que aspiran a prácticas de enseñanza informativa? Tampoco es posible el desarrollo de habilidades, si no se ejercen en relación con conocimientos fundamentales.

Los referentes que guiaron el proceso de articulación Pedagógica y organizativa en 2009 son: La Reforma en Educación Preescolar (2004), La Reforma de Educación Secundaria (2006) y la Reforma Integral de Educación Primaria (2009). Una vez constituida la articulación de los niveles inicial y terminal de Educación Básica entra en vigor el Plan Sectorial de Educación 2007- 2012 el cual, propuso institucionalizar la Reforma Integral para Educación Básica (RIEB) y estableció como objetivo, ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares dentro del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para favorecer la convivencia democrática e intercultural.

También me enteré que a finales de los noventa apareció en el Distrito Federal el documento *Orientaciones Pedagógicas para la Práctica Docente*, documento con una riqueza enorme y sustanciales avances para casi cinco años, en el que se vislumbra ya la Construcción del Concepto de Competencias.

Como ya había mencionado algunas líneas arriba, el documento *Orientaciones Pedagógicas para la Práctica Docente*, se vislumbra ya el Concepto de Competencia, que rige el actual Plan y Programa de Educación Básica, al analizar algunas perspectivas teóricas desde donde se originó el concepto de competencia, conviene resaltar la aportación de Saussure, quien desde 1916 planteó desde el campo de la lingüística y en una posición estructuralista,

estudios sobre el desarrollo del lenguaje y reconoce la circunstancia específica en donde se da el habla identificando entonces a la lengua como un fenómeno social.

En 1965 Noam Chomsky, introdujo el término competencia lingüística a partir del reconocimiento de un hablante-oyente ideal, en una comunidad lingüística homogénea.

David Perkins (citado por Torres, 2002) plantea que “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe”.

En 1990 se llega al concepto que aparece en nuestro Plan y Programa, Lavin, (1990) enuncia a las competencias como “un conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que califican a un ser humano para desenvolverse en los distintos dominios que determinan su calidad de vida. Ella señala que la competencia implica “una capacidad de desempeño real” que se logra en tres ámbitos “saber hacer”, “saber decir” y “saber actuar”.

También nuestro Plan y Programa retoma el análisis sociocultural de Vigotsky el cual contempla que existe una relación entre una perspectiva de competencias universales y las demandas del entorno cultural que implica una intervención mediada. Por lo tanto puedo decir que las personas resolvemos nuestros problemas, a partir de lo que tenemos pero en función de los recursos que el entorno nos proporciona; lo había dicho de la siguiente forma. (Sartre, 1965)

Un ejemplo de ello es que un niño que tiene acceso a experiencias culturales variadas como lectura, cine, teatro, música, pintura y recursos electrónicos desarrollará competencias que le permitirá enfrentar las exigencias de su contexto más que otro niño restringido cultural y tecnológicamente. Por lo tanto, la construcción de competencias es un proceso psicogenético de naturaleza cultural y las mediaciones que el entorno ofrece son definitivas para potenciar las capacidades innatas del sujeto y generar procesos metacognitivos que le permitan

enfrentar, de manera cada vez más inteligente, su entorno. Cabe subrayar que estos procesos metacognitivos son a la vez meta-afectivos, ya que los esquemas internos del individuo presentan facetas cognitivas y afectivas solidarias entre sí y mutuamente determinadas.

Sin embargo, en esta época de cambios, en los órdenes mundiales, surgen la globalización en el ámbito económico y la globalidad en el ámbito cultural, y en el social, surgen las sociedades del conocimiento, siglo de los avances científicos y, producto de esos avances, el acortamiento de las distancias por medio de los medios de la comunicación lo cual ha creado nuevas expectativas culturales.

En el ámbito económico son bastantes las instancias interesadas en que se ejecuten las políticas educativas, organismos como: el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), o la propia Unión Europea (EU) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) instancias que elaboraron propuestas para que los países pudieran acceder a nuevos créditos, para así financiar su deuda. Tales créditos sólo eran otorgados a los países que se comprometieran a estabilizar sus economías. Sus propuestas fundamentalmente se basan en la carga de intereses de índole empresarial-profesional, tratando a la educación como un bien o consumo más, para el que además promueven medidas de privatización encubiertas (Angulo, 2008).

La planificación educativa se encuentra centrada en el marketing, esto impone una orientación política a las reformas, se redujo el gasto público educativo, así como el acceso a todos los niveles de enseñanza. El estado se desentiende de la educación.

Por tanto, con todos estos cambios, afirma Mc Laren (1984) “quienes pierden son los niños, y especialmente los hijos de los pobres, los niños con desventajas

económicas que son condicionados por la sociedad desde temprana edad para el fracaso, condicionados para perpetuar el círculo vicioso e interminable de pobreza creado por la cultura obsesionada con el éxito y la riqueza”

Y es en ese momento comprendí que tendría que enterarme de la realidad circundante. Si nuestra realidad social, ese conjunto de formas de organización y estructuras sociales, cuya percepción sólo es posible por medio de la intermediación de múltiples abstracciones, teorías, organizaciones y más organizaciones y/o estructuras, y siempre queda alguna por debajo, teoría de las relaciones humanas, teoría organizacional, teoría de la administración, teoría estructuralista, teoría del comportamiento, en fin teorías y teorías<sup>1</sup> y en medio de enormes tensiones y distenciones, nosotros, los habitantes del complejo sistema capitalista al cual ha venido respondiendo

---

<sup>1</sup> Después de releer a Bertalanffy en su teoría de sistemas. En este contexto socioeconómico y cultural, con las características del sistema educativo y las condiciones que determinan nuestro ejercicio de la docencia, incluyendo prácticas y demandas básicas, me asaltaban dudas y más dudas, parecía que a partir de ahí la incertidumbre sería mi leal compañera. Pp. 12-36

## **2.2 “Yo vengo aquí a trabajar, no a hacer amigos”: formas de vincularse con los niños en la escuela.**

Los espacios también se narran a partir de lo que se escucha, lo que se lee y sobre todo lo que se vive ahí. Saber escuchar implica uno de los elementos fundamentales en la escuela, conocer a partir de lo que se escucha permite que las relaciones intergrupales e interinstitucionales no se difuminen en la cotidianidad, ello nos conduciría a no menospreciar problemas más amplios de las relaciones sociales, cuyo efecto al interior de la escuela es determinante, porque de repente nosotros los maestros somos todo, directores, administrativos, psicólogos, docentes, padres de familia, militantes... sin darnos cuenta que eso es nuestra profesión, dice Wenger (2003) que “la práctica social del aprendizaje implica no solo una relación en actividades específicas, sino una relación en las comunidades sociales, implica volverse un participante total, un miembro, una clase de persona y la persona es definida conforme se definen estas relaciones en las comunidades de práctica” y esas relaciones son las que debía buscar.

A mi escuela la observo como un lugar donde se entrecruzan una gran multitud de personalidades, que nos acompañan y/o nos atraviesan en diferentes etapas de nuestra vida. Un lugar de *interacciones* sociales donde los individuos vamos adquiriendo un increíble cúmulo de experiencias, comportamientos, aprendizajes y saberes, con ellos alcanzamos increíbles transformaciones de nuestra personalidad, personalidad que posteriormente se encargará de nuestras interpretaciones del mundo y nuestro conjunto cultural, representaciones que nos acompañarán a lo largo de nuestra existencia.

Trabajo en la escuela Miguel Hidalgo en el turno matutino e Ing. Alfredo V. Bonfil en el turno vespertino, está enclavada en la Colonia Lázaro Cárdenas, perteneciente al municipio de Tlalhepantla.

Sin darme cuenta irrumpí en la comodidad de lo habitual y de lo acostumbrado para producir la diferencia entre lo que se es, eso me separaba del mundo y me lanza a un devenir abierto e indefinido con todas sus vicisitudes, entre algunas una mirada de mis compañeras maestras.

Pasaba rápidamente por el patio escolar y una niña de quinto grado, Carola, alumna de la Profesora Eliza, me jaló a su estatura para besar mi mejilla. Mis compañeras conversaban en el patio escolar, y al ver la actitud de la niña comentaron:

*-¡Yo vengo aquí a enseñar, no a hacer amigos!*

La molestia de Eliza se hizo evidente y de inmediato, lanzó su comentario al aire a modo de ser escuchado. Recordé en ese momento a Pennac (2007) él menciona que pareciera que actualmente el amor debe brillar por su ausencia, en estos tiempos en que es más necesario.

Era un miércoles 2 de diciembre del 2010. Fecha en la que ya tenía trabajando, casi seis meses con Pedagogía por Proyectos con su hermana, quien era integrante de mi grupo matutino, su mamá, Aylin y Carola habían participado en dos proyectos y es ahí donde surge el acercamiento de Carola con mi persona.

Con esa actitud de mis compañeras comencé a entender que los roles que desempeñamos nos dan una identidad profesional, sin embargo, por la prontitud en que vivimos nos olvidamos de quienes somos: cómo nos sentimos, cómo pensamos, cuáles son nuestros sueños: Entonces absortos en nuestra profesión como construcción social nos *institucionalizamos*, término entendido desde el punto de vista de Berger y Luckmann (2008) para quienes la institucionalización aparece cada vez que se da una “tipificación recíproca de acciones *habitualizadas* por tipos de actores que dan origen a los roles y todo comportamiento

institucionalizado” involucra roles, y estos comparten el carácter controlador de la institucionalización.

Los maestros tan pronto como asumimos el rol de educador, nuestro comportamiento se vuelve en ipso facto y en palabras de Freire (2005) en quienes: “siempre educamos, sabemos, pensamos, quienes hablamos, quienes disciplinamos, quienes actuamos, quienes elegimos el contenido, somos la autoridad del saber y somos los sujetos del proceso, mientras que nuestros estudiantes son quienes: son educados, no saben, son objetos pensados, escuchan dócilmente, son disciplinados, tienen la ilusión de que actúan, a quienes jamás se escucha, se acomodan al contenido, son objetos del proceso”

En aquel momento traté de imaginar las interrelaciones que mis compañeras establecen en los grupos a su cargo. ¿Cómo propician esas experiencias cara a cara, ese intercambio mutuo entre mi expresividad y la del otro?

--Maestra, ¿sabe usted que las maestras Berna, Eli y Edalid les pegan a sus niños?-- Comentario de la señora Maqueda, madre de familia de dos estudiantes.

*Este evento me permitió reflexionar que al pensar a nuestros estudiantes como objetos del proceso educativo, provoca que con nuestras prácticas de control no les permitamos esas interacciones cara a cara, esas experiencias de vida que nos llevan al aprendizaje. Decidí entonces poner atención, lo cual significa disponer mis sentidos y mi mente para enterarme de algo que se dice, se hace u ocurre en mi presencia.*

Al paso del tiempo, el incidente ya ni lo recordaba hasta el día 14 del mes enero, en que me atreví a hacer un recorrido por la escuela “trabajando” y observar qué sucede dentro de las aulas, el pretexto, un comunicado urgente, sólo así uno puede percatarse de que al entrar a las aulas, la mayoría de los placeres infantiles están condenados a la monotonía de la repetición, niños sentados y

callados, descripción acertada en palabras de Jesús Palacios (1999) quien afirma que la escuela es ante todo método y orden.

Por su parte María Moliner (citada en Larrosa, 2006) afirma que mirar es prestar atención, volver a mirar una y otra vez, estar atento. En suma, es poner en juego el observar y el cuidado, es decir la atenta consideración sobre las cosas que nos permiten apreciar sus valores. Y nuevamente me pregunto ¿de qué podrán apropiarse los niños en tales condiciones? ¿Cómo podrán interactuar?

Una consideración me empezaba a surgir, mis compañeros continuaban asignando el papel de sus estudiantes como pasivos-receptivos de conocimientos extraordinariamente inertes, acabados, limitados y estables.

De 17 grupos en la escuela, 15 trabajaban con el mobiliario acomodado en filas, en total silencio y orden. Los niños ansiosos por un momento de distracción del maestro para poder descansar la espalda. Sólo el grupo que se encontraba en Educación Física disfrutaba de sus prácticas y gritaban muy alegres.

--¡Pásala, pásala, aquí, ya chútale!

Al entrar en el aula de primer grado:

--¡Siéntate! ¡Te dije que te cayes Alan!-- Gritaba mi compañera mientras trataba de leer el comunicado.

Al escuchar esto reflexioné, si la escuela es un espacio alterno, y es al que llegan después de salir de su primer núcleo social: su familia, y se supone deben iniciar nuevas charlas, compartir un espacio con niños y adultos que no son sus familiares y deben nutrirse con la presencia y experiencia de otros ¿Cómo lograrían lo anterior? En un ambiente monótono y silencioso.



En ese espacio de socialización posterior a la familia, lamentablemente falta de relaciones interpersonales van dejando en nuestros niños horas de pasividad, aislamiento y silencios, demasiados y valiosos silencios. Mientras que nuestros actuales planes y programas están plagados de una perspectiva constructivista sociocultural en la que se asume al aprendiz como un sujeto activo y participativo, constructor de significados y generador de sentido sobre lo que aprende *en virtud de la mediación de otros, en un momento y contexto cultural particular y sobre todo en la interacción dialógica en un proceso de negociación* (Barriga, 2006).

Y es ahí, en la escuela, donde emergen los miedos y entre miedos y limitaciones en el actuar, en el decir, los docentes vamos afianzando o deshaciendo personalidades con tan solo una mirada de desaprobación y que decir de una frase.

¿Cuándo sabremos que las palabras de un profesor son como troncos flotantes a los que nuestros alumnos se asen, en un río cuya corriente le arrastra hacia las grandes cataratas de la drogadicción, el pandillerismo, la cárcel o la muerte prematura?

Es entonces el momento en que el maestro debe tomar *conciencia* y decisiones muy importantes para convertirse en un auténtico profesional de las relaciones humanas, un artesano en el proceso de construcción de las personalidades de sus estudiantes, además de ser una persona culta y sabia. Pues como dijera Sartre, (1965) “La conciencia y el mundo se dan al mismo tiempo: exterior a la conciencia, el mundo es por esencia, relativo a ella”

Hoy al tomar conciencia de mi profesión sé que debo llevar a cabo prácticas educativas auténticas que lleven mediante la actividad de las personas que aprenden en interacción con otras personas al aprendizaje o actos de cognición en un contexto o situación determinada (Barriga, 2006).

De hecho, los maestros debemos volvernos artesanos que decidimos poner manos a la obra, volcando nuestra creatividad, nuestros conocimientos, nuestros deseos en el acompañamiento de un nuevo sujeto con nuevas interrelaciones centradas en el afecto. En palabras teóricas artesanos al crear un ambiente de aprendizaje que propicien la participación de los actores en actividades de valor innegable.

Un ambiente de aprendizaje, de acuerdo con Wilson y Meyers (2000) se caracteriza por su flexibilidad, en la apertura de los roles e identidades por parte de sus actores, y esto contribuye a la apreciación de múltiples perspectivas, es por ello una perspectiva interaccionista, en la que el rol del docente diseñador, requiere acercamiento y comprensión desde el interior de la comunidad de aprendices, esto es una metodología participativa, de posibilidad, con los aprendices y en función de ellos.

Los principios educativos que debo tomar en cuenta para crear un ambiente de aprendizaje son: *el aprendizaje en contexto, comunidades de práctica, aprendizaje como participación activa, conocimiento en acción, mediación de artefactos, herramientas y artefactos como depósitos culturales, reglas, normas y creencias, historia, niveles de escala, interaccionismo e identidades y construcción del yo.*

Reflexionar en torno a mi práctica docente, crear nuevo conocimiento sobre la educación. Hacerme y rehacerme a mí misma, combinar y recombinar mis instrumentos de trabajo, pensar y repensar en mis formas

### **2.3 Padres y madres de familia: una *joven* comunidad.**

Decía mi madre que mi abuelo al preguntarle ¿qué esperaba de sus hijos? él expresaba “sólo quiero que sean hombres y mujeres de bien” pero en esa frase encerraba todo un cúmulo de valores, conductas, saberes y habilidades bien claras y definidas, por las cuales trabajaba día a día con ellos sus hijos e hijas.

Posteriormente en mi infancia constantemente escuchaba a mi madre decir yo sólo deseo “que sean felices” y mi padre decía que sean alguien en la vida, lo cual, significaba que tuviéramos un título universitario. Y también día a día mi madre se esforzaba por que pasáramos momentos de felicidad y mi padre por convencernos de que estudiáramos.

Hoy al preguntarles a los padres de familia, durante la primer reunión de trabajo, el día 3 de septiembre de 2011.

--¿Qué esperan de sus hijos?

La mayoría de los padres de familia de los niños que integran mi grupo me responde:

--Quiero que salgan adelante—

Sinceramente, esa frase no me dice mucho y vuelvo a preguntarles:

-- ¿Qué es salir adelante?

Algunos se quedan sin palabras, otros argumentan, tener un buen trabajo, que tengan su casa, su coche, que vivan bien a lo que les vuelvo a preguntar:

¿Qué es vivir bien?

Los silencios se apoderan del aula, hasta que el padre de Diego Joaquín dijo:  
--Pues tener dinero para comprar lo que necesiten sus hijos, no como nosotros que no tenemos, que los manden a escuelas de paga y esas cosas maestra-- El éxito lo traducen en el poder adquisitivo.

En estas breves conversaciones podemos ver las convicciones familiares se transforman y cambian al sujeto que se forma al interior de ellas.

En otra pregunta que les apliqué decía: ¿Qué espero que mi hijo aprenda durante este ciclo escolar? Las expectativas se orientaban a la adquisición de hábitos, de valores, a que les enseñara a leer a escribir “con buena letra” a resolver problemas en matemáticas, etc. Por último:

--¿A qué me comprometo para llegar a las metas antes planteadas?

Los comentarios fluían continuamente manifestando que trabajan ambos padres y se ven limitados a participar en las actividades de la escuela, otros con una frase que decía “o trabajo y comemos o vengo a la escuela”.

Mientras que los más responsables decían: --No pues a traerlo, a ver que haga tarea, a que traiga sus materiales, etc.-- El compromiso es pequeño al igual que los esfuerzos.

Dice Ingala Robl (2004) “la familia es una institución que obedece a las mismas leyes que regulan cualquier tipo de sistema, y una situación producida en cualquiera de sus miembros que los componen, es consecuencia de alguna dinámica entre todos los demás miembros, así mismo tendrá influencia sobre cada uno” Y es precisamente esta concepción de sistemas la que me permitió observar cómo se han visto afectadas las familias de mis estudiantes.

Actualmente uno como maestro se enfrenta y vive ante un oscuro pasaje de la historia, en el cual, nos encontramos; observo a las jóvenes madres de familia, desoladas, humilladas, furiosas con la vida, rodeadas de un mundo difícil y cambiante, enfrentando a divorcios, conflictos y violencia social, malos humores de sus parejas (si aún la tienen), con tareas adicionales a las históricamente heredadas, enfrentando actos violentos con los alcohólicos padres de sus hijos.

Cualquier tipo de sistema, hablo de la familia, requiere un nivel de equilibrio o homeóstasis para mantenerse, una familia puede estar en equilibrio en cuanto ha aprendido a vivir con sus problemas y patologías.

*Diciembre 16 de 2010*

*--Maestra, no vine ayer porque mi papá golpeó a mi mamá en la madrugada y nos tuvimos que ir a la casa de mi abuelita y no me llevé la mochila, ni mi uniforme, pero hoy pido todo lo que hicieron ayer—refirió María de los Ángeles.*

María de tan solo 10 años tratando consecutivamente de sobreponerse ante las constantes agresiones que sufrían ella y su madre, agresiones provenientes de su padre alcoholizado. Ante el coraje e impotencia que sentía, al observar tanta violencia, sentí la necesidad de hacer que por lo menos ahí en la escuela María se sintiera querida y segura.

Para iniciar le obsequié varios libros pues en una conversación y acercamiento me comentó.

*--¿Sabe? cuando mi papá empieza a pegarle a mi mamá me meto debajo de la mesa, me tapo mis orejas y empiezo a leer y leer, para no escuchar y me voy lejos, lejos con la historia.*

No podía creer la necesidad de María de huir por medio de la lectura de su hogar. Michelle Pettit (1999) habla de los nuevos acercamientos de los jóvenes a la lectura ¿éste sería un acercamiento actual? cada que se hacía tarde en el aula y ella no alcanzaba a cambiar su libro, desesperada, insistía en que le prestara otro libro, por tanto, me di a la tarea de acercarle los más libros posibles.

Ella los llevaba a casa y le comentaba a su padre que yo se los había obsequiado y/o prestado, entonces la violencia hacia ella disminuyó un poco, no sé si por que el padre se enteró que yo estaba cerca y al tanto de su hija.

Observar la humillación en los ojos de la señora madre de María, su silencio doloroso y con los brazos imposibilitados de buscar alternativas de vida, pues en brazos cargaba una pequeña más y adherida sus faldas se enganchaba otra chiquilla que daba con dificultad pequeños pasos.

Cuando le pedía a la mamá de María me comentara ¿qué iba a hacer con la educación de María? solo me contestaba: --apoyarla hasta adonde ella quiera-- y le insistía --¿y usted, hasta adonde aspira a que llegue?—

--No lo sé maestra, si a ella le gusta mucho leer, que sea una carrera así, donde tenga que leer.

Madres inexpertas con edades que se encuentran en un rango de 26 a 32 años de edad, con hijos de 12 años, por lo regular pidiendo auxilio para la guía de sus confundidos hijos.

--*Maestra me contesta muy feo, llámele la atención*-- Vienen a mi encuentro las conversaciones con la mamá de Cristian Giovanny.

Madres solteras y permisivas en su mayoría, decía anteriormente con labores adicionales a las heredadas pues se les añade al cuidado de los hijos y los

quehaceres de la casa y el trabajo, 50% de ellas se dedican a las labores domésticas en casas que no son las propias.

--*Maestra no puedo venir a hacer la actividad con mi hijo, trabajo en la casa de la maestra Juanita y no puedo faltar*-- La justificación de la madre de Jessiel para estar siempre ausente.

--*No maestra si faltó a trabajar no comemos, nosotros vamos al día*-- La respuesta de varias de las mamitas ante una solicitud de su presencia en la escuela.

10% de los padres de familia son conductores de camión del servicio público.

--*Cuando sea grande voy a manejar el camión de mi papá*-- decían Francisco, Arturo y Michel, solo que lo que ellos desconocían era, ¡Qué el camión no era de sus papás!

-- Un 5% de ellas laboran como enfermeras.

-- *Maestra yo descanso los días miércoles, contéplelo para las juntas ¿sí? Y tal vez si quiere puedo venir a hablarles de alimentación o un tema que usted quiera.* Ofrecían amablemente las mamás de Marisol y de Cristimar.

Otra labor en la que se ocupan es como empleadas en fábricas ubicadas alrededor de la colonia.

--*No, no, maestra, no puedo pedir permiso, acabo de entrar a trabajar, acaba de pasar mi día de descanso, etc. etc.* Escribían en los cuadernos de los muchachos el recado para informar su ausencia o el día en que podrían asistir.

10% tienen negocios propios en el mercado ubicado enfrente de la escuela o la elaboración y venta de ropa casual, ¡ah! y vigilantes de los maestros.

*--Hola maestra estamos aquí para lo que se le ofrezca, ya vi a la maestra Edalid que se sale y se sale por copias, ¿ya sabía?*

Y solamente 5% de las madres de familia se dedican al hogar y cuidado de sus hijos.

*--Maestra no le entiendo en esta tabla de variación proporcional, ¿Cuándo me puede explicar para ayudarme a mi hijo?*

Ante esta realidad cabe preguntarse ¿Cuál es el tiempo que les podrían dedicar a mis estudiantes? Martha Alicia Chaves (2012) apunta específicamente a los padres indiferentes (ocupados solo en sus propios asuntos), padres ausentes (pasan demasiado tiempo afuera) y padres injustos (que promueven la rivalidad y antipatía entre hermanos) producto de nuestra modernidad, padres que creamos hijos débiles y dependientes que sucumben ante las drogas y demás adicciones.

Recuerdo un día al realizar la consulta del nivel de estudios de los padres de familia de mi grupo, se puede observar que el 98% son padres jóvenes que interrumpieron los estudios al término de educación básica. El otro 2% son padres y madres de familia sólo cuentan con estudios de primaria.

Algunas de las mamás desesperadas y agotadas, abatidas entre la rigurosa realidad en que viven y por trayectoria escolar de sus hijos, se responsabilizan a ellas mismas y a otros miembros de la familia culpabilizándolos por la situación escolar de sus hijos, algunas de ellas convencidas de que sus hijos son víctimas de un complot de profesores.

*--Desde que me separé del padre de Brian no ha vuelto a ser el mismo.*

*--Desde la muerte de su abuelito, lo extraña tanto que no hace la tarea está muy deprimido.*



*--La maestra Pilar ya se lo trae entre ojos maestra cámbiemelo con usted, ándele.*

Actualmente en sus hogares con la anuencia de las madres existe el niño prostituido y el niño moribundo cuya imagen proyecta cansancio, hambre y abandono de los gobiernos y la inhumanidad adulta dirigida hacia la niñez.

Afirman Luckman y Berger (2008) que “existen muchas complejidades en la organización de las relaciones para el mantenimiento de la realidad, especialmente si es una sociedad móvil y de roles diferenciados” como es la realidad de las familias que día a día se dan cita en mi aula.

## **2.4 De prácticas que complican la docencia en la escuela.**

Deseo pensar que es el hilo de las horas, el orden de los años y de los mundos prestablecidos, por los que al observarlos, llega a mi mente, una consulta instintiva, al leer en la escuela en la que me hayo, que el tiempo transcurre y con él, la visión directiva.

¡Costumbres celestinas y mañosas, trabajan, sí, muy despacio y empiezan a padecer en su interior la necesidad de relegar todas sus funciones, y nuestro ánimo decae durante semanas enteras, podrían ser años enteros, la posibilidad de cambio, es una instalación precaria, arquitectos primitivos de la administración! Directores arquitectos primitivos de la administración, individuos que alcanzan sus metas a través de otras personas. Los miraba con gran respeto pero sin excesiva fijeza, como sin intención de penetrar en el misterio de su superioridad instalada en una unidad social que deben coordinar deliberadamente, compuesta de 20 personas que funcionan más o menos de manera continua para alcanzar una o varias metas “comunes”.

Hasta la década de los ochentas la función de los directores y supervisores se centraba en aspectos técnicos de la administración, la economía, la contabilidad, las finanzas y las técnicas cuantitativas. Se ha llegado a creer que contar con las capacidades técnicas es necesario pero son insuficientes para tener éxito en la administración. El trabajo es cada vez más competitivo y exigente.

Ocupar un cargo de director está provisto de complejidades sociales, ellos se conducen con distinciones inasequibles y ociosas e intransigentes.

Es de creer que contar con buenos directores, que posean capacidades de trato personal, hará que el sitio de trabajo sea más placentero, lo que vuelve más fácil contar con personal más capacitado. Los estudios del comportamiento humano y

las capacidades de trato con las personas, debían recibir una mayor atención en relación con los aspectos técnicos.

La necesidad que tienen las escuelas de conseguir y conservar profesores de más alto desempeño. Haría necesario que los directores aprendieran acerca del comportamiento humano, sobre todo acerca del comportamiento organizacional. En la actualidad, su función se concentra en cuatro tareas, planear, organizar, dirigir y controlar.

En mi escuelita se centra la función directiva en controlar y dirigir. En algunas ocasiones asistí a reuniones colegiadas de dos, para asignar los grupos y las funciones de los docentes para el nuevo ciclo escolar. En mi cabeza pensaba ¿Qué tareas hay que hacer y quien es el idóneo para hacerlas? ¿Cómo conformar los equipos de trabajo de tal forma que estén conformes? Y dentro de esos equipos ¿Quién lideraría al equipo? y ¿quién o quiénes tomarían las decisiones?

--A ver pensemos-- le decía yo --vámonos por grados, ¿Quién o quienes en primer grado?

--Yo pienso que Bernarda, Griselda y Edalid.

--Pero, Bernarda con sus 60 años de edad y 27 de servicio, ya no tiene paciencia para los chiquitines y menos forma para atenderlos, es inquebrantable. Edalid es testaruda y tendrás problemas con los padres de familia.

-- Sí, pero ahora, sí me las paga, ya vez que para todo pone peros y en cuanto a Eda ahí se queda es muy flojita, ahora sí se aplica o se aplica porque también tendrá Acción Social.

--Piénsalo, por los niños.

--¿Y Sextos grados?

--Claro Lupillo, tú y Pilar. Lupillo seguirá con su comisión de banda de guerra, tú con la comisión técnica- pedagógica y comercialización a Pilar hay que tratar de convencerla de que trabaje.

-- ¿Y qué comisión le darás?

-- Pues solo queda la de puntualidad y asistencia ¿cómo ves?

Mis comentarios me los reservaría para otro momento, pues según él, sus apreciaciones eran de las más certeras, y todas giraban en torno a su subjetividad y el mal comportamiento de mis compañeros y compañeras.

Recuerdo las miradas de mis compañeros al recibir su oficio de grado y comisión, enseguida, con una mirada inquisidora, discernían inmediatamente que yo había asignado los grupos y las comisiones.

Era de mañana, un día miércoles del mes de septiembre, estábamos iniciando la organización de nuestro proyecto de acción y tuve que detener todo el proceso de la primer consulta de intereses de mi grupo.

--¡Maestra Alma!-- El director me llamaba en un tono de mando --¿Te acuerdas cómo dijeron que se abría el CAPSER?—

--Sí.

-- Háztelo, ándale, ponle a tu grupo trabajo y hazlo.

A la salida del mismo día.

*--¡Tenemos que entrar a Escuelas de Calidad!, ándale planéate algo para hacer en PETE (Plan Estratégico de Transformación Escolar) y entremos.*

*--¿Y el grupo?*

*--No lo cites, yo creo que con un día es suficiente, sino pues cítalo hasta el lunes, tengo que entregar, ¡Era para ayer!*

En ocasiones me preguntaba ¿adónde queda su función de planear, establecer, las estrategias y trazar los planes para llegar a las metas definidas por el “colegiado”?

Durante las reuniones de Consejo Técnico, en sucesivos momentos invité a mis compañeros a diseñar las estrategias, actividades y tareas, que debíamos hacer y las repuestas siempre las esperé.

La función de dirigir siempre estuvo impregnada de imposición y de sobre cargar a unos más que a otros. Pensaba ¿Cómo motivarlos? ¿Cómo abrir canales de comunicación? ¿Cómo resolver los anunciados conflictos que no se hicieron esperar con la Profra. Edalid?

Aún en los enfrentamientos con los padres de familia su obstinación estuvo presente, le solicitaban que Edalid estuviera en el aula con los pequeños, a lo que él contestaba:

*--Todos mis maestros aquí tienen comisiones que cumplir y ella no va a ser la excepción.*

Los padres de familia subían a mi salón a comentarme su actitud y sus respuestas groseras, y me solicitaban hablara con él, pues ya había problemas de descuido, con niños accidentados dentro del aula.

La compañera al estar inconforme con su comisión exageraba en las salidas del salón de clases.

*--Maestra Alma, se solicita su presencia en dirección, decían al micrófono.*

*-- ¿Cómo ves a los papás? ¡Qué quieren que le cambie a Edalid la comisión o el grupo!*

*--Pues cámbiale la comisión o el grupo, se más accesible con ellos y más participan, te recuerdo que es primer grado, y ellos estarán todo el ciclo escolar atentos a todas las acciones del maestro-- le decía yo.*

*--Pues también a ellos me los tendré que educar, ¡y no, se queda todo como está!*

¿Cómo podría motivar él, al personal docente, si no conocía al menos sus motivaciones intrínsecas o extrínsecas?, si no existía la menor de las comunicaciones entre nosotros. La situación se resolvió con seis bajas del grupo de primero "C".

Otra de sus funciones en la que me vi envuelta fue en la de supervisar las planeaciones de mis compañeros, el argumento era, que no las entendía muy bien y que como era una de mis comisiones. Volvían a mi recuerdo preguntas y preguntas ¿En dónde está su habilidad técnica? Esa de aplicar conocimientos especializados y propios de su experiencia.

Recuerdo un evento, desde mi punto de vista muy importante: la inauguración de la biblioteca escolar.

La maestra Sandra encargada de esa comisión de biblioteca escolar, se acercó a mí, a solicitar algunas actividades para el evento, coincidía conmigo en que la escuela debía cambiar sus arcaicas formas de organización.

Casi todas, si no es que todas las actividades las planeamos entre las dos y manos a la obra: contratamos un cuentacuentos, sacamos a exhibir los libros más grandes de la biblioteca, fuimos disfrazadas de algún personaje de cuento, leímos ante toda la comunidad algunas partes de los textos y algunas poesías.

Durante las propuestas de trabajo, los padres y madres de familia estuvieron presentes en todas las actividades, recibimos una cantidad increíble de felicitaciones por parte de ellos. Sin embargo nuestro director llegó al final de la actividad y sólo pudo apreciar el cierre de las actividades describiéndolo como un desorden ¡Qué ácido! ¿no?

Ambas sentíamos una rabia que tal vez todos sintamos alguna vez, y el deseo de expresarla, pero no fue necesario, pues los padres de familia intervinieron. Cabe mencionar que estas experiencias son del turno matutino.

A veces pensaba ¿Por qué nos contenemos y no nos atrevemos a decir lo que pensamos? ¿A caso por estar encerrados en lo que todos quieren escuchar?

Escuchar, palabra clave que podría dar paso al desarrollo de nuestras habilidades humanas y las entiendo como la capacidad de trabajar con otras personas, comprenderlas, motivarlas, tanto en lo individual como en grupo.

Un gran abismo se abría en la forma de administrar la escuela entre el turno matutino y el turno vespertino, aun cuando se trataba del mismo edificio escolar.

*--Maestra Alma ¿Qué está haciendo?, en cuanto pueda, vaya a la dirección por favor. Solicitaba el director en la entrada de mi salón de clases.*

*--Ya estoy aquí maestro ¿Qué se le ofrece?*

*--¿Ya sabe qué grado le darán en el turno matutino?*

*--Sí, maestro parece que sexto.*

*--No quiero que batalle, ya me dijeron que está haciendo una maestría y que está bastante atareada, le voy a dar sexto también y cuente conmigo para lo que necesite.*

En un inicio solo le solicite, se encargara de mi grupo el maestro de inglés que enviaba el Municipio de Tlalnepantla, la última hora de los días viernes. Mi horario de la maestría en un inicio era en viernes y sábados.

La actitud del director, provocó en mí una ansiada satisfacción laboral. Me ayudó a equilibrar mis responsabilidades laborales y personales, hizo flexible los horarios para que sin preocupación me pudiera trasladar a la Universidad.

*--Maestra Guille, quiero que el primer horario de inglés se lo dé a la maestra Alma, el día que le indique vaya con ella a su salón para que le diga el horario que necesita y atiéndame bien ese grupo, ella tendrá que retirarse y usted se queda a cargo. Nos dijo a ambas en la dirección.*

Por otra parte mi actitud hacia mi trabajo se tornó más dedicada y comprometida, esto lógicamente se tradujo en mayor satisfacción y siempre dispuesta a hacer un esfuerzo extra, lo que fuera necesario para ver que mi trabajo estuviera conscientemente bien hecho y completo.

Aún y cuando he estado trabajando por más tiempo en el turno matutino, el director del vespertino, tendría más elementos para motivarme que el director del matutino.



Un buen día al observar la lealtad que le tenía al director del turno vespertino, el director del turno matutino, inició a hacer gala de su conducta intransigente, me pidió le comunicara al director del vespertino que las personas que elaboraban los alimentos para el comedor del vespertino, no podrían entrar a las 11:00 am como era costumbre, que las mamás entrarían a las 12:30. Esta indicación retrasaría todas las actividades del turno vespertino, pues los niños y hasta algunas madres de familia llegaban en punto de las 13:30 a comer en la escuela y al término arrancábamos con las clases.

Como era lógico el profesor se molestó bastante, y empleando un florido lenguaje soez dijo: *--Está bien pero le dice que no quiero aquí a nadie de sus maestros que no pertenezcan al turno vespertino y tampoco a él.*

A otro día me preguntó: *--¿Qué te dijo el maestro?--* Sólo le dije que estaba bien.

El director del vespertino dio la orden a las mamás de no entrar temprano, de inmediato las mamitas supusieron que habría grandes retrasos en la hora de la comida así como en las clases.

Fueron tres días en los que efectivamente se notaba la carita de hambre e inquietud en los niños, pero el maestro del matutino continuaba saliendo tarde.

El director le pidió entonces a la intendente la señora Montse, también entrara tarde, a Montse le preocupaba la situación, pues esto provocaría que ella se fuera más tarde y temía por su seguridad.

Y así fue, a Montse la asaltaron, subió a comentarme acerca de su asalto a mi salón y a tratar de convencerme de que hablara con él y lo hiciera entrar en razón, ya también los compañeros del vespertino estaban molestos por los grandes atrasos en los horarios, y para completar la escena me habían prohibido ambos citar chicos a contra turno.

Estaba colocada en una disyuntiva ética, una situación que requería definir la conducta correcta ante la incorrecta. Tendría que endurecer mi voluntad para resistir a la encrucijada de dificultades compartidas y hablar con él.

Tendría que ayudarles a equilibrar los conflictos entre vida privada y el trabajo, pensé y pensé, bien me enfrentaría con los argumentos según mi juicio de más peso: los pedagógicos. Así que entré a la dirección le pedí cinco minutos de su tiempo y accedió.

Inicié preguntando ¿por qué había iniciado con todas aquellas indicaciones de prohibición?

A lo que él contestó.

*---Siempre se habla y se dice que, él es buen director, que buen compañero.*

*--No entiendo-- le argumenté. --Por lo que se dice del maestro, ¿tú prohíbes la entrada de las mamás del comedor?—*

*--Sí, ya me cansé que me pongan sobrenombres y él participa en ello.*

*--Y ¿por qué no lo hablas con él? Vamos habla con él.*

*--No, es necio y no lo voy a buscar*

*--Está bien dile a las señoras que entren a partir de mañana a las 11:00 am. Cómo lo venían haciendo, ¡pero espero que tu director no lo vea como un signo de debilidad eh!*

¡Ahora ya era mi director!

Para que ambos me permitieran continuar trabajando con los dos grupos juntos tuvimos que elaborar entre la comunidad estudiantil de mis grupos y los padres de familia, un oficio en el que se exponían las bondades del trabajo que hasta ese día habíamos logrado desarrollar.

En el discurso la gestión escolar también cambiaría, dejaría de realizarse independiente, el director dejaría de planear aisladamente. El discurso como siempre es bien pensado para convencernos, en lo operativo cambia y se transforma radicalmente.

Fue hasta finales del mes de abril, cuándo la escuela vespertina resultó ganadora del primer lugar de la olimpiada del conocimiento, y la escuela matutina de segundo lugar. Recuerdo la escena nítidamente. Todos los maestros iban acompañados de su estudiante ganador, de su director y del padre o madre de familia de su alumno. Yo me encontraba sola con mis alumnos. Mis directores ausentes y los padres de familia con sus trabajos y deberes.

Cuando nos dieron las posiciones en que habíamos quedado, yo no daba crédito a lo sucedido y aún que me embargaba una gran emoción, también me entristecía que estuviéramos sólo mis estudiantes y yo, que tanto el Profesor Ulises como el Profesor Remigio no pudieran escuchar las palabras de felicitación por parte del supervisor, y posterior a ellas los regaños a mis compañeros de zona, pues el puntaje era de dimensiones considerables. La tabla de lugares se agregará en uno de los anexos.

Actualmente yo estoy ejerciendo mi derecho a una beca comisión y cuando voy por mis pagos a la escuela me comentan aún están peleando, cada vez con mayor intensidad y por motivos de poder antes que pedagógicos.

**CAPITULO III**  
**ARTE Y CIENCIA, PROYECTOS DE ACCION QUE FAVORECEN LA**  
**AUTONOMIA Y LA COMUNICACIÓN.**

**3.1 La pedagogía por proyectos, una estrategia de formación para construir ambientes favorables de aprendizaje.**

Antes de iniciar el nuevo ciclo escolar, en las vacaciones de verano, hago un recuento de las experiencias vividas a partir de mis propios recuerdos, de mis escritos en cuaderno de notas y el diario grupal, de ciertas condiciones logradas, de comentarios, de problemáticas, etc.

Cada generación en mis manos representa no una, sino setenta o sesenta responsabilidades, dependiendo del número de estudiantes integrados en mis grupos de sexto grado en ambos turnos, ¡No puedo fallar!

Durante esa larga espera, pensaba ¿Cómo implementaría la *Pedagogía por Proyectos*, en mis grupos de sexto grado? Para ese ciclo escolar 2010- 2011, me habían asignado sexto grado en ambos turnos.

Para ese entonces sabía que la Pedagogía por Proyectos es una estrategia de formación permanente (no un simple método ocasional) una estrategia de formación para todos los involucrados en la propuesta, y que a través de un trabajo cooperativo, de co elaboración, de co-realización, de co-evaluación, de co-teorización de las actividades de aula, y sobre todo al ser una pedagogía apunta de acuerdo con: Jolibert (1985) la formación de personalidades a la vez autónomas y solidarias, fuertes y responsables, garantiza la eficacia de los aprendizajes, a través del desarrollo del pensamiento y del compromiso afectivo de cada uno en sus aprendizajes y la vivencia de valores democráticos.

En ese entonces, me parecían conceptos sin sentido: condiciones facilitadoras para el aprendizaje, contratos, empoderamiento del niño, trabajo colaborativo, interrogar textos, textos auténticos, las fases del proyecto, autoevaluación y coevaluación. ¡Ah! Y agregando a ello, las palabras con todas las “metas”, que nunca antes había escuchado: metalingüística, metacognición, y hasta por ahí surgió después metalenguaje

Sin embargo también había escuchado a Josette Jolibert en una de sus conferencias en Oaxaca, cuando ella afirmó, hay razones humanistas evidentes, razones de eficiencia de los aprendizajes, razones a favor de la construcción de competencias generales, que son también razones cívicas, de formación de ciudadanos. Por todo ello pensaba y repensaba en dar el primer paso y ¿cuál sería?

También recordaba el postulado de la Perspectiva Sociocultural que dice: se debe guiar a los niños para que aprendan a pensar en conjunto es un aspecto vital del desarrollo humano, en el que el lenguaje desempeña un papel esencial” (Mercer 2001)

Para empezar, sentía que debía abrir una puerta a un lugar y un tiempo propicios para la puesta en marcha de nuevos acontecimientos, el escenario debía abrirse y abrirse pronto, para que sucediera algo, algo diferente, gratuito e intenso. Algo me lo decía. Sabía de antemano que significaba cruzar un umbral y cruzarlo, tendría sus consecuencias. Entonces decidí aventurarme e iniciar.

La primera decisión que tomé fue planear y llevar a cabo un Proyecto Pedagógico de Fomento a la Lectura, entendido éste como un conjunto de acciones destinadas a aumentar e impulsar la participación de mis estudiantes por el gusto por la lectura, acciones que llevaría a cabo durante todo el ciclo escolar, diariamente les leería a la entrada, de quince a veinte minutos, para ello debía conocerlos para escuchar cuales eran sus intereses.

Sin embargo, las concepciones de la Pedagogía por Proyectos, acerca de la lectura y de la escritura, van más allá del fomento por el gusto a la lectura, los propone como procesos de comprensión y de producción de textos contextualizados. O en palabras de Mangel (2011) apropiación del texto.

Josette propone la lectura más allá de la alfabetización, decía ella, hablamos de un proceso de lectura en tanto comprensión de textos y esto, desde el inicio. Y no hablamos de escritura aislada, sino también de un proceso que nos da como resultado la producción de textos completos y contextualizados, con destinatarios reales.

La lectura con la cual decidí recibirlos el primer día de clases fue el Pájaro del Alma, con el objetivo de sensibilizarlos y abrirlos al diálogo, después de la lectura les pregunté ¿En qué piensan en este momento? Se quedaron taciturnos y en silencio después de la lectura.

Cuando al fin respondieron los comentarios fueron variados, no habíamos pensado en lo que sentimos al despertar y al dormir, no habíamos visto así la forma de decir lo que sentimos.

--Hoy amanecí con el cajón de los nervios abierto, no sabía con qué maestro me tocaría. Dijo Ivonne y los demás asintieron con un sí, es cierto el comentario de Ivonne

¿Les causa nervios el inicio de un nuevo ciclo escolar después de cinco años de primaria? Les pregunté

--Si, contestaron a coro.

Bien, les propuse, iniciemos escribiendo con ¿cuál de los cajones de mis sentimientos inicié del día de hoy? ¿Cuál es el que aún se encuentra abierto? Y ¿cuál es cajón con el que me pienso ir a descansar? ¿Les parece?  
De inmediato contestaron y ¿lo vamos a leer?

Claro, vamos a leer y compartir como amanecemos hoy.

--Y podemos decir también ¿cómo nos sentimos en este grupo y nuestro salón de clases? Lo que nos deseen compartir.

Aylin, por su parte se acercó y casi al oído me dijo.

-Maestra, si tenemos más cajones como el del amor....abiertos también lo podemos decir. ¡Claro! conteste.

Con este texto logré sensibilizarlos y que empezaran a hablarme acerca de sus sentimientos e intereses. Lo cual es una competencia planteada en nuestro Plan y Programas de estudio, pero además me permitiría entrar en una situación comunicativa que sería el principio de nuestra interrelación. Y confirmaría que “La lectura y producción de textos son actos de comunicación” propuesta de Jolibert, (2009)

Tomé impulso, una inhalación más y empecé por soltar el poder en el aula, a compartirlo, para crear las condiciones facilitadoras para el aprendizaje, aunque para mi fueron las condiciones facilitadoras para la comunicación.

Ahora debía iniciar a considerar las condiciones facilitadoras para el aprendizaje: una primer parte fue cambiar el mobiliario de tal forma que los chicos se pudieran mirarse cara a cara. A cada acomodo les preguntaba.

-- *¿Cómo se sienten así? ... ¿Y en esta posición?* Los niños solo se concretaban a observarme, a mover las sillas y sentarse. Hasta que empezaron a expresar sus conjeturas.

Oscar y Roberto comentaron: *-¡Ah! ¡Ya sé! Es para que podamos ver ambos pizarrones, el de enciclomedia y el de pintarrón.*

Todas las niñas, querían estar con sus comadres. Por lo que les recomendé.

-Chicas se trata de que estén cómodas y a gusto, sí, pero deben poner atención durante la clase y dudo que estando con las comadres lo logren.

Al principio fue un caos, hasta que lograron acomodarse, se acomodaron de tal manera, que finalmente, ¡el que les estorbaba era mi escritorio! así que, Diego Joaquín terminó por gritarlo.

-Maestra se va a tener que sacar su escritorio, no cabemos bien con él adentro.

Todos rieron al mismo tiempo y acepté sacarlo, en un inicio, desconcertados, entre ellos y yo lo sacamos, ellos abrían sus enormes ojos esperando ver mi reacción, así que les dije bien ya está afuera, ahora ¿cómo les doy clase?

Para mí sería la primera aproximación a pensar, reflexionar en una solución y propuesta a una problemática surgida en el aula. Y demostrarles que serían escuchados por mí.

Recordaba que debía tener en cuenta esa zona de desarrollo próximo concepto de Vygostkyano que dice así, la zona de desarrollo próximo es la distancia entre el desarrollo actual, y se puede determinar a través de la observación de la manera por la cual un niño resuelve problemas solo, con autonomía, y el nivel de desarrollo potencial que también por medio de la observación se puede determinar a través de la manera en la cual un niño resuelve problemas cuando es apoyado por el adulto (andamiaje) o cuando colabora con niños mas avanzados. También retomando y sistematizado en su propuesta por Jolibert.



De inmediato las niñas protestaron.

-No maestra, no estorba ¿Quién dice que estorba su escritorio? Solo están de chistositos, yo insistía, ¿Cómo les doy clases?

-No maestra, pongamos su escritorio al centro, y que se acomoden como quieran y los que no quepan que se salgan ellos. Gritaba Perla.

Desde afuera los observaba, empezaron a ponerse serios, reiniciaron el acomodo de sus sillas respetando tres diferentes posiciones para el escritorio dentro del salón.

El primer acuerdo fue ese, que en determinado tiempo lo moveríamos, no siempre permanecería en el mismo lugar. La única cláusula que no acepté es que fuese detrás de ellos, pues les manifesté abiertamente que yo prefería ver las sonrisas en sus rostros que sus nuca, y aceptaron.

Durante el ciclo escolar 2010- 2011 traté que la permanencia de mis niños en la escuela constituyera una experiencia diferente, intensa, interesante, inolvidable y en verdadera comunicación con su contexto. Aunque también resonaba en mi mente que el trabajar la Pedagogía por Proyectos es comprometerse en un proceso dinámico de construcción cognitiva ligado a la necesidad de actuar, de ahí saldría el proyecto de acción, en el cual intervienen la afectividad y las relaciones sociales.

En un inicio esa era otra preocupación, como provocaría que todos se involucraran en función de sus deseos a las necesidades del proyecto. Y sobre todo ¿cómo insertaría los contenidos curriculares al proyecto de acción?

Los temores se hicieron presentes, sin embargo me dio cierta seguridad saber las expectativas de los padres de familia con respecto a lo que esperaban en ese ciclo escolar en la educación de sus hijos.

En un primer intento por explicarles como trabajaría, a los padres de familia, lo primero que hice fue colocar dos papeles bond pegados en el pizarrón, les pedí, escribieran en los bond ¿que esperaban que sus hijos aprendieran durante el curso? Esto no lo recomienda Jossette, sin embargo debía conocer las aspiraciones de los padres pues a ellos también los consideraba en mi intervención.

Al inicio se resistían, así que tuve que acudir a ciertas estrategias sutiles de persuasión y decirles.

-Señores la educación cambió, actualmente sus hijos deben responder a una serie de demandas laborales, ante las cuales, ¡si ustedes no nos lo permiten! pues seguiremos con la educación de cuestionario, examen, memoria, respuesta.

De inmediato la señora Diana y Norma me pidieron los marcadores e iniciaron la larga lista, en la que unos a otros se iban dando la palabra para expresar sus peticiones.

En la lista pude observar que sus peticiones estaban fundadas en sus preocupaciones, estaban en un tenor de entre aprender valores, mejorar su letra, leer más, entre otros, estas eran las peticiones que más aparecían.

Traté de explicarles que la lectura ahora sería abordada desde el punto de vista intelectual y trataríamos de ver la lectura y la escritura como una actividad de resolución de problemas, además de que a todo lo que leyéramos o escribiéramos tendría un sentido al leerlo y/o escribirlo, pues no serían tareas solo para aprobar el curso, serian tareas útiles para comunicarse efectivamente.

Continúe con la reunión e hice hincapié en que el examen solo valdría dos puntos de la evaluación sumativa y valoraría esencialmente lo formativo, en los aspectos de conocimientos, actitudes y habilidades que irían adquiriendo o desarrollando

durante los proyectos de acción que se propondrían. Los papás y mamás manifestaron su conformidad firmando la minuta de aquella reunión.

Pues bien me dije ¡ya estamos todos a bordo y es hora de zarpar! Abandonar el muelle de las certezas y entrar al territorio de lo inquietante.

Otra acción que implementé fue organizar mis grupos desde la teoría del aprendizaje desde el constructivismo social, la cual sostiene que “el aprendizaje se construye socialmente mediante el consenso entre colegas bien informados” (Bruffee, 1995). Y desde esa perspectiva de acuerdo con Johnson y Cols (1991) distinguen tipos de grupos de trabajo (equipos)

Los primeros que formé fueron grupos de base: que son agrupamientos a largo plazo con una configuración estable más parecida a las comunidades de aprendizaje. Su finalidad es la de facilitar apoyo y estímulo y ayudar a los estudiantes a sentirse conectados con una comunidad de aprendices. El máximo de integrantes era de cinco integrantes y se organizaron por afinidades.

También debía dar la oportunidad a los grupos informales: asociaciones informales que solo se mantienen durante un diálogo o una clase, su finalidad es asegurar un aprendizaje activo que exija que los estudiantes organicen, expliquen y procesen cognitivamente lo estudiado. Estas asociaciones las trabajábamos más para la asignatura de matemáticas y de acuerdo a las necesidades de los proyectos de acción.

Y los grupos formales de aprendizaje: duran desde una clase hasta varias semanas según lo precise la realización de una tarea específica. Estos duraron casi todo el ciclo escolar.

Todos los grupos debían compartir dos fines fundamentales: el compromiso activo de mis estudiantes en su propio aprendizaje y hacerlo en un contexto social estimulante que les brindara apoyo. Creo que esto lo logre.

Las condiciones facilitadoras del aprendizaje involucraban la contextualización de las paredes, ellos decidieron en que espacios se expondrían sus trabajos de las distintas asignaturas, y que equipo se haría cargo de cada una de las asignaturas, pues ellos eran quienes elegirían que trabajos se expondrían y su cuidado. Decidieron exponer un reglamento interno que el grupo realizó, salir al baño por medio de semáforos para no interrumpir la clase, entre otras decisiones que íbamos organizando.

Como se puede observar desde un inicio se empoderan los niños, en la toma de decisiones que se van planteando en el aula.

Surgen los primeros proyectos, entre una lucha de intereses y coherencias reglas de escucha y respeto a las ideas del otro, algo que hasta ese momento ¡en todo momento nuestros comentarios se regirían en los tres momentos! solo que agregue uno más, escuchar, alentar, preguntar y sugerir, siempre para construir y no para destruir, éramos treinta y seis conmigo, bastantes para acordar un interés unánime, la narración de la experiencia vendrá en el siguiente apartado.

La puesta en marcha de la Pedagogía por Proyectos hace necesario compartir las expectativas, certidumbres e incertidumbres, encuentros y desencuentros, que se viven cotidianamente en nuestra práctica. Y qué mejor lugar que la Red Metropolitana que, generosamente, nos acoge y nos enseña. Reunirse con personas con quienes se comparte la misma búsqueda, hace posible el intercambiar experiencias, vivencias, reconocimientos, proyectos; pero sobre todo sueños.

Las preguntas que mis alumnos me plantean, actualmente, son, sin temor a equivocarme, mucho más interesante. Por ejemplo:

- ¿En las civilizaciones agrícolas ya existía la pintura de arte? ¿En la prehistoria ya había pintura de arte? ¿Habrá pinturas reconocidas que no hayamos encontrado?

Hacen comentarios como:

- Maestra, mis papás nos llevaron al MUNAL para preparar mi investigación. ¡Está muy bonito!

Sugieren cosas del tipo:

-Maestra, ¡hagamos un robot de papel reciclado y yeso; luego, le ponemos electricidad para que haga actividades de ser humano!

No cabe duda que la escuela debe fomentar el estudio colaborativo, generar espacios de participación para los alumnos, estimular el debate en el aula sobre los contenidos de la asignatura; sólo así se podrá aspirar a realizar una práctica educativa transformadora.

### **3.2 Nuestros primeros pasos en la conquista de nuestra autonomía.**

#### ELECCIÓN DEL PROYECTO

- ¿Está segura maestra? Preguntó, incrédulo, Diego Joaquín.
- ¿No se equivocó? Secundó Jessiel.
- ¡Piensa que está en otra escuela! Bromeaba Oscar, tratando de entender lo que había escuchado.

Estos fueron algunos de los comentarios que hicieron mis alumnos al formularles la inesperada pregunta: ¿qué quieren aprender o hacer en este salón, junto conmigo?

Pregunta que abriría paso a la primer fase propuesta por Jolibert (1985) la definición y planificación del proyecto de acción (reparto de las tareas y roles que concretaríamos en un *contrato colectivo*)

*Continuando con la narrativa del proceso:*

- ¡Pues, muchas cosas, maestra! Reviró, de inmediato, Ana María
- ¿Cómo qué? Pregunté, entonces.
- No lo sé. Tal vez...
- ¡Hacer experimentos! Dijo, de inmediato, Michelle.
- ¡No, no! Respondieron todos al unísono.

Diego Joaquín, de un brinco, se puso de pie y, con voz decidida, expuso:

- Yo quiero aprender mecánica. Quiero ser diseñador automotriz cuando sea grande.

Los varones apoyaron la moción, mientras que las chicas elevaron, en coro, un rotundo y repetido no.

Se animó el grupo y comenzaron a aparecer infinidad de temas: electrónica, el cerebro, computación, hacer esculturas de barro o de yeso, carpintería, dibujo, papiroflexia...

Todos los temas y actividades que enunciaron, se escribieron en un papel bond al cual le puse como nombre primer consulta de intereses.

- ¡Sí, sí, ese! Decía la mayoría a cada tema que se mencionaba.

Repentinamente, Oscar intervino con una propuesta inesperada:

- ¡Maestra, yo quiero saber quién pintó la Monalisa!

De inmediato, Diego Melchor contestó:

-¡Fue Leonardo Da Vinci!

Y entre emoción e incredulidad, ambos comenzaron un animado diálogo.

- A mi papá le gusta la pintura y me ha enseñado muchas cosas sobre las obras maestras de algunos pintores famosos. Comentó Diego Melchor.

Y mientras Diego Melchor y Oscar conversaban, sus compañeros y compañeras comenzaron, poco a poco, a guardar silencio para poder escuchar lo que ellos decían. La actitud del grupo me permitió darme cuenta que el tema del que se hablaba era de su interés.

Después de escribir la lista con los diferentes temas planteados, Fernando propuso someterlos a votación.

Me dediqué a observarlos y escucharlos; ello me implicó empezar a conocer sus distintas personalidades, intereses y potencialidades, pude ver que eran capaces de organizarse, de escucharse y algo que me asombro bastante fue que pensarán en el otro.

El ejercicio de votar lo habíamos empleado en otras ocasiones, así que ellos sabían cómo realizarlo. Algunos pedían que el voto solo se hiciera una vez y otros decían que no, pues había más de un tema de su interés.

Oscar los convenció de votar en dos momentos, con el objetivo de constatar que nadie se quedará sin participar y que aportaran su opinión en la elección, muy buen comienzo pensé.

Al término de la segunda votación, quedó como ganador el tema de la Monalisa. En ese momento me percaté que toda mi capacidad neuronal tendría que ponerse en juego para ir guiando, eficazmente, las actividades que se incluirían en nuestro contrato.

Diego Melchor volvió a la carga:

- Maestra, ¿por qué no intentamos hacer pinturas como las de antes?



Las actividades empezaron a surgir: pintar e investigar sobre las pinturas que ya conocían. Alguien, entonces, comentó: “mi tío dice que hay que hacerlo por siglos”.

Puesto que ya estaban organizados los equipos de trabajo como mencioné antes, mis alumnos decidieron que sería conveniente investigar la obra pictórica producida a través de diferentes siglos. Consideraron conveniente ir del siglo XXI para atrás; aunque esta iniciativa suscitó otra discusión, algunos argumentaban “aún estamos en el siglo XXI, mejor iniciemos la investigación en el siglo XX”.

Finalmente, el grupo decidió que la investigación iría del siglo XX al siglo XV. De inmediato, Diego Joaquín hizo unos papelitos para repartir los diferentes siglos a través de una democrática rifa; así, el azar definiría qué siglo le tocaría a cada equipo.

Oscar comentó, un tanto escéptico:

- Oiga, maestra, pero ahora ya no se oye que haya gente que pinte.

- ¡Cómo no! Cada año alguien pinta mi casa. Respondí, al tiempo que los chicos celebraban mi chiste.

- ¡No, maestra! ¡Esa pintura no! Creo que se llama algo así como... pintura de arte, ¿no?- Intervino Ana.

- ¡Tienes razón, Ana! ¡Nuestro proyecto deberá tratar acerca de la pintura de arte! Asentí, segura de que ésta sería una aventura aleccionadora para todos.

El grupo comenzó a proponer ideas, acotando el tema cada vez más. Mi sorpresa fue mayúscula por lo que estaba pasando. Por fin, acordamos investigar acerca los pintores más relevantes de los siglos XV al XX.

De inmediato pasaron por mi mente los aprendizajes esperados de español, el recuento histórico, la biografía y la autobiografía y el guion de radio, así que encamine el proyecto para abordar la biografía y de ahí se encausaría el proyecto hacía la autobiografía y demás temas, siempre y cuando el grupo continuara interesado.

Si, y también sobre las pinturas más bonitas. Mi papá dice que el otro día vio en una “peli” que antes pintaban utilizando huevo-. Agregó Fernando.

- ¡Guácalas! ¿Apoco si me acerco a una pintura va a oler a huevo? Preguntó Francisco, dejando ver un dejo de asco.

- ¡Claro que no! ¡Huelen a viejo! Comentaron, juguetonamente, otros de sus compañeros.

A continuación re escritura del primer contrato colectivo del primer proyecto de aula al cual nombraron “La mona Lisa”

El contrato entendido como un acuerdo escrito, en el que dos o más partes en este caso mi grupo matutino y yo nos comprometíamos recíprocamente a respetar y cumplir una serie de tareas, responsabilidades, tiempos y condiciones.

## CONTRATO COLECTIVO

TAREAS	RESPONSABLES	RECURSOS	TIEMPOS	EVALUACIÓN
Investigar: ¿Qué es la pintura de arte?	Todos	Internet y libros	De lunes 23 al miércoles 25 de Agosto.	Exposición de los hallazgos
¿Qué técnicas y materiales fueron los más utilizados por esos pintores?	Todos	Internet y libros	Jueves 26 de Agosto y viernes 27 de agosto.	Compartir los Hallazgos.
Investigar los pintores más famosos del siglo que me tocó.	Todos El siglo que me toco. Siglo XV. Equipo de Belem Siglo XVI. Equipo de Norma Siglo XVII. Equipo de Diego Joaquín Siglo XVIII Equipo de Diego Melchor Siglo XIX. Equipo de Jessiel Siglo XX Equipo de Ivonne	Internet y libros	Lunes 30 de agosto.	Compartir y socializar los hallazgos.
Investigar las pinturas más sobresalientes de esos pintores.	Todos	Internet y libros	Martes 31 de agosto.	Traer el primer borrador, socializarlo y evaluar si nos parece completo o no. (Autobiografía)
Traer la historia de mi vida para que un compañero escriba mi biografía y escribir que quieren hacer en su vida cuando sean adultos.	Todos	Mamá, fotografías, papá, y otros familiares para que la historia este lo más completa posible		Hacer hincapié que lo escribirían en primera persona y en orden cronológico)
Traer las biografías de los pintores más sobresalientes del siglo	Todos	Internet, biografías de papelería y libros	3de septiembre	Tomando como modelo la biografía investigada

que me tocó.				reescribir la
Exponer la biografía del compañero (Co evaluarnos )				biografía de un compañero,
Reescribir mi autobiografía.	Todos	Hojas blancas o de colores, lápiz y/o pluma)	Viernes 10 de septiembre	auxiliándose de su autobiografía( hacer hincapié que sería escrita en tercera persona) y
Identificación de la superestructura.	Todos	Hojas de colores o blancas , fotografías, lápiz o pluma.	Martes 14 de Septiembre	con los verbos en pretérito y copretérito(resaltando el uso de los verbos)
	Todos	Formato propuesto por la maestra.	Lunes 20 de septiembre	Reconocer los verbos empleados y la persona que escribe.
Lectura de autobiografías. Y exposición de las más completas en la pared correspondiente a español. Detección de la superestructura de una biografía y una autobiografía.				

Cabe mencionar que en el apartado derecho anote los aprendizajes esperados propios de mi planeación, que en ese momento alcanzaba a observar podrían ser abordados en el transcurso del proyecto.

Recordaba a Cabré(2002) él afirma que los textos son unidades informativas complejas condicionadas discursiva y socialmente , que forman parte de grupos más o menos estereotipados social, funcional conceptual y estructuralmente que constituyen lo que se ha denominado clases o tipos de textos.

Llegamos a la segunda fase que consiste en la realización de tareas que habían sido planteadas en una construcción progresiva de los aprendizajes, como parte del contrato que se realizó Traté de ser muy explícita en los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos.

Casi al termino de las actividades cuando yo daba por sentado que habíamos concluido con el proyecto acordaron que cada equipo debería obtener información importante sobre el siglo que le había tocado sí; después, compartiría sus hallazgos en el salón de clases y, finalmente, realizaría alguna pintura relacionada con el tema.

Yo estaba aterrada. Sabía lo básico de pintura: Rembrandt, algunos muralistas mexicanos, Botero, Monet,... Y, casi sin quererlo, empecé a repasar mentalmente los contenidos; pasaban ante mis ojos, otros contenidos por abordar, la entrevista, el guión de radio, el guion teatral. Surgía, entonces, la gran incógnita: ¿cómo hacer que sus intereses planteados en el contrato, evocaran a mí inteligencia para convertirla en actividades significativas en las que se involucraran los aprendizajes? Durante la realización final del proyecto de acción, socialización y valorización bajo distintas formas. La realización de las tareas y construcción progresiva de los aprendizajes eran más que evidentes.

Empezaron a llevar sus hallazgos. Les daba de 10 a 20 minutos para comentarnos qué habían encontrado; sin embargo, cada vez requerían de más tiempo; cuando escuchaban la palabra hallazgos, guardaban silencio inmediatamente. Preguntaban: “¿qué más encontraste? Se parece a lo que yo encontré.

Maestra ¿por qué Leonardo Da Vinci aparece en el siglo XV y en el XVI?”

Yo me di a la tarea de comprar libros de pintura para informarme sobre el tema. Sin embargo, conversando con mi mentor, asesor de la maestría y de la red, sobre lo que estaba ocurriendo con el proyecto, me hizo la observación de que la dirección de las actividades estaba centrada en mis intereses y no en los de los chicos.

- Escúchalos, tal vez sólo quieren pintar o reciclar papel para pintar sobre él. Me sugirió

Al llegar al salón del matutino, les propuse pintar los días viernes. Buscaron diferentes técnicas y fueron proponiendo un equipo por semana. En una de las sesiones vieron mi libro de pintura, que yo cargaba desde hacía dos semanas; entonces me solicitaron verlo para saber qué se pintaba en el siglo que les había tocado. Se los facilité. Lo hojearon. Llegué a pensar que no lo apreciarían porque el libro emplea un lenguaje especializado que yo había comprendido, diccionario en mano. Así las cosas, pedimos materiales, ¡y a pintar!

Los primeros intentos costaron trabajo; pero aun así, surgió un bello trabajo, hecho por Cristian Giovanni, que a todos impactó: un hermoso y enorme jarrón que había visto en mi libro. Le pregunté datos del libro y él me los dio con toda precisión.

Desde ese día, toman como referencia, en las diferentes asignaturas, los siglos de los que vamos hablando.

En otra conversación con otro asesor de la maestría, al plantearle lo que estaba haciendo en los grupos, ¡amplió mis incertidumbres! Le comenté que en el grupo matutino habían elegido un tema de arte, mientras en el vespertino fue un tema de ciencia, que estoy limitada en ambas temáticas, y que no me quedaba más que leer más. Él, después de escucharme, dijo.

- Alma, sabemos más de ciencia que de arte. Hacer ciencia es más sencillo que hacer arte: el simple hecho de mezclar agua con un Alcaseltzer, es ciencia. Los “chavitos” saben bastante de eso; cambia tus referentes positivistas del término ciencia y deja de concebirla con toda su metodología. Hablar de arte es aún más complejo, ¿qué quieren saber los “chavos”? ¿Filosofía del arte?, ¿las corrientes más relevantes del arte? Necesitas clarificar y profundizar más tus concepciones para poder incidir en los “chavos”.

Aún recuerdo aquella mañana: sentía que había logrado conocer algo de arte y Gerardo, con un solo comentario, me puso nuevamente en aprietos.

Considero que la Pedagogía por Proyectos, como lo dice Jolibert (1985) *“requiere de un docente con más conocimientos y capacidad de análisis para dar respuestas acertadas a sus alumnos”*

Atiendo a ambos grupos en el mismo edificio y en la misma aula. Realmente, considero que soy muy afortunada, pues no tengo diferencias con nadie para poder disponer de los espacios. Sin duda, esta situación me ha permitido realizar actividades conjuntas con ambos grupos.

Mi aventura, como la llaman los padres de familia, comenzó a finales del mes de agosto y, hasta el día de hoy, sigue adelante; esto me permite recordar que en cada encuentro con maestros comprometidos, ya sea en la Red y/o en la maestría han provocado que me dé cuenta de lo compleja y profunda que es mi actividad profesional.

Y el documento inédito de Cerda, que dice “El hacer cotidiano que realiza el docente, en tanto práctica, lo entendemos como un hacer, que tiene en la base concepciones, creencias, conocimientos implícitos y/o explícitos que es necesario asumir lo más conscientemente posible para que se haga efectiva la transformación de las prácticas docentes” considero que nunca antes había tenido más conciencia de mi profesión, hoy reconozco que no lo sé todo y me falta demasiado por aprender.

Regresando a los grupos, recuerdo que empezaban los preparativos para conmemorar un año más de la ONU y me tocó participar con los dos grupos de sexto en la misma fecha, el grupo matutino lo haría con una canción y el vespertino, con una poesía coral. Les llevé tres opciones, escogieron la canción “Color Esperanza” y el poema “Contrastes”.

Repentinamente, un día, como a las tres de la mañana, se me ocurrió la idea de trabajar juntos: ambos grupos participarían en ambos eventos; recordé, entonces, que si el conocimiento es construido a partir de la experiencia, es conveniente introducir en los procesos educativos el mayor número de estas. Debe irse más allá de la explicación de pizarrón y acetato, e incluir actividades de laboratorio y experimentación. Comprendí que compartir esta actividad, proporcionaría la primera interacción social a ambos grupos y así fue. La canción la entonaron 61 alumnos y el poema lo dijeron los mismos 61 alumnos.

A mis compañeros les impactó ver esta actividad; me hacían críticas de todo tipo; incluso, me pronosticaron que tendría muchos problemas, entre otras sutilezas. Después de esta participación, pensé que, en efecto, tendría problemas, pero con los padres de familia. Pero ¡oh sorpresa!, los padres me pidieron continuar trabajando de la misma forma. El siguiente paso sería intercambiar los hallazgos de las investigaciones, a contra turno.

Durante la realización final del proyecto de acción la socialización y valorización se realizó de distintas formas.

Los estudiantes prepararon sus exposiciones utilizando el *power point*, guiones de radio, entrevistas a pintores y láminas y fichas de trabajo. Los del matutino propusieron una actividad de pintura al vespertino y los del vespertino ofrecieron realizar una actividad que comprobara o ilustrara lo que habían investigado a los del matutino. Este compartir de hallazgos me permitió darme cuenta de que existía una preocupación real de ambos grupos por preparar a conciencia sus actividades. Dicha realización de las tareas me permitió observar una construcción progresiva de los aprendizajes.

Y para ello les narraré cómo se fueron dando la progresión e incluso la elección de las actividades durante el siguiente apartado.



Compartieron técnicas de pintura, adaptaron lo que habían investigado. Los chicos del matutino propusieron diferentes materiales fáciles de conseguir para sustituir los materiales caros. Ambos grupos disfrutaban pintar.

Los chicos del turno matutino esperaron la exposición del turno vespertino con la certeza de que habría un experimento de por medio; así que se organizaron para cumplir con los materiales solicitados.

Escribieron una obra de teatro, inspirada por una película acerca de la vida de Miguel Ángel; película que el papá de Diego Melchor compartió con el grupo. Vimos la película; en ella se cuestionaba la función de la iglesia católica en la historia.

Noté a María un tanto pensativa; era evidente que algo la inquietaba. Por fin, se animó a preguntar:

- Oiga, maestra, ¿por qué el Papa es el que manda? ¿Apoco los Papas decían a quién se pintaba? ¿Y sólo se pintaba a gente importante?

Ángel observaba atentamente las imágenes que se sucedían una tras otra.

- ¡Pare, pare ahí! ¡Déjeme ver esa escultura! Pedía cada vez que aparecía alguna imagen atractiva en la pantalla.

- ¡Maestra, por favor, explíqueme! ¿Por qué ellos podían ser pintores y escultores, y nosotros no? Me preguntaba, fascinado. Y con ella nos introdujimos al bloque cuatro y cinco de historia, pues el tema a tratar es la Edad Media y el Renacimiento y precisamente Leonardo da Vinci y Miguel Ángel son representativos en estos periodos.

De inmediato pensé ¿es aquí donde se podría entrar en transversalidad, con historia?

Yo les decía que los distractores e intereses de los pintores, en aquellos días, eran menos. Les pedí que observaran detenidamente lo que hacía la gente en la película y lo descubrirían. Al terminar la proyección, lamentaron que los niños no tuvieran ni tele ni video juegos, consideraron que eso ¡era muy feo!

Durante el ciclo escolar, los padres de familia estuvieron pendientes de las fechas en que se presentarán sus hijos. Les agrada estar presentes, así pueden acompañarlos, apoyarlos y observar sus avances.

El guión de radio fue divertidísimo. En él, además de incluir los elementos del contenido, hicieron una crítica muy fuerte a la escuela. Incluyeron, además, como noticia importante, de última hora, que había sucedido algo inesperado, increíble, asombroso, insólito: ¡la escuela cambió! ¡Dejó de ser aburrida! ¡Ahora, es divertida!

Los locutores comentaban la información obtenida. Las niñas cruzaban su piernita, contestaban el teléfono. Los equipos incluyeron en su programación música propia del siglo que les tocó investigar y, también, música actual; llegando incluso a afirmar que ésta última era futurista. ¡Definitivamente, disfrutábamos lo que hacían!

La evaluación colectiva e individual del proyecto de acción, se realizó con miras a la resolución de aquello que consideraron no habíamos logrado y con esa perspectiva las experiencias de los proyectos se fueron tomando en cuenta para la mejora de los proyectos que seguían.

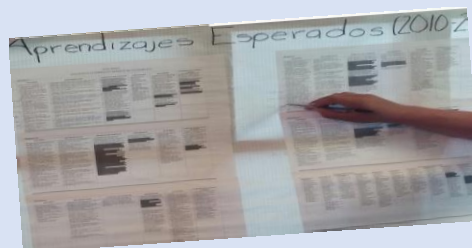
### 3.3 De Miguel Ángel a Da Vinci, un proyecto de arte y transversalidad

Ya estaba planteado el primer proyecto, los aprendizajes esperados los habíamos expuesto a un costado del pizarrón y en papel bond se encontraba: la biografía, autobiografía, la entrevista, entre otros.

--Si ellos se responsabilizarían también de sus aprendizajes deben saber qué es lo que deben aprender, pensaba.

Y al recordar que ahora el papel del estudiante es concebido como un sujeto activo y protagonista en la construcción de sus conocimientos y el desarrollo de sus habilidades, de valores y actitudes que favorezcan el trabajo colaborativo, como una expresión de la convivencia democrática. Ellos iban decidiendo el curso de las actividades y los aprendizajes que podíamos incorporar en cada proyecto.

Mis estudiantes investigaron acerca de los pintores que habían decidido, compartieron sus hallazgos, utilizaron el *power point*, y expusieron, sin embargo faltaba algo. ¡Si, pintar!



Creaciones de pintura de mis estudiantes de 6<sup>o</sup>A y 6<sup>o</sup>C.

Recordaba para la planeación de las actividades que “la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje se requiere una serie de experiencias individuales y colectivas que involucren diferentes modos de leer, interpretar, y analizar textos, si como aproximarse a su escritura y de integrarse en los intercambios orales” (plan de estudios, 2009)

Por tanto empecé a planear por secuencias didácticas con actividades propuestas la mayoría por mis estudiantes, e iniciaron a asombrarme, y de las que daré cuenta se encuentran en las tablas de color azul.

**Sus propósitos:**

- Lean eficientemente diversos tipos de textos escritos.
- Participen en la producción original de diversos tipos de texto.
- Reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos).
- Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios.
- Participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral.

ESTRATEGIA	DESCRIPCION	APRENDIZAJES ESPERADOS
De los pintores del siglo XV al XX	A partir de la investigación y lectura de fuentes históricas, de los pintores del ciclo que les tocó, decidir cuál fue el que más les interesó y exponer las biografías y elaborar la biografía de	Escribe biografías y autobiografías para compartir. Identifica e infiere las características del personaje a través de la lectura de biografías y autobiografías.

<p>Una entrevista con...</p>	<p>algún compañero que ellos decidan. Socialización de las biografías terminadas.</p> <p>Después de la lectura una entrevista a caperucita roja, los estudiantes elaborarán una entrevista al pintor de su elección.</p> <p>Realizarán una entrevista más a un conocido que les pueda dar información de la fundación de la colonia.</p>	<p>Identifica la diferencia en el uso de voz narrativa en la biografía y auto biografía.</p> <p>Resume información de diversas fuentes, conservando los datos esenciales.</p> <p>Identifica las características generales de los reportajes.</p> <p>Selecciona información relevante en diversas fuentes para elaborar un reportaje.</p>
<p>Que hay de mí...</p>	<p>A partir de la lectura de la autobiografía de la maestra, mis estudiantes elaborarán sus autobiografías tomando como referente las biografías que sus compañeros escribieron acerca de ellos.</p>	<p>Emplean los recursos literarios en la escritura de sus autobiografías.</p> <p>Identifica la importancia de eventos históricos en su vida personal.</p>
<p>El teatro va a la escuela del siglo XXI</p>	<p>A partir de la lectura de los cuentos el pájaro de oro, el fiel Juan y el súper sucio. Los estudiantes elaboraran un guion</p>	<p>Reconoce la estructura de una obra de teatro y la manera en que se diferencia de los cuentos.</p> <p>Usa verbos para</p>

Leemos juntos

teatral de su obra literaria favorita organizados por equipos. Pondrían en escena su guion teatral.

introducir el discurso indirecto en narraciones y acotaciones.

Usa signos de interrogación y exclamación, así como acotaciones para mostrar la entonación en la dramatización.

Posterior a la lectura del súper sucio y otros cuentos de su gusto mis estudiantes, leerán en vos alta a los grupos de primero y segundo de la escuela y montaran una exposición de sus carpetas de lectura.

Argumenta sobre la importancia de la participación individual y colectiva en conjunto.

Aplica estrategias para el manejo y la manifestación de las emociones sin lesionar la dignidad propia ni la de los demás.

Formación cívica y ética

**La biografía** era primer tema a abordar y tratando de conjugar sus intereses (sujetos) con los aprendizajes esperados (objetos) me vi en la necesidad de proponer la primera actividad (artefactos mediacionales) (Engeström, 2001)

**Inicio:**

Al inicio de la sesión pregunte a mis estudiantes ¿Conocen las biografías? ¿Qué contienen las biografías? Y si ¿Han leído alguna?

Solo Jessiel contestó

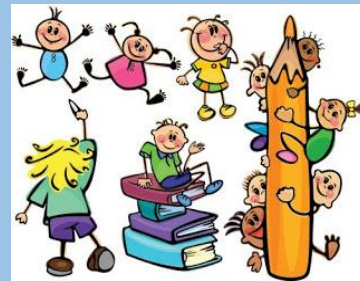
--Pues si cuando me tocó salir de Benito Juárez. Enseguida volví a preguntar y ¿qué datos contenía esa biografía? De inmediato empezó a recordar algunas frases que recitaba y traté de ir rescatando la fecha, el lugar de nacimiento, etc.

Jesiel avanzaba y hacía notar las acciones más relevantes de Benito Juárez.

Simultáneamente, yo, con el propósito de lograr que “identificaran e infirieran las características de personajes a través de la lectura de biografías y autobiografías” (Plan de estudios, 2009) trataba que ellos descubrieran todos los elementos que deben considerarse para la escritura de la biografía.

Jesiel la decía todo en primera persona, hice hincapié en que él la estaba narrando como si él la hubiese escrito y que a ese texto se le llama autobiografía, mientras que, cuando lo hace otra persona lo hace refiriéndose a un personaje en tercera persona.

Ya había previsto que debíamos traer biografías de su interés, en este caso del pintor que más



**Aprendizajes esperados.**

Identifica las características del personaje a través de la lectura de biografías y autobiografías.

Identifica e infiere las características del personaje a través de la lectura de biografías y autobiografías

Identifica la diferencia en el uso de voz narrativa en la biografía y autobiografía.

haya llamado su atención.

**Desarrollo:**

Identificar claramente las partes de una biografía en las de los pintores que habían traído, reescribimos las biografías en papel bond y analizamos con mi ayuda las partes de una biografía.

**Cierre:**

Ahora escribiríamos en tercera persona la biografía de un compañero, proyectándolo a vivir muchos años y con grandes logros e investigar los datos que necesitan para escribirlos, con las fuentes directas (sus compañeros y sus padres) Primero en borrador, aclaré.

**Evaluación:**

En un sobre colocar las superestructuras de los textos y que identifiquen cual es una biografía y cual es autobiografía, revisar la ortografía y la secuencia temporal de los sucesos, Preguntar a su compañero ¿si le agrado su biografía? o ¿qué le gustaría que cambie a su biografía?

Entrega y exposición de las biografías. Co evaluación, *“Al disminuir la presión del control, se hace posible evaluar aprendizajes que antes no tenían lugar: como el maestro no comunica de inmediato su opinión, los alumnos buscan información para corregirlos, ensayan diferentes soluciones... y todas estas acciones proveen nuevos indicadores de los progresos que los niños están realizando” (Lerner, 1999)*



Esto sí que está padre, y escribir con plumas de ave más. Jessiel y Diego Melchor.



Iniciada la etapa de asombros, algunos de mis niños escribieron en las biografías de los otros, además de los datos necesarios como la fecha de nacimiento y muerte, qué su amigo había logrado quitar en gen del cáncer en las personas, que habían descubierto como proteger el ambiente, que habían logrado establecer condiciones necesarias en Marte para la vida en Marte, entre otros comentarios. Para continuar, Aldo era quien siempre estaba pendiente de ir poniendo palomita al aprendizaje abordado y comentó ¡maestra!

--- ¿Por qué no hacemos las entrevistas a los pintores que ya investigamos? Definitivamente me sorprendió e inmediatamente lo escuchamos con atención para captar su idea.

El grupo estuvo de acuerdo y a procesar rápidamente para dar seguimiento a la idea de Aldo. Entonces pregunté ¿Cuáles son las partes de una entrevista?

Solo Jessiel y Diego respondieron pues son preguntas ¿No?

Cómo no sabemos bien, les parece que traigamos algunas entrevistas escritas ¿De dónde creen que las podríamos recortar?

Del periódico, de las revistas, contestaron en grupos.

Bien ¿para cuándo las traemos?

Para mañana maestra, contestaron.

Al día siguiente antes de iniciar comentaban.

--Solo encontré de revistas de TV, iniciamos con la actividad de revisar la estructura de las entrevistas para la elaboración de **un reportaje**.

## Secuencia didáctica.

### Inicio:

Leer una entrevista a caperucita roja y analizar la escritura de las entrevistas que recortaron.

**Desarrollo:** proponer una introducción para la entrevista.

Proponer preguntas para realizar las entrevistas.

Proponer los agradecimientos.}

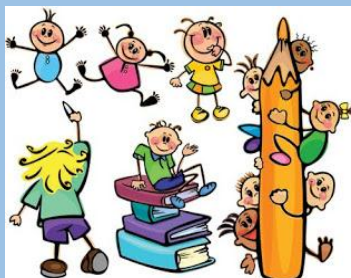
**Cierre:** Presentar borradores.

**Evaluación:** Presentar su entrevista debidamente revisada y corregida, ponerla en práctica.

Lograron deducir que al escribirla primero se hace una introducción al lector de que personaje se trata, después vienen las preguntas y al final los agradecimientos.

La entrevista final se presentó en equipos y se realizó en el grupo las de acuerdo con Vygostky para llegar al "pensamiento de orden superior (aquel que demanda mayor actividad mental) se requieren actividades interpersonales más significativas.

Al realizar el reportaje de la localidad en donde viven la estructura y presentación del reportaje fue una actividad más significativa para ellos y para mí.



### Aprendizajes esperados.

- Resume información de diversas fuentes, conservando los datos esenciales.
- Identifica las características generales de los reportajes.
- Selecciona información relevante en diversas fuentes para elaborar un reportaje



Día a día leía en voz alta cuentos a mis estudiantes, inicié con clásicos de los hermanos Grimm, obras de actualidad cómo donde habitan los ángeles de Claudia Celis y estaba leyéndoles una obra muy original, El súper sucio de Fernando de Vedia.

Terminaba de leerles el capítulo del día y Karla preguntó.

--Maestra en los aprendizajes dice que vamos a escribir un cuento como obra de teatro, ¿por eso nos lee cada mañana?

--Pues mi primera intención es que disfrútenlos cuentos, pero sí de ellos ahora pueden elegir uno para adaptarlo y escribir una obra de teatro, sería estupendo. Contesté.

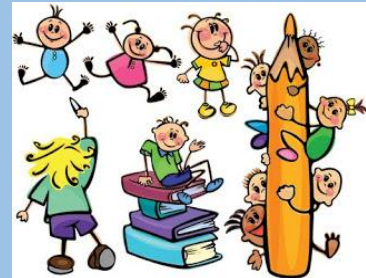
Cabe mencionar que estábamos terminando el primer bimestre y ahora Karla quería que iniciáramos a involucrar los aprendizajes esperados de tercer bimestre.

#### Inicio

Tomar como referente un cuento que se haya leído al grupo e iniciar a modelar la obra de teatro (guion teatral) tome el de Donde habitan los ángeles, de Claudia Celis. A ver ¿quién quiere ser Panchito? Sin embargo, ellos decidieron que transformáramos el del Súper sucio de Fernando de Vedia. Y de inmediato salieron los candidatos.

#### Desarrollo.

Escribir en el pizarrón los elementos de un guion de teatro ( )Decidir en qué escenario se llevara a cabo



la obra de teatro. Decidir quiénes serán los personajes.

### **Cierre.**

Y ahora elección y consenso del libro a adaptar a obra de teatro. Iniciar la escritura del borrador y socializar en plenaria, iniciando las dramatizaciones. Revisar en plenaria el borrador y anotar las sugerencias del grupo para enriquecer el guion (ortografía y superestructuras)

### **Evaluación.**

Entrega del guion corregido y la puesta en escena del mismo. Llenado de su instrumento de lo que sabía y lo que aprendí.

Estas actividades si me agradan mucho maestra y siento que ahora si se hacer un guion de teatro. Ivonne

#### Aprendizajes esperados.

- Reconoce la estructura de una obra de teatro y la manera en que se diferencia de los cuentos.
- Usa verbos para introducir el discurso indirecto en narraciones y acotaciones.
- Usa signos de interrogación y exclamación, así como acotaciones para mostrar la entonación en la dramatización

¡Hay maestra antes todo me daba mucha pena! y ahora con tantas actividades ya se me olvido...ja ja ja. Y sí que aprendí a escribir. José Manuel



Algo que llamo mucho mi atención fue cómo cambiaron su actitud para con sus compañeros en general, en ocasiones me permitían ver su anhelo por que los hermanitos, primos o demás conocidos pudieran estar en el aula y también disfrutar como ellos de las lecturas que compartíamos. Y como no lo podían pasar por alto propusieron.

--Maestra ¿porque no les leemos a los niños de la maestra Blanquita? Ahí está mi hermanito y luego le platico que leemos y quiere que le lea. Dijo Norma.

--No, no que sea al 4°C ahí está mi hermana, y así comenzaron a proponer diferentes grupos.

--Y bien ¿qué podemos hacer para que su actividad llegue a las personitas que todos proponen? Pregunte.

--Pues leerles a todos dijo Frida.

--Y ¿cómo lo haríamos si tienen las investigaciones de sus proyectos? ¿Podrían con más actividades?

Jessiel de inmediato dijo.

--Podríamos turnarnos, déjenme pensarlo como puede ser para que no interrumpamos nuestro trabajo y el de los demás. Proponer de forma clara los **propósitos del proyecto.**

Adquieran elementos de una cultura política democrática, por medio de la participación activa en asuntos de interés colectivo, para la construcción de formas de vida incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias que enriquezcan su sentido de pertenencia a su comunidad, a su país y a la humanidad.

Desarrollen su potencial personal de manera sana, placentera, afectiva, responsable, libre de violencia y adicciones, para la construcción de un proyecto de vida viable que contemple el mejoramiento personal y social, el respeto a la diversidad y el desarrollo de entornos saludables.

## Secuencia didáctica

### **Inicio.**

Pedir la autorización al director por medio de un oficio elaborado por los estudiantes. Una vez que autorizado el proyecto, hacer el rol de lectura, iniciaremos con primer año.

### **Desarrollo.**

Leer cada día martes durante 10 minutos a los niños de primer año y escribir mi experiencia.

Leer un mínimo de 20 cuentos diferentes e ir elaborando mi carpeta de lecturas.

### **Cierre.**

Exposición de las carpetas de lectura.

### **Evaluación.**

La hoja 21 narrar mi experiencia y realizar la coevaluación



Fue muy cansado! pero a los niños les interesaba saber más y más historias.  
Yanco



Es uno de los proyectos que más me gusto, con calor y todo me siento muy bien de leerles a los niños. Aldo.



Maestra ¡si les gusto nuestra actividad también a los de sexto, yo creí que se burlarían de nosotros!  
Oscar

¡Ah! Cómo me gusta ver a los niños de primero, cuando les leo el libro mi linda abuelita, si creen que soy la abuelita.  
Frida.



Vaya sorpresas que te permite esta pedagogía, el oficio lo realizaron en plenaria, primero en el pizarrón, después en hojas de cuaderno y quedo en un tercer intento, de inmediato Deyaneira se ofreció a reescribirlo e imprimirlo.

A otro día una comisión de tres estudiantes se lo llevo al director y fue aceptada la propuesta, solo con los grupos de primero aunque a la exposición ya asistieron todos los grupos. La preocupación de mis estudiantes era tal que propusieron ir vestidos de su personaje favorito para que les llamaran más la atención los libros, y así fue, los pequeños buscaron en la biblioteca de la escuela los libros recomendados por ellos.

Iniciaron con actividades en el salón de clases y cuando se dieron cuenta que podían proponer e integrar a otros grupos culminaban sus proyectos con actividades en el patio e invitando a otros grupos a participar como el museo viviente.

Pero la actividad dio origen a la organización de actividades de historia.

Los **propósitos** de estas actividades fueron, que los estudiantes:

- Consulten, seleccionen y analicen diversas fuentes de información histórica para resolver responder preguntas sobre el pasado.
- Establezcan relaciones de secuencia, cambio y multicausalidad para ubicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos históricos del lugar donde viven, del país y del mundo.
- Realicen acciones para favorecer una convivencia democrática en la escuela y su comunidad.

Actividad	Descripción de la actividad	Aprendizajes esperados
Los libros artesanales de historia	A partir de la revisión de la información del libro de texto y otras fuentes de consulta, elaborarían un libro artesanal por bloque.	Identifica y ubica espacialmente el origen del ser humano, del poblamiento de los continentes y de la sedentarización. Ubica la simultaneidad de las civilizaciones mesoamericanas y andinas.
Museo viviente	En el patio escolar se realizaría una exposición de los diferentes periodos históricos de México. Esta sería la actividad que culminaría con la actividad de historia e invitarían a otros grupos a participar.	Valora el patrimonio cultural y material que ha dejado el mundo antiguo. Investiga aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y valora su importancia.

La propuesta de hacer libros artesanales surgió a partir del intercambio de una tarjeta con la que se presentaran con un compañero para intercambiar correspondencia, pues ésta debía tener una forma tal que les permitiera saber al compañero sus gustos e intereses. (Proyecto que se comentará en la última tabla de este apartado)

Sugerencia que Ivonne propone para la elaboración de un producto final de cada bloque en la asignatura de historia.



## Secuencia Didáctica.

### **Inicio.**

Revisión de la información del libro de texto y otras fuentes de consulta.

### **Desarrollo.**

En el transcurso del bloque ir escribiendo notas y reflexiones, además de la información más relevante que encuentren durante el intercambio de saberes de los estudiantes y el maestro.

Las notas recabadas se escribirán al libro artesanal que se exhibirá al finalizar el bloque.

Elaborar un oficio dirigido al director para la autorización del museo viviente.

Elaborar una invitación a los grupos para participar en el evento y consensar los periodos históricos que se van a proponer.

### **Cierre.**

Exposición e intercambio de libros artesanales y organización de la actividad de cierre del museo viviente.

Montar el museo viviente y organizar a los grupos para su participación.

### **Evaluación.**



#### Aprendizajes esperados.

- Identifica y ubica espacialmente el origen del ser humano, del poblamiento de los continentes y de la sedentarización.
- Ubica la simultaneidad de las civilizaciones mesoamericanas y andinas



Libros artesanales elaborados por Karen y Emma.

Imágenes del museo viviente.



### 3.4 Pero ¿Qué hay atrás de la autonomía? Análisis de los resultados.

Pasados cuatro años consecutivos trabajando con grupos de sexto grado. Y poniendo todo mi empeño y esfuerzo, considero no logré avances significativos.

Fue en el ciclo escolar 2010 – 2011 en que me aventuraría a trabajar Pedagogía por Proyectos y entonces, los resultados fueron totalmente diferentes.

Recuerdo la resistencia de mis estudiantes ante los cambios que yo les iba proponiendo y después otorgando, que me sorprendían bastante sus comentarios cuando yo preguntaba ¿Qué desean hacer aquí en la escuela y conmigo?

--Maestra ¿vamos a hacer cuestionarios? Preguntó Ivonne.

--Pensé que era un sarcasmo.

--Con el maestro hacíamos muchos cuestionarios. Decía Jessiel

--No hagamos muchas divisiones. Decía Diego Melchor.

-- Seguro haremos copias. Aseguraban otros.

Después de escuchar sus respuestas pensaba ¿eso es lo que hacemos los maestros? ¿Son tan predecibles las actividades escolares? ¿Y cómo es que mecanizamos la experiencia escolar?

Deseaba escuchar en un inicio ¿que deseaban hacer diferente? Y siempre volvían a lo mismo.

Llegué a pensar que esa mecanización los hacía sentirse seguros y cómodos, pues no se atrevían a proponer nada diferente. Afirma Pozo (2009) “todos somos herederos de formas culturales de entender el aprendizaje, arraigadas en nuestra

mentalidad, señala que estas ideas son útiles en ciertos casos pero cuando se trata de enfrentar nuevos problemas culturales pueden resultar poco adecuadas” Podía ver que trataban de responsabilizarse de sus aprendizajes, solo que basados en la tradición que ya conocían.

En ese momento me di cuenta de que requería la transformación de nuestras estructuras jerárquicas de relación social y de descentralizar las decisiones, buscar consensos y concertación para entonces obtener su autonomía académica que se requiere en el Plan de estudios actual.

Y como mencioné durante el capítulo II cuando empezaron a ver que sus propuestas se tomaban en cuenta y se llevaban a cabo, la situación dio un giro rotundo.

Era necesario abrir espacios para flexibilizar la organización del trabajo en el aula e implementar estrategias que permitieran ese intercambio de saberes a fin de facilitar los aprendizajes individuales y colectivos.

Pensaba en la afirmación de Díaz Aguado, (2003) “la organización del trabajo debe permitir adaptar la enseñanza a la diversidad de los alumnos y distribuir las oportunidades de protagonismo aun en los contextos más heterogéneos”, y dar a los alumnos el ansiado papel activo de su propio aprendizaje, debía desarrollar en ellos y en mí, la tolerancia, la capacidad de comunicación y cooperación.

Empleé el juego como recurso clave para crear un ambiente de aprecio y confianza en mi grupo, así fue como llegamos al primer proyecto, la Monalisa.

Para llegar a él tuve que favorecer la comunicación por diferentes vías, verbales y no verbales. Trabajar la escucha activa (los otros debían saber que lo que decían tenía importancia) y con todos mis sentidos atentos, ello permitió, crear nuevos

canales de expresión y romper con los estereotipos de la comunicación, ya no había nada de callados y sentados.

Durante la elección del proyecto lo primero que aprendieron fue a tomar y usar la palabra, a respetar cuando la tiene otra persona y hacer un reparto justo de la misma. Anteriormente no lograban escuchar al otro y tampoco eran escuchados.

Después de haber elegido ese primer proyecto la tarea sería trabajar colaborativamente, estaba establecido en el contrato, pero llevarlo a cabo sería el siguiente reto. ¿Cómo establecería esas relaciones cooperativas mediante el descubrimiento de todas las percepciones, y utilizar la fuerza de todas y todos para alcanzar un objetivo común?

Se trataba ahora de hacerlos ver al otro como alguien con quien se podía colaborar, no como enemigo u obstáculo.

--Maestra yo no quiero trabajar con Fernando, es muy flojo. Jessiel.

Debían tomar decisiones consensuadas, de forma igualitaria y participativa, todos debían sentir que su opinión había sido tomada en cuenta para tomar la decisión final. *Empezaron entonces y gradualmente a tomar decisiones sencillas, dieron sus primeros pasos a la autonomía.*

Como en todo proyecto, se presentaban muchos conflictos, el reto ahora era más complejo, consistía en aprender a analizar los conflictos, a negociar y a generar soluciones creativas. Estas habilidades son más complejas, así que requerían un desarrollo cognitivo, afectivo y socio moral superior.

--Maestra Ignacio no trabaja.

--Maestra Anahí no cumplió con su trabajo.

--Maestra ya no quiero a Jessiel como representante de mi equipo es muy exigente. Etc., etc.

La resistencia al cambio no es exclusiva de nosotros los docentes, también están los padres de familia, los directivos, y la sociedad en general (Pozo, 2009).

Empecé a llevar a cabo actividades encaminadas al análisis de conflictos y a la negociación, algunos juegos y técnicas de resolución de conflictos. En cada estrategia sugería que tomaran en cuenta: las personas involucradas, el proceso de abordarlo y el problema, debía separarlos para que evitaran solo centrarse en el individuo más que en el problema, no podía permitir ataques personales.

En el transcurso de este aspecto de resolución de conflictos, yo también aprendí a expresar mis percepciones y a escuchar las de mis estudiantes, sabía que en todo conflicto existía un desequilibrio de poder que había que subsanar de lo contrario solo estaría educando para la sumisión y el conformismo.

Por último siempre está en juego la imagen de los contendientes, ellos debían sentir que su imagen salía airosa de lo contrario se ponía en riesgo la comunicación.

Maestra Ignacio no trabaja. Me abordo Ivonne.

---Ignacio que sucedió ¿por qué no trajiste el trabajo al cual te comprometiste? De forma discreta pregunté a Ignacio.

--Mi mamá no quiere que trabaje en equipo y no me deja solo hacer una parte de la tarea.

---Enséñame ¿a ver qué hiciste?

Sorpresivamente Ignacio había desarrollado todo el trabajo.

--Y ¿por qué no se los enseñaste a tus compañeras?

--Por qué ellas quieren que les dé una parte. Aseguro Ignacio.

Chicas acérquense y observen que excelente trabajo trae Ignacio, les sugiero que complementen cada una sus propuestas con las de Ignacio para que sea más rico ese trabajo, ¿va?

Durante el proceso de resolución de conflictos, siempre puse un alto cuando iniciaban con algún insulto, les pedía hablar siempre en primera persona de sus sentimientos y establecí siempre procesos de consenso.

Con ello evité demasiados conflictos en los que solo se enfrascaban en discusiones sin sentido, ahora buscaban soluciones en las que empleaban su creatividad e imaginación.

Pudieron percibir que mi práctica era más flexible y adaptable a sus necesidades.

---Maestra. ¿Por qué nos deja hacer pinturas los viernes?

--Bien podemos hacerlo permíteme plasmarlo en la planeación.

Después de implementarlo la misma Norma comentó.

¡Yo recuerdo que solo pintaba cuando estaba en el kínder y como me gusta maestra!

El clima de mi aula tenía reglas claras, consistentes y congruentes que se aplicaban a todos, traté de ser justa y tener buenas relaciones con mis niños, sabía que esto fortalecería su autoestima tan necesaria para lograr su autonomía.

--Maestra Diego Melchor está comiendo palomitas. Anahí.

--Diego ¿recuerdas que sucede cuando comemos en el aula? Pregunte.

--Si, debo traer palomitas para todos mañana. Contesto.

Y las reglas eran para todos por sencillas que parecieran, incluyéndome a mí, el día 30 de enero tuve que llevar paletas para todos por haber entrado al aula con la paleta en la boca.

Entonces comprendí que para promover prácticas de cambio no basta involucrarse como maestro, solos, no podemos tomar decisiones, no podemos transformar desde nuestras aulas cuando la comunidad no entiende de qué se tratan las innovaciones planteadas.

Los primeros resultados de esa formación fueron: mejoraron su autoestima, su sociabilidad y aceptación de sus compañeros, para después continuar con sus actitudes de colaboración, *Autonomía*, responsabilidad, respeto, disciplina, su gusto por ir a la escuela y relaciones positivas tanto con sus compañeros como con su aprendizaje. Después de realizar estrategias de diagnóstico y seguimiento longitudinal mismas que registre en las rubricas del grupo se puede observar los avances. Ver anexo 1 rubricas.

Se crearon nuevas formas de relacionarse con el conocimiento, la comprensión y el respeto hacia los demás, aumentaron su capacidad de comunicación e interacción y crearon actitudes favorables a la diversidad de opiniones y de formas de ser y vivir de sus compañeros, incluyendo a los del turno vespertino.

--Maestra ¿ya sabe que a Miguel, su mamá siempre le dice que es un “tonto” que ni siquiera terminara el sexto grado? Me comento Diana.



--¿Tu como sabes eso si él es del turno vespertino? Pregunté.

--Me lo comento en una de sus cartas, pero verdad que le vamos a ayudar para que termine.

--Claro que sí. ¿Y tú que podrías hacer para que él logre terminar?

--Pues el sábado ya fue a mi casa y le explique los números decimales. Espero que este bien ¿Cómo ve?

--Guau ¡Excelente! Contesté.

En ese momento recordé a Delgado (2001) que dice que “cuando una persona es capaz de gobernarse comienza su responsabilidad heterónoma” y eso es lo que había decidido a Diana a ayudar a Miguel. Y aun y cuando la responsabilidad heterónoma inicia cuando responden a las normas y los comportamientos impuestos desde el exterior ella ya era capaz de tomar decisiones, aun sin que fuesen impuestos.

Observaba a los chicos y la mayoría de ellos, para el mes de diciembre ya eran más responsables. Sin embargo ocurrió algo diferente esto fue en el mes de enero justo al regreso a clases.

--Maestra puedo apoyar a mis compañeros a exponer, decidí investigar ese tema, me intereso y quiero apoyarlos, pienso que les falta información. Manifestó Oscar.

Oscar se levantó y ¡sabía la información de sus compañeros y aún más!, les nutrió su exposición de tal forma que parecía ahí especialista en el tema. A los demás les impacto y le hacían preguntas, no sé si para retarlo a para de verdad aprender y para todas las preguntas Oscar tuvo la respuesta.

En un inicio pensé que solo ese tema le había atraído y por ello había investigado, sin embargo, casi a diario quería participar con más información. Esta actitud de Oscar ocasiono que Miguel, Jessiel, Diego, Diego Melchor, Ivonne y Anahí, no se quedaran atrás, sus hallazgos cada vez eran más argumentados con información muy interesante y deseaban hacer ahora más y más proyectos que surgían de sus acaloradas aportaciones.

La responsabilidad autónoma afloró en mi aula, y es aquella en la que el sujeto es capaz de decidir y de actuar de acuerdo a sus criterios autónomos, no impuestos, el sujeto después de un proceso de discernimiento, decide su postura y actúa asumiendo la responsabilidad, esto sucedió en el mes de noviembre (Cortina, 1996)

Iniciaban a ser responsables, pues desde ese momento supe que empezaban a tener la capacidad de elegir de manera autónoma entre diversas alternativas.

En cuanto al rendimiento escolar un indicador que me permitió observar los avances fue el examen diagnóstico en el que obtuvieron 4.3 y para el examen semestral subieron a 7.5 Y 7.9.

Los índices de deserción y reprobación fueron de cero, ninguno de mis estudiantes se dio de baja o reprobó.

La evaluación la propuse como una tarea compartida y suponía la participación de todos los que participábamos en el proceso, evaluábamos los procesos en lo individual, en el aula, e incluso la escuela.

Esta experiencia escolar de evaluar la desarrollamos juntos.

Las primeras evaluaciones tuvieron que ser guiadas por mí, estas eran tratando de ser pertinentes y acordes a los objetivos específicos de nuestros proyectos, tanto de aula por parte de ellos, como el pedagógico que me correspondía a mí.

Establecimos criterios de evaluación y observábamos los avances de cada uno, en lo individual y en lo colectivo. Ello nos permitió reconocer las particularidades y avances de cada uno de ellos.

La evaluación siempre la orientábamos hacia la reflexión y mejora del trabajo que desarrollábamos en cada uno de los proyectos. Felicitábamos a los que avanzaban e invitábamos al trabajo a los que había disminuido su rendimiento.

A mí me permitía tomar las notas necesarias de mi práctica educativa para reflexionar y cambiar aquellas situaciones que no habían sido pertinentes.

Los resultados formativos que logre anotar.

Hubo una mejoría notable en su autoestima, en su sociabilidad y aceptación de sus compañeros, en sus actitudes de colaboración.

Lograr que mis estudiantes fuesen autónomos en su aprendizaje, significaba que eran capaces de autorregular sus acciones para aprender, eran más conscientes de sus decisiones, de los conocimientos que ponían en juego, de sus dificultades para aprender y sobre todo del modo como superaban dichas dificultades, ello los conducía a potenciar su capacidad meta cognitiva, pues ya planificaban, supervisaban, y evaluaban los procesos de aprendizaje y tomaban decisiones.

Considero que mi conceptualización de autonomía fue algo fundamental, para mí está, guió mi práctica durante este ciclo escolar, para mí es la capacidad para reflexionar, pensar, tomar decisiones y actuaren consecuencia, adquirir los hábitos

deseables y construir el carácter a través del ejercicio de la voluntad. Mis acciones debían responder a este concepto.

Considero que los logros se pudieron concretar al obtener el grupo vespertino el primer lugar, y el grupo matutino el segundo lugar, en el concurso de Olimpiada del Conocimiento, con una diferencia considerable de los demás grupos de la zona.

Los padres de familia se mostraron satisfechos con el aprendizaje de sus hijos y desarrollaron actitudes colaborativas hacia otros padres o niños, participaban en algunas tomas de decisiones en algunos asuntos relacionados con la educación de sus hijos; cambio la comunicación entre ellos y conmigo.

(Cabe mencionar que los diálogos fueron extraídos de mi diario de campo)

## CONCLUSIONES.

Los reencuentros con el pasado y el presente durante la escritura de mi autobiografía me llevaron a descubrir los momentos en que di mis primeros pasos hacia mi autonomía, verme desde afuera y entenderme desde adentro; para pensar, y dar orden al conjunto de los sucesos pasados, encontrar su relación entre lo que era y lo que ahora soy (Bolívar, 2001), a través de ella logré reconocer fortalezas y debilidades de las cuales no era consciente, mismas que integran la armadura que me ha sostenido hasta el día de hoy en esas voces poderosas, palabras que desde el núcleo familiar fueron forjando mi carácter y se vio fortalecida con el curso de los años.

La escritura fue el acto esencial para re-construirme y re-crear mi propia existencia y, al hacerlo, en ese intento de plasmar mi vida en papel, me doy cuenta que soy lo que día con día se fue tejiendo mediante la cultura, “urdimbre de significados” (Geertz, 1987) que ha inscrito los “momentos nodales” (Bullough and Pinnear, 2001) ese tejido me dio identidad, esa búsqueda en mi historia me hizo entender que para educar, es necesario volver a educarse y romper con las prácticas comunes en las que poco a poco me fui refugiando víctima de un sistema educativo carente. Por lo que tuve que reaprender y después de reconocer que el sueño de convertirme en docente, había ceñido sobre mis ojos, un antifaz oscuro de una pedagogía tirana y sin vida.

En ese ir y venir entre el pasado y el presente, me reconcilié con la niña temerosa e inexperta que me caracterizó en la edad de la inocencia y le di paso a la mujer valiente y fortalecida que fue creciendo gracias a la magia de las palabras. Realizar este hallazgo me dio la certeza de empoderar a mis alumnos con la Lengua, para que al igual que yo, edifiquen mundos alternos, espacios mejores para vivir y convivir.

Mientras analizaba las experiencias vividas, observadas y reivindicadas, durante mi reaprendizaje, el vínculo entre mi grupo y yo se hacía cada vez más fuerte, poco a poco se consolidó el proceso de coeducación recíproca donde yo reaprendía de manera amable una pedagogía amorosa. No me preocupó más quedar bien con mi autoridad, de seguir rigurosamente el reglamento, el libro de texto o un programa, eso, habían dejado de quitarme el sueño.

Hoy mi prioridad es atender las necesidades de cada uno de mis alumnos, me di cuenta que todos los días, traían consigo no solamente sus útiles escolares, sino también cargaban a costas un cúmulo de historias familiares que atormentaban su desempeño escolar.

Ahora bajo esta nueva óptica y al escribir esta reflexión, me hacen sentir optimista en medio del acaecimiento social de la subyugante Reforma Educativa, de la que deje de ser víctima. Descubrí que continuo con mi autonomía al interior de mi misma y de mi aula, hoy miro al futuro no como una esperanza abstracta, sino práctica, donde alumnos y profesores encontremos tiempos y espacios para observar, pensar, aprehender recíprocamente y actuar.

La dinámica escolar cambió, algunas compañeras maestras se acercaron para solicitarme materiales, otras se atrevieron a implementar pequeños proyectos; el director solicitaba mi apoyo y aprobación para realizar algunas actividades. Por lo anterior, mi cargo en la escuela, los resultados obtenidos en mis grupos provocaron la mirada de mi entorno laboral, mi estatus dentro de la institución se transformó a la vez que mi auto concepto todo ello decoró antiguos vacíos en sueños realizados.

Uno de los resultados más importantes fue al involucrar a los estudiantes en el trabajo colaborativo, esto me permitió crear e intercambiar significados, juntos crecimos y nos se enriquecimos durante el proceso como afirma Matthews citado por Barkley (1996); desapareció el ambiente hostil que dificultaba la

cohesión necesaria para que se produjera la comunicación y la responsabilidad consensuada, concepto de Froufe y Sánchez (1998), las bondades de las Técnicas Freinet y la Metodología por Proyectos y algunos elementos y algunos elementos de la Pedagogía por Proyectos me permitieron crear situaciones didácticas para explorar emociones a partir de la literatura y la pintura.

Las actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad nos permitieron crear un “aula de lenguaje integral” (Goodman, 1992) propició conocernos más de cerca mediante el uso del lenguaje, pues mis estudiantes se volvieron en usuarios activos del lenguaje, este que “se aprende y desarrolla a través de la interacción y la construcción conjunta” (Makhlouf, 2003). Implementar estrategias que requerían de la “cultura escrita” (Meek, 2004) en el sentido amplio del término, no solamente la decodificación o a la creación de significado, sino su funcionalidad y el poder que otorga cuando la lectura, la escritura y la oralidad han cumplido su cometido, les permitió adquirir autonomía, aprender entre pares y construir aprendizajes significativos.

En esta travesía de acompañar y aprender de cada uno de mis estudiantes, de co-construir conocimientos juntos, de identificarnos afectiva y cognitivamente; se desborda una experiencia de una riqueza única, irrepetible. Fueron muchos los aciertos obtenidos después de atreverme a probar intervenciones pedagógicas innovadoras y ceder el poder para dejar que las manos creativas de los alumnos, sembraran las nuevas semillas de una pedagogía fecunda.

Mediante esta propuesta logre ver para la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, con una participación crítica y democrática en la solución de problemas de la sociedad en que viven y logré observar como valoran la importancia de la diversidad y la riqueza del patrimonio artístico y cultural por medio del descubrimiento y de la experimentación de los diferentes aspectos del arte al vivenciar actividades cognitivas, afectivas y estéticas.

Alcanzamos un aspecto de la enseñanza de la lengua: la Animación Sociocultural, la relación entre el individuo y su sociedad, entre el individuo y las producciones de su cultura (Juárez, 2014), logramos apropiarnos de la propuesta pedagógica que sirvió para trascender los muros del aula y la escuela, logramos mis niños y yo posicionamos como sujetos capaces de autorregular nuestro mundo (Juárez, 2014).

Para alcanzar esta conquista, fue necesario escuchar a algunos autores a, poner en marcha las propuestas de algunos otros y sobre todo permitir a mis estudiantes organizar su espacio y su tiempo con base en sus “intereses e inquietudes” (Jolibert, 2003); de tal modo que ellos se convirtieron en la guía de la barca, convirtieron cada una de las estrategias y proyectos, en andanzas donde la creatividad, la diversión y el aprendizaje manaron a borbotones.

El ciclo escolar termino de manera exitosa, mis estudiantes se despidieron con melancolía y los padres de familia con agradecimiento; me sentí orgullosa de las hazañas conquistadas pero sobre todo satisfecha con el grupo que le dejé, durante todo el camino surgieron algunos obstáculos los cuales fueron imposible escapar debido a mi “compromiso social” (Woods, 1993)

Continuaron con su camino dos grupos con voz propia, libres y decididos a defender y exigir sus derechos; dos grupos organizados que se reúnen para compartir el trabajo y para disfrutar de manera armónica; dos grupos que se integran y participan para mejorar su comunicación social y su autonomía individual y grupal (Ander-Egg, 2000).

### **De las posibilidades ¡la mejor! Animación socio cultural de la lengua.**

M. Fullan y A. Hargreaves afirman que la docencia es una profesión ¡apasionante emocionante!, profundamente ética e inteligentemente y claro ¡muy exigente!,



cuya complejidad es vivida por quienes solemos poner el cuerpo y el alma en el aula.

Cuando eso sucede probamos técnicas, estrategias, métodos que nos permitan mediar la distancia entre el conocimiento y nuestros estudiantes.

La forma que hasta el día de hoy ha dado vida, ha dinamizado, ha potencializado a mi práctica docente es poner en marcha la actividad de animación sociocultural, en la cual todos y cada uno de mis estudiantes y padres o tutores han participado desde nuestros contextos de actuación.

La forma de vivir la escuela se transformó, diría se renovó y enriqueció, poniendo todos en marcha, nuestra creatividad, iniciativa e innovación. Y recordando, a Ander Egg implicó que el sistema establecido en el aula se ajustara, cambiara.

En este sentido mi función ha sido la de proporcionar espacios de posibilidades para que la participación de todos los involucrados fuese efectiva. Con ello se dio sentido a vivencias auténticas, siempre en el marco del respeto a su idiosincrasia, sus peculiaridades culturales y sociales.

El reconocimiento del otro como un ser lleno de posibilidades, dio como resultado el desarrollo de espíritus críticos, con capacidad de elegir entre distintas ofertas, autónomos, individuos capaces de relacionarse cooperativamente, con vínculos de grupo, al día de hoy continuo pensando es una actividad que tiene como función primordial el desarrollo integral de la persona, específicamente cuando se es niño.

Hoy en día continúo enfrentándonos a retos, a investigar hechos, plantear soluciones, a descubrir problemáticas, a movilizar sus voluntades y evaluar sus resultados. Todo lo anterior en la dinámica de trabajo de la Pedagogía por Proyectos, desde sus intereses y propuestas.

Los valores que se promovieron fueron: la libertad de opinión, de apertura social y cultural, de participación, de autorregulación, la democracia, de libertad de elección, el pluralismo ideológico, social y cultural, la toma de conciencia de sí mismo, de comunicación, de descubrimiento de responsabilidades culturales, de reflexión sobre la propia identidad y sobre todo la adquisición del compromiso de transformar.

Para esta forma de vivir el aula se requiere: fe en las personitas que conforman mi grupo. *Todos pueden aportar y contribuir en las actividades.* Fe en el grupo al hacer aflorar y resurgir a esos sujetos subyacentes por medio de su participación, de la información, de la toma de decisiones, de la reflexión.

¿Que realizó al día de hoy?

Fomentar los valores que promueve la animación socio cultural de la lengua: la libertad de opinión, la participación, el pluralismo, la adquisición de capacidad crítica, de juicio de compromiso y por supuesto de autonomía.

Confío en la Pedagogía por Proyectos y afirmo que no existe o no he conocido mejor propuesta que reconocer al otro como un sujeto de posibilidades.

## REFERENCIAS

- ABC de la reforma integral de la educación básica.* (2009) México. Ed. Trillas. 20 pp.
- Andere, M. E. (2008) *¿Cómo es la mejor educación en el mundo?* México. Ed. Siglo XXI. 496 pp.
- Agudín, Y. (2005) *Educación basada en competencias: Nociones y antecedentes.* México. Ed. Trillas. 28-67 pp.
- Augé, M. (2007) *El Oficio de Antropólogo: Sentido y Libertad.* España. Ed. Gedisa. 62 pp.
- Augé, M. (2008) *Los no lugares espacios del anonimato: Una antropología de la sobre modernidad.* España. Ed. Gedisa. 125 pp.
- Astin, A. W. (1991) *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education.* Nueva York. Ed. American Council on Education and Mc Millan. 62-91 pp.
- Batallán, G. (2006) *El trabajo de los docentes de infancia: un enfoque histórico antropológico para debatir la transformación escolar.* Buenos Aires. Ed. Paidós. 190 pp.
- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias.* México. Ed. Fondo de Cultura Económica. 236 pp.
- Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida.* México Ed. Mc Graw Hill. 164 pp.
- Bruner, J. (2003) *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida.* Argentina. Ed. Fondo de Cultura Económica. 146 pp.
- Bruner, J. (2001) *Realidad Mental y Mundos Posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.* Barcelona España. Ed. Gedisa. 181 pp.
- Camps, A. (2003). *Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica: secuencias didácticas para aprender a escribir.* Barcelona. Ed. Grao. 33 - 69 pp.
- Camps A. (2003) *Puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir: texto, proceso, contexto, actividad discursiva.* Barcelona. Ed. Grao. 13-31 pp.
- Cassany, D. (1994) *Enseñar Lengua.* Barcelona. Ed. Grao. 55 – 96 pp.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria: la evaluación.* México. Programa Nacional de Actualización Permanente. Ed. SEP. 127 pp.
- Cerda, A. (1995) *El grupo de aprendizaje entre pares, una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas de aula.* Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario

de Investigaciones en Educación. 154 pp.

Cepeda, J. (2004) *Metodología de la Enseñanza Basada en Competencias.*\_ Saltillo, Coahuila. México. 20- 49 pp.

Colomer, T. (2005) *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela.* México Ed. Fondo de Cultura Económica. 279 pp.

Coll, C. (1997) *¿Qué es el constructivismo?* Argentina. Ed. Magisterio del Rio de la Plata. 62- 68 pp.

Cortina, A. (1996) *Educación en valores y desarrollo moral: la educación del hombre Ciudadano.* Barcelona. Ed. ICE- Universidad Iberoamericana. 187 pp.

Chambers, A. (2007) *El ambiente de la Lectura.* México. Ed. Fondo de cultura Económica. 131 pp.

Chartier, A. (2004) *Enseñar a leer y escribir: la escuela y la cultura escrita.* México. Ed. Fondo de Cultura Económica. 15-19 pp.

Chartier, R. (2000) *Cultura Escrita, Literatura e Historia.* México. Ed. Fondo de Cultura Económica. 271pp.

Chomsky, N. (2001) *La (des)educación.* Barcelona. Ed critica.23-66 pp.

De la Garza, Y. y Huerta M. A. (2007). *Secuencia didáctica: Paso 1, paso 2.* México. Ed. UPN. 55 pp.

De la Garza, Y. Curso-taller *El trabajo en equipos en tercero y cuarto grados de primaria” del proyecto de investigación/intervención. Colaboración entre iguales y aprendizaje escolar.* México. Ed. UPN. 105 pp.

Delgado, A. (2001) *La formación en valores a nivel universitario.* México. Ed. Universidad Iberoamericana. 137 pp.

Delval, J. (1994) *El Desarrollo Humano.* Madrid. Ed. Siglo XXI. 37- 72 pp.

Díaz, A. M. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje colaborativo.* Madrid. Ed. Pirámide. 218 pp.

Díaz, B. F. (2005) *Enseñanza situada: Vínculo entre la Escuela y la Vida.* México. Ed. Mc Graw Hill. 219 pp.

Delors, J. (2001) *La educación encierra un tesoro.* Paris. Ed. Santillana. UNESCO. 46 pp.

Denyer, M. (2007) *Las competencias en la educación: un balance.* México. Ed. FCE.13-122 pp.

Dresser, D. (2011). *El País de uno: reflexiones para entender y cambiar a México.* México. Ed. Aguilar. 336 pp.

- Garralón, A. (2004). *Historia portátil de la literatura infantil*. México. Ed. Secretaría de Educación Pública. 206 pp.
- Gimeno, J. (2008) *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* Madrid. Ed. Morata.
- Gine, N.A y Parcerisa. (2003) *La secuencia formativa: fundamentos y aplicación planificación y análisis de la práctica educativa*. España. Ed. Grao. 83-88 pp.
- Gómez, R. (2004) *Nodos y nudos, Volumen 2: la Red de maestros animadores de la lectura y la escritura*. Bogotá. 90-97 pp.
- Huerta, M. A., y Makhlouf, C. (2004). *Secuencia didáctica con texto informativo*. México. Ed. UPN. 95 pp.
- Huerta, M. A. (2005) *La evaluación de lengua oral y escrita desde la perspectiva de las competencias*. México. Ed. Revista Entre Maestros. Universidad Pedagógica Nacional, vol. 5, núm. 14. 58 – 131pp.
- Jolibert, J. (2003). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Chile. Ed. Manantial. 21- 79 pp.
- Jolibert, J. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir : ejes didácticos convergentes para orientar la estrategia pedagógica*. Chile. Ed. Manantial. 21- 79 pp.
- Kalman, J. (2004). *Se puede hablar en esta clase: lo social de la lengua escrita y sus implicaciones pedagógicas*. México. Ed. DIE-CINVESTAV. 1-8 pp.
- Kalman, J. (2008) *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. Revista Iberoamericana no. 46*.
- Kaufman, A. y Rodríguez M. (1993) *La escuela y los textos*. Buenos Aires. Ed Santillana. 207 pp.
- Lara, J. (2007). *El mal-estar docente*. México. Ed. SEP –INDAUTOR. 148 pp.
- Larrosa, J. (1996) *La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación: narrativa, identidad y desidentificación*. México. Ed. FCE. 607-628 pp.
- Larrosa, J. (2000) *Pedagogía Profana: estudios sobre Lenguaje, Subjetividad, Formación*. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas. 190 pp.
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México. Ed. Fondo de Cultura Económica. 678 pp.
- Lavín, S. (1990) *Competencias Básicas para la Vida: Intento de una delimitación conceptual*. México. Ed. CEE 11pp.
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. Ed. Fondo de Cultura Económica. 191 pp.

- Linhart, R. (2003) *De cadenas y de Hombres*. México. Ed. Siglo XXI. 205 pp.
- Lomas, C. y Tusón A. (2009) *Enseñanza del lenguaje, Emancipación Comunicativa y Educación Crítica*. España. Ed. Edere. 237 pp.
- Lomas, C. (2004). *Los chicos también lloran. Somos lo que decimos y hacemos al decir (lenguaje, género y escuela)* Buenos Aires Argentina. Ed. Paidós. 89- 106 pp.
- Manguel, A. (2011) *Lecturas sobre la Lectura*. España. Ed. Océano. 498 pp.
- Meek, M. (2004) *En Torno a la Cultura Escrita*. México. Ed. Fondo de Cultura Económica. 345 pp.
- Makhlouf, C. (2003). *Desarrollo Educativo: fundamentación general de la Línea didáctica de la Lengua de la Maestría*. México. Ed. U P N. 39 pp.
- Makhlouf, C. y Martínez C. (2007) *Enfoque comunicativo: Documento síntesis*. México. Ed. UPN. 35 pp.
- Marchesi, Á. (2008). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid. Ed. Alianza 186 pp.
- Mclaren, P. (1984). *La vida en las escuelas*. México. Ed. Siglo XXI. 15- 183 pp.
- Morin, E. (2008). *La mente bien Ordenada*. México. Ed. Siglo XXI. 7 – 75 pp.
- Morin, E. (2008). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México. Ed. Siglo XXI. 107 pp.
- Montes, Graciela. (2001) *La frontera Indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México. Ed. Fondo de Cultura Económica. 119 pp.
- Moscovici, S. (1991) *Psicología Social 1*. Barcelona España. Ed. Paidós. 359 pp.
- Nieda, J. y Macedo, B. (1998) *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*. México. Ed. Biblioteca para la actualización del maestro. 37-58 pp.
- Noriega, M. (2000) *Las Reformas Educativas y su Financiamiento en el contexto de la Globalización: el caso de México, 1982-1994*. México. Ed. Universidad Pedagógica Nacional y Plaza de Valdés. 239 pp.
- Nussbaum, M. (2005) *El conocimiento del amor: ensayos sobre filosofía y literatura*. Madrid. Ed. Mínimo tránsito. A. Machado Libros. 693 pp.
- Oviedo, A. (2006). *Como acercarse al fogón de la palabra*. México. Ed. Educare. Revista para los maestros de México.
- Palacios, Jesús. (1999). *La cuestión escolar*. México. Ed. Laia. 51-557 pp.
- Paniagua, M. (2009) *Narrativas Docentes en contextos innovadores*. México. Ed. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. 133 pp.
- Pascual, A. *La formación de valores en la escuela primaria: la educación en valores*

desde la perspectiva del cambio. México. Ed. UPN. 60-7pp.

Pennac, D.(2008) *Mal de Escuela*. México. Ed. Random House Mondadori. 253 pp.

Petit, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México. Ed. Fondo de Cultura Económica. 236 pp.

Petit, M. (2001). *Del espacio íntimo al espacio público*. México. Ed. Fondo de Cultura Económica. 218 pp.

Propp, V. (1928) *Morfología del cuento: 1977 temas a desarrollar*. Madrid. Ed. Fundamentos. 679 pp.

Robbins, S. (2004). *Comportamiento Organizacional*. México. Ed.Pearson Educación.704 pp.

Sacks, O. (2001) *Un Antropólogo en Marte*. España. Ed. Anagrama 6ª Edición. 404 pp.

Sacks, O. (2002) *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero*. México. Ed. Anagrama. 308 pp.

Salgueiro, A. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana*. España. Ed. Octaedro, 3- 45 pp.

Sartre, J. (1965) *El hombre y las cosas*. Buenos Aires. Ed. Losada. 25-26 pp.

SEP (2007) Programa Sectorial de Educación, 2007-2012. México. 24 pp.

SEP. (2009) Plan de Estudios de Educación Primaria. México. 36 pp .

Solé, I. (2000). *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria: la enseñanza de estrategias de comprensión lectora*. México. Ed. SEP. 95-108 pp.

Suarez, D. (2003). *Narrativa docente, practicas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica: escuelas, docentes y relatos*. Argentina. Ed. OEA. 7-15 pp.

Torres, E. (2002). *El concepto de Competencia I: una mirada Interdisciplinar*. México. Ed. Sociedad Colombiana de Pedagogía. 187pp.

Villaseñor, Y. (2007). *Propósitos y objeto de la Didáctica de la lengua*. México. Ed. UPN. 47 pp.

Varios. Fichas Didácticas (2001) *Los maestros toman decisiones...; Aprendizaje cooperativo; Guía para formular preguntas*. México. Ed. SEP, Biblioteca para la actualización del maestro. 121pp.

Wilson, D. y Meyers, K (2000). *Theoretical Foundations of learning Environments : situated Cognition in theoretical and practical context*. New Jersey. Ed. Mahwah. 57- 88 pp.