

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
SECRETARÍA ACADÉMICA

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

LÍNEA  
PRÁCTICAS CURRICULARES EN LA FORMACIÓN  
DOCENTE.

El reconocimiento de las diferencias infantiles como  
referente básico en el ejercicio docente en la escuela  
primaria

Tesis presentada por:  
Lic. Yazján David Pérez de León Serrano

Para optar al título de  
Maestro en Desarrollo Educativo

Director de Tesis:  
Dr. José Antonio Serrano Castañeda

México, D. F., Junio, 2006

## Dedicatoria

A Don Miguel Serrano  
y Doña Aurora Escudero  
Peralta:

Por mostrarme que el amor  
puede materializarse día a día y  
perdurar mas allá de la  
existencia terrenal.

A mi madre, mi tía y mi  
hermano:

Muestra de entrega y  
perseverancia en la vida.  
Gracias por hacer de mi  
lo que soy.

A mi esposa e hijas:  
Quienes son el motor de mi  
vida entera. Sólo por y para  
ustedes tiene valor este logro.

## Agradecimientos

Al Doctor José Antonio Serrano Castañeda: verdadero maestro, inmejorable guía y un excelente amigo.

A los maestros que tuve durante mis estudios de la maestría y en especial a los profesores de la línea de Prácticas Curriculares en la Formación Docente.

A los lectores de la tesis quienes con sus comentarios y sugerencias mejoraron la calidad de la misma.

A todos aquellos quienes me apoyaron durante mis estudios.

El reconocimiento de las diferencias infantiles  
como referente básico en el ejercicio docente en la  
escuela primaria.

## Índice

|  |     |
|--|-----|
| INTRODUCCIÓN.....  | 9   |
| CAPÍTULO I. EL OBJETO DE ESTUDIO, LOS SUPUESTOS TEÓRICOS Y LA METODOLOGÍA.....                     | 23  |
| 1.1. El trabajo docente y el reconocimiento de las diferencias individuales.....                   | 27  |
| 1.1.1. La práctica docente.....  | 28  |
| 1.1.1.1 El docente.....  | 30  |
| 1.1.1.2 El docente y las diferencias individuales.....   | 33  |
| 1.1.2. La idea de alumno en México.....  | 38  |
| 1.1.3 Las teorías del desarrollo en uso en la formación de docentes.....                           | 59  |
| 1.1.3.1. Desarrollo.....   | 60  |
| 1.1.3.2. Teorías del desarrollo.....   | 61  |
| 1.2. Referentes metodológicos.....   | 74  |
| 1.2.1 La entrevista como herramienta metodológica de este estudio.....                             | 75  |
| 1.2.2 El objeto de estudio. Una construcción entre pares.....                                      | 78  |
| <br>   |     |
| CAPÍTULO II. LOS MODOS DE RECONOCIMIENTO DE LAS DIFERENCIAS INFANTILES EN LA ESCUELA PRIMARIA..... | 85  |
| 2.1 Los otros.....   | 88  |
| 2.1.1. Los otros infantes, los reales.....   | 88  |
| 2.1.2 La infancia trabajadora, nuevos actores sociales.....  | 89  |
| 2.1.3 Los trabajos infantiles al margen de la ley.....   | 90  |
| 2.2 Los <i>otros</i> en la escuela: la interacción escolar.....                                    | 93  |
| 2.2.1. Las estrategias de los docentes en el reconocimiento de las diferencias en el alumno.....   | 94  |
| 2.2.1.1. Al inicio de la interacción en el curso.....  | 95  |
| 2.2.1.2. En la interacción en el curso.....  | 101 |
| 2.2.1.3. La información de los agentes escolares.....  | 102 |
| 2.2.1.4. Las trayectorias de formación y el reconocimiento de los otros.....                       | 106 |

|  |     |
|--|-----|
| 2.2.2. El contenido de las diferencias individuales.....             | 110 |
| 2.2.2.1 Diferencias biológicas.....                                  | 112 |
| 2.2.2.2 Diferencias de socialización.....                            | 115 |
| 2.2.2.2.1 Socialización primaria.....                                | 115 |
| 2.2.2.2.2 Socialización Secundaria.....                              | 116 |
| 2.2.2.3. La idea de buen alumno, el comportamiento, la conducta..... | 119 |
| 2.2.2.4. Las trayectorias escolares.....                             | 121 |
| 2.2.2.5. El niño y el estereotipo de la familia.....                 | 127 |
| 2.2.3 Diferencias cognitivas y de estilos de aprendizaje.....        | 132 |
| <br>   |     |
| CAPÍTULO III. LAS ESTRATEGIAS.....                                   | 137 |
| <br>   |     |
| 3.1. Los fundadores de la pedagogía tradicional.....                 | 140 |
| 3.1.1. Características de la Escuela Tradicional.....                | 140 |
| 3.1.2. Enfoque pedagógico contemporáneo.....                         | 141 |
| 3.1.2.1 La nueva relación maestro-alumno.....                        | 142 |
| 3.2. El trabajo con padres de familia.....                           | 144 |
| 3.2.1. Padres agresivos.....   | 146 |
| 3.2.2. Trabajo de los padres de familia.....                         | 149 |
| 3.2.3. Modos de intervención en el aula.....                         | 151 |
| <br>   |     |
| CONCLUSIONES.....  | 167 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....                                      | 183 |

# Introducción

# INTRODUCCIÓN

## La reflexión de mi práctica a partir de los *otros*

**E**l presente documento es la concreción de un sueño. Es la materialización de una necesidad, la necesidad de entenderme a mí mismo a partir del verme reflejado en *el otro*, en el espejo que forma la realidad cotidiana. Reflejado en la realidad, en un espejo que no me devuelve mi propia imagen, sino la imagen de otros que me permiten entenderme a mí mismo, entenderme como sujeto. Precisamente sujeto amarrado entre los nudos de la red social y cultural de un espacio geográfico y temporal delimitado, en los inicios del Siglo XXI.

Al realizar este documento he querido entenderme a mí mismo para lograr identificar que las diferencias infantiles presentes entre mis alumnos son el punto de partida de mi labor como maestro. En este momento de mi vida y de mi formación profesional, puedo decir que el punto de partida de mi labor es el reconocer las características y peculiaridades de los niños que conforman el grupo que atiendo en una escuela primaria; respecto a su familia, la labor de los padres y las actividades que tienen que hacer, tales como cuidar a sus hermanos pequeños y trabajar para ayudar a la economía familiar. Con la información que caracteriza a mis alumnos, como maestro puedo planear, desarrollar y evaluar tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje que llevan a cabo mis alumnos dentro y fuera del aula.

## El proyecto de investigación

Al iniciar mis estudios de maestría, aseguraba que ningún docente identificaba las características de sus alumnos y que tanto la planeación de las actividades de enseñanza, como el desarrollo y la evaluación de los educandos estaban elaborados a partir de imágenes, estereotipos y alumnos ideales e imaginarios que no corresponden con la realidad escolar cotidiana. Esto era la respuesta que me



permitía explicarme erróneamente, porque el ejercicio profesional y las acciones que lleva a cabo el maestro en el aula no corresponden a las características y necesidades reales de los alumnos.

El trabajo de indagación que les presento, es la muestra de mi júbilo y mi necesidad de compartir con quienes así lo quieran, mis experiencias, mis aprendizajes. Este trabajo me dió la posibilidad, en primer instancia, de entender que los maestros si reconocen a sus alumnos. La maestría en conjunto me permitió entender que la problemática educativa tiene diferentes dimensiones. Que están involucrados múltiples sectores, grupos y actores educativos. Sin embargo, mi preocupación principal, el objeto de estudio del cual me enamoré profundamente, está relacionado con las formas en cómo los enseñantes reconocen a sus alumnos, que reconocen en ellos y, planteado de otra forma, qué caracteriza y distingue a un niño de otro y cómo manifiestan sus diferencias cada uno de los niños en los salones de la escuela primaria. Hasta llegar a la pregunta obligada, qué hacen los maestros en la escuela primaria con la información de las características y peculiaridades presentes en sus alumnos.

Tal vez mi amor al tema de indagación está directamente relacionado con mi propio caso particular. El caso de un niño encargado con sus abuelos, quien tenía que trabajar después de la escuela en un mercado público de ésta ciudad capital, lo ví reflejado *en los otros*, en aquellos niños que pasan por circunstancias parecidas o distintas pero que al final de cuentas, éstas características les dan identidad, pertenencia y filiación a una familia y a un grupo social determinado. Ésta indagación logra darme elementos para entenderme a mi mismo y tratar de mejorar mi labor profesional a partir del *Reconocimiento de las diferencias presentes en mis alumnos en la escuela primaria*, donde trabajo.

## El contexto de la indagación

La elaboración de este documento tiene como contexto las distintas convenciones como la *Declaración y Marco de Acción de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales*. (1994) UNESCO. En la que más de 300 participantes en representación de 92 países y 25 organizaciones internacionales se reunieron en Salamanca, España, con motivo de la *Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*, para profundizar en el objetivo de la Educación para Todos bajo la perspectiva de los cambios requeridos para promover el enfoque de la educación inclusiva. La *Declaración y el Marco de Acción de Salamanca para las Necesidades Educativas Especiales*, que fueron adoptadas por unanimidad durante la conferencia. En la reunión, el principio de la inclusión fue un eje fundamental, lo que permitió arribar a la importancia que tiene el que las escuelas regulares reciban a todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas, u otras. Esto reafirma el compromiso con la Educación para Todos y reconoce la necesidad y la urgencia de proveer servicios educativos para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos.

La Educación para Todos, es un elemento más que enmarca esta indagación, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) emanó el compromiso de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje en la perspectiva de una visión ampliada de Educación Básica para Todos.

La reunión mundial de educación (Dakar, 2000) formuló, tras comprobar que después de diez años de Jomtien la educación se encogió en varios de sus compromisos, seis objetivos que sostiene y empujan las políticas y estrategias de los países para hacer efectiva una educación de calidad para todos en el horizonte del año 2015. Los objetivos de desarrollo y metas del milenio propuestos por la Conferencia General de las Naciones Unidas (2000), y aceptados como

compromisos obligatorios por todos los países, se perciben rezagados respecto a su cumplimiento para el año 2015. Este escenario mundial de compromisos educativos adquiere un sentido particular y serio para Latinoamérica, y desde luego para México.

### **Los docentes y el reconocimiento de sus alumnos**

En consecuencia, mi indagación está situada en una temporalidad en la que resulta imprescindible el reconocimiento de las diferencias entre los alumnos. Mi interés por lo tanto esta en relación con reconocer y entender como algunos de los docentes que trabajan en una escuela primaria, identifican las diferencias presentes entre sus propios alumnos. No solo de aquellos que tienen una necesidad educativa especial, una discapacidad o una limitante educativa “visible”. Sino de todos o de la mayoría de los elementos que constituyen la propia identidad y personalidad de los alumnos con los que trabajan. Diferencias que van desde la alimentación, si son hijos únicos, huérfanos o encargados con familiares que no sean sus padres, la escolaridad que tienen quienes son los responsables de los niños y si los propios niños trabajan y están a cargo de cuidar a sus hermanos, entre otras cosas. Estos elementos en conjunto conforman en conjunto una serie de elementos constitutivos de la personalidad e identidad de los alumnos con los que trabajamos.

Principalmente, trato de destacar la importancia que tiene que los maestros reconozcan las diferencias entre sus alumnos y con esta información pueden elaborar un expediente cotidiano (Luna, 1994). Pero sobre todo, que la información que logran obtener de quienes y como son sus alumnos, les permita orientar su práctica docente para impactar eficaz y oportunamente en los aprendizajes de sus estudiantes.

## **Nociones teóricas acerca del proceso escolar cotidiano y de los participantes**

En este estudio los planteamientos de Heller (1977) con relación a las características de la vida cotidiana como el “ambiente inmediato”, “pequeño mundo”, así como la noción de sujeto activo que se apropia o produce, de manera heterogénea, los saberes sociales que requiere, son referentes importantes. También es importante la noción de saber cotidiano (Heller, 1987) como el conocimiento que el hombre particular produce en su ambiente inmediato para hacerle frente. Es el conocimiento que construyen los maestros en el trabajo cotidiano, en relación con los niños, con los contenidos curriculares, con sus colegas y con toda información que circula en la escuela y fuera de ella con respecto a la enseñanza

Otra noción que me parece necesario mencionar, es la de apropiación desde la perspectiva de Heller y Chartier quienes sugieren que la apropiación es la relación activa entre los sujetos y los recursos y los “usos” “plurales” o “heterogéneos” en ámbitos específicos. Heller agrega que el sujeto aprende saberes que necesita para orientarse y desenvolverse y que se enfrenta continuamente a tareas nuevas, para aprender nuevos sistemas de usos, adecuarse a nuevas costumbres. Aún más: vive al mismo tiempo entre exigencias diametralmente opuestas, por lo que pide elaborar modelos de comportamiento paralelos y alternativos (Heller: 1977; 23).

También es relevante para este estudio una concepción de la práctica del docente. Al respecto Serrano y Pasillas mencionan que:

Es necesario identificar con precisión la importancia del profesor en los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin considerar al maestro, no es posible pensar en el espacio educativo en el cual toma sentido, como lugar de confluencia de sujetos, que con su actividad cotidiana lo construyen día a día. Así mismo la relación educativa por lo tanto, tiene que entenderse como el encuentro de sujetos en un ámbito específico: la escuela. Precisamente lo esencial de la educación es la relación misma, en sus avatares los actores dan

sentido a lo actual, proyectan lo posible a ser realizado y significan, proporcionan nuevos contenidos a las acciones efectuadas. (Serrano y Pasillas, 1987)

En el espacio educativo los propios participantes conforman y reconstruyen su propia identidad día con día. Perciben sus posibilidades reales de acción, sus conocimientos y las limitantes que tienen. Incluso en algunas de las entrevistas que realicé para la indagación que ahora presento, los profesores reflexionaban acerca de las limitantes que tienen para trabajar con determinados niños dadas sus características y necesidades, sin que llegaran a ser necesidades educativas especiales o discapacidades.

### **Los estudios cualitativos**

Para llevar a cabo estudios de corte cualitativo e interpretativo es imprescindible considerar que este tipo de indagación trata de dar cuenta de la cotidianidad. Es necesario, entonces, traer las voces de los sujetos que participan en los procesos. En este caso es necesario conocer lo que los actores escolares y en particular el profesor dice con relación al reconocimiento de las diferencias presentes entre sus alumnos. Específicamente en cuanto a *las formas en como identifica a sus alumnos y lo que hace con la información que obtiene*.

El enfoque cualitativo aplicado en esta indagación, es el resultado de la revisión y análisis de distintos paradigmas que *otros* han utilizado para realizar investigaciones educativas. En consecuencia, las nociones elaboradas por los investigadores en el ámbito educativo me sirvieron de sustento para reflexionar acerca sobre mi propia práctica y la realidad de aquellos que entrevisté. En otras palabras, el conocimiento que da la práctica docente de los entrevistados y de la mía propia, tuve que verla a la luz de las nociones teóricas que logré comprender durante los seminarios de la maestría.

## Las entrevistas y el trabajo de análisis

Tal vez a otros, como a mí, nos resulta difícil tratar de dar cuenta de un objeto de estudio cuando son los primeros intentos que hacemos. Posiblemente en lo anterior radique el que queramos referirnos a las “cosas” que conocemos y nos son familiares. Al hablar de lo que conocemos nos sentimos en confianza de hablar y escribir acerca de cuestiones en las que consideramos que tenemos nociones que nos permiten plasmar cierta realidad, sin tener incluso del todo claro lo que queremos investigar y decir. En mi caso, cuando llevé a cabo las entrevistas y durante la realización de las mismas, los propios profesores entrevistados, me dieron la posibilidad de percibir el objeto de estudio desde diferentes aristas. Una vez transcritas, y con ayuda de mi director de tesis -el cual me centraba en lo que trataba de dar cuenta-, encontramos diferentes dimensiones del problema, hasta arribar a los elementos involucrados en *El reconocimiento de las diferencias infantiles* como referente básico en el ejercicio docente en la escuela primaria.

Durante el proceso desarrollado la recogida de información en el campo la alterné con los primeros trabajos de análisis. El trabajo de análisis ha consistido en la elaboración de entrevistas ampliadas, con las impresiones para el análisis. En los primeros intentos por comprender lo que los profesores expusieron en las entrevistas se estructuraron las categorías que constituyeron los ejes de análisis.

La estructura que presento está dada por las categorías que he ido construyendo analíticamente y me han ayudado a organizar y dar coherencia a las descripciones analíticas. Son categorías que me permiten presentar los avances obtenidos hasta el momento. Así como lo dije al inicio, cada vez más me doy cuenta de que necesito estar constantemente reflexionando acerca de lo que sé y de que necesito seguir preparándome, pues estas categorías me dan la pauta para adentrarme en dos temas que por cuestiones de tiempo y de falta de elementos no podré profundizar como yo quisiera:

1. Los padres de los alumnos en el proceso educativo,
2. y la familia de los alumnos.

Estos dos temas son para mí tal vez la posibilidad de continuar mis estudios porque me resultan fundamentales para entender el proceso escolar. A partir de esta indagación pude resaltar la importancia de los padres de familia en los procesos escolares no solo en si apoyan a sus hijos o no, sino que la escolaridad y el trabajo que desempeñan impacta decisivamente en sus hijos, sea para bien o para mal.

En cuanto a la familia completa de los alumnos, es fundamental entender que el prototipo de familia que consistía en papá, mamá y dos o tres hijos. Hoy por hoy conozco poco los diferentes tipos de familia que en la actualidad conforman la sociedad, pero están muy lejos del esquema tradicional. Los tipos de familia es un tema de indagación que me interesa llevar a cabo para entender de qué tipos de familia provienen los alumnos. Con la indagatoria que ya realicé pude identificar familias con un solo responsable de la manutención y cuidado de la familia y del gasto familiar, y no solo madres trabajadoras, sino padres que tienen que hacerse cargo de sus hijos y trabajar al mismo tiempo. Otro tipo de familia, son aquellas que tanto el padre como la madre tienen que salir a trabajar todo el día y otro integrante de la familia se hace cargo del hogar y de los hijos mas pequeños, son en muchas ocasiones los hijos adolescentes los encargados de estas situaciones por ejemplo. Con base en el ejemplo anterior me pregunto, quiénes son nuestros alumnos, qué les interesa y de qué se tienen que hacer cargo desde su corta edad. En sí, me pregunto acerca de quién es un alumno en la escuela primaria.

### **El alumno de la escuela primaria**

El interés principal que motiva este esfuerzo, es tratar de conocer y entender la forma en la que los maestros identifican las diferencias presentes entre sus

alumnos y lo que hacen con esa información. Las diferencias infantiles entendidas en relación a sus formas de vida, sus costumbres y sus significados, entre otros.

Cuando me refiero a diferencias, considero lo siguiente: las características físicas, cognitivas, motoras, lingüísticas, perceptivas, sociales y emocionales entre otras. Trataré de explicitar cada aspecto que menciono y que considero puede ser elemento constitutivo en cada infante. Por lo tanto, me interesa conocer un poco más acerca de las diferencias entre los niños, con el afán de entender lo que hace el maestro para reconocer a sus alumnos y una vez que ha destacado las particularidades de sus alumnos ¿qué hace?

### **Estructura de la tesis**

La tesis está compuesta por tres capítulos. El primero, *El objeto de estudio, los supuestos teóricos y la metodología*, describe el proceso de construcción del objeto de estudio, el enfoque metodológico empleado y la experiencia vivida para obtener la información empírica a través de las entrevistas.

Así mismo, están incorporados los supuestos teóricos que consideré para realizar la interpretación del material empírico: la práctica de los docentes, las formas del reconocimiento de los infantes, las adecuaciones al ejercicio docente en la interacción cotidiana del aula. También plasmo lo que es mi profesión, la docencia. Al mismo tiempo trato de esclarecerme lo que significa en estos tiempos ser docente a partir de la revisión del surgimiento del sistema educativo nacional, hasta arribar al estado actual de la educación primaria en la que muestro las diferentes modalidades que la integran en nuestros días. Asimismo, hago mención de los acuerdos por medio de los cuales los planes de estudio correspondientes a la Licenciatura en educación primaria fueron modificados y pretenden un perfil de docentes acorde con las exigencias actuales.



Posteriormente, plasmo los referentes metodológicos que orientaron la indagación. Enseguida, a partir de los comentarios vertidos en diferentes entrevistas por los informantes, a los que hacen referencia como Jean-Jacques Rousseau, John Locke y Arnold Gesell por ser precursores de la psicología del desarrollo infantil y cuyo pensamiento ha influido profundamente en las ideas referentes a la naturaleza del niño y a la forma en que debería enseñárseles a decir de algunos profesores, revisé los postulados de estos personajes y los menciono brevemente por considerar pertinente conocer su contribución en cuanto a considerar al sujeto que aprende: el niño.

Hacia el final del capítulo trato de mostrar la importancia de las teorías múltiples. En conjunto. Las teorías en conjunto me permitieron tener referentes acerca de la forma en la que los infantes y los seres humanos en general, procesamos información. En otras palabras, estas teorías me han permitido comprender en mejor forma a que se refieren las maestras entrevistadas cuando hablan del aprendizaje y del rendimiento escolar de sus alumnos. A partir del desempeño y de los aprendizajes que logran los niños en las distintas actividades escolares, la mayoría de los entrevistados hace una “organización del grupo” y distingue por lo regular tres diferentes tipos de alumnos: los adelantados, los atrasados y un grupo intermedio. Con base en lo anterior, me interesa señalar con precisión las distintas formas en que los infantes elaboran distintas estructuras para acomodar, reconstruir e incrementar sus conocimientos y entender que los aprendizajes no son otra cosa que experiencias. Para lograrlo, como ya lo dije antes, traigo distintas voces que han influido profundamente en las ideas referentes a la naturaleza del niño y en específico, acerca de la forma en la que los infantes aprenden.

En la última parte del capítulo resumo algunos de los aspectos más relevantes de distintas teorías del desarrollo tales como la teoría psicoanalítica, la conductista, la cognoscitiva, la teoría del desarrollo cognoscitivo, la del procesamiento de información, la del aprendizaje social, así como las teorías

contextuales como la teoría sociocultural, con el afán de tener una orientación más clara acerca de los referencias y comentarios que hacen algunos maestros como validando sus formas de trabajo. Con ésta información que obtuve en el campo, muestro la insipiente estructura que realicé con las primeras categorías analíticas que formulé.

Tanto el segundo como el tercer capítulo son el producto del análisis de la información que logré obtener a través de las entrevistas. En el segundo capítulo específicamente de esta indagatoria, trato de puntualizar algunos de los modos de reconocimiento de las diferencias infantiles en la escuela primaria. Hablo de lo que hace el profesor para reconocer a sus alumnos y de lo que reconoce en ellos. Elementos que constituyen la personalidad e identidad de los infantes. Necesidades en sus formas de aprender, situaciones familiares y de trabajo de algunos de los propios niños. Situaciones que atraviesan transversalmente su desempeño e impactan su rendimiento escolar.

En el tercer y último capítulo de esta tesis trato de mostrar las adecuaciones que hacen los maestros en su práctica profesional, a partir del reconocimiento de las diferencias presentes en sus alumnos vinculadas con sus propia experiencia profesional. Algunas de las nociones teóricas que poseen en cuanto a lo que tienen que enseñarle a sus alumnos y las formas y los procesos en los que lo pueden realizar. Adelanto que el resultado del proceso anterior parece tener forma de espiral, En el cual el docente retoma la experiencia propia y la de *otros* maestros, el reconocimiento de sus alumnos y los supuestos teóricos que posee. Esta espiral día con día va moviéndose, el docente la reestructura en un aparente retroceso que retoma lo ya estipulado para dar una nueva perspectiva, modificación o adecuación que represente una mejor posibilidad de enseñanza, con lo que el posible resultado sea un aprendizaje más significativo y cercano para los alumnos.

Por último, en la conclusión de este trabajo de indagación, planteo los aspectos que me parecen más sobresalientes en cuanto al trabajo de los docentes enfocado en las necesidades y peculiaridades de sus alumnos. Y de algunas necesidades educativas, sean especiales o no. Además, señalo algunos aspectos que considero necesarios en cuanto a la formación inicial (de los futuros maestros) y permanente (de los que se encuentran en servicio). Con la intención de precisar algunas de las carencias que los entrevistados dicen tener y que son generadas por sus propios alumnos y la comunidad escolar en general, en cuanto al uso de las nuevas tecnologías de la información el trato y las formas de interactuar con los alumnos en situación de riesgo por ejemplo.

Finalmente, quiero agradecer a todos aquellos quienes participaron directa o indirectamente en la elaboración de este trabajo. A los Maestros directores de las distintas escuelas que me permitieron ingresar a las instalaciones escolares para entrevistar a los maestros, a los propios informantes que con entusiasmo me permitieron conocer una parte de lo que hacen. Por supuesto a mis profesores de la Maestría en Desarrollo Educativo y sobre todo a los de la Línea en Formación Docente y Prácticas Curriculares, especialmente, al Dr. José Antonio Serrano Castañeda quien desde el momento de confiar en mí y elegirme para poder cursar los estudios de la maestría, durante los mismos y ahora para cerrar este ciclo, su apoyo, paciencia y orientación me permitió aprender y vivir un proceso de formación que iluminó mi pensamiento y abrió mis horizontes profesionales al máximo. Por último quiero agradecer a la Dra. Adelina Castañeda quien me apoyó al iniciar esta tesis.

# **Capítulo I. El objeto de estudio, los supuestos teóricos y la metodología**

# Capítulo 1. El objeto de estudio, los supuestos teóricos y la metodología.

## Introducción

Quiero empezar este primer capítulo de la tesis, refiriéndome a lo que me dedico, al trabajo que trato de desarrollar con calidad para que resulte pertinente y efectivo para los alumnos que espero tener a lo largo de mi trayectoria profesional. Los alumnos que tuve en mis años como maestro frente a grupo, me permitieron entender que hay diferencias en ellos que son necesarias considerarlas en el acto educativo. De otra forma, mi ejercicio profesional, resulta ajeno, irrelevante y muy distante de las circunstancias y condiciones reales en las que viven los niños. Esto ocasiona que el rendimiento escolar de los infantes sea en la mayor parte de las ocasiones, el resultado de las actividades de sobrevivencia de los niños, la memorización de contenidos y la mecanización de actividades al interior del aula. Con resultados que por lo regular demuestran conocimientos escolares abundantes, distantes de aquellos aprendizajes situacionales y cercanos a la cotidianeidad en la que los infantes se desenvuelven y que sean útiles para su vida a corto, mediano y largo plazo.

Con tal antecedente, como ya lo dije en la introducción de esta tesis, en este capítulo presento ante usted lo que es mi profesión, la docencia. Al mismo tiempo trato de esclarecerme a Mi mismo lo que significa en estos tiempos ser docente a partir de la revisión del surgimiento del sistema educativo nacional hasta arribar al estado actual de la educación primaria en la que muestro las diferentes modalidades que la integran en nuestros días. Así mismo, hago mención de los acuerdos por medio de los cuales los planes de estudio correspondientes a la Licenciatura en educación primaria fueron modificados y pretenden un perfil de docentes acorde con las exigencias actuales.

Posteriormente plasmo los referentes metodológicos que orientaron esta

investigación. Enseguida, a partir de los comentarios vertidos en diferentes entrevistas por los informantes, trato de traer las voces de distintos pensadores a los que hacen referencia como Jean-Jacques Rousseau, John Locke y Arnold Gesell por ser precursores de la psicología del desarrollo infantil y cuyo pensamiento ha influido profundamente en las ideas referentes a la naturaleza del niño y a la forma en que debería enseñárseles a decir de algunos profesores.

Hacia el final del capítulo trato de mostrar la importancia de las teorías múltiples. En conjunto. Las teorías en conjunto me permitieron tener referentes acerca de la forma en la que los infantes y los seres humanos en general, procesamos información. En otras palabras, estas teorías me han permitido comprender en mejor forma a que se refieren las maestras entrevistadas cuando hablan del aprendizaje y del rendimiento escolar de sus alumnos. A partir del desempeño y de los aprendizajes que logran los niños en las distintas actividades escolares, la mayoría de los entrevistados hace una “organización del grupo” y distingue por lo regular tres diferentes tipos de alumnos: los adelantados, los atrasados y un grupo intermedio. Con base en lo anterior, me interesa señalar con precisión las distintas formas en que los infantes elaboran distintas estructuras para acomodar, reconstruir e incrementar sus conocimientos y entender que los aprendizajes no son otra cosa que experiencias. Para lograrlo, como ya lo dije antes, traigo distintas voces que han influido profundamente en las ideas referentes a la naturaleza del niño y en específico, acerca de la forma en la que los infantes aprenden.

En la última parte del capítulo resumo algunos de los aspectos más relevantes de distintas teorías del desarrollo tales como la teoría psicoanalítica, la conductista, la cognoscitiva, la teoría del desarrollo cognoscitivo, la del procesamiento de información, la del aprendizaje social, así como las teorías contextuales como la teoría sociocultural, con el afán

de tener una orientación más clara acerca de los referencias y comentarios que hacen algunos maestros como validando sus formas de trabajo. Con ésta información que obtuve en el campo, muestro la insipiente estructura que realicé con las primeras categorías analíticas que formulé.

### **1.1. El trabajo docente y el reconocimiento de las diferencias individuales.**

Cavilar sobre la labor que realiza el docente al proponer las actividades de enseñanza en las que los alumnos construirán y reconstruirán sus conocimientos, radica en considerar que el propio docente dota de significado su propia labor. Conocer estos significados, esta carga afectiva adquiere gran importancia por la orientación y sentido que imprime a estos procesos, pues permite conocer a través de ello la forma en que atiende las diferencias de sus alumnos. La indagación, me permite mostrarle al lector tres aspectos relacionados con el docente directamente: la idea de práctica docente; el docente y el alumno; el docente y el reconocimiento de las diferencias individuales.

Para referirse al ejercicio profesional del docente es necesario señalar los aspectos que conforman el mismo como los planes y programas con los que lleva acabo su labor y son una parte sustancial que orientan sus actividades de enseñanza. Pero además me parece indispensable considerar la interacción con *otros* actores escolares y la forma en la que realiza esta comunicación. Las propias formas de interactuar del docente muestran un contexto y una temporalidad determinada.

La forma de interactuar con los otros, la forma de considerarse a sí mismo y la forma en la que trata de que sus alumnos generen conocimientos, no es espontánea. Por el contrario responde a procesos históricos e incluso a necesidades políticas propias del sistema escolar en el que se circunscribe. De tal forma que en la propia práctica del docente están inmersos los intereses de muchos sectores y de algunos sujetos en particular. Esto genera que los procesos

en los que participa el docente como orientador, respondan a necesidades, gustos y preferencias de aquellos que por medio del docente desean estar presentes en el pensamiento del alumnado y del profesor mismo.

En consecuencia, para poder asomarse y tratar de entender lo que el docente hace al interior de los salones de clase, es necesario estar ahí, en la escuela, entre ellos. Porque es ahí precisamente, donde el ejercicio y la práctica de un maestro tiene su justa dimensión y significado. En el aula y en la escuela en general está presente la razón que sustenta la forma en la que trabaja el educador. Dice Aguilar (1986) que es mediante su desempeño, mediante su acción que el docente se construye a sí mismo y al mismo tiempo a la institución.

### **1.1.1. La práctica docente**

La labor que lleva a cabo el docente vista como el resultado de lo antes dicho, ayuda a entender que no es ni fácil y ni sencilla. Por el contrario, me obliga a pensar que es el resultado de múltiples factores que van desde los pedimentos de agentes externos, hasta los intereses, necesidades, ideales y deseos propios del profesor. Así, la práctica de éste profesional resulta en algunas ocasiones contradictoria tal vez como el resultado de la confrontación interna entre lo que el docente pretende lograr y lo que otros esperan de él y de lo que hace. Esta lucha interna no siempre es conciente y da como resultado una labor educativa con trazos y rasgos que llegan incluso a ser contradictorios.

Además de la lucha interna del profesor, el propio trabajo docente es un espacio de múltiples negociaciones cotidianas, caracterizado por condiciones, por fuerzas y por alianzas cambiantes dentro del sistema escolar (Rockwell, 1985). El docente entonces, trata de lograr acuerdos con sus alumnos, con los compañeros, con los padres de familia, con los directivos y con la comunidad escolar en conjunto.



Precisamente esta indagatoria trata de plasmar los acuerdos particulares que el docente lleva a cabo con sus alumnos y con los padres de éstos, una vez que ha logrado caracterizar e identificar las diferencias presentes entre sus educandos. Pero además de aquellos casos específicos en los que el docente es exigido por las necesidades que presenta su alumno y lo conducen a una reflexión personal de sus propias fortalezas y debilidades, de sus posibilidades y límites de acción. En algunas ocasiones esta reflexión lo lleva a solicitar apoyo de los demás niños, de los especialistas y compañeros de la escuela y de los padres de familia, aunque puede o no recibirla.

En la búsqueda de apoyo, hay ocasiones en las que el docente puede encontrarse solamente así mismo como único interesado. En ocasiones como trataré de mostrar en el segundo capítulo de esta tesis, parecería que algunos padres de familia no muestran interés en sus hijos. A decir de los maestros entrevistados, muestran apatía, sin embargo hay otros padres que sus propios conocimientos le son insuficientes para ayudar a sus hijos. Pudiera parecer que el docente en tales casos está *solo* y como único interesado en ayudar a sus alumnos. Sin embargo no es de esta manera, el docente esté en interacción permanente con otros, ya sea en forma física o mental. La experiencia, los conocimientos adquiridos durante su propia labor con otros como alumno y ya después como maestro, le permiten orientar y traer a su pensamiento lo que otros dicen y han hecho. No necesariamente tienen que ser *grandes pensadores o teóricos* aquellas personas que estén en el pensamiento del maestro, puede ser que recurra a la experiencia de sus compañeros o incluso a él mismo en situaciones similares en tiempo pasado.

Esta gama de experiencias de otros y de vivencias personales dentro y fuera de espacios académicos, le brindan al profesor un lugar dentro de la escuela y lo facultan para planear, ejecutar y evaluar los procesos de aprendizaje en sus alumnos. Lejos de la perspectiva de clasificar en aptos y no aptos, sino en cuanto a las formas en que lo realizan sus alumnos para ubicar las dificultades que

presentan y ubicar con ello la función y lo que tendrá que hacer en específico para ayudar a sus alumnos.

### **1.1.1.1 El docente**

El docente en consecuencia como lo dije desde la introducción de esta tesis y ponerme como ejemplo, es un sujeto entrelazado en la maraña social de un espacio y tiempo determinado. Con singularidades, anhelos y esperanzas como casi todos. Formado bajo consignas específicas para lograr uno o varios objetivos en el lugar donde se encuentre y realice su trabajo. Además es necesario entender que los docentes tienen muchas habilidades y destrezas, pero también limitantes y que su práctica docente no es infalible. Con base en lo anterior me parece indispensable referirme al docente con más precisión en el siguiente apartado.

Los actores escolares de la escuela pública a mi parecer están en dos grandes grupos: los alumnos; y aquellos que trabajan y ayudan a los primeros. En esta indagatoria trato precisamente de identificar lo que hacen los maestros una vez que identifican y caracterizan a sus alumnos para ayudarlos. Por tal motivo, me parece indispensable referirme al maestro y tratar de dar cuenta de quien es.

El tema enfoca principalmente al docente que labora en la escuela primaria, por ser el nivel educativo al que estoy adscrito y en el cual llevo a efecto mi indagación. Como ya dije antes, el maestro no está solo, mantiene una relación educativa permanente con sus alumnos y con otros dentro de la institución escolar y en el aula específicamente. Para Serrano y Pasillas:

La relación educativa por lo tanto, tiene que entenderse como el encuentro de sujetos en un ámbito específico: la escuela. Precisamente lo esencial de la educación es la relación misma, en sus avatares los actores dan sentido a lo actual, proyectan lo posible a ser realizado y significan, proporcionan nuevos contenidos a las acciones efectuadas. Precisamente una de las características de la relación educativa es que no se trata del encuentro de dos personas que se relacionan por sí mismas, sino que es una interacción pautada, mediada,

que encuentra su sentido en una finalidad que está más allá de la búsqueda del otro en tanto partenaire (Serrano y Pasillas, 1987).

La relación educativa por la tanto no es casual ni espontánea. Y en ella trato de entender el qué y el cómo reconoce las diferencias presentes entre sus alumnos y la forma pedagógica en la que emplea la información que obtiene.

El docente, es un sujeto que pertenece a un tiempo y contexto específico. El motor su actividad profesional pueden ser sus propios deseos e intereses aunados a la solicitud que los actores escolares y la comunidad en general le demandan. El propio *sistema escolar*, le solicita que su actuación como profesor contribuya a la conformación de ciudadanos honestos y responsables. Niños que bajo su tutela, puedan mejorar, adquirir y perfeccionar habilidades y capacidades que les permitan insertarse efectivamente en la sociedad.

No puedo dejar de mencionar que la orientación que brinda el maestro a sus alumnos, está limitada por las condiciones laborales que el propio docente experimenta. Bajo salario, mínimo apoyo de padres de familia, escasos recursos didácticos y menosprecio generalizado al gremio al que pertenece por parte de la sociedad en general, son algunas de las circunstancias presentes en la cotidianidad del trabajo del profesor.

Sin duda, la actividad del docente está sujeta de múltiples elementos. La relación del individuo que enseña con el que aprende enmarcada por múltiples requisitos y circunstancias, conforman paulatinamente, día a día la identidad del educador. La identidad conformada a partir de la gama de experiencias y saberes que tiene el docente le permite sortear las dificultades que los alumnos y las situaciones extraescolares le presentan, en una especie de espiral que para avanzar retoma lo ya vivido por él mismo y por otros y que da como resultado su desempeño cotidiano. Estas características hacen aparecer al docente y la práctica que lleva a cabo como una “práctica con un carácter histórico que la define mediante un proceso complejo de apropiación y construcción que se da en

el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas” (Rockwell y Mercado, 1999:129)

Por su parte, Elsie Rockwell (1987), menciona que el maestro no es sólo un trabajador, es a la vez una persona, es un ser humano que estructura sus propios conocimientos, sus recursos y estrategias para resolver diariamente la problemática que se le presenta en el espacio educativo común del aula

Entiendo entonces que la práctica docente tiene que ser vista como un conjunto de actividades que el docente diseña a partir de sus conocimientos previos acerca de los alumnos, del conocimientos que trata de transmitir o reestructurar en conjunto con sus alumnos entre otros y que al momento de la implementación el propio docente pone en juego sus propios conocimientos, habilidades y valores.

Por último quiero mencionar que el docente además de las situaciones antes mencionadas, tiene que ajustar su labor educativa, no solo a los ideales y deseos propios y del contexto, sino que también responde a una normatividad establecida que regula su actividad y su comportamiento al interior de los inmuebles escolares. En consecuencia el docente construye su propia identidad a partir de las demandas sociales y de las normas que tiene que acatar además de la imagen a partir de las investiduras que en el ambiente familiar le otorga a la escuela, al maestro y a la acción de formación que en ese espacio sea susceptible de ser realizada; al afirmar positivamente una imagen del ser maestro, al tomar un rasgo como sobresaliente; al instaurar una imagen en oposición a otras que se consideran negativas por el sujeto. (Serrano y Pasillas, 1987).

De esta forma, el docente recurre a sus propias vivencias para armar su imagen como profesor y posiblemente para estructurar la de sus alumnos. Además, esta indagación muestra que los maestros tienen distintas formas de conocer a sus educandos y que esas formas de reconocimiento les permiten

identificar en los infantes peculiaridades y diferencias entre los niños que conforman un mismo grupo escolar. En un segundo momento, con la información que obtiene, el docente conforma la imagen de los educandos, los caracteriza, los reconstruye en su mente y lleva acabo adaptaciones, modificaciones y adecuaciones curriculares en su propio ejercicio profesional para hacerlo más cercano a las singularidades de los infantes, con lo que la relación educativa se resignifica día con día.

### **1.1.1.2 El docente y las diferencias individuales**

Gracias a la indagación que he podido realizar. He logrado reconocer que casi todos<sup>1</sup> los maestros reconocen las peculiaridades de sus alumnos y por ende tienen diversos puntos de vista sobre el desarrollo del niño. La mayoría de los docentes posiblemente obtuvieron información acerca de los niños y de sus características durante su formación inicial, algunos otros tal vez tomaron un curso sobre psicología del niño; otros, en cambio, se crearon una teoría basada en el sentido común, en sus experiencias personales y en sus observaciones, pero todos sin duda, han incrementado sus nociones a partir de la interacción con los niños dentro del salón de clases.

De acuerdo con la opinión general, los niños obran de cierta manera porque han sido educados y socializados en una forma específica, correspondiente a una temporalidad y contexto específico. Por lo demás, muchos maestros admiten que algunas características fundamentales del ser humano se obtienen sin entrenamiento por ser innatas.

Muchas personas tienden a ver la niñez como una época de inocencia en que el niño requiere atención y protección especiales. En opinión de algunos historiadores, el concepto de la niñez como tal es una invención cultural reciente (Aries, 1962; Kessen, 1979). No fue sino en los últimos siglos cuando los adultos

---

<sup>1</sup> Por no decir que *todos* los maestros en conjunto reconocen las diferencias presentes entre sus alumnos, pues generalizaría y podrá haber algún maestro que no reconozca diferencias entre sus alumnos.

comenzaron a pensar que los niños necesitaban cuidados, cariño y protección. Antes de examinar algunas teorías del desarrollo del niño, conviene reconocer cómo las circunstancias sociales, económicas e históricas moldean nuestras ideas sobre la niñez y sobre el niño.

La sociedad ofrece algunas ideas ya aceptadas sobre los niños (Goodnow, 1985). Toda sociedad cuenta con una serie de convicciones concretas referentes a lo que el niño debe hacer y aprender en cada edad. Y esas convicciones varían de una sociedad a otra. Como veremos, antes que comenzara el Siglo XX la sociedad consideraba a los niños como adultos en miniatura.

Sin importar cómo se hayan hecho sus ideas, el conocimiento intuitivo de los maestros sobre el desarrollo del niño puede influir en su forma de enseñar. Los que piensan que las diferencias conductuales son innatas, tal vez no traten de resolver los problemas de aprendizaje de sus alumnos. Los que consideran que los factores ambientales influyen profundamente en el desarrollo tal vez ejerzan un control excesivo. Habrá otros que posiblemente adopten un método didáctico que tenga en cuenta el papel del niño y el ambiente en el proceso de aprendizaje. En consecuencia, el maestro es capaz de adaptar su enseñanza a los intereses y habilidades de los estudiantes, a fin de lograr resultados satisfactorios en la mayoría de sus alumnos y atenuar los problemas de aprendizaje de aquellos que tengan dificultades.

Un estudio reciente, relativo a la madurez escolar demuestra la importante influencia que en las prácticas docentes tienen las ideas de los profesores relativas al desarrollo del niño. Con una serie de preguntas abiertas, Mary Lee Smith y Lorrie Shepard (1988) pidieron a 40 maestros de educación preescolar de un distrito que reflexionaran sobre algunos niños que no estaban listos para la escuela y sobre los motivos de ello. Después, los investigadores analizaron las afirmaciones de los profesores e identificaron las ideas acerca de: a) la naturaleza del desarrollo y del aprendizaje temprano; b) índice de desarrollo; c) causas de la

inmadurez; d) métodos para remediar o mejorar algún aspecto. En este estudio, el concepto de las ideas de los profesores se referían a las proposiciones que un profesor "considera verdaderas"

El estudio reveló algunos hechos interesantes. Primero, los profesores diferían en el valor que otorgaban a los procesos internos o ambientales en la adquisición de la madurez escolar. Casi a la mitad de ellos se le calificó de "naturalistas", porque concebían el desarrollo como un proceso de maduración que se realizaba principal o completamente sin la influencia de los padres ni de los maestros. Los restantes creían que la madurez escolar recibe el influjo de profesores, padres de familia y otras fuerzas ambientales; pero diferían respecto a la clase de intervención que recomendarían para un niño aún inmaduro para la escuela. Una gran mayoría de este grupo estaba convencida de que con instrucción complementaria se mejoraría la madurez o se corregiría cierto déficit. Sólo 3 de cada 40 profesores veían en la adquisición de la madurez escolar una compleja interacción entre las características del niño y el ambiente que le ofrecían los enseñantes.

Los resultados del estudio indicaron que las ideas de los profesores referentes a la adquisición de la madurez escolar influían en sus decisiones de recomendar un año más de enseñanza.

Otros estudios han revelado que los profesores y los directores tienen expectativas poco reales en lo tocante al desarrollo del niño. En uno de esos trabajos, Donna Bryant, Richard Clifford y Ellen Peisner (1991) examinaron hasta qué punto las prácticas docentes y los materiales didácticos idóneos desde el punto de vista evolutivo se aplicaban en Carolina del Norte en 103 grupos seleccionados. Entre los ejemplos de las prácticas figuran las siguientes: oportunidades de juego libre, de exploración y actividad creativa, uso de actividades prácticas y de actividades escogidas por el niño; utilización de materiales que promueven la autoestima, así como el desarrollo físico, mental y

lingüístico. Los resultados indicaron que 60 por ciento de los grupos observados no ofrecían actividades ni prácticas docentes adecuadas a los estilos de aprendizaje de los niños de 6 años.

El estudio indica, además, que la calidad del programa escolar no se relacionaba con la región ni con el tamaño de la escuela y tampoco con los gastos por alumno ni con otros indicadores. Lo que mejor predecía la calidad escolar era un alto nivel de conocimiento y aceptación de los métodos apropiados al desarrollo. Las autoras llegaron a la conclusión que la instrucción escolar seguramente mejorará si se ofrecen más conocimientos acerca de la enseñanza dirigida al desarrollo infantil.

Es imprescindible revisar las formas en las que distintas sociedades han considerado a los niños hasta llegar a nuestra época y país. Por ejemplo, cuando los Estados Unidos eran una colonia inglesa, a los niños se les consideraba "adultos en miniatura" que podían asumir papeles y responsabilidades del adulto. Hacia los 7 años de edad, la mayoría de ellos comenzaban a trabajar como criados o aprendices en casas ajenas. Al llegar a la pubertad, sabían cultivar la tierra, cocinar, cuidar a los niños, etc. Muchos niños inmigrantes llegaron a los Estados Unidos como criados independientes o como esclavos. Al cumplir los 7 años, los hijos de padres ricos eran enviados a internados y la mayoría recibía el equivalente a la educación universitaria antes de los 18 años. La transición de la niñez a la adultez era muy breve tanto para los ricos como para los pobres.

También lo era la transición a la adultez, y quizá más difícil, para los niños que vivieron a principios del siglo XIX. Durante los primeros periodos de la industrialización, se les veía como una fuente barata de mano de obra no calificada. Muchos trabajaban en fábricas textiles, en talleres de explotación del obrero y en minas. De acuerdo con el censo de 1870, en los Estados Unidos 1 de cada 8 niños de 10 a 15 años trabajaba (Lomax, Kagan y Rosenkrantz, 1978). Como los adultos, debían trabajar de 12 a 14 horas diarias, realizando labores



humildes en condiciones sucias y peligrosas. Se les aplicaban frecuentemente castigos corporales si eran descuidados, como sucedía a menudo, por inmadurez, mala salud o fatiga. También, en este caso las experiencias de la niñez dependían de la clase social y del origen étnico. Los hijos de padres ricos asistían más tiempo a la escuela, pues sus padres podían prescindir del mísero sueldo que percibirían si trabajaran.

Por su parte, los reformadores sociales comenzaron a destacar la responsabilidad que tiene el Estado de proteger el bienestar del niño y eliminar las desigualdades de la educación. Afortunadamente, lograron limitar el uso de la mano de obra infantil y establecieron leyes sobre la instrucción obligatoria de jóvenes menores de 14 o 16 años. Y lo más importante, G. Stanley Hall (1904), uno de los primeros psicólogos norteamericanos, proclamó que el tránsito de la niñez a la pubertad debía verse como un nuevo nacimiento.

La breve reseña histórica que hemos ofrecido trata de mostrar lo siguiente: a través del tiempo han ido cambiando las ideas de la sociedad sobre la naturaleza de los niños y la forma en que tienen que ser tratados. La definición de la niñez varía mucho según las sociedades, y hoy, en muchas sociedades no industrializadas, existe poca o nula distinción entre la pubertad y la adultez. Los historiadores afirman que la adolescencia como etapa especial del desarrollo existe sólo en las sociedades donde se juzgan necesarias una educación y socialización prolongadas para que los individuos se conviertan en miembros bien preparados de la comunidad (Aries, 1962; Modell y Goodman, 1990).

En nuestra sociedad, hoy se observan grandes diferencias en los mundos de la niñez entre los grupos sociales. En el caso de los niños inmigrantes, niños indígenas, de los niños pobres o de los pertenecientes a las minorías, las circunstancias de la niñez distan mucho de los ideales románticos de bondad e inocencia propuestos por los reformadores sociales de fines de siglo. Preocupantemente, la niñez sigue condicionada por el cambio socioeconómico,

así como por el origen étnico y la clase social.

### **1.1.2. La idea de alumno en México**

Desde principios de la década de 1970 ha venido decayendo la situación económica de las familias en nuestro país. Se han visto afectadas por la disminución de los empleos en las manufacturas, la caída de los salarios, la inflación creciente y las reducciones de la inversión federal y estatal destinada a la atención médica, la educación y los servicios sociales. Para atender sus gastos familiares, muchos padres trabajan más horas y dedican menos tiempo a sus hijos. Los cambios económicos han afectado sobre todo a las familias jóvenes con padres menores de 30 años.

Quizá el aumento de la pobreza de los niños es el cambio más drástico que hemos observado en los últimos años. Ahora hay más familias pobres con niños menores de 18 años que en cualquier otro año del siglo XX.

La educación que se imparte en la mayoría de las escuelas públicas de nuestro país se ha visto impactada por múltiples factores a partir de la última década del siglo XX y hasta nuestros días. Uno de tantos factores es la modificación de los discursos gubernamentales relacionados con la educación, los cuales pugnan por la equidad, la comprensión y tolerancia de las diferencias. Sin embargo Educar ha sido una constante en el discurso político de gobiernos y del propio Estado, una preocupación y tópico recurrente en algunas de las decisiones que toman estos gobiernos para fomentar e impulsar el dinamismo social.

Para ser más preciso y poder referirme a la idea de alumno, de escuela, de la labor del docente y del sistema educativo actual que muestran la mayoría de los profesores entrevistados. Considero pertinente referirme a la evolución histórica de nuestro país en relación con la conformación del sistema educativo nacional y las ideas que a mediados del Siglo XIX muchas personas tenían acerca del

maestro y su labor, del alumno y en cuanto al proceso mítico de enseñanza aprendizaje sin separarlo.

La escuela, principal expresión de la educación formal, ha estado ligada desde su aparición a los sistemas hegemónicos de poder y desde su aparición como tal, poco ha considerado las diferencias de los propios educandos en la búsqueda de la construcción de la identidad nacional en nuestro país(Tenti, 1988).

La educación ha ido evolucionando del rito al mito y de la cueva al monasterio y posteriormente de ahí a la escuela como la conocemos actualmente. La evolución de la educación como institución social se ha prefigurado en concordancia con los distintos sistemas de dominación pero toma su actual forma a partir de la Ilustración y el proyecto burgués que da fin al antiguo régimen inaugurando simultáneamente al Estado y las democracias modernas, en las que empieza a aparecer la idea de valorar al sujeto. La escuela sustituye al templo como institución inculcadora, a los asilos que pretendían el enderezamiento físico y moral de los individuos y a las organizaciones de Beneficencia como es el caso de la “Sociedad de Beneficencia para la educación y amparo de la niñez desvalida”. A mediados del Siglo XIX, El maestro es el encargado de una misión tan sagrada como la del sacerdote y su profesión es un “apostolado”. “Todo el campo educativo se estructura para transmitir la Religión de la Ciencia” (Tenti, 1988).

A pesar de esta visión centrada en los individuos a mediados del Siglo XIX, de ir de la “instrucción a la educación” y de que tanto el maestro como la escuela ya no estarían exclusivamente orientadas a la formación de la dimensión intelectual del niño por medio de la memorización y la repetición, sino que ampliarían el ámbito de su influencia para abarcar toda la personalidad del individuo (Tenti, 1988). Las características y las diferencias presentes en cada uno de los individuos no fueron consideradas por completo. La razón principal consistió en la construcción de la identidad nacional en cada uno de los educandos,

necesaria en ése momento de la historia de nuestro país.

Dice Tenti (1988) que la escuela pública nace con la intención de uniformar de contribuir a la constitución del ciudadano miembro del Estado y la Sociedad capitalista en ciernes. Por ello, el sistema educativo debía ser homogéneo (en sus procesos, instituciones y agentes), lo cual suponía la eliminación de todos aquellos elementos particulares que lo caracterizaban.

En consecuencia la expansión de la educación popular se explica en función de la búsqueda de la uniformidad. Ahí se sustenta la importancia de la castellanización, de una misma lengua para todos los mexicanos, o más bien constituir al mexicano a través de la enseñanza de una misma lengua. Y junto con el idioma se inculcaría también una visión del mundo en común. Para producir al ciudadano de la República ideal, sin considerar la individualidad conformada por los particularismos étnicos, lingüísticos, culturales, corporativos, etc., sino constituido sobre la matriz común de la definición ideológica el modelo político liberal (Tenti, 1988).

Hasta éste momento podría parecer contradictorio el planteamiento de dejar de lado la educación escolástica, rutinaria y mecanicista para poner a la luz de la razón pedagógica al individuo y centrar los procesos educativos en él, pero sin considerarlo realmente como ser humano individual, sino como elemento constitutivos de un grupo al que hay que educar. Es decir, dejar de lado las características físicas del sujeto, su género, el coeficiente intelectual o nivel de raciocinio que posee determinado individuo a partir de la edad en que se encuentra, sus capacidades y conocimientos existentes. Con actitudes, predisposiciones y valores establecidos o en proceso de establecimiento. Con una religión determinada y provenientes de cierta cultura, étnia y hábitat específico. Dignos de respeto y sujetos de derecho (Tenti,2001).

En otras palabras, los infantes y los educandos en general tienen

características y peculiaridades que conforman su propia identidad y generan diferencias entre los individuos de un mismo grupo social y hasta de una misma familia. Estas singularidades no fueron tomadas en cuenta en la conformación del nuevo sistema educativo.

Me parece que la situación problemática de la época consistió, en que para los pensadores positivistas que estructuraron la pedagogía naciente de mediados del siglo XIX, no es que no fuese importante el individuo y los elementos que constituyen su propia identidad. Sino que en ese tiempo, la construcción de la identidad nacional y el establecimiento de un sentir Nacionalista, fue más importante y necesario.

Muestra de ello es lo que dice uno de los padres de la Pedagogía en nuestro país. Para Enrique Rebramen con respecto a los alumnos, afirmaba lo siguiente:

- A) “La enseñanza debe estar en consonancia con las leyes psicológicas y fisiológicas, es decir, que debe adaptarse a la marcha natural de la evolución síquica y física (principio antropológico).
- B) La enseñanza debe ser completa y no debe de dejar claros ni vicios, es decir integral.
- C) Debe despertar en el alumno el interés por el estudio, alentando por todos los medios su actividad propia, su desenvolvimiento espontáneo; y para el efecto es preciso decirle lo menos posible, obligándole a encontrar por si mismo la mayor parte (métodos socrático o heurístico).
- D) La enseñanza debe referirse de preferencia a aquellas cosas que desde luego tengan valor práctico para los alumnos.” (Larroyo citado por Tenti, 1980: 105)

Lo anterior me remite a preguntarme acerca de lo que ha ocurrido en el ámbito educativo en nuestro país, en cuanto a ¿si los maestros han considerado a lo largo de la historia en nuestro país, las singularidades del educando en el proceso de enseñanza?

El lector tal vez coincida conmigo en que en los finales del Siglo XIX y

durante tres o cuatro décadas del Siglo XX, un gran número de maestros generalizaron y estereotiparon a un alumno ideal, en el cual se basaron para planificar, desarrollar y evaluar su práctica. Tal vez no consideraban que todos sus alumnos fueran iguales, sino que la razón de enseñarles lo mismo a todos y de la misma forma estaba fuera de su alcance y tal vez no podía detenerse en sus diferencias personales. Además considero fundamental mencionar que eran los primeros intentos que algunas personas hacían por enseñarle a otras y que su propia formación como docente –si es que la tenían- podría haber sido un obstáculo, tal vez trataban de enseñar como ellos mismos aprendieron.

Aquí me surge otra pregunta ¿cómo fue la educación en nuestro país, antes de la conformación del Estado-Nación y como ha ido evolucionando con el paso del tiempo? Para responderla considero necesario una breve reseña histórica que me permita clarificar esta situación, con el afán de mostrar brevemente, el proceso escolar y la forma en la que en la sociedad mexicana ha podido pasar de la instrucción a la educación nacionalista masiva hasta llegar a la educación incluyente e inclusiva en nuestros días que trata de posibilitar el rescate de la identidad de cada uno de los educandos y tomar las diferencias como una riqueza, como un punto de partida y no de llegada.

La necesidad de una Educación para todos, igualitaria y homogenizadora, se hizo presente cuando el proyecto ilustrado requirió de ciudadanos bien formados, capaces de convivir en los ideales de democracia, igualdad y libertad, pero también capaces de soportar las duras condiciones de vida que la sociedad industrial traería para las grandes masas trabajadoras tanto en el campo como en la ciudad. Estos ideales traducidos en la educación, impulsaban una educación uniforme y transversal, que no consideraba al sujeto al que habría de educarse sino lo que debía de enseñársele y lo que tenía que saber para que fuese productivo, sin dar mayor importancia a sus características fisiológicas y contextuales que generan entre otras cosas la diversidad de los sujetos y sus formas de aprendizaje.

Si bien Juan Amos Comenio hablaba ya en el siglo XVI de una concepción educativa universal paidocentrista, en México no es sino hasta la segunda mitad del siglo XIX-coincidiendo con el conflictivo periodo de formación del Estado Nacional- cuando se prefigura y organiza el aparato educativo nacional bajo las orientaciones de la pedagogía educativa europea (Tenti, 1988).

Dentro de la historia de México la educación como preocupación pública obedece a la integración de la economía al mercado capitalista mundial. Las reformas propuestas por Valentín Gómez Farías en 1833 apuntan hacia el proyecto de la modernidad al considerar la escuela como base de la soberanía, debiendo formar parte de las políticas del gobierno.

La constitución liberal del 57 establece por primera vez la libertad de enseñanza; en 1861 se federaliza la educación- en un esquema de gobierno republicano- y desde el mismo Estado se organiza el sistema educativo, que pretendía cierto tipo de sujetos homogéneos, como formados a partir de un molde o ideal. El proceso de reforma impulsado por las ideas liberales se dirige hacia dos aspectos: en primer lugar la dinamización de la economía; en segundo término, la reformulación de un proyecto de nación republicano. Aquí es donde entra la escuela y la institución pública.

La influencia del positivismo en las concepciones pedagógicas como corriente filosófica adquirió características particulares cuando llegó a México, conservando, su orientación general. Gabino Barreda -ministro de Instrucción, consideraba al hecho educativo como ilustración de los seres sociales, que funcionaba gracias a tres principios: laicidad, obligatoriedad y gratuidad (Tenti, 1988).

Durante el porfiriato que se preocupó por cierto de la consolidación de un sistema educativo que incluía todo un esquema de escuelas formadoras de

formadores, es decir, las normales, se instituyó la primaria obligatoria y se efectuaron los dos congresos de educación donde se definió a la educación como factor de progreso y unificación nacional; sin considerar las necesidades e intereses de determinados sectores de la población estudiantil.

Justo Sierra, cuya actuación al frente del Ministerio de Instrucción y Justicia a partir de 1901 es fundamental; da las bases de la primaria instructiva que enseña a leer, escribir, a contar a todos por igual y a ser disciplinados y obedientes. La escuela no debe limitarse a ser una mera instancia inculcadora de saberes y conocimientos sino que también debe formar al hombre social, al mexicano socialmente deseado. En la escuela la disciplina no sólo debe producir la obediencia sino también la instrucción, ... por eso puede decirse que un individuo disciplinado, es al mismo tiempo, obediente y útil. (Tenti,1988).

Vasconcelos, Filósofo católico y conservador con la idea de lograr la unidad nacional mediante el mestizaje cultural y racial de los diferentes grupos que sobrevivieron a la Revolución, concibió al sistema educativo en términos de convivencia social que permitiese la expansión de la cultura y la vida democrática.

Durante el periodo Cardenista, la política educativa se modernizó bajo otras premisas, la formación de una conciencia gremial y comunitaria de los trabajadores y la naciente clase media; la educación como emancipación social, pero también como fundamento de un Estado nacional corporativo. Al final del periodo cardenista estaban dadas las condiciones para nuevas orientaciones educativas que permitirían, más adelante, el desarrollo de un sistema paralelo de educación privada exclusiva, al lado de una educación pública con menos recursos y más demanda.

A partir de la década de los cuarenta, la educación se vincula directamente con los proyectos macroeconómicos de industrialización capitalista dependiente, iniciándose un proceso de occidentalización de la enseñanza. En la administración



de Ávila Camacho se da una ruptura con lo que habían hecho en materia educativa los gobiernos posrevolucionarios anteriores. Se realizaron acciones que tendieron a reducir la carga ideológica liberal y revolucionaria de la práctica educativa, reformando el artículo tercero, que a su vez había sido reformado por Cárdenas bajo los enunciados de la educación socialista. Se regresó a la educación unisexual y se promovieron la educación privada y la capacitación para el trabajo. La política educativa de esos años, buscaba impulsar la unidad nacional de los diferentes sectores en torno al gobierno de Avila Camacho y exaltar en las escuelas del país el sentimiento nacionalista.

Durante las dos décadas siguientes, empezó a difundirse la idea de la educación como factor de crecimiento y desarrollo, lo que propició la vinculación entre escuela, capacitación, empresa y productividad, mientras que el magisterio fue perdiendo presencia paulatinamente. Los años cincuenta dan cuenta de altas tasas de analfabetismo, deserción desmesurada, poca eficacia terminal y enfrentamientos constantes entre maestros y federación. El plan de once años, puesto en marcha durante la administración del presidente López Mateos, uniformó los criterios homogenizadores de la "educación moderna" e inició la orientación curricular hacia la administración, la ciencia y la tecnología, dejando de lado nuevamente la diversidad del individuo.

Posteriores reformas como la de 1972 o la de 1975, acentúan la subordinación de la escuela al sistema productivo. Que generalmente pretende más que el educar, capacitar a un ejército de trabajadores. En los niveles de primaria, medio y medio superior la educación respondió a los mismos objetivos, sin pretender el fomento de habilidades o la respuesta a determinados intereses por parte del individuo. Preocupantemente, la educación en nuestro país se ha involucrado cada vez más con la doctrina neoliberal y el proceso vertiginoso de la Globalización en nuestros días, donde los discursos políticos, empresariales y de diversos sectores de la sociedad, han iniciado un lento viraje, que permite contemplar las diferencias y la diversidad en los alumnos.

En éste breve recorrido histórico, no pude adentrarme y profundizar en cada aspecto que resulta útil e interesante para poder entender la situación actual del sistema educativo nacional, de los actores educativos y sus prácticas profesionales. Sin embargo, considero que este limitado recorrido por la historia de nuestro país en materia educativa puede dar una idea del importante papel del Estado. Coincido con Tenti (1988) cuando reflexiona acerca de la importancia que tuvo que el Estado tuviera que ser educador, para arrebatarse el monopolio educativo de manos del clero y de esta manera realizar su propia reforma moral e intelectual hasta cambiar los patrones de conducta mediante la conformación de un nuevo sentido común en las condiciones individuales. También tuvo que regular la actividad económica y hasta se convirtió en productor.

Además, esta revisión del cambio de instrucción por educación, del templo a la escuela, del mito y el dogma por la razón, me permite construir un escenario en donde el maestro es fundamental. La mayoría de maestros empíricos como dice Tenti (1988), que eran reconocidos más por su reputación que por un título de maestro. Estos maestros tenían la responsabilidad de formar a otros como y con lo que pudieran, en condiciones geográficas, sociales y económicas adversas, pero con un gran sentido de responsabilidad y basándose en su propia experiencia. Me parecen los soldados y emisarios de un Estado naciente, en una guerra ideológica que realizaron en un campo de batalla contra el clero, los hacendados y los caciques. Dentro y fuera de las escuelas, sin más armas que la vocación y la búsqueda de la verdad, bajo la consigna de lograr una moral laica que construyeron a mano para estructurar la nación en la que ahora vivimos.

Una vez realizado el exiguo recorrido por la historia de la educación en nuestro país a través de los postulados de una pedagogía naciente, en la que los padres de la pedagogía mexicana, algunos pensadores, diputados y otros tantos Secretarios de Educación discernían acerca del papel del maestro, de lo que tendría que enseñarse en las escuelas, de la disciplina y el orden entre otras

cosas y del sistema educativo en general. Llego a lo que generó dicha revisión del pasado, y lo plasmo en forma de pregunta ¿Cómo son los alumnos que actualmente se encuentran en las escuelas primarias del distrito federal, por no decir del país?

Para tratar de responder pienso que es fundamental contextualizar la situación del país en los albores del Siglo XXI en cuanto a población en General y la que está inscrita actualmente en el sistema educativo nacional en el nivel básico, específicamente en la escuela primaria. En cada apartado plasmo la población en general del país y renglón del Distrito federal para hacer un comparativo.

Primero revisemos lo que el INEGI<sup>2</sup> nos dice en cuanto a la población total de nuestro país a partir de los resultados preliminares del II conteo de población y vivienda 2005. De acuerdo con éste conteo, la población que residía en el territorio mexicano, al 17 de octubre pasado, era de 103.1 millones de personas; de ellas, 53.0 millones son mujeres y 50.1 millones hombres. Con este volumen de población, México sigue ocupando la undécima posición entre los países más poblados del mundo. China mantiene el primer lugar con 1 316 millones de habitantes; la India ocupa el segundo sitio con 1 103 millones y Estados Unidos el tercero con poco más de 298 millones.

La población residente en el país, al 17 de octubre de 2005, fue de 103 088 021 personas. Del total de población cuantificada, 50 124 361 son varones y 52 963 660 mujeres, lo que significa que hay 94.6 hombres por cada cien mujeres. En términos relativos, la tasa de crecimiento demográfico que resulta entre los dos últimos operativos censales, 2000 y 2005, es de uno por ciento en promedio por año.

Las entidades que crecen con mayor rapidez son: Quintana Roo con un

---

<sup>2</sup> Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática

crecimiento promedio anual de 4.7%, Baja California Sur que lo hace al 3.6%, Baja California al 2.4% y Querétaro Arteaga que crece a una tasa del 2.2 por ciento. Cuatro entidades federativas prácticamente no crecieron en el periodo: Michoacán de Ocampo y Zacatecas que tienen una tasa de crecimiento cero, el Distrito Federal 0.1% y Guerrero con 0.2 por ciento<sup>3</sup>.

Pese a que este conteo plasme que la población del Distrito Federal crece a menos del 1 % anual, El estado de México, el Distrito Federal, Veracruz, Jalisco y Puebla continúan siendo las entidades más pobladas: en conjunto contienen al 40.7% de la población del país. De esta forma, el estado de México continúa siendo la entidad más poblada del país, con poco más de 14.1 millones de habitantes, que representan el 13.7% de la población total. Le siguen el Distrito Federal con 8.7 millones (8.4%), Veracruz con 7.1 millones (6.9%), Jalisco con 6.7 millones (6.5%), Puebla con 5.4 millones (5.2%), Guanajuato con 4.9 millones (4.8%) y Chiapas con 4.3 millones (4.1%). En conjunto, estas siete entidades concentran a la mitad de la población del país.

Presento estas cifras al lector para tratar de mostrar que México es un país con una población bastante grande, lo que complica la mayoría de las áreas que atiende el gobierno mexicano como la educación, la salud, la seguridad pública entre otras. Es decir, el reto para tratar de dar respuesta a las demandas que generan tal cantidad de habitantes no es menor. Estas cifras y en especial las del Distrito Federal me hacen suponer que la demanda de servicios educativos en el Distrito Federal es muy alta, sobre todo en la educación básica. Para tratar de darnos una idea de la cantidad de alumnos que en el ciclo 2003-2004 estuvieron inscritos en las escuelas primarias del país y del Distrito Federal en específico, recurrí a la Estadística de la Secretaría de Educación Pública<sup>4</sup> (SEP, 2004)

---

<sup>3</sup> Fuente: Il conteo de población y vivienda 2005. INEGI

<sup>4</sup> Secretaría De Educación Pública. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Fin de cursos 2003-2004

## Capítulo 1. Aspectos teórico-metodológicos

| INICIO DE CURSOS 2000 – 2001 |         |         |         |         |         |         | EDUCACIÓN<br>PRIMARIA<br>TOTAL |
|------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------------------------------|
| GRUPOS POR GRADO             |         |         |         |         |         |         |                                |
| ENTIDADES                    | TOTAL   | PRIMERO | SEGUNDO | TERCERO | CUARTO  | QUINTO  | SEXTO                          |
| TOTAL NACIONAL               | 709 261 | 130 730 | 115 881 | 126 263 | 110 679 | 108 671 | 117 037                        |
| DISTRITO FEDERAL             | 39 553  | 6 617   | 6 711   | 6 708   | 6 590   | 6 608   | 6 319                          |

Fuente: Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Fin de cursos 2000-2001 Secretaría de Educación Pública

| EDUCACIÓN PRIMARIA<br>TOTAL | FIN DE CURSOS 2003-2004 |   |                  |         |         |         |         | TOTAL   |         |
|-----------------------------|-------------------------|---|------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| ENTIDADES                   | ESCUELAS                | PERSONAL<br>DOCENTE Y<br>DIRECTIVO<br>CON GRUPO | GRUPOS POR GRADO |         |         |         |         |         |         |
|                             |                         |   | TOTAL            | PRIMERO | SEGUNDO | TERCERO | CUARTO  | QUINTO  | SEXTO   |
| TOTAL NACIONAL              | 98 711                  | 560 818   | 736 796          | 126 790 | 126 008 | 124 959 | 122 181 | 120 137 | 116 721 |
| DISTRITO FEDERAL            | 3 402                   | 37 271  | 38 308           | 6 196   | 6 381   | 6 385   | 6 509   | 6 377   | 6 460   |

Fuente: Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Fin de cursos 2003-2004 Secretaría de Educación Pública Última modificación: 05 de Diciembre de 2005

Los cuadros muestran algunas diferencias tal vez por los rublos que consideraban al momento de levantar la estadística como es el caso del indicador que muestra el total las escuelas primarias que hay en el país y en el Distrito Federal. En el 2004 había un total de 98, 711 escuelas primarias en el territorio nacional de las cuales en el D. F. había un total de 3,402 escuelas con un total de 37,271 docentes incluyendo directivos.

Otro rublo que muestran los cuadros es el total de grupos que hay en cada grado escolar. El número de grupos oscila entre los 6,200 y los 6, 800 en ambos cuadros. Lo que muestra que la demanda escolar se mantuvo por lo menos en este periodo. Si multiplicáramos 38,308 que es el número total de grupos que hubo en el ciclo escolar 2003-2004 por un promedio de 20 alumnos que

conformen cada uno, la cifra sería 776,160 alumnos aproximadamente inscritos en este ciclo escolar en las escuelas primarias del D.F. Esta es sólo una muestra de la posible demanda escolar que tiene la escuela primaria, la cual genera fuertes demandas en múltiples ámbitos.

El alumnado actual que conforma los distintos grupos, pudieran parecer poco en relación con el número de niños que conformaban los grupos que en años anteriores tenían que atender los docentes, mismos que en ocasiones -según algunos de los entrevistados- llegaron a atender hasta 50 alumnos en un mismo grupo. La complejidad según ellos mismos, radica en que antes los podían tener sentaditos, calladitos y trabajando. Actualmente su función ha cambiado y a los 20, 25 o 30 niños que ahora tienen en sus grupos hay que motivarlos a que formen equipos, que salgan al patio, que investiguen y que comenten sus resultados, entre otras muchas cosas con lo que la labor del docente se ha modificado y para algunos incluso se ha dificultado.

Algunos maestros después de las entrevistas, hicieron alusión al discurso oficial de la propia SEP, me comentaron que en la página de Internet plasmaba las características de la educación básica y de la educación primaria actualmente y señala que además de la cantidad de alumnos, las diferencias presentes en ellos requieren una atención especializada.

### **Educación básica**

La enseñanza básica constituye el tipo educativo más numeroso del Sistema Escolarizado Nacional, en el cual los alumnos adquieren los conocimientos y las habilidades intelectuales fundamentales, ello con el propósito de facilitar la sistematización de los procesos de aprendizaje y el desarrollo de valores que alienten la formación integral de las personas.

La educación básica comprende la instrucción preescolar, en la cual se imparten algunos conocimientos y se estimula la formación de hábitos; la instrucción primaria, en la cual se inicia a los educandos en el conocimiento científico y las disciplinas sociales, y por último la instrucción secundaria, en la que se amplían y reafirman los conocimientos científicos por medio de la observación, la investigación y la práctica.

En la educación básica se brindan las bases y los elementos que todos los niños y jóvenes del país deben tener a su alcance para desempeñarse activa y comprometidamente en los distintos ámbitos de la vida.

### **Educación primaria**

La Educación Primaria es uno de los niveles educativos que se imparte a niños y adultos. Es escolar la de los niños y no escolarizada la de los adultos. Por ley es obligatoria y gratuita.

La primaria para niños se imparte en los medios urbano y rural a la población en edad escolar, es decir, la que tiene de seis a 14 años, conforme al plan de estudios establecido en 1993, el cual incluya las asignaturas de español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica, educación artística y educación física. Se divide en seis servicios: general, indígena, cursos comunitarios, agrícola migrante, CONAFE<sup>5</sup> indígena y CONAFE itinerante.

El servicio general lo proporcionan la Secretaría de Educación Pública, los gobiernos de los estados y los particulares, en los medios tanto urbano como rural. Las escuelas en que se imparte dependen normativamente de la SEP y se administran según el sostenimiento administrativo al que pertenecen, esto es, federal, estatal o particular.

El servicio de Educación Indígena, que como su denominación lo indica, se imparte en el medio indígena, adapta los programas de primaria a las necesidades regionales y utiliza métodos bilingüe-biculturales; sus escuelas dependen, en el aspecto normativo, de la Secretaría de Educación Pública y, en lo administrativo, de las autoridades educativas estatales.

Los cursos comunitarios se imparten en comunidades que por su aislamiento y escasez de población han carecido de escuelas de educación primaria. Todas sus escuelas son unitarias, es decir, están al cuidado de un solo instructor, que atiende a todos los grupos. Las áreas que en ellos se enseñan son tres: español, matemáticas, y ciencias sociales y naturales. Estos cursos dependen del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública.

El servicio de Educación Agrícola Migrante es para niños jornaleros migrantes. Funciona con el mismo plan de estudios y materiales básicos de los cursos comunitarios; sin embargo, el contenido del programa educativo redefine en la práctica y busca respetar las particulares formas de apropiación del conocimiento de la población destinataria. Es administrado por el CONAFE.

CONAFE indígena se proporciona a niños de pequeñas comunidades indígenas dispersas. Se pretende que los alumnos sean capaces de comunicarse en español y en su lengua materna con la misma fluidez. El

---

<sup>5</sup> El Consejo Nacional de Fomento Educativo.

modelo educativo que se aplica es igual que el de los cursos comunitarios. Depende, como su nombre lo indica, del CONAFE.

CONAFE itinerante es un modelo educativo que brinda atención a la población infantil de los circos que carece de opciones escolares estables debido a sus particulares condiciones de vida y de trabajo. Opera mediante un convenio entre CONAFE y la Unión Nacional de Empresarios y Artistas de Circos, A. C. (UNEAC).

La Educación para Adultos o extraescolar está dedicada a la población mayor de 14 años que no inició o no terminó en edad escolar la educación primaria (esto es, antes de los 14 años); se imparte en los medios urbano y rural. En el capítulo II de este documento se incluye la información de la educación primaria para adultos.

En general, la educación primaria es propedéutica (es decir, previa e indispensable) para cursar la educación secundaria. El alumno que la concluye con éxito recibe un certificado que acredita su preparación.

#### **OBJETIVOS:**

Los principales objetivos generales de la educación primaria son los siguientes:

Desarrollar de manera integral la personalidad del educando.

Formar y acrecentar en él su capacidad de comunicación y relación social.

Desarrollar sus facultades de razonamiento y abstracción.

Facilitar al alumno el conocimiento, la adaptación y la conversación de su medio natural.

Procurar que participa en conservar y crear la cultura.

Crear en él conciencia nacional. (SEP, 2005)

Desafortunadamente, para mí, el tiempo me imposibilita detenerme en la información que brinda la SEP específicamente en cuanto a los diferentes tipos de educación primaria que menciona y que existen en la actualidad, en las características que señala para cada una y hacia quien va dirigida. Sin embargo, a grandes rasgos puedo mencionar que con base en la revisión histórica que realicé anteriormente, el discurso oficial de la SEP, contempla diferencias en cuanto a los destinatarios del servicio educativo y distingue seis tipos de servicio: general, indígena, cursos comunitarios, agrícola migrante, CONAFE indígena y CONAFE itinerante.

Esto me permite discernir acerca de que el Alumno ya no es aquel al que hay que educar en un sistema homogéneo, en menoscabo de sus características y



diferencias identitarias individuales con el afán de lograr la construcción de la Identidad Nacional. Por el contrario, a partir de sus peculiaridades, la SEP estructura para ofertar una modalidad particular que le permita a cada infante cursar sus estudios de nivel primario.

Sin menoscabo de las otras, las modalidades de CONAFE migrante Y CONAFE itinerante me parece que son las que rescatan con mayor intensidad la necesidad del reconocimiento de las diferencias individuales, pues reconocen las dificultades que enfrentan tanto los padres como los propios niños que de entrada tienen que trabajar y van de un lugar a otro. Lo que complicaba u obstaculizaba el que un niño en estas condiciones pudiera cursar sus estudios. Por supuesto esta modalidad me genera muchas preguntas como: ¿quién es un instructor de CONAFE?, ¿Qué perfil tiene que cubrir un profesor para poder trabajar con estos niños?, ¿Con qué recursos pedagógicos y didácticos cuenta el instructor de CONAFE?, ¿Al ser instructor, entra en la categoría de maestros empíricos que menciona Tenti (1988)?, la última pero tal vez la más relevante para éste trabajo: El instructor de CONAFE a diferencia de un maestro egresado de una escuela normal, ¿tiene una formación inicial distinta que le permite un mayor y mejor reconocimiento de las diferencias infantiles y con ello puede adecuar y estructurar su ejercicio docente de tal forma que sea más cercano a las singularidades de los niños para los que trabaja?

Estos planteamientos me llevan a considerar el lugar de la formación inicial y permanente así como las posibilidades que le brinda a un profesor para el reconocimiento de las diferencias infantiles al interior de su grupo.

En las dos últimas décadas del siglo XX en nuestro país, la formación de docentes estuvo enfocada en preparar profesionales educativos. Uno de los objetivos que persigue la SEP en estos años, es tratar de desarrollar de manera integral la personalidad del educando, a partir de la estimulación de sus facultades de razonamiento, abstracción y comunicación. También trata de adaptar y

comunicar a los alumnos con su medio natural, para que procure conservar y acrecentar su propia cultura, sin olvidar crear en los educandos la conciencia nacional. En consecuencia, la formación de los docentes tiene que posibilitarles el obtener en los niños lo antes mencionado.

Quiero ser enfático al mencionara que no intento plasmar el antes y el después del discurso de la SEP y de la formación de los docentes, mucho menos el inferir acerca de las prácticas que genera cada uno. Por el contrario, mi afán es mostrar una evolución en cuanto a la noción y consideración que actualmente tenemos tanto los maestros como las propias autoridades educativas en cuanto a quienes son nuestros alumnos. Insisto, no lo pongo en el plano de mejor o peor, sino que trato de dar cuenta de la complejidad que representan los alumnos con los que el docente construye y reconstruye día a día sus conocimientos y la importancia que tiene su formación y actualización permanente.

En cuanto a la idea de alumno en México considero que tanto el lector como yo pudimos identificar la evolución acerca de esta idea hasta llegar a nuestros días. Actualmente, temas como el multiculturalismo, la diversidad y el interculturalismo, son cada vez más frecuentes en los discursos, en la mayor parte de las escuelas los maestros los consideran, como reflejo de las dinámicas que se mantienen y reproducen en la sociedad en general. Este es uno de los elementos que ha posibilitado esta nueva concepción de los educandos.

Para algunos de los entrevistados, otro elemento que les permitió ampliar la visión de los maestros en cuanto a los alumnos con los que tiene que trabajar en la escuela primaria fue la inserción de niños con discapacidades y niños con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares, bajo la intención de lograr una escuela con equidad e igualdad social. La incorporación de estos niños a las escuelas regulares según los propios enseñantes entrevistados, les permitió entender que todos somos desiguales de algún modo con respecto a nuestros semejantes, que no necesitamos tener una minusvalía o necesidades especiales

para que nos consideremos unos a otros como individuos distintos. Que como seres racionales, los individuos nos diferenciamos no sólo por la fisonomía, sino por los procesos, ritmos y formas de asimilar conocimientos, entre otras muchas cosas. Pero al mismo tiempo, esta situación los llevo a cuestionarse acerca de su propia preparación y de las posibilidades reales que tienen para poder trabajar con estos niños.

Los alumnos con los que trabajan los maestros en la mayoría de las escuelas primarias de nuestro país actualmente, muestran singularidades como las han tenido siempre. La diferencia radica en que actualmente, esas diferencias pueden y son consideradas por los docentes. Pero según dicen, esto mismo es una exigencia para los profesores, los cuales en algunas ocasiones recurren a instancias de formación continua como los talleres, asesorías y cursos que ofrece la Propia SEP y algunas otras dependencias públicas y privadas para responder efectivamente a las características, necesidades y problemáticas que los alumnos y las situaciones que viven le plantean al maestro en el devenir cotidiano.

Dentro de esta formación permanente y continúa, muchos de los profesores entrevistados me comentaban que recibieron información acerca de los procesos de desarrollo físico y mental de los infantes, nociones acerca de las necesidades educativas especiales y minusvalías que muestran algunos niños todo ello para los maestros que se encuentran en servicio. Por otro lado, los maestros que fueron formados en las escuelas normales en las que cursaron su carrera en la Licenciatura en Educación Primaria en los planes de 1988 y el de 1997, dijeron que recibieron durante su formación inicial, nociones, conceptos e información de distintas teorías del desarrollo y aprendizaje infantil además de otras informaciones relacionadas con el desarrollo de los alumnos de la escuela primaria. Invito al lector a revisar los acuerdos en los que se fundamentan los cambios en la Licenciatura en Educación Primaria para poder percatarse de lo antes señalado, así como poder sustentar mi dicho en cuanto a que la formación de los docentes cada vez es más especializada en cuanto al reconocimiento de

las diferencias infantiles presentes entre los niños de un mismo grupo.

En el acuerdo 259 que emite el Secretario de Educación Pública, el Lic. Miguel Limón Rojas el 13 de julio de 1999 señala que en su formación inicial los maestros deben desarrollar firmes competencias profesionales, con base en la adquisición de conocimientos, capacidades, actitudes y valores que les permitan aprender con independencia, dominar los campos disciplinarios y didácticos de su enseñanza, caracterizar las etapas de desarrollo por la que transitan los niños, ser sensibles ante las particularidades sociales y culturales de su futuro entorno de trabajo y estimular los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Además el octavo criterio para la organización de las actividades académicas del mismo acuerdo señala que:

8) LA FORMACION INICIAL PREPARARA A LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS PARA RECONOCER Y ATENDER LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES DE SUS ALUMNOS Y PARA ACTUAR EN FAVOR DE LA EQUIDAD DE LOS RESULTADOS EDUCATIVOS

En todas las actividades de formación de los futuros maestros se insistirá en el principio de que, en su labor profesional, el educador se relaciona con niños que poseen personalidades propias y distintas y que tienen orígenes sociales y culturales, así como formas de vida profundamente diferenciadas.

Los alumnos normalistas adquirirán una perspectiva profesional a partir de la cual asumirán que, si bien el conocimiento científico sobre el desarrollo infantil permite identificar rasgos comunes y procesos característicos de gran generalidad, cada niña y cada niño crecen y adquieren identidad como individuos únicos, en relación permanente con sus medios familiares y sociales.

Esta noción deberá reflejarse en la percepción de los futuros maestros sobre su actividad profesional, entendiendo que aun cuando el grupo constituye la unidad natural de trabajo escolar, deberá realizarse un esfuerzo continuo para conocer a cada alumno y para desarrollar actividades de enseñanza y relaciones educativas que estimulen el desarrollo de las potencialidades de cada uno.

En particular, los alumnos normalistas advertirán que ciertos ambientes familiares, culturales y sociales preparan a los niños para desenvolverse con mayor facilidad en el medio escolar, mientras en otros casos hay una menor correspondencia entre las experiencias ambientales de los alumnos y las demandas planteadas por las actividades en la escuela.

Estas variaciones no implican diferencias en las capacidades que los niños pueden desarrollar, pero exigen del maestro una sensibilidad especial para estimular el aprendizaje de aquellos que, por razones diversas, se encuentran en condiciones más vulnerables y de mayor riesgo frente al fracaso escolar. En este sentido, los maestros en formación deberán asumir que su desempeño en el grupo escolar juega un papel central en el logro de la equidad educativa. (SEP, 1999)

De esta forma, a través del discurso de Limón Rojas plasmado en el acuerdo número 259, la SEP muestra la intención de formar profesores que tengan la sensibilidad para reconocer las diferencias presentes entre los niños que conforman su grupo y puedan organizar actividades que estimulen el desarrollo de las potencialidades de cada infante para evitar lo más posible el fracaso escolar.

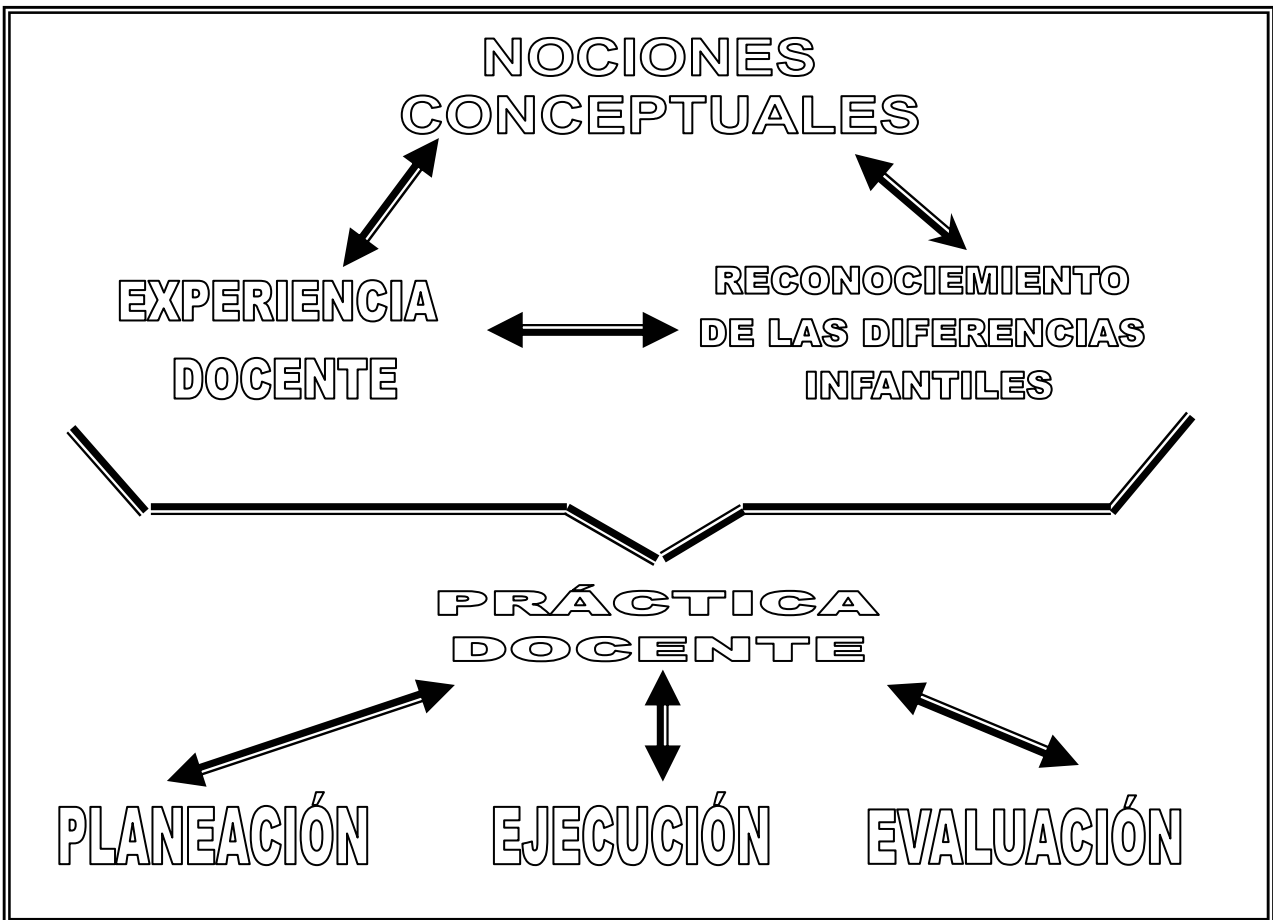
En consecuencia, tanto los profesores en formación como aquellos que se encuentran en servicio tienen que contar con herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan llevar a acabo un ejercicio profesional acorde con esta nueva perspectiva. Los maestros en formación reciben estos conocimientos durante sus estudios en las escuelas normales y comparten con los maestros en servicio espacios como los cursos y talleres de actualización magisterial que se imparten en los diferentes CAM<sup>6</sup> del país. En los espacios ya mencionados los docentes obtienen nociones teóricas, se acercan a diferentes formas de trabajo dentro y fuera del aula entre otras cosas, esto les permite reflexionar y cuestionarse acerca de su propio quehacer educativo.

Me parece que éste interés de la SEP enfocado a la formación ya sea inicial o permanente de profesores de escuela primaria, en cuanto a los procesos mentales, desarrollo físico y social de los infantes y otros elementos relacionados con el reconocimiento de los procesos infantiles, puede percibirse en los diferentes discursos que los maestros entrevistados me brindan cuando les pido que me hablen de los niños que conforman su grupo y es muestra de la reflexión, análisis y búsqueda de elementos y estrategias que les permitan ser más

efectivos en su interacción con los educandos.

Específicamente, muchos de los profesores entrevistados, hicieron referencia a distintas teorías del desarrollo infantil que les permiten acercarse y entender –según ellos mismos- mejor a sus alumnos. Me comentaron también que llevan acabo un enlace entre las nociones teóricas, su experiencia personal y los elementos que identifican en sus alumnos para poder planear, ejecutar y evaluar los procesos tanto de enseñanza como el de aprendizaje.

Cuadro I. Esquema del pensamiento del docente reflexivo



En este esquema trato de mostrar la forma en la que la mayoría de los docentes entrevistados me comentan que llevan acabo su planeación, ejecución y evaluación de su propia labor educativa. Casi todos parten de una reflexión previa

<sup>6</sup> Centros de Actualización Magisterial. Dependientes de la Subdirección de actualización de la

acerca de las nociones conceptuales (lo que tienen o quieren enseñar), de su propia experiencia docente (cómo, cuándo, dónde y con qué) aunado al reconocimiento de los niños con los cuales tiene que trabajar en determinado momento (para quién o con quiénes). Me parece que puede entenderse en una especie de espiral en la que los docentes tienen una dinámica de trabajo que parte de la planificación, continúa con la actuación, la observación y concluye con la reflexión de los procesos y las situaciones que se llevaron a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas ideas nos llevan a ver al docente como investigador de su propia acción, el cual cavilda acerca de lo que hace en el salón de clases, reflexiona acerca de los resultados y sin volver al mismo lugar de donde partió, reinicia el proceso.

Por su parte Jackson (1991) menciona que el pensamiento preactivo, interactivo y posactivo de los profesores, está presente con relación a los procesos de planificación de las clases y a la toma de decisiones de dentro del aula en general. Jackson sitúa al docente como investigador, el cual a partir de su investigación y reflexión puede llevar a cabo un adecuado desarrollo del currículum y asumir la responsabilidad de probar sus concepciones sobre la base de su propia actividad.

Los docentes entrevistados como ya lo dije antes, se refirieron constantemente a distintas teorías del desarrollo (nociones conceptuales) que considero que es necesario señalar en este documento para identificar con precisión los supuestos con los que han sido formados.

### **1.1.3 Las teorías del desarrollo en uso en la formación de docentes.**

Para iniciar esta sección, me parece necesario mencionar que en varias de las entrevistas realizadas a distintos profesores frente a grupo, constantemente hacían referencias a distintas teorías del desarrollo infantil. Algunos docentes

incluso se justificaban al mencionar que fueron formados en estos supuestos teóricos, Por tal motivo considero necesario referirme a algunas de las teorías del desarrollo infantil, para tratar de entender en mejor forma a lo que se refieren los maestros cuando mencionan algunos aspectos de las mismas. Además considero necesario mencionar que es en términos teóricos la idea de que el maestro es formado en el currículo.

Hasta ahora he expuesto varias razones por las que los profesores necesitan y tienen un conocimiento práctico del desarrollo del niño y de su situación en el momento actual.

A continuación, trataré de examinar las teorías con que los expertos explican el desarrollo y lo que consideran puntos importantes de discusión.

Las teorías evolutivas ofrecen varios modelos para entender e interpretar la conducta del niño. En términos generales, un patrón de conducta admite muchas explicaciones; la mayoría de los teóricos coincide en que una teoría no es suficiente para explicar todo lo que sabemos y observamos en relación con el niño. Por tanto, conviene contar con un repertorio de teorías a las cuales recurrir.

### **1.1.3.1. Desarrollo**

Con el término desarrollo me refiero a los cambios del niño que ocurren *con el tiempo*. Aunque hay diferencias entre los teóricos, la mayoría coincide en que el desarrollo representa los cambios sistemáticos y sucesivos que mejoran la adaptación global del niño al ambiente. El desarrollo no es cualquier cambio que se produzca conforme se alcanza la madurez. Para ser calificado de *evolutivo*, debe seguir un patrón lógico u ordenado que alcanza mayor complejidad y favorece la supervivencia.

En forma más concreta, los tres objetivos de la teoría evolutiva son explicar



cómo los niños difieren de una edad a la siguiente; describir la interrelación existente entre los diversos aspectos (por ejemplo, la influencia que el desarrollo cognoscitivo tiene en la relación con los compañeros); explicar por qué el desarrollo avanza en cierta dirección (Miller, 1993).

Sería fácil entender el desarrollo del niño si hubiera sólo una teoría global. Pero como señalé antes, hay varias teorías. Cada una da a los "hechos" un significado distinto al organizarlos en forma especial, centra la prioridad en distintos aspectos del desarrollo, para destacar algunos factores causales.

Por ejemplo, algunas teorías se concentran en el desarrollo intelectual y otras lo hacen en el desarrollo físico o social

A John Locke y Jean Jacques Rousseau, se les considera los precursores de la psicología del desarrollo. Desde el siglo XVIII hasta nuestros días han influido profundamente en las ideas referentes a la naturaleza del niño y a la forma en que debería enseñárseles. Asimismo, los postulados de Arnold Gesell en relación con la maduración, contribuyeron para explicar los cambios de estatura, de peso, de lenguaje, de habilidades mentales y motoras. Junto con sus colegas en la Clínica de Desarrollo Infantil de Yale introdujeron el concepto de *madurez*. Sólo podía realizarse el aprendizaje si un niño estaba biológicamente "listo". Si un niño no lleva a cabo las actividades que se predicen, podrá realizarlas en una edad específica, sólo necesita más tiempo para madurar.

### **1.1.3.2. Teorías del desarrollo.**

Considero necesario referirme a las distintas teorías del desarrollo que los profesores mencionan con el afán de tratar de plasmar lo que entienden como justificación de las actividades prácticas del proceso educativo que llevan a cabo.

Entiendo que la mayoría de las teorías del desarrollo tratan de aproximarse

cada vez más a las científicas, porque además de fundarse en presupuestos filosóficos aprovechan las investigaciones de Psicología, la Sociología y la Biología aplicables a temas educacionales.

La teoría empírica de la educación se apoya en la Psicología que ha dado origen a varios paradigmas o modelos científicos. La teoría para los griegos era una visión de un espectáculo, una especulación. Es un sistema construido por el pensamiento, con el que se relacionan entre sí cosas en un sistema de principios y consecuencias, antecedentes y consecuencias exento de contradicciones. Las teorías constituyen la trama interna de una ciencia, se opone a la empíria, la práctica; al conocimiento práctico que puede ser empírico (Kessen, 1979). En este sentido considero indispensable mencionar algunas de las teorías del desarrollo y del aprendizaje como explicaciones generales que disciplinan el pensamiento de los docentes, tanto para la comprensión teórica como para la aplicación y ejecución de su practica docente.

Las teorías a las que me voy a referir en seguida se centran en los cambios evolutivos del yo y en la personalidad. Los teóricos como Sigmund Freud (1856-1939) y Erik Erikson (1902-1994) vieron en el desarrollo un proceso discontinuo que sigue una serie de etapas discretas. En cada etapa de maduración surgen algunos impulsos, necesidades o conflictos que influyen en la forma en que el niño se relaciona con el ambiente. Algunos profesores recurren a las explicaciones que dan estos teóricos para tratar de comprender el comportamiento de sus alumnos. Según dijeron, con base en estos postulados tratan de adecuar tanto el trato como algunas de las dinámicas que realizan dentro del aula a las situaciones por las que pasan sus alumnos en determinado momento o en un ciclo escolar específico.

Conforme a las teorías psicoanalíticas, las formas en que el niño satisface sus necesidades en diversas edades marcan la pauta del desarrollo de su personalidad. Erikson estaba convencido de que el desarrollo es un proceso de toda la vida, mientras que para Freud las estructuras básicas de la personalidad

infantil se le colocan en los primeros cinco años de vida. En otras palabras, el desarrollo de la personalidad tiene un periodo crítico.

Los conductistas sostienen que los cambios evolutivos del comportamiento reciben el influjo del ambiente y que los mecanismos fundamentales del desarrollo son los principios del aprendizaje. El nivel de maduración del niño tenía poca importancia para los primeros teóricos, pero hoy la mayoría de ellos adopta una posición más moderada, la cual reconoce algunas restricciones biológicas del desarrollo (Miller, 1993).

Las teorías conductistas se han utilizado para explicar el desarrollo del niño en diversas áreas. John Watson (1878-1958), conocido como el padre del conductismo, analizó la función del condicionamiento clásico en la adquisición de emociones por parte del niño. Watson condicionó a un niño, el Pequeño Albert, a temer a una rata blanca, cuando el propio Watson hacía un ruido fuerte cada vez que aparecía el animal. Su miedo innato a los ruidos fuertes (respuesta incondicionada) se asocia a la rata (respuesta condicionada). Tras varios intentos o ensayos de aprendizaje, Albert emitía la misma reacción fóbica cuando la rata aparecía sin el ruido.

B. F. Skinner (1904-1990) afirmó que los padres influyen en la adquisición del lenguaje por parte de su hijo cuando aplican los principios del condicionamiento operante o instrumental. Cuando los bebés empiezan a balbucear, los padres reaccionan positivamente, repiten sonidos y refuerzan sus intentos de comunicarse. Los padres responden de un modo más positivo a los sonidos que se asemejan a las palabras que a los que no reconocen como palabras. Los conductistas sostienen que el significado de las palabras y las reglas gramaticales se aprenden por medio de los mismos principios del reforzamiento.

Los conductistas creen que los niños adquieren nuevas conductas mediante los procesos de *observación e imitación*. Es decir, no es necesario que

los refuercen explícitamente por una conducta; basta que observen un modelo, recuerden su comportamiento y lo repitan más tarde. Las teorías del aprendizaje social se han usado para explicar los cambios evolutivos en la agresión, en las habilidades sociales, en la conducta relacionada con los papeles sexuales, en las actitudes, en los juicios morales y en las normas de conducta (Bandura, 1989).

Los conductistas piensan que el desarrollo es un proceso gradual y *continuo*. Representa pequeños *cambios cuantitativos*, conforme el niño adquiere nuevas habilidades y conductas. En forma análoga a lo que postulan las teorías de la maduración, el niño desempeña un *papel pasivo* en el proceso evolutivo. Se limita a responder ante los estímulos ambientales, a guardarlos para uso posterior. Además, *no* existe una *etapa crítica* para aprender varias habilidades cognitivas, lingüísticas o sociales. Si al niño se le priva de ciertas experiencias al inicio del desarrollo, aprenderá más tarde esas habilidades. Según la teoría conductista, el desarrollo muestra gran plasticidad. Más aún, no existen patrones universales de él, porque los estímulos ambientales pueden variar de un niño a otro.

Una parte considerable de los informantes hacia referencia a esta teoría cuando mencionaban que por medio de estímulos, los niños tenían un mejor rendimiento escolar y controlaban sus impulsos. En el caso concreto de una maestra, mencionó que realizaba varias estrategias para lograr trabajar con los niños más distraídos y “latosos”. Dijo que compraba dulces sencillos y económicos que a los niños les gustaban y si al término del día se portaban bien les daba un dulcecito. Cuando el dulce ya no era suficiente estímulo para trabajar y mantenerse tranquilos, mejoró los dulces.

Posteriormente tuvo que establecer una dinámica en la que asignó un número a cada fila del salón. Escribió el número en el pizarrón y cuando los niños de una fila terminaban su trabajo colocaba una línea en el casillero que correspondía a la fila. Por el contrario, cuando los niños de una fila no querían

trabajar, platicaban o estaban distraídos, borraba una de las líneas que habían obtenido por buen comportamiento. Al final de la semana, contaban las líneas de cada fila y la que tenía más líneas era la ganadora. Los niños que conformaban dicha fila se hacían acreedores a un premio que iba desde un lapicero hasta una estuchera.

La docente en cuestión justificaba su trabajo al mencionar que “a los niños de sexto grado ya nadie los controla porque están en una etapa de cambios y de rebeldía que ni ellos mismos se aguantan” El estímulo más fuerte cuando su comportamiento excede lo normal –según dijo- es amenazarlos con que no les van a dar certificado de término de estudios de la primaria y sólo así se calman por algunos días.

Los teóricos cognoscitivos se centran en la forma en que el niño construye su propio conocimiento del ambiente. El desarrollo se da a través de la interacción entre sus incipientes capacidades mentales y las experiencias ambientales. Por tal razón, las que examinaremos representan una perspectiva interaccional, es decir, estas teorías apoyan la creencia de que la naturaleza y la crianza explican el desarrollo de los niños.

Las maestras entrevistadas que tienen a su cargo grupos de infantes en los primeros grados de la primaria se refieren con mayor frecuencia a estas teorías. Tal vez porque les aportan más elementos para entender como los niños a partir de la edad en la que se encuentran tienen que construir y reconstruir los conocimientos a partir de la interacción con los objetos mismos, con la realidad.

Dos profesoras afirman que las teorías de ésta índole, les permiten entender a ellas mismas como docentes, que las estructuras mentales de un niño a partir del estadio donde se encuentre por su edad, puede o no permitirles a los niños comprender ciertos aspectos y elementos que ellas tienen que enseñarles.

Comentan que Piaget elaboró una especie de tabla en la que estableció periodos o estadios. En estos periodos ubican el tipo de pensamiento de sus niños y con base en ello deciden que si y que no enseñarles. Argumentan que esta teoría en particular, les dan pistas para que una vez que identificaron que uno o varios niños tienen problemas para aprender algo -reconocimiento de diferencias-, tienen que recurrir a otras estrategias, dinámicas y a la interacción con la realidad (objetos tangibles y manipulables) para que los niños aprendan. Agrandes rasgos, precisemos parte del pensamiento de Jean Piaget y su elaboración teórica, la sicogénesis.

Jean Piaget (1896-1980) es probablemente el psicólogo evolutivo más conocido en el campo de la pedagogía. Propuso que los niños pasan por una secuencia invariable de etapas, cada una caracterizada por distintas formas de organizar la información y de interpretar el mundo. Dividió el desarrollo cognoscitivo en cuatro etapas. Un aspecto esencial de la secuencia es el desarrollo del pensamiento simbólico que comienza en la infancia y prosigue hasta que los procesos del pensamiento se rigen por los principios de la lógica formal.

Piaget pensaba que el desarrollo se refleja en *cambios cualitativos* en los procesos y en las estructuras cognoscitivas del niño. Asimismo, consideraba que todos los niños pasan por estas fases en el mismo orden, pero no necesariamente a la misma edad. Es decir, existe un *patrón universal* del desarrollo cognoscitivo. Acorde con su perspectiva interactiva, Piaget propuso que el desarrollo se efectúa mediante la interacción de factores innatos y ambientales. Conforme el niño madura, tiene acceso a nuevas posibilidades que estimulan el desarrollo ulterior. El niño las interpreta a partir de lo que ya conoce. De esta manera, cumple un *papel activo* en su propio desarrollo.

Por tal motivo, las maestras antes mencionadas aseveran que el niño a partir de equilibrios y desequilibrios o asimilación y acomodación como lo estipula Piaget, incrementan sus conocimientos. Con base en lo anterior, las maestras

tratan de plantear situaciones conflictivas para los niños, tratando de complicarlos para que pongan en juego lo que ya conocen y traten de solucionar el problema que se les presenta.

Las enseñantes mencionan que tratan, que sus alumnos sepan solucionar distintos problemas, incluso de su vida cotidiana al interior del aula, al jugar por ejemplo al “cajero<sup>7</sup>”. Orgullosamente narran como con éste tipo de actividades lúdicas intentan alejarse de la repetición, la mecanización y la memorización.

Las teorías del procesamiento de información ofrecen otra perspectiva interactiva del desarrollo. En vez de centrarse en cómo organizamos el conocimiento en varias etapas del desarrollo, estudian los pasos exactos en que se llevan a cabo las funciones mentales. Estos teóricos utilizan la computadora como modelo del pensamiento humano. Igual que en ella, hay que introducir los datos, procesarlos y almacenarlos en la memoria del niño.

Los órganos sensoriales reciben la información y la transmiten; después es transformada y registrada en la memoria para su recuperación posterior. Según este modelo, los adelantos cognoscitivos del pensamiento se logran gracias al mejoramiento gradual de la atención, de la memoria y de las estrategias con que se adquiere y se utiliza la información. Por tanto, el desarrollo incluye cambios *cuantitativos* (aumentos de la información guardada) y *cualitativos* (nuevas estrategias para almacenarla y recuperarla) (Miller, 1993)

En una perspectiva similar a la de Piaget, los teóricos de este enfoque sostienen que el desarrollo se origina en la interacción de la información

---

<sup>7</sup> El cajero es una dinámica que tiene muchas variantes. La forma más frecuente es en la que los niños o la maestra llevan a la escuela envases vacíos y les colocan un precio. Si es un grupo de primero o segundo año, no tienen que establecer el precio en dinero, pueden ser fichas de colores, tarjetas, etc., en grupos mayores juegan con billetes de fantasía o falsos.. Por sorteo o por designación directa, el profesor nombra un niño que será el cajero y por ende responsable de dar cambio cuando un niño le solicite un producto. La actividad emula las tienditas de abarrotes donde los niños compran sus dulces y golosinas, con lo llevan al interior del aula su vida cotidiana.

proveniente del entorno y el estado del sistema de procesamiento de información del niño. El conocimiento y las habilidades cognoscitivas que ya poseen los niños, influyen en la capacidad de adquirir más conocimientos. Aunque reconocen la importancia del desarrollo neurológico, suponen que la adquisición de algunas habilidades cognoscitivas puede acelerarse por medio del entrenamiento. En numerosas investigaciones se ha analizado cómo puede enseñár al niño a usar estrategias más refinadas de retención y de aprendizaje, pero a menudo duran poco los efectos positivos en el niño pequeño.

Sin embargo, para ciertos informantes, los postulados de ésta teoría les posibilita realizar dinámicas escolares en las que los niños participan con agrado. Durante un encuentro “cara a cara, poco formal” un maestro me comentó que cierta ocasión, identificó que algunos de sus alumnos de segundo grado tenían dificultades para diferenciar entre un caballo, una cebra, un camello y una llama. Después de tratar de generar que los niños comprendieran las diferencias explicándoles, haciendo dibujos en el pizarrón y dejando que los propios niños les explicaran a sus compañeros sin resultados positivos. Asegura el maestro que los niños decían que sí moviendo de arriba a bajo la cabeza pero que los ojos de los niños le revelaban que no. Cuestionó a los niños acerca de si los habían llevado alguna vez al zoológico. Los niños que no entendían las diferencias respondieron que no.

Pasaron por el pensamiento del maestro varias posibles soluciones, organizar una salida al zoológico, pedirles que compraran una monografía o biografía de los animales en cuestión y otras tantas cosas. Sin embargo, recordó algunos elementos de varias teorías y entre ellos de la teoría del procesamiento de la información, al parecer por que asistió a algunos talleres o cursos en donde trataron aspectos relacionados con las teorías del aprendizaje infantil.

Se percató que los niños conocían a dos de los animales en cuestión, por lo que no partían de cero, al caballo y a la cebra. Con este antecedente, al día



siguiente decidió llevar al salón muñecos de peluche que tenía su propia hija y sólo le faltó la llama. Me comenta que solucionó el problema haciendo un dibujo en una cartulina. Al día siguiente, inició la clase recordando la situación del día anterior. Algunos niños dijeron haber platicado con sus familiares, con lo que más o menos les quedaban claras las diferencias. Con gusto, el maestro me comenta que sentó a los niños en un círculo en el piso y les pidió que cerraran sus ojos diciéndoles que perdería aquel que los abriera, algunos niños incluso con su suéter se vendaron los ojos. Una vez que los niños no veían, el maestro saco de una bolsa de plástico oscura los muñecos de peluche. Les pidió que sin decir nada tocaran los peluches y los pasarán después a su compañero de al lado. Una vez que los peluches regresaron con el maestro, colocó un casete y se escuchó el trote y relinchido de un caballo. Casi ningún niño pudo contener el grito: es un caballo. Les pidió que abrieran sus ojos o que se quitaran el suéter. Los niños vieron los tres peluches y el otro animal en el pizarrón.

Y les preguntó –al referirse a aquellos que no entendían las diferencias la sesión anterior- ¿Cómo podemos diferenciar a un animal de otro? Dice que algunos niños trataron de contestar pero les pidió que dejaran responder a sus compañeros. Después de un largo silencio, uno de ellos dijo: viéndolo. Entonces, a otro se le ocurrió decir, escuchando el sonido que hacen. El maestro intervino y agregó que hay que ver las características de cada animal y compararlas. Y empezó a decirles que el caballo se parece mucho a la cebra. Los niños dijeron que al tocar a los peluches sólo había uno que creía que era diferente y era el camello porque tiene unas bolas en el lomo. El maestro prosiguió la clase al orientar sus participaciones para que reconocieran similitudes y diferencias entre los animales.

Por último, me explicó que en el mismo casete estaban grabados sonidos de diferentes animales, que les pidió que trataran de imitar los sonidos y las formas de caminar de los animales. Y que al final de la clase les pidió que cuando no conozcan a un animal, recuerden como son los que conocen y en que cosas se

parece y en que cosas no. Les dije que es fácil distinguir a un perro de un gato por el tamaño, los niños agregaron que por que maúlla y se sube a los árboles y comenzó a cuestionarlos acerca de animales que tienen cuatro patas pero otros elementos los diferencian.

A decir del maestro, esta situación muestra lo que la teoría del procesamiento de la información menciona en cuestión a que los niños introducen el conocimiento, lo procesan y lo almacenan.

Las teorías del aprendizaje social, contribuyen a explicar cómo el niño aprende las conductas sociales (por ejemplo, ayudar e interesarse por los demás), las tendencias agresivas y los comportamientos adecuados a su sexo. Los primeros teóricos propusieron que el niño adquiere nuevas conductas mediante la observación y la imitación. Al reformular este punto de vista, conocido como *teoría social cognoscitiva*, Albert Bandura (nacido en 1925) especifica varios factores cognoscitivos que influyen en el proceso del aprendizaje social. Para que el niño imite modelos, es preciso que sepa procesar y almacenar la información relativa a las conductas sociales, que prevea las consecuencias de ciertas acciones y controle su conducta personal. A medida que estos procesos cambian con la edad, irá aprendiendo mejor a partir de su ambiente social.

A semejanza de los enfoques de Piaget y del procesamiento de información, esta teoría sostiene que el niño construye representaciones mentales de su mundo social. De ahí que influya tanto en el ambiente como este lo hace en él. La interacción entre niño y ambiente se refleja en el concepto. La interacción entre niño y ambiente se refleja en el concepto de determinismo recíproco de Bandura (Bandura, 1986). Las representaciones mentales de una situación o evento inciden en sus acciones y sentimientos; esto determina como lo percibirán y tratarán otros. Tales reacciones influyen en el pensamiento y en la conducta del propio sujeto en situaciones subsecuentes. La teoría cognoscitiva social representa una perspectiva interactiva, pues pone de relieve las relaciones

recíprocas de los estados internos (representaciones, percepciones y emociones mentales) con el ambiente.

Algunos maestros mencionan ciertos rasgos de esta teoría de Bandura al mencionar que en algunas ocasiones tratan de lograr que los niños cuyo comportamiento es agresivo, tosco o burdo, les piden que contrasten el comportamiento de uno de sus compañeros más estudiosos y tranquilos con el propio. Con lo que afirman que los niños reflexionan acerca de su propio comportamiento a partir del comportamiento del otro y tratan de imitarlo.

Los propios maestros identifican dos grandes grupos de alumnos a partir de su comportamiento: por un lado niños tranquilos, pasivos y serenos; por el otro niños agresivos y violentos.

Las teorías contextuales se centran en la influencia del contexto social y cultural en el desarrollo del niño. La investigación intercultural indica que las culturas presentan gran variabilidad en lo que los niños deben aprender, en cómo se espera que aprendan la información y las habilidades, en los tipos de actividades en que participarán, en cuándo se les permite hacerlo, etc. Las teorías contextuales contribuyen a explicar cómo operan estas influencias en el desarrollo.

Suponen que el niño desempeña un *papel activo* en el moldeamiento de su propio desarrollo. A medida que madura, busca varios contextos físicos y sociales. Al mismo tiempo las actividades en ellos cambian al niño, quien después responderá en forma distinta a esas actividades en el futuro. Sin embargo, a diferencia de las teorías interactivas antes expuestas, los contextualistas insisten en que el niño y el ambiente se encuentran en cambio constante y en que los cambios suelen producir cambios en el otro. Por tanto, no puede haber *patrones universales* o *puntos finales en el desarrollo*. Las teorías contextuales ofrecen una perspectiva más compleja del desarrollo que otras. De acuerdo con ellas, no podemos separar el desarrollo del contexto donde tiene lugar. A continuación

ofrezco una breve descripción de los postulados de la teoría socio-histórico-cultural.

Lev Vygotsky (1896-1934) fue uno de los primeros teóricos del desarrollo en analizar la influencia del contexto social y cultural del niño. En su teoría socio cultural del lenguaje y del desarrollo cognoscitivo, el conocimiento no se construye de modo individual; más bien se construye con el otro. Según Vygotsky los niños están provistos de ciertas "funciones elementales" (percepción, memoria, atención y lenguaje) que se transforman en funciones mentales superiores a través de la interacción. Propuso que hablar, pensar, recordar y resolver problemas son procesos que se realizan primero en un plano social entre dos personas. A medida que el niño adquiere más habilidades y conocimientos, el otro participante en la interacción ajusta su nivel de orientación y ayuda, lo cual le permite al niño asumir una responsabilidad creciente en la actividad. Estos intercambios sociales los convierte después en acciones y pensamientos internos con los cuales regula su comportamiento. Vygotsky creía que el desarrollo incluía *cambios cualitativos*, conforme el niño pasa de las formas elementales del funcionamiento mental a las formas superiores, pero no especificó un conjunto de etapas del desarrollo. Su teoría no contiene patrones universales del desarrollo, ya que las culturas difieren respecto a las metas del desarrollo del niño (Miller, 1993).

En opinión de Vygotsky, la gente estructura el ambiente del niño y le ofrece las herramientas (por ejemplo, lenguaje, símbolos matemáticos y escritura) para que lo interprete. Observe a una madre que habla con su hijo de tres años y verá en acciones las ideas de Vygotsky. El habla de la madre es lenta, simple y repetitiva, con el fin de que el niño entienda lo que le dice. Algunos niños tienen mucha suerte, porque no todas las madres se expresan en el "habla infantil" con sus hijos. Cuando una lo hace, madre e hijo tratan de negociar una comprensión común del lenguaje. En tales condiciones el niño entiende las oraciones simples, pero no puede generalizar su conocimiento a otros contextos lingüísticos. Una suposición básica de la teoría de Vygotsky establece que los niños pueden ser

capaces de demostrar un nivel más alto de competencia cognoscitiva bajo la guía de compañeros y adultos más capaces.

Tal pareciera que esta teoría en particular está de moda: casi todos los entrevistados hacen referencia a ella y como lo diré más adelante en los comentarios finales del apartado. En muchas ocasiones llegan a confundir tanto los postulados teóricos como los autores de dichas teorías. En este caso en particular, varios de los informantes entrelazaban nociones de la teoría socio-histórica-cultural de Vigotsky y los postulados cognoscitivistas de Piaget.

Acabo de describir algunas de las suposiciones en que se basan las teorías del desarrollo. Considero que es suficiente para reconocer la importancia de examinar el desarrollo del niño desde varios enfoques. Algunas teorías darán una explicación más satisfactoria, pero todas ocupan un lugar en el repertorio de los profesores. En forma conjunta proporcionan una explicación mejor de la conducta infantil que cualquier teoría por su cuenta.

Conviene precisar que también las teorías descritas en el capítulo son construcciones humanas que reflejan determinada situación, tiempo y lugar. Hemos entrado ya en un periodo de la historia intelectual que De alba (1995) llama *posmodernidad*, el cual supone que toda forma de conocimiento es tentativa y está abierta a otras interpretaciones. El mundo posmoderno es complejo y no es fácil de analizar, de simplificar ni de reducir para entenderlo. A medida que la teoría pasa de los enfoques biológicos a los contextuales, es necesario renunciar a la certidumbre y a la generalidad. El desarrollo no tiene secuencias universales, porque los niños y el ambiente cambian sin cesar. Pocas leyes o principios generales rigen el desarrollo del niño porque éste es propio de cada contexto o grupo de individuos. Comienzan a desvanecerse los dualismos tradicionales, como el de naturaleza frente a crianza. El posmodernismo supone variedad del conocimiento (esto es, hay *conocimientos*). Como las teorías son construcciones humanas, muchos de los "hechos" del desarrollo están abiertos a preguntas y a

interpretación ulteriores. Conviene pensar en ellas no como enunciados de las "verdades esenciales", sino como manera de pensar y de hablar del desarrollo del niño en el aula.

Por último como ya antes lo anunciaba, quiero mencionar que a la luz de esta breve revisión de las teorías del desarrollo en uso en la formación de docentes la mayoría de los informantes poseen bastantes nociones teóricas, pero algunos llegan a confundir, entrelazar o intercambiar a los autores. Esto me lleva a pensar que su práctica no es rígida en cuanto a seguir los postulados de una sola teoría sino que en su ejercicio cotidiano emplean elementos de diferentes autores con el afán de lograr los mejores resultados posibles en cuanto al aprendizaje de sus alumnos.

## **1.2. Referentes metodológicos.**

El presente escrito está orientado por los lineamientos que rigen la indagación cualitativa, la cual tiene como propósito encontrar el sentido y las significaciones de los propios actores. Basarse en la indagatoria cualitativa significa conocer la realidad a partir de lo que dicen los otros acerca del proceso educativo como un hecho social en el cual el desarrollo de conceptos se realiza a partir de pautas de los datos y los participantes se retoman como un todo que expresan sentidos y significados. Durante la indagación cualitativa el investigador trata de introducirse en la cotidianidad de los participantes a partir de lo que dicen acerca de lo que viven.

La escuela, entonces, es el mundo real, la realidad que me interesa en la presente indagación cualitativa. Específicamente, los procesos que lleva a cabo el docente tanto para reconocer a sus alumnos como la forma en la que usa dicha información en su ejercicio profesional. En consecuencia, la labor de los investigadores cualitativos no es fácil, pues tratan de comprender el tema de estudio que les interesa desde la percepción y reflexión de los otros, de los sujetos

que interactúan, que construyen y que tal vez son el propio objeto de análisis.

Las formas y las herramientas que aplican los investigadores cualitativos para poder recabar información acerca de las experiencias que viven los entrevistados, son variados y en la mayoría de los casos el tema de investigación dicta las formas y los medios con los que tiene que lograrse la obtención de la información. La observación, los cuestionarios, la entrevista, los documentos personales, los diarios de campo e incluso las historias de vida son algunas de las diferentes herramientas que utilizan para la obtención de los datos. Comúnmente, tanto las formas como los medios que emplean quienes se dedican a este tipo de investigaciones son de tipo relacionales. Es decir, quien investiga tiene que lograr establecer cierta relación directa con aquellos que son investigados. Tal vez por lo anterior es que tanto la observación como la entrevista sean los instrumentos utilizados con mayor frecuencia.

### **1.2.1 La entrevista como herramienta metodológica de este estudio.**

La herramienta que utilicé para realizar la indagación que le presento al lector fue la entrevista de tipo cualitativa. Por tal motivo me parece necesario referirme con precisión a ésta para compartir la experiencia que tuve.

En la mayoría de los estudios cualitativos/interpretativos, la entrevista es la herramienta que con mayor frecuencia es utilizada. Por supuesto que la entrevista tiene variantes y esto hace –como ya lo dije antes- que a partir del tema de estudio, el investigador tenga que elegir entre la entrevista estructurada, la semiestructurada, a profundidad o de un solo encuentro. Para Taylor y Bogdan (1998), las entrevistas a profundidad son aquellos encuentros que reiteradamente colocan al entrevistador y al informante frente a frente. En este tipo de entrevista, el principal interés está en función de comprender las distintas perspectivas que tienen los entrevistados acerca de su propia vida, experiencias y vivencias tal como lo expresan con sus propias palabras.

La entrevista en un sentido menos formal, en donde el que pregunta se sitúa como igual al entrevistado, puede ser entendida como encuentros libres y bidireccionales. Durante este tipo de encuentros que me atrevería a llamar *poco formales*, es mayor la riqueza en cuanto a información de la vida personal de los entrevistados. Esto beneficia la indagación pues ambos participantes generan confianza acerca de poner su propia vida como ejemplo de las situaciones a las que se refieren. Durante este tipo de encuentros, el entrevistador tiene que tener una idea de lo que puede o quiere obtener de su interlocutor. Es por ello que no es posible pensar en entrevistar a alguien sin que medie un trabajo previo a la ejecución de la conversación en el que el entrevistador defina aquellos aspectos que le interesa obtener.

Durante el trabajo de preparación previo a la realización de la entrevista e incluso de la observación, hay que considerar algunos elementos como preparar las preguntas que van a plantearse o lo que se quiere observar, fijar tiempos en cuanto a cuidar el tiempo y la cantidad de las sesiones para no abrumar a los entrevistados, elegir un lugar donde se puede conducir la entrevista con comodidad, solicitar la entrevista con anticipación, entre otros elementos necesarios para planear tanto la observación como la entrevista (Serrano, 2004).

Parafraseando a Serrano (2004), en cuanto a la realización o ejecución de la entrevista es necesario entender que no es un interrogatorio, sino más bien una plática por lo que es importante cuidar el lenguaje y explicar con puntualidad el propósito, el alcance del estudio y si se desea el anonimato del informante. Comentarle al informante la función que desempeña el investigador y evitar el cuchicheo y las frases carentes de sentido. Además al momento de realizar la entrevista, el investigador tendrá que tratar de ser cortés y comedido, absteniéndose de emitir juicios de valor, evitar divagar y hacer comentarios al margen de la cuestión. Además tratar de escuchar con atención al informante.



Por supuesto que tener presente los elementos antes mencionados no es sencillo. Además, sólo son una muestra de las consideraciones que hay que tener presentes. Al respecto Serrano (2004) dice que la “situación de entrevista” es cuando el principiante se enfrenta al hecho de la entrevista. En ese momento el entrevistador tiene que tener presentes las preguntas base, el report, seguir la conversación con atención y encontrar las palabras claves para propiciar que el informante hable y no interrumpir sino ayudar a recordar alguna idea. Los silencios son también elementos que hay que considerar y no tratar de llenarlos, sino permitir que el informante reflexione y reestructure su pensamiento. Incluso los gestos y exclamaciones de los entrevistados son parte de la información.

Por último, en cuanto a las entrevistas Serrano (2004) menciona que una vez que las entrevistas son transcritas, es necesario buscar estrategias para el análisis e interpretación que permitan encontrar los matices de significados, que puedan ser contrastadas con el conjunto de materiales. Y las múltiples lecturas a las que se prestan los materiales dada la inestabilidad y movilidad de los significados.

La mayoría de las entrevistas que realicé, me permitieron encontrar los significados adquiridos y compartidos por los participantes, así como establecer la vinculación con los contextos socioculturales para encontrar las diferentes formas de manifestación de las diferencias infantiles de los alumnos.

Escuchar directamente de las maestras lo que sucede dentro del aula me permitió construir el objeto de estudio desde el lugar mismo donde suceden los hechos, lo cual significó dejar a un lado la concepción oficial de la homogeneidad de los alumnos y concebir el aula como un espacio en el cual confluyen sujetos con diferentes características sociales, económicas y culturales. La escuela, el salón de clase, es un espacio de gran movimiento donde se expresan diferentes propósitos, expectativas y actitudes, situación que ha permitido estructurar las categorías de análisis durante la realización del trabajo.

### 1.2.2 El objeto de estudio. Una construcción entre pares.

Al realizar diferentes entrevistas a los participantes y hacer las anotaciones correspondientes, pude encontrar los aspectos relevantes que surgían frente a las acciones de los sujetos. Las entrevistas me permitieron conocer los diferentes puntos de vista de los participantes y ampliar mi visión acerca del tema de estudio, al incorporar las experiencias de los profesores entrevistados.

En relación con las docentes, identifiqué algunos aspectos importantes en función de la forma en que organizan a sus alumnos para el desarrollo de las clases, lo que pensaban de cada uno, las estrategias que ponían en operación para atenderlos, la forma en que desarrollaban los contenidos, así como el tiempo que dedicaban a las clases.

Respecto a los alumnos, a partir de los comentarios vertidos por las entrevistadas puedo comentar algunas situaciones en cuanto a las formas de participación que tenían durante la interacción diaria, de las relaciones que establecían con su maestra y con sus compañeros, así como del contexto sociocultural del cual provienen y en el cual viven actualmente. Esto me parece importante de acuerdo al siguiente planteamiento que desarrolla Erickson (en Wittrock, 1997) en relación con las diferencias culturales entre el hogar y la escuela, "...Cuando los alumnos actúan de un modo que no coincide con las expectativas culturales del profesor respecto de la clase, el profesor puede percibir como frustrante, confusa y hasta temible la conducta de los niños. Si el enseñante y los alumnos tienen reiteradas dificultades para interactuar juntos, día a día, es probable que entre ellos se establezca una relación adversaria. Esto inhibiría la capacidad del profesor de conocer y entender a los alumnos: de calibrar acertadamente lo que los alumnos saben, lo que desean de la educación y lo que procuran expresar, interpersonalmente, en sus relaciones sociales con él".

A través de este proceso metodológico también queda evidenciada la forma en que algunas madres de familia participan en la construcción de conocimientos con sus hijos, así como el apoyo que les brindan durante su paso por la educación primaria y el compromiso que son capaces de asumir cuando sus condiciones económicas, culturales y personales les permiten atenderlas. De todo ello las categorías empíricas se retomaron en función de la incidencia constante.

En relación con los alumnos y la forma en que se establece la comunicación con sus maestras; surgió la categoría “los atrasaditos, los adelantaditos y las lentas”, categoría que revela la visión de las maestras de la manera como se refleja la heterogeneidad sociocultural en el aprovechamiento escolar de sus alumnos.

Ante la clasificación que planteaban las maestras, se hacía necesario conocer de manera detallada las características socioculturales de los alumnos, para comprender la relación existente entre contexto sociocultural y aprovechamiento académico y así identificar algunas de las causas que los hacían pertenecer a determinada clasificación. A través del conocimiento de los contextos socioculturales y su relación con las categorías asignadas por las maestras, se daría la pauta para establecer una serie de tejidos que dieran cuenta del estado actual de los alumnos, tomo como referencia lo planteado por Strauss (Woods 1998.67) “Comprender plenamente la persona requiere saber cómo se ha formado a lo largo del tiempo, conocer los años formativos de la socialización primaria, la influencia de los otros importantes, las decisiones claves, y los incidentes críticos”. Sin embargo esto es un aspecto que por falta de tiempo no podré profundizar. Más adelante en este mismo capítulo, abordaré mínimamente la formación del docente a partir de la reconstrucción de algunos de sus comentarios donde los maestros señalan como importante tanto la formación inicial como permanente. Por supuesto centrando el foco en las formas y en lo que reconocen en sus alumnos a partir de su propia formación y experiencia.

La otra categoría se enfoca al tiempo de atención directa que brindan las maestras a sus alumnos, toman en cuenta que los cuadros mostraban una reiterada falta de atención en ambos grupos, emerge en grado significativo esta situación, porque el tiempo es un factor que afecta de manera decisiva en la producción de trabajo de los alumnos.

Los descritos, fueron los elementos que definieron el problema de tiempo como una categoría específica a desarrollar, le asigno el nombre que las mismas maestras tomaban como referencia ante esta problemática: si tuviéramos tiempo: expresión común de las maestras. El análisis de cada una de estas categorías empíricas pretende desentrañar los principios en los que se apoyan las maestras para el desarrollo de su trabajo docente porque son ellas quienes en el trabajo cotidiano dan una atención específica a los alumnos con los cuales trabajan diariamente. Coincido con Kaplan (1997:28) cuando plantea "...en tanto sujetos históricos que explican, dan sentido, interpretan, resignifican sus prácticas cotidianas, (las maestras) reproducen o resisten los destinos educacionales y sociales de los alumnos".

Es por ello que solamente a través de este proceso metodológico se podían obtener los datos necesarios que llevaran a la realización de una descripción en función de la perspectiva de los propios sujetos participantes. Las conceptualizaciones teóricas a la par del estudio de campo mostraron los significados y orientaban el camino por el cual realizar el trabajo, bajo las orientaciones de mi director de tesis por supuesto.

Este trabajo implicó la visita a las escuelas de manera cotidiana, durante las cuales he realizado grabaciones y registros mediante las notas de campo para ser ampliados posteriormente. Asimismo, realicé entrevistas semiestructuradas a los diferentes actores (maestras, madres de familia y algunos alumnos) que me permiten consolidar las entrevistas realizadas.

La estructura que plasmo es la primera que formulé netamente producto de la información obtenida en las entrevistas, La estructura inicial fue la siguiente:

- I. FORMAS EN LAS QUE LOS MAESTROS DETECTAN LAS DIFERENCIAS ENTRE SUS ALUMNOS.
- II. FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DEL PROFESOR.
- III. DIFERENCIAS INFANTILES.

DIFERENCIAS INFANTILES POR:

- ALIMENTACIÓN
- EDAD Y GÉNERO.
- TRAYECTORIA ESCOLAR Y COMPORTAMIENTO.
- NIÑOS CON PROBLEMAS ESPECIALES ATENDIDOS POR ESPECIALISTAS CON Y SIN TRATAMIENTOS MÉDICOS.
- CONDUCTA AGRESIVA.
- NIÑOS ENCARGADOS CON VECINOS Y FAMILIARES.
- NIÑOS "PROBLEMA".
- NIÑAS SOBRESALIENTES. (SOLO NIÑAS)
- NIÑAS SOBRESALIENTES (HIJAS ÚNICAS)
- LATOSOS (NIÑOS)
- *CUESTIONES Y RITMOS DE TRABAJO.*
- ALGUNOS NIÑOS ALIENTAN EL DESORDEN.
- *DIFERENCIAS POR RESULTADOS ESCOLARES Y CALIFICACIONES.*
- *DIFERENCIAS POR RESULTADOS ESCOLARES Y CALIFICACIONES (AUSENTISMO)*
- RECONOCIMIENTO DE HABILIDADES Y DESTREZAS POR ASIGNATURAS.
- NIÑOS TRABAJADORES, HIJOS ÚNICOS Y QUIENES TIENEN HERMANOS.
- NIÑOS SENSIBLES A CAUSA DEL EMBARAZO DE SU MADRE.
- HIJOS DE MADRES SOLTERAS Y NIÑOS HUÉRFANOS.

- NIÑOS BIEN ATENDIDOS Y OTROS MAL ATENDIDOS.
- CALIFICACIONES DE LAS BOLETAS ESCOLARES ANTERIORES.
- NIÑOS CON MEDICAMENTOS.
- IV. **NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y NO ESPECIALES**
- V. **TRABAJO DOCENTE CONJUNTO CON PADRES DE FAMILIA.**
- **PADRES AGRESIVOS**
- VI. **TRABAJO DE LOS PADRES DE FAMILIA**
- **ACTIVIDADES DE LOS PADRES DE FAMILIA.**
- VII. **ADECUACIONES AL TRABAJO DOCENTE A PARTIR DEL RECONOCIMIENTO DE LAS DIFERENCIAS ENTRE LOS ALUMNOS**
- ADECUACIONES AL TRABAJO DOCENTE.
- TRABAJO DOCENTE CONJUNTO CON PADRES DE FAMILIA

Son las primeras categorías de análisis que elaboré una vez que obtuve la información empírica. Los números romanos indicaban los posibles capítulos de la tesis. Es decir, fue la primera estructura tentativa de la tesis, misma que permitió conformar las categorías finales bajo la orientación de mi asesor y darle estructura al presente documento.

A través de este análisis inicial pude obtener detalles del discurso del maestro en cuanto a la caracterización de sus alumnos. También, permitió definir las características específicas que cada docente reconoce en los alumnos de su grupo en particular, a través de lo que me comentaron. En conjunto me lleva a pensar que los niños que conforman un grupo, con sus características particulares, ocasionan que los niños en conjunto conformen una identidad de grupo. No quiero decir solamente que los niños se sientan partícipes del grupo 5° A por ejemplo y que esto les dá identidad y filiación. Sino que el grupo 5° A tiene una identidad propia distinta del grupo 5° B. Por supuesto que la identidad parte de las diferencias de cada niño, pero en conjunto el grupo según las maestras cada uno de los grupos es caracterizado por alguna situación. Por ejemplo 6° A puede ser “trabajador”, y 6° B “desordenado”. El grupo 1° A “sucio” y 1° B “entusiasta”. 2° A “pasivo” y 2° B “agresivo”.

Estas “etiquetas” del grupo como las llamó una maestra, les permiten a los maestros caracterizar y tener una impresión acerca del mismo a partir de los comentarios de sus compañeros maestros que han trabajado con el grupo en años anteriores. En otras palabras, esta misma maestra dice haber comentado a otra que el grupo con el que tendría que trabajar lo tuvo ella y que el grupo en general es “trabajador, limpio y entusiasta” con lo que cabe la posibilidad que la maestra que le corresponde ahora trabajar con los niños formule una idea del grupo y en particular en cuanto a los ambientes de aprendizaje, la interacción que puede llegar a tener y hasta las expectativas de logro y éxito con determinado grupo. Además, bajo la orientación y apoyo del asesor, reestructuré la información obtenida en las entrevistas, efectúe la revisión de postulados y nociones teóricas que dieron origen a la tesis que someto a su consideración.

En el siguiente capítulo, me referiré ya con precisión a las formas en que los maestros reconocen las diferencias entre sus alumnos y a las propias diferencias que identifican entre ellos toda vez que analicé la información obtenida.

## **Capítulo 2. Los modos de reconocimiento de las diferencias infantiles en la escuela primaria**



## Capítulo 2. Los modos de reconocimiento de las diferencias infantiles en la escuela primaria

### Introducción

La diversidad, el multiculturalismo y la interculturalidad son nociones que nos han permitido pensar en la otredad, en los *otros* como el reflejo de uno mismo, pero no idéntico a los demás. Entender que afortunadamente somos diferentes, que si bien tenemos aspectos en común, también es cierto que tenemos gustos, necesidades, preferencias, hábitos, anhelos e innumerables aspectos más que nos distinguen, que nos hacen únicos e irrepetibles.

Afortunadamente en la temporalidad en la que vivimos, la mayoría de los sujetos somos sensibles y tratamos de entender al otro y no sólo tolerarlo. Por supuesto hay quienes se resisten y no conciben la posibilidad de que existan personas distintas a ellos. Incluso emplean la violencia en sus diferentes variantes para tratar de normalizar, estandarizar y homogenizar a aquellos con quienes tienen contacto para lograr sujetos idealizados, irreales.

La escuela pública no está ajena de lo que sucede en nuestra sociedad. La mayoría de los maestros al reconocerse así mismos como diferentes entre sí, logran tener una perspectiva distinta en cuanto a los alumnos con los cuales trabaja. Identifican peculiaridades, necesidades educativas con y sin discapacidad y en general, las características identitarias de aquellos que están bajo su conducción al interior de un aula escolar.

En este capítulo trato de mostrar algunos de los modos de reconocimiento que realizan los maestros entrevistados para lograr obtener información acerca de las diferencias infantiles en los alumnos que conforman las aulas de sus grupos. Además, intento señalar aquellas singularidades de los infantes, que los maestros dicen reconocer con el afán de señalar con precisión los elementos que

consideran más relevantes y necesarios para poder realizar su labor. Por supuesto, este capítulo es el resultado de la información que obtuve en las entrevistas con algunos enseñantes y considero que una investigación más extensa podría ampliar la información en cuanto a las formas de reconocimiento y las diferencias presentes entre los niños que asisten a la escuela primaria en el Distrito Federal.

## 2.1 Los otros

### 2.1.1. Los otros infantes, los reales

En nuestro contexto, en esta ciudad capital, la posibilidad de ser diferente es cada vez mayor. La dinámica social y los actores sociales mismos han modificado paulatinamente las formas *tradicionales* de interactuar, de relacionarse y de vivir. Hoy vemos en nuestras avenidas un gran número de *niños de la calle*, que tal vez por el gran número de habitantes en esta metrópoli casi pasan desapercibidos. Estos niños son un caso extremo, pero la situación actual tanto económica y social ha obligado a los miembros de una familia que estén en edad de trabajar a desempeñarse en trabajos mal remunerados, carentes de prestaciones, incluso informales<sup>1</sup> o eventuales<sup>2</sup>. Algunos niños desde temprana edad tienen que

---

<sup>1</sup> Por informal entiendo aquellos trabajos como vendedores ambulantes, limpiaparabrisas, franeleros o cuidadores de carros estacionados ("los viene-viene") o aquellos que las personas realizan con bajos ingresos. El fenómeno de trabajo informal, es una de las cuestiones más importantes a analizar en la discusión actual sobre desarrollo económico. Es un proceso más o menos reciente que tiene importantes consecuencias sobre la economía de los países subdesarrollados. Este fenómeno está íntimamente vinculado con el proceso intenso de migración rural-urbano producida en el siglo XX. La última Conferencia Internacional de la Organización Internacional del Trabajo ha debatido, cómo hacer frente al trabajo informal, una realidad que escapa a la acción legislativa de los Gobiernos y que representa para las personas durísimas condiciones de trabajo, carencia de protección social y sanitaria, de Seguridad Social, de pensión en la vejez, de derechos en el trabajo y que en muchos casos encubre nuevas formas de semiesclavitud. Informe: "El trabajo decente y la economía informal" Conferencia Internacional del Trabajo, 90° reunión, junio de 2002. Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra.

<sup>2</sup> Cualesquiera que sea su denominación, se considerará que media contrato de trabajo eventual cuando la actividad del trabajador se ejerce bajo la dependencia de un patrón para la satisfacción de resultados concretos, tenidos en vista por éste, en relación a servicios extraordinarios determinados de antemano o exigencias extraordinarias y transitorias de la empresa o establecimiento, toda vez que no pueda preverse un plazo cierto para la finalización del contrato. Se entenderá además que media tal tipo de relación cuando el vínculo comienza y termina con la realización de la obra, la ejecución del acto o la prestación del servicio para el que fue contratado el trabajador.

hacerse cargo de los más pequeños mientras que los demás trabajan. En otros casos, los padres tienen que encargar a sus hijos con vecinos y hasta con personas un tanto cuanto desconocidas como las que trabajan en comercios cercanos a donde viven o trabajan sus familiares.

### **2.1.2 La infancia trabajadora, nuevos actores sociales**

Los propios niños en algunos casos, tienen que contribuir a la economía familiar y su aportación es significativa y muy necesaria. Por supuesto, la mayoría de los niños que trabajan lo tienen que realizar en contra turno si es que aún pueden asistir a la escuela. En consecuencia los trabajos que llevan a cabo son informales y hasta peligrosos. Preocupantemente los niños son los más vulnerables a todos los aspectos negativos de la actividad informal. Algunos de los trabajos en los cuales se desempeñan los niños son como franeleros, en pequeños talleres y en trabajo a domicilio. Posiblemente el trabajo más peligroso lo realicen aquellos que son comerciantes callejeros en los cruceros, pues su lugar de trabajo está en los cruceros más transitados de la ciudad.

Sin embargo, esta situación no es privativa de las ciudades, por el contrario, los niños que viven en el campo también tienen que ayudar a sus padres en la agricultura, en la construcción el comercio y la industria manufacturera. En el primer capítulo señalé que esta realidad en la que viven los infantes, es tan grave que incluso ya fue considerada por las propias autoridades. La respuesta del Gobierno Federal fue que a través de la SEP y esta a su vez por medio de CONAFE atendería a niños migrantes en Michoacán y niños que trabajan y viven en las caravanas circenses. Lo que me parece un buen inicio por entender las necesidades y características de la población a la que hay que brindarle el servicio educativo.

Pero esta situación problemática en cuanto al trabajo infantil no termina en estos casos. La necesidad de trabajar no distingue género. Hay también muchas

niñas que tienen que trabajar en los cruceros y son tal vez las más vulnerables en comparación con los niños. Las menores tienen que comenzar a trabajar desde muy temprana edad, reciben menos salario que los niños y trabajan por más tiempo y son más propensas a la explotación y al abuso, incluso a la prostitución infantil, la venta, la servidumbre por deudas de sus padres y la condición de siervos.

Algunas informantes aseguran que en nuestro país ha disminuido notablemente la deserción escolar. Sin embargo, siguen siendo en mayor número las niñas que tienen que dejar de estudiar, pues son las que más ayudan al interior de la familia y del hogar. Son las que más ayudan, cuidan a los más pequeños y a los miembros necesitados como los adultos mayores, los enfermos y los discapacitados. Además alimentan a todos para que sus padres puedan ir a trabajar. Una de las profesoras comenta que si este trabajo pudiera evidenciarse como se hace en los cruceros, tal vez serían 2 a 1 o incluso 3 a 1 la proporción de más niñas que niños las que tienen que trabajar.

### **2.1.3 Los trabajos infantiles al margen de la ley**

Otra maestra hizo alusión a que no todos los trabajos que desempeñan los niños son honestos, muchos niños son obligados a la mendicidad, otros son “adiestrados” y “capacitados” para el robo y otros delitos menores. Trato de reconstruir lo que dijo la maestra: mientras que lavan coches se encuentran cosas mal puestas del interior y del exterior del carro. Del exterior, los tapones de las llantas, los espejos retrovisores, las antenas de los radios y hasta los logotipos y letras que indican las marcas y los modelos del auto se los quitan. Del interior ni te digo, se llevan de entrada las moneditas que no te das cuenta y dejas en los ceniceros, o que se te caen y se quedan en el interior del carro, los lentes, los monederos, y hasta lo que no te imaginas.

Al preguntarle como lo hacían la maestra contestó que algunos de sus

alumnos de sexto año le decían que cuando llevara a lavar su coche de entrada no lo dejara y luego fuera por él sino que se quedara ahí. Que antes de ponerlo en donde lo lavarían, le quitara todo lo que tenía en el piso y sacara las cosas de la guantera, lo que más quisiera o le importaba y dejara lo que realmente no necesitara o no le importara tanto perderlo, entre otras muchas cosas más.

Esta misma maestra me comentó el caso de uno de sus alumnos, cuyo padre varias veces ha estado en la cárcel. Dice la enseñante que cuando le preguntó al niño que en qué trabajaba su papá al inicio del año me dijo que chachareaba<sup>3</sup>. Creí entenderlo como aquellas personas que son vendedores en los tianguis en donde venden ropa usada y cosas que están rotas o no sirven y te las venden muy baratas. A los dos meses más o menos viene la mamá del niño y me pide los papeles del menor porque lo cambiaría de escuela. Como sabes, hay que preguntarle al solicitante, la razón del por qué se quiere llevar al niño para hacer el oficio y que te lo firme, con eso luego no te puede demandar. Cuando le pregunto a la mamá el por qué se lo quiere llevar, me dice que “pus nomás”. Después de mucho insistir, la mamá me cuenta que su esposo vende chácharas y que pues se tienen que ir a vender a otra parte.

A lo mejor me excedí y le respondí que tal vez esa no era razón suficiente. Me pide entonces que salga del salón y platicamos en el umbral del salón. Ahí me narra que en realidad su pareja se dedicaba a chacharear cosas que el mismo se robaba. Me dice que en las madrugadas como a las dos o tres de la mañana se salía de su casa en bicicleta y se iba a las colonias vecinas a ver que se encontraba en los carros que las personas dejan en la calle estacionados durante toda la noche. Me dice que siempre llegaba con tapones, llantas, baterías (acumuladores), gatos hidráulicos, espejos retrovisores, estéreos, bocinas, hasta con asientos y con lo que pudiera cargar, echarlo rápido a la bici o correr por si se daban cuenta los dueños.

---

<sup>3</sup> Según el Diccionario de la Lengua Española en su vigésima segunda edición, “chacharear”, significa negociar con cosas de poco valor.

Muy contento llegaba cada vez con más cosas, hasta que un día como a las seis de la mañana una de sus vecinas le pidió que fuera rápido porque a su marido le estaban pegando y pateando mucho y que lo tenían en un lote abandonado y lleno de basura pero bardeado donde nomás se oía desde afuera como gritaba que ya no le pegaran. Ahí comenzó a llorar la mamá del niño porque dice que cuando llegó había patrullas pero que ni a los policías les querían abrir. Después de un rato, gritaron ya le dimos su friega al ratero este tal por cual, ya nos dijo donde vive y si lo volvemos a ver si lo matamos, claro que con otras palabras. Dice la señora que vieron como por las azoteas de las casas vecinas que eran de un solo piso se subieron y se echaron a correr unos muchachos. Nadie los pudo agarrar, ni los policías que fueron por ellos en lo que se subieron a la patrulla y los siguieron no dieron con ellos. Al escuchar y ver esto otros policías abrieron la puerta a pura patada y que voy viendo a mi pareja, yo pensé que estaba muerto. Dijo que estaba tirado en un charco de sangre y cuando entraron los paramédicos le dijeron que tenía varios huesos rotos y que a lo mejor si se moriría. Esa fue la razón real del por que el niño no se presentaba a la escuela desde días atrás y por que la señora dijo que se tuvieron que cambiar de casa.

Tal vez al lector le pueda parecer excesiva la introducción al presente capítulo o un caso extremo el que presento. Sin embargo, me parece que ilustra bien de lo que trata este capítulo. En el ejemplo anterior están presentes en la escuela tanto la interacción escolar entre la maestra, la madre y una mínima parte con uno de los alumnos. Además, algunas de las formas con las que la maestra obtiene información de los niños al inicio del ciclo escolar y posteriormente en el encuentro *cara a cara* con la madre de familia. También están presentes las diferencias infantiles reales, de la cotidianeidad que viven algunos niños en nuestra ciudad capital y que por supuesto llevan al aula. Esto perméa su comportamiento y rendimiento escolar.

Por tal motivo, invito al lector a continuar leyendo este capítulo donde hablo

acerca de las maneras de reconocimiento infantil en la escuela primaria, así como de lo que el profesor reconoce en sus alumnos y que no sólo se refiere a aspectos escolares. Elementos que constituyen la personalidad e identidad de los infantes. Necesidades en sus formas de aprender, situaciones familiares y de trabajo de algunos de los propios niños. Situaciones que atraviesan transversalmente su desempeño e impactan su rendimiento escolar.

## **2.2 Los otros en la escuela: la interacción escolar**

La educación está en constante construcción. El maestro es un constructor perseverante de una práctica que pretende ser diferente y eficiente, es un arquitecto del salón de clases, es un catalizador de los procesos del aula. Y esta actividad es realizada muchas veces de manera consciente, y otras tantas inconscientemente. Cada experiencia educativa es diferente. Lo educativo está compuesto por pequeñas realidades particulares, realidades que se van construyendo cotidianamente en el salón de clases, realidades que son cambiantes, realidades que condensan la historia, la sociedad y la cultura.

La concepción tradicional acerca de la educación, del maestro y del alumno, aquélla que ve a la docencia como una actividad homogénea, simple y lineal, y a la que se le suma el control que ejercen la sociedad y la institución sobre la persona del maestro, tiende a negarse el entender al docente como sujeto activo, y deja un margen de maniobra restringido para el desarrollo de iniciativas que vayan más allá del salón de clases, y que no sean coartadas por la autoridad.

Los cambios sociales, económicos, políticos, etc., así como la transformación de los diversos paradigmas acerca de la realidad, experimentados en el mundo en las últimas dos décadas, han replanteado la función social de la escuela, y por ende, han obligado a un cambio al interior de las actividades que en torno a la acción educativa se realizan. Estas modificaciones repercuten directamente en las personas que tienen a su cargo el quehacer educativo,

concretamente en los docentes, cuyo desempeño profesional se torna día a día en un quehacer más complejo y demandante de nuevos conocimientos y habilidades, para los cuales muchas veces no ha sido formado. El docente en múltiples ocasiones hace frente a la problemática diaria de manera empírica, solucionando en el plazo inmediato algunas de las dificultades que se le presentan, sin que por ello queden resueltas del todo.

La educación está viva, cambia, las construyen los sujetos con su interacción cotidiana, la replantean, la resignifican (Serrano y Pasillas, 1987). Pero para ello se requiere de dos sujetos: el maestro y el alumno, que se representen a sí mismos como transformadores activos. La recuperación de la práctica docente, mantenida como una actividad permanente, le permitirá al maestro detectar puntualmente sus dificultades, sus errores y sus aciertos para redimensionalizar su quehacer, permitiéndose dar respuesta a los porqués, desde lo que es como persona siempre en contacto con sus alumnos.

En lo referente a la recuperación de la práctica docente y de lo educativo como tal, no existen verdades absolutas sino saberes fragmentados (Serrano y Pasillas, 1987). Las propuestas deben construirse y resignificarse desde las particularidades, desde la realidad concreta de la institución y desde sus actores; es decir, colocadas en el tiempo y en el espacio, donde el fenómeno educativo toma modalidades específicas y donde lo que importa es lograr que los alumnos aprendan.

Veamos ahora como interactúan los actores escolares a partir de lo que dicen los informantes en las diferentes entrevistas.

### **2.2.1. Las estrategias de los docentes en el reconocimiento de las diferencias en el alumno**

Al momento de elaborar mi proyecto de tesis nunca reparé en la importancia que



tiene el considerar las formas en las que los maestros reconocen a sus alumnos. Tal vez como lo dije antes fue porque al inicio de mis estudios de la Maestría pensaba que los maestros no reconocían a sus alumnos y que todo su ejercicio profesional estaba basado en estereotipos y en alumnos ideales e imaginarios. Al momento de entrar al campo y obtener los primeros datos hubo en Mí un conflicto. Llegue a pensar que todo el proyecto se me desbarataba y que era improcedente e intrascendental. Gracias a mi asesor, pude entender que lo importante no es poner en dos planos la cuestión: Los maestros ¿reconocen o no reconocen a sus alumnos?

Por el contrario me hizo ver que lo importante radica en dar cuenta de lo que realmente hacen las maestras a partir de lo que dicen, en su discurso. Indagar acerca de las formas en las que reconocen a sus alumnos y de lo que reconocen en ellos. Precisamente, es lo que a continuación trataré de mostrar. Para ello con ayuda de mi asesor, elaboramos algunas categorías que me ayuden a estructurar la información.

Las categorías están en función de dos aspectos centrales. Primeramente a partir de los tiempos en los que los profesores entrevistados dicen reconocer a sus alumnos. En segundo momento a partir de las trayectorias de formación. Es decir, al inicio de la interacción en el curso, durante la interacción misma y la última en relación directa con la información que brindan otros actores escolares.

#### **2.2.1.1. Al inicio de la interacción en el curso**

Como señalé en el capítulo anterior, en el apartado en el que me refiero a la formación de los docentes y como ésta preparación les permite reflexionar acerca de su propia práctica. En éste apartado retomo las ideas Jackson (1991), cuando se refiere a tres diferentes fases del pensamiento de los profesores reflexivos: la preactividad, interactividad y posactividad. Inicialmente, retomaré solo la fase preactiva. Trato de señalar el momento en el que los docentes no han entrado en contacto pleno con los niños del grupo que les fue asignado y empiezan a recibir

información acerca del grupo en general como grupo y de aquellos casos “especiales” o “sobresalientes”. Información con la que inician un proceso de caracterización.

La maestra directora de una de las escuelas que visité, al momento de solicitarle su anuencia para entrevistar a una de sus maestras y darle a conocer el tema de mi indagatoria. Me comentó que algunos maestros desde el momento de saber el grupo que les asignó –ella como directora del plantel- para trabajar. Empiezan a solicitar información a los compañeros responsables del grupo que pasará al siguiente grado con el “nuevo” maestro.

Estos maestros según la directora son los más honestos, porque esperan hasta que ella designa con que grupo trabajará cada quien para comenzar a solicitar comentarios no solo del maestro que tiene al grupo acerca de sus alumnos en ese momento sino a los compañeros que los han tenido en grados inferiores. Me comentó que hay otros maestros que desde mediados del ciclo próximo pasado solicitan el grado y el grupo con el que quieren trabajar. En otras palabras, algunos docentes se acercan a pedirle a la directora desde finales del mes de Enero y durante el mes de Febrero que les conceda trabajar con determinado grupo a partir del mes de Agosto en el que inicia el nuevo ciclo escolar.

Asegura la directiva que casi siempre los mismos maestros solicitan trabajar con los grupos de determinados compañeros por razones fundadas en que durante sus años de servicio, han forjado un reconocimiento de la comunidad escolar por medio de su intachable trayectoria profesional y de los buenos resultados que logran con sus alumnos. Otro argumento es que los profesores han escuchado que los niños “casi trabajan solos” y que son muy rápidos para todo. Puedo apreciar dos casos distintos, por un lado aquellos que basan su solicitud de determinado grupo por el o los maestros que han tenido. Por otro lado, consideran que con, sin y pese a los maestros que hayan tenido los niños son buenos y

tienen un buen rendimiento escolar.

En cuanto al maestro y su trayectoria profesional, los argumentos que dan son entre otros: que los maestros que tienen al grupo son muy trabajadores, enérgicos y constantes; que establecen buena comunicación con los padres de familia y cuando pasan con otro maestro ya saben como trabajar y como tienen que ayudar a sus hijos. Son maestros muy preparados, que han tomado muchos cursos de actualización, que tienen experiencias en otras carreras como médicos, psicólogos, etc., y que esta formación en otras áreas les permite ayudar a los niños mejor.

Los maestros que solicitan los grupos de aquellos que tienen una reconocida trayectoria, casi aseguran que sus resultados están garantizados si pueden trabajar con el grupo de la maestra reconocida. Para la directora esta situación es problemática pues en ocasiones hay dos o tres maestros que le solicitan trabajar con determinado grupo y esto llega a generar conflictos entre los propios maestros entre compañeros y con la directora.

Por supuesto está el caso contrario en el que ningún maestro quiere trabajar con un grupo determinado, las razones pueden ser muchas y responden a distintos ámbitos, van desde el maestro hasta los propios niños, sin olvidar a los padres de familia. En cuanto al maestro, así como la comunidad valida y reconoce el desempeño de algunos, los propios actores escolares hacen comentarios de la labor de aquellos que según la directora no muestran el mismo compromiso y dedicación. Estos maestros faltan mucho, no preparan sus clases, no utilizan materiales novedosos o “vistosos” y en términos generales son “flojos y no trabajan”. En consecuencia, el grupo en general tendrá deficientes hábitos de estudio, de limpieza de puntualidad e incluso de respeto hacia con los maestros.

Aquí la directora retoma el caso de los alumnos. Indica que hay grupos con los que la mayoría de los maestros se niegan a trabajar porque son grupos

conformados por los niños más desobedientes y con una conducta anormal, agresiva y peligrosa. Por lo regular son grupos de quinto y sexto grado en los que los niños ya no quieren estar en la escuela porque ya les interesan otras cosas.

Otro disculpa de algunos maestros para no trabajar con cierto grupo relacionada con los niños que lo conforman, no tiene que ver con su conducta sino más bien con su fisonomía. La maestra directora afirma contundentemente que varias de sus maestras le han llegado a decir que si tienen que trabajar con cierto grupo, piden su cambio o solicitan un receso sin goce de sueldo. Al cuestionarlas sobre la negativa, argumentan no estar preparadas para trabajar con niños con capacidades diferentes y con necesidades educativas especiales. Niños débiles visuales, hipoacúsicos, mudos, con paraplejas, entre otras.

En cuanto a la información que reciben las maestras acerca de los diferentes grupos, están aquellos que nadie quiere porque los padres de familia son agresivos y majaderos con los maestros.

Al preguntarle a la maestra en que momento los docentes intercambiaban estas informaciones me indicó que son varios los espacios. Platican durante las guardias en las que vigilan diferentes zonas de la escuela durante los recreos escolares. También intercambian opiniones al ingresar o salir de la escuela y cuando son responsables de la guardia de toda una semana en la que llevan acabo la ceremonia del lunes y cada día de esa misma semana tienen que estar en la puerta para despedir a los niños. Al estar ahí, escucha comentarios que los niños les hacen a sus padres sobre algo que pasó en el día dentro o fuera de su salón de clases. También al estar en la puerta tienen que impedir que los niños entren y salgan en repetidas ocasiones de la escuela. A la hora de la salida por lo regular el maestro sale de la institución y saca a todos los niños de su grupo asegurándose de que nadie se quede. Los maestros de guardia entonces, impiden que los niños regresen al interior.

Pero no sólo los niños piden ingresar a la escuela, por lo regular los padres, familiares o los responsables de los niños que tienen alguna inconformidad y piden hablar con la directora asisten a la hora de la salida. Muchas de las personas que solicitan hablar con los directores son interrogados acerca del asunto que quieren tratar. En algunos casos las situaciones son triviales o fáciles de resolver como el que un niño perdió un suéter y quiere ir a buscarlo al patio o al salón. O que un niño le quitó dinero a otro y en esos casos por lo regular, los maestros les indican que esperen hasta el día siguiente si es que la maestra responsable del grupo al que pertenece el niño se retiró. Y esperen a que al día siguiente la maestra en presencia de los dos niños aclare la situación. De esta forma los maestros se enteran de las molestias de los padres de familia y la agresividad que llegan a tener algunos cuando sin importar que les impidan el paso acceden al inmueble y llegan a ofender a la directora por hacerla responsable de alguna situación que no resolvió. Lo que origina que los maestros se enteren de la situación que prevalece con problemas que de otra forma no sabían.

Otro espacio en el que los maestros intercambian opiniones y según la directora es donde se hace “la rifa del tigre” en la que les designa grupos es en las Juntas de Consejo técnico Consultivo, en las que se reúnen todos los maestros el último viernes de cada mes.

Por último, en cuanto al inicio de la interacción del curso me parece necesario señalar que estas son solo algunas de las situaciones con las que los maestros comienzan a caracterizar a un grupo. Faltan otras importantes como el que algunos maestros estructuran ciertas “categorías” para los grupos en general a partir del grado, sin conocer a los niños ni a los maestros. Aseguran que 1° y 2° son grupos tiernos, dóciles, manejables. Que 3° y 4° todavía trabajan. Pero que 5° y 6° son niños que ya ni ellos mismos se aguantan, son grupos difíciles. Para “etiquetar” los grupos un maestro recurre a su propia experiencia y hace referencia a algunas nociones de las teorías del desarrollo que señalé en el capítulo anterior.

Falta mencionar que cuando los maestros están inscribiendo a los niños, les piden a quienes los inscriben que contesten una hoja donde les preguntan acerca del trabajo de los padres, la distancia con su hogar, el número de hermanos, si son alérgicos a algo, el tipo de sangre y otras cosas. Además, como requisito para poder inscribir a un niño gran número de escuelas pide un examen físico en el que indique si el niño es apto o no para realizar actividades en educación física, si tiene sobre peso, si necesita o no lentes, si ha padecido enfermedades como hepatitis entre otras cosas.

Una vez que los niños ya están al interior del salón de clases, al inicio del ciclo escolar los docentes aplican un examen diagnóstico que les permitirá saber como ha sido el desempeño del niño durante los grados anteriores. Incluso este examen les permite vislumbrar un posible panorama de la trayectoria escolar del niño aunque haya sido en otra escuela y en otro Estado de la República Mexicana. Para algunos de los maestros entrevistados como la maestra S, mencionan que le cuesta mucho trabajo detectar con precisión las diferencias presentes entre sus alumnos. A ésta maestra en particular le era difícil precisar las diferencias entre sus alumnos por que consideraba en un primer momento que los niños no querían trabajar, y como son niños nuevos en la escuela no había antecedentes del niño

"Me costó mucho trabajo, porque yo pensé que era un niño que nunca quería hacer las cosas. Pero el primer examen se lo hice yo normal, pero salió muy bajo. Les repartí a todos los niños del grupo el mismo examen y todos lo hicieron, pero a éste niño le fue muy mal. A la hora que yo empiezo a hacer – se supone que es una evaluación diagnóstica- que lo escucho que lee, pues lee mal. Al ser un niño nuevo en la escuela, entonces no tienes él antecedente de los otros años, que dices este niño requiere de una atención especial, entonces por lo tanto no estaba ni en USAER, no estaba catalogado de ninguna forma..." (E 3. Ma. S 6°C. 10/03/05)

No hay que olvidar las dinámicas de presentación individual y los acercamientos con aquellos niños que el enseñante considera sobresalientes positiva o negativamente.

### 2.2.1.2. En la interacción en el curso

Actualmente, en la mayoría de las escuelas primarias del distrito federal, los maestros además de las múltiples tareas relacionadas con la enseñanza y las actividades administrativas como el llenado de boletas escolares<sup>4</sup> y distintos documentos como el avance programático<sup>5</sup>, se dan tiempo para conocer paulatinamente a sus alumnos al interior del aula. Los medios o formas en las que lo realizan son semejantes aunque cada maestro imprime un sello personal.

Algunos maestros entrevistados reconocen a sus alumnos de la forma más lógica tal vez, por medio de la observación de los niños durante los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La maestra N, por ejemplo, explica que percibe las diferencias entre sus alumnos por medio de la observación del aprovechamiento escolar y los distintos ritmos de trabajo que mantienen sus alumnos:

“... Te das cuenta de los ritmos que tiene cada niño por medio de la observación, tú estás trabajando y les estás dando indicaciones y ves que el otro no ha sacado ni el cuaderno cuando otro te dice ya terminé. Los niños se manifiestan en sus actitudes en lo que tú también ves”. (E1. Ma. N. 5°C. 7/03/05)

---

<sup>4</sup> Las boletas escolares en nuestro país, son aquellos documentos en los que por bimestre, los maestros tienen que señalar la evaluación numérica que consideren le corresponde a cada niño, a partir del rendimiento escolar que haya tenido en las distintas asignaturas que imparte el docente. Las asignaturas a evaluar varían de acuerdo con el grado en el que se encuentre el alumno. Por ejemplo, en primer y segundo grado las asignaturas a cursar son: Español, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Educación Física y Educación Artística. En los grados posteriores, de tercero a sexto que contempla la escuela primaria en nuestro país, la asignatura de Conocimiento del medio es fragmentada en Geografía, Historia, Ciencias Naturales. Además de los espacios para indicar las calificaciones bimestrales, las calificaciones finales por cada materia y el promedio anual, en el mismo documento los maestros anotan las inasistencias bimestrales y en una columna adyacente tiene un espacio para las observaciones o comentarios que el profesor necesite hacerle al padre o tutor del menor, con respecto de las calificaciones obtenidas. Por último, en relación con las boletas escolares quiero señalar que la escala numérica va del 5 al 10 sin decimales en la evaluaciones bimestrales, aunque en el promedio general si contempla la posibilidad de poner decimales. El 5 es una calificación reprobatoria y el 10 es la máxima calificación a obtener.

<sup>5</sup> El avance programático es el instrumento que los maestros tienen que entregar semanalmente a la dirección escolar. En dicho documento tienen que dosificar los contenidos y las actividades a realizar por cada asignatura durante la semana.

Otra forma de reconocimiento durante la interacción es en la que la maestra S detecta las particularidades de sus alumnos y es por medio del trato diario con los niños al interior del aula:

“Pero cuando haces, cuando estás dando clases, él participa mucho y te sabe decir las cosas bien, por eso me sorprendió a la hora que salió en el examen bajo. Entonces, yo le hice las preguntas en el momento me acerqué y le dije a ver qué y le comencé hacer pregunta por pregunta para confirmar el porqué y le pregunté que si se había sentido mal en el momento porque pues nunca falta que en el momento se sienten mal y no salen bien en el examen. Y le comencé a explicar, bueno que él me explicara lo que entendía y me lo hacía o sea si yo se lo hacía oral me respondía perfectamente, entonces fue donde aclaré y hablé con la de USAER, porque te digo que ese niño yo no lo tenía catalogado...” (E 3. Ma. S 6°C. 10/03/05)

### **2.2.1.3. La información de los agentes escolares**

La información que recibe el maestro acerca de un grupo como ya lo dije antes, está en función de varios de los actores escolares que se la brindan. En este apartado me referiré específicamente a la información que brindan diferentes agentes escolares acerca de niños sobresalientes sea por su buen rendimiento escolar o por su comportamiento.

Cuando la maestra S detecta alguna peculiaridad y no le es suficiente la observación del niño durante las actividades escolares, recurre a la directora, a la unidad de USAER y a los padres o tutores de los niños.

“Entonces, hablé con la maestra de USAER y hablé con la directora. Entonces, se le mandó hablar a la mamá, entonces ya ella nos hizo las aclaraciones de la otra escuela. Que tenía un estudio, pero la mamá no sabía, no nos había informado al respecto. Entonces informé, y se le mandó a pedir los demás estudios y todas quedamos de acuerdo en que a este niño se le iban a hacer las evaluaciones orales y a partir de entonces te digo que el trato es diferente. No quiere decir que los prefieras, pero el trato es diferente porque el niño sí sabe hacer las cosas y te lo sabe hacer, entonces tampoco era justo que le hiciera un examen normal. Te digo que lo hiciera solo, porque a parte de que se tardaba mucho, porque en lo que te quería entender la pregunta a la hora de leerla pues no la entendía, pues es injusto para ellos. Por eso fue que se le mandó a llamar a ver si su mamá ya lo tenía detectado



o no lo sabía. Y es de las mamás que se han prestado mucho, que lo que le mandes a llamar luego lo hace. Si requiere estudios y terapia te dice sabe que maestra no va a venir el niño porque requiere estudios. El estudio de esto y del otro para que le vuelvan a dar el medicamento y es una mamá que está muy pendiente de su niño”. (E 3. Ma. S. 6°C. 10/03/05)

Con base en lo dicho hasta el momento, podemos distinguir que los maestros detectan diferencias entre sus alumnos de muy distintas formas. Estas maneras van de la observación, la interacción con los niños durante los procesos escolares, las entrevistas con otros maestros anteriores, charlas con otros maestros como los de Educación Física y especialistas como los que laboran la USAER<sup>6</sup>. Además de estas formas, los docentes recurren a entrevistas con los propios padres de familia o con los responsables de los niños, ya sean los abuelos, tíos, primos o incluso sus propios hermanos mayores que pueden estar en la misma escuela en grados superiores.

Un aspecto más que resulta sorprendente para mi, es la información que los docentes obtienen de los comentarios que los propios alumnos hacen de sus compañeros al conocerlos y al convivir con ellos en distintos momentos. Esta forma de conocer a los alumnos, la compartió una de las maestras entrevistadas en una plática informal. Durante la conversación la maestra señala que pudo conocer el caso de uno de sus alumnos que era huérfano, a partir de los comentarios que realizó otro de los niños de su mismo grupo. La enseñante obtuvo información acerca de los padres del pequeño cuando platicó con el infante y este únicamente le confió que sus progenitores estaban de viaje en Acapulco. En ese momento, uno de los compañeros del chiquillo le sugirió que le podía confiar la verdad a la maestra. El niño accedió y le contó el resto de la historia. Los padres del infante, en un viaje a Acapulco fallecieron en un accidente

---

<sup>6</sup> La USAER, es la Unidad de servicios de apoyo a la educación regular. En ella laboran especialistas y terapeutas cuya formación está en relación con del lenguaje y la psicología infantil para apoyar a niños con necesidades educativas especiales y con capacidades diferentes, para que puedan tener una verdadera inclusión a la escuela primaria regular. Además, en cada escuela primaria permanece una maestra de apoyo cuya función es planear y ejecutar en conjunto con el maestro titular, actividades que favorezcan la integración de aquellos niños con necesidades educativas especiales al grupo regular.

automovilístico. El menor quedó bajo el resguardo de sus hermanos mayores y de su abuela materna.

La forma en la que los propios niños dan información a los maestros de sus compañeros, no es privativa de aquellos que son compañeros de grupo. En otras palabras, hay escuelas primarias en las que hay varios grupos de un mismo grado escolar<sup>7</sup> y algunos niños en cada ciclo escolar conforman nuevos grupos. Los grupos quedan conformados de la siguiente manera por ejemplo: 3° A queda integrado por 10 alumnos de 2° A, 10 de 2° B, 10 de 2° C y 10 de 2° D. La población entonces de 3° A es de 40 alumnos de distintos grupos de 2°. Los niños entonces tienen referentes de sus propios compañeros al escuchar comentarios de aquellos que estuvieron en el grupo anterior, con respecto de quienes integran el nuevo grupo. Estos niños al llegar a sexto grado con la dinámica antes mencionada, conocen a casi toda la generación.

Otra forma de obtener información acerca de las características de un niño en particular o de varios de ellos según la misma maestra que accedió solo a una charla informal, es a partir de los comentarios que hacen otros niños durante visitas recreativas extraescolares.<sup>8</sup> También durante visitas a otras escuelas para concursar en la Canción Mexicana, El Himno Nacional o la Olimpiada del conocimiento.

Durante las visitas a empresas, según la maestra entrevistada, los maestros en algunas ocasiones tienen que intercambiar de grupo o hacerse cargo de otros niños además de sus propios alumnos por cuestión de conducta y comportamiento. En consecuencia, los docentes tienen referentes de otros

---

<sup>7</sup> Hay escuelas primarias en el Distrito Federal en las que por la demanda del servicio educativo, las escuelas tienen que abrir varios grupos de un mismo grado. Tal es el caso de la escuela primaria Emiliano Zapata que se encuentra en los perímetros de la Delegación Gustavo A. Madero en la que hay 5 y hasta 6 grupos por cada grado escolar. Cada grupo en esta escuela está conformado por un promedio de 40 a 50 alumnos.

<sup>8</sup>Estas visitas son a empresas como Bimbo, Marinela, Ricolino, Sabritas, a parques, zoológicos, talleres que ofrecen museos, etc.

infantes de la escuela por comentarios de los compañeros anteriores de los niños, de las cosas que sus propios alumnos conocen acerca de los que están encargados durante la visita, de otros maestros, de personal de la dirección y de algunos de los padres de familia que acompañan a los maestros para servir de apoyo.

En las visitas a otras escuelas para concursar en diferentes certámenes, según lo mencionado por la docente, en ocasiones los niños que cambian de escuela primaria por diferentes circunstancias (que van desde el cambio de domicilio hasta los cambios por posibles hostigamientos por parte de sus propios compañeros o del propio niño hacia el resto del grupo o de la comunidad escolar en general) son identificados por sus anteriores compañeros y maestros, los cuales emiten comentarios y sugerencias al docente actual.

Por último, en cuanto a este apartado, puedo mencionar que la permanencia de los maestros en una misma escuela primaria les permite conocer paulatinamente algunos aspectos relevantes de la vida de quienes asisten a la misma. Pero no solo de aquellos que están inscritos en el plantel escolar, sino de quienes llevan a los niños a clase y de otros familiares.

Algunas de las personas que actualmente llevan a sus familiares más pequeños a la escuela, cursaron ellos mismos en la misma escuela su educación primaria. En ocasiones, llega a ocurrir que los padres de los infantes que actualmente están inscritos en el grupo de un maestro determinado, también fueron alumnos del mismo maestro. Con lo que el docente tiene la posibilidad de conocer aspectos de la familia del infante, que tal vez ni el propio niño las conozca.

Hasta aquí, he expuesto algunas de las formas en las que los profesores logran conocer a sus alumnos por medio de la observación, la interacción con ellos en distintos momentos y lugares así como la información que logran obtener

en distintas pláticas tanto con compañeros de los niños como con los propios maestros y padres de familia. Quiero subrayar que un maestro puede tener a padres e hijos como alumnos en distintos años, y que esto le brinda conocimientos y antecedentes no solo de un niño en particular sino de la familia completa.

#### **2.2.1.4. Las trayectorias de formación y el reconocimiento de los otros**

En nuestros días, la formación de los maestros es parte sustancial que se refleja en su ejercicio cotidiano. La formación tanto inicial como permanente son aspectos que los maestros mencionan. En el primer capítulo traté de mostrar la evolución paulatina que han tenido los planes de estudio de las escuelas normales que preparan a los futuros maestros de las escuelas primarias. Hice también referencia a los acuerdos emitidos por los secretarios de educación pública de diferentes gobiernos y las principales modificaciones en cuanto a las asignaturas que cada plan de estudios contempla.

Ya en este segundo capítulo, a partir de la reconstrucción de una charla con una maestra directora. Ejemplifiqué la importancia que tiene la formación de los docentes y el reconocimiento que la comunidad escolar en general brinda a los maestros cuya participación en cursos, talleres, conferencias o que tienen una segunda carrera o especialidad se ve reflejado en su ejercicio profesional. Ahora agregaré que, algunos de los entrevistados cuya formación y actualización es mayor que la del resto de sus compañeros de escuela –a partir de algunos comentarios-, son referentes en la toma de decisiones. Tanto por profesores como por los propios directivos en la toma de decisiones (directores y supervisores). Los maestros de grupo para tratar de solucionar alguna problemática al interior de su aula, así como para intercambiar opiniones acerca de un recurso didáctico, una dinámica y hasta para tener un punto de vista “de alguien más preparado” sobre lo que pasa en nuestro país y en el mundo.

Algunas docentes señalan que en ocasiones han recurrido a los maestros

mejor “preparados” para poder entender por qué pasan ciertas cosas en su grupo o en específico con alguno de sus niños. Los maestros externan sus opiniones al respecto y apoyan sus comentarios compartiendo con las maestras elementos de distintas teorías del desarrollo o de postulados de algunos pensadores como Rousseau y Gesell.

Una maestra compartió conmigo su experiencia. En años anteriores notó que una de sus alumnas frecuentemente se mordía las uñas, chupaba el lápiz, masticaba chicle o que invariablemente traía un dulce o paleta en la boca. El resto de los niños la cuestionaban acerca del por qué a ella le permitía comer en el salón. Después de varias veces de pedirle a la niña que dejara de hacerlo sin lograrlo. Le solicitó a uno de sus compañeros maestro que también es psicólogo. Que le ayudara a entender por qué la niña no dejaba este comportamiento. El apoyo del maestro consistió en decirle que les pidiera a sus padres que asistieran a la escuela. Una vez que estuviera ahí la madre, le preguntaría si pudo amamantar a su hija cuando nació. Después de algunos días asistió la madre de la niña, la maestra le solicitó su apoyo para que la niña dejara de masticar chicle y de comer en el salón. Al final le preguntó que si pudo a amamantar a su hija. La respuesta fue negativa.

Al comentarle la respuesta a su compañero, éste le dijo que le traería un libro para que ella misma hiciera sus conjeturas. El enseñante le prestó un libro en el que Freud habla acerca del psicoanálisis y de las etapas por las que según él pasamos los seres humanos desde el nacimiento hasta los cinco años de vida. Después de haber leído, platicaron acerca de las nociones de Freud y la propia informante llegó a la conclusión de que la niña no satisfizo o minimizó la pulsión propia de la etapa oral. A lo que el maestro respondió que sería necesario un estudio más detallado para decir con certeza que esa podía ser la causa del comportamiento de la niña pero que sin duda era una explicación posible según este autor. La profesora quedó

satisfecha con el apoyo del maestro y en lo subsiguiente cuando enfrenta un problema con algún niño y no encuentra causas probables, recurre al maestro para pedirle que le ayude a entender que es lo que posiblemente ocasione el problema. Pero no sólo la maestra entrevistada acude al maestro sino que su “fama” se incremento después de este hecho y otros maestros le piden apoyo y consejo.

Éste es solo un ejemplo del reconocimiento que la comunidad le confiere a aquellos que tienen una formación alterna a la de profesor. Sin embargo quiero mencionar que el reconocimiento de los maestro no sólo se da con base en su formación, sino en su trayectoria, experiencia y en su antigüedad en el servicio.

La maestra L menciona con respecto a la formación profesional, la importancia que para ella tiene no sólo el aprovechar lo que en la escuela le enseñaron sino incluso también el tipo de escuela. Para la profesora es importante estudiar en una escuela en la que cuando egrese tenga una plaza, porque como asegura “si sales de una escuela particular tienes algunas de las dificultades” Las problemáticas en su caso particular, estuvieron con sus propios hijos al tener que llevarlos a escuelas públicas mientras ella trabajaba en escuelas particulares en las que el horario de la jornada escolar es más extenso. Esto ocasionaba que sus propios hijos tuvieran que permanecer en la calle o encargados con alguien mientras ella salía de trabajar.

Me parece que tanto la formación docente, la trayectoria profesional, la actualización así como los problemas que enfrentaba la propia maestra, le permiten tener una visión más amplia y completa de lo que los niños viven a raíz del trabajo de los padres de familia. Lo anterior puede ser una de las razones por las que la docente identifica en sus alumnos diferencias.

Específicamente, en cuanto a la actualización que les brindan las escuelas

particulares a los maestros que laboran en ellas, la maestra L menciona que esta formación les permite a los maestros conocer nuevas formas de trabajo con las cuales atender en mejor forma a los niños que así lo requieran:

“Nos piden que nos estemos actualizando en cuanto dinámicas de grupo, en cuanto a técnicas de enseñanza, por parte de la escuela particular nos pagan un curso, nos llevan personas para que ahí también nos den cursos, entonces siempre tratamos de estar a la vanguardia en cuanto a técnicas de enseñanza y de aprendizaje. En cuanto a ortografía, cálculo mental, como para memoria visual, memoria auditiva, entonces si nos tratan de mantener bastante actualizadas para que nosotras podamos cubrir las necesidades que los niños vayan presentando”.

La entrevistada especifica los ámbitos en los que la actualización apoya su labor educativa coherente con las necesidades de sus alumnos como:

“las técnicas de enseñanza y de aprendizaje. En cuanto a ortografía, cálculo mental, como para memoria visual, memoria auditiva, entonces si nos tratan de mantener bastante actualizadas para que nosotras podamos cubrir las necesidades que los niños vayan presentando”. (E4. Ma. L. 5°C.)

La Maestra L hace referencia a la importancia de la actualización para apoyar su labor educativa y reconocer no solo las diferencias presentes entre sus alumnos sino también las posibles causas que las originan:

“fui a unas conferencias hace poco al centro médico, fueron acerca del déficit de atención y nos hablaban de que hasta ciertos alimentos le provocan en el niño ciertas reacciones, esas conductas y que si dejaran de consumir esos alimentos les ayudaría para controlarse más así mismos. Que igual que ya hay medicina alternativa a parte de la de patente para atender a esos niños que tienen déficit” (E4. Ma. L 5°C).

Hasta aquí me referí a las formas en las que los docentes reconocen a sus alumnos, en distintos momentos del ciclo escolar a partir de su formación y actualización profesional apoyada con las experiencias que conocen y con las vivencias propias. Estos conocimientos les permiten realizar un pensamiento preactivo en el que llevan acabo una planeación de sus actividades, lo que les permitirá ejecutar su ejercicio profesional.

En la siguiente parte de éste capítulo de la tesis me referiré específicamente a las diferencias que los maestros entrevistados identifican en sus alumnos y que ya en la introducción y en la primera parte de la misma se vislumbraban algunas.

### **2.2.2. El contenido de las diferencias individuales**

Las diferencias infantiles que identifican los maestros entrevistados, son muy variadas. Van desde la alimentación de los propios niños hasta el trabajo de los padres de familia. Estas diferencias también están en función de las formas de aprendizaje, del rendimiento escolar y de las dificultades que presentan algunos niños para aprender.

Las peculiaridades y la cotidianidad que viven los niños puede ser vista por los docentes como ya lo dije páginas atrás, de muy diferentes formas. Pero esta contemplación de las características de los niños, según algunos de los informantes, es el resultado del conocimiento de diferentes postulados y nociones que les permiten tener un marco de referencia con el cuál poder percatarse de aquellas características que conforman la personalidad de un infante.

En el capítulo anterior, me referí a pensadores cuya visión del alumno, del sujeto posibilitó en su época trasladar paulatinamente el foco de un actor a otro. Del docente hacia el alumno. Éste traslado no ha sido espontáneo o producto de la imaginación de una sola persona. Por el contrario Ha sido en sí misma una construcción lenta en la que han participado personajes de distintos países y épocas. Pero en conjunto, la gama de conocimientos que han estado estructurándose al interior de un campo –en este caso el educativo- ha posibilitado entender en mejor forma el papel del docente y del aprendiz en los procesos de construcción del conocimiento.



Los postulados de distintos pensadores son sólo una parte que conforma el motor que hace girar los engranes de la escuela. Las teorías del desarrollo – aunque también elaboradas por distintos teóricos- posibilitan a Mi parecer una perspectiva más completa de los niños con los que el docente trabaja. Caso concreto es el de un profesor que se refería a la forma de trabajar. El maestro me comentó que en sus actividades diarias, trataba de estar muy pendiente de no solicitar a los niños mecanizaciones. Por el contrario, me dijo que casi siempre ponía a un niño que trabajaba rápido junto a otro que le costaba más trabajo realizar los ejercicios que el maestro le solicitaba. Y que cuando veía que no eran suficientes las explicaciones de los propios compañeros, trataba de buscar elementos cercanos al niño que ejemplificaran la situación que estaba en cuestión. De esta forma hacía el puente entre lo que sabía el niño y lo que podía reconstruir en su mente en forma más significativa.

Por supuesto que estas nociones, no fueron producto de la casualidad, sino el fruto de los procesos de formación que el propio docente ha tenido. Con esto quiero decir que la mirada del docente para ver a sus alumnos no es empírica por completo. Algunas nociones pueden ayudarle a conformar ciertos rangos de “regularidad” para los niños a partir del grado en el que se encuentren, el contexto donde esté enclavada la escuela y el rendimiento escolar esperado o deseado. Aquellos niños que están debajo o arriba de la media son los primeros en los que reparan la mayoría de los docentes. Una vez que han podido identificar a los polos, pueden considerar al resto del grupo que además comporten rasgos con sus compañeros. De tal forma que los niños identificados en un inicio siguen siendo referente constante en el pensamiento del maestro para considerar al resto.

Además, el profesor no sólo construye una idea del alumno con referentes inmediatos con los que interactúa. Aquellos alumnos de años anteriores, están también presentes, aportan sus peculiaridades en el reconocimiento de los actuales. Dicho de otra forma, el docente puede percibir a Juan N y buscar

similitudes y diferencias con Juan N del ciclo escolar anterior y del grupo circunvecino.

El reconocimiento de las diferencias infantiles por parte del docente parte entonces de aquellas nociones previas que formula hipotéticamente. Una vez sometidas a verificación pueden ser desechadas, reformuladas o ratificadas. Sirven como una especie de categoría que orienta su análisis, por supuesto lejos del etiquetamiento discriminatorio.

Por lo tanto, tampoco el profesor puede llegar al salón de clases como una “tabula rasa” o como un balde vacío que se irá llenando a lo largo del ciclo escolar para vaciarse y volver a llenarse de significado al término e inicio de cada ciclo escolar. Por el contrario, el profesor a partir de su propia personalidad, desde la infancia tiene una prefiguración del niño que recibe el nombre de alumno al interior del aula escolar. Pero también de sí mismo como docente. El educador no se hace únicamente en las escuelas normales, por el contrario, durante su paso por la escuela como alumno tiene contacto con docentes que le brindan toda una gama de posibilidades y de rasgos que puede posteriormente adoptar o desechar (Serrano y Pasillas, 1987).

En consecuencia muestro a continuación lo que los maestros me comentan, a partir de lo cual pude elaborar estas categorías.

### **2.2.2.1 Diferencias biológicas**

Las diferencias más “visibles” que los profesores reconocen en sus alumnos, está en relación directa de las características físicas del menor. Van desde la estatura, la complexión, el tono de piel, el tipo de cabello, el color de los ojos hasta las posibles muestras de desnutrición que una maestra considera detectar cuando en algunos de sus alumnos hay pequeñas manchas blanquizas en sus mejillas. Me comentó que: “aunque los veas así gorditos, son los que luego están más

desnutridos porque comen puras cosas que los engordan, puras papas, chicharrones y los gansitos. He visto que algunos niños pueden dejar de traer cuadernos, pero en la mochila traen dos o tres bolsas de papas porque en esas les salen los dichosos *trazos* (círculos de aproximadamente 4 cm. de diámetro, de plástico y muy delgados) con los que juega en el piso.

Otra diferencia que es necesaria percibir de inmediato es el género de los alumnos. Para una profesora, los grupos donde hay más de unos en comparación con otros son muy difíciles de organizar para que trabajen. Por el contrario, aquellos grupos que están conformados por un número similar de niños que de niñas se prestan bastante para trabajar. La edad para otro maestro es un elemento muy necesario tener en cuanto. Comenta que labora con niños de entre 9 y 14 años en un proyecto que precisamente se llama 9-14 el cuál pretende lograr que los niños entre éstas edades logren concluir sus estudios de primaria y que puedan acceder a la educación secundaria sin problemas; en caso contrario, tendrían que solicitar inscripción en escuelas para trabajadores o en el turno vespertino. Los niños con más edad –no siempre más altos o fuertes- llegan a molestar a sus compañeros. El maestro asegura que como llevan más tiempo en la escuela saben que no les puedes hacer nada y por eso a veces abusan de los niños con menor edad.

Durante una entrevista que se extendió hasta la hora del recreo escolar, la maestra dio la indicación de que salieron al patio a tomar sus alimentos. La maestra de educación física ingresó al salón cuando me comentaba que la entonación y el ritmo de la voz son diferentes en las mujeres que en los hombres. Fuimos presentados y al compartir parte de lo que me había dicho la titular del grupo, la maestra de educación física agregó que otra diferencia que ella tiene presente para trabajar con los niños es que la talla media de las mujeres es inferior a la de los hombres. Pero que la respiración y la función cardíaca son más rápidas en las mujeres que en los hombres. En cuanto a los varones lo que considera para poner rutinas y ejercicios es que tienen mayor fuerza y resistencia

física que las mujeres.

Otras docentes no se conforman solo con contemplar las diferencias entre sus alumnas con respecto a las diferencias biológicas entre los alumnos. Por ejemplo para la maestra L es fundamental reconocer no solo las diferencias presentes entre sus alumnos sino también las posibles causas que las originan:

“fui a unas conferencias hace poco al centro médico, fueron acerca del déficit de atención y nos hablaban de que hasta ciertos alimentos le provocan en el niño ciertas reacciones, esas conductas y que si dejaran de consumir esos alimentos les ayudaría para controlarse más así mismos. Que igual que ya hay medicina alternativa aparte de la de patente para atender a esos niños que tienen déficit” (E4. Ma. L. 5°C).

La maestra S menciona que la primera diferencia que encuentra entre sus alumnos es la edad y el género de los niños cuando menciona:

“Mis alumnos, pues son los niños más grandes de la escuela, son de sexto año ... de los cuales son nada más 6 niñas y 18 varones y que son tremendos” (E 3. Ma. S. 6°C).

La docente entrevistada destaca que sus 24 alumnos son muy diferentes y que esa diferencia esta en relación con que el trato que le demandan de acuerdo a su género:

“son 24 niños muy diferentes, las niñas quieren un tipo de atención, los niños quieren otro tipo de atención y en la etapa en la que están pus que van ahora si que en la adolescencia que botan cada quien a su ritmo, pues todos quieren atención, y es difícil tratarlos a todos.”

Continúa diciendo:

”las niñas ya terminaron, están tranquilas están acabando de hacer sus cosas y estos están apenas empezando y las niñas te están exigiendo más cosas de que: maestra ahora que voy hacer, ahora que hago en que trabajo y los demás no quieren hacer nada. Entonces si es un descontrol bastante severo en el grupo tratar a estos niños. ... ahorita todos son diferentes...” (E 3. Ma. S. 6°C).

### **2.2.2.2 Diferencias de socialización**

La socialización es un aspecto en el que si bien los maestros no le denominan así, frecuentemente se refieren a él. Por lo regular algunos de los entrevistados, mencionaban las formas en las que los niños se relacionan en la escuela.

La socialización que los alumnos muestran en la escuela primaria, es el reflejo de la primera forma de relación que las madres y otros familiares mantienen con sus hijos. Algunos profesores aseguran que no necesitan ser maestros de preescolar ni haber conocido con especificidad la vida del infante en sus primeros años de vida, mucho menos conocer a la familia del niño desde antes de que naciera para que por medio de sus actos y formas de relacionarse con sus compañeros sepan como fueron sus primeras relaciones familiares madre-hijo e hijo-familiares.

De tal forma que por medio de la observación, por los maestros pueden inferir como es la relación intrafamiliar, porque las relaciones sociales y las formas de relacionarse con el *otro* muestran lo que el niño ha vivido desde pequeño. Algunos docentes señalan que en la socialización, la interacción con los otros es evidente y que por medio de la misma pueden identificar si sus alumnos son hijos únicos, están al cuidado de familiares consentidores como abuelos o aquellos que le permitan al niño hacer su voluntad aún en contra del sentido común.

#### **2.2.2.2.1 Socialización primaria**

En cuanto a la socialización primaria, es necesario mencionar que muchos de los entrevistados comentan que es fundamental para que los niños puedan tener elementos que les permitan interactuar en buena forma con sus semejantes.

Los encargados de llevar a cabo la socialización primaria de los niños son los propios padres de familia. Los progenitores tendrán que situar a sus hijos en

espacios y en contacto tanto con distintos objetos como con otros menores así como con diferentes personas para que inicien su propia construcción del mundo en cuanto a los objetos “culturales” como las formas de relacionarse entre iguales.

Tanto las formas de socialización como la gama de conocimiento relacionados con diferentes artefactos sociales, son elementos que para algunos docentes dan cuenta del peculiar modo de vida de la familia a la que pertenece un infante. El lenguaje y el uso del mismo es tal vez la forma específica en la que la socialización primaria de los menores se pone al descubierto.

En consecuencia, tanto la familia como la propia escuela así como los medios masivos de comunicación en especial la televisión, brindan elementos que los niños asimilan y que les permiten volverse miembros de determinada sociedad. En general, los niños no intervienen en la elección de sus significantes sino que se identifica con ellos casi automáticamente, sin provocar problemas de identificación. Me parece que este proceso de socialización primaria puede llegar a su fin en el momento en el que el concepto o la idea del otro generalizado son establecidos en la conciencia del individuo. Ahora me referiré a la socialización secundaria del individuo a partir de lo que algunos profesores me señalaron.

#### **2.2.2.2 Socialización Secundaria**

Entiendo que la socialización secundaria son los procesos posteriores que inducen a los individuos ya socializados a nuevos sectores del mundo objetivote su sociedad. Por medio de la socialización secundaria, los niños descubren que el mundo de sus padres no es el único y las cargas afectivas son remplazadas por distintas técnicas pedagógicas que le facilitan el aprendizaje. Este tipo de socialización le permite al individuo establecer jerarquías en distintos ámbitos de su interés.

Para uno de los profesores entrevistados, es indispensable acercarse a los

niños para saber acerca de lo que hablan y de la forma en como lo hacen. Trataré de reconstruir el comentario que me hizo. Fíjate, como mis alumnos son de sexto año, muchos olvidan que tienen nombre y se llaman por sobrenombres y apodos. Yo trato de decirles que no es correcto, que cuando platicuen se acuerden que sus padres les pusieron nombres. He logrado poco a poco conseguir que por lo menos dentro del salón y de la escuela no se insulten. Desafortunadamente a la hora de la salida y en la calle, los niños se gritan de todo, se insultan se pegan entre sí según ellos jugando a las luchitas. Me he enterado que incluso, cuando dos niños tienen conflictos entre sí se citan en determinados lugares como las canchas de fútbol rápido que están aquí cerca para liarse a golpes y patadas. Mandé hablarles a algunos de los padres de familia de aquellos niños que por su comportamiento, su forma de caminar y de hablar me daban muestras que podrían estar intimidando, abusando y lastimando a otros. Además algunas de las niñas de otros salones me han hecho comentarios de la situación violenta que prevalece entre algunos de mis alumnos con los de otros grupos y hasta con los de otras escuelas.

Sólo un padre de familia asistió a la reunión que convoqué. Le expuse la situación, le pedí que me ayudara y le explicara a su hijo que la violencia sólo genera más violencia. Se me quedó viendo y me dijo que el que podía hacer. Que si a su hijo lo molestaban pues el tenía que defenderse por que el no le había enseñado a ser cobarde. Ante tal situación le dije que no es que a él lo molestarán y lo ofendieran si no que su hijo molestaba a los demás. El padre de familia esbozó una leve sonrisa como de satisfacción y me dijo que pues trataría de hablar con su hijo pero no le prometía nada por que los otros niños algo le habrán hecho para que los moleste.

Finalmente, el maestro me comentó, que al propio padre de familia le costaba trabajo no decir majaderías y que notaba el esfuerzo que hacía por buscar las palabras que no fueran altisonantes. También asegura que éste es sólo un ejemplo de la forma como los propios padres de familia tratan a sus hijos, los

cuales creen que es la única o la mejor forma de relacionarse. “Chale, pus así habla mi papá y si no le parece le voy a decir que venga pus pa que hable con usted”. Dice el enseñante que efectivamente al día siguiente el padre del menor asistió a la escuela muy molesto y pidió hablar con la directora. Le preguntó a la directora que tenía de malo la forma en la que hablaba su hijo, que el hablaba igual y que todos le entendían. El maestro le hizo saber que la educación y la escuela como agencia socializadora en específico trata de desarrollar en el niño múltiples habilidades entre las que se encuentran que los menores sepan comunicarse efectivamente en distintos medios y situaciones.

El maestro en cuestión, hizo referencia a algunos de los elementos de la *teoría social cognoscitiva* que en el capítulo anterior detallé. El profesor alude al pensamiento de Albert Bandura y me comenta que en el pensamiento del niño están presentes varios factores cognoscitivos que influyen en sus procesos del aprendizaje social. Por tal motivo, el docente está interesado en que la mayoría de sus alumnos logren imitar modelos a partir de que sepan procesar y almacenar información relativa a las conductas sociales y que sean capaces de prever las consecuencias de ciertas acciones para que pueda controlar su propia conducta. A medida que estos procesos cambian con la edad, podrá aprender mejor a partir de su ambiente social.

Tanto con el ejemplo anterior como con el comentario posterior del enseñante puedo identificar que los alumnos están influenciados, mejor dicho, estructuran su propia personalidad a partir de los referentes que ellos mismos validan y tal vez tratan de imitar. En consecuencia, identifico que la socialización primaria que brindan los integrantes de una familia, no en todos los casos es conciente. Además, esta socialización está en función de los modos de vida de cada familia, bajo la influencia de la realidad social, económica e histórica de la sociedad en la cuál está inserta. Incluso hay algunos maestros que mencionaron que hay diferencias en las prácticas de socialización, según la clase social a que pertenezca la familia. En cuanto a la socialización secundaria considero que



fundamental que la escuela apoye este tipo de socialización para hacer más concientes a los sujetos de su propia realidad y pueda reconocer, respetar y entender al otro en mejor forma.

### **2.2.2.3. La idea de buen alumno, el comportamiento, la conducta.**

Ya en el apartado anterior, señalé el ejemplo que uno de los docentes entrevistados me comentó para tratar de ejemplificar la socialización de tipo secundaria. En ese mismo ejemplo puedo apreciar que el maestro tiene un “referente” de alumno que le ayuda para identificar a aquellos niños que su comportamiento no es regular.

Por regular entiendo que es el justo medio entre pasividad e hiperactividad. Que no se quede callado, pero que entienda que tiene que escuchar a los demás. Es decir, un alumno que no esté situado en los extremos de su posible comportamiento. Me parece que es pertinente tratar de ayudar y orientar a los niños para que sepan controlarse así mismos. Que identifiquen lo que los docentes y la comunidad escolar en conjunto esperan de él en diferentes situaciones escolares y extraescolares.

No puedo identificar con precisión, si algunos maestros mencionan ciertos rasgos de la teoría de Bandura (Bandura, 1986) al mencionar que en algunas ocasiones tratan de lograr que los niños cuyo comportamiento es agresivo, tosco o burdo, les piden que contrasten su propio comportamiento con el de uno de sus compañeros. Lo que si puedo mencionar es que, tienen elementos teóricos combinados con su propia experiencia

Los propios maestros identifican dos grandes grupos de alumnos a partir de su comportamiento: por un lado niños tranquilos, pasivos y serenos; por el otro niños agresivos y violentos.

La maestra S enfatiza que los 3 niños que no asisten con los especialistas mantienen una conducta agresiva y esto dificulta el control de grupal:

“De los 8 te diré que son 5 exactamente a los que llevan al medico. 3 no los llevan al medico entonces su conducta es muy agresiva en el salón todo el tiempo están peleando con sus compañeros no los dejan trabajar. No obedecen y esto por ejemplo afecta mucho al grupo, porque aunque los demás están controlados, pues de todas formas no es un control completo. Estos al ponerse a jugar, a gritar pues obviamente contagian a los demás y es mas difícil controlar no nada mas a 3 sino a 8 y el resto del grupo no tardan en reírse y seguirles el juego aunque no requieran algo en especial. Son niños que quieren jugar o estar dando lata”. (E 3. Ma. S 6°C).

Este fragmento es sólo una muestra de la gama de comentarios que al respecto me hicieron la mayoría de los entrevistados. Pero además de los niños agresivos, los maestros mencionan que hay otros que sin ser violentos, son muy “latosos” y tratan de seguirle el juego a otros.

La maestra S menciona que los niños son latosos pues se dejan llevar por la conducta de sus compañeros:

“Y a los otros niños igual su conducta, por ejemplo ellos se dejan llevar un poco más por los, por la conducta de los otros que te digo a los que uno les dice pus los latosos no. Se dejan llevar un poco” (E 3. Ma. S. 6°C).

Por su parte la maestra L, es más enfática cuando asegura que hay algunos niños que alientan el desorden y requieren de mayor atención para que no lleguen a desordenar al resto del grupo y el control grupal resulte más complejo:

“... es que si no tenemos nosotros alguna noción de cómo poderlos detectar o de cómo poderlos ayudar, entonces nos van a causar bastantes problemas dentro del salón por que son niños que requieren de una atención más personalizada y una orientación y si no lo hacemos sí empiezan a desordenar al resto del grupo y si de por sí ya son muy inquietos, empiezan a alborotar y desorganizar a los demás niños y para controlarlos pues cuesta mucho trabajo.” (E4. Ma. L. 5°C).

En consecuencia, la conducta de los infantes es un rasgo que los

caracteriza y distingue. Pero además es un elemento que los docentes consideran en la planeación, ejecución y en los procesos de evaluación de los niños, durante las jornadas de trabajo y como medio para verificar sus aprendizajes.

Por último quiero mencionar en cuanto a la conducta de los niños, que la mayoría de los informantes se refieren a la misma casi como sinónimo de mal comportamiento. Sin embargo unos cuantos docentes alcanzan a reconocer que hay niños que “son tranquilos” pero que son los menos. Además por lo general le otorgan a las niñas la posibilidad de ser más recatadas en su comportamiento, lo que a mí parecer genera que haya una distinción primero por género y después un reconocimiento específico de cada niña con lo que identifican que no todas las niñas son “tranquilas”. En el siguiente apartado me referiré a las trayectorias escolares y a lo que los maestros dicen con relación al comportamiento de algunas de sus alumnas y como estas formas de comportarse les permiten tener mejores resultados escolares en comparación con los niños latosos.

#### **2.2.2.4. Las trayectorias escolares**

Como ya dije antes, para muchos maestros la trayectoria escolar de sus alumnos tiene relación directa con su comportamiento. Para Mí, además del comportamiento, me parece que las propias formas y maneras de cada uno de los integrantes de una familia son construcciones sociales en sí mismas que orientan el comportamiento de cada persona a partir del género, situación económica, política y religiosa. Lo que ocasiona que el niño distinga los roles y funciones de cada miembro de la familia. En otras palabras, los niños observan lo que cada miembro de una familia hace y dice hacer en las tareas del hogar y en el trabajo que desempeñan. Los infantes aprenden los roles que a cada uno le toca desempeñar en la vida cotidiana. Los niños ven que en la mayoría de las ocasiones los padres son los que dan dinero a sus mamás para que compren lo que necesitan, mientras que las mamás se encargan del cuidado de ellos como hijos y de aquellos miembros de la familia que necesitan cuidados como los adultos mayores, aquellos con capacidades diferentes, los enfermos y los

miembros más pequeños de la familia.

Algunos maestros mencionan que dichas formas son reforzadas por medio del juego. Según dicen, el juego posibilita la construcción social del rol o actividad que le toca a cada niño llevar a cabo. Afirman que la mayoría de los niños sin dejar de reconocer que algunas niñas también lo hacen pero que son casos casi excepcionales. Los varones tienen mayor desempeño en actividades deportivas como el fútbol, el básquetbol, el karate y demás deportes de contacto físico. Sus juegos están en función de luchitas, guerritas con sus muñecos y los videojuegos en los que tienen que matar al contrincante, ser más veloces tripulando un carro, una moto o una nave espacial para ser los vencedores.

Además, en los juegos comienzan incluso a conocer aspectos de diferentes oficios y profesiones de los cuales elegirán a que quieren dedicarse cuando tengan que hacerlo. Así el padre de familia le lleva al niño herramientas de juguete que van desde martillos, pinzas, desarmadores, hasta material de laboratorio y computadoras portátiles de juguete.

Mientras que las niñas tienen un tipo de juego distinto en el que necesitan formar hábitos y responsabilidades. Juegan con muñecos de plástico que en la actualidad son muy parecidos a los seres humanos recién nacidos. Dichos muñecos tienen funciones como el llorar, reír, decir algunas palabras. Llegan a tal grado de semejanza con la realidad que en algunos casos tienen que darles de comer, cambiarles de pañal y arrullarlos para que se emitan un sonido semejante a la respiración cuando duermen.

Con estos *bebés* realizan actividades en forma de ensayos de lo que posiblemente harán en su juventud y adultez. Llevan a pasear a los que llaman sus *hijitos* en carreolas, les confeccionan ropa, les toman la temperatura y les dan remedios caseros como té, suero, agua con chochitos de chamomilla<sup>9</sup>, les

---

<sup>9</sup> Chamomilla o manzanilla. Los antiguos empleaban ésta herbácea para tratar trastornos

embarran el vientre con *pan puerco*<sup>10</sup> y les *truenan la espalda*<sup>11</sup> para curarlos del empacho.

La mayoría de las informantes ponían su propio caso personal para afirmar contundentemente que las actividades que como mujeres llevaban a cabo, estaban enfocadas a las expresiones artísticas como el canto, el baile, la pintura y la escritura. A la confección de ropa, al tejido, al bordado y demás actividades que las hacían permanecer por mucho tiempo en un mismo sitio, sentadas y con la atención puesta en las actividades que realizaban. Tal vez ésta sea una de las posibles explicaciones del por qué consideran que las niñas tienen un mejor rendimiento escolar en comparación con los niños.

Afortunadamente, puedo mencionar que aunque casi todos los maestros parten del conocimiento que tienen de los roles que les toca jugar según su género y las concepciones tradicionales de la familia. Identifican que en muchos de los hogares familiares existen grandes distancias con respecto de la familia en la cual sólo el padre trabaja, la madre se dedica al cuidado de los hijos y los niños tienen que asistir a la escuela y estudiar. Los profesores ven en ocasiones con mucha preocupación, las circunstancias en las que viven sus alumnos. Muchos son hijos de madres divorciadas, otros son abandonados por su madre y quedan al cuidado de su padre quien tiene que trabajar y hacerse cargo de sus hijos y de su hogar. Las maestras dicen identificar esta situación cuando les preguntan a los niños acerca del trabajo de los padres y si viven con los dos. La pregunta detona

---

digestivos como vómito gastritis, disentería, indigestión, cólicos, bilis e infección del estómago.

<sup>10</sup> El pan puerco es una pomada envasada por pequeños laboratorios, que contiene manteca animal, raíz de jalapa, jengibre y otros componentes minoritarios, que cuesta menos de diez pesos y muchas personas lo utilizan para curar el empacho. El empacho es una condición infantil que es reconocida por la población mexicana como una enfermedad digestiva y casi no hay señora que no pretenda conocerlo y curarlo. La causalidad es atribuida a sustancias indigeribles o alimentos difíciles e imposibles de ser digeridos, que se quedan adheridos a las paredes del tracto gastrointestinal y que pueden producir una obstrucción parcial e incluso total del mismo.

<sup>11</sup> Algunas de las señoras además de embarrar el pan puerco a las personas empachadas, aseguran que con poner a la persona boca abajo y jalar la piel de la espalda baja, cercana a la columna vertebral hasta que se escuche un *tronido*, aliviaran a aquellos que tienen este padecimiento, principalmente los menores de edad. Para algunos médicos que conozco, es un procedimiento muy peligroso porque la piel que estiran es de la región donde está la columna vertebral de la persona y según dicen, han llegado a conocer personas que quedan lisiadas,

situaciones que tal vez el docente nunca esperó y que rebasan los supuestos que tenía.

La precaria realidad que viven muchas familias en nuestro país y en nuestra ciudad capital por la falta de empleo, ha generado situaciones muy poco convencionales y muy apartadas de las construcciones sociales de siglos atrás con respecto a la familia. Como ya dije al inicio del capítulo, tal vez en nuestros días como nunca antes haya más niños con necesidad de trabajar e incluso sean las únicas fuentes de ingreso para las familias a las que pertenecen. La excesiva marginación, la soledad y el poco entendimiento entre padres e hijos han orillado a muchos jóvenes que desde temprana edad busquen alternativas que les permitan evadir la realidad que sufren. Preocupantemente, la mayoría de esas alternativas no siempre benefician el desarrollo del individuo y por el contrario incrementan las problemáticas en su vida. Algunos maestros de sexto grado dieron pequeñas muestras de esta situación en unos cuantos de sus alumnos al afirmar que los propios compañeros del infante aseguran que los han visto drogarse.

Una docente afirma que en cuanto a las niñas, la construcción de roles en nuestra sociedad actual, permite un mayor margen de acción que en años atrás para las mujeres. Las mujeres, aunque seamos madres de familia ya no estamos encargadas solo del hogar sino que en muchos casos tenemos que desempeñar a la par actividades donde la remuneración económica esté presente. Tal vez las hijas vean entonces en sus madres las posibilidades de desempeñar diferentes actividades además de las antes mencionadas. Esta misma maestra es un ejemplo de la idea que casi todos los docentes tienen en cuanto a que el rendimiento escolar de las niñas es mejor en comparación con el de los niños. Por supuesto que hay excepciones, pero hay un número mayor de niñas con buen rendimiento escolar comparado con los niños y esto da por resultado una mejor trayectoria escolar.

La maestra S comenta que el trabajo con su grupo, es complicado por tener

que trabajar con un número mayor de niños que de niñas y que aunado a esto, sus alumnos son los niños seleccionados de todos los sextos por su trayectoria escolar problemática:

“...imagínate siendo 18 niños, entonces es un poco complicado el trato con ellos. Porque son niños que durante toda su estancia en la escuela han tenido problemas. Son los niños seleccionados de todos los sextos”. E 3. Ma. S 6°C.  
10/03/05

Para la maestra S, los niños problema son aquellos niños que:

“que no obedecen, son niños que no tienen sus cuadernos completos y no acceden a las competencias que es ahora en lo que estamos trabajando, las competencias” (E 3. Ma. S 6°C).

La obediencia de los niños a las indicaciones de los padres y de los propios profesores es un aspecto considerado por varios de los maestros y que llega a repercutir en las calificaciones en las boletas escolares.

En cuanto a las calificaciones, para la maestra N es un referente y uno de los elementos propicios para tratar de ejemplificar las diferencias presentes entre sus alumnos. Menciona que es importante considerar las calificaciones que los educandos han obtenido en los meses en los que han trabajado conjuntamente y configura tres niveles diferentes:

...”Diez niños de puros dieses que son hijos de los papás que diariamente: a ver que hiciste en el cuaderno, a ver pláticame... son niños ... de puros dieses, pero son veinte bajitos y así poco a poco va bajando, va bajando, va bajando, desde el más flojo hasta el que mas se esfuerza, pero es lo que tiene el grupo”... (E1. Ma. N 5°C).

Además de las calificaciones que el alumnos obtiene a lo largo del ciclo escolar, otro factor que le proporciona elementos para caracterizar a sus alumnos a la maestra S, son las boletas escolares de los años anteriores.

“y su boleta que traía, pues tenía calificaciones de 7 y 8 dije pues es un niño medio a la hora que lees eso dices bueno pues obviamente es un niño más

lento”.... (E 3. Ma. S 6°C).

Con estos comentarios, además de los niveles que la maestra establece, también puedo notar que el apoyo de los padres de familia es fundamental para el buen rendimiento de los alumnos. Al apoyo de los padres de familia y al trabajo conjunto entre padres y maestros son elementos a los que me referiré más adelante.

Además de la obediencia, otro elemento que está presente en casi todos los maestros de la muestra es la asistencia a la escuela. La maestra L en la última parte de la entrevista hace referencia nuevamente a las diferencias presentes entre sus alumnos y destaca aquellos que faltan mucho y que son los más atrasados:

“bien uno de los mas atrasados tuvo ocho y el otro tuvo diez, cuando me venían sacando por ejemplo en el bimestre un cuatro o un dos... .. ya que ellos faltan mucho, entonces como faltan mucho, cuando llegan los tengo que ayudar, porque la mayoría de las veces faltan por enfermedad, entonces hay que empezar casi de cero, de lo primero que hayamos visto para que ellos se puedan acordar”. (E4. Ma. L. 5°C).

Un tercer elemento que los profesores identifican y que está en relación directa con las trayectorias escolares de los niños, son las habilidades y destrezas que tienen por asignaturas. La enseñante S manifiesta que es importante reconocer las áreas y asignaturas en las que los niños muestran una mayor habilidad:

“cada uno requiere una atención especial en alguna cosa porque alguno le sale bien en las matemáticas, algunos en el español,” (E 3. Ma. S 6°C).

La maestra me comentó que a partir de que tuvo conocimiento de la teoría de las inteligencias múltiples, pudo reconocer en sus alumnos que tienen *habilidades y facultades innatas* y que es su labor como docente es identificar para poder estimular.



### 2.2.2.5. El niño y el estereotipo de la familia

Adelantaba en el apartado anterior que la familia actual y los roles que desempeña cada uno de los integrantes dista mucho de la idea de la familia que siglos atrás se tenía. En consecuencia, los niños (niños y niñas) que están presentes en las escuelas primarias actuales en nuestro país y tal vez del mundo, no son aquellos niños callados, sumisos y temerosos. Por el contrario los maestros señalan que a partir de la declaración de los derechos humanos y de los niños, ha habido una modificación muy significativa de la conciencia que tiene un niño de sí mismo, cuando resalta sus derechos pero simula no conocer sus obligaciones.

Además, el estereotipo de familia ha sufrido grandes modificaciones debido al aislamiento y abandono que sufren los integrantes de la misma. Muchos padres de familia han tenido que emigrar a otros países con el afán de brindar mejores condiciones de vida a sus familiares. Los niños se quedan sin padre y sin su madre en muchas ocasiones y quedan bajo el resguardo de otros familiares. Pero para que los niños sean material y prácticamente *huérfanos*, no es necesario que sus padres mueran o tomen la decisión de viajar a otro lugar dentro o fuera del país.

Algunos enseñantes afirman que los niños son prácticamente huérfanos porque sus padres no los pueden ver en todo el día a consecuencia de las extensas y extenuantes jornadas de trabajo. Un docente me comentó que varios de los padres de familia de sus alumnos salen a trabajar desde muy temprano porque su lugar de trabajo está muy lejos de su casa, trabajan durante casi todo el día y el trayecto de regreso obviamente también es muy largo. Cuando llegan a su casa los niños casi siempre ya están dormidos. Los únicos días que están un rato juntos, son los sábados por las tardes que únicamente trabajan medio día y los domingos.

Por supuesto, esta situación origina que al estar cansados por el exceso de

trabajo, aunado a los largos trayectos por la distancia y el tráfico<sup>12</sup>. Los padres de familia tienen muy poco tiempo para convivir y lo que menos quieren es regañar y castigar a sus hijos por lo que se dedican a jugar, a ver la televisión y a otras cosas que casi nunca tienen que ver con aspectos relacionados con la educación de los niños. En consecuencia, casi todos los maestros tratan de orientar a los alumnos que saben que están casi siempre encargados con algún familiar, vecino o *conocido de los padres* o definitivamente solos. Pero lo que más les preocupa cuando tienen un grupo de cuarto, quinto o sexto grado, es tratar de generar un sentido de responsabilidad mayor en aquellos niños que tienen que hacerse cargo de otros niños más pequeños. Es decir, muchos de los niños en la actualidad están encargados de alimentar, ayudar y proteger a otros.

Muestra de lo anterior es el comentario de la maestra S cuando menciona la escasa atención que algunos de los padres de familia tienen con sus hijos, ocasionada por la extensa jornada de trabajo:

“los otros que te digo que no los llevan al médico, los papás no los ven porque son niños que los papás los traen temprano a la escuela mucho antes de que lleguen los maestros y se quedan esperándolos afuera a la salida mucho tiempo. Hay otros que se quedan encargados con algunas de las mamás o se quedan encargados por ejemplo en la papelería de la esquina, hasta que lleguen sus mamás por ellos. Son mamás que se excusan en que trabajan todo el día y que no pueden llevarlos a ningún lado. Los botan con la abuelita, o sea son niños que no este, que te das cuenta de que no están atendidos por los papas” (E 3. Ma. S 6°C).

Pareciera una constante en los maestros el asegurar que muchos de los niños que tienen un deficiente y hasta nulo aprovechamiento escolar son niños que están solos o encargados con sus familiares. En contraparte, aquellos que están supervisados y que reciben el apoyo de sus familiares, especialmente de su

---

<sup>12</sup> En la ciudad de México, pese a que las distancias no son muy grandes, la saturación vehicular, el mal trazado y escasa planeación de las vías de comunicación así como los deficientes servicios de transporte ocasionan que en las *horas pico*, es decir, en las horas en las que la mayoría de las personas entran o salen de trabajar, de estudiar o de realizar sus actividades, sea verdaderamente complicado el transitar por la ciudad. Preocupantemente en nuestra ciudad capital parece que todo el día es hora pico por lo que los capitalinos perdemos varias horas en el tráfico de nuestra ciudad. Esto ocasiona otros grandes problemas para la salud como el estrés.

padre y de su madre son quienes tienen un mejor rendimiento escolar y obtienen mejores calificaciones.

La docente S vincula a las niñas sobresalientes con aquellas que son hijas únicas y comenta que aquellas que no lo son, muestran menor rendimiento escolar y dificultades para entender las explicaciones:

” Son niñas muy atendidas en casa, hay otras que son hijas únicas. Entonces es muy diferente el tratado que los papas les dan a esas hijas únicas a las otras 2 que por ejemplo su conducta y su aprovechamiento es un poco más lento, necesitas explicarles mucho más veces las cosas que a las otras 4” (E 3. Ma. S 6°C).

La maestra S además de identificar que sus alumnos pueden o no tener el apoyo de sus padres, reconoce otras peculiaridades en sus alumnos. Distingue a sus alumnos en dos formas distintas a partir de la supervisión de los familiares. Menciona que tiene alumnos que trabajan y por eso tienen un bajo rendimiento escolar pues no tiene ni tiempo ni ganas de hacer sus tareas. Y otros que en cambio son hijos únicos o tienen hermanos mayores que les ayudan a realizar sus tareas aunque no estén sus padres:

“Algunos no trajeron la tarea, de esos de todos modos por ejemplo pues te das cuenta de quienes trabajan en el mercado y que no les hacen o ellos dicen que no les hacen caso. Quienes son hijos únicos también, quienes están atendidos por las abuelitas, quienes tienen mas hermanos. Porque también los que tienen hermanos mas grandes pues les ayudan mucho o te dicen que les ayudaron a los dibujos, que les ayudaron a la tarea aunque los papas no estén presentes” (E 3. Ma. S 6°C).

La profesora agrega a las singularidades que reconoce en sus alumnos que algunos niños incluso se muestran más sensibles a causa del embarazo de su madre. En muchas ocasiones estos embarazos son de alto riesgo y obligan a la madre a estar en reposo casi absoluto, por lo que no pueden atender y apoyar a sus hijos. Esto ocasiona que en la escuela tengan un comportamiento distinto al resto de sus compañeros y que le demandan mayor atención:

“Ahorita tengo a tres niños que sus mamás están embarazadas con alto riesgo y están a punto de tener a sus bebés. Y los niños están con una conducta que quieren que todo el tiempo les pongas atención y que están pues muy como molestitos y que van a tener este al hermano y que la mamá pues no les hace caso. Y a horita por ejemplo tengo a uno que su mamá esta todo el tiempo en el hospital porque es un embarazo de alto riesgo y entonces pues el niño esta muy sensible. Todo el tiempo se acerca a que uno le haga caso, a que lo escuches y pues no es el único, fuera el único pus fuera el trato diferente, pero no es el único y pues el no es de los que esta incluido entre los otros 8 entonces imagínate tratar muy diferente a 24 alumnos que requieren una atención especializada cada uno de ellos y que en un día están contentos y que otro día se comportan diferentes”. (E 3. Ma. S 6°C).

Otro rasgo que las maestras identifican en sus alumnos en relación con la presencia o ausencia de los padres de los niños está precisamente en relación con las madres solteras y con niños que efectivamente son huérfanos.

La docente S por ejemplo, menciona que algunos de sus alumnos son hijos de madres solteras que tienen que trabajar casi todo el día y que otros familiares se encargan del cuidado de sus hijos. También señala que hay otros niños que sus padres murieron y están también al cuidado de otros familiares.

“Tengo a muchas secretarias pues entonces parece que llegan muy tarde a su casa, que salen muy temprano y llegan muy noche. Esos niños están atendidos por las abuelitas, los tíos o los primos, esos niños viven con muchísimos parientes, porque son hijos de madres solteras, entonces esas madres solteras. Tengo otros que, este, los que no tienen papás, otros que sus papás se murieron y están atendidos por sus abuelitos”. (E 3. Ma. S 6°C).

Para finalizar este apartado considero necesario mencionar que a partir del discurso de los profesores entrevistados, puedo asegurar que estos maestros distinguen y conocen la vida cotidiana de sus alumnos y con la información que poseen, estructuran dos grandes grupos. Aquellos niños que están bien atendidos por sus padres, familiares o por otras personas y *los otros* niños que están mal atendidos, solos o que tienen que trabajar. En cuanto a los niños bien atendidos, los maestros mencionan que los padres están sumamente pendiente de sus hijos, de las necesidades que tienen y en una búsqueda permanente de elementos, recursos y materiales que les permitan apoyarlos en su desarrollo

físico y mental. En el extremo contrario, los niños mal atendidos incluso llegan a ser los niños *problema* del salón cuya conducta incomoda a sus compañeros y al profesor mismo.

Con relación a los niños bien atendidos, la maestra S menciona que el apoyo que los padres le brindan a sus hijos es tan grande que algunos de sus alumnos asisten con médicos y con especialistas que les ayudan a mantener la atención por ejemplo. Comenta que unos cuantos de los infantes a su cargo, ingieren medicamentos y aunque esto ocasiona que los niños falten a la escuela, le parece que está bien pues tratan de ayudar a sus hijos, y con ese mismo apoyo de llevarlos con los especialistas, no le queda ninguna duda que los mismos padres podrán ayudarlos para ponerlos al corriente de lo visto en clase.

“Si requiere estudios y terapia te dice: sabe que maestra no va a venir el niño porque requiere estudios y se le va hacer estudio de esto y del otro para que le vuelvan a dar el medicamento y es una mamá que está muy al pendiente de su niño”. (E 3. Ma. S. 6°C).

La maestra S comenta que hasta para ella es un apoyo como maestra que lleven a los niños con especialistas, pues dice que de aquellos que tienen una conducta irregular, varios son los que ingieren medicamentos:

...” contados son 5, de los 8 niños que te digo que son latositos”... (E 3. Ma. S. 6°C).

El conocimiento de la maestra S acerca de sus alumnos que toman medicamentos es amplio y lo demuestra de la siguiente forma:

“las mamás en cuanto me dan el medicamento para que yo se los de, me informan que es y para que les sirve el medicamento y me dicen que uno es por ejemplo para tranquilizarlo y que para que no este, bueno yo no se muy bien los nombres pero que es para que funcione mejor su cerebro que porque me explicaban las mamás que les habían dicho los especialistas que algunos tenían que ligar algo de este que se le murieron neuronas en el embarazo, entonces no ningún medicamento se parece. Y hay uno digo, no hay ningún

medicamento que se parezca de un niño a otro son medicamentos muy diferentes, unos niños usan gotas, y ese que usa las gotas, en la mañana viene su mamá y se las da en el jugo a la hora de la entrada y a la hora de la salida le tiene que dar otra vez el jugo con las gotas. Y que uno pues los este viendo, nos lo muestra a nosotras para que estemos entendidas de que si le da el medicamento y de que si le esta ayudando. Hay otro niño que su mamá le tiene que dar una pastilla en la hora del desayuno y en la hora del desayuno tiene que venir a darle media pastilla más. Entonces a la mamá se le permite el acceso a la escuela porque tiene que venir a darle el medicamento. Hay otros que usan creo que es como un jarabe, pero ellas por ejemplo no nos lo enseñan, se les da en el desayuno, en la comida y nos hacen aclaraciones de que este, de que está tomando.” (E 3. Ma. S. 6°C).

Por ultimo, la maestra S menciona el caso de un niño en particular, que por consecuencia del medicamento se duerme durante las clases.

“te digo de un niño que tenía yo, muy hiperactivo y ese yo no sabía que era hiperactivo y hable con la mamá y se llama Braian y me dijo que tomaba medicamento y yo le dije que yo notaba que en salón el niño se dormía mucho, entonces tuvo que ir al medico otra vez para que le volvieran a revisar la dosis pus porque no estaba reaccionando, una cosas es que fuera hiperactivo y otra cosa que se me durmiera entonces de todas formas pues no funcionaba el medicamento, y ya le tuvieron que la dosis bajarla para que no fuera tanto la que hiciera que el niño se durmiera.” (E 3. Ma. S. 6°C).

### **2.2.3 Diferencias cognitivas y de estilos de aprendizaje**

En el último apartado de éste capítulo trataré de plasmar el discurso de aquellos maestros que reconocen diferencias cognitivas y de estilos de aprendizaje en sus alumnos.

Me parece que estos maestros tienen nociones teóricas acerca del desarrollo infantil y de los procesos de aprendizaje de los niños que les permiten identificar aspectos relacionados con las formas de aprendizaje de sus alumnos. No trato de decir que los maestros que no mencionaron estos elementos no posean información al respecto, por el contrario, lo que pretendo es mostrar que algunos de los maestros emplean la información que poseen como base para identificar a sus alumnos.

La maestra N por ejemplo, me parece que tiene en su pensamiento preactivo, nociones relacionadas con el déficit de atención al señalar que su grupo está integrado por tres subgrupos distintos entre sí:

"En mi grupo hay mucha diversidad, en cuestiones de trabajo. Hay niños muy trabajadores, muy inteligentes, unos medios y otros demasiado lentos demasiado dispersos, demasiado lentos, atención dispersa como no tienes idea. La mayoría... tiene la atención dispersa. Entonces mientras los otros ya terminaron estos apenas están empezando a sacar el cuaderno." (E1. Ma. N 5°C).

Explica que la diversidad infantil también puede percibirla por medio del aprovechamiento escolar y los distintos ritmos de trabajo que mantienen sus alumnos:

"Te das cuenta de los ritmos que tiene cada niño por medio de la observación, tu estas trabajando y les estas dando indicaciones y ves que el otro no a sacado ni el cuaderno cuando otro te dice ya termine. Los niños se manifiestan en sus actitudes en lo que tú también ves". (E1. Ma. N 5°C).

Agrega la maestra N que hay diferencias entre los niños porque no tienen el mismo nivel:

"Ejemplo tengo un niño que todavía no alcanzado el nivel del grupo en cuanto a ... conocimientos en cuanto a aprendizaje, por ejemplo ese niño todavía no te conoce los números, solo unidades y decenas y eso hasta el noventa y nueve. Entonces por ejemplo yo ya estoy en millares y en unidades de millar y yo le digo a el por ejemplo si yo voy a hacer la notación desarrollada de los números, a trabajar la formación de números con las tarjetas, yo le digo a él: tú nada más con dos tarjetas que número te dio. Mientras que los demás niños usan cuatro tarjetas, el solo usa dos tarjetas, o sea el va escribiendo sus números y va formando sus cantidades. En las operaciones le hago lo mismo. Por ejemplo si les estoy dando operaciones de tres cifras tu nada mas con una a lo mas con dos, si están ellos haciendo operaciones ya llevando en la resta y en la suma tu nada mas sencillas sin llevar porque el todavía no ha consolidado sus conocimientos anteriores. Entonces se puede decir que es el niño que más, es el más bajito de todos" (E1. Ma. N 5°C).

Para la maestra N el problema que tienen la mayoría de sus alumnos con

bajo rendimiento escolar está en función de la atención dispersa:

“mira, yo no encuentro otro problema más que la atención dispersa que tienen todos mis alumnos” (E1. Ma. N 5°C).

En cuanto a los comentarios de la maestra S, me parece que tiene presente la existencia de especialistas que pueden ayudar a los niños en su desarrollo físico y mental. Así mismo, identifica que la escuela no es la única agencia socializadora de los niños, que otros actores educativos pueden estimular e incrementar el aprendizaje de los niños. De igual forma, reconoce que como maestra tiene limitantes y que requiere que otros especialistas la apoyen con aquellos niños que le resulta difícil tratarlos. Específicamente la enseñante en cuestión afirma que del total de los niños de su grupo, 8 de ellos tienen problemas especiales y que necesitan tratamiento y atención especializada:

“De estos 18 niños son 8 niños que tienen problemas especiales, que necesitan tratamiento, que necesitan atención especializada, que algunos los llevan a hacerles estudios, los llevan con psicólogos, les dan sus dosis de medicamento, los llevan a regularización a otro tipo de cosas y hay otros a los que aunque lo requieren pues no los han llevado. A pesar de que se les ha hecho la recomendación durante toda su estancia aquí en la escuela no se les ha llevado y por ende es un poco difícil el trato con ellos” (E 3. Ma. S 6°C).

Continúa mencionando las particularidades de estos 8 niños, además de que hace una distinción entre los niños que están atendidos por especialistas en comparación con los que pese a las recomendaciones de la maestra no asisten:

“De esos 8, bueno te diré que unos son tratados con diferentes especialistas, que les han hecho diferentes estudios, les hacen sus encefalogramas. Entonces esos niños como ya están estudiados, llevan un medicamento que hace que puedan adquirir mejor sus conocimientos dentro del aula o que estén controlados porque son hiperactivos, o que tienen otro tipo de problema que hace que solo los especialistas digan de que tipo de problema se trata... son los niños que los papás los están apoyando los están llevando al médico. De los 8 te diré que son 5 exactamente a los que llevan al médico. 3 no los llevan al médico entonces su conducta es muy agresiva en el salón” (E 3. Ma. S 6°C).

La misma maestra, reconoce que hay niños que al contrario de aquellos



que necesitan asistir con especialistas para mejorar su rendimiento escolar, están aquellos que sobresalen del resto por tener un buen aprovechamiento escolar. Lo que me resulta interesante es que distingue únicamente a niñas y que valida su comentario al mencionar que tienen al corriente su cuaderno:

”de las 6 niñas, 4 son sobresalientes, por así decirlo. Trabajan muy bien, tienen sus cuadernos al corriente...” (E 3. Ma. S 6°C).

Por último en este apartado, plasmo el comentario de la maestra L, en el que dice que las diferencias entre los niños también responden a necesidades educativas sean estas especiales o no:

“tratar a niños con déficit de atención, con hiperactividad y entonces si nos dan algunos tips para que nosotros podamos ayudar a los niños en el aula y para que les facilitemos el aprendizaje a esos niños ... si te ayuda este tipo de actualización, te ayuda mucho porque ahora se están presentando muchos casos de este tipo y la verdad es que si no tenemos nosotros alguna noción de cómo poderlos detectar o de cómo poderlos ayudar, entonces nos van a causar bastantes problemas dentro del salón por que son niños que requieren de una atención más personalizada y una orientación”. (E4. Ma. L. 5°C).

Finalmente, quiero hacer hincapié en lo que me dice esta maestra para tratar de cerrar este capítulo. Los niños actualmente tienen diferencias que los hacen únicos, si bien comparten rasgos que los hacen semejantes, tienen tanto problemas como habilidades que le exigen al profesor mantenerse en formación permanente.

Hasta aquí he tratado de mostrar las formas en las que los docentes reconocen a sus alumnos y lo que reconocen en ellos. Pero ¿qué hace el maestro una vez que reconoce que hay diferencias entre sus alumnos?

Precisamente trataré de dar respuesta a la interrogante anterior en el siguiente capítulo de esta tesis. Busco dar cuenta de la forma en que algunos maestros responden a los retos que los niños les plantean a partir de los elementos que los identifican tales como las necesidades educativas especiales,

*Capítulo 2. Formas en las que los maestros detectan las diferencias entre sus alumnos*

las capacidades diferentes, las formas de vida, los procesos y ritmos de aprendizaje entre otros elementos que constituyen la personalidad de los niños con los que trabaja.

## **Capítulo 3. Las estrategias**

## Capítulo 3. Las estrategias

### Introducción

La educación conlleva una impronta de carácter ético que la distingue claramente de la simple escolaridad. Es por ello que distingo entre ambos conceptos que los sitúe en su función correspondiente. En tanto la educación es un proceso cuyo origen y eje es la propia familia, la escuela sólo tiene carácter complementario. Querer trasladar a la escuela la tarea sustantiva de la educación es confundir el "primer hogar" con el "segundo" y a la "segunda madre" (la maestra) con la primera.

El trabajador de la educación realiza su tarea en este contexto y su función es aquella que denominamos complementaria y supletoria. Quiere decir ni más ni menos que no "suplanta" a la familia como principal educadora sino que la prolonga en aquello que los padres no están capacitados para brindar a sus hijos y la suple en la creación de un ámbito que no siendo el natural y perfecto de la sociedad familiar se asemeje al mismo y favorezca el aprendizaje.

De aquí que la función docente sea por naturaleza un *trabajo*. El trabajo de suscitar en el alumno la motivación por alcanzar la verdad y el bien y, asimismo proponerle un universo de valores. Pero esto sería inútil si la familia previamente con la autoridad propia y que no posee el maestro no hubiera "enseñado" o "señalado" a los hijos la dirección del Bien y la Verdad, y si no hubiera a través de la sencilla experiencia y ejemplo de la propia vida, apuntado los valores y desvalores de este mundo. Es por ello que la labor del maestro es un trabajo, sin duda, ya que requiere de la difícil y empeñosa persistencia del artesano y la humildad del que sólo cumple su papel cuando deja paso al descubrimiento del otro. Pero para llegar hasta este punto en donde el alumno es el referente del trabajo docente fueron necesarios varios siglos de reflexión acerca de la pedagogía. Trataré entonces de hacer una rapidísima revisión de las distintas

formas del trabajo docente a través de los siglos. Por su puesto solo me limitaré a mencionar los principales movimientos y algunos autores de los postulados que nos permitieron llegar a la pedagogía actual en la que el reconocimiento del *otro* es un punto de partida y no de llegada.

### **3.1. Los fundadores de la pedagogía tradicional**

Desde el siglo XVI surgieron algunas críticas a la forma de enseñanza que se practicaba en los colegios internados. Mismos que estaban a cargo de órdenes religiosas, cuya finalidad era alejar a los jóvenes de las actividades malsanas.

Comenio publicó en 1657 su obra Titulada Didáctica Magna o Tratado del arte universal de enseñar todo a todos, en la que señala las bases de la pedagogía tradicional.

#### **3.1.1. Características de la Escuela Tradicional**

La escuela tradicional del siglo XVII, puede ser entendida como Método y Orden. En ella el Magistrocentrismo es la base principal y la condición de la educación. El trabajo del docente consiste entonces en organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos. El maestro por medio de su trabajo es a quien hay que imitar y obedecer. Los castigos corporales y la disciplina es la única forma de llevar a los individuos a la virtud.

El Enciclopedismo es la siguiente variante pedagógica, en la que tanto la clase como la propia vida colectiva son organizadas, ordenadas y programadas. El manual escolar es la expresión puntual de esta organización. Todo lo que el niño tiene que saber se encuentra en él. Por último en cuanto a los elementos de la escuela tradicional el Verbalismo y la Pasividad es el método de enseñanza el cual

*será el mismo para todos y en todas las ocasiones.* El repaso entendido como la repetición de lo que el maestro acaba de decir es fundamental en este método.

En el siglo XVIII se profundizó la crítica que a la educación de los internados había dirigido Comenio. Durante el siglo XIX, pensadores como Durkheim y Alain, sostendrán que educar es elegir y proponer modelos a los alumnos con claridad y perfección. En este momento histórico el alumno tiene que someterse a estos modelos, imitarlos, sujetarse a ellos.

El trabajo del maestro en esta época consiste en ordenar, organizar simplificar y preparar. El docente es un mediador entre los modelos y el niño. La disciplina y el orden siguen siendo fundamentales. El acatar las normas y las reglas son las formas de acceso a los valores, a la moral y al dominio de sí mismo. La filosofía de la Escuela Tradicional, considera que no hay mejor manera de preparar al niño sino es por medio de la formación de su inteligencia, sus posibilidades de atención y de esfuerzo. Además es de gran importancia la transmisión de la cultura y de los conocimientos. Una parte considerable de esta filosofía perdura hasta la actualidad.

Cuando surgió la escuela Tradicional, representó un cambio importante en el estilo y la orientación de la enseñanza, sin embargo con el tiempo se convirtió en un sistema rígido, poco dinámico y poco propicio para la innovación. Cuando la Escuela Nueva surgió la oxigenación para el sistema fue inminente.

### **3.1.2. Enfoque pedagógico contemporáneo**

El movimiento de renovación pedagógica conocido como Escuela Nueva surge en el siglo XIX. Erasmo de Rotterdam ya afirmaba con respecto a la educación que el conocimiento de las cosas es más importante al de las palabras. Durante el siglo XVII, se planteaban nuevas formas de conocer. Descartes recomendaba no admitir nada como verdadero, sino se ofrece como evidente. En la época

comienza la necesidad de enseñar de manera diferente, aprovechar la curiosidad del niño, y emplear la instrucción indirecta, recurrir a la instrucción atrayente y diversificar la enseñanza.

Sin embargo, no es sino hasta el siglo XVIII, con la publicación de Emilio de Jean Jacques Rousseau en el que el niño aparece como centro y fin de la educación con lo que da inicio una nueva doctrina pedagógica. A partir del siglo XVIII en este movimiento progresivo se distinguen tres etapas. La romántica, que es individualista, idealista y lírica. Rousseau. Pestalozzi y Fröebel son los representantes de esta época. En la siguiente etapa a finales del siglo XIX y principios del XX, la producción de obras y de experiencias son más realistas pero no erradica el idealismo de la etapa anterior.

Los aportes de Dewey y Montessori orientan el trabajo del maestro a partir de las vivencias del propio niño. Posteriormente Freinet aporta sus técnicas basadas en la imprenta y algunos años después Jean Piaget contribuye con sus investigaciones sobre las estructuras cognitivas y las formas de aprender.

A partir de este momento, el alumno tiene un nuevo papel protagónico en la educación con base en la Psicología del desarrollo infantil. Y es tal vez el inicio de la obligación de tener una imagen justa del niño y de tratar a cada uno según sus aptitudes. Es un momento histórico en el que se reconoce que la infancia juega un papel fundamental en el desarrollo del individuo. Por lo que la educación tiene que garantizar la posibilidad de una infancia feliz, ya que no hay aprendizajes efectivos que no partan de alguna necesidad o interés del niño y ese interés es precisamente el punto de partida para la educación.

### **3.1.2.1 La nueva relación maestro-alumno**

Acorde con los postulados de la época, el trabajo del maestro sufre una transformación. De estar basado en la relación poder-sumisión sufre una

transformación y pasa a la relación afecto-participación en donde el maestro trabajará para apoyar al alumno. El maestro primeramente busca reconocer las necesidades e intereses de sus alumnos. Y es aquí donde la indagación que yo realizo toma sentido y relevancia. En el capítulo anterior mostré tanto las formas de reconocimiento como las singularidades de los niños que actualmente están inscritos en la escuela primaria a partir del discurso de los propios docentes. Esto confirma que el docente se interesa por saber quien es su alumno, que rasgos identitarios lo conforman, como es la realidad que vive y cuales son sus intereses.

A continuación trato de mostrar, lo que los docentes entrevistados dicen hacer con la información que obtienen de las singularidades de sus alumnos y las adecuaciones que llevan acabo para tratar de atender en forma cercana y puntual los intereses y necesidades que encuentran en sus alumnos.

Por último, me parece necesario señalar, que tal vez el avance más significativo en nuestros días en materia pedagógica está en función de que el maestro reconoce que no posee todo el conocimiento. Y una vez que efectuó un primer acercamiento a las características de sus alumnos trata de estructurar el conocimiento en cuanto a contenido –el qué- y la forma de enseñanza –el cómo- pero agrega el *con quién o para quién* y trata de acercar lo más posible el conocimiento a los intereses y a la cotidianeidad de los niños.

En otras palabras, el alumno le dice veladamente al docente lo que necesita aprender y la forma de entenderlo lo mejor posible. También señalo que aunque en muchos de los casos los maestros en combinación con los padres o responsables de los niños se coordinan par apoyar el desarrollo de los menores. Hay algunos maestros que comentan que por ausencia de un responsable del menor, el maestro al interior del aula es el único que se responsabiliza y trata de apoyar al niño.



### 3.2. El trabajo con padres de familia.

En cuanto al trabajo con los padres, considero necesario mencionar que los maestros reconocen tres formas de apoyo que los padres le brindan a sus hijos: *muy participativa y comprometida; renuente; nula.*

En cada forma de participación hay variantes. Por ejemplo, en la forma de participación comprometida, uno de los entrevistados asegura que una madre de familia trataba de darle a su hijo todo su apoyo y cariño pero que tal situación no siempre beneficiaba a su hijo pues llegaba al extremo de la sobre protección. Otra variante de este tipo de apoyo es el que el padre, la madre o algún otro tutor del menor está interesado en ayudarlo, está en función de la búsqueda de los recursos didácticos y el trabajo con especialistas para apoyar efectivamente a sus hijos.

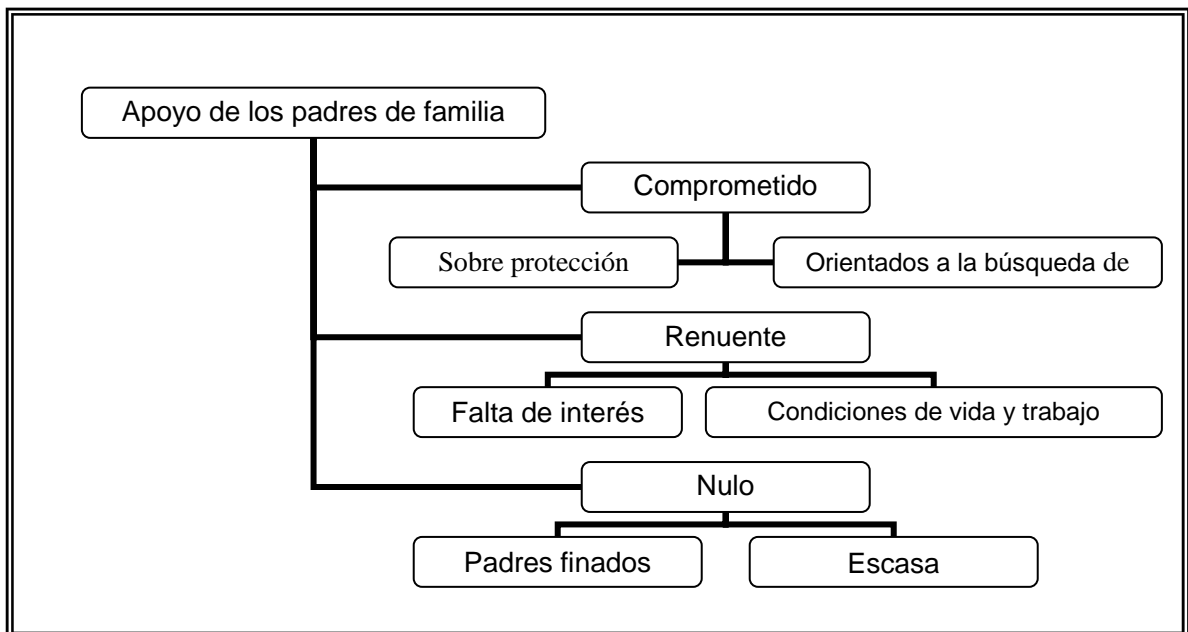
En cuanto al apoyo renuente de algunos padres para con sus hijos, los entrevistados distinguen entre dos aspectos diferentes principalmente. Hay padres de familia que no apoyan a sus hijos porque no les interesan los menores y otros padres de familia no están al pendiente de sus hijos por que las condiciones de trabajo y de vida que tienen no se los permiten, aunque en ambos casos de vez en cuando llegan a apoyar a los niños.

Por último, en cuanto a la forma nula de participación de los padres. Los enseñantes mencionan que distinguen dos grandes grupos. Niños cuyos padres están finados y hasta el caso de algunos niños completamente solos en el mundo, recluidos en una casa hogar para varones (ubicada cerca de la UPN, Ajusco). El otro tipo de niños que no reciben el apoyo de sus padres está en relación con que todos los miembros de la familia tienen que trabajar para poder subsistir. Y por último está el caso de aquellos niños cuyos padres de familia son analfabetas o tienen muy poca preparación y rápidamente los niños rebasan los conocimientos de sus padres, con lo que cuando tienen alguna duda los padres no pueden

resolverla. En el siguiente esquema trato de mostrar lo dicho hasta aquí en cuanto a los tipos de apoyo que los padres brindan a sus hijos.

En el esquema puede apreciarse las variantes que los docentes entrevistados identifican en cuanto al apoyo que los padres les brindan a sus hijos. Quiero resaltar que en el renglón del apoyo comprometido, aquellos que están orientados a la búsqueda de instancias que les permitan un mejor desarrollo a los infantes, no siempre son los padres los que realizan estas actividades. Algunos maestros señalaron que incluso los tíos, abuelos y primos mayores que los niños los apoyan. Me parece entonces que no está en función de la cercanía en el parentesco padres-hijos el entusiasmo y la responsabilidad con el menor y con su desarrollo físico y mental.

Cuadro II. Formas de apoyo que brindan los padres de familia y tutores a sus hijos.



Una vez que he tratado de mostrar a grandes rasgos los tipos de apoyo que brindan los responsables de la mayoría de los niños que asisten a la escuela primaria. Voy a tratar de señalar con precisión algunos de los elementos que ya en líneas anteriores mencioné, pero que me parece necesario detenerme en ellos

para dar una idea más amplia de los elementos que perméan el trabajo de los maestros con los padres de familia.

### 3.2.1. Padres agresivos

La mayoría de los maestros entrevistados comentan que actualmente hay muchos padres de familia que muestran una actitud agresiva tanto con el maestro, con las autoridades de la escuela, con los otros padres de familia y hasta con sus propios hijos. Su comentarios se basan en que a los padres tal pareciera que no le importa el aprendizaje real de sus hijos, sino que lo que buscan es que la calificación que aparezca en la boleta sea de 10, que demuestre que su hijo es el mejor o de los mejores.

Para una maestra esta situación es evidente cuando menciona que los padres de familia también se muestran muy exigentes:

“los papas te están exigiendo una calificación, un 10 porque también son personas agresivas, porque son personas que no se comparten como uno espera que se comporten los papás o como se comportan en general los demás papás” (E 3. Ma. S. 6°C).

Además de la situación anterior en cuanto a la agresividad de los padres de familia, quiero resaltar que los docentes comentan que no es exclusiva del padre de familia, sino que en últimas fechas también las madres se muestran agresivas.

Otra maestra indica con preocupación que uno de los padres de familia que más problemas le causaban a ella misma era muy violento. La preocupación de la maestra estaba en función del trato que recibía ella misma como maestra en la escuela y en salón delante de sus alumnos y de la propia directora. Entonces hacía hincapié en cómo sería el trato intrafamiliar. La maestra me comenta que durante el ciclo escolar con este padre de familia tuvo algunos *enfrentamientos* y que gracias a ellos, a las entrevistas con la madre y con el propio niño pudo conocer más de cerca la problemática que vivía su alumno. Supo que los padres

estaban en proceso de divorcio y peleaba la patria potestad del niño. Que el señor estaba bajo tratamiento por tener adicción a las drogas y que frecuentemente los golpeaba. Que el trabajo del señor no era lícito y que antes de divorciarse ya tenía una *nueva pareja*.

La madre del menor también asistía con un psicólogo a raíz de las experiencias que vivió de violencia intrafamiliar y por la demanda interpuesta por el que aún era su esposo. Por su parte el niño no tenía un domicilio fijo a causa de que cuando llegaba por él su papá a la escuela se lo llevaba y lo encargaba con la madre de su actual pareja. La madre del menor tenía que irlo a recoger. El niño faltaba muchos días a la escuela y se atrasaba.

En consecuencia, esta situación de violencia y desintegración familiar, llega entonces al interior del salón de clases y repercute negativamente en el rendimiento escolar de los niños. En otro apartado de este capítulo haré referencia a lo que la maestra hizo para tratar de ayudar a su alumno.

Por último quiero agregar, que la violencia y agresividad de las personas en la actualidad en nuestra ciudad es elevada. Posiblemente como consecuencia del estrés, las carencias económicas y hasta de la inseguridad que se vive. Precisamente la inseguridad en nuestra ciudad capital ha llegado a tal extremo que además del robo a transeúnte, de carros, en los transportes públicos, hay una nueva modalidad de secuestro: el *express*<sup>1</sup>.

---

1 El "Secuestro Express" se puede definir como la retención de una o más personas por un período corto de tiempo (horas o días), durante el cual, los delincuentes exigen dinero a los familiares de las víctimas para su liberación. Otra modalidad de extorsión es aquella en la que los delincuentes retienen a la víctima y la someten a sacar su dinero de los cajeros automáticos. También le roban el vehículo y sus pertenencias de valor como las joyas y el teléfono celular y luego la dejan abandonada en algún sitio. Además se han presentado casos en que obligan a las víctimas a ir no sólo a los cajeros automáticos sino también a cobrar cheques, o a ir a tiendas a comprar joyas o artículos de valor. Parece ser que esta nueva modalidad de secuestro se está presentando en respuesta al uso masivo de tarjetas de crédito en la población, ya que a los criminales hoy en día se les dificulta robar dinero en efectivo y con el secuestro Express encontraron una manera de lograr dinero.

Me refiero con especial atención al secuestro de tipo express para contextualizar lo que una maestra me comentó. La informante me refirió la situación que vive uno de los niños y sus familiares en general a consecuencia de un secuestro express que tuvo la madre el menor.

Al detectar que uno de sus alumnos tiene un rendimiento distinto al del resto de los niños y al acercarse la madre de familia a la escuela para platicar con la maestra, le hace saber al inicio del ciclo escolar, que su hijo tiene problemas de aprendizaje, que aunque son leves, en ocasiones si se le dificulta mucho el aprender.

La razón según le comenta la mamá del niño, es que tanto su esposo como ella son dentistas. Al estar ella embarazada y entrar en trabajo de parto, su esposo estaba en una convención en otro lugar del país. La señora tomó la decisión de tomar un taxi para trasladarse con su mamá al hospital. El taxista las secuestra y sin importar que le hacen saber que está en labor de parto las lleva a varios cajeros para sacar dinero. Después de varias horas y de saber que era verdad lo que le decían las señoras, el taxista decide irlas a dejar a un lugar lejano y solitario del Estado de México. Todo ello complicó el nacimiento del niño y casi llega a morir por falta de oxigenación.

Los padres de este niño así como la familia en general según la maestra, tienen un sentimiento de culpa lo que hace que su compromiso y atención sea permanente. Asegura la maestra, que la madre del niño le llevó los estudios que le han realizado. Además el especialista que atiende al niño, le mandó una solicitud de apoyo para que permita que los padres entren al salón para darle el medicamento al niños y que tuviera algunas consideraciones para poderlo incorporar a las distintas dinámicas que propusiera en el salón de clases. Con puntualidad me referiré a lo que hizo la maestra para ayudar al niño en cuestión en el apartado de adecuaciones que realiza el maestro a partir del reconocimiento de las diferencias infantiles.

Hasta aquí he tratado de mostrar como la violencia en nuestra sociedad actual ha trastocado las relaciones tanto intra como extrafamiliares. Además, ha llegado a los salones de clase en múltiples formas que van desde la agresividad y violencia de los propios niños con sus compañeros hasta modificar el comportamiento de aquellos que viven situaciones de angustia y de desamparo ante los agresores, con la complacencia e incapacidad de las autoridades en cargadas de brindar precisamente, seguridad y tranquilidad.

### **3.2.2. Trabajo de los padres de familia.**

En este apartado trato de subrayar que algunos profesores mencionan que el tipo de familia, la formación de los propios padres y los trabajos a los que se dedican tienen repercusión en el rendimiento escolar del niño.

La maestra N menciona que la familia de la cual provenga cada niño tiene relación directa con los resultados que obtienen en el ámbito escolar, dado que tanto la presencia como la ausencia de los padres y demás familiares son decisivos en el aprovechamiento escolar de sus alumnos.

"Que llegan a su casa y no tienen quien los reciba. Entonces, como no está la mamá para ver que hiciste en la escuela, para revisarles, para platicar con ellos, entonces son hijos de padres que trabajan todo el día, son niños que los cuida la abuelita, la tía, la vecina. Y como la mamá llega hasta la noche, el niño ya se durmió y la mamá ni se enteró que hizo durante todo el día. Entonces como va hacer que haga la tarea. Como va a reafirmar lo que hicimos aquí en la clase, quien le va a ayudar. No Tiene quien le ayude, y de esos diez de dieses, son de los papás que diariamente: a ver que hiciste en el cuaderno, a ver platícame. Entonces no solo es lo que el niño lleva registrado sino lo que el niño les dice a sus papas... ... sus papas están al pendiente y revisan el cuaderno de trabajo. Y a la hora del examen son los niños que contestan perfectamente bien sin ningún problema aunque yo diga mañana hay examen ellos lo contestan bien. Y Yo es así como los he clasificado, me doy cuenta quien viene por ellos, por ejemplo hay niños que a veces, como yo me voy tarde, hay niños que son las siete o siete y media y está allá fuera la niña o el niño solito esperando que su mamá llegue por ellos. (E1. Ma. N. 5°C)

La maestra continúa diciendo:

“Yo pienso que es eso, la desatención y el desinterés que los papás tienen para colaborar en la educación de sus hijos...” (E1. Ma. N. 5°C).

Otra maestra me dice que ella ha llegado a cuestionar a los padres de familia acerca del porque no están al pendiente de sus hijos. Las respuestas de los padres en el mejor de los casos es dar excusas relacionadas con sus trabajos.

La maestra N menciona puntualmente al respecto:

”Por ejemplo, hoy una mamá me dijo: es que yo salgo desde la siete y llego hasta las diez de la noche. O sea, yo voy de acuerdo, con que usted tiene que trabajar para ayudar en su casa pero alguien también se tiene que hacer responsable de su niño Entonces si usted no puede, tiene que ver, quien va a revisar que su niña diariamente realice bien sus tareas o de que manera usted la va a enseñar a hacer las cosas. Yo la voy a enseñar a lo mejor a ser responsable de una manera de supervisarle lo que yo le dé, esa es una manera. Pero a ver la manera en la que usted va a responsabilizar a su niña a usted le toca, por eso te dije que cada una me firmó un acuerdo y es muy cansado.” (E1. Ma. N. 5°C).

Para la maestra L el trabajo que desempeñan los padres de familia y lo extenso de su jornada de trabajo dificulta la supervisión y el apoyo que pueden dar a sus hijos.

“Entonces, ellas muchas veces por la cuestión de que trabajan todo el día no tienen el tiempo suficiente para poder apoyar al niño. Entonces, lo que único que hacen es ¿ya acabaste la tarea?, el niño les dice que si pero no se las revisan, para ver como la hizo. O ¿ya estudiaste? Si. Pero no les preguntan o no les hacen algún ejercicio para comprobar si ya estudiaron, a ver si sabes hacer un análisis de enunciado, a ver si sabes hacer un análisis de enunciado, a ver si sabes hacer estas operaciones, a ver si puedes resolverme estos problemas”. (E4. Ma. L 5°C).

A este respecto la maestra S distingue diferencias entre sus alumnos a partir de las actividades a las que se dedican sus padres y esto ocasiona diferencias en cuanto a la atención y cuidados que brindan a sus hijos:

“Tengo a muchas secretarias pues entonces parece que llegan muy tarde a su casa, que salen muy temprano y llegan muy noche. ... hay otras que trabajan... que son más preparadas, que son maestras, tengo varias que son maestras de preescolar. Ellas por ejemplo cuidan mucho a sus niños, porque aunque salgan de la escuela o antes de ingresar a la escuela los tienen con ellas en donde estén trabajando. Entonces su trato es muy diferente, sus niños son, pues se diferencian en que son correctos, en que traen las tareas completas, que son niños limpios, que las mamás están metidas en lo que uno esta haciendo, que aunque uno los mande a junta, llamar a junta ellas asisten, porque saben que es un ratito y pueden pedir permiso en su trabajo para poder asistir.

Tengo otros que trabajan en el poli y están todo el día fuera, pero dice uno de los niños que unos si los tienen ahí todo el día. Aunque no sea la atención en casa, pues están todo el día con ellos, los entretienen dándoles un libro, dándoles otra cosa entonces pues son niños que a pesar de que no están tan cerca de los padres, o sea los tienen ahí, como quien dice vigilados, no son niños malcriados que anden en la calle, en otro lugar donde no.

Entonces, todos trabajan no tengo a ninguna mamá que se dedique solamente a su casa. No todas son secres, la mayoría son secretarias, las otras, son pocas las que son profesionistas, son realmente contadas y este y si nos vamos a lo lógico son los niños que están bien atendidos y los de las excelentes calificaciones” (E 3. Ma. S 6°C).

Este último, comentario de la maestra S me parece que puede resumir lo que traté de mostrar en este capítulo y a lo largo de la tesis. Muchas de las madres de familia actualmente tienen que trabajar y hacerse cargo a la par de sus hijos. El elemento que agrava la situación, es que en muchos de los hogares en los que las madres trabajan todo el día, nadie supervisa y orienta a los niños. Muchos de estos niños permanecen solos, y en el mejor de los casos encargados con familiares, vecinos, en las casas de los compañeros y hasta con *conocidos*.

Ante tal situación y otras más que distinguen los maestros en sus alumnos ¿Qué hace el docente con la información que posee de las diferencias entre sus alumnos? Trataré de resolver esta pregunta en el siguiente apartado.

### **3.2.3. Modos de intervención en el aula.**

En la introducción de este capítulo, traté de hacer un recorrido histórico muy general de la pedagogía universal hasta nuestros días, con el afán de mostrar la



evolución que ha tenido la educación a través del trabajo del docente: la enseñanza.

En los apartados anteriores pretendí mostrar como es la relación que mantienen algunos de los padres de familia tanto con sus hijos como con la propia maestra y por ende con la escuela. Señalé que hay padres de familia comprometidos pero que no pueden orientar como ellos mismos quisieran a sus hijos por falta de tiempo o de preparación. Plasmé también el caso contrario extremo, en el que algunos padres no apoyan a sus hijos por falta de interés. Por supuesto, con base en los comentarios que los propios docentes me hicieron. Por medio de los cuales, dan muestra de la actual relación que mantienen con los integrantes de la primera agencia socializadora: la familia. A partir de los cuales, tanto el lector como yo mismo, pudimos conocer mínimamente la estructura intrafamiliar, las problemáticas que viven y los roles y trabajos de algunos de ellos. Esta información, aunada al capítulo anterior en el que muestro que la actividad que desempeñan los padres de familia y los roles que actualmente desempeña cada integrante de una familia, me posibilita referirme puntualmente a lo que hace el maestro con y sin apoyo de los padres de familia para tratar de enseñar al niño y que este pueda aprender. En otras palabras, qué y cómo hace para acercar el conocimiento a los alumnos una vez que reconoció en ellos diferencias.

Las adecuaciones al trabajo del docente como lo mencioné desde el primer capítulo, no las elabora en el desconocimiento o a partir de un alumno idealizado. Por el contrario una vez que identificó algunos aspectos, necesidades e intereses en sus alumnos, trae a su pensamiento elementos de su experiencia y de las nociones teóricas que posee en un pensamiento preactivo. En conjunto, los elementos involucrados en esta preactividad posibilitan el ejercicio docente cercano a las necesidades, singularidades e intereses de sus alumnos.

En los apartados anteriores mencioné algunos de los casos que los maestros consideran como más significativos o sobresalientes. Señalé que una

maestra encontraba diferencias muy notorias en un niño de la casa hogar de varones el cuál es huérfano, cuando me referí a los tipos de atención que brindan los padres a sus hijos. Plasmé el caso de un niño que al momento de su nacimiento no pudo ser atendido y estuvo a punto de morir, lo que ocasionó que tenga necesidades educativas especiales para aprender. Hice alusión al comentario de otra maestra que conoció de cerca el caso de un niño cuyos padres estaban en proceso de divorcio y el niño faltaba mucho a la escuela. A partir de estos ejemplos, las maestras me dieron pistas para entender que hace un maestro para apoyar a los niños en diferentes circunstancias y que cuenten o no con el apoyo de sus padres.

Por mencionarlo primero, voy a comenzar con el comentario que la profesora hizo acerca de uno de los niños que tuvo y que era huérfano. Por supuesto que en esta caso, el niño tenía muchas carencias, no sólo económicas sino afectivas. Además el niño no era del todo aceptado por sus compañeros de clase por su aspecto físico, el descuido de su ropa y por la *maña* que tenía de robarle el desayuno a sus compañeros según dijo la maestra.

Para ubicar mejor al lector, la enseñante trabajó con este niño en primer grado, por lo que no sabía ni leer ni escribir. La orfandad le impedía contar con sus útiles escolares. La primera adecuación que la maestra hizo para que niño pudiera trabajar, fue comprarle sus útiles escolares, Pero lo tuvo que hacer varias veces hasta que los dejó en su estante y diariamente se los proporcionaba al niño porque todas las veces que el niño se los llevaba a su dormitorio, los *otros* niños se los quitaban.

Al darse cuenta de la situación tan precaria que vivía este niño y las constantes pérdidas de los alimentos de los niños, convocó a una reunión a los padres de familia. Dijo que afortunadamente como los niños eran de primero asistieron casi todos los padres a diferencia de los niños de sexto que casi ya ninguno de sus padres asiste a las reuniones ni los atienden.

La maestra les pidió a los padres que esperaran un poco de tiempo a que los niños salieran a la clase de educación física al patio escolar. Al estar con los padres a solas, para no evidenciar al niño y hacerlo sentir mal, la enseñante les comentó la situación del niño y les pidió que la apoyaran y platicaran con sus hijos para que entendieran la forma en la que el niño tenía que vivir y lo aceptaran. No solo consiguió que los padres platicaran con sus hijos, sino incluso logró que una madre de familia se responsabilizara ante todos a mandar diariamente almuerzo doble, uno para su hija y otro para el niño. Con ello me parece que busco la socialización del menor.

Otros padres esporádicamente le mandaban una fruta, gelatina, tortas y otros alimentos. Algunos más mandaban una cajita de colores, un lápiz, sacapuntas, gomas y hasta suéteres sobre todo durante el invierno. Los niños al llegar al salón de clases, se dirigían al escritorio. Abrían la caja y colocaban lo que sus padres mandaban para el niño. Las primeras veces, el niño no quería recibir las cosas que le ofrecía la maestra. Poco a poco tuvo confianza en aceptarlas hasta que al sonar el timbre que indicaba que saldrían al recreo, el niño se colocaba junto a la caja y esperaba que la maestra le permitiera abrir la cajita. Dijo la maestra que al final del ciclo escolar les agradeció muchísimo a todos los padres el apoyo que le brindaron al niño pues en la caja siempre hubo algo que comiera y hasta en ocasiones tenía más de lo que podía comer y se lo llevaba al orfanato.

Según dijo la maestra, otra adecuación a su propio trabajo para apoyar al niño fue sentarlo cerca del escritorio para poder supervisar su trabajo en mejor forma. Por último las adecuaciones permanentes que dijo hacer la maestra fue tratar que el niño participara siempre que ella preguntaba algo al grupo, hacerle material didáctico alterno (fotocopias, recortes, figuras, etc.) para que pudiera entender lo que la maestra le decía. Trataba de que el niño iniciara sus tareas en el salón para que le preguntar si tenía alguna duda de como hacerlo pues dijo que

cuando no lo ponía a que empezara el ejercicio nadie le explicaba y no hacía la tarea.

También comenta que con este niño trabajaron mucho dos especialistas de USAER a la par de ella. Al inicio el niño era retraído, callado y tímido. Al final del año el niño tuvo la confianza de preguntarle cuando no entendía y de platicarle algunas de las cosas que pasaban en el orfanato. La interacción con el resto de los niños del grupo mejoró mucho.

Al preguntarle que pasó con el niño, la maestra dijo que se cambió al año siguiente de escuela a una que le quedaba más cerca de su casa. Lo encargó y le platicó la forma en la que trabajó con el niño a la compañera que tendría al grupo en el grado siguiente.

Otra profesora me comentó que para trabajar con el niño cuyos padres estaban en proceso de divorcio y el señor era muy agresivo. Tuvo que platicar mucho con el niño, primero para entender lo que le pasaba y después para tratar de ayudarlo desde la escuela. El mismo niño, era muy agresivo con sus compañeros de clase. La razón para la maestra era que trataba de imitar a su padre. Pidió apoyo a los especialistas de USAER. La trabajadora social de la unidad de esta escuela, visitó a la madre en su casa, dialogó con ella y le pidió que definiera la situación del niño. Dice la maestra que la madre platicó con el que todavía era su esposo y que le concedió el divorcio con la condición de que el niño permaneciera el mayor tiempo con ella y que solo algunos fines de semana y en vacaciones escolares el señor podría llevarse al niño para que no afectara sus estudios.

La maestra además le pidió a la señora que llevara al niño con el especialista que la atendía a ella misma para que lo apoyara. La madre accedió y lo llevó con el psicólogo quien a su vez recomendó a un psiquiatra. Dice la maestra que el niño a partir de la estabilidad en cuanto a su situación con los padres, a

tomar el medicamento y a la solicitud de la maestra de que observara como se comportaban los demás niños, su comportamiento fue muy diferente.

La profesora que hizo referencia al niño que tuvo problemas en el nacimiento a consecuencia del secuestro express que vivió su madre cuando inició el trabajo de parto. Menciona que con este niño fue necesaria una comunicación cercana con los padres del menor, con la unidad de USAER y la docente. Los tres estuvieron al pendiente de los procesos del niño. Organizaron actividades en las que el niño tenía que pasar al frente a exponer. Los compañeros de equipo lo apoyaban mucho y uno en especial, cuando la maestra solicitaba un trabajo en equipo accedía amablemente a ir a la casa del con dificultades de aprendizaje para trabajar entre los dos. La madre del niño pasaba por los dos infantes, les daba de comer, les ayudaba cuando no entendían algo, escuchaba lo que habían hecho y al final los dejaba jugar. Posteriormente, llevaba al niño a su casa y al día siguiente entre los dos pasaban al frente del salón a presentar su trabajo.

Además, la maestra mantuvo comunicación escrita con el terapeuta y con el psiquiatra que atendían al menor. Cuando la maestra tenía alguna duda o notaba un comportamiento distinto, lo hacía del conocimiento de la madre verbalmente y por escrito, La mamá en la sesión programada o si era muy urgente solicitaba un espacio para hablar con los especialistas y daba la respuesta de los mismos a la maestra.

La mayoría de las entrevistadas, coinciden con la labor de las maestras antes mencionadas y se refieren específicamente a lo que hacen con los niños. La maestra N comenta que para que los niños trabajen:

“Los he tratado de sentar hasta adelante y decirles mira debes de escribir, de cuestionarlos, de preguntarles a partir de lo que estamos viendo en la clase...  
... Sentándolos hasta adelante o bien sentándolos con un compañero...que no se distraiga, que se apure a trabajar y que aparte ese mismo compañero

les diga apúrate porque te vas atrasar. Entonces le ayuda un poquito o si se atrasa ya le copia su trabajo a él.” (E1. Ma. N. 5°C).

Además señala que tiene que presionar y empujar a sus alumnos para que trabajen y agrega que la revisión de los cuadernos diariamente le permite ver el rendimiento escolar de los niños:

“Los otros no pues presionándolos y empujándolos porque es flojera lo que realmente tienen para no trabajar y anotándoles en su cuaderno. Sabes que: si no lo terminas te voy a poner un recado, y lo terminas en tu casa. ... hasta a horita diario, diario reviso cuadernos y material diario de español y matemáticas...” (E1. Ma. N. 5°C)

En este aspecto la maestra L señala que a partir de la detección de las problemáticas presentes en sus alumnos tuvo que adecuar y realizar actividades específicas con algunos niños. Enfatiza la importancia de la comprensión lectora:

“los niños ya pueden seguir instrucciones, ya entienden lo que se les está pidiendo por escrito y lo pueden contestar, porque si se les escapaba mucho, lo leían nada más pero no entendían lo que leían, si decía subraya, ellos encerraban, si decía tacha ellos subrayaban, entonces era estar: a ver vuelve a leer, a ver que dice palabra por palabra a ver que dice y que quiere decir que hagan, entonces ya con eso ellos me decían ha en conjunto tengo que hacer esto. Bueno pues entonces hazlo y ya ellos lo comenzaban hacer”. (E4. Ma. L 5°C).

Agrega que pese a que la mayoría de los niños logran entender lo que leen, tiene que llevar algunos al escritorio para explicarles detenidamente:

“Aunque todavía cuando hago exámenes yo tengo que traerme al escritorio a algunos niños mientras que el resto del grupo contesta el examen, para que los niños que están cerca de mí me vayan leyendo del examen instrucción por instrucción y párrafo por párrafo, para que no se distraigan por que si noto que en el examen la presión y la tensión es mucha y ellos se dispersan más, entonces aquí conmigo, están leyendo, están contestando y si ellos se detienen ya tengo que entrar yo a preguntarles haber que pasa, por qué no siguen contestando, y los niños me dicen no es que me estaba acordando lo que usted dijo de cómo se hace esto. Y bueno ya te acordaste, si si si si ya me acordé, entonces continua contestando el examen. Y así hasta que ya lo terminan. Si hay algo que se nos haya pasado contestar, entonces yo ya les digo mira te faltó esta línea, así es cierto no la vi., ahorita la pongo, la pones,

les pido que revisen su examen y que si tienen que hacer alguna corrección que la hagan, y ya después que me traigan el examen” (E4. Ma. L 5°C).

Además la maestra L puntualizó que tuvo que adecuar los exámenes en cuanto a cantidad y complejidad de los reactivos:

“En los bimestres anteriores se les tuvo que adecuar a los niños que te digo que tiene atención dispersa porque no se les dio la misma cantidad de ejercicios, de reactivos que el resto del grupo, para que ellos pudieran contestarlo todo se los tuve que reducir y quizás un poquito bajar el nivel, en español y matemáticas, por que había que trabajar con material concreto para que pudieran ellos entender, pero en este quinto bimestre ya es el mismo examen para todos, y pues a horita tengo la satisfacción de que el examen de español que a horita les acabo de aplicar, salieron bastante bien uno de los mas atrasados tuvo ocho y el otro tuvo diez, cuando me venían sacando por ejemplo en el bimestre un cuatro o un dos, entonces si ha sido ardua la labor mes con mes, mucho trabajo, mucha paciencia” (E4. Ma. L 5°C).

Por su parte la maestra S menciona que a partir de las diferencias que encuentra entre sus alumnos lleva a cabo algunas adecuaciones en su ejercicio cotidiano para poder atender los casos especiales y las singularidades presentes. Menciona también que la apoyan especialistas de USAER.

“...es hacerle otro tipo de evaluación. Esto por ejemplo con la ayuda de la maestra de USAER, modificamos los exámenes, aunque sean los mismos o los mismos contenidos –porque tampoco se les pueden cambiar los contenidos- son los mismos contenidos, se les pone a otro nivel”. E 3. Ma. S 6°C).

La enseñante detecta además algunos casos especiales que le demandan a ella misma una atención especial y un trabajo particular para que el niño pueda entender y resolver lo que le pide:

“Tengo por ejemplo a un niño en especial, que a ese niño se le tienen que hacer los exámenes orales, porque su problema es de lenguaje. Entonces aunque te lea el examen, a la hora en la que termina de leer la oración ya no la comprendió. Entonces si tú se la estas leyendo, si tu le lees la pregunta, te la resuelve perfectamente, y es un niño que si se lo dices todo oral te saca hasta 10. Pero requieres hacérselo oral. Entonces por ejemplo, a la hora de estar haciendo el examen, que todos lo están haciendo, ese niño tiene que estar aquí en el escritorio y le voy diciendo pregunta por pregunta,

obviamente no le dices la respuesta. Si le lees la pregunta, el solito te dice la respuesta. Y ya después calificas el examen junto con todos los demás, pero ya requirió de un apoyo en especial de mi parte". (E 3. Ma. S. 6°C).

En el grupo de la maestra S hay niños que son muy lentos y esto también modifica su labor docente:

"Hay otros que por ejemplo a la hora de hacer los ejercicios o ciertas cosas no les pides que resuelvan todo. Porque tengo dos niños que son muy lentos y te lo saben hacer pero pues el nivel es bajo al promedio de todos los demás. Entonces les pides que hagan menos cosas. Pero que las cosas que te haga te las haga consciente. Por ejemplo son los niños que mas cerca tengo del escritorio para estarlos observando casi todo el tiempo y que cualquier duda que tienen, pues se les vuelve a, se les vuelve a explicar o estas viendo en que no, que es lo que les está fallando y te les tienes que acercar para volverles a explicar.

Por ejemplo varios de ellos no han llegado a al nivel que tiene el resto del grupo, entonces tienes que ponerles una divisiones pues no con la dificultad que tienen las otras o problemas, en vez de que hagan 10 problemas, pues les piden que te hagan la mitad. O sea es por decir un ejemplo de que, de que si le modificas la, los ejercicios, las evaluaciones. El caso mas notado, pus el niño que te digo que se le tiene que hacer oral, porque si lo sabe hacer y te sabe los contenidos perfectamente pero requiere de atención oral". (E 3. Ma. S 6°C).

Por último, en este capítulo me voy a referir al trabajo conjunto que realizan algunas de las entrevistadas con los padres de familia. La enseñante N hace referencia al trabajo conjunto con los padres como mecanismo para impulsar el trabajo de los niños en el salón de clases:

"Platicas con los papas. Saben que: se va a tomar este acuerdo, usted se compromete si quiere que su hijo no se atrase, se compromete a firmarles sus tareas, a que termine lo que no terminó en la escuela que lo termine en su casa. Y entonces con todos esos registros que lleve el en su cuaderno, el papa se tiene que comprometer igualmente a revisarles sus cuadernos y si algo le falta, pues ya el se encargara de conseguirlo, sino lo sabe bueno pues nada mas resuelven hasta donde anotó... ..Sabe que aquí está como ha ido avanzando su hijo... ..y cuales son las fallas que ha tenido y que usted no a puesto atención, su hijo aún requiere de usted, y si usted quiere que el supere o mejore o que definitivamente se vaya para abajo pues ya depende de usted. Y ya me firma aquí... ..Entonces ahí ya se compromete, ya se fija más en las tareas. (E1. Ma. N 5°C).



La docente N afirma la importancia de trabajar conjuntamente con los padres de familia:

“Pero sino lleva una hoja el papa me tiene que firmar de enterado porque el ya me dejo una hoja que yo llevo como control, cual es el problema, pues que el se comprometió, como ya hay un compromiso que el ya me firmó pues ya se amoló, pues que me digan: que por qué saco cinco en este bimestre si saco diez en el pasado, pues aquí acuérdesse que había unos acuerdos que usted no los cumplió. Yo cumplí con mi parte que me corresponde, pero acuérdesse que para educarlos somos los tres no nada mas yo, Usted no le exige ni le pregunta al niño. Yo aquí hago por el niño lo que me corresponde y es la parte que le estoy calificando al niño...” (E1. Ma. N 5°C).

Específicamente la maestra N hace referencia en cuanto a que tiene que poner en los cuadernos algunos recados para los padres de familia:

“Y yo ya les pongo, su hijo trae mal o incompletas las tareas, en clase no termina sus trabajos, es muy distraído, entonces ya con todo eso que va hacer usted para que el niño, por ejemplo se haga responsable” (E1. Ma. N 5°C).

Al mismo respecto, la maestra L menciona la importancia que tiene trabajar en conjunto con los padres de familia e incluso orientarlos en diferentes aspectos a los propios padres de familia:

“Por supuesto que también depende del apoyo en casa, que tenemos que estar hablando mucho con las mamás para que en determinado tema nos ayuden de una manera y que ahora les hagan dictado, que si ahora les ayudan de determinada manera o que ahora los pongan a leer, pues sí tenemos que estar en constante comunicación con los padres para irlos guiando también porque a veces ellos tampoco tienen idea en cuanto a la enseñanza, en cuanto a como podemos estudiar en casa o como pueden apoyar a sus hijos, de lo que he escuchado en las conferencias se los comento a los papás, les digo miren hay este tipo de posibilidades, pueden ustedes leer estos libros. Y que les pueden ser de utilidad, en caso de que ellas mismas sientan la necesidad de tener algún otro tipo de ayuda tengan de donde echar mano. Porque muchas veces lo que les dices como maestra no lo toman en cuenta hasta que ven que tenemos razón y que lo que se está haciendo va dando un resultado, entonces dicen a pues si es cierto la maestra haciendo esto con mi hijo si va avanzando entonces le decimos, bueno señora el avance de su hijo sería más si usted en casa nos apoyara, si usted en casa reforzara” (E4. Ma. L 5°C).

La maestra L enfatiza la importancia de apoyar a los propios padres de familia para que estos a su vez ayuden a sus hijos:

“Entonces como maestra tienes que estar orientando mucho a las mamás para que sepan como preguntar, como estudiar con sus hijos, y que ejercicios ponerles a sus hijos y eso del apoyo si nos sirve de mucho. Pero si hay que estar mucho con las mamás, hablarles mucho, hablarles constantemente” (E4. Ma. L 5°C).

La maestra L comenta que considera que gracias al esfuerzo que ha realizado dentro del salón de clases, los niños han mejorado pero falta mucho apoyo de las mamás en casa y mayor comunicación con sus hijos:

“aquí en el salón yo siento que si he avanzado con ellos, que en su propia casa con sus mamás, porque luego me han dicho algunas mamás que en su casa los niños les dicen que no hay tareas o que no pudo hacer la tarea, pero la señora no insiste o no platica con él para, bueno por qué no quieres hacer la tarea o haber por que no te dejaron tarea, se quedan tranquilas con la explicación que les da el niño y no platican, no les revisan los cuadernos, para ver que hay o que les dejé de tarea. Con lo que les dice el niño las mamás se quedan conformes. Yo no, yo si platico con ellos, y les insisto a sus mamás es que señora platique con sus hijos, revísele la mochila, a ver dime como se hace esto, a ver contéstame esto, para que el ni no este repasando constantemente, por que igual el niño para contestar el examen quiere estudiar un día antes. Los temarios yo se los doy dos semanas antes y espero que estén repasando, pero ellos no estudian en casa porque sus mamás no les ayudan en nada o no los ponen a estudiar, solo cuando les avisan que hay examen les dicen a ver si ponte a estudiar.” (E4. Ma. L 5°C).

A partir de los comentarios vertidos a este respecto por la maestra S, el trabajo conjunto con las padres de familia es escaso o nulo, que es labor únicamente de la docente educar a los niños pues la maestra menciona que:

“Los papas aunque los quieras mandar a llamar, no te dan el apoyo necesario. Hay otros que te dicen que la obligación es tuya y que ellos no tienen porque ayudarte. Que es suficiente con que ellos les compren, lo que uno exige para el aula que son los cuadernos y demás y que todo es obligación tuya. Entonces obviamente lo que a ellos les preocupa son nada mas las calificaciones” (E 3. Ma. S 6°C).

Cuando la maestra S detecta alguna peculiaridad y no le es suficiente la observación del niño durante las actividades escolares, recurre a la directora, a la unidad de USAER y a los padres o tutores de los niños.

“Entonces, hablé con la maestra de USAER y hablé con la directora. Entonces, se le mandó hablar a la mamá, entonces ya ella nos hizo las aclaraciones de la otra escuela, que tenía un estudio, pero la mamá no sabía este, no nos había informado al respecto. Entonces ya nos informó, ya se le mando a pedir los demás estudios y todas quedamos de acuerdo en que a este niño se le iban a hacer las evaluaciones orales y a partir de entonces te digo que el trato es diferente. No quiere decir que los prefieras, pero el trato es diferente porque el niño si sabe hacer las cosas y te lo sabe hacer, entonces tampoco era justo que le hiciera un examen normal o sea te digo que lo hiciera solo, porque aparte de que se tardaba mucho, porque en lo que te quería entender la pregunta a la hora de leerla pues no la entendía, entonces pues es injusto para ellos, por eso fue a la que se le mando a llamar a ver si su mamá ya lo tenía detectado o no lo sabía. Y es de las mamás que se han prestado mucho, que lo que le mandes a llamar luego lo hace. Si requiere estudios y terapia te dice: sabe que maestra no va a venir el niño porque requiere estudios y se le va hacer estudio de esto y del otro para que le vuelvan a dar el medicamento y es una mamá que está muy al pendiente de su niño”. (E 3. Ma. S 6°C).

Una vez que he tratado de ejemplificar algunas de las adecuaciones que los maestros entrevistados dicen hacer una vez que reconocen las diferencias entre sus alumnos y que llevan acabo con y sin ayuda de los padres de familia. Retomo algunos de los elementos que al inicio del capítulo señalé en cuanto al proceso histórico de las formas de enseñanza, con el afán de sustentar que los docentes entrevistados pueden ser una muestra de lo que actualmente sucede en nuestros días al interior de una escuela de enseñanza primaria. Así como mostrar que en la pedagogía actual el reconocimiento de las diferencias infantiles es un aspecto indispensable en nuestros días en la labor del docente. En consecuencia las adecuaciones que señalé párrafos atrás, no son casos aislados, improvisaciones, mucho menos ocurrencias de cada uno de los profesores. Por el contrario, es el producto de la reflexión centrada en los niños, en un conocimiento profundo de sus características, de sus necesidades, de sus intereses y de su vida en general. Pero ¿cómo llegamos hasta aquí? Para responder trato de sintetizar el proceso pedagógico universal en la última parte de este capítulo.

El proceso reflexivo acerca de la enseñanza, parte de la crítica que desde el siglo XVI algunos pensadores realizaron, en la cual disentían de la forma de enseñanza que brindaban las órdenes religiosas en los colegios e internados a los pupilos, con la intención de tratar de alejar a éstos últimos de las actividades malsanas.

El análisis en cuanto a las formas de enseñanza tuvo un impulso cuando Comenio publicó su obra titulada *Didáctica Magna* y permitió sentar las bases de la pedagogía tradicional en la que el método y el orden eran lo sustancial. Posteriormente del Magistrocentrismo, la sociedad evolucionó al Enciclopedismo en el que aparece mínimamente la idea del infante y de que todo lo que el niño tiene que saber se encuentra en él mismo. De ahí hubo un avance hacia el Verbalismo y la Pasividad, en el que la repetición es vista como la mejor forma de que aprendizaje.

La intención de mejorar los procesos de enseñanza ocasionó una nueva crisis en el siglo XVIII cuando criticaron los internados que dirigió Comenio. Esta crítica pudo ser ocasionada entre otras cosas por la publicación de Emilio de Rousseau en el que el niño aparece como centro y fin de la educación con lo que da inicio una nueva doctrina pedagógica. Sin embargo no es sino hasta el siglo XIX en que pensadores como Durkheim y Alain, plantearon que era necesario considerar a los alumnos, aunque estos últimos tendrían todavía que someterse a modelos específicos.

La movilidad hacia nuevos horizontes pedagógicos fue reforzada con el pensamiento de Dewey y de Montessori al considerar que el maestro podría trabajar a partir de las vivencias del propio niño. Posteriormente Freinet y Piaget contribuyen a este movimiento: el primero muestra que la imprenta puede apoyar los procesos educativos; el segundo brinda elementos fundamentales para

considerar los procesos de pensamiento infantil a partir de diferentes esquemas mentales, con base en la Psicología del desarrollo.

Me parece que es en este momento de la historia en el que se vuelve indispensable considerar al sujeto que aprende, al niño en específico para tratarlo según sus propias capacidades. Sobra decir que los acontecimientos históricos no fueron una causa-efecto lineal e inmediata, fue un proceso en el que muchos otros pensadores contribuyeron en diferentes formas e intensidades.

Además en nuestro país también hubo un recorrido histórico, generado a partir de los movimientos universales que lograron paulatinamente una movilización de las formas de enseñanza. Este proceso estuvo permeado por la necesidad de conformar un Estado-Nación

Después del recorrido por las diferentes formas didácticas en el devenir histórico de la pedagogía y una vez que plasmé las formas en las que las maestras adecuan su forma de trabajo para acercarse a los niños y apoyarlos en su aprendizaje. Quiero decir que me parece que la labor del docente se ha complicado enormemente y que el reconocimiento de muchas de las peculiaridades de sus alumnos, no pudo ser únicamente resultado de sus años de servicio profesional. La formación del docente ya sea inicial o permanente les permite identificar diferencias en sus alumnos e identificar aquellos que necesitan más de ellas como profesoras o incluso de la atención de especialistas.

Ya no basta ser *sabio, erudito, apóstol* o tener una formación dogmática fundada en el mito para que los niños aprendan. Actualmente, me parece que en las adecuaciones que las maestras llevan acabo en el aula, no solo participa el docente en la elaboración de ellas. Sino que el alumno esta presente desde la preactividad del maestro y durante la instrumentación y evaluación de la misma. Además en algunas ocasiones, las maestras comentan que son los propios niños los que le dan sugerencias de cómo modificar un ejercicio o actividad para que

aquellos compañeros que les costaba trabajo entender lo pudieran hacer. Incluso, los propios niños trasladaban con ejemplos cercanos a sus compañeros lo que el maestro quería decir. Estos ejemplos son por supuesto cercanos a las realidades que los niños viven y con el mismo empleo del lenguaje, lo que les permite entender con más claridad lo que el docente les trataba de decir.

En consecuencia, soy partícipe de la idea de que la enseñanza en nuestros días es un proceso en el que los docentes ubican en el mismo nivel de importancia el qué y el cómo, pero además agregan *el con quién y el para quién*. Sin considerar al estudiante al que va dirigido el esfuerzo del docente, de nada vale que posean gran cantidad conocimientos y técnicas de enseñanza, si el aprendizaje no le reporta beneficios reales y casi inmediatos al infante. Tal vez, a partir de lo expuesto en cuanto a las adecuaciones que hace el maestro, primero reconoce a sus alumnos y después piensa en lo que ha de enseñarles y en la forma que lo realizará.

## Conclusiones

## Conclusiones

La formación de una identidad nacional en los niños, hombres y mujeres de nuestro país a mediados del Siglo XIX y durante varias décadas del Siglo XX, motivó que el naciente sistema educativo mexicano por medio de los maestros tuvieran que homogenizar la forma de enseñanza y con ello a los propios alumnos. Las diferencias presentes entre los educandos, por ende, no podían ser consideradas por el profesor, los esfuerzos de éste último estaban enfocados en lograr que todos formaran parte de una misma nación.

Esta situación ha modificado a través de los años y paulatinamente las singularidades de los educandos han sido consideradas por los docentes. Es aquí, en donde esta indagatoria tomó sentido y significado al tratar de dejar evidencias de lo que actualmente los maestros dicen hacer en cuanto a las formas de reconocimiento, las características que conforman la identidad de los alumnos y la manera en que los docentes dicen emplear la información que obtienen de las peculiaridades de sus alumnos.

Hoy en día, los maestros mencionan aspectos que identifican en sus alumnos y que originan que los propios docentes reflexionen acerca de sus fortalezas y de los límites que tienen para poder atender a algunos de ellos. En la escuela primaria de nuestros días el maestro busca que *otros* lo apoyen para tratar de formar individuos íntegros, fortaleciendo armónicamente sus facultades, habilidades y destrezas. El maestro para poder trabajar con los niños de hoy, ya no puede ser sólo un erudito o el sabio de antaño, las exigencias le obligan a actualizarse y encontrar nuevas formas didácticas con las que sus alumnos logren construir los conocimientos que les permitan insertarse efectivamente en una sociedad cambiante, exigente y dinámica.

En consecuencia, me referiré a tres aspectos fundamentales en las conclusiones de éste trabajo: el profesor, el alumno y la práctica docente. Por supuesto, mencionar las preguntas de investigación que guiaron esta indagación y señalar si se respondieron o no. Hacia el final de las conclusiones,



realizar la prospectiva del trabajo, precisar algunos elementos en los que podría profundizar y aquellos aspectos que faltaron en general.

### **El profesor**

Quiero referirme en primer lugar al profesor por ser el encargado de diseñar, implementar y evaluar los distintos procesos de enseñanza aprendizaje al interior de las aulas. A partir de los comentarios vertidos por los informantes, puedo mencionar que el profesor de hoy en día, ya no se percibe a sí mismo como un mero transmisor de conocimientos. Por el contrario, la identidad que ha conformado paulatinamente en interacción permanente con *otros* actores escolares, lo ubica como el profesional encargado de generar ambientes de aprendizaje basados en una comunicación efectiva, solicitar apoyo de especialistas, compañeros y padres de familia, además de coordinar los esfuerzos y recursos con los que cuente para apoyar a sus alumnos.

Para lograr ser un facilitador, un mediador y el punto de enlace entre diferentes agencias socializadoras que nutren al alumno con conocimientos, el docente necesita un conjunto de competencias y saberes que lo vuelvan apto para el diálogo con *nuevos alumnos*, alejado de la forma tradicional en que sólo el docente poseía conocimientos y los alumnos pasivamente tenían que asimilar y memorizar lo que el maestro les indicaba. Hoy en día los maestros de este estudio, reconocen que tienen limitantes al enfrentar los retos que la integración de niños con capacidades diferentes les presenta a los docentes en sus salones de clase. Los enseñantes aseguran que no son los únicos niños que les exigen un *rol docente* distinto al tradicional. Comentan los maestros que las diferencias presentes en el aula entre sus alumnos no sólo se refieren a las necesidades educativas especiales, sino que las circunstancias en las que muchos niños viven, como el trato familiar que reciben de sus tutores, la necesidad de trabajar como cuidadores de carros, de cuidar a sus hermanos o familiares mientras los demás trabajan para contribuir a la economía familiar, le exigen al profesor un conjunto de competencias, habilidades y destrezas pedagógicas que los vuelvan aptos para el diálogo con sus nuevos alumnos, con el fin de garantizar las condiciones de convivencia que posibiliten procesos

de aprendizaje diseñados y ejecutados eficazmente, enfocados a las peculiaridades de los alumnos con los cuales trabaja.

Por supuesto que las exigencias que al docente le presentan los alumnos con los que ahora trabaja, lo llevan a reflexionar acerca de sus propios saberes en cuanto a los aspectos biosicológicos del desarrollo del niño y las diferentes formas sociales en las que determinado niño se desenvuelve cotidianamente. En consecuencia, la formación de los docentes ya sea inicial o permanente, es fuente indispensable de conocimientos, técnicas y recursos didácticos que les permitan a los maestros poder realizar su función. El ejercicio docente por lo tanto, ya no busca la equidad en la forma convencional de darles a todos por igual, sino que la equidad en la escuela es considerada por muchos de los maestros como darle a cada quien lo que necesita. Para poder realizarlo, el docente tiene que identificar en cada infante, aquellos rasgos que lo caracterizan y a partir de sus propias fortalezas como enseñante orientar, apoyar y generar situaciones de aprendizaje ligadas lo más cerca posible de la realidad en que los niños viven para que el aprendizaje que obtengan, realmente les sea significativo y socialmente útil.

La exigencia de enfocar los procesos de enseñanza a las singularidades del alumno, no son dictadas por los directivos. Son los propios docentes los que identifican que un proceso de enseñanza aprendizaje no puede ser ajeno a la cotidianidad del menor pues resulta difícil de comprender y de poca utilidad. La exigencia del propio docente para consigo mismo, lo lleva a reflexionar y buscar apoyos que le posibiliten la conformación o generación de competencias docentes actitudinales y cognitivas. Con ellas lograr establecer la autoridad basada en el respeto y reconocimiento de sus alumnos que legitiman el lugar del profesor, lejos de los castigos, represiones y etiquetas que daban un estatus al docente basadas en el miedo y el temor.

En conjunto, las exigencias que los alumnos le presentan al docente aunadas a lo que la sociedad espera de los enseñantes ha conducido a los docentes por el camino del desarrollo de nuevas y complejas competencias profesionales dinámicas, sometidos a cambios rápidos e imprevisibles. En

seguida me referiré con mayor precisión a los alumnos que generan esta modificación en los docentes.

### **El alumno**

Los alumnos que asisten a las escuelas primarias en nuestros días, parecieran ser nuevos y casi diferentes por completo a los que hasta hace unas décadas saturaban los salones de clase. Me parece que la función del docente se ha complicado en función de los niños. Del sujeto que aprende que ha dejado de ser pasivo y receptivo. Ya no es más la *tabula rasa* o *el balde vacío*, por el contrario, los niños en la actualidad tienen habilidades que a los maestros en servicio entrevistados les asombran, tienen más información y son más hábiles en solucionar problemas entre otras cosas que mencionan los docentes.

Sin embargo, no todos los alumnos tienen las mismas habilidades y destrezas. El maestro trata de enseñar a niños muy diversos, desde aquellos que tienen capacidades sobresalientes y un buen rendimiento escolar, hasta quienes presentan Necesidades Educativas Especiales y capacidades diferentes. Lo antes dicho remite al docente a considerar procesos biosicológicos del desarrollo del infante. Actualmente, las diferencias entre los niños en la escuela primaria no solo están en función del desarrollo físico y cognitivo, por el contrario a un considerable número de profesores les parece fundamental considerar aspectos como la alimentación, el abrigo y la violencia que sufren los niños al interior de sus hogares y que en muchos de los casos son los propios padres los que generan angustia, temor, inseguridad y malos tratos a sus propios hijos.

Un grupo cada vez mayor de padres y madres de familia trabajadores, tienen que desempeñar largas jornadas laborales. Esto ocasiona que tengan que encargar a sus hijos con vecinos, que piden el apoyo a familiares e incluso exigen a algunos de los hijos mayores que se hagan cargo de sus hermanos más pequeños. El abandono que sufren otros niños preocupantemente no está en función de los trabajos de sus padres, sino del

desinterés que algunos padres y madres de familia muestran para con sus hijos, a partir de lo dicho por las maestras entrevistadas.

Otro aspecto que las maestras consideran fundamental para considerar las características de los niños con los que trabajan, son las fuertes crisis que viven los infantes, ocasionadas por la extrema pobreza, la marginación y desintegración familiar. Estos aspectos están presentes en los salones de clase y dificultan tanto la enseñanza del profesor como el aprendizaje del niño.

En este trabajo, traté de dejar evidencias de lo que los maestros dicen en cuanto a las diferencias entre sus alumnos. Estas diferencias infantiles están en función de la socialización de los menores, de la conducta que tienen en el salón de clases, las trayectorias escolares. Pero sobre todo, traté de mostrar que las familias a las que pertenecen los niños están lejos de la convencional, en la que el padre sale del hogar para trabajar y llevar dinero a casa, la madre trabaja en el hogar para atender a la familia y los hijos están dedicados a estudiar. Hoy por hoy, pocos son los casos que los maestros encuentran en sus alumnos que cumplan con esta forma. La mayoría de los niños trabajan, son responsables de sus hermanos y demás familiares o incluso –como lo dijo una maestra- son huérfanos aunque tengan padres. Además de estos niños, hay otros que les preocupan mucho a las maestras, y son aquellos que tienen que tomar medicamentos y en algunas ocasiones, los padres le encargan al propio maestro que les dé la dosis. Estos niños llegan a mostrarse muy violentos y agresivos cuando no reciben el medicamento, lo que dificulta el trabajo de los enseñantes.

### **La práctica docente**

He tratado de señalar las exigencias que los maestros tienen, en función de las características de sus alumnos en general y de lo que socialmente se espera de su trabajo. Posteriormente intenté de señalar con precisión algunas de las características de los infantes que logré obtener por medio de la indagatoria que llevé a cabo. En este último apartado, con relación a la práctica docente, trato de mostrar los nuevos retos que le presenta al maestro y a la escuela los

alumnos que convergen en ellas, con la finalidad de mostrar nuevos alumnos y los nuevos docentes.

Los docentes que conforman una institución escolar, le dan una forma y significado específico a sus prácticas. Por medio de las mismas, configuran un centro escolar. En consecuencia las exigencias de los niños y de la sociedad en general, apuntan a la apertura de los centros escolares al intercambio con otras agencias socializadoras además de la iglesia y la familia. La práctica docente que llevan a cabo algunos maestros está en función de compartir con otros, como el internet, la televisión y el radio la función de enseñar. Los docentes y por ende las escuelas no logran ya monopolizar el saber, por el contrario, en ocasiones llegan a depender de los conocimientos que llevan los alumnos aula. Los maestros en consecuencia ejecutan un trabajo que coordina los conocimientos de algunos niños para socializarlos con el resto de los infantes, además de especificar y aclarar las dudas que los niños presenten.

Además de la información que los niños obtienen por los medios de comunicación masiva y de los avances tecnológicos de nuestro tiempo, el lugar de origen y las experiencias que poseen los niños, son elementos indispensables en la labor del docente, son puntos de referencia y de partida. Y en muchas ocasiones la practica del docente tiene que estar en función de lo que la familia ya no puede dar como: la atención afectiva, la orientación ético moral y la orientación vocacional. El maestro por medio de su práctica, sustituye a la familia en ciertas tareas, aunque esto es un elemento preocupante pues la maestra-madre sustituta aleja la posibilidad de la maestra profesional especialista en enseñanza y aprendizaje de determinados contenidos curriculares.

La práctica docente en nuestros días está en función de reconocer a los alumnos, identificar sus fortalezas y debilidades para poder precisar lo que los niños necesitan saber en función de sus propias demandas y de lo que la sociedad espera del individuo y que el maestro tiene presente como demanda social.

Partir de las características del niño, obliga a los procesos escolares a ser flexibles y cercanos a las características de los niños. Además la práctica que realiza el maestro necesita didácticamente diferencias específicas a partir del conocimiento y disciplina con la que trabajarán para construir y reconstruir un conocimiento. Por lo tanto, el maestro de hoy ejecuta, coordina, facilita y propone distintas formas de trabajo con relación a un aspecto. Pero además adecua tanto las explicaciones como los propios recursos didácticos para que respondan a las expectativas y necesidades de alumnos en específico, en consecuencia, la práctica del docente tiene dos dimensiones, la grupal y la individual.

Por último, quiero mencionar que el ejercicio profesional del maestro tiene que mediar con padres agresivos o ausentes, apoyarse con aquellos padres de familia participativos y con especialistas como sicólogos, terapeutas de lenguaje, trabajadores sociales y otros que le brinden orientación para su trabajo enfocado en el apoyo de los niños. Además, tiene la posibilidad de utilizar las nuevas tecnologías de la información y comunicación, para mejorar la enseñanza, el trato y las formas de interactuar con los alumnos en situación de riesgo por ejemplo.

Ante esto se plantea generalizadamente el reto de establecer proyectos de formación de docentes. En muchos de estos programas de formación se piensa a los maestros como seres abstractos, a los que basta impartir cursos de capacitación o dar incentivos para mantener su autosuperación y el mejor desempeño de su actividad. No se retoman sus necesidades, sus características particulares, ni las condiciones concretas en las que desempeñan su trabajo. Es necesario visualizar los ensayos que cada maestro lleva a cabo para tratar de atender a sus alumnos como el tránsito que va: de una practica docente hecha a ciegas sin reparar en las características y necesidades de los alumnos; al ejercicio educativo profesional enfocado en el reconocimiento pleno de las diferencias infantiles presentes en el aula. Por supuesto que es un proceso de transición, impregnado de la buena voluntad del docente pero no siempre eficaz por lo que las soluciones a los problemas que el trabajo mismo plantea, y sobre todo, en las condiciones específicas en

las que se desarrollan, considero que paulatinamente pueden mejorarse. La exigencia actual de calidad en la educación requiere de un maestro reflexivo, crítico y creativo, que traspase el espacio educativo concebido como privado e íntimo, para construir, junto con otros docentes, una práctica profesional.

Los retos actuales invitan al maestro a traspasar el lirismo, que muchas veces aprisiona su práctica, haciendo frente a la tradición que pesa sobre su quehacer, para reconocerse como sujeto que elabora su propia historia. Parte crucial en el proceso de recuperación de la práctica es el problematizar permanentemente su actuación, su relación con el otro y con el conocimiento, saliendo de la soledad en la que muchas veces ha ubicado su trabajo, para confluir con otros colegas, intercambiando experiencias, investigando y teorizando su profesión.

También, opino que me parece muy necesario, que en la formación de docentes haya un incremento en las nociones que den cuenta de la importancia de la didáctica a partir de la disciplina que traten de trabajar. Cada forma del saber tiene una lógica diferente y por tal motivo tienen que instrumentarse formas, medios, recursos y hasta habilidades docentes específicas para cada caso. Pero insisto en que tendrán que estar enfocadas a los alumnos con los que tengan que trabajar. Y no sólo a una posible idea que tengamos acerca de los infantes, sino que la propia formación docente tiene que facultar al educador de habilidades, estrategias, dinámicas y demás elementos que necesite para acercarse efectivamente a sus alumnos y tratar de entender lo que ellos viven realmente.

### **Las preguntas de investigación.**

Al elaborar el proyecto de investigación mi perspectiva en cuanto a lo que sucede al interior de la escuela primaria era limitada. Aún ahora, considero que me falta una vereda muy larga por recorrer para lograr tener una visión mas precisa en cuanto a la vida en la escuela, la práctica de los docentes, las diferencias infantiles, los diferentes actores escolares y en general en cuanto a las especificidades propias de la escuela primaria.

Las preguntas de investigación iniciales son las siguientes:

1. Los maestros en la escuela primaria ¿reconocen o no la diversidad infantil presente en sus aulas?
2. ¿Cómo manifiestan su propia diversidad los niños en la escuela primaria?
3. ¿Cómo reconocen la diversidad de sus alumnos los docentes en la escuela primaria?
4. ¿Qué actividades realizan los maestros para identificar la diversidad infantil en sus grupos?
5. ¿Qué implica la diversidad infantil en la escuela primaria?

En un inicio, tuve mucha dificultad en entender que la vida en las aulas no puede evaluarse y ponerse en dos planos: en bueno y malo, en si el docente reconoce o no lo hace las diferencias entre sus alumnos. Tal vez por la mirada errónea puesta en el deber ser que ocasionaba en mí una evaluación de la actividad docente. Paulatinamente con ayuda de mi asesor pude entender el resto de las preguntas iniciales y la intención de las mismas las cuales tratan de conocer lo que sucede en realidad con los maestros en cuanto al reconocimiento de las diferencias infantiles en el grupo en el cual trabajan.

Asimismo, los primeros acercamientos a la escuela de estudio fueron difíciles. Muestra de ello fueron las entrevistas iniciales con los maestros en las que yo mismo casi los forzaba a que me respondieran lo que yo quería escuchar. Les preguntaba cosas como: ¿qué entiende por diversidad? A lo que respondían muy brevemente, hasta que logré entender que tenía que dejarlos hablar y entonces sólo les pedía: por favor hábleme de sus alumnos. Con esto, los maestros amablemente iniciaban sus comentarios y yo me limitaba a escuchar con atención para seguir sus comentarios y pedir que abundaran en la información que me parecía más relevante de lo que decían.

En consecuencia, las preguntas de indagación me permitieron enfocar mi mirada y tener un marco referencial en cuanto a la información empírica que necesitaba obtener para elaborar esta indagación. Una vez que tuve la



posibilidad de analizar la información obtenida, pude generar las primeras categorías de análisis que posibilitaron el regreso a la escuela para volver a entrevistar a los docentes y lograr el análisis final de la información obtenida. El resultado es la tesis que someto a su consideración, en la que muestro que la totalidad de los maestros del estudio reconocen a sus alumnos, las formas en las que logran obtener la información, lo que reconocen en sus pupilos así como mencionar lo que hacen con la información que obtienen. Esto último responde a la pregunta de lo que implica la diversidad infantil en la escuela primaria, y no es sino una adecuación de la propia actividad docente a las características de los alumnos para atender efectivamente las necesidades del grupo con el cual trabajan.

### **La prospectiva del trabajo**

En cuanto a la prospectiva del trabajo, quiero mencionar que más que tratar de predecir lo que puede suceder en futuro cercano en cuanto a las formas de enseñanza en nuestro país. Específicamente, mi intención es la de mostrar lo que actualmente sucede en una escuela primaria del Distrito Federal.

Si bien es cierto que trato de elaborar un recorrido a lo largo del tiempo para poder tener una mirada histórica que me permita visualizar la evolución de las formas de enseñanza desde la pedagogía mundial y nacional en las que el sujeto que aprende es ahora el punto central. No trato de vislumbrar lo que pueda suceder sino por el contrario, me limito a señalar lo que dicen hacer los maestros para enseñar a sus alumnos, una vez que reconocen peculiaridades en ellos.

Posiblemente, con esta tesis podamos inferir tanto el lector como yo mismo el camino trazado hasta el momento y la línea que puede seguir la didáctica y la pedagogía en general. Sin embargo sería especular y esto mismo me impediría profundizar en los aspectos que considero que fueron poco atendidos en este trabajo.

Como lo señalé desde la introducción de este trabajo, algunos de los elementos en los que no me pude detener por falta de tiempo pero que me interesaría poder indagar posteriormente son:

- Los diferentes tipos de familia de la cual provienen los alumnos de una escuela primaria. Con el afán de identificar la estructura y la composición familiar actual del núcleo de la sociedad de esta gran urbe. Con ello tratar de dar cuenta de las posibles *nuevas formas de convivencia familiar* y las funciones que desempeña cada uno de los integrantes.
- La influencia actual de los padres de los alumnos en el proceso educativo, con la intención de destacar dos dimensiones en cuanto la relación padres de familia o tutores-escuela.
  - A) Los diferentes tipos de apoyo que brindan los padres de familia en la educación de sus propios hijos y la función que desempeña el maestro en cada caso. Es decir, indagar acerca de lo que hace el maestro para apoyar a los niños cuando los padres de familia están finados o no tienen poco interés en el aprovechamiento escolar de sus hijos. Y contrastarlo con las actividades que desempeña el docente cuando el apoyo de los padres hacia sus hijos es constante.
  - B) Abordar el tema de la formación o preparación del padre de familia y su impacto en el rendimiento escolar de los niños. Las dificultades que los padres de familia enfrentan cuando los contenidos que trabajan los menores en la escuela rebasan sus propios alcances y posibilidades y les impiden en algunas ocasiones apoyar y disipar dudas en sus hijos. Y el caso contrario, los beneficios que reporta la preparación académica de los tutores los cuales explican, amplían o incluso corrigen lo que los maestros dicen en el salón de clases.

Estas nuevas posibilidades de investigación, son el fruto de la información que pude obtener de las entrevistas realizadas y de los

comentarios que fuera de las mismas me hicieron favor de realizar los maestros.

Por último, quiero mencionar que los aspectos que considero que hicieron falta en esta tesis están en relación con las formas de reconocimiento de las diferencias infantiles en cuanto a las tecnologías de información y comunicación presentes en el aula. La revolución tecnológica de los últimos años ha impactado las escuelas y por ende las formas de enseñanza. La mayoría de los enseñantes entrevistados, comentaron que reconocen que casi todos sus alumnos tienen un mejor dominio de las nuevas tecnologías que ellos mismos, ya sea la computadora, el teléfono celular o algún otro artefacto como las *Ipod* que son los actuales reproductores de música en versión electrónica.

Estas *nuevas* competencias infantiles les plantean en algunos casos, retos a los maestros que no han tenido un acercamiento efectivo a estas nuevas tecnologías. Les genera incertidumbre y malestar al perder autoridad y legitimidad ante los ojos de los infantes los cuales aseguran y demuestran un mejor uso de los avances tecnológicos que el propio maestro. Por supuesto, que este es solo uno de los elementos que podrían incorporarse a la tesis, pero por falta de tiempo y debido a la necesidad de lograr obtener el grado no me es posible llevarlo acabo en este momento.

## Referencias bibliográficas

## Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1995). *Historia de la Pedagogía*. México, FCE.
- Abrile de Vollmer, M. (1994). "Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar y la profesionalización de los docentes" en *Revista Iberoamericana de Educación N° 5* – 1994, Madrid.
- Aguilar, C. (1986). "El Trabajo de los Maestros, una Construcción Cotidiana" CINVESTAV, México.
- Alba de, A. (1998). *Posmodernidad y educación*. México: UNAM-CESU.
- Álvarez de Testa, L. (1992). *Mexicanidad y libro de texto gratuito*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aries, P. (1962). *Centuries of childhood*. Nueva York, Random House.
- Ausubel y Sullivan (1983). *El desarrollo infantil*. Buenos Aires, Paidós.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive perspective*. Englewood Cliffs, N. J, Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory, *Annals of child development*, vol. 6, pp. 1-60, Conn, Greenwich.
- Bazant, J. (1980). *Breve historia de México, de Hidalgo a Cárdenas (1805-1940)*. México, Premiá Editora.
- Bazant, M. (1985). *Debate pedagógico durante el porfiriato*. México, SEP/El Caballito.
- Beillerot, J. (1996). "La formación de formadores", Ediciones Novedades Educativas, serie Documentos, Buenos Aires.
- Berger, P y Luckman, T. (1979) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Bermúdez de Brauns, Ma. (1985). *Bosquejos de educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano*. México, SEP/El Caballito.
- Blank, G. (1990). "Vygotsky: El hombre y su causa". En: Luis Moll (comp.) *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires, Aique.
- Boring, E. (1978). *Historia de la psicología experimental*. México, Trillas.

- \_\_\_\_\_ (1978). "El Conductismo". En: *Historia de la psicología experimental*. México, Trillas.
- Bryant, D., R. Clifford y E. Peisner (1991) "Best practices for beginners: developmental appropriateness in Kindergarten" en *American Educational Research Journal*, núm. 28, pp. 783-803
- Carnoy, M. y de Moura Castro, C. (1997) "¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?", *Propuesta Educativa*, Año 8 n° 17, Buenos Aires.
- Carretero, M. (1990). "Piaget y la educación". En: Coll (eds.) *Aprendizajes escolares y psicología genética*. 217-220pp.
- Castorina, J.A. (1988). "Psicogénesis e ilusiones pedagógicas". En: *Psicología genética*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.
- Cole, M. (1984). "La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente" En: *Infancia y Aprendizaje*. No. 25: 3-17pp. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, Fontalba.
- Coll, C. (1990). "Las aportaciones de la psicología genética a la educación". En: Coll (eds.) *Aprendizajes escolares y psicología genética*.
- \_\_\_\_\_ (1990). "La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso enseñanza-aprendizaje". En: Coll (eds.) *Aprendizajes escolares y psicología genética*.
- Comenio (1991). *Didáctica Magna*. México, Porrúa.
- Czarny, G. (1995) "Acerca de los Procesos de Interculturalidad: Niños de Origen Mazahua en una Escuela Pública en la Ciudad de México" CINVESTAV, Ciudad de México.
- Dabas, E. (1998). *Redes Sociales, Familias y Escuela*. Barcelona, Paidós.
- Delors, J. (1997). *La Educación Encierra un Tesoro*. UNESCO.
- Delval, J. (1983). *Lecturas de psicología del niño*. Madrid, Alianza.
- Devalle, A. (1998). *Una escuela En y Para la Diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires, Aique.

- Díaz, W. (1990). "Orígenes sociales de la autorregulación". En: Luis Moll (Comp.) *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires, Aique.
- Erikson, E. (1993). *Infancia y Sociedad*. 12° ed. Buenos Aires, Hormé.
- Fell, C. (1989). *José Vasconcelos los años del águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Freud, S. (1984). *Esquema del psicoanálisis y otros escritos posibles*. Madrid, Alianza.
- Fuentes D., V., y Morales, A. (1969). *Los grandes educadores mexicanos del siglo XX*. México, Altiplano.
- Galeana, R. (1997) "La Infancia Desertora". México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano A.C.
- Galván, L. (1998). *El trabajo Conjunto de Padres y Maestros Relativo al Salón de Clase*. Estudio etnográfico. México, CINVESTAV.
- Gardner, H. (1995). "La teoría de las inteligencias múltiples" En: *Inteligencias múltiples*. Barcelona, Paidós.
- Gesell, A. y Amatruda (1971). *Diagnóstico del desarrollo*. Buenos Aires, Paidós.
- Gesell, A. y otros (1967) *El niño de dos, de tres, de cuatro y de cinco*. Buenos Aires, Paidos.
- Gesell, A. y otros (1967). *El Primer año de vida*. Buenos Aires, Paidos.
- Giroux, H. (1997). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidos.
- Goffman, E. (1998). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Goleman, D. (1998) *La Inteligencia Emocional*. México, Javier Vergara.
- Gonzalbo, P. (1985). *La educación de la mujer en la Nueva España*. México, SEP/EI Caballito.
- Goodnow, J. (1985) "Change and variation in ideas about childhood and parenting", en *Parente belief systems*. New Jersey, Hillsdale.
- Guzik, R. (1997) "La Participación de los Niños en la Construcción de las Relaciones en el Aula". México, CINVESTAV.

- Hall, G. S. (1984) *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. Nueva York, Appleton-Century-Crofts.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la Vida Cotidiana*. Barcelona, Península.
- \_\_\_\_\_ (1985). *Teoría de la Historia*. Barcelona, Fontamara.
- Ianni, N. y Pérez, E. (1998). *La Convivencia en la Escuela: un hecho, una construcción*. Barcelona, Paidós.
- Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- Jiménez, C. (1986). *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*. México, SEP/El Caballito.
- Jordán, J. (1994). *La Escuela Multicultural. Un reto para el profesorado*. Buenos Aires, Paidós.
- Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kessen, W. (1979). *The American child and other cultural inventions*, En *American Psychologist*, núm. 34, pp. 815-820.
- Larroyo, F. (1981). *Historia comparada de la educación en México*. México, Porrúa.
- Locke, J (1982). *Pensamientos sobre Educación*. Barcelona. Humanitas,
- \_\_\_\_\_ (1985). *Carta sobre la Tolerancia*. Madrid, Taurus,.
- Lomax, E., J. Kagan y B. Rosenkrantz (1978), *Science and patterns of child care*. San Francisco, W. H. Freeman.
- Luna , E. (1994) "Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula". México, CINVESTAV.
- Martínez, C. (1986). *Los lunes rojos, la educación racionalista en México*. México, SEP/El Caballito.
- Medina, L. (1995). *Hacia el nuevo Estado. México, 1920-1994*. México, FCE.
- Mercado, R. (1991). "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros" en *Infancia y aprendizaje*. Madrid, FCE.



- \_\_\_\_\_ (1994). "Saberes docentes y voces sociales en el trabajo de enseñanza". En *Sociocultural Research, Madrid*, A. Álvarez y P. Del Rio (Eds.), Infancia y Aprendizaje.
- \_\_\_\_\_ (1999). "El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria" en E. Rockwell y R. Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente*, Departamento de Investigaciones Educativas. México, CINVESTAV.
- Mercado R. y E. Rockwell, (1999). *La escuela, lugar del trabajo docente.*, Departamento de Investigaciones Educativas. México, CINVESTAV
- \_\_\_\_\_ (2000). *La implantación del plan 1997 de la Licenciatura en educación primaria*. México, Secretaría de Educación pública,
- \_\_\_\_\_ (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. Educación y Pedagogía. México, FCE.
- Miller, P.(1993) *Theories of developmental psychology*. Nueva York, Freeman.
- Modell, J. y Goodman (1990), en S. Feldman y G. Elliot (eds.) *Historical perspectives, At the threshold: The developing Adolescent*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, pp. 93-122.
- Pasillas, M. y Serrano, C. (1988). *Docencia-Investigación. Propuestas y dificultades de Integración*. En Revista de Educación de AGCE. Buenos Aires.
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid, Morata.
- Piaget, J., Moles y otros (1975). *Las nociones de estructura y génesis*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Piaget, J. (1970). *Epistemología genética*. Barcelona, A. Redondo.
- \_\_\_\_\_ (1973). *La formación del símbolo en el niño*. México, F.C.E.
- \_\_\_\_\_ (1973). *Psicología y pedagogía*. Barcelona, Ariel.
- \_\_\_\_\_ (1975). *Problemas de psicología genética*. Barcelona, Ariel.
- \_\_\_\_\_ (1982). *El nacimiento de la inteligencia*. Madrid, Aguilar.
- \_\_\_\_\_ (1984). *Psicología del niño*. Madrid, Morata.
- Pozo, J. I. (1999). "El procesamiento de información como programa de investigación". En: *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid, Morata.

- Reidl (eds.) *Corrientes psicológicas en México*. México, Diógenes.
- Puigdemívol, I. (1998) *La Educación Especial en la Escuela Integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona, Grao.
- Quintanilla, S. (1986). *José Vasconcelos: un estudiante en el porfiriato*. *Cero en Conducta*, 6, 42-47.
- \_\_\_\_\_ (1985). *La educación en la utopía moderna siglo XIX*. México, SEP/El Caballito.
- \_\_\_\_\_ (1986). *José Vasconcelos: retrato de infancia*. *Cero en Conducta*, 4, 45-48.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Todo por Barreda. Crónica de una manifestación en defensa de la Escuela Nacional Preparatoria*. *Tiempo de Educar*, 1, 83-92.
- Ribes, E. (1980). "Retardo en el desarrollo y modificación de conducta" y "Principios del análisis conductual aplicado". En: *Técnicas de modificación de conducta*. México, Trillas. Capítulos 1 y 2: 13- 57 pp.
- Riviere, A. (195). *La psicología de Vygotsky*. Madrid, Visor.
- Rockwell, E. (1985). "Ser Maestro, Estudios sobre el trabajo docente". México, S.E.P.
- \_\_\_\_\_ (coordinadora) (1995) "La Escuela Cotidiana" México, F.C.E.
- Rousseau. E. (1984) *Emilio, o de la Educación*. México, Porrúa.
- Serrano, José Antonio (1998). *Tendencias en la formación de docentes* Tesis de Maestría. México, DIE / CINVESTAV-IPN.
- \_\_\_\_\_ (2004). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso de la formación de profesores en México*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía.
- Smith, M. L. y L. Sheprd (1988). "Kindergarten readiness and retention: A qualitative study of teachers beliefs and practice", en *American Educational Research Journal*, núm. 25, pp. 307-333.
- Skinner, B.F. (1975). "Las causas del comportamiento". En: *Sobre el conductismo*. Barcelona, Fontanella.
- \_\_\_\_\_ (1976). *Registro acumulativo*. Barcelona, Fontanella.

- \_\_\_\_\_ (1981). *Conducta verbal*. México, Trillas.
- Swenson, L. (1984). *Teorías del aprendizaje*. Buenos Aires, Paidós.
- Tanck de Estrada, D. (1973). "Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México", en *Historia Mexicana*, vol. XXII, núm. 4.
- \_\_\_\_\_ (1985). *La ilustración y la educación en la Nueva España*. México, SEP/El Caballito.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires, Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1998) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México, Paidós.
- Tedesco, J. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, F.C.E.
- Tenti, E. (1988). *El arte del buen maestro*. México, Pax.
- \_\_\_\_\_ (2001). *La escuela desde afuera*. México, Diogenes/Lucerna.
- \_\_\_\_\_ (1995). "Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente" en Documento de Trabajo del Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, México.
- Toledo, S. y Aguilar, C. (1999). *El Traspasado Escolar. Una mirada al sujeto desde el aula*. México, Paidós.
- Torres, M. (2000). *Una década de Educación para Todos: el desafío futuro. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (UNESCO/IIPE)*, Buenos Aires.
- UNESCO (1990). *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje: Una Nueva Visión para el Decenio de 1990*. Centro de Documentación Internacional. México, UNESCO, SEP.
- UNESCO (1993). *Proyecto principal en la esfera de la educación en América Latina*. Vª Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Santiago de Chile.
- UNESCO, (1997) Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. "Nuestra Diversidad Creativa". México.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Grijalbo.

Watson, J.B. (1976). "¿Qué es el conductismo?". En: *El conductismo*. Buenos Aires, Paidós.

Wertsh, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.

Wittrock, M. (1997). *La Investigación de la Enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. México, Paidós.

Wittrock, M. Comp. (1997) *La investigación de la enseñanza*. Tomos I,II,III. Barcelona, Paidós.

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: El uso de la etnografía en la educación*. Madrid, Paidós.

Woods, P. y Hammersley, M. (1995). *Género, Cultura y Etnia en la Escuela: informes etnográficos*. Barcelona, Paidós.

[http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept\\_dakar\\_informe\\_final\\_esp.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_dakar_informe_final_esp.pdf)

[http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept\\_jomtien\\_declaracion\\_mundial.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_declaracion_mundial.pdf)

[http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept\\_jomtien\\_marco\\_accion.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_marco_accion.pdf)

<http://www.undp.org/spanish/mdgsp>

<http://www.inegi.gob.mx>

<http://www.sep.gob.mx/work/appsite/pubbasF03a/index.htm>

<http://www.rae.es>