



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL –HIDALGO



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

“LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DESDE UNA PRÁCTICA SINGULAR: UN PSICÓLOGO COMO DOCENTE”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN EDUCACIÓN

PRESENTA

CARLOS AXEL MUNIVE RAMÍREZ

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARISOL VITE VARGAS

ÍNDICE

Introducción

Enfoque teórico –metodológico e instrumental.....3-19

CAPÍTULO 1. ¿HISTORIA PARA QUÉ?: FUENTES Y ALTERNATIVAS EN SU ENSEÑANZA

1.1 La enseñanza de la historia, “Un punto referencial en la historia”21

1.2 El libro de texto de historia, “Tanta pajilla, tanta letra y letra”.....31

CAPÍTULO 2. EL PSICÓLOGO COMO DOCENTE; UNA PRÁCTICA SINGULAR

2.1 La práctica educativa, “una vocación implícita”48

2.2 El trabajo extraescolar y la historia, “Madre y padre como tipo “R”57

2.3 Relaciones personales, organización y trabajo colaborativo,
“Historia: Yo ya me preparé, hasta aquí sé”68

CAPÍTULO 3. “DE LA PRÁCTICA DEL PIZARRÓN, AL MÉTODO MULTISENSORIAL, UNA FORMA DISTINTA DE ENSEÑAR HISTORIA”

3.1 La innovación; un punto de referencia día a día en la enseñanza de la historia,
“otra forma de enseñar”87

3.2 El método multisensorial, “Experiencia vivencial en el aprendizaje de la historia”94

3.3 El material didáctico de la asignatura de historia en la escuela, “Un recurso vivencial”...104

CAPÍTULO 4. EL TIEMPO EN EL AULA, “DEL TIEMPO DE HISTORIA, AL TIEMPO DE CASTIGO”

4.1 El tiempo en la asignatura de historia, “Me quedé, atrasé, no pude concluir”116

4.2 Temas integradores, “Vertebrar los contenidos”125

4.3 Tiempo de castigo, “Échenle galleta”132

Reflexiones y conclusiones finales

Referencias bibliográficas

INTRODUCCIÓN:

El presente escrito es el resultado de la investigación en torno a ***“La enseñanza de la historia desde una práctica singular: Un psicólogo como docente”***, precisamente en el cuarto grado grupo “A” de la escuela primaria Héroes de Chapultepec en el municipio de Mineral de la Reforma situado en el Estado de Hidalgo, en esta investigación se reconoce una perspectiva de la constitución del espacio en cuanto a sus paradigmas y dilemas, delimitando diferentes teorías y metodologías de trabajo dentro de la investigación educativa, particularmente el trabajo con técnicas etnográficas.

Por lo anterior, se recabaron datos empíricos en cuanto al desarrollo de la práctica en el contexto de lo cotidiano, así como, las impresiones de los diferentes temas que impactan principalmente al profesor Pedro y sus alumnos, al impartir la asignatura de historia, es importante mencionar que es en el apartado teórico-metodológico e instrumental donde profundizaré y me adentraré en los detalles de la investigación, partiendo desde el origen de la investigación, posteriormente el contexto, seguido de la parte instrumental y el recuento de la experiencia en el campo de investigación, para finalmente advertir el proceso de elaboración de la matriz de categorías que dan origen al índice de la tesis y así exponer al final el desarrollo del capitulado.

Primeramente es esencial comprender la investigación educativa como un proceso en el cual se expanden los horizontes de comprensión social, que conllevan a través de una serie de pasos a entender uno o más episodios de la realidad, plasmados en hechos ordinarios y circundantes a la socialización, de igual manera concebir al campo de las ciencias sociales como un instrumento científico para enfatizar el desarrollo espiritual, filosófico y finalmente científico en busca de una interpretación que sufre una metodología indagativa que surge realmente de una verdad o afirmación. Una interrogación siempre surgirá de una afirmación.

Puedo entonces decir que la serie de procesos que rodean al hombre social necesitan una metodología de comprensión que solo serán fundamentados con ciencia, descartando la suposición como mecanismo irracional, entonces, pienso que fue pertinente la delimitación del paradigma interpretativo como una clase de elementos con similitudes que forman un marco teórico para concebir la realidad social, como instrumento de la investigación inmersa en la corriente interpretativa, que ayuda a comprender necesariamente el desarrollo de la ciencia, en otras palabras, la ciencia para vislumbrar la realidad social no solo permitirá saber el ¿Por qué? , sino el ¿Cómo?, todo esto como un proceso etnográfico estructurado.

“Imagínese que de repente está en tierra, rodeado de todos sus pertrechos, solo en una playa tropical cercana de un poblado indígena, mientras ve alejarse hasta desaparecer la lancha que le ha llevado” (Malinowski,1995:123). Así inicia Malinowski su clásica etnografía “Los Argonautas del Pacífico Occidental”. En sus palabras se adivina el espacio lejano, exótico, la soledad, la distancia con “su mundo”, características fundamentales para realizar trabajo de campo con el objetivo de lograr una verdadera ciencia antropológica.

En esta investigación y de manera particular pienso que esas características fueron distintivas en la forma de investigar la antropología social, hacía referencia al “*estar ahí*”, permanecer en el campo de trabajo el tiempo necesario como para lograr comprender la mente del nativo y su forma de vida, pero también esa objetividad se aseguraba en la selección de un objeto/sujeto de estudio perteneciente a sociedades espacial y culturalmente lejanas.

El sentido que retomo de lo anterior es la relación con el otro y la incorporación de la subjetividad del investigador como parte fundamental del trabajo de campo, subjetividad que se trasciende en una continua reflexión sobre los propios supuestos, sobre las categorías de quien investiga para interpretar la realidad, sobre todo cuando esa realidad se impone en su crudeza y nos interpela no sólo

como investigadores, sino también como sujetos que comparten con “*los otros*” los mismos espacios cotidianos.

A diferencia de Malinowski, no vemos alejarse el barco desde la isla exótica para empezar a relacionarnos con el otro, sino que tenemos la oportunidad de acercarnos de una manera más sencilla, acercarnos a las escuelas donde hacemos nuestros estudios o prácticas. Esta cercanía nos obliga a un esfuerzo para mirar con otros ojos los lugares tantas veces transitados, para poder deshabituarse la escuela. De eso se trata, descubrir lo oculto, recorrer las calles como si fuéramos extranjeros, develar lo obvio, “*documentar lo no documentado de nuestra sociedad y de nuestras escuelas*” (Rockwell, 2009:21) Lo antepuesto tiene relación con el proceso de investigación que se llevó a cabo y queda claro que fue una tarea difícil, pues el relacionarse, comprender y establecer una empatía con el objeto de estudio y sus características emergentes subjetivas lo complejizaron, ya que, el objeto de estudio es un cumulo de subjetividades, precisamente por ser individuos.

En teoría, es primordial reconocer que en el campo de investigación se encuentran intereses ligados e implícitos en el sujeto observador, estos intereses son los que en cierta medida proponen las investigaciones y conllevan innegablemente la intención del actor investigador; “...es artificial y hasta imposible la distinción del interés intrínseco y el interés extrínseco, de lo que es importante para un investigador determinado y lo que es importante para los otros investigadores...” (Bourdieu, 1997: 15), por otro lado, el desarrollo singular y grupal del trabajo cotidiano en la escuela y aula sugiere un análisis y comprensión de los actos en un tiempo real y en condiciones endémicas de los actores investigados, en términos de Bourdieu (2006) es el desarrollo de los capitales sociales y culturales. Es el pensar cómo nos hemos formado que nos ha significado y al final de cuentas qué nos ha influido y cómo es que hemos tomado distancia o no de tales herencias.

Es necesario afirmar que en la investigación educativa al seleccionar el objeto de estudio se debe conocer a profundidad el campo de investigación, pues, estamos ligados o tenemos una afinidad instrumentada o no instrumentada, así como las formas de abordarlo, pero también es necesario deshabituarse del campo que desde hace un tiempo formamos parte, como lo comenta Malinowski contemplar la mente del sujeto y su forma de vida “estando ahí” en espacio y tiempo como observador, no como nativo.

Por lo tanto, el objeto de estudio está encaminado a conocer las condiciones en las que el profesor de cuarto grado grupo “A” de la escuela primaria Héroes de Chapultepec trabaja, en este sentido, surgen ciertas características en el transcurso cotidiano de su labor como docente, tanto su perfil profesional, como el tiempo de la asignatura de historia, los planes, programas, el currículo en general, así como, elementos para la enseñanza de la historia particularmente, de tal manera, que los elementos mencionados formalizan la tesis; *las concepciones de un psicólogo como docente titular frente a un grupo de cuarto grado en condiciones reales de trabajo, dan lugar al desarrollo de una práctica singular en la cual el orden profesional, institucional y, curricular se articulan en la convicción de enseñar historia desde una perspectiva vivencial.*

En suma, se documentan las impresiones, las afirmaciones y perspectivas del profesor Pedro, sus alumnos y en ocasiones de los demás actores educativos, como el caso de los compañeros docentes, padres de familia o el director, quienes son miembros activos escolares que poseen también capitales sociales y culturales, que viven y se desarrollan cotidianamente bajo la misma “institución escolar” en un conjunto de normas y reglas, así como elementos prescritos e imaginarios, me refiero con esto a lo curricular, con respecto a lo estipulado y a lo oculto, apuntalado a que no existe diferencia entre un psicólogo y un docente para enseñar la asignatura de historia en primaria, lo que al evidenciar los datos empíricos recabados serán un resultado certero de la vida cotidiana en el aula, “descubierta, y sin tapujos”.

“ENFOQUE TEÓRICO – METODOLÓGICO E INSTRUMENTAL”

La perspectiva metodológica está basada en la etnografía, pues busco mostrar una realidad a partir de los significados otorgados por el docente y los elementos circundantes en su práctica, de manera muy particular el entrelazar su perfil profesional como psicólogo en condiciones de trabajo cotidianas; no se trata de una descripción solamente de lo observado, sino de contextualizar el ambiente en el quehacer docente, por ello alejado de las presuposiciones, me introduje en el campo para observar las cosas en su estado natural, parafraseando a Malinowsky el “estar ahí” dentro de la convivencia con los maestros, alumnos y la cultura escolar en torno a la enseñanza de la historia desde una práctica singular: un psicólogo como docente.

Por lo tanto la construcción epistemológica del presente objeto de estudio es vincular la investigación empírica con el proceso de construcción teórica, por otro lado, establezco el enfoque interpretativo ligado a lo cualitativo, utilizando herramientas de carácter etnográfico tal y como se describe a continuación.

El origen del objeto de estudio

Analizar “La enseñanza de la historia desde una práctica singular: Un psicólogo como docente”, me permite marcar los antecedentes desde mi formación en los estudios anteriores a la realización de la maestría, es aquí, donde a través del proceso de elaboración de la tesis como licenciado en educación secundaria con especialidad en Historia, formado en la Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo (ENSUPEH) dediqué tiempo a las cuestiones que envuelven el proceso enseñanza-aprendizaje en torno a la historia como asignatura y ciertos resultados fueron la refutación de ésta en las aulas debido a algunos factores como el uso excesivo de memorización y repetición de nombres y fechas, así como, la falta de metodologías de enseñanza activas o diferentes, material concreto y lúdico, esto

por obedecer los tiempos establecidos de trabajo en otras aplicaciones, así como la relevancia de otras asignaturas más funcionales, lo que llevó a ciertos resultados para proponer maneras distintas de enseñar.

Esta investigación en conjunto con el antecedente mencionado me permite saber ahora que no sólo es cuestión de ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo? ¿Por qué? y ¿Para qué? enseñar historia como asignatura, más bien, se trata de una serie de procesos que influyen directa o indirectamente en la mirada “del otro” en el campo de trabajo, de tal manera que el paradigma interpretativo-teórico fue empleado durante esta investigación.

Por lo anterior, la realización de ese trabajo fue la premisa bajo la cual decidí continuar con esta línea de investigación en la Maestría Campo Práctica Educativa (MECPE), y tiene un enfoque en las declaraciones del profesor titular y sus alumnos en su contexto de trabajo particular, en este sentido, “concibiendo una práctica singular en la enseñanza de la historia”

El contexto

La escuela donde realicé la investigación es la primaria general “Héroes de Chapultepec” en la localidad de “La Calera” municipio de Mral. de la Reforma, Hgo. La escuela pertenece a un contexto semiurbano y se encuentra a unos 12 kilómetros del centro de Pachuca, con una población de unos 1,300 habitantes originarios en casi su totalidad de otras entidades federativas como Veracruz, Estado de México, San Luis Potosí, y ciudad de México. que cuentan en su mayoría con oficios, cuenta en gran parte con servicios básicos como agua, luz, líneas telefónicas, así como diversos servicios sociales como centro de salud, biblioteca, tiendas entre otras, hasta hace unos 7 meses se inició la reconstrucción de las vías de acceso a la localidad con pavimento.

En cuanto a la escuela, no es muy grande, aproximadamente unos 2000 metros cuadrados de espacio total, los acabados en general son nuevos, pues hace unos 5 años comenzó el apoyo de remodelación por parte de presidencia y de la comunidad, el mobiliario está en regulares condiciones (pizarrones, materiales, bancas, lockers etc.), el material como libros, mapas, enciclopedias y demás son muy limitados aproximadamente 5 o 6 elementos por salón que son 12 en total, tiene una cancha de usos múltiples, que es también patio cívico, cuenta con una biblioteca no muy grande 5 m. por 5 m. y con poco material de lectura.

Actualmente la escuela cuenta con el programa de “desayunos calientes” propuesto por el Estado y presidencia municipal, lo que generó que se construyera un desayunador capaz de dar servicio a 50 alumnos a la vez.

En general la escuela cuenta con lo básico para mantener sus actividades cotidianas esenciales, en cuestión de la infraestructura y en cuanto a los materiales, no obstante según las entrevistas y observaciones, estos son muy limitados.

Los sujetos de la institución

La importancia por seleccionar el objeto de estudio en esta investigación reside en la relación que tienen los sujetos de la institución con respecto al trabajo escolar y sus vínculos interpersonales, en este sentido, las relaciones que guardan los miembros de la institución son muy interesantes, pues al pasar tres días seguidos para recabar información empírica que apoyara mi tesis, pude darme cuenta de las relaciones que se llevan a cabo cotidianamente, por lo anterior, nace el interés por los sujetos de estudio que son el profesor Pedro y sus alumnos de cuarto grado grupo “A” y de manera general comentaré algunos resultados;

En la escuela primaria existen tres grupos en total, el primero de ellos lo forman las profesoras jóvenes de la escuela, el segundo grupo los profesores jóvenes y el tercer grupo lo forman las profesoras con más años de servicio en la escuela y el director, en este sentido, durante tres días seguidos me di a la tarea de observar las relaciones entre ellos, y algunos resultados fueron de manera general; que en la escuela el papel de cada profesor (a) es determinado por la antigüedad que posea, en otras palabras, dependiendo de los años de servicio que tengan en la escuela precisamente, será la importancia que les den en ella, los miembros más jóvenes de la escuela tienen menos derecho a hablar y a opinar en las reuniones con respecto a los que tienen más años de servicio en situaciones que tienen que ver con el funcionamiento de la escuela y su organización en general, eso es muy evidente, además de que genera sumisión y poder denotado en ciertas personas exclusivamente, no obstante por ser algo instituido ha sido legitimado por los sujetos de la escuela durante más de 20 años.

Por otro lado, las relaciones entre los grupos son distantes, cada grupo es distinto y están constituidos de diferente manera, ya sea por género, grupo o intereses, sin embargo, el que llama más mi atención es el primer grupo, donde se encuentra el profesor Pedro, pues este grupo está encabezado por el profesor Marcos, quien es sindicalista, y es el personaje más respaldado por el director, en este sentido, al observar las relaciones que se llevan dentro del grupo, se puede observar que los vínculos que tiene Marcos con respecto al profesor Pedro, son distintos, los dos tienen puntos de vista diferentes sobre temas diversos, así mismo, la mayor parte del tiempo discuten.

De lo anterior, surge mi interés por documentar las afirmaciones del profesor Pedro, pues, al estar en contra del profesor Marcos, quien es respaldado por el director, por sentido común es el profesor Pedro apartado y segregado de las actividades con respecto a las decisiones del director, así mismo, a pesar de que el profesor Pedro tiene más años de servicio que Marcos, el director apoya más las decisiones de éste último, lo que genera descontento en el profesor Pedro.

No obstante, el profesor Pedro es alguien muy particular, pues es psicólogo egresado de la UAEH, por lo tanto, las relaciones que guarda con sus compañeros que en su totalidad son normalistas y que la formación es distinta, pues surgen diferencias entre los puntos de vista no solo personales y grupales, sino, profesionales, ya que, al escuchar las afirmaciones del profesor es evidente escuchar a un profesor que se encuentra frente a diferentes obstáculos en la institución, así como, con ciertos sujetos, normas y reglas institucionales que impactan (negativa o positivamente) en su práctica docente.

Las palabras del profesor Pedro dejan ver la crudeza institucional bajo la que viven los distintos actores, las condiciones reales de trabajo, los planes y programas, los libros de texto, las relaciones con el Estado y las relaciones interpersonales con sus compañeros y padres de familia demuestran la realidad cotidiana bajo la que se desenvuelven los docentes, “sin ocultamientos, sin opacidades”. En suma, se trata de documentar las impresiones del profesor Pedro en particular como un testigo de su práctica singular, enfáticamente al enseñar historia en primaria en condiciones cotidianas dentro de la institución escolar.

Lo instrumental

Peter Woods, permite en su texto “las herramientas del oficio”, ver cuáles son las ventajas y desventajas de instrumentos para recolectar información en el campo, lo cual es sumamente interesante, pues da una perspectiva de que es mejor utilizar y en qué momento, comenta que el instrumento es indispensable para recoger datos, en este sentido, el etnógrafo entra en el mundo de las cosas y el instrumento de la escritura es una prolongación de uno mismo. “...la labor expositiva de la etnografía es ‘pintar cuadros con palabras’, ‘capturar un parecido’, recrear ‘la sensación’ de un instante, evocar una imagen, despertar el espíritu o reconstruir un estado de ánimo o un ambiente.” (Woods, 1998).

Entonces... es importante delimitar tanto el lugar, el sujeto o sujetos, cultura y sociedad, pero necesariamente como una extensión propia para el trabajo de campo es fundamental para participar propiamente y personalmente en el objeto que se desee ahondar, así se escogerá la herramienta adecuada.

Por lo tanto al realizar esta investigación delimité los ámbitos sociales, escolares, curriculares y personales que rodean la actividad del docente, a través del paradigma cualitativo, que permitió una interpretación de los fenómenos circundantes al maestro y que influyen directamente en él, al impartir la asignatura de historia en primaria.

Así mismo, utilicé técnicas como:

- La observación.
- La entrevista estructurada a maestros y alumnos.
- Entrevistas informales a padres de familia.

Esto último fue sujeto a la ruta de trabajo cualitativa enmarcada.

- **Definición del problema y diseño de trabajo.**

La definición del problema tiene gran relación con el desempeño profesional propio, pues, al profundizar sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia en la licenciatura de la Escuela Normal Superior Pública de Hidalgo, ahí, surgieron más interrogantes que respuestas, entre las interrogantes más comunes de la investigación que en ese periodo desarrollé fueron encaminadas al aprendizaje del alumno, partí de la pregunta de investigación; ¿Cuál es la mejor forma para que los estudiantes aprendan historia en la clase?, ante esta situación, comencé por buscar teoría que sustentara mis supuestos, para eventualmente corroborarlo en las actividades diarias con los alumnos (prácticas) y finalmente poder proponer una tesis sobre este tema, eventualmente en la MECPE con los referentes previos

que junté pude lograr una ruta distinta de trabajo, con esto me refiero a la triangulación de datos empíricos, teóricos y el estado de arte a propósito de la enseñanza de la historia.

Al desarrollar el curso de la MECPE, encontré en la teoría otra forma de contrastar lo que inicialmente había planteado, lo que a grandes rasgos me permitió diseñar el trabajo en la búsqueda de información que en la actualidad se documenta en este compendio narrativo, entonces la definición del problema comenzó personalmente y se ha venido transformando a medida que la teoría me lo ha permitido.

- Recogida de datos y análisis de los mismos;

Después de definir el problema en el transcurso de la MECPE, y trazar la ruta de trabajo, encalle en los siguiente; me llamó la atención la forma en que los docentes de primaria imparten las clases de historia, precisamente por las ventajas o desventajas con las que cuentan, ya que yo soy uno de ellos, esta ruta de trabajo, contempla la labor diaria del profesor Pedro, profesor con perfil profesional de psicólogo, así mismo, tuve interacción con sus alumnos, pues, en las observaciones hubo acercamientos de sus actividades cotidianas, y particularmente con 2 de ellos quienes me facilitaron las entrevistas que están reflejadas en este escrito. Al definir el problema y conocer a los sujetos de investigación, pensé en recoger los datos que serían analizados, este proceso fue enteramente en la institución escolar, y los datos que se recabaron fueron 5 entrevistas, de las cuales 3 fueron al docente, y 2 a sus alumnos, así como, 5 observaciones de las clases de historia.

- **Informe y validación de la información;**

Con respecto a la validación de los datos recolectados, se realizó el proceso de contrastación por medio de una matriz de categorías, esta matriz de categorías en la cual profundizaré más a detalle enseguida, propuso 5 columnas en las que cada una conllevaba un tema particular, lo que al final me permitió una comprensión del sentido que los sujetos investigados expresaban, eventualmente vendría el proceso de pulir los datos y comenzar a detallarlos en este documento.

En cuanto a los objetivos; analizar la participación de la comunidad escolar y otros agentes externos en la enseñanza de la historia e indagar si existe apoyo alguno para su enseñanza o fortalecimiento a través del docente de primaria, es importante mencionar que consideré tanto la investigación exploratoria, pues, no existió un evento de estudio identificado y delimitado, más bien una situación general, no hubo una sola unidad de estudio, sino que acudí a múltiples fuentes, se utilizaron instrumentos abiertos, como registros de observación y entrevistas en profundidad. Se terminó con preguntas de investigación, delimitadas, precisas y jerarquizadas para ser continuadas en diferentes niveles, como la investigación descriptiva, ya que, tiene como objetivo la descripción precisa del evento de estudio que se asocia al diagnóstico que describirá de manera detallada la investigación de las características del evento. No se estudiaron relaciones causales entre los eventos ni se formularon hipótesis hasta tener un análisis completo y certero, dejando fuera el sentido común para dar paso a la ciencia.

“Recuento de la experiencia en el trabajo de campo”

Tal y como lo mencioné, con base a una aproximación etnográfica, puedo afirmar que la investigación es un proceso práctico, que debe formalizar un desarrollo teórico que permita al investigador adecuar la estructura metodológica para reconocer sus alcances y limitaciones en la práctica educativa que se verá

reflejada en el sistema social-educativo, de aquí la importancia del estudio preliminar de las condiciones contextuales, la teoría y los actores que en ella circundan.

Partiendo de este último señalamiento concibo a la realidad como el agente más difícil de encontrar, pero en consecuencia si este se halla, la búsqueda de los significados alrededor de las problemáticas planteadas será más fácil de contemplar, pues la interpretación subjetiva es el trámite esencial en la obtención científica de los postulados en investigación.

En el transcurso de la investigación tuve la fortuna de conocer anteriormente al director de la escuela, lo que facilitó mi entrada y acceso a la institución, esto generó un clima de trabajo accesible y abierto, así como muy fluido en cuestión de los alumnos, padres de familia y principalmente al profesor Pedro, como consecuencia pude recolectar 5 entrevistas y 5 observaciones a profundidad que ofrecen datos específicos y detallados. No obstante, es necesario comentar que al tratar de buscar significados para la elaboración de la matriz de categorías resultó ser un proceso delicado, arduo, artesanal y complejo a la hora de buscar el sentido de la interpretación que el docente Pedro dejaba ver en sus comentarios, pues, la investigación partió desde un paradigma interpretativo-descriptivo basado en la etnografía a partir de los significados otorgados para describir y contextualizar el quehacer docente en la enseñanza de la historia. Enseguida profundizo sobre el tema.

“La elaboración de la matriz de categorías”

La recolección de los datos empíricos sirve entre otras cosas para fundamentar la triangulación de la investigación educativa, con esto me refiero que para elaborar un buen trabajo de investigación reflejado en una disertación “de algo” (tesis) se debe contrastar, tanto los datos empíricos mencionados, así como los datos

teóricos que formarán una estructura epistemológica que sea a fin sobre el objeto a indagar, finalmente, contrastarlo con datos conceptuales, que darán una perspectiva distinta en el trabajo que se realiza, éstas posibilitarán otro punto de vista, entre otras funciones este elemento permite comparar el trabajo a elaborar con otros ya elaborados, en esta situación se concibe el estado de arte como una perspectiva inicial.

Los datos empíricos posibilitan una gama de elementos literales e interpretativos que a través de su conjunción permitirán reconocer una estructura discursiva con base a los informantes y sustentada por elementos de orden visual como las observaciones para construir la investigación cualitativa, en este sentido, existen ciertos pasos para la generación de la matriz de categorías por medio de categorías descriptivas y luego sensibilizadoras, o sea, que son más detalladas y explícitas, por lo tanto, realicé una serie de pasos que permitieron su elaboración y que son la parte fundamental de la disertación, pues, son estas categorías las que formarán la tesis como producto final;

1.- La selección o subrayado de lo más interesante según los registros de observación y entrevista; se subrayó de manera general los datos que personalmente llamaron mi atención, si bien cierto que, aunque el rumbo de la tesis conlleva un título sugerente y globalizador, en este primer paso fue únicamente de subrayar lo más atrayente.

2.- Se conjuntaron los datos según el sentido que los englobara, (aclaro que no es la palabra o el tema lo que tuvo afinidad, sino el sentido de cada oración); a lo largo de la recolección de los datos empíricos evidentemente varias palabras concordaban con respecto al tema o al significado, no obstante, en esta parte, lo más complejo fue el encontrar el sentido de las palabras del docente, un ejemplo de esto sería; si se habla de competencias no pueden conjuntarse solo por la afinidad de la palabra “competencias”, pues, no se sabe si se habla de competencias de forma positiva o negativa, de tal manera que, cuando los datos

dicen lo mismo y van hacia una misma dirección, es cuando se encuentra el sentido de cada oración.

3.- Se simplificaron los sentidos en cada tema (que serían en lo eventual los apartados); al tener los datos ordenados por el sentido de las afirmaciones del docente y los alumnos, el siguiente paso fue el de acotar la información, esto con el propósito de concretar a mayor profundidad los datos seleccionados y no caer en una generalidad o globalidad empírica que podría desviar los temas precisamente por no estar estructurados o limitados.

4.- Se denominaron ejes articuladores que vertebraran el sentido de los apartados; el siguiente paso después de la organización y esquematización de información empírica fue el de asignar un nombre general a cada apartado, esto se llevó a cabo tratando de encontrar un nombre que englobara los apartados que constituían una categoría, en otras palabras, se asignó un nombre de manera integral para los títulos parciales provenientes de los datos empíricos, y que eventualmente se convirtieron en ejes articuladores.

5.- Se denominó un núcleo total que englobara los sentidos de cada apartado y cada capítulo. (El nombre de la tesis); en este último, al igual que en el paso 4 se retomaron los títulos organizados y esquematizados correspondientes a los ejes articuladores, se conjuntaron de manera entera y el resultado fue el nombre de la tesis, se trató de relacionar los sentidos de cada título, a manera de que hubiera una concordancia, un sentido en la narración y descripción de los datos.

En general los resultados de las entrevistas y las observaciones permitieron dar un panorama sobre lo que fundamenta la matriz de categorías, entonces, la búsqueda de datos empíricos que después de ser organizados se conjugaron en la siguiente manera;

Como primer capítulo, “¿Historia, para qué?: fuentes y alternativas en su enseñanza”, se habla acerca de la concepción del docente ante la asignatura de historia, la forma en que ésta impacta en los aprendizajes cotidianos de los alumnos, así mismo, trata sobre la perspectiva que tiene el profesor con referencia a los libros de texto, la manera en que se trabaja con este elemento, su concepción y obstáculos que encuentra al enseñar con esta herramienta, por lo que, ha desarrollado una particular forma de enseñar con base en diferentes fuentes de información.

En el segundo capítulo denominado “El psicólogo como docente: Una práctica singular” se da cuenta sobre el trabajo conjunto y organización que llevan los actores escolares, en este caso, alumnos, maestros, padres de familia, el director y otros agentes como la presidencia municipal o la SEP, así mismo se habla sobre el apoyo que reciben los estudiantes en casa como un reforzamiento fuera de la escuela, también se retoma el perfil profesional de psicología del docente, en este sentido, la manera en que su profesión ha ayudado o en el caso contrario demeritado su trabajo con los alumnos en el aula; “la particularidad de su práctica”, donde se habla sobre la singularidad de la enseñanza como una práctica de naturaleza endémica encaminada hacia la enseñanza de la historia.

El capítulo tres que se denomina “De la práctica del pizarrón al método multisensorial, una forma distinta de enseñar historia” se advierte por medio de las aseveraciones de los informantes que se reconoce una práctica de enseñanza en la asignatura de historia de “pizarrón y butaca”, o sea donde el alumno se sienta, calla y escucha las indicaciones del profesor, se visualiza que las prácticas deben ser vistas de otra forma, de una manera que interesen al alumno, que el maestro sea innovador, esto lo conlleva a realizar actividades distintas a las tradicionalistas con respecto a la enseñanza de la historia, así como, a poseer una metodología variada para enseñar, por lo que comenta que el trabajo con base a “El método multisensorial”, se complementa como una manera distinta de enseñar la

asignatura, se advierte aquí el uso de los sentidos para mejorar los aprendizajes en los alumnos, en otras palabras, una experiencia vivencial, por lo anterior, la concepción del material en la escuela es fundamental.

El último capítulo “El tiempo en el aula”, “Del tiempo de historia, al tiempo de castigo” engloba tanto el tiempo en el desarrollo de la asignatura de historia, o sea, la distribución del tiempo en cuanto al tiempo efectivo que se genera en el aula, así mismo, conlleva desde las actividades iniciales como, pase de lista, instrucciones de la actividad, el tiempo de la misma y la necesidad de mayor espacio temporal, según el profesor titular para cumplir en tiempo y forma con los productos de la clase, habla de economizar el tiempo vinculando los diferentes contenidos y las asignaturas rumbo al aprendizaje de la historia, por lo que se toca el tema de los “temas integradores” todo lo anterior, hace referencia al tiempo en el aula, no obstante, en el último apartado “Échenle galleta”, el profesor con sus afirmaciones deja ver que el peso institucional desde el “deber ser” impacta en sus prácticas cotidianas y lo demuestra con un tiempo de represión y castigo hacia los alumnos.

CAPÍTULO 1

“¿HISTORIA PARA QUÉ?: FUENTES Y ALTERNATIVAS EN SU ENSEÑANZA”

“El espíritu del centralismo burocrático no podía ser más explícito. La ley supone que los actores centrales tienen mayor conocimiento de las realidades regionales que sus propios ciudadanos, quienes, además, son incapaces de escribir y enseñar su propia historia, geografía y culturas originarias.”

Carlos Ornelas.

El estudio de la historia es distinto en tanto a su aplicación, es por esta razón que al inclinarse por la historia como ciencia supone un tratamiento diferenciado del estudio como asignatura en el aula de manera cotidiana, por un lado, el estudio científico de la historia supone una concepción de saberes generacionales socialmente reconocidos y cambiantes, mientras que en el aula su perspectiva esta encaminada hacia el cumplimiento de ciertos deberes curriculares y hasta el uso de herramientas para su estudio desde la perspectiva del docente quien la imparte, los alumnos en tanto a los aprendizajes que deben lograr y finalmente el impacto que de su estudio emane hacia la comunidad en general, en este caso, conlleva evidentemente el trabajo colectivo, ya que es meramente social.

La historia como asignatura contiene deberes primordiales, en este sentido, el espacio, el tiempo y el manejo de información, es de suma importancia que tanto el docente, los alumnos e incluso la comunidad en general tengan en mente el uso y manejo de estos elementos indispensables para el estudio de la historia, no sin antes comprender el origen, uso generalizado, propósito científico y hasta la estética, todo derivado de su estudio como ciencia.

En este capítulo se aborda la concepción desde distintos puntos de vista el estudio de la Historia, mostrando en el desarrollo una perspectiva social, pedagógica y curricular.

Se abordan tres apartados, el primero de ellos titulado; “La enseñanza de la historia. Un punto referencial en la historia” que alude al trabajo rumbo a la enseñanza y aprendizaje de la historia, primeramente la concepción curricular sobre lo que se espera que el alumno logre de la asignatura, además, de la concepción de la Historia como ciencia, finalmente desde una perspectiva integradora “lo que aprende el alumno”.

El siguiente apartado se titula; “El libro de texto de historia. Tanta pajilla, tanta letra y letra “, se habla sobre la perspectiva del libro de texto de la asignatura de historia, en este sentido, se enmarcan tanto el contenido, el propósito o intencionalidad, la forma en que están diseñados, la funcionalidad y su uso univoco.

En el último apartado que lleva por nombre; “Triangulación de fuentes para la enseñanza de la historia. Otras alternativas”, se muestra la forma de trabajo colaborativo entre fuentes de información, tanto libro de texto, plan y programas de estudio y complementos o guías didácticas, de esta manera, encuentra una forma de trabajo complementaria con los elementos mencionados. En este apartado, se retoma la forma de enseñar en el aula con determinadas fuentes de información.

1.1 La enseñanza de la Historia, “Un punto referencial en la historia”

A lo largo del desarrollo de la vida de los humanos ha existido una necesidad de escribir acerca de los sucesos más conmemorativos de las actividades cotidianas, de igual forma siempre se ha mantenido un deseo por conmemorar las grandes hazañas y acciones que determinaron entre otras cosas la supremacía humana sobre las demás especies, entre éstas, puede encontrarse “la guerra” desde el

punto de vista de la superioridad física e intelectual sobre otros grupos sociales, “la alimentación” que es un punto fundamental, pues le ha costado al humano encontrar lo bueno y lo malo, lo tóxico, lo no tóxico, lo comible, lo no comible, lo mortal y lo no mortal, “cultura”, como ese conjunto de rasgos característicos que distinguen grupos sociales de otros grupos, así como, “formas de vida” dentro de sus grupos sociales, o sea la manera tan particular de comportamiento endémicos del grupo.

En relación a lo anterior Luis Villoro, menciona;

“la historia obedece a un interés general en el conocimiento. Al historiador le interesa, como a cualquier científico, conocer un sector de la realidad; la historia tendría como objetivo el esclarecimiento racional de ese sector. En este sentido, el interés del historiador no diferiría del que pudiera tener un entomólogo al estudiar una población de insectos o un botánico al clasificar las diferentes especies de plantas que crecen en una región. Igual que al entomólogo o al botánico, al historiador le basta esa afición por el conocimiento para justificar su empeño. Sin duda así sucede con cualquier ciencia: se justifica en el interés general por conocer, el cual cumple una necesidad de la especie”. (Villoro, citado en Pereyra, 1980:35)

Las palabras de Villoro residen en la afición y gusto por el estudio de la Historia, no como una asignatura para cumplir ciertas cuotas o créditos escolares, mas bien como una situación de gusto, de gusto por el conocimiento, además de preservar los hechos a generaciones venideras, con la afirmación “Se justifica el interés general por conocer, el cual cumple una necesidad de la especie”, la Historia juega un papel fundamental para la humanidad.

El propósito del humano ha sido el de registrar para generaciones venideras la cultura que a lo largo del tiempo va descubriéndose, re-descubriéndose o mejorándose, esto con el propósito de transmitir los conocimientos para fructificación de sus sociedades, sociedades que se convertirán en las

generaciones que llevarán consigo mayores beneficios que las que inicialmente comenzaron con el registro.

La Historia era el elemento principal para lograr estas hazañas humanas, así mismo, en la actualidad la Historia tiene la misma importancia para el hombre, no solo porque permite los registros de los cuales mencioné, sino porque la Historia ahora se ha convertido en un elemento de estudio que tiene su desarrollo dentro de la misma sociedad, en otras palabras, la Historia se encarga de estudiar y registrar los comportamientos del hombre que se ha convertido en sujeto de una sociedad inmerso en la institución, en palabras de Berger y Luckman;

“Por lo tanto si hablamos de una transmisión social y se hace un análisis surgirá una teoría de la institucionalización, y el orden social existe únicamente en la actividad humana “El homo sapiens es siempre y en la medida, Homo socius” (Berger, P Y T Luckman, 1993 pp. 72).

En este sentido, como sujetos instituidos de nacimiento tenemos un comportamiento particular, y ese es principalmente el meollo de este apartado.

La Historia es uno de los elementos más importantes que el humano ha logrado realizar y alimentar con el paso de los años, la interrogante que apunta a lo anterior es; ¿para qué sirve la historia?, tal y como lo comenta Pereyra (1980), sin duda existen distintas perspectivas, desde el estudio de la “Historia científica” como producto de una indagación más profunda desde otras perspectivas como lo social y psicológico, la “Historia de bronce” como resultado de la búsqueda de una ideología nacional particular por parte del Estado o incluso la “Historia anticuaría” cuyo uso reside en lo bibliográfico para futuras referencias.

No obstante, el uso de la Historia más cercano a lo expuesto en este escrito parece ser reflejado en las primeras páginas de la Guerra del Peloponeso, precisamente por su grado de pragmatismo, utilidad y colectividad que lleva como propósito la enseñanza de ésta, Tucídides escribe: "aquellos que quisieren saber la verdad de las cosas pasadas y por ellas juzgar y saber otras tales y semejantes

que podrán suceder en adelante, hallarán útil y provechosa mi historia; porque mi intención no es componer farsa o comedia que dé placer por un rato, sino una Historia provechosa que dure para siempre".

Este pasaje muestra la intención de Tucídides sobre la implicación de una Historia provechosa, que fuera útil, pragmática, o fructífera que pudiera utilizarse en la posteridad, que se realizara con el propósito de saber la legitimidad y veracidad de las cosas pasadas.

En este caso los términos como los plantea Tucídides en la obra de O' Gorman (1998); verdad y utilidad son correspondidas mutuamente porque se parte del supuesto de que el conocimiento adquirido será una guía para comportarse en el momento que acciones parecidas o similares se presenten.

Hablar de Historia conlleva desde la perspectiva de Tucídides la utilidad de esta, desde su punto de vista debe ser funcional, pues, si en la eventualidad existen fenómenos parecidos la Historia será la encargada de funcionar como un precedente de lo ocurrido, desde el "ensayo y error". No volver a cometer el mismo error, ya que se conoce cuál será el resultado.

Entonces, la Historia cumple un papel completamente "social", o sea, en beneficio de los grupos sociales, desempeña el papel de incidir en situaciones de retroalimentación de sucesos generacionales en la posteridad que deberán adquirir los conocimientos que sus antepasados han juntado para ellos, la Historia obedece a la construcción social de conocimiento integrado, así mismo contiene cierto grado de pragmatismo, pues será usada, para tener un referente anterior bajo el propósito de mejorar los fenómenos sociales y naturales eventuales.

Por otro lado, se encuentra el papel de la historia pero en la enseñanza cotidiana dentro de las aulas, que de la misma manera es "social" pero también "colectiva" a partir de su propósito con respecto a lo que se espera que aprendan los estudiantes;

Con el estudio de la Historia en la educación primaria se pretende que los alumnos:

- *Establezcan relaciones de secuencia, cambio y multicausalidad para ubicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos históricos del lugar donde viven, del país y del mundo.*
- *Consulten, seleccionen y analicen diversas fuentes de información histórica para responder a preguntas sobre el pasado.*
- *Identifiquen elementos comunes de las sociedades del pasado y del presente para fortalecer su identidad y conocer y cuidar el patrimonio natural y cultural.*
- *Realicen acciones para favorecer una convivencia democrática en la escuela y su comunidad. (Programa de historia de cuarto grado, 2011: 142)*

Ahora, con respecto a la enseñanza de la historia como asignatura en el aula de clases, existen similitudes en tanto su impartición, particularmente en la forma que se enseña y el propósito de hacerlo, la historia dentro del currículo básico atiende dos elementos imprescindibles de la actualidad y del contexto bajo la perspectiva de la necesidad de enseñanza de la historia en cuanto al manejo del tiempo, espacio e información, según Coll (2006), dadas las características globalizadoras y tecnológicas de la actualidad se exige un perfil específico de aprendizaje en la historia curricularmente.

“Desde hace algunos años, el debate sobre los aprendizajes básicos refleja, cada vez con mayor fuerza, la tensión generada por la necesidad de atender dos exigencias que parecen orientarse en direcciones opuestas. Por una parte, en el nuevo escenario social, económico, político y cultural que están contribuyendo a dibujar los movimientos migratorios, los procesos de globalización, las tecnologías digitales de la información y la comunicación, la economía basada en el conocimiento, etcétera, parece cada vez más evidente la necesidad de incorporar nuevos contenidos al currículo de la educación básica, de tal manera que curricularmente se exige que el alumno maneje tiempo, espacio e información histórica o sea un perfil específico para el aprendizaje de la historia.” (Coll, 2006:14)

Al contemplar diferentes escenarios en distintos contextos, se hace evidente una forma particular de abordar determinados temas en la asignatura de historia, algunos elementos imprescindibles como el manejo de información, el espacio y la temporalidad dentro de la asignatura de historia se vuelven fundamentales y básicos. Por otro lado, la trascendencia con respecto al tiempo y al espacio histórico fomenta una “historia formativa” que permite distintos puntos de vista en un punto histórico particular;

“Hablar de una historia formativa implica evitar privilegiar la memorización de nombres y fechas, para dar prioridad a la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos. Se debe trabajar para que los alumnos analicen el pasado para encontrar respuestas a su presente y entender cómo las sociedades actúan ante distintas circunstancias, y a considerar que los conocimientos históricos no son una verdad absoluta y única, ya que al comparar diversas fuentes descubren que existen diferentes puntos de vista sobre un mismo acontecimiento.” (Programa de historia, 2001: 143).

Con relación a lo anterior, en la historia existen ciertos elementos fundamentales como el posicionamiento del alumno en algún punto histórico para analizar un hecho, como lo menciona el programa de historia “descubrir diferentes puntos de vista sobre un mismo acontecimiento”, que el alumno no se case con una sola idea, sino, que analice los posibles escenarios hacia distintas perspectivas.

Con respecto a la perspectiva del docente Pedro se trabaja con el alumno para que adquiera un punto de referencia entre el pasado y presente, por lo que a partir de esto, podrán hacer ellos mismos un análisis desde su perspectiva y cómo estos puntos de referencia han marcado su proceso educativo;

“Hoy en día pues...el trabajo que se realiza con ellos, pues va muy enfocado a que el niño tenga un punto de referencia en el ayer y en el hoy y tenga un punto de comparación y a partir de ello, que ellos sepan elaborar conclusiones, sepan hacer... pues no se... algunas investigaciones más profundas desde su perspectiva y como ellos van ir haciendo un punto

analítico en el proceso de su educación en la historia.”
(EN2PHC201114CAMRp1)

Según el docente, es importante que el alumno tenga un punto de “referencia” en la Historia. Entonces, desde su perspectiva el punto referencial, permitirá ubicar al estudiante en los antecedentes históricos, de manera local, de esta forma, lo llevará a lo mundial eventualmente, es así como el alumno tendrá una perspectiva del pasado y presente para comprender los eventos de la actualidad;

“en un punto referencial, un inicio en lo que son los antecedentes históricos de todo México para empezar y de toda la historia en general en el mundo ¿no? Para que el niño tenga un punto de referencia en cómo eran las cosas anteriormente y como están aconteciendo en la actualidad.”
(EN2PHC201114CAMRp1)

El punto referencial del que habla el profesor reside en que los estudiantes posean un punto de partida, este punto será el momento en que los alumnos puedan detenerse y contemplar a la Historia desde la perspectiva de la medición del tiempo, un ejemplo de esto es la línea temporal, para que podamos comprender el funcionamiento de la línea es necesario ubicarse en un punto específico, el cual nos ayudará a anclar nuestros conocimientos y percepción actual para poder vislumbrar años pasados, según el profesor se logrará que los alumnos y los individuos en general adquieran un punto de referencia que les permitirá responder a las demandas sociales planteadas en la actualidad, desde una manera pragmática, desde la perspectiva de Pereyra “manejo de la situación actual” con respecto a la Historia tradicional;

"La confianza en que hay una vinculación directa e inmediata entre conocimiento y acción se apoya en la creencia de que la comprensión del pasado otorga pleno manejo de la situación actual: de ahí el peculiar carácter pragmático de la indagación histórica tradicional." (Pereyra, 1980:13)

Con base en la afirmación del docente; el punto referencial permitirá a los alumnos” investigar” los orígenes de su educación, a través del análisis a

profundidad de los hechos pasados con respecto a los actuales se ha modificado algunas cosas en su vida, para el profesor Pedro, el análisis del pasado posibilitará la procedencia actual de la persona, de aquí lo llamado pragmático, pues para él la utilidad está en conocer a profundidad los hechos del pasado para saber que acontece en la actualidad.

Para el docente es necesario que el alumno se haga analítico, de esta manera ser crítico, así, podrá expresar a través del conocimiento de los eventos que sucedan a su alrededor y poder comunicarlos o expresarlos con el contexto social, de aquí según el profesor la importancia que el alumno tenga este punto de referencia;

“Pues... en términos generales... el niño debe ubicarse en tiempo... y en...espacio sobre los acontecimientos que está viviendo del día al día, debe de saber de su pasado, debe tener referencia de los hechos históricos en que momento ocurrieron, para hacerse analítico, para hacerse crítico, para ser observador de los fenómenos que están aconteciendo y saberlo expresar prácticamente... en el día al día con sus compañeros, con sus familiares.”
(EN2PHC201114CAMRp9)

Por lo anterior, dice el profesor que es necesario que el alumno desarrolle un sentido más amplio de la” investigación” en la Historia a través de la lectura, en este sentido, la investigación para el profesor Pedro no reside en el proceso de ciencia como tal, sino, como un análisis a profundidad sobre un tema o situación, donde podrá colaborar con sus compañeros, así como el manejo de información establecido curricularmente, ya que, la historia en su mayoría es lectura, entonces la lectura de la historia con ayuda de sus compañeros permitirá una mayor comprensión de los hechos históricos; “pues es necesario, es urgente que el niño a través de la historia se vaya abriendo un campo más amplio en el sentido de la investigación, en el sentido de, pues, colaborar con sus compañeros, de la lectura principalmente.” (EN2PHC201114CAMRp1)

El aprendizaje de la historia se convierte en “tedioso”, a propósito del gusto por la lectura de padres y alumnos, si no les gusta leer, no aprenden historia, esto

producto de la misma relación que guardan; “la historia es algo que la misma sociedad hablando de los padres de familia lo relacionan con leer, entonces no les gusta leer y menos aprenderla, entonces se les hace algo tedioso.”
(EN3PHC041214CAMRp4)

En suma y con las afirmaciones que el docente ofrece, se pueden rescatar ciertos aspectos de gran relevancia desde su perspectiva para la enseñanza de la historia como asignatura, en este sentido, se toma como primer aspecto la pregunta ¿para que enseñar historia?, aunque el profesor no lo indague literalmente, en sus afirmaciones queda implícito el hecho de que la asignatura tiene una funcionalidad que evidentemente es de su interés determinarla como pragmática, en otras palabras, busca una funcionalidad y utilidad para su enseñanza con los niños.

Por otro lado, la Historia como ciencia es muy vasta, tosca, amplia, extensa y con muchos significados, como se leyó al principio de este capítulo, la Historia puede ser pragmática, o sea útil para las generaciones venideras, lo que es primordial, pues al contrastarla con la enseñanza de la historia en el aula evidentemente busca rescatar conocimientos estructurados por generaciones pasadas, de esta manera, promoverla a generaciones futuras para que conozcan el legado cultural, social, económico y político de nuestro país y eventualmente del mundo.

Al paso de este apartado, a través de distintos autores se puede observar que con respecto a la historia inciden varios elementos como; fundamentalmente el punto de vista del profesor con respecto al estipulado, pues, éste tiene un apego en su práctica educativa desde “el deber ser”, pero también como un trasmisor de cultura generacional, como un recuerdo de quienes somos y a donde vamos o incluso desde una perspectiva más estética o artística, en palabras de Monsiváis;

"La Historia, para agregarle al presente la inteligibilidad del pasado, para alentar la disidencia y favorecer la cohesión de grupos o naciones, para crear y leer gozosamente, para contribuir a la inserción del individuo en la comunidad (o a la deserción, si este es el caso). También ésta posibilidad de la Historia para fortalecer y ampliar la conciencia colectiva; para hacer de la

recuperación y el olvido selectivo del pasado un instrumento de identidad crítica". (Monsiváis citado en Pereyra, 1980: 171)

Entonces las afirmaciones del profesor en cuanto a la enseñanza de la historia residen en la gran variedad de los propósitos que la asignatura puede generar en los alumnos, en palabras de Monsiváis al mencionar “un instrumento de identidad crítica” se contrasta la afirmación del profesor Pedro al referirse a que el alumno debe encontrar sus orígenes para saber quién es en el presente, más concretamente se refiere a su “punto referencial” para ubicarse críticamente en un punto de la historia. La funcionalidad de la asignatura para el profesor se retoma la idea de enseñar la historia como un punto referencial en el tiempo, con la finalidad de que el alumno conozca de manera local su pasado y de esta manera apreciar y reconocer el presente en el que se desenvuelve posteriormente para conocer la historia de manera regional y mundial. Aunado a esta perspectiva, desde lo estipulado en el plan y programa de estudio en la asignatura de historia de cuarto grado;

“Desde esta perspectiva, la historia contribuye a entender y analizar el presente, planear el futuro y aproximar al alumno a la comprensión de la realidad y sentirse parte de ella como sujeto histórico. La historia permite hacer del aprendizaje un proceso de construcción permanente, tanto personal como social, mediante el desarrollo y fortalecimiento de los valores para la convivencia democrática, la identidad nacional y el legado histórico de la humanidad.” (Plan y programa de historia, 2011: 143).

Por otro lado, se observa en las afirmaciones del docente, que uno de los principales problemas a los que se enfrenta al impartir las clases en la asignatura reside en la lectura, en este sentido, la afinidad que los alumnos, los padres de familia e incluso los profesores tienen por la historia, la relacionan directamente con la lectura y con el propósito de la Historia, sin embargo, su enseñanza como ciencia que determina la subsistencia de generaciones para la supervivencia de nuestra cultura reflejada en cada sociedad queda en segundo plano. En la escuela se da mayor prioridad a la enseñanza de ésta como un requisito escolar por medio

de propósitos, aprendizajes esperados y metas curriculares y no, Historia como ciencia.

De las afirmaciones del profesor titular se desprenden elementos de orden estipulado, con esto me refiero a que el docente tiene comprensión sobre lo enmarcado en el plan y programa, sin embargo el problema reside en la vía de imposición que le da al conocimiento. El libro de texto, el plan y programa están presentes en todo momento al desarrollar las clases cotidianamente, lo que ha generado en el aula un aprendizaje estructurado.

Finalmente y no menos importante, tanto en la Historia vista desde el concepto científico y desde el orden académico, es fundamental su trabajo de manera social y colectiva, como de desarrollo en este apartado la historia es social, pero se ha construido por medio del apoyo de individuos con una perspectiva parecida o similar con respecto a las versiones históricas enmarcadas, por un lado, se encuentra la visión histórica propuesta en el libro de texto, o en fuentes de información sugeridas curricularmente, y que son producto de las políticas educativas y por otro lado, se encuentran los distintos tipos de Historia, no obstante, desde la perspectiva de Tucídedes la historia debe ser útil y provechosa, lo que al conjuntar propositivamente el enfoque histórico en la escuela exhorta a un aprovechamiento social – cultural de la generaciones venideras a nivel micro, meso y macro eventualmente en el estudio cotidiano en el aula.

1.2 El libro de texto de historia, “Tanta pajilla, tanta letra y letra”

En este apartado se habla acerca de la perspectiva que se tiene del libro de texto en el aula, tanto el docente como los alumnos han internalizado el estudio con esta herramienta produciendo ciertos factores que inciden en el proceso de enseñanza- aprendizaje, para comenzar este apartado es necesario ofrecer un

panorama general de esta herramienta a lo largo de la historia de la educación en México.

Como un preámbulo de manera general, desde el año 1944, el entonces Secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet sintió una gran preocupación por los libros con los que se educaba a los niños y niñas de la educación obligatoria del país, esta acción estipulada en la constitución de México no estaba plenamente cumplida porque los libros de texto eran excesivamente costosos, de mala calidad e inaccesibles para la mayor parte de las familias mexicanas.

Posteriormente, cuando López Mateos llegó a la presidencia en 1958 encontró como consecuencia grandes niveles de analfabetismo y pobreza que evidentemente obstaculizaban el acceso equitativo a los servicios educativos: "poco puede hacer la escuela por los niños si sus padres no tienen recursos para comprarles los libros de texto" decía. Una de las consignas para erradicar estos resultados fue proponer de nueva cuenta a Jaime Torres Bodet, ahora como secretario de educación pública, donde este, implementaría la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), fundada el 12 de febrero de 1959, bajo el lema; "todos son niños, y todos son parte de nuestro pueblo".

Según la página oficial de la CONALITEG, para la década de los setentas, las portadas de los libros de texto fueron cambiadas, que por cierto, reunieron títulos destinados a las diversas disciplinas, y para los ochentas, los libros modificarían sus contenidos de acuerdo a las reformas que la SEP implementó, principalmente en las asignaturas de historia y geografía. Para 1987 se buscó cambiar las portadas a los libros de texto gratuitos. Por ello, la Secretaría de Educación Pública convocó a pintores de distintas corrientes artísticas para que rediseñaran las portadas de los libros de primaria, que se empezaron a utilizar a partir de 1988.

A finales de 1989, se realizarían cambios en cuestión de contenidos, ilustraciones, así como, en diseño y en formato, para el año de 1994, casi todos los alumnos de

las escuelas primarias contaban con el nuevo material, después a partir de 1997 se puso en marcha el programa de Distribución de Libros de Texto Gratuitos para Secundaria, con lo que inicialmente se benefició a los alumnos de municipios con mayor índice de marginación.

Actualmente se encuentran en operación 3, 601,000 Bibliotecas de Aula (827,203 distribuidas desde el 2006-2007); cada una cuenta con un acervo de 1,935 títulos. Según la SEP, en la actualidad, la producción prevista rebasa los 24 millones de ejemplares. (Página oficial, CONALITEG)

Con lo anterior, se vislumbran ciertos cambios que se han venido implementando en el trascurso de la Historia de la educación en México. En este sentido, desde el inicio de la utilización de los libros de texto gratuitos se han implementado reformas que han buscado su mejora, en cuestión de diseño, contenidos, y su funcionalidad para abarcar la mayor cantidad de alumnos del país, por otro lado, el uso de esta herramienta conlleva lo que se llama un “arma de doble filo” pues, esta vía de información propone una ideología particular inmersa en el currículo que se desenvuelve cotidianamente en las aulas del país, pues fomenta un tipo de comportamiento específico para los individuos de una sociedad específica, esto último profundizado más adelante, así mismo el trabajo que desenvuelva el docente con esta herramienta también hace la diferencia. Una forma de saber cuál ha sido su impacto, reside en el hecho de su funcionalidad cotidiana, precisamente en las aulas, por lo que, conocer la perspectiva de quienes trabajan con los libros de texto, particularmente el de historia es fundamental.

En este sentido para el profesor Pedro particularmente el libro de historia “sigue siendo igual de tedioso”, con esto se refiere a que el libro se mantiene aburrido, por lo que, habla acerca del interés entendido como la forma atractiva que se emplea en el libro para ser llamativo a los alumnos y así pueda interesarles.

Así mismo, asegura que “no es práctico”, desde su perspectiva no es apto o eficiente para cumplir su propósito y esta practicidad es sustituida por “tanta

pajilla”, los contenidos (temas) que lo que más contienen son palabras que no son enteramente útiles, de aquí su afirmación “tanta letra y letra”.

“El libro sigue siendo igual de tedioso, sin ningún interés para el niño, quizás le falten poner un poco más de imágenes, o no sé... hacerlo un poco más práctico, no poner tanta pajilla, en ese tipo de conocimientos, tanta letra y letra.” (EN1PHC41114CAMRp6)

Si bien es cierto, durante el tiempo de observación en el aula, el libro de texto conllevó un gran espacio de aplicabilidad, convirtiéndose en una herramienta fundamental en el trabajo cotidiano, indudablemente al trabajar por esta vía se estructura el conocimiento, se limita el conocimiento o el contenido a lo que el libro y su mismo propósito propongan.

Ante esta situación y con relación a lo anterior, Martínez Bonafé plantea que quienes utilizan los libros de texto para aprender, automáticamente aprenden lo que el libro quiere que aprendan, precisamente por la intención con la que están elaborados, en este sentido, el libro de texto limita su aprendizaje, por lo que, la funcionalidad de los contenidos planteados en esta herramienta condiciona su panorama educativo y formativo;

“El sujeto que aprende con los libros de texto, aprende que la cultura tiene un carácter estático, acabado y cerrado. Que no hay dialéctica, reconstrucción crítica, e incertidumbre. Aprende que el saber se organiza desde la Academia y se presenta tal como es elaborado en la propia Academia: segmentado en disciplinas, especializado y ordenado temáticamente. La complejidad, la búsqueda de relaciones, la interacción disciplinar, la interconexión de saberes científicos, el conocimiento compartido, la mirada globalizadora tienen aquí poco reconocimiento.” (Martínez, 2008:63)

Al concebir al libro de texto como una limitante, Martínez Bonafé da mucho en qué pensar, primeramente como es el caso mexicano donde el libro se utiliza en las aulas como un eje articulador del conocimiento, la pregunta sería ¿Qué aprenden los estudiantes día a día con esta fuente de información? y ¿realmente el libro de

texto fomenta una actitud reflexiva y crítica?, en este sentido y complementando lo mencionado, el profesor Pedro se refiere a esta herramienta como “pobre” y “compleja” para los niños; “porque el libro en sí, es pobre, y cuesta trabajo leer, no todos leen muy bien, entonces ponerlos a leer...a analizar un texto como tal, pues no...” (EN3PHC041214CAMRp8)

El profesor retoma otro problema que se encuentran en el proceso de enseñanza –aprendizaje en el aula, ya que, la lectura se ha convertido en un gran obstáculo, el docente Pedro, comenta que con los problemas de lectura, así como las características de los libros de texto, no involucran a los niños.

Un problema continuo es de repetición de contenidos, desde su punto de vista, los alumnos se dedican a copiar los textos que vienen en el libro, así como solo leer por leer, ya que el alumno de esta manera, según él, no retiene aprendizajes.

Ante esta situación, comenta que los responsables de modificar este tipo de actividades son los maestros a través de distintos métodos o dinámicas, en general, el profesor Pedro dice que no encuentra una estructura que constituya de manera efectiva al libro de texto y por consiguiente sus contenidos; “El trabajo lo seguimos haciendo prácticamente los maestros de aquí de allá, este método... este otro... esta dinámica... en fin, pero no le veo bien la estructura bien realizada al libro como tal.” (EN1PHC41114CAMRp6)

De las afirmaciones del docente puede leerse que los libros de texto juegan un papel limitante con respecto a lo que los alumnos aprenden, primeramente sus afirmaciones tienen que ver con el orden curricular, pues, al hablar de expectativas de aprendizaje es pertinente la concepción curricular, en cuanto a propósitos y aprendizajes esperados, por otro lado, el profesor se inclina mayormente por la postura. Esto anterior, tiene relación con lo que plantea el libro de enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica en cuanto al papel que debe adoptar el docente;

“Pensar el futuro como parte actuante del presente nos abre la posibilidad de otras miradas en la enseñanza de la historia: en primer lugar habría que abandonar la idea y la práctica del docente como transmisor de información con un sentido coercitivo sobre conocimientos del pasado que nada le dicen al alumno. (...) Procurando relacionar la temática con sus vivencias y con los antecedentes resulta un buen ejercicio para desarrollar diversas habilidades.”
(Enseñanza y aprendizaje de historia en educación básica, 2011: 157).

Se puede ver que la afirmación de “otras miradas en la enseñanza de la historia” residen en aceptar que el docente no sea imponente de información, por otro lado, ¿Cuál es la perspectiva de los alumnos sobre el libro de texto?.

La postura de los estudiantes con relación al libro de texto tienen diferentes caras, pues, de dos estudiantes entrevistados, la concepción del libro en tanto buena o mala, quedo en un cincuenta por ciento, por un lado, la niña como se lee en el siguiente fragmento;

Yo: Y... ¿Por qué no te gusta la historia?

Niña: Si, me gusta... pero lo que no me gusta es como viene...

Yo: ¿Cómo viene?

Niña: Como viene el libro.

Yo: Ahhh... el libro, ¿Por qué?

Niña: No le entiendo...

Yo: Bien, no le entiendes al libro, porque... ¿tiene muchas letras, muchas imágenes?

Niña: Si... tiene muchas imágenes...

Yo: entonces... ¿te gusta leer?

Niña: Si me gusta, por eso mis papás me compraron muchos libros, pero lo que me gusta más es que venga la información completa.

Yo: ¿no viene completa la información en el libro de historia (texto)?

Niña: Si viene, pero no toda (EN4PHC041214CAMRp2)

Por otro lado, la entrevista realizada al niño;

Yo: *Y ¿a ti? (dirigiéndome al niño)*

Niño: *A mí sí me gusta como viene el libro, está completo para mí.*

Yo: *Y ¿Qué te gusta del libro?*

Niño: *Las imágenes que tiene y su escrito como está... que explica lo de las imágenes (EN4PHC041214CAMRp3)*

Con base a lo anterior, a pesar de ser dos afirmaciones distintas, por una parte la niña, quien no se siente a gusto con la información planteada en los libros, porque tiene demasiadas imágenes y a la vez no contiene mucha información, y al niño quién si le gusta el libro porque está completo, tal cual está planteado el contenido, pues, los dos comparten similitudes como que la información planteada en el libro debería ser más amplia;

Yo: *Me comentaban la vez anterior sobre los libros de texto, que se les hacia un poco aburridos... ¿Cómo diseñarían los libros?*

Niño: *Que fueran anchos...que tuvieran más información.*

Niña: *Con más información y más imágenes.*

(EN5PHC081214CAMRp4)

Al contrastar la información aportada por los actores entrevistados con las observaciones de las clases de historia, salieron a la luz elementos que tienen relación con las afirmaciones con respecto a los libros, uno de estos elementos es que la mayor parte de las clases es impartida con base al libro de texto, tanto alumnos, como el docente tienen una relación de trabajo con este instrumento que convierte al mismo como un piedra angular del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, como se lee en la actividad de “culturas prehispánicas”;

Capitán de equipo 3: *Las enseñanzas que nos dejaron fueron la comida, las artes y la medicina (apoyándose del libro de texto)*

El profesor se dio cuenta que sacaron la información del libro y les dijo que si algún otro equipo que no revisara el libro y daba una mejor respuesta se

quedaban con el punto, de lo contrario perderían una vida, enseguida le otorgo la palabra al equipo 1 (que insistentemente solicitaba la palabra). (O5CH271114PHCCAMRp15)

El libro para el profesor y para los alumnos como se lee en los fragmentos de observación es un elemento como se mencionó imprescindible, con esto me refiero a que es necesario, pues, aunque se considere solo una herramienta de apoyo, la verdad reside en su uso cotidiano, el uso del libro de texto es de orden institucional, pues, la institución ejerce determinado poder mediante esta vía, porque evidentemente existe una relación con trasfondo político, en palabras de Martínez Bonafé;

“Los niños y niñas se relacionan con la información a través del libro de texto, se relacionan de esa manera con el conocimiento, simplemente porque alguien con más poder les está obligando. El libro de texto se mantiene como forma de presentación del contenido curricular, solo por presión institucional, de otra manera, cualquiera sabe ya que otros formatos facilitarían y enriquecerían mucho más esa relación cultural. Y eso plantea un nuevo campo de análisis en relación con el incremento de las propuestas y las prácticas de los partidos políticos, indistintamente de izquierdas o derechas, sobre la gratuidad o subvención del libro de texto. (Martínez Bonafé, 2008: 65)

Evidentemente el uso del libro de texto está políticamente mediado, pues, es el mismo sistema educativo quien aprueba o detiene su uso oficial en todas las escuelas del país de forma homogénea, por lo que, el uso de esta herramienta se ha institucionalizado en las escuelas como una fuente de información certificada, es el Estado quien se encarga de proveer una ideología hacia los estudiantes en las aulas de manera legitimada y aprobada para educar a las nuevas generaciones cotidianamente.

Sin duda las formas de trabajo en las aulas del país son variadas, estas dependen en gran parte del desarrollo del docente, o de las condiciones del contexto en el

que se desenvuelven los miembros de la comunidad (alumnos, maestros y padres de familia), no obstante, a lo largo de este apartado, se retomó la idea de trabajo con base al libro de texto y de esta información sobresale el hecho que una de las herramientas imprescindibles para el trabajo en el aula es éste.

En suma, las afirmaciones del profesor titular se puede entrever que le da mucho peso a las significaciones del libro, a pesar de esto, acepta que contempla otras fuentes de información con el propósito de tener un mayor complemento en los conocimientos de los alumnos, así como un mayor capital cultural para el apoyo de las actividades, el uso de diversas fuentes de información es fundamental para la obtención de conocimientos de tal manera que exista una mayor cantidad de información para que haya mayores posibilidades de complementar los aprendizajes.

Para los alumnos, el desarrollo del trabajo cotidiano con el libro de texto es concreto, con esto me refiero a que el alumno no tiene muchas posibilidades de elegir con que herramienta le gustaría apoyarse o en su defecto con que herramienta se siente más cómodo para trabajar los contenidos día a día.

Al complementar las afirmaciones del docente, los alumnos, así como, los datos empíricos recabados, es evidente que el libro de texto en conjunto con planes y programas utilizados por el docente se ha mantenido como una pieza fundamental de trabajo unívoca, pese a declaraciones del profesor que dejan ver su deseo y muestra de las actividades para desplazar esta vía de conocimiento, se ha institucionalizado, obligando a los actores educativos a sentirse obligados a trabajar con esta herramienta, por esta situación, es el docente quien plantea que al no sentirse satisfecho con el uso primordial del libro de texto se inclina a trabajar con otros medios.

Parfraseando a Martínez, (2008) los docentes al no mostrarse cómodos o a gusto con la información planteada en una fuente, deciden recurrir a otras fuentes de información, para ampliar los conocimientos acerca de la historia, esto porque el libro de texto no problematiza su teoría pedagógica, así como, posee un origen de

carácter técnico-pedagógico y un posicionamiento burocrático – político, que promueven control y poder. Las afirmaciones y los datos empíricos dejan ver al libro de texto ocupa un lugar predilecto en la práctica educativa, en palabras de Calero “todavía no se han dado pasos teóricos y metodológicos significativos para desplazar al libro de texto del pedestal que hoy ocupa.” (Calero, 1977:51).

De lo anterior, las fuentes de información juegan un papel importante en el desarrollo cotidiano del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues retomando las palabras de Torres (2002), es un material con la facultad de proveer información, así como proporcionar conocimiento, de tal manera que, al conjuntar estas “fuentes” entendidas como libros adicionales, fuentes de consulta electrónicas o incluso fuentes orales (fuentes de apoyo), con otras herramientas como el libro de texto y el plan y programa de estudio propone una forma de trabajo curricularmente planteada con respecto al papel del docente;

“El papel del docente es de suma importancia para el desarrollo de los programas de estudio. Por esta razón es necesario que domine los contenidos, la didáctica para la enseñanza de la historia y el uso de los recursos de apoyo, con la finalidad de que facilite el aprendizaje de los alumnos de una manera creativa. Así, éstos movilizan sus conocimientos y habilidades, fortalecen los valores necesarios para la comprensión del pasado y tienen un mejor conocimiento del presente.” (Programa de historia de cuarto grado, 2011: 147).

Al hablar del papel del docente se reconoce su facultad para determinar ciertos elementos que le ayuden a mejorar las condiciones de trabajo en el aula directamente con sus alumnos, estos elementos tienen que ver fundamentalmente con las necesidades, contexto, materiales o situación en la que se encuentren los estudiantes o incluso la escuela, en este caso particular, el docente titular asegura que no solo mantiene el proceso de enseñanza a través del libro de texto, sino que, utiliza otros complementos. Las considera como otras “alternativas”;

“para empezar consulto varias fuentes, no me quedo con planes y programas de estudio de la SEP, hoy en día pues ya nos vamos a las famosas guías, ya

sean de Santillana de Auroch, en línea, buscas otras este... alternativas ¿no?." (EN1PHC41114CAMRp4)

Se puede apreciar que complementa tres fuentes de información, el libro de texto para ver las actividades que se realizarán, el plan y programa como la base fundamental de los contenidos a tratar, y finalmente una guía como apoyo, en sus palabras como una "alternativa"; desde la afirmación de Negrin;

"Los manuales siguen siendo utilizados masivamente, y las prácticas de muchos docentes se caracterizan por la dependencia profesional de este tipo de materiales. Resulta necesario preguntarse por qué se sigue manteniendo este fenómeno cuando, desde hace mucho tiempo, las voces del campo pedagógico vienen insistiendo en la necesidad de encontrar propuestas alternativas." (Negrin, 2009: 189).

Las palabras de Negrin muestran que los manuales, entendidos como los libros de texto, con respecto a las prácticas cotidianas se caracterizan por su "dependencia profesional", sin embargo, la pregunta planteada es ¿Por qué usar los manuales de forma permanente en vez de buscar otras alternativas?.

Al analizar con mayor profundidad en la página oficial de "La guía Santillana", a lo que el profesor le llama guías de estudio particularmente propone evidentemente apreciar las características de dicha fuente, por lo que al indagar sobre estas y sus propuestas; relacionan los contenidos de Matemáticas con los libros oficiales de Desafíos Matemáticos, el resto de las materias están vinculadas con la más reciente actualización de los libros de texto gratuitos 2015, en cuanto al docente ofrecen todas las respuestas a las actividades de los nuevos libros de texto oficiales 2014, 3 Tipos de respuestas: unívocas, respuestas modelo y pautas de respuesta, así como, respuestas a los libros de texto oficiales Desafíos matemáticos.

Incluye Avances programáticos con base en los nuevos libros de texto oficiales 2015 contiene elementos para la planeación docente, pues, facilita la dosificación de contenidos del programa oficial de cada asignatura,

permite coordinar el uso de La Guía con los libros de texto gratuitos y relaciona la sección de Matemáticas con Desafíos matemáticos de la SEP.

Como se puede leer en las características de la guía, esta fuente de información y de apoyo alternativo trabaja estrechamente con los contenidos enmarcados en los libros de texto gratuitos de primaria, en otras palabras, la guía de Santillana es una alternativa que trabaja a mayor profundidad los elementos curriculares estipulados sin descuidar el contenido propuesto por el libro de texto, más concretamente es una extensión del libro gratuito, así mismo, posibilita una planeación dosificada porque ofrece los contenidos oficiales de cada asignatura, en este sentido, es una compilación de información para facilitar el tiempo, la forma y la manera de planear.

El docente comenta que conjunta tres elementos, no obstante, a pesar de ser muy extensos para poder abarcarlos o trabajarlos en una clase, él es quién trata de reducirlos, o sea, concretarlos para darlas a los alumnos de la forma más objetiva posible. Es bastante el tiempo si se quisiera trabajar con el libro de texto, la guía didáctica y el plan y programas de estudio de historia de manera individual, por lo tanto, trata de resumir los objetivos y las actividades, así que, lo más importante lo propone en su planeación didáctica, lo que reduce el tiempo y concretiza conocimientos;

“De alguna manera complemento tres libros... el libro de texto para ver la actividad que vamos a poder utilizar... no se puede dejar de lado, lo que es el programa de estudio y también lo que es una guía y ya esas tres las conjunto, pero lo reduzco a lo más que se pueda.” (EN2PHC201114CAMRp8)

La afirmación del profesor reside en que su manera de trabajar con base a las fuentes de información es integral, pues utiliza el libro de texto específicamente para las actividades propuestas, en cuanto al plan y programa con la base del aprendizaje esperado y como apoyo, una guía (complemento didáctico), el profesor dice “lo reduzco a lo más que se pueda”, con esto quiere decir que integra las actividades, los propósitos y los contenidos de los tres elementos, con

la intención de reducir el tiempo perdido en cada actividad y aumentar la concretización de los elementos primordiales de enseñanza.

Por otro lado, el docente se expresa sobre las actividades del libro como “pobres”, lo que permite la conjunción de las guías, esto permitirá que se complementen mayormente las actividades propuestas en el libro de texto con miras a cumplir con el plan y programa de historia, según él, las actividades que se proponen en la guía son dinámicas y de movimiento, además de salir de lo cotidiano, ante esto el profesor comenta que a diferencia de las guías, los libros de texto solo proponen actividades dentro del aula, así como también, no permiten movimiento en los alumnos, en este sentido, a los alumnos les gusta salir del salón y también de lo cotidiano; “Las actividades del libro de texto, pues son muy pobres, prácticamente pones otras en su lugar y las guías son las que proporcionan en su mayoría las actividades más dinámicas, más de movimiento.” (EN2PHC201114CAMRp9)

El docente comenta que las actividades propuestas en el libro de texto no son suficientes con respecto a lo que debe aprender el alumno, de tal manera que utiliza otra alternativa como lo es una guía didáctica (complemento didáctico) pues, esta fuente de información propone más actividades para interactuar de manera grupal con diferentes materiales, el docente las llama actividades “dinámicas o de movimiento”

En las ocasiones que pude hacer observaciones de las clases de historia, una actividad “dinámica o de movimiento” como la llama el profesor Pedro, que emocionaba mucho a los alumnos e incluso al profesor, eran las salidas al patio, en los momentos previos a salir, el docente siempre daba las indicaciones, los alumnos entendían el proceso, de tal manera que proponían, participaban y apoyaban, como se lee en la siguiente clase de historia;

***Docente:** Bueno... esta ocasión vamos a trabajar afuera en el patio, (los niños emocionados, algunos brincando y haciendo expresiones faciales de sorpresa y encanto) porque hace mucho calor, y sirve que tomamos aire, pero antes les*

voy a decir que vamos a hacer y después salimos, ¿sale...? (mientras sacaba de su portafolio algunos libros complementarios).(O4CH20114HCCAMRp10)

En seguida, en el patio, en cuanto al desarrollo de la clase se recapitulan los temas anteriores, normalmente el profesor Pedro retoma las clases pasadas para poder terminar o cerrar el tema, de tal manera que centra su atención en concluir las actividades propuestas en los libros y en el plan y programa de historia, por otro lado, durante el transcurso de la clase hay otros elementos de atención, como se muestran en el registro de observación de clase de historia siguiente;

Docente: *Bueno niños, en esta ocasión vamos a trabajar con el tema de “prácticas agrícolas” y “arte” que serían los temas que nos faltarían para terminar esta parte de la materia, por lo que, vamos a elaborar... vamos a construir algunas herramientas como palas, cuñas, picos, clavos, etc... con las que trabajaban la agricultura en la época prehispánica con plastilina.*

Los niños comenzaron a salir ordenadamente, (mientras el docente saca algunos materiales como plastilina de colores, hojas de color, pinturas, palillos uno por uno hasta vaciar el salón, al salir, los niños comenzaron a correr, brincar, abrazar, y todo tipo de cosas que denotaban su felicidad, todos se concentraron en el patio cívico. (O4CH20114HCCAMR p10)

Se puede notar en las actividades en el patio cívico, la forma en que los alumnos se interesan por el dinamismo, en esta parte, se puede entrever ciertos aspectos de interés, en primera, el uso de los libros de texto fuera del aula, en este sentido, el profesor planteó la necesidad de usar otras fuentes de información que le propusieran actividades de “movimiento” como se mencionó, estas actividades para el docente son al exterior del aula y se caracterizan por la interacción grupal a propósito del aprendizaje colectivo fuera del contexto cotidiano.

Otra situación interesante reside en el hecho de que los contenidos que se plantean en la “actividad dinámica” son los aprendizajes esperados del plan y

programa, con respecto a las actividades del libro de texto, de tal manera que, el papel del complemento didáctico fue el de proponer actividades “dinámicas” que no se enmarcan en el libro o en el plan y programa de estudio.

En suma de lo anterior, puede verse que las actividades que lleva a cabo el profesor con base a su práctica educativa cotidiana están mediadas por los tres elementos antes descritos, tanto el libro de texto, los planes, programas y los complementos didácticos, en primera instancia puede verse que existe una clara inclinación al trabajo con el libro de texto, pues al analizar las clases de historia, se muestra que tanto los contenidos como las metas de la clase están fundamentadas por el aprendizaje esperado y el perfil de egreso de los planes y programas con respecto a las actividades e información planteadas en el libro de texto y finalmente las actividades dinámicas que propone el complemento didáctico.

El libro de texto en conjunto con los propósitos de los planes y programas son la base fundamental de la planeación curricular del trabajo, el complemento didáctico o guía funciona como una alternativa para proponer ciertas actividades a las que el profesor llama de “movimiento”, a pesar de ser una extensión más detallada de la información propuesta en el libro gratuito.

Por otro lado, las actividades con respecto a los temas, aprendizajes y conocimientos se mantienen adheridas a las estipulaciones curriculares enmarcadas y son llevadas a cabo por el profesor y por ende sus alumnos.

Se puede apreciar que el trabajo que desarrolla el docente ha sido producto de su facultad para manipular a su conveniencia y de los alumnos para trabajar con los tres instrumentos descritas, posibilitando la elección del docente a trabajar con las herramientas que sean más satisfactorias, cómodas y pertinentes para su grupo. Esto es el resultado de su experiencia como docente en la asignatura de historia

CAPÍTULO 2

“EL PSICÓLOGO COMO DOCENTE; UNA PRÁCTICA SINGULAR”

Edgar Faure y sus colaboradores, ya en el año 1974 indicaban en su conocido informe “Aprender a ser” que «los profesores tienen cada vez menos como tarea única el inculcar conocimientos y cada vez más el papel de despertar el pensamiento. El maestro, al lado de sus tareas tradicionales, está llamado a convertirse en un consejero, un interlocutor; más bien la persona que ayuda a buscar en común los argumentos contradictorios, que la que posee las verdades prefabricadas; deberá dedicar más tiempo y energías a las actividades productivas y creadoras; interacción, animación, comprensión y estímulo»

Edgar Faure.

La práctica educativa es un producto de varios elementos que inciden en su aplicación, en este sentido, tanto las políticas educativas, los contextos escolares, la situación económica, regional, cultural y política de una sociedad, así como la actualidad y tecnología forman un parte aguas donde las posibilidades de prácticas educativas distintas y variadas existen. Ante esta situación un elemento que incide de manera concreta es la “formación personal”, no solo como personas o individuos que nacen y crecen y se desarrollan en una sociedad cualquiera que sea, sino también como profesionales en cierto campo, la formación profesional es un elemento primordial en la práctica educativa, pues, no solo se define por este componente, más bien por el cúmulo de elementos mencionados, de tal manera que en este apartado, se retoma la perspectiva de la “relación interpersonal” traducida como el trabajo que se realiza de manera personal, grupal y profesional, dicho de otro modo, la forma en que los actores inmersos en la práctica educativa cotidiana se vinculan a través de relaciones interpersonales.

Parafraseando a Cecilia Fierro (1999), ningún docente trabaja solo, pues labora en un espacio colectivo, constantemente discierne respecto a las decisiones, acciones y proyectos de los demás; situación que obliga al docente a confrontar diversos tipos de problemas, frente a los cuales, deberá ocupar una posición determinada. Tanto el clima institucional, los espacios y estructuras de participación interna, los estilos de comunicación, el tipo de convivencia existente, el grado de satisfacción de los distintos miembros por las formas de relación que prevalecen y los efectos que el clima de relaciones en la institución tiene en la disposición y el entusiasmo de los distintos agentes. Son elementos de esta dimensión.

En este capítulo se abordan tres apartados que hacen referencia de manera general a las situaciones interpersonales y pedagógicas: en el primer apartado titulado; “La práctica educativa. Una vocación implícita”, se desarrollan algunas concepciones sobre el perfil profesional de psicólogo con respecto al profesor Pedro, en este sentido, como impacta el perfil profesional tanto a alumnos, al mismo docente y hacia los padres de familia, ¿en qué medida es distinto el perfil profesional psicológico dentro del aula?. El segundo apartado se titula; “El trabajo extraescolar y la historia”, madre y padre como tipo R”, habla sobre la relación entre alumnos, padres de familia y docentes, de tal manera que, de las afirmaciones del docente se desprenden algunas ideas a partir de las representaciones de madre y padre como figura de “Referencia”, o como él le llama figura tipo “R”. El trabajo en casa es elemental para la retroalimentación del alumno particularmente en la asignatura de historia, en este caso, la figura paterna o materna forman un apoyo ejemplar para el alumno fuera de la escuela. El tercer apartado; “Relaciones personales, organización y trabajo colaborativo“. Historia: Yo ya me preparé, hasta aquí sé” habla sobre el trabajo entre compañeros, estas afirmaciones surgen particularmente desde el centro de trabajo y se enfatiza en las relaciones que guardan, la organización escolar, así como el trabajo que llevan a cabo entre ellos, “lo interpersonal”. A pesar del trabajo colectivo, existen limitantes entre el personal que van desde lo profesional hasta lo personal.

2.1 La práctica educativa, “una vocación implícita”

Al hablar del perfil profesional evidentemente se debe contemplar la formación, tanto inicial como continua en los profesionales, al tratar de definir la formación de manera general se describe como procesual, parafraseando a Fuentes, H. (2008), la formación se concibe como un proceso social y cultural apuntalado a la integridad del desarrollo de la capacidad transformadora humana en cuanto a la dinámica de las relaciones entre los sujetos en la sociedad que están en constante proceso capaz de potenciar y transformar su comportamiento en el saber, hacer, ser y convivir. Este proceso permite a cada sujeto la profundización del contenido sociocultural, a la vez que se revela contradictoriamente en el propio proceso del desarrollo humano, ya sea en una totalidad, como en la individualidad, en el sujeto y su pensamiento a partir de la apropiación de la cultura.

La formación incide en la capacidad de modificar las dinámicas y procesos para retroalimentar o trascender la práctica cotidiana con base a la cultura entendida como una referencia social en el individuo que se forma, en este sentido, al referirse al campo de la educación particularmente en la enseñanza de la historia existen ciertas ideologías para este ejercicio pedagógico, por lo tanto, al hablar de formación indudablemente hay una vinculación hacia la práctica educativa.

La práctica educativa implica la función de la enseñanza y el aprendizaje, parafraseando a Pérez A. (1992), al hablar de la formación del profesorado existen diversas perspectivas, entre ellas, la perspectiva tradicional (el maestro como artesano de su práctica), la perspectiva técnica (el docente como técnico que domina contenidos y reglas de la práctica) y la perspectiva práctica (el docente como un profesional que se forma en la acción de la práctica) no obstante, “La función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional deben considerarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa” (Pérez, 1992: 398).

Entonces, el objeto de la enseñanza aprendizaje en el aula, consiste en pasar o transmitir los conocimientos a otros individuos, o según el caso, el desarrollo de competencias por medio de vías que sean las más efectivas, entre estas, se encuentran diversos “tips” propios de cada maestro, una forma particular de hablar, recursos didácticos variados, como material concreto, aprender a través del juego, etc. cada docente tendrá la flexibilidad para emplear la estrategia que más le convenga a los alumnos para aprender, en este caso, partiendo de la afirmación del profesor al hacerle una pregunta, con referencia a su perfil y el desarrollo de su práctica cotidiana;

“Yo: Profesor para ti el ser docente ¿vocación, profesión o compromiso?”

***Docente:** poco a poco me fui involucrando con la cuestión de la enseñanza de la primaria y me di cuenta que podía entrelazar mi carrera con la enseñanza, porque el perfil psicológico tiene que ver con la comprensión del individuo y como le puedes dar a ver ciertas cosas de su situación, en este sentido, me gustó y ya se hizo una especie de vocación implícita en la misma carrera (profesión) como tal.” EN3PHC041214CAMRp11*

Se puede apreciar que a través de su práctica docente ha encontrado el gusto por la enseñanza, de esta manera ha mantenido una relación entre los dos campos, por un lado, la educación y por el otro la psicología, no obstante, sería adecuado preguntar; ¿en que incide el campo de la psicología específicamente en la formación de los alumnos?, de esta forma saber cómo impacta su uso en los alumnos durante la jornada cotidiana, tanto dentro como fuera de la escuela.

Si nos remontamos a la pregunta ¿qué es la psicología?, encontraremos una definición muy común en el diccionario de la lengua española “psicología es la disciplina que investiga sobre los procesos mentales de personas y animales. La palabra proviene del griego: *psico-* (actividad mental o alma) y *-logia* (estudio).

Esta disciplina analiza las tres dimensiones de los mencionados procesos, cognitivo, afectivo y conductual, puede entenderse como la ciencia que se ocupa de atender cuestiones con respecto al individuo y a su espíritu, a la forma de sentir

o a sus aspectos morales y como se desenvuelven en su contexto, dicho de otro modo, al estudio de la vida subjetiva y de las relaciones que se establecen entre el aspecto psíquico y físico de los individuos (sentimientos e ideologías).

Entonces, ¿Cuál es el papel del psicólogo en la educación?, el psicólogo de la educación tiene como objetivo de trabajo: la reflexión e intervención sobre el comportamiento humano en situaciones educativas, a través del desarrollo de las capacidades de manera personal, grupal, colectiva e institucional, durante el ciclo vital del individuo, no importando el nivel o la edad en determinado medio o contexto, tiene como principal propósito los procesos psicológicos en cuanto al aprendizaje y sus derivaciones de índole personal o colectiva, así mismo, adopta un carácter “funcional” que se traduce en sus líneas de actuación, una proveniente de un enfoque socio-laboral que pretende la inserción eficaz y madura del alumno en la vida activa, otra encaminada a la mejora de la vida escolar en una línea de apoyo a la comunidad educativa por medio del asesoramiento y apoyo didáctico, finalmente, otra línea orientada a la situación terapéutica con el objetivo de compensar y reeducar con respecto a la formación personal del individuo.

Puede decirse que el profesional psicólogo en la educación interviene con base a una necesidad social con respecto a un requerimiento asociado a problemas concretos, primeramente, posición inestable de mediación (afectiva), así mismo, dificultades de formación (cognitivo) y finalmente de reclutamiento (conductual), lo que convierte su trabajo apuntalado al comportamiento humano en las situaciones educativas a través de hipótesis de mejora y reflexión sobre la práctica que tiene como objetivo ayudar al individuo a insertarse y desarrollarse de manera más plena y eficaz en una sociedad.

Con relación a los comentarios del profesor se habla acerca de una vocación implícita que formó durante el transcurso de su práctica educativa, precisamente ha encontrado cómo desarrollar su perfil profesional de psicólogo dentro de la educación, por otro lado, la forma en la que la psicología actúa según su

definición, es parecida a la que enmarca el profesor Pedro, pues, ésta va dirigida a la comprensión del individuo desde su subjetividad, desde la perspectiva humana;

“la formación pues sí, tanto humana como profesional, yo creo que son dos planos muy distintos, muchas veces nos preparamos en el ámbito profesional y veces ya creemos que somos lo suficientemente aptos para impartir cualquier clase, pero lamentablemente si no tenemos ese plano humano, pues no vamos a poder llevar a cabo bien ese plano de dar clases.”

(EN1PHC41114CAMRp17)

Hablar sobre la subjetividad en individuos conlleva demasiada complejidad, precisamente por las diferencias conceptuales, contextuales, y de capitales que los individuos pueden tener, desde la perspectiva del profesor, existen dos planos necesarios en los maestros, la primera dice que se circunscribe en la formación humana, con esto se refiere a “la calidad humana”, que tengan los maestros para apoyar a los aprendices, por otro lado, lo profesional, que es lo que le permite al docente “saber” o conocer sobre el tema.

Un ejemplo a propósito de lo anterior, se puede encontrar en la educación prehispánica donde se le solicitaba a los profesionales o egresados que estudiaban medicina, religión o artes, que tuvieran dos características esenciales, la primera era el “Rostro”, que significaba el saber que poseía el egresado, por otro lado, se le solicitaba que tuviera “Corazón”, o sea, que tuviera la calidad humana para ejercer su profesión, y así poder ayudar a todos los demás, hoy en día, esas dos características son emblema de lo profesional, pues se “debe” conocer sobre el tema pero también poseer ética y valores, de esta situación, el profesor Pedro habla de una educación en el plano humano, donde advierte emociones, grado y tipo de inteligencia;

“Mi perfil profesional ...viendo desde la perspectiva psicológica... yo siento que me ayuda mucho en el sentido de que trato de entender muy bien a los niños, le hago una especie de... más bien los perfilo, que tipo de letra tienen... sus emociones...su grado de inteligencia... como aprenden... y en ese

sentido trato de saber cómo aprende este niño.”
(EN2PHC201114CAMRp6)

El perfil profesional como psicólogo según el profesor le permite entre otras cosas identificar las capacidades de cada alumno, de esa manera podrá optar por las estrategias adecuadas para enseñar los contenidos, en este sentido, él habla de “las inteligencias múltiples”, que hacen referencia a las distintas formas de aprender en los niños, cabe mencionar que en el siguiente capítulo 4, se abordará el tema del método multisensorial” que es básicamente la forma en el que el profesor Pedro trabaja con los niños, de manera general trabaja con los sentidos y según él permite un aprendizaje mayormente garantizado, un ejemplo de esto se podrá encontrar en un fragmento de entrevista;

“En mi formación yo siento que se me facilita esos parámetros en los niños y yo siento que a lo mejor los maestros no llevan ese conocimiento tan implícito ¿no?, entonces, de esa manera logro ensalzar las actividades con más facilidad ¿no? “vamos a trabajar en esto... de ésta manera.”
(EN2PHC201114CAMRp7)

Por su parte Hargreaves habla sobre el papel del docente frente a sus alumnos con respecto a los papeles y metas, así como de la instrucción y disciplina, en este sentido, el docente posee la facultad de construir un panorama tanto personal como grupal de los alumnos determinando así una “definición de problema” según la situación, legitimados desde su punto de vista.

“En suma, diremos que el profesor define la situación según sus roles y objetivos, sobre todo en los puntos relacionados con los objetivos de instrucción y disciplina que están de acuerdo con los suyos. Percibe e interpreta selectivamente el comportamiento a la luz de la definición que de la situación realiza. Sobre la base de ulteriores interacciones con los alumnos y de las reiteradas percepciones, forma un concepto de cada uno de los alumnos (y del conjunto) y evalúa, categoriza y adjudica una etiqueta de acuerdo con el grado en que apoyan la definición de la situación”.
(Hargreaves, 1986:153)

Las palabras de Hargreaves residen en el hecho que desde la perspectiva del docente, cualquiera que éste sea, está confeccionando un tipo particular de enseñanza tanto de forma individual como grupal, en el caso del profesor Pedro, dada su formación profesional psicológica, asevera que “perfila” a sus alumnos, para determinar qué tipo de enseñanza es la adecuada para cada uno y para el grupo en general, de tal manera que existe una “definición del problema” en cuanto a la situación, inconscientemente trabaja con diferentes subjetividades para localizar debilidades o fortalezas y poder actuar en beneficio de los alumnos.

Por otro lado, se encuentra el papel de la disciplina con base al trabajo cotidiano en el aula, de tal manera que el concepto de paciencia sobresale de sus afirmaciones, después de preguntarle como “debe” ser el docente que enseña en primaria” sus aseveraciones fueron las siguientes;

“Yo: ¿Cómo debe ser el docente que enseña en primaria?”

***Docente:** debe estar en constante movimiento, vigilando a los alumnos... que están haciendo en todo momento, incluso para evitarse doble fatiga, doble trabajo...debe tener mucha paciencia... para impartir esta clase y cualquier otra asignatura... paciencia en el sentido de atender cualquier a cualquier tipo de alumno, rezagado, no rezagado, avanzado o no avanzado, debe tener esa paciencia... es algo primordial.” (EN1PHC41114CAMRp16)*

Para el profesor la paciencia se convierte en un elemento primordial para la enseñanza, en el siguiente fragmento de observación se puede ver la forma de trabajo y el concepto de “paciencia” que tiene el profesor con respecto al grado de atención que solicitan los alumnos;

Los niños se ven muy felices, cuando tienen alguna pregunta no dudan en acercarse al profesor, y el profesor siempre toma su tiempo para contestar las preguntas, aunque tenga que repetir las cosas más de tres veces, al mismo tiempo algunos alumnos ni siquiera se levantaron. (O4CH201114HCCAMRp18)

Se puede ver dos situaciones antagónicas; por un lado, los alumnos que solicitan que se les explique hasta tres veces lo mismo, y por el otro lado, alumnos que con una sola vez que escucharon las instrucciones de la actividad fue más que suficiente, entonces, desde el punto de vista del profesor Pedro, la paciencia podría resumirse o traducirse en una tolerancia excesiva, por otro lado, el papel de los alumnos denotan una situación concreta, con esto me refiero a la conducta de los alumnos, por un lado, los alumnos deseosos y con ganas de trabajar que solicitan ayuda y comentan al docente las dudas sobre el tema o la clase, estos participan y promueven en la clase la fluidez y el trabajo de contenidos y actividades, por otro lado, los alumnos que solo permanecen en su lugar e incluso no trabajan al ritmo que solicita el profesor, evidentemente marca una diferencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje. En el capítulo cinco profundizaré con respecto a las actividades particulares en el aula, en este, se vislumbran formas y maneras de comportamiento por parte de los alumnos y del profesor.

Si bien es cierto que las relaciones que guardan profesor y alumnos en el aula son variadas y particulares de cada contexto, un hecho que es evidente reside en la conducta por parte de los alumnos en la práctica educativa, en este sentido, tanto la tolerancia y la paciencia que ha demostrado el profesor ante sus alumnos reside en gran parte de la conducta positiva del alumno;

“La enseñanza sería mucho más positiva, puesto que el profesor enseñaría a estudiantes auténticamente deseosos de aprender. Como saben los profesores, el trabajo es duro pero el esfuerzo resulta remunerador. Una parte excesiva de las energías actuales de los profesores queda minada por los problemas de disciplina o aprendizaje ocasionados por la falta de voluntad del alumno para aprender lo que el profesor quiere (y piensa que debe) aprender.”
(Hargreaves, 1986:197)

Hargreaves plantea la idea de lo “remunerador” ante esta situación es evidente que a través de una relación fortalecida por medio de la buena voluntad de trabajo, no solo por compromiso, sino por verdadero deseo de aprender, marca la

diferencia entre el profesor y los alumnos. El proceso de enseñanza – aprendizaje sucede a propósito del deseo de quien enseña pero también de quien aprende, lo que lo convierte en un bien necesario, pues, se complementan necesariamente, para que exista alguien que aprenda, se necesita a alguien que enseñe, no obstante, es necesario aclarar que puede haber tanto profesores como alumnos “deseosos de aprender”, por lo que no es algo concreto en este proceso.

Por otro lado, la conducta de los alumnos que preguntan varias veces la misma cosa, o los alumnos que permanecen en su lugar sin realizar las actividades que solicita el profesor podría considerarse como una conducta disruptiva, de esta manera, el alumno ha optado por actuar ventajosamente sobre la paciencia del profesor, un ejemplo de esto podría encontrarse en palabras de Delamont;

“La primera estrategia de los alumnos es descubrir lo que quiere el profesor y dárselo, asumiendo que pueden tener una recompensa en términos de notas, trabajos eventuales o paz y tranquilidad. Cuando dar al profesor lo que quiere no produce un beneficio visible. “la conducta disruptiva” probablemente será la principal estrategia.” (Delamont, 1984: 144).

Lo anterior tiene relación con las expectativas que indudablemente tiene el alumno sobre el profesor, si bien es cierto que los mundos de los dos actores son distintos uno de otro, se puede especular sobre las necesidades de los alumnos con respecto al profesor, de esta manera la conducta disruptiva puede darse en preguntar varias veces lo mismo al profesor.

En suma, se vislumbra de nueva cuenta el papel del docente como psicólogo frente a grupo, pues, en el desarrollo de este apartado las principales afirmaciones del docente fueron; “es necesario ser tolerante y tener paciencia con los alumnos, pues esto te facilita el trabajo”, en sus palabras, evita una “doble fatiga” y el exceso de trabajo en el aula.

Por otro lado, la atención del docente hacia los alumnos es otro factor interesante, pues aunque son palabras distintas la paciencia y la atención, tienen demasiada relación, a lo largo del apartado, por medio de los datos empíricos registrados se puede ver que el profesor mantiene firme la idea de tratar de atender a los alumnos, por más amplio que sea el grupo, se da a la tarea de escucharlos, no obstante, el grupo es muy numeroso y muy difícilmente puede abarcar al trabajo personalizado.

De esto anterior, es evidente que el profesor se ha tomado el tiempo para analizar sus alcances y limitaciones como docente, pues al principio de este apartado una de las primeras afirmaciones del docente fue; “a través de los años de servicio pude percatarme que mi papel como psicólogo es de mucha ayuda”, lo que evidentemente ha generado en él su posición en la docencia, no solo con la experiencia acumulada, si no, con la reflexión personal, a propósito de las palabras de Jackson quien refiere a la “sensación de ser docente”;

“Y veo algo más: que mi sensación de ser docente y haberlo sido durante un tiempo considerable es algo que el proceso de reflexión aviva y vuelve más concreto. Debo confesar que esto es un poco desconcertante. Es casi como si estuviera dando vida a mi yo docente ante mis propios ojos, dándole realidad, por así decir (...) En suma, cuanto más pienso en mí mismo en mi condición docente, más docente me siento.” (Jackson, 1999: 116)

Entonces, se desarrolla una acumulación de experiencia que modifica las actitudes e ideologías del propio profesor al enseñar, por otro lado, sus palabras parten desde la perspectiva estética, dicho de otro modo, el amor hacia la enseñanza que el docente promueve a través de su propia reflexión que al paso de los años le ha mostrado su práctica docente y que evidentemente dan vida a otro tipo de persona, “su condición docente”.

Finalmente la actitud que promueve el profesor, no solo trata de realizarla en el aula, más bien trata de involucrar a los padres de familia con base a “paciencia y tolerancia”, es por esta situación que las relaciones con los actores de la escuela,

o sea, padres de familia, alumnos, maestro, el director como figura institucional y la comunidad escolar como un contexto de referencia, en este sentido, se plantea la idea de “el trabajo extraescolar”, que hace especial énfasis al trabajo o fortalecimiento de aprendizajes fuera de la escuela con respecto a la figura referencial de aprendizaje, o como el profesor lo llama “tipo R”.

2.2 El trabajo extraescolar y la historia, “Madre y padre como tipo R”

Existen diversos elementos que apoyan o demeritan las actividades cotidianas en la escuela, normalmente estos elementos son notados por los actores de la escuela, me refiero a los alumnos, maestros y padres de familia, fenómenos como los horarios, las asignaturas, el comportamiento de alumnos y docentes, las actitudes del director, etc... con estos fenómenos me refiero a todo lo que sucede y es evidente en la escuela, lo que es visible, todo aquello que se puede apreciar a simple vista y por lo tanto criticar, sin embargo, aunque haya ciertos fenómenos que son evidentes y muy claros, hay otros fenómenos que no se ven, por ejemplo los aprendizajes de los alumnos, en este sentido, puede verse cómo el alumno aprende a través de la lectura, la memorización, de los exámenes y tal vez las preguntas que realiza el profesor, pero ¿realmente lo que aprende el alumno es lo evidente?.

Si bien es cierto, las relaciones entre los actores de la escuela proponen una interacción continua entre los aprendizajes y los mismos actores escolares, en este sentido, la enseñanza de la historia fundamenta claramente su delimitación social, producto de las interacciones colectivas de distintos contextos, culturas y regiones, dicho de otra manera, la historia “formativa” vista en capítulos anteriores, estructura una colectividad que propicia un involucramiento entre individuos para el desarrollo de la historia;

“El conocimiento histórico actual es heredero de una larga reflexión sobre el sentido y el valor formativo que tiene para los alumnos el análisis de la sociedad. Por esta razón, la complejidad del mundo actual, resultado del continuo y acelerado proceso de transformación de las sociedades, plantea a la Educación Básica el reto de brindar a los alumnos los elementos que necesitan para actuar como personas reflexivas y comprometidas con su comunidad y con la sociedad.” (Programa de estudio de historia, cuarto grado 2011:142).

El programa de estudio hace mención al desarrollo de una historia formativa que es meramente para y por la sociedad, bajo una perspectiva de reflexión y compromiso con respecto a los alumnos que se pretende formar, entonces, de lo anterior se puede vislumbrar que la historia tiene la función de promover en los individuos el compromiso y la reflexión para ser funcionales en una sociedad o comunidad que se desenvuelve cotidianamente, en este sentido, el papel de la historia se refleja no solo en los estudiantes que tienen el compromiso de aprenderla, sino, también en los padres de familia, el propio docente y la comunidad escolar en general, esto con la finalidad de concretar el propósito tanto curricular, estético y científico que alude a la historia como formativa y social, con relación a lo anterior y desde la perspectiva del profesor habla de una implicación;

“Involúcralos más en trabajos colectivos en los que estén “involucrados” de antemano, el niño ve al padre o a la madre como una figura tipo “R”, que se dé cuenta que el padre también puede hacer ese tipo de dinámica en la escuela, como medir un triángulo, su área etc... para él, va a ser muy motivante que su misma sangre lo haga y el obtiene entusiasmo de ese tipo de cosas.”
 EN3PHC41214CAMRp10

Desde el punto de vista del docente, con respecto al trabajo colectivo, refiere específicamente el trabajo vinculado y repartido de manera organizada entre padres de familia, docentes y alumnos, enmarca en sus afirmaciones una figura tipo “R” que se traduce como la “referencia” que tiene en casa específicamente con mamá o papá, (impacto de la figura paterna en casa) en este sentido, puede

tomar aprendizajes por medio de la repetición y la asimilación de situaciones, el profesor Pedro dice que los alumnos en casi su totalidad aprenden viendo y ensayando, lo que desde su perspectiva puede alimentarse desde su casa a través de conocimientos con sus padres principalmente si se considera como una figura tipo “R” (referencia para el aprendizaje). Finaliza su afirmación con “va a ser muy motivante que su misma sangre lo haga” pues habrá mucha influencia para ellos.

Por otro lado, no solo los padres de familia tienen que trabajar en casa, precisamente porque es un trabajo colectivo, sin embargo la comunidad escolar es un pilar fundamental en la educación de las generaciones venideras, se considera a la comunidad escolar como una institución que rige ciertas normas y reglas, así como, lo colectivo, parafraseando a Lidia Fernández (1994) hablando de socialización, por un lado, la de orden paternalista, como poder normativo regulador y por el otro, las representaciones colectivas, o sea, la identificación y el estímulo con los otros y el grupo.

Al hablar de representaciones colectivas surge inevitablemente la pregunta ¿cuál es el trabajo de la comunidad con respecto a la enseñanza de la historia? en cuanto al trabajo colectivo extraescolar, desde la perspectiva del profesor se puede encontrar en el siguiente fragmento de entrevista;

“Yo: ¿Cómo debe ser el trabajo colectivo entre padres de familia? En este sentido, ¿Cómo debería ser el trabajo en la comunidad, con base a la enseñanza de la historia?”

“Prof: Para empezar un acompañamiento, un seguimiento y una estancia temporal del padre, que vea como aprende su hijo para empezar, que conozcan ellos su perfil (historia), que no lo hacen como tal.”

EN3PHC041214CAMRp9

Con base a lo anterior, el profesor Pedro afirma que no existe como tal el trabajo colaborativo visto desde la dimensión extraescolar específicamente en casa, más bien, habla de un acompañamiento por el cual el alumno podrá ver un punto de

referencia para aprender con respecto a los padres, por otro lado, en las afirmaciones sobre el trabajo en la comunidad escolar, el acompañamiento dentro de la institución, que haya un seguimiento por parte del padre hacia su hijo, que vea y localice sus fortalezas y debilidades no solo en todas las asignaturas sino las actividades personales y académicas en general es un punto fundamental para el desarrollo individual y eventualmente colectivo.

Al hablar del individuo que se desarrolla en la institución, evidentemente existen algunos elementos que tendrán que ver directamente con los cambios y transformaciones que éste mismo sufre al pertenecer a una institución y trabajar de manera conjunta con otros individuos, el compartir colectivamente el pensamiento, un elemento sería la ideología o idiosincrasia del sujeto y la de los sujetos que se desarrollan con él, formando a lo que Kaés llama “representaciones comunes”;

“Este trabajo colectivo de pensar, cumple una de las funciones capitales de las instituciones, consistente en proporcionar representaciones comunes y matrices identificadoras; proporcionar un estatuto a las relaciones de la parte y el conjunto, vincular los estados no integrados, proponer objetos de pensamiento que tienen sentido para los sujetos a los cuales está destinada la presente y el porvenir; indicar los límites y las transgresiones, asegurar la identidad, dramatizar los movimientos pulsionales...” (Kaés, 1996: 18).

Si bien es cierto en la institución compuesta por los sujetos implicados, comparten cierta ideología y formas de pensamiento en el campo, no obstante, los padres de familia pueden involucrarse tanto con alumnos, maestro y los demás actores como el director y otros padres de familia, dicho de otro modo, el pensamiento colectivo como lo menciona Kaés es un grupo de pensamientos, necesidades y pulsiones que en su conjunto formalizan una ideología que indudablemente al llevarse con éxito, promoverá una eficacia en el pensamiento colectivo de la institución, llevándola al cambio grupal, ideológico y con una identidad particular.

Entonces, se habla de la necesidad de un respaldo extraescolar por parte de los padres en casa, pero también el apoyo de los padres en la escuela, afirma el profesor Pedro; “que el papá venga, lo motive, lo empuje al aprendizaje en sus propias palabras o como se entiendan... le diga de otra manera el contenido de la material y aquí (en la escuela) hacer ese trabajo de seguimiento con el padre.” (EN3PHC041214CAMRp10)

Por otro lado, pero aunado a esta situación, se puede observar la relación que guardan tanto el trabajo en casa como en la escuela con respecto a los padres de familia, si bien es cierto la presencia de los padres en la escuela propone en los alumnos un trabajo guiado, pues los alumnos observan y se familiarizan con las actividades que realizarán eventualmente, el reforzamiento de aprendizajes en casa la figura paterna o materna en casa conllevan un trabajo particular para no perder el “seguimiento” de actividades, esto anterior, apuntala entonces hacia un trabajo colaborativo que evidentemente bien llevado propone una eficacia tanto en el cambio de ideología como en el aprendizaje del alumno, incluso particularmente en el aula;

“Cuando existe una fuerte cultura de colaboración o una comunidad profesional sólida, el resultado suele ser un aprendizaje eficaz en el aula, una mayor sensación de seguridad y confianza en la propia eficacia entre los docentes y la capacidad de éstos para responder a las demandas de cambio.” (Hargreaves, 2001:175).

Entonces, una “fuerte cultura de colaboración”, en este caso, padres de familia, alumnos y profesor, cuando existe este vínculo entre los actores de la escuela las expectativas en tanto a la eficacia del aprendizaje en los alumnos es mayor, por lo que, al hablar de seguimiento por parte de los padres de familia entra al tema un elemento de orden recurrente como lo es “la tarea”, concebida como la retroalimentación de contenidos fuera del aula, es importante en el desarrollo educativo del estudiante, “la tarea” concebida como un elemento mecánico implícito en el salón de clases;

“se necesita que se refuerce en casa” porque se va a perder ese seguimiento total y el padre lamentablemente cumple con la función de llevarlo a la escuela y de ahí que el maestro lo eduque, yo nada más voy por el... y en la tarde haz la tarea y hasta ahí...” (EN3PHC041214CAMRp9)

Se puede apreciar que el docente habla sobre “la tarea” en casa como un reforzamiento de aprendizajes, suponiendo que el trabajo que se realiza en la escuela está hecho, en suma, puede concebirse a “la tarea” como un proceso de trabajo colaborativo, en éste, trabajan padres, hijos y los propios docentes, es un conjunto de saberes y reforzamiento de aprendizajes desde los tres puntos de vista.

No obstante, desde la afirmación del docente, la función del padre de familia ha sido el de llevarlo a la escuela y no preocuparse más que por la tarea y enviarlo nuevamente al otro día, indudablemente el profesor mantiene la idea que no existe tal reforzamiento en los alumnos por parte de los padres;

“uno hace sus planes y programas o su planeación o clase en base a una competencia, pero no se refuerza en la casa como tal entonces, todo se queda aquí en la escuela y se va perdiendo en el transcurso del día y no digamos en las vacaciones porque no se refuerzan como tal.” (EN3PHC041214CAMRp3)

Con respecto a lo antepuesto el profesor habla sobre otro tema constante en las clases de historia en el cuarto grado, “la tarea” como un requisito, desde el punto de vista del docente, la tarea no se toma en serio, sino como algo que se realiza mecánicamente, se relaciona a “la tarea” con las actividades de la casa, donde los padres de familia son los encargados de asignarla como requisito para que los niños hagan lo que les gusta en el día; “Haz la tarea o no veras televisión”, pero no para reforzar los contenidos que se vieron anteriormente en la escuela; “la tarea es un requisito para cumplir una firma si tú quieres o una calificación, sin embargo, no lo ven como una forma de reforzar lo que vieron en el salón.” (EN3PHC041214CAMRp9)

A pesar de lo anterior, no es un fenómeno general, pues, a propósito del trabajo colaborativo entre padres e hijos en casa existen ciertos niños que trabajan la historia después de clases, por un lado, el apoyo que si reciben algunos alumnos del grupo y por el otro la concepción de los alumnos y padres de familia en cuanto a la enseñanza de la historia;

“Yo: *¿Les gusta la historia?, ¿en casa les ayudan a estudiarla?*

Niño: *Mi papá me hace preguntas sobre lo que leo, para que les entienda mejor, me dice que las lea a comprensión.*

Niña: *Les platico lo que sucedió en clase y me hacen preguntas o me hacen un cuestionario. (EN4PHC041214CAMRp6 Niños)*

Algunos niños parecen sentirse muy cómodos repasando después de clases lo que vieron en la asignatura de historia, por su parte tanto la niña como el niño, plantean que este procedimiento de reafirmación de conocimientos no es exclusiva de la asignatura de historia, sino es un hábito recurrente para todas las asignaturas, sin embargo, ante esta situación comentan los niños que les cuesta algo de trabajo realizar las actividades diferentes en casa, por ejemplo, en la historia ellos trabajan con cuestionarios y preguntas, lo que en la casa solicitan a sus papás que hagan esas mismas actividades;

“Yo: *¿Cómo les gustaría que les enseñaran en casa la historia?*

Niño: *Que me pusieran actividades como las de la escuela o preguntas...*

Niña: *Que me hicieran preguntas y pudiera responder...”*
(EN5PHC081214CAMRP8)

Hablando sobre la formación colectiva de cierta ideología en una institución, se nota en las afirmaciones de los niños que están muy familiarizados con el sistema de trabajo escolar, les cuesta trabajo despegarse del tipo de actividades que trabajan en la escuela, los cuestionarios y las preguntas abiertas son parte de la clase de historia, común en la práctica cotidiana, podría decirse que los niños se

han institucionalizado, ha caído el peso de la institución como significado sobre las concepciones de la práctica educativa.

Los niños se han acostumbrado a realizar las cosas de una sola forma, al tratar de hacer algo distinto fuera del espacio cotidiano, se mantiene inconscientemente la costumbre.

En líneas previas se hablaba sobre el pensamiento colectivo, la manera en que los pensamientos grupales precisamente por pertenecer a determinado grupo se convierten en algo estipulado, dicho de otro modo “representaciones sociales construidas” en este sentido, cada cual posee en su inconsciente un aparato para significar/interpretar (costumbres, ceremonias, preceptos o representaciones construidas);

“Como el otro, la institución precede al individuo singular y lo introduce en el orden de la subjetividad predisponiendo las estructuras de la simbolización: mediante la presentación de la ley, mediante la introducción al lenguaje articulado, mediante la disposición y los procedimientos de adquisición de los puntos de referencia identificatorios.” (Kaes, 1996: 27).

Entonces se habla acerca de las representaciones construidas colectivamente, si bien es cierto la “forma” de enseñar en el aula y escuela se han convertido en el único referente o ejemplo para quienes ahí estudian o laboran, de esta manera, el tipo de actividades son particulares de ese lugar convirtiéndose en algo “simbólico” entendido como un icono del aprender, al hablar de “puntos de referencia identificatorios” se reafirma tanto la ideología, pensamientos, disposiciones y costumbres de los individuos de la institución escolar, por lo que los alumnos mantienen en su punto de referencia las formas de trabajo que se dan en el aula como medio identificador de las clases día a día y que transportan a su casa.

Por otro lado, otra representación construida colectivamente reside en el papel que tiene la historia desde la perspectiva de los padres de familia, pues, al reafirmarla en casa de determinada manera, en este caso con preguntas y

respuestas es evidente que a los padres se les enseñó historia de esa misma manera y como resultado ellos la trabajan así con sus propios hijos.

Respecto al punto planteado al inicio del apartado, para comprender el impacto de la figura en el hogar materna o paterna en el niño, permite una forma de referencia para aprender, en este sentido, retroalimentar conocimientos que se vieron en el aula, precisamente en la casa, permite al niño una manera de repetir lo que aprendió, sin embargo, como se ha venido comentando en el apartado, la figura del padre de familia, impera ejemplarmente en las acciones, gustos, preferencias, cultura y costumbres de sus hijos.

Como un ejemplo de lo anterior; el profesor le enseñará al alumno la diferencia entre canales basura, o sea aquellos que no dejan aprendizaje alguno, por el contrario, en casa se generan malos pensamientos y propician malas acciones en los niños (situaciones sexuales, robo, asesinatos etc.);

“pero un factor importante como les dije es la televisión, no los empuja a la lectura, hacia la convivencia sana con sus papas, nada más es de atraparlos y programas que no son ni educativos, que incitan a la violencia, que incitan al aislamiento con sus familias, o sea...no...” (EN3PHC041214CAMRp10)

Como lo plantea el docente Pedro con la figura “R”, es muy probable que los alumnos adquieran las formas de los padres, con diferencia de lo planteado acerca de los programas de televisión basura hacia los niños por parte del profesor, son los niños quienes al llegar a casa, se les permite ver ese tipo de programas, precisamente porque son aceptados por los padres de familia;

Yo: *¿Qué canales ven?*

Niño: *Televisión abierta*

Niña: *Televisión abierta*

Yo: *Después de clases ¿ven televisión?, ¿Qué ven?*

Niño: *Telenovelas con mi mamá...*

Niña: Películas. (EN5PHC081214CAMRp9 Niños)

Los niños poseen referentes familiares que se fortalecen cada día, de esta manera es común que los niños sigan patrones de comportamiento similares a los que encuentra en su hogar, legitimados por los mismos padres, de lo anterior se percibe la visualización de programación en determinado canal.

En suma, puede verse como a través del perfil del profesor Pedro concibe ciertos aspectos que posiblemente sean de mucha utilidad con los alumnos, el involucrar a los padres de familia en la educación de los niños de manera trascendente no es sencillo, de esto último, la afirmación inicial; “el trabajo con distintas subjetividades”, de tal manera que su formación inicial le ha apoyado de cierta forma.

Así mismo, la historia vista como un constructo social elaborado tanto dentro y fuera de la escuela, funciona como un elemento primordial para las referencias sociales entre los actores de la institución, el papel de la historia sugiere un registro individual, colectivo, cultural e ideológico en los miembros de la escuela, si bien es cierto, que en el desarrollo de este apartado no se ahondo en la asignatura de la historia como tal, es un hecho que ésta estuvo presente como un elemento de construcción social para entender el comportamiento del trabajo extraescolar, o sea, el porqué del comportamiento de padres e hijos en cuanto al trabajo fuera del aula.

Se puede observar que con respecto al trabajo colaborativo entre el docente y los padres de familia varía según los mundos de cada uno, con esto me refiero a que los intereses del padre son distintos a los del docente, sin embargo, los que están en medio de estas diferencias son los alumnos, que de forma evidente, se acoplan a lo estipulado, por una lado en la escuela con base en las reglas y normas de la institución a través del profesor Pedro, y por el otro lado, sus padres, que de la misma manera en casa poseen reglas, normas y costumbres.

Las referencias televisivas que marca la entrevista descrita anteriormente no son exclusivas de un solo contexto, ya que, en nuestro país existen dos televisoras prominentes que rigen la programación de televisión abierta en todo el país, en este sentido, los padres de familia tienen, como se lee una afinidad por distintos programas en este caso “telenovelas” lo que evidentemente sugiere que sus hijos las vean, no obstante, esta programación puede no ser la indicada dado su contenido (sexo, lenguaje o situaciones) con respecto a la edad de los niños que en compañía y bajo el ejemplo de los padres ven. Se aprecia entonces un ejemplo de la figura paterna o materna y su impacto en los niños después de clases.

Un elemento constante en el desarrollo del trabajo extraescolar reside en el hecho institucional, la institución con todo y su conjunto de normas y reglas propone una forma de trabajo bajo una perspectiva de lo instituido sobre lo instituyente, pues tanto padres de familia, alumnos y el propio docente realizan actividades apegadas a lo acostumbrado, me refiero a “la tarea”, o la exigencia del alumno que se le apoye en casa de la misma forma que en el aula, pero es precisamente lo que se desarrolló en este apartado, pues a pesar de lo institucional sobre el individuo, pudo apreciarse el trabajo colectivo llevado a cabo por distintos miembros de la escuela, promoviendo como quiera que sea un trabajo extraescolar.

El trabajo extraescolar, particularmente el trabajo colectivo entre padre, alumno y maestro no ha sido completamente eficaz, pero, este apartado mostró que las relaciones extraescolares con respecto a la referencia del padre o madre en casa estructuran elementos de comportamiento en los niños que evidentemente son reflejados en el aula de clases.

Por lo anterior, se reconoce en las relaciones extraescolares el trabajo colectivo como una herramienta importante que existe de cualquier forma en el aula, en otras palabras, de manera eficiente o monótona, cualquiera que sea el caso, así mismo, es evidente su uso en las actividades cotidianas llevadas a cabo por los distintos actores escolares, esta idea de trabajo colaborativo visto desde el trabajo

entre docentes, sus alcances y limitaciones en cuanto al trabajo escolar, las formas de relación, así como, la interacción de docente- alumno, y padres de familia son conjunto.

2.3 Relaciones personales, organización y trabajo colaborativo, “Historia: Yo ya me preparé, hasta aquí sé”

Tanto las relaciones que guardan los padres de familia, el docente y los alumnos con respecto al trabajo conjunto, ya sea, como un punto de referencia como se comentó el apartado anterior (tipo “R”), o el perfil profesional que atañe directamente al desarrollo de las actividades en el aula, (psicología) existe otro elemento concreto que se ha tocado de manera general, “el trabajo colaborativo” es sin duda, a través de las relaciones interpersonales lo que propone una formación escolar exitosa, pues, el trabajo en la escuela está constituido por individuos sociales, por lo que la forma de aprender reside en lo colectivo.

Según Zañartu (2003) el aprendizaje colaborativo está centrado básicamente en el diálogo, la negociación, en la palabra, en el aprender por explicación, aunado a esto comparte el punto de vista de Vygotsky quien es conocido por sus propuestas teóricas de aprendizaje social, sobre el hecho de que aprender es un proceso grupal, por el cual el aprender nuevos conocimientos reside en el hecho de la interacción social al participar en el intercambio del diálogo. El proceso de aprendizaje es entonces un proceso que parte de un punto de vista individual y al ser contrastado con otros individuos existirá un punto de encuentro o un entendimiento, entre otras posibilidades el trabajo colaborativo incrementará la seguridad de manera individual y eventualmente colectiva, así como fortalecerá la solidaridad, el respeto mutuo y disminuirá los sentimientos de aislamiento.

En el caso particular de la escuela y los centros educativos el trabajo colaborativo concierne ciertos elementos o actores, tanto profesor – alumno, profesor- padre de

familia y profesor- profesor, no obstante este último conlleva un especial interés, parafraseando a Lieberman (1996), Las redes, los mecanismos de colaboración y las asociaciones de educadores ofrecen a los profesores comunidades profesionales de aprendizaje que ayudan al cambio de prácticas educativas en sus salones y en sus escuelas, por otro lado, el desarrollo profesional es un arma potente para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo sería el aprendizaje común que surge cuando trabajan juntos profesores noveles y experimentados, así como, la creación de espacios y tiempos comunes para planear y hacer conexiones curriculares.

El esfuerzo colaborativo es más complejo que el trabajo individual, se requieren incrementar efectivamente ciertas habilidades grupales y sociales que son prioritarias para fomentar y cultivar este proceso, la eficacia de los procesos de enseñanza –aprendizaje exigen a los docentes a buscar actualizaciones, no sólo en determinada área o especialidad o incluso en metodologías o técnicas didácticas, sino reside en la manera de interactuar efectivamente con nuestros compañeros colegas.

En las relaciones interpersonales pueden verse aspectos de gran relevancia que apuntalan al buen funcionamiento de los espacios institucionales, en este caso el educativo, elementos de orden normativo, de propuestas y flexibilidad al cambio son cuestiones que apuntalan al funcionamiento de la institución, las relaciones que guardan los profesores entre ellos, y a su vez las relaciones con alumnos y padres de familia proponen una serie de vínculos entre lo normado, o sea lo que plantea la institución escolar o lo curricular, las propuestas, vistas como algo fuera de lo común, lo que el profesor, los padres o incluso los alumnos pueden sugerir para un cambio en el proceso de enseñanza- aprendizaje y la flexibilidad, entendida como un concepto implícito de apoyo entre padres, alumnos y docente.

La vida social y colectiva en una escuela advierte un buen desarrollo del trabajo institucional, por lo cual, surge la pregunta; ¿existe un trabajo colaborativo en la escuela? , si es así, entonces ¿Cómo se trabaja colaborativamente?

En este apartado se abordan las concepciones sobre el trabajo colaborativo que se desenvuelve en lo cotidiano, específicamente en la escuela, el profesor afirma que la escuela es la responsable de cumplir con dos funciones principales;

“En sí, la escuela yo siento que debería cumplir estas dos funciones principales; el involucrar más a los padres de familia en los trabajos de dinámicas en la escuela, por otro lado, la participación entre compañeros para empujar más fuerte los contenidos, vamos...si alguien no sabe de algún contenido o dinámica, pues, te asesoras con tu compañero, o busquemos un plan de trabajo.” (EN3PHC041214CAMRp5)

El profesor habla acerca del trabajo colaborativo, inicialmente le parece que la escuela es quien debe propiciar el involucramiento de padres de familia y maestros para el trabajo conjunto, en este sentido, enmarca principalmente el trabajo del docente, al cual se refiere como “para empujar fuerte los contenidos”, así mismo, habla sobre un plan de trabajo, con éste refiere a mayor charla y comunicación con los docentes de los demás grados.

Reafirma qué tipo de la relación hay entre el trabajo colaborativo y la investigación; “hace falta abrirse, hacer más trabajo colaborativo, mostrar esa capacidad de investigación.” (EN3PHC041214CAMRp3)

Evidentemente el concepto del profesor en cuanto al trabajo colaborativo está legitimado por su práctica y sus conocimientos previos, no obstante, una retroalimentación de este elemento surge de las palabras de Hargreaves anteriormente comentado, “Cuando existe una fuerte cultura de colaboración o una comunidad profesional sólida el resultado suele ser un aprendizaje eficaz (...) una mayor sensación de seguridad y confianza en la propia eficacia entre los docentes.” (Hargreaves, 2001:175)

Entonces, estas palabras hacen alusión a un trabajo colaborativo ya fuertemente empleado, sus palabras residen en el trabajo colectivo ya concretado y trabajado por los miembros de la escuela, tal es su afirmación que apuntala hacia la eficacia en los aprendizajes, la seguridad y la eficacia de los docentes, no obstante, este

no es el caso del profesor titular ni de sus compañeros, con esto me refiero a que inicialmente las relaciones que guardan entre ellos no son las más adecuadas para este tipo de trabajo colaborativo.

Indudablemente, es necesario entonces conocer las características de los miembros de la institución escolar para poder dar o conocer un veredicto con respecto al trabajo colaborativo, visto desde la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social de Pérez A. (1992), se detona la importancia de reconocer el contexto social, desde las características del proceso de enseñanza –aprendizaje en el contexto donde se enseña y facilita el proceso educativo en los implícitos en el proceso.

“conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.” (Pérez, 1992: 422).

De tal manera que al conocer los espacios sociales donde se trabaja, se hace una reflexión sobre las características que rigen el proceso de enseñanza- aprendizaje, en este sentido, el conocimiento y reconocimiento de los actores escolares en determinados contextos concretan un punto de vista que direcciona el trabajo y análisis sobre si ¿hay un trabajo colaborativo en la escuela?, de esto, surge la necesidad de ahondar más en las relaciones interpersonales de los compañeros docentes por lo que describiré a continuación las relaciones que estos actores guardan, esto con respecto a las observaciones a profundidad que realicé.

Lo colectivo como acción siempre ha estado presente como entes sociales, esto puede traducirse como acciones racionales del hombre, sin embargo, dentro de estas acciones sociales existen ciertas restricciones a lo social precisamente en el grupo, en este sentido, la acción colectiva o grupal sigue siendo un problema para la organización de nuestras sociedades y grupos, desde la perspectiva de Crozier éstas no son naturales del hombre, más bien se crean artificialmente;

“No son más que soluciones específicas que han creado, inventado o instituido actores relativamente autónomos con sus recursos y capacidades particulares, para resolver los problemas que plantea la acción colectiva y, sobre todo, lo más fundamental de estos, el de su cooperación con miras a cumplir objetivos comunes, aunque de orientación divergente.” (Crozier, 1990: 13).

Estas acciones colectivas son soluciones arbitrarias de comportamientos divergentes y contradictorios, estos estructuran la organización humana; “esta estructuración puede estar relativamente formalizada y ser consciente, o puede haber sido “naturalizada por la historia, la costumbre y las creencias, al grado de que puede parecer obvia.” (Crozier, 1990: 13)

Entonces al hablar de lo grupal conlleva una serie de elementos que tienen que ver con la historia, las costumbres o las creencias de los grupos particulares, tal es el caso de la peculiaridad de los grupos de la escuela, pues existen ciertas características concretas en la institución, primeramente en cuanto a género es muy evidente que los hombres están con los hombres y mujeres con mujeres, no obstante, las relaciones que llevan son más afines por antigüedad, edad, y perfil profesional (grado académico o perfil).

En total existen 3 grupos en la escuela, el primero de ellos es el de los profesores, normalmente se juntan a la hora de receso por el área de la cancha, el grupo está constituido por algunos jóvenes y jóvenes adultos (5) a excepción del administrativo (Froy) que siempre permanece en la dirección, y el intendente Pascual inmerso en sus actividades.

En este grupo parecen ser muy sindicalistas, pues su principal tema de charla es el SNTE, específicamente hablan sobre los logros que ha realizado el sindicato, así mismo sobre las relaciones que tienen dentro del SNTE y hasta cuales son algunas demandas de los pliegos petitorios, por otro lado, otro tema frecuente es el de criticar las acciones que se proponen en las reuniones, todos concuerdan con las críticas de Marcos particularmente, profesor de baja estatura, blanco,

serio, cabello corto y peinado de lado, y viste con trajes y zapatos de vestir normalmente, parece ser el quien propone lo que se debería hacer, en ocasiones anteriores al platicar con el director me comentó que el profesor Marcos había llegado a la escuela porque era un profesor que trabajaba “comisionado del SNTE” no tenía centro de trabajo y decidieron mandarlo ahí, aunque no ha tenido problemas con él, dice el director que le falta práctica para trabajar los contenidos en el aula.

De manera particular al hablar con el profesor Marcos, me hizo notar que el director lo ha apoyado mucho desde su estancia en la escuela, por lo que él está comprometido con esta ayuda, así que afirma que todo lo que el director sugiera u organice está bien, pues, lo apoyará.

El profesor Marcos tiene 4 compañeros en su grupo de los cuales, Abel, Uriel y Hugo, parecen aceptar todo lo que él dice y habla, nunca habla mal del director, ni tampoco de los otros compañeros, sin embargo opina constantemente que podrían haber mejoras, solo que nunca las comenta en reunión. De los 4 compañeros que se juntan con él, está el profesor Pedro.

La escena de la situación anterior es muy común y constante en sus reuniones en el patio cívico, existe respeto para lo que dice uno y el otro, los otros compañeros que se juntan con ellos parecen ser neutrales, pues el que tenga mejor argumento se lleva la afirmación de los demás, de manera general, parece que hay una constante lucha entre Marcos y Pedro por el liderazgo del grupo de cinco profesores.

El profesor Uriel es el profesor de educación física, sus horarios son muy flexibles y se amoldan a las necesidades de los maestros, lo que ocasiona que a veces esté con los compañeros de este grupo y a veces no, el profesor Uriel, moreno, 1.70, cabello poco largo, siempre vestido con ropa deportiva y tenis, siempre se está quejando de todo, parece que nada le parece, su problema principal parece ser el director de la escuela, el profesor Uriel argumenta que las decisiones y órdenes del director no están bien, en sus palabras; “siempre se anda pasando de

chingón”, esta afirmación que hace el profesor es específicamente porque según el director da más trabajo del que le corresponde, además de que cuando ha solicitado permisos para salir no se le conceden, además de exceder sus funciones como profesor de educación física, por su parte el director comenta que el profesor Uriel no completa sus expectativas como trabajador, en general comenta el director que es muy raro que se dirijan la palabra, cuando el director tiene una información particular para el profesor Uriel, se la manda por escrito por medio de alguno de los administrativos, su relación en general es confusa, pues se hablan bien, bromean entre ellos, pero para las cuestiones pertinentes al trabajo no se hablan de frente y utilizan intermediarios para informarse mutuamente, por otra parte, los dos saben perfectamente que ésta es su forma de actuar de lo contrario provocarían un conflicto muy fuerte entre ellos.

Finalmente el profesor Abel alto, moreno claro, con ropa de vestir y zapato café, cabello corto y poco expresivo, es muy intermitente, las veces que ha estado ahí es muy neutral para todo, normalmente no se mete en problemas y cuando los demás comienzan a hablar sobre cuestiones laborales simplemente se va de ahí, como si no le gustara el debate o mostrar sus argumentos.

De manera general las relaciones con los integrantes de este grupo no trascienden las fronteras de la escuela, al preguntar si llevaban relación alguna fuera de ésta, todos contestaron no. Entonces la institución escolar es el único lugar donde se relacionan, cuando comencé a preguntar situaciones más específicas como ¿sabe usted si tiene hijos su compañero? La mayoría dijo no sé... creo.... Lo que permite ver que no existe una relación profunda o de compañerismo fuera y dentro de la institución, además de que a pesar de ser un grupo de compañeros en la escuela parece no importarles del todo sus vínculos laborales.

El segundo grupo de la escuela es el de maestras jóvenes, en esta se encuentra Gisela, Patricia, Anahí, Olga e Irma, este grupo es muy interesante, pues hablan demasiado, a excepción de Olga e Irma, sin embargo, ellas son quienes delimitan

el lugar de reunión o el tema que se va a tratar sin que se den cuenta las demás profesoras, en este sentido, las veces que observé sus relaciones pude notar que primero Olga e Irma comparten grado profesional, ya que las dos cuentan con maestría, cuando ellas están solas sus conversaciones son muy herméticas, parecen compartir otros elementos de relación que no tienen con las demás profesoras, por ejemplo hablar de las mejoras en sus grupos a través de la elaboración de planeaciones, o de diversas estrategias de enseñanza que involucran recursos didácticos o fuentes de información.

Cuando las demás profesoras llegan con Olga e Irma siempre se anexas donde se encuentren, (comedor, salón, patio, fuera de la dirección) cuando las demás profesoras se anexas comienzan el tema sobre cuestiones de casa, la mayoría de la profesoras habla sobre temas que no tienen que ver con la escuela, incluso la afirmación de una ellas (Gisela) es “en el trabajo hablamos de trabajo, mejor hablemos de otra cosa”, sin embargo Olga e Irma pueden desviar esas conversaciones con comentarios que al parecer no tienen relevancia alguna.

La maestra Olga es quien siempre lo propicia enseguida la maestra Irma conlleva la corriente, la maestra Olga es una persona alta, muy delgada, usa lentes, cabello muy corto y negro, siempre viste con mezclilla, zapatos bajos de color café, y sweaters tejidos, no usa maquillaje, ni aretes o pulseras, al platicar en varias ocasiones con ella, me contó su gran afición por la música y las artes, de igual forma el director se refiere a ella como la mejor maestra de todas, pues ha sacado adelante a grupos que según él, estaban destinados a reprobado o a desertar, entre otras cosas es una persona muy querida y respetada en la comunidad, aunque las personas que difieren de sus pensamientos se acercan a ella, Olga no da pie a solucionar las cosas, por esta situaciones varios padres de familia piensan que no es buena persona (según el director).

Irma por el contrario, es de estatura media, cabello castaño, porta lentes, usa convencionalmente ropa de vestir, utiliza accesorios como aretes, maquillaje, pulseras y bastante perfume, tiene un carácter muy agradable, según el director es

una persona muy tímida y voluble, aunque sus logros profesionales han sido buenos, entre otras cosas el ganar su clave por medio de examen de oposición donde se postuló entre los primeros lugares a nivel estatal, la relación que guarda con los padres de familia es muy buena (para los padres) parece acceder a todas las peticiones de estos para la organización de las actividades, a pesar de que las dos maestras son muy diferentes ninguna se mete con la otra, por el contrario se apoyan de manera incondicional, las otras compañeras parece que se dan cuenta de esa situación pero no le toman interés, como dice Patricia “Cada persona es diferente, incluso con los propios amigos, hay preferidos y con los que no te metes” (E2PHC0916CAMRp1)

En los tiempos libres las conversaciones más frecuentes en este grupo son personales, pude notar que ninguna habla sobre trabajo, o se ponen de acuerdo sobre alguna actividad, ni siquiera si hay curiosidades en los alumnos, todas las conversaciones son de otra índole, la música el arte, el teatro, los amigos o incluso el automóvil son temas recurrentes.

El tercer grupo que resalta en la institución es el de los miembros más antiguos de la escuela, en este se encuentra la profesora Flabiana, Rubí, Vianey y el director J. Carlos, en los periodos de receso estas reuniones se dan normalmente cerca de la dirección o dentro de la dirección, a diferencia de los otros grupos, en este grupo se habla enteramente sobre las actividades de la escuela, frecuentemente en la manera en que se podrá mejorar las acciones, pasando por la organización de salida de los grupos, hasta como mejorar al trabajo en el comedor, a pesar de que existe mucho respeto en los comentarios de estos profesores, los argumentos de cada uno son largos y prolongados, como dando una explicación completa y detallada sobre lo que están hablando, en este sentido, quienes hablan más profundamente son la profesora Flabiana y el director.

Los argumentos de los profesores (as) son muy frecuentes, los temas que se desenvuelven son muy diversos, pero todos tienen connotaciones laborales y de índole institucional, este grupo en particular siempre está viendo “como ayudar a la

buena organización y funcionamiento de la escuela”, sin embargo, los argumentos que proyectan los docentes tienen una intención más indirecta, que es la de “poder” en las decisiones, entonces al hablar el director con las docentes no se busca encontrar un entendimiento, o dar explicaciones sobre las decisiones tomadas, más bien, la participación; se articula mediante la conversación, desde la perspectiva de Ball, según el tipo de liderazgo permearan las condiciones de adopción de políticas en la institución, esta conversación es juzgada como subversiva, entonces, para el líder el medio más directo de control es suprimir esa conversación, "La norma la constituyen el aislamiento, el ocultamiento y el secreto" (Ball, 1987: 131).

Esto tiene relación con las juntas que se realizan dentro de la dirección, pues no solo proponen situaciones de mejora solo porque si, sino porque buscan el reconocimiento entre los miembros más antiguos de la institución, en palabras de la profesora Flabiana; “Los maestros y maestras con más experiencia son los que deben guiar las actividades de la escuela, yo no dudo de la capacidad de mis compañeros pero si de los años de servicio”. (E1PHC0916CAMRp2)

Sin embargo existieron momentos en los cuales el director buscó la apaciguación de las ideas y opiniones para evitar conflictos sobre su autoridad, en otras palabras, utilizar su poder, autoridad y norma para suprimir la conversación y así mantener lo estipulado.

Hasta este momento de las relaciones que existen en la institución, son tres los grupos que marcan notable diferencia entre el desempeño de las actividades dentro de la escuela, si bien es cierto que estos tres grupos poseen características distintas y muy variadas uno de otro, lo más sobresaliente es que en cada grupo existe una o dos personas que influyen directamente con las formas de liderazgo en cada grupo, no obstante, las relaciones que guardan entre los “líderes” de cada uno no son muy evidentes, pero indudablemente tienen pertenencia del funcionamiento entre grupos, a simple vista podría decirse que no tienen relación alguna, sin embargo es todo lo contrario.

Durante el periodo de observación en torno a los elementos de la escuela la primera impresión contextual a las relaciones de cada grupo permitían ver evidentemente a los líderes de cada grupo y si su influencia sobre el director era determinante o no para la toma de decisiones en la dinámica escolar.

En el transcurso de las observaciones y entrevistas realizadas a las tres personas que más llamaron mi atención, dejaron ver el papel de la maestra Flabiana como máxima influyente en las decisiones del director en la escuela, sin embargo, al adéntrame más y profundizar en las relaciones que guardan los grupos los resultados fueron “alternos” pues, no era lo que estaba en evidencia, más bien lo que estaba detrás de la evidencia, pues aparte de las relaciones que guardan los integrantes en cada grupo, existe también una interacción de intercambio de ideas y soporte por parte de cada miembro líder de grupo.

Ante esta situación el papel del director con respecto a las opiniones de las relaciones entre los grupos de docentes se mantiene aislado al darles a los maestros la facultad de elegir o decidir en ocasiones; “a veces hay que dejar que hablen entre ellos, desde sus trincheras, de esa manera decidirán y me traerán las propuestas sin necesidad de pelear o incomodarnos en la reunión, esto es algo cotidiano, las cosas se hacen de esta manera y nadie sale herido” (E3PHC0916CAMRp4)

Desde la perspectiva del director, ¿existe autonomía en los miembros de la escuela? con relación a esto, Ball dice que si el director propone quitarle la autonomía al personal, puede ser alejado de la participación en la micropolítica institucional; "la autonomía es un conjunto de libertades para actuar enmarcadas en los límites estrictos y que pueden ser retiradas o reducidas si se infringen esos límites" (Ball, 1987:129). Así mismo, desde su perspectiva Crozier afirma que;

“Por una parte, estos razonamientos al aislar a los actores, conducen a imputarles una libertad y una racionalidad ilimitadas y a tratarlos de hecho, como actores soberanos y racionales que negocian libremente entre ellos las condiciones de su cooperación.” (Crozier, 1990: 45)

En suma de las observaciones puede notarse que existen distintos grupos que actúan de diversa manera en la escuela, a pesar de ser un grupo de docentes numeroso, algunos compañeros no tienen afinidad por el trabajo de los otros, así mismo, no existe una afinidad fuera de la escuela, que podría promover en los compañeros el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, por el contrario parece que existe un distanciamiento entre ideologías e individualidades, al interpretar esta situación puede decirse que existe un trabajo individual más que grupal o colectivo, por otro lado, la postura del director es la de trabajar con lo que cuenta, de esta manera utiliza los mecanismos de control y autoridad para cumplir con el cometido de la organización escolar, lo que orilla en este caso al profesor Pedro y a los demás docentes a trabajar como puedan entre compañeros.

Un ejemplo del trabajo entre compañeros del docente, en cuanto a la enseñanza de la historia, se refiere al hecho particular de buscar otras alternativas para mejorar su práctica educativa, en este caso refiere a la coordinación, como el buscar asesoramiento mutuo entre compañeros, para el profesor, este asesoramiento mutuo entre compañeros dice que le ha brindado resultados;

“Yo me he enfocado mucho al trabajo con mi compañera del otro cuarto y vamos coordinando algunas actividades y ya hicimos mapas, rompecabezas, actividades con arcilla, ahorita estamos con materiales visuales con los niños de las culturas... entonces de esa manera es como hemos sacado el material prácticamente... coordinándonos...” (EN1PHC41114CAMRp9)

El profesor ha puesto demasiado énfasis en el trabajo colaborativo, en este sentido, todas las actividades que realiza con su compañera del otro cuarto grado están enfocadas a la mejora de la práctica educativa, hacia la enseñanza a los alumnos, el profesor comenta que para realizar estas actividades sin llevarse mucho tiempo, retoman las asignaturas y los contenidos que creen que son de mayor dificultad y se enfocan en ellos; “pero tratamos de coordinarnos prácticamente en las actividades que creemos que son de mayor dificultad, o en la que podemos sacar mucho más jugo.” (EN2PHC201114CAMRp4)

El profesor refiere con la expresión “sacar más jugo” a que los trabajos contruidos entre los compañeros sean más productivos para el proceso enseñanza-aprendizaje en el alumno, por otro lado, habla acerca de que no solo se requiere el trabajo entre compañeros, sino también con el director, la sociedad, específicamente en la enseñanza de la historia; “lo otro pues el trabajo colaborativo con los compañeros, el director, con la misma sociedad en las actividades que deben ser muy específicas para los niños en temas de historia.”

EN3PHC041214CAMRp4

“Las relaciones entre compañeros pueden necesitar cierto grado de desarrollo hasta alcanzar el punto en que los profesores se sientan con fuerzas para perseguir juntos el cambio estructural, sin colisionar los unos con los otros o poner en peligro la sensación de seguridad que el horario existente les ha venido dando. En otras palabras, el cambio estructural a menudo necesita ser precedido por un cambio cultural para que la nueva estructura no sea impuesta sobre los profesores, sino que sean los propios docentes los que se dirigen conjuntamente hacia ella a medida que se incrementa la colaboración entre ellos.” (Hargreaves, 2001:172)

Las palabras de Hargreaves apuntan hacia la creación de una “cultura nueva” entre profesores, en este sentido, son ellos mismos quienes se dirigen a la creación de sus propias estrategias mediante el trabajo colaborativo, dicho de otra manera, es gradual el trabajo colaborativo, así mismo no es impuesto sino, descubierto por los mismos actores educativos, situación que encaja con el trabajo que afirma tener el profesor con su compañera de cuarto grado, al diseñar, implementar compartir y evaluar de forma colectiva sus propios materiales de trabajo.

Entre las afirmaciones del docente, también está enfocada al trabajo colaborativo con el director y con la misma comunidad, no obstante, encuentra ciertas resistencias entre compañeros que no le permiten realizar las actividades como las plantea, comenta que los compañeros no se prestan para realizar algunas actividades, en palabras del profesor Pedro “se estancan”;

“Sin embargo invitar a los compañeros a que compartan enlaces, compartamos ligas de internet, videos, libros de historia en internet, pero no se da, la mayoría de los compañeros dicen “yo ya me preparé, hasta aquí sé” y por eso soy maestro nadie me va a enseñar como tal, se estancan en ese sentido.” (EN3PHC041214CAMRp4)

Según las afirmaciones del profesor, estas resistencias son muy comunes en su contexto escolar, a veces no existen suficientes excusas para dejar de lado el trabajo en equipo o colaborativo, pues a final de cuentas lo colaborativo se trata de trabajo en equipo, repartido y bien organizado, una situación que dice no encuentra en su institución, sin embargo, tal y como se desarrolló en párrafos anteriores, las condiciones entre el personal que conforma la institución no están en las mejores condiciones para promover un trabajo colaborativo, dadas las características grupales, líderes de grupo, expectativas profesionales y hasta diferencias personales son un motivo para no socializar el trabajo, particularmente en temas de historia;

“Que les parece si hablamos de este tema de historia, yo tengo un poco de... - yo tengo que ver a mi hijo, tengo que llevar estas cosas-, no existe como tal, entonces te quedas con tu solo, te guardas el asunto por eso no socializas con los compañeros, ni las técnicas, ni las dinámicas.” (EN3PHC041214CAMRp6)

Las prácticas colaborativas no solo se rezagan a nivel de compañeros o padres de familia como hasta este momento se ha planteado, por su parte el profesor Pedro, afirma también que el trabajo colaborativo debe desprenderse de los elementos de dirección y supervisión, pues, el profesor comenta que a veces sus funciones se limitan única y exclusivamente a las cuestiones administrativas, con esto me refiero a las cuestiones simbólicas, como el asistir a la inauguración de algún aula en caso del supervisor, y por otro lado, para observar las clases y elaborar una crítica que no evoluciona, o sea no trasciende con respecto a la observación hecha por el director;

“porque a veces se da esa situación, esto es importante nada más en consejo técnico cuando viene el supervisor que dice unas cuantas palabras bonitas y pues ya los directivos se quieren adornar también, pero no hay ese empuje, esa palmadita desde cerca con el directivo y a veces el maestro supervisor esté al tanto y de unas palabras de aliento ¿no?, un consejo , una asesoría, trabajar una clase juntos ¿no?.” (EN3PHC041214CAMRp5)

El papel del director se limita a las cuestiones de dirección y organización o incluso de administración escolar, su papel, afirma el profesor, impera en la motivación con los alumnos.

“quizás debería haber momentos en que pudiéramos buscar otro tipo de actividades afuera, que el niño salga, que conozca, desde la dirección tener ese empuje, para empezar las visitas del director, que él se sienta orgulloso de sus compañeros, de los trabajos que opine, que los motive.” (EN3PHC041214CAMRp5)

El profesor se refiere a que sería motivacional si el director particularmente diera prioridades para la enseñanza de los niños, por ejemplo, estar al tanto de los trabajos y actividades que se realizan cotidianamente, posteriormente que proponga y finalmente que los motive, de ésta manera se crearán vínculos entre los alumnos, los profesores y el director, a esto el profesor Pedro le llama “trabajo colectivo”, la ventaja de ésta situación tal y como la comenta reside en el comportamiento de los alumnos, pues estos adquieren otro tipo de compromiso al realizar sus actividades, como se muestra en el siguiente fragmento de observación mencionado en apartados anteriores

Docente: *Niños...les comento que este trabajo se quedará en exhibición el día de mañana a la hora del recreo, y se me ocurre que pidamos opinión de compañeros, alumnos, maestros y director, para ver cuales se merecen las mejores calificaciones, así... que échenle ganas... (Los niños se emocionaron y apresuraron el paso a sus actividades. 2 equipos particularmente quedaron de traer más material para adornar sus trabajos.) (O4CH201114HCCAMRp19)*

Sin duda el comportamiento de los actores de la escuela está normado por distintas situaciones, entre ellas, lo curricular, lo personal, lo grupal o lo colectivo, no obstante, la regla o la norma tiene un peso específico para ellos, pues deberán cumplir con lo solicitado y prescrito, por otro lado, se encuentra el papel del director quien, entre otros cargos tiene la facultad de hacer valer esas normas y reglas estipuladas, con relación a lo anterior, se puede entrever que las afirmaciones del profesor en cuanto a los deseos de la participación del director con respecto a las actividades de los alumnos pero también de él como docente se convierten en una solicitud desde el “deber ser” a partir de su perspectiva, sin embargo, el papel del director como líder de la institución conlleva otro punto de vista implícito a su cargo, según Ball, (1987) “en todos los casos en mayor o menor medida la participación queda reducida a una apariencia de participación sin acceso a una toma de decisiones” (seudo-participación), de tal manera que habla sobre la "consulta", como un medio fundamental de la participación de los profesores en la toma de decisiones, pues ventila opiniones, (no en todos los casos de maestros y directores); "Aquí, pues, el control por el director de los temas válidos y el veto final sobre cualquier tema planteado apuntala a un "sistema de maquinaria consultiva compleja" (Ball, 1987:134).

Con lo anterior me refiero a que las relaciones y las acciones que del director como líder emanan, son enteramente situaciones que apuntan a la organización social y escolar, si bien es cierto, el director puede participar en eventos y actividades de los alumnos, no obstante, desde su perspectiva y como se ha leído en párrafos anteriores, el director utiliza los medios necesarios que se pueden concebir como estrategias de organización para mantener bajo control la institución bajo el concepto “maquinaria consultiva”.

El profesor comenta que no existe algún proyecto cultural o colectivo en la enseñanza de la historia que haya sido propuesto por la dirección o en colegiado; “En sí, yo no he visto un programa o no hemos gestado un programa cultural o que vaya de acuerdo con la historia, yo siento que a lo mejor si tuviera gran relevancia si se llevara a cabo algo así, pero no!.” (EN1PHC41114CAMRp7)

En suma de lo tratado, se puede ver que el trabajo colaborativo particularmente en la escuela no es del todo posible, pues un elemento que incide en este obstáculo es lo que se mencionó al principio del escrito, me refiero a que los miembros con más años de servicio en la escuela son los que toman las decisiones con respecto a la escuela en el orden académico, social, administrativo y escolar en general, por esta situación las relaciones entre compañeros no encuentran un punto de afinidad para el trabajo colectivo, por otro lado, la compañera con quien el profesor Pedro trabaja tiene los mismos años de servicio, por lo que, han concretado una buena relación con respecto al trabajo colaborativo para los dos grupos de cuarto grado.

Evidentemente en las afirmaciones del profesor Pedro se nota interesado por el involucramiento de los demás agentes escolares, principalmente del director, quién es, según el profesor, el que podría apoyar las actividades académicas tanto de los alumnos como del docente, con esto me refiero a que tiene la facultad para proponer, ayudar, exhortar y reconocer a los agentes escolares para impulsar la autoestima, así como, habilidades y capacidades.

En cuanto a los vínculos interpersonales, las relaciones que han llevado los profesores, los alumnos y los padres de familia, así como también, las relaciones, organización y trabajo colaborativo con sus compañeros de trabajo muestran una aproximación al contexto y forma de trabajo, por lo que, surge el tema de la “innovación”, así como “metodologías vivenciales” como las llama el docente que según él han modificado su propia práctica educativa

CAPÍTULO 3

“DE LA PRÁCTICA DEL PIZARRÓN, AL MÉTODO MULTISENSORIAL. UNA FORMA DISTINTA DE ENSEÑAR HISTORIA”.

La historia, en la medida que es la vida, no debería resultar una materia aburrida en la etapa infantil y adolescente...¡ A menudo los aburridos somos los docentes! Enseñar significa aprovechar las habilidades y el potencial de las personas y, en la etapa infantil y juvenil, el juego suele ser el gran instrumento de aprendizaje.

Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica, 2011.

Sin duda alguna, como se ha venido planteando en el desarrollo de capítulos anteriores, la práctica educativa es un conjunto de “cosas”, con esto me refiero específicamente a elementos que tienen que ver tanto con el currículo planteado, producto de políticas educativas, en los distintos contextos, regiones, la diversidad docente con respecto al perfil profesional o su forma de organización, por otro lado, el trabajo colaborativo entre compañeros docentes, padres de familia y alumnos, así como el desarrollo de la historia como asignatura en el aula y su perspectiva como “concepto” forman un cúmulo de elementos que influyen directamente con el proceso de enseñanza – aprendizaje cotidiano, en este caso y precisamente en este capítulo, a lo largo de los apartados se trata el tema de la “metodología para la enseñanza” por parte del profesor titular en la asignatura de historia, en este sentido, la concepción que tiene sobre la manera más efectiva desde su punto de vista innovador, dicho de otro modo, como “otras formas de enseñar” desde su perspectiva. La experiencia de las prácticas de los docentes a lo largo de su carrera se construyen con el paso de los años, es aquí, donde cada uno de ellos desarrolla de forma distinta determinadas estrategias o maneras de enseñar, en este sentido, cada docente desde su perfil profesional, desde sus

capitales personales y profesionales, así como, con determinadas herramientas prescritas como lo curricular, contextual, profesional e institucional se puede trabajar, es por esto que, cada docente elige sus vías de acceso al proceso de enseñanza-aprendizaje que ha adquirido a lo largo su práctica.

Este capítulo documenta la forma en que el docente y sus alumnos trabajan en la clase de historia, uno de los apartados a desarrollar es “la innovación: un punto de referencia día a día en la enseñanza de la historia. Otra forma de enseñar” aquí se advierte desde la perspectiva del docente, que a la hora de impartir clases es necesario poseer una variada gama de estrategias que fomenten en el alumno el interés y de esta manera disfrute y aprenda jugando. El profesor habla de la innovación, en este sentido, “otra forma de enseñar”, por lo que se desarrolla en el segundo apartado, el método multisensorial. Enseguida y tal y como lo sugiere el título del capítulo, dejar las prácticas de pizarrón, entendidas como; el profesor explica y los alumnos escuchan, esto como una reafirmación de las prácticas tradicionalistas como la memorización, lectura o dictado excesivo.

En el apartado siguiente se habla del “método multisensorial. Experiencia vivencial en el aprendizaje de historia” donde la utilización de los sentidos se complementan para así, aprender jugando, el docente menciona que a lo largo de su carrera laboral se ha dado cuenta que cuando un aprendizaje pasa por los sentidos es mayor la posibilidad de que aprendan, de tal manera que propone para su propia práctica el método multisensorial donde el alumno a través de tocar, ver, oír, sentir y probar aprende de una manera como lo hace a diario, o sea de manera cotidiana. Finalmente, “El material didáctico de historia en la escuela. Un recurso vivencial”, habla sobre la falta o las malas condiciones del material obligan al docente a elaborar junto con sus alumnos los propios. Gestionar materiales, cuando la falta de éste es evidente. Se habla sobre el material en la escuela como un elemento primordial para el trabajo permanente en el aula, haciendo alusión a que la escasez o las condiciones del mismo como un problema recurrente en las prácticas cotidianas principalmente en la enseñanza de la historia.

3.1 La innovación: Un punto de referencia día a día en la enseñanza de la historia, “Otra forma de enseñar”

La innovación educativa no es un tema nuevo en la educación, si bien es cierto que a lo largo del tiempo se han venido tomando en cuenta diversas formas de abordar la enseñanza, y el concepto de innovación sobresale frecuentemente, por lo que para poder comenzar con este apartado es pertinente tener un referente o antecedente conceptual de la “innovación” como una manera diferente de impartir las clases, puesto que el Profesor Pedro, refiere que un punto fundamental para que el niño aprenda y adquiera conocimientos es el innovar constantemente en la asignatura de historia;

“Un punto de referencia es ese... estar innovando día a día la historia en cómo enseñarles a los niños prácticamente ese tipo de contenidos,(...) hay que ver de la manera más adecuada de que el niño realmente se empape de esos conocimientos”. (EN2PHC201114CAMRp3)

Para Jaume Carbonell, la innovación educativa es:

“(un) conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente explícito u oculto, ideológico, cognitivo, ético y afectivo. Porque la innovación apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría-práctica inherentes al acto educativo.” (Carbonell, citado en Caña, 2002: 11-12).

En este sentido, la innovación educativa hace referencia a un conjunto de estrategias que de manera procesual apuntan al cambio en las prácticas actuales, así mismo, aboga por la subjetividad de los individuos inmersos en el contexto.

Por su parte, Francisco Imbernón, afirma que:

“La innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación”.
(Imbernón, 1996: 64)

Lo anterior refiere a que la innovación educativa es primeramente la actitud hacia nuevas ideas de trabajo, lo cual conlleva un trabajo colectivo acorde a los contextos particulares y va encaminado a la solución de ciertos problemas en la institución, el peso institucional reside en los miembros sujetos de la escuela, por lo que, existe una relación directa entre la innovación que los sujetos de manera individual, grupal y finalmente colectiva determinan en las transformaciones de la cultura escolar a través de lo instituyente. Por otro lado, Juan Escudero, P. señala que:

“Innovación educativa significa una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia. Supone, pues, una apuesta por lo colectivamente construido como deseable, por la imaginación creadora, por la Innovación Educativa, instrumento de desarrollo, transformación de lo existente. En suma, la apertura de una rendija utópica en el seno de un sistema que, como el educativo, disfruta de un exceso de tradición, perpetuación y conservación del pasado. (...) innovación equivale, a un determinado clima en todo el sistema educativo que, desde la Administración a los profesores y alumnos, propicie la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar... cambiar.” (Escudero, 1988: 86).

Desde la perspectiva de Escudero, la innovación se mira como una lucha en contra de lo cotidiano, encaminado a la búsqueda de reflexión, crítica y el cambio, originado de un “exceso de tradición” en las prácticas escolares cotidianas reflejada en una “rendija utópica”, por lo que la innovación propone, análisis y transformación.

Entonces, puedo decir que los alumnos y el profesor de cuarto grado, relacionan inconscientemente la innovación con diversas dinámicas entendidas como variadas y múltiples estrategias de enseñanza, con esto último vinculan la funcionalidad con la manera en que se les imparte la clase a los alumnos.

Para el docente, la innovación recae en la situación de “cambio”, de hacer cosas distintas a las acostumbradas, de buscar alternativas diferentes para trabajar con los alumnos, de hacer la enseñanza dinámica, aunque el profesor no tenga completamente claro o detallado el concepto de “innovación” indudablemente lo convierte en una forma particular de configurar su propia práctica educativa, precisamente de aquí la importancia del contraste entre el concepto de “innovación” y las aseveraciones personales y profesionales del profesor, en otras palabras, para conocer y reconocer el punto de vista del docente con respecto a “otra forma de enseñar” y su relación con el concepto de “innovación”, al buscar la forma más adecuada para impartirla, así como realizar actividades que logren interesar al alumno;

“...en nuestro punto de vista como maestros lo principal sería, pues llevar a cabo algunas actividades que despierten para empezar el interés del niño, que lo conlleven en ese transcurso de la historia, a que sea dinámico... a que se empape de la misma historia.” (EN2PHC201114CAMR p3)

Es de esta manera, como el profesor se refiere a que las prácticas de enseñanza de la historia deben ser variadas para despertar el gusto e interés en los alumnos, para que aprendan en la asignatura, él, hace énfasis en que el profesor debe ser

dinámico, con esto último, quiere decir que debe poseer una buena metodología, o sea aplicar distintas y variadas actividades para generar el interés por aprender en los alumnos.

De tal manera que el libro “Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica, 2011, refiere al aprendizaje de una historia formativa que evite las prácticas tradicionalistas para despertar la curiosidad;

La enseñanza de la historia en los programas de estudio de educación secundaria (2006) y de educación primaria (2009) contempla el aprendizaje a través de una historia formativa, que evite prácticas tradicionalistas —como la memorización de nombres y fechas—. La intención es despertar en los niños y los jóvenes de educación básica curiosidad por el conocimiento histórico y favorecer el desarrollo de habilidades, valores y actitudes que se manifiestan en su vida en sociedad. (Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica, 2011.:106).

Entonces de esto último, corresponde al hecho de hacer más interesante y atractiva la clase de historia con el fin de buscar una actividad práctica para que los niños se sientan cómodos al aprenderla, de aquí la afirmación del docente, que las prácticas siguen siendo de “pizarrón y butaca”, al referirse el docente titular a lo tedioso, engloba tanto la concepción de la historia como una asignatura que desde prácticas tradicionales e incluso prácticas que aún en la actualidad se siguen impartiendo, es aburrida por el hecho de relacionarlas con nombres de personajes, lugares históricos o fechas conmemorables, haciendo alusión a lo memorístico, (excesivo y unívoco) de tal manera que para evitar este tipo de prácticas tediosas, el profesor Pedro menciona que es fundamental realizar una clase amena e interesante para los alumnos; “...se nos hace un tanto tediosa, cuando hablas de historia ¡ay que aburrido! y es así con los niños, se quedan con esa idea, entonces la prioridad aquí es hacer una clase práctica, que sea amena, que sea interesante para los niños.” (EN1PHC41114CAMRp2)

Relacionado a lo anterior, Rockwell plantea que independientemente de la relación que guarde el profesor con los alumnos, es una obligación por parte del docente promover en los alumnos el interés para aprender;

“El hecho que la relación maestro-alumno no sea voluntaria significa que por ninguna de las dos partes existen lazos anteriores, sino que es obligación del maestro crear esos lazos, que no solamente aseguren el acatamiento por parte de los alumnos, sino que generen en ellos un esfuerzo e interés en aprender” (Rockwell, 1985: 94).

En el transcurso de las observaciones y seguimiento en las clases de historia, pude rescatar algunas actividades de la clase que denotan las formas de trabajo en el aula del cuarto grado, tal es el caso de la clase “Prácticas agrícolas” y “Arte”.

*“**Docente:** Bueno niños, en esta ocasión vamos a trabajar con el tema de “prácticas agrícolas” y “arte” que serían los temas que nos faltarían para terminar esta parte de la materia, (...) ... si abrimos el libro y nos ubicamos en el bloque dos en el tema donde nos quedamos de las culturas más prominentes de la época prehispánica, vamos a encontrar el subtema de arte y prácticas agrícolas, ya que ubicaron el tema vamos a hacer 4 equipos de ocho niños, y voy a poner un capitán en cada equipo para que sea el portavoz y organizador representante de cada uno.” (O4CH201114HCCAMRp14)*

Sobresalen algunas situaciones que se asemejan en tanto lo que hace el profesor y los propósitos de la enseñanza de la historia con base en el plan y programas de 4°, primeramente para el profesor Pedro, las actividades “dinámicas” tienen relación con el hecho de trabajar con materiales distintos, en este caso con plastilina y hojas de color, otro factor que tiene relación con el concepto, es el trabajo fuera del aula, también el trabajo en equipo al designar capitanes en cada grupo de alumnos, y finalmente el trabajo con base en el libro de texto del cual se guía la actividad.

El profesor es quien le da un peso específico a los elementos de trabajo o recursos diversos para el trabajo, a lo largo de la actividad el eje fundamental para el trabajo fueron los materiales que empleaban los alumnos, sin duda alguna el profesor titular basa el éxito de la clase en este tipo de actividades, en palabras de Rockwell; “Los maestros frecuentemente sienten que la calidad de su trabajo y el de sus alumnos mejora o disminuye por la presencia o ausencia de salones y recursos educativos adecuados y otros apoyos.” (Rockwell, 1985: 100)

En cuanto, al plan y programas, menciona que el uso de diversas estrategias posibilita el proceso de la enseñanza en la historia en primaria, en la enseñanza según el tema o la actividad, existe una autonomía hacia el profesor para elegirlos, en el fragmento anterior de la clase los materiales juegan un papel fundamental en la actividad como lo son la plastilina y las hojas de color, en el entendido que sin materiales, no hay actividad, sin embargo, la actividad se inclina más a los recursos y actividades que a los usos de estrategias que deben fundamentar el aprendizaje con las nociones básicas de la Historia;

“Para que la clase de historia resulte significativa, se requiere que el docente use una diversidad de recursos y estrategias didácticas que estimulen la imaginación y la creatividad de los alumnos; les permita situar los acontecimientos y procesos históricos, así como relacionar el tiempo en sus tres dimensiones: pasado, presente y futuro. Por ello, debe considerar que los avances tecnológicos y comunicativos influyen en el desarrollo cognitivo de sus alumnos y en su capacidad de abstracción, por lo que debe aprovechar su uso a lo largo de la Educación Básica, tomando en cuenta que en ella se deben cimentar los principios de la comprensión de las nociones básicas de la Historia.” (Plan y programa de historia cuarto grado, 2011: 147).

Por otro lado, en cuanto al trabajo en equipo, los propósitos de la asignatura enmarcan que el alumno debe favorecer una convivencia democrática y colectiva fomentando las relaciones entre individuos, desde la perspectiva de esta clase se designa un capitán y las reglas en cada equipo, simulando una sociedad

democrática y legal, sin embargo la función del capitán en mayor parte era la de imponer las actividades dejando en segundo plano la cooperación.

De igual forma, en los propósitos se marca la consulta y selección de diversas fuentes de información para complementar los aprendizajes, en esta actividad el libro de texto es el instrumento principal, esto último mencionado y profundizado en el capítulo dos que alude a la triangulación de fuentes y de información, sin embargo, como lo dice (Gomorra, 1968: 82-86) se sugiere contar con materiales distintos en las escuelas como suplementos para así, proporcionar mayores datos sobre lo que se está estudiando, en este sentido, materiales suplementarios como revistas, otros libros, periódicos, etc...

Volviendo al tema de la innovación, el docente hace referencia a que aún existen diferentes prácticas en el aula, él las refiere como prácticas de pizarrón y butaca, y las relaciona con el hecho de que el alumno se mantiene en su lugar escuchando el discurso del profesor, limitando su participación oral cuando se le permita o se le solicite, mientras el docente se mantiene en el pizarrón exponiendo su tema, a propósito de esto comenta una cualidad del docente; “para la enseñanza de la historia, hay que dejar la práctica del pizarrón, del niño escucha y a veces participa, sino hacerlo más dinámico, yo creo que es una de las cualidades que el maestro debe tener, ser dinámico” (EN1PHC41114CAMRp16)

El profesor Pedro vincula el concepto de dinámico con las prácticas tradicionales, para él, la situación de ser dinámico es romper con ese tipo de prácticas discursivas y que limitan a los alumnos a participar en clase, de igual manera como se comentó anteriormente, “las prácticas tradicionalistas” pertenecen a un tipo de actividad particular de la enseñanza convencional de la historia.

Así mismo, el término “innovación” para el profesor conlleva una cierta idea de hacer cosas distintas en el aula, precisamente con los alumnos, en este sentido, la idea de “cambio” se interpreta como “innovación”, visto de otra manera, “otras formas de enseñar. De esto anterior, se puede decir que es el docente quien

utiliza el término para realizar las cosas de distinta manera con base a las vías o herramientas que posee para desarrollar su clase de forma cotidiana.

De igual manera, el Profesor relaciona “otra forma de enseñar” con estrategias de enseñanza en las prácticas en la asignatura de historia, ya que, éstas siguen siendo “de pizarrón y butaca” pues, según sus afirmaciones estas actividades siguen llevándose a cabo, donde el alumno se queda en su lugar escuchando el discurso del profesor quien se mantiene desde el pizarrón.

En suma, como una forma de contraponerse a las prácticas “tradicionales”, o sea “de pizarrón y butaca” como lo dice el profesor Pedro, sobresale la necesidad de trabajar de distinta manera, tal es el caso de; el “Método multisensorial”, la manera en que le ha ayudado a mejorar su propia práctica, a través de una “experiencia vivencial”, con esto se refiere a la utilización de los diferentes sentidos como el tacto, el olfato, el gusto, el oído y la vista que por medio del uso de materiales concretos como o sea palpables, los alumnos mejoraran las condiciones su aprendizaje.

3.2 El método multisensorial, “Experiencia vivencial en el aprendizaje de la historia”

Si bien es cierto, el plan y programas de cuarto grado en la asignatura de historia, menciona que una base fundamental para el desarrollo de las actividades residen en las actividades que el docente emplee en el aula, estos sugieren buscar diversas estrategias que posibiliten el trabajo del alumno y lo inmiscuyan de forma interesante para promover las diferentes competencias enmarcadas curricularmente, con la finalidad de que los alumnos “aprendan a pensar históricamente”, este programa promueve el desarrollo de tres competencias que guardan una estrecha relación entre sí y se movilizan con el trabajo didáctico de los contenidos;

La comprensión del tiempo y del espacio históricos; que favorece que los alumnos apliquen sus conocimientos sobre el pasado y establezcan relaciones entre las acciones humanas, en un tiempo y un espacio determinados, para que comprendan el contexto en el cual ocurrió un acontecimiento o proceso histórico.

Primeramente el tiempo histórico; es la concepción que se tiene del devenir del ser humano y permite entender cómo el pasado, presente y futuro de las sociedades están estrechamente relacionados con nuestra vida y el mundo que nos rodea. De ésta manera, los alumnos ubican acontecimientos, identifican las transformaciones históricas, comprenden la distinción entre sociedades, así como, identifican y describen los diversos ámbitos en los diferentes tiempos y comprende el presente a partir de los conocimientos del pasado.

Por otro lado, el espacio histórico; que se trabaja simultáneamente con la asignatura de Geografía, permite comprender por qué un acontecimiento o proceso histórico se desarrolló en un lugar determinado y qué papel desempeñaron los distintos componentes geográficos, permitirá al alumno comparar, y representar sucesos históricos en zonas geográficas, así mismo, permita describir y establecer relaciones entre la naturaleza, la economía, la sociedad, la política y la cultura en un espacio y tiempo determinados.

Finalmente, el manejo de información histórica; el desarrollo de esta competencia permite movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información, así como expresar puntos de vista fundamentados sobre el pasado, el alumno, formula, selecciona y organiza la información relevante a partir de la información histórica o las fuentes de información que posea.

Es importante conocer la perspectiva del plan y programa sobre las competencias en la enseñanza de la historia como un antecedente dirigido a los estudiantes, con

base en lo que aprende y la autonomía de la cual goza el docente en clase que determina a través de estrategias el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es el profesor quien basa sus estrategias en perspectiva al plan, para él, cumplir con estos propósitos es parte de su objetivo como docente titular, de tal manera que advierte que la adquisición de metodologías de enseñanza serán el vehículo por el cual se complementa el ¿Qué? enseñar y el ¿Cómo? enseñarlo.

Es el profesor Pedro quien le apuesta al trabajo con diferentes metodologías para el aprendizaje de la historia, conjunta tanto los propósitos del plan y programas, con diversas estrategias de enseñanza.

Siendo lo anterior una primera aproximación al tema sobre la adquisición de metodologías variadas y dinámicas en la asignatura de historia, es el mismo profesor quien le apuesta a que las clases deben de mirarse de otra manera, deben ser dinámicas no sólo para el alumno, sino para el profesor también.

Para el profesor Pedro el observar de diferente forma las actividades conlleva el trabajo lúdico, o sea, que los niños aprenden jugando;

“Para mí el tipo de actividad debe ser en su mayoría lúdica, donde el niño... todos los niños aprenden jugando, en esta etapa, pues, ya no hay vuelta de hoja... no los puedes tener todo el tiempo como soldados porque no es su condición, no es su naturaleza, entonces, en ese sentido, las actividades ya deben observarse de otra manera, que sean dinámicas, incluso para uno mismo como maestro que no sean tediosas.” (EN2PHC201114CAMRp7)

Al hacer la afirmación el profesor, de que las actividades deben ser en su mayoría lúdicas, se refiere a que a través de diversos materiales, permitirá la manipulación de objetos y se posibilita el juego, por otro lado, dice el profesor que la condición en la que los niños se encuentran no es como la “de soldados”, o sea, el niño no puede mantenerse solo escuchando desde su lugar y mantenerse inmóvil durante un gran periodo de tiempo, más bien, dadas las características del niño (juguetón,

y curioso) necesita del movimiento, de la interacción con las cosas a su alrededor, y la manipulación del material de trabajo, lo que lo lleva al juego.

En las diferentes observaciones pude apreciar ciertas actividades que marcan la utilización y manipulación de material, tal es el caso de la observación número cuatro, donde los alumnos salieron al patio cívico a elaborar distintas herramientas y artesanías con plastilina, pintura vegetal y algunas hojas de colores, de aquí la importancia que el docente a través de distintos recursos busque la innovación en sus actividades, esto tiene relación con lo que marca el libro de enseñanza y aprendizaje de la historia al afirmar que;

“Las estrategias, los procedimientos y los recursos son herramientas que el docente debe optimizar, para auxiliarse en la creación de ambientes de aprendizaje que favorezcan la enseñanza de la historia, pues las prácticas no son innovadoras por sí mismas y su aplicación puede estar inscrita en la enseñanza tradicional. Estas herramientas son innovadoras cuando cumplen con eficacia el poder recrear situaciones de aprendizaje que sean atractivas para los alumnos. (Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica, 2011:125)

Desde la perspectiva anterior, tanto las estrategias, los procedimientos y los recursos empleados por el docente posibilitan la “creación de ambientes de aprendizaje”, en otras palabras, los ambientes de aprendizaje promueven un clima en un espacio particular donde los alumnos aprenden mejor a través de herramientas que favorecen la enseñanza.

Las observaciones en las clases de historia evidenciaron a los alumnos como partícipes de las actividades dinámicas, para empezar los niños se notaban felices, contentos y con ganas de trabajar precisamente a estas decisiones del docente, en general las clases como estas se notaban más fluidas, pues había mayor participación en tanto el trabajo entre ellos, el profesor y los objetivos o propósitos de la clase, existía un mayor trabajo en equipo o colectivo, así como

una tendencia al trabajo no forzado o por compromiso, se notaban interesados por este tipo de actividades;

“Cuando el profesor comentó la actividad, los niños se enmudecieron momentáneamente, estaban completamente atentos cada palabra que decía el profesor, el 100% de alumnos atendía a cada gesto del docente, todo comenzó desde que el profesor dijo la palabra “actividad”, se percibía un silencio contundente. Cuando el docente hizo la pregunta ¿Qué les parece? todos los niños mostraron felicidad, comenzaron a estrechar las manos, (con otros compañeros) a reírse unos con otros, algunos comenzaron a frotar las manos y mirarse de forma picara y con emoción (abriendo los ojos y frotando sus manos entre sí).” (O5CH271114HCCAMRp8)

Cuando el docente titular habló acerca de una actividad todos los alumnos prestaron atención, incluso antes de saber que las actividades serían en el patio cívico, con el simple hecho de escuchar “actividad”, los alumnos denotaron felicidad e interés, pues estaban ansiosos por trabajar.

En las ocasiones que los alumnos trabajaron con el tipo de actividad mencionada así, como con diversos materiales, la intensidad del trabajo para el docente se incrementaba, pues la mayoría de los niños participaba y exigía cierto rango mayor de atención para solventar sus dudas e interrogantes, de tal manera que había una mayor participación por parte del docente y de los alumnos.

Los niños al escuchar la palabra “actividad” denotan felicidad, se sienten atraídos quizás porque en las diferentes asignaturas e incluso en la misma asignatura no se retoma frecuentemente este tipo de ejercicio o concretamente les gusta demasiado, no obstante el tiempo se convirtió en un elemento primordial en las actividades, ya que al ser un grupo numeroso el profesor no tenía el tiempo suficiente para aclarar dudas con todos aquellos niños que lo solicitaban, así como para la entrega de productos de la clase, en el capítulo siguiente ahondaré más en las cuestiones del tiempo.

El profesor Pedro, asegura que a lo largo del tiempo como docente se ha dado cuenta que el tipo de actividades con la manipulación de materiales palpables tienen un mayor impacto en el aprendizaje del alumno, así como, al interactuar los alumnos con diferentes materiales tienen mayor posibilidad de aprender, en las palabras del profesor “es más nutrido”, asegura que cuando un aprendizaje se logra pasar por lo menos tres sentidos el aprendizaje es mayormente garantizado y no solo en la asignatura de historia sino, en otras como Matemáticas, Español o Geografía; “Y me he dado cuenta que les ayuda más la Historia cuando se hacen dinámicas que ellos, tocan, sienten, que ellos huelen, que ellos perciben o ven, es más nutrido.” (EN3PHC041214CAMRp8)

Dada la importancia que ha tenido este tipo de actividad para él a lo largo de su carrera laboral como docente, está convencido de buscar una mayor gestión, esto quiere decir que él ha compartido con alumnos, o padres de familia estas dinámicas de trabajo para involucrar este tipo de metodologías en todas las asignaturas, así como involucrar a los compañeros docentes en este tipo de enseñanza.

El profesor comentó que tenía un trabajo cercano con la compañera del otro cuarto grado, de esta manera y en conjunto se apoyaban tanto con materiales, o formas de enseñar, o sea, se ponían de acuerdo para ver de qué manera darían la clase, así como también compartir la clase entre los dos grupos.

Es así, como el profesor comenta que le apuesta a trabajar con el “Método multisensorial”, que precisamente conlleva el uso de los sentidos para que el alumno aprenda mejor.

Pero... ¿qué es el método multisensorial?, buscando información sobre el método del cual habla el docente me di a la tarea de indagar sobre la importancia de éste en la enseñanza y encontré que estudios realizados por el National Institutes of Child Health and Human Development (Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano) *Eunice Kennedy Shriver* (NICHD, por sus siglas en inglés), agencia del gobierno federal que realiza investigaciones sobre temas de salud,

creado en 1962 en Estados Unidos, han demostrado que el método de enseñanza multisensorial es el más eficaz para conseguir que los niños con dificultades en lecto-escritura las superen.

El método multisensorial utiliza más de uno de los sentidos del niño en el aprendizaje. La mayor parte de la enseñanza en escuelas se realiza a través de la vista escuchando la información del profesor (sensaciones auditivas). El niño utiliza la vista para la lectura de la información, mirando diagramas o cuadros, o leyendo lo que está en la pizarra. El sentido del oído se usa para escuchar lo que dice el profesor. Un niño disléxico puede experimentar dificultades con o ambos sentidos.

La respuesta está en involucrar en el aprendizaje el máximo de sentidos que se pueda, tocando, manipulando, experimentando. De esta manera, su memoria visual y auditiva se apoyará en las memorias táctiles y cinéticas.

De esta forma y conociendo un poco más sobre el método que advierte el docente, mantiene una profunda relación no sólo con los elementos o herramientas que los alumnos puedan tocar para jugar y aprender al mismo tiempo, sino que también es sumamente importante ser poseedores de una buena cantidad de metodologías;

“la otra es pues adquirir una buena cantidad de metodologías, estrategias de enseñanza, eh... en lo personal trato de que todas mis actividades sean un tanto vivenciales, ¿a qué me refiero con esto? a que los niños manipulen a mano con el tacto, que vea, que visualice, que escuche, que esté en movimiento prácticamente como si estuviera en actividades diarias de su vida y si... el niño aprende mucho.” (EN1PHC41114CAMRp15)

El docente refiere que no solo se trata de recurrir al método multisensorial para la enseñanza, o sea que los alumnos utilicen sus sentidos para reforzar el

aprendizaje, sino también a que las actividades deben ser para él, “vivenciales” esto refiere a que el alumno interactúe de manera presencial, con una relación entre el objeto y él, como se dijo anteriormente, un trabajo con los sentidos, de esta manera involucra al movimiento como tal y como si estuviera en actividades cotidianas o que realiza diariamente, por lo anterior comenta el profesor Pedro que es esencial como docentes ser poseedores de variadas metodologías, así como realizar una clase bien elaborada y con material que ellos manipulen y así aprender jugando para adquirir conocimientos; “Profesor: Bueno, entonces (...) el día de hoy lo importante es que pasamos un rato agradable además de que podemos aprender jugando ¿les gusto la actividad? (O5CH271114HCCAMRp21)

En las actividades del aula, según los registros de observación, el docente tomaba el tiempo para que sus clases fueran interesantes, esto quiere decir que ponía mucho énfasis en que los alumnos se sintieran cómodos, o sea contentos y riendo, ya sea contando algún chiste, o haciendo comentarios que no tenían que ver con las clases, pero tenían una intención de distraer un poco a los alumnos para relajarlos un poco.

Inclusive el trato que le daba a los alumnos era atento, con esto me refiero a que se tomaba el tiempo necesario para aclarar de manera individual las dudas que los alumnos tenían en la asignatura, así como mantener un buen clima de trabajo, o sea, que en el tiempo de observación del aula no hubo peleas o conflictos entre los alumnos o alumnos –docente, en este sentido, el docente, aunque no existieran conflictos recalca por medio de pláticas informales (sin un horario establecido) sobre la importancia del buen comportamiento en el aula.

Con base al trabajo en la asignatura de historia, aparte de aclarar dudas, trataba de narrar los hechos históricos, como si fuera un cuento, con el propósito fomentar el interés y la atención de los alumnos, con relación a lo anterior es importante mencionar que el plan y programa de Historia de primaria de cuarto grado 2011, hace alusión a;

“Es necesario que a lo largo de la Educación Básica la práctica docente brinde un nuevo significado a la asignatura , con énfasis en el cómo, sin descuidar el qué enseñar, para sensibilizar al alumno en el conocimiento histórico, y propiciar el interés y el gusto por la historia.” (Plan y programa de historia cuarto grado, 2011: 143).

Así mismo, “Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica, (2011) plantea la necesidad de buscar nuevas formas de trabajo en el aula por medio del docente;

“Es conveniente concebir que la enseñanza de la historia implica crear nuevas formas de trabajar y organizar los contenidos, con estrategias didácticas innovadoras que acerquen a los alumnos y despierten en ellos el interés por su estudio. (Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica, 2011: 117)

Sin embargo en el desarrollo de las actividades tal y como se mencionó el tiempo fue fundamental, en cada actividad en historia el profesor titular solicitaba a los alumnos que trabajaran con distintos materiales, no obstante, regularmente los trabajos que eran los productos de la clase se quedaban como tarea para la siguiente sesión;

*“**Profr.:** Muy bien, lo que hoy vamos a hacer es un collage, primero van a recortar sus láminas y cuando tengan imágenes las van a pegar en sus hojas, después de eso van a decorar los marcos o como quieran decorarlo, sólo que debe ser de su imaginación, sin muchas letras para que se note más las imágenes, por último me lo van a entregar, en caso de que no terminemos hoy lo dejaremos pendiente para la próxima clase.” (O2CH301014HCCAMRp9)*

En la mayoría de las clases, uno de los mayores problemas en la asignatura de historia era la cuestión temporal, tal vez, porque las actividades propuestas por el

docente eran muy extensas, lo que contando desde la explicación de las instrucciones hasta la entrega de productos excedía el tiempo de la clase.

En todas las actividades del aula quedaban pendientes los trabajos para la siguiente clase, lo que ocasionaba un desajuste en los alumnos y en el docente, con esto me refiero a que la estructura en cuanto a tiempo, horario de actividades semanales, así como la planeación del docente cambiaba, pues el trabajo se rezagaba, ya que, ese producto se convertía en una tarea más para la siguiente clase, disminuyendo así, aún más el tiempo de cada sesión, esto anterior, fue una cuestión reiterada, pues cada vez que asistía a observar la clase, ésta comenzaba por entregar los productos de la clase anterior.

En suma, se ha hablado sobre la importancia de emplear otras actividades que adviertan dinámicas distintas que atraigan el interés de los alumnos, de esta manera para “aprender jugando”, por otro lado, el método multisensorial del cual habla el profesor, involucra la utilización de los sentidos, o sea, la manera en que los alumnos trabajan por medio de tocar, ver, oler, escuchar y probar se mantiene en las actividades del docente, no obstante, esta estrategia se ha convertido en algo muy extenso en cuestión temporal, pues es el mismo tiempo en la asignatura el que falta, rezagando no solo los aprendizajes, sino los productos y finalmente las actividades.

La innovación para el profesor Pedro reside en este tipo de actividad “vivencial”, en el cual el alumno aprende con los sentidos, si bien es cierto, desde su punto de vista o desde su perfil profesional psicológico esta estrategia le ha dado resultados, lo que genera en el profesor una satisfacción por “innovar” en sus clases de manera cotidiana, específicamente en la asignatura de historia.

Por otro lado, desde la información recabada sobre esta estrategia, promueve no solo en los alumnos con problemas de dislexia o que necesiten reforzamiento cognitivo - motriz, más bien, es una estrategia que puede ser utilizada por todos los alumnos en general, no obstante, un elemento primordial para cumplir con esta estrategia, se encuentra en el uso de distintos materiales concretos.

Entonces, una pieza que fundamenta las aseveraciones del profesor es el uso de los materiales variados, pues sin duda según el profesor, estos son elementos fundamentales para el trabajo que complementa las “experiencias vivenciales” en el aprendizaje cotidiano en la asignatura de historia.

3.3 El material didáctico de la asignatura de historia en la escuela, “Un recurso vivencial”

La importancia de los materiales en el aula tienen un vínculo con la innovación educativa, siendo indispensables en el “método multisensorial” como lo refiere el Profesor Pedro, pues estos son considerados como vehículos de la innovación, los materiales son variados y pueden ser de orden visual, concreto o multimedia, sin duda los materiales juegan un papel fundamental en el desarrollo de actividades en el aula.

Al hablar de materiales en la escuela, se reconoce en este concepto (innovación) la intención de mejora y cambio, visto como una forma de reestructurar prácticas y creencias, desde el punto de vista de Fullan y Stiegelbauer (1991), en la literatura acerca de la innovación educativa, es habitual encontrar la incorporación de nuevos recursos, nuevos comportamientos y prácticas de enseñanza, así como, nuevas creencias y concepciones, etc., como cambios relacionados con los procesos de innovación en cuanto mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Independientemente de las diversas asignaturas que día a día se llevan a cabo en el aula, o de las formas con las que las actividades se complementan son los materiales una pieza necesaria para el trabajo cotidiano. No obstante, es evidente que en algunas asignaturas el peso del material es determinante para complementar el proceso de enseñanza –aprendizaje, tal es el caso de la asignatura de historia, pues exige una cierta complejidad “imaginativa”, o sea imaginar tiempo, personas y lugares, para una construcción de conocimiento concreto.

Ante esta situación el profesor Pedro, menciona que es en la asignatura de historia donde el material no puede faltar, materiales de diversa naturaleza como libros o multimedia son pieza fundamental que se debe gestionar;

“pero yo siento que historia es de las que más material debe tener y siento que en la escuela debemos de gestionar este tipo de apoyo, desde mapas, enciclopedias, material audiovisual... no se... ese tipo de material, pero no... no se ha gestionado en sí, un apoyo directo de la escuela.”
(ENPHC41114CAMRp9)

En este sentido, el profesor Pedro se refiere al trabajo con distintos materiales, hace alusión a que en la escuela no se les proporciona material, como el que menciona, material concreto como libros, enciclopedias o mapas, hasta el material digital como programas para computadora, discos de multimedia o inclusive las enciclomedias, pues al parecer éstas están dañadas, porque tienen virus que deterioran el Software, aunado a esta situación durante un año completo la falta de luz en la escuela paralizó las actividades, ésto último por una deuda que se adquirió.

Desde el punto de vista del docente se nota una inclinación por el trabajo determinado con el material, si bien es cierto, éste o los recursos de apoyo distintos cualesquiera que sean, para él se han convertido en una pieza clave para el desarrollo de sus actividades, en miras de una efectividad en el proceso, en otras palabras, enfatizan la calidad de su enseñanza a través de estos medios, en palabras de Rockwell; “Los maestros frecuentemente sienten que la calidad de su trabajo y el de sus alumnos mejora o disminuye por la presencia o ausencia de salones y recursos educativos adecuados y otros apoyos”. (Rockwell, 1985: 100).

El profesor menciona que el problema principal es que no se ha gestionado un apoyo directo de la escuela, en este sentido, ese apoyo se interpreta como forma de solicitud por parte de la escuela hacia otras instituciones como la misma SEP, o la solicitud de material por parte de los profesores a la misma dirección escolar, o inclusive la solicitud hacia los mismos padres de familia. Como se lee, el material

es una herramienta que acrecienta la eficiencia docente. En relación a ésta situación, el libro “enseñanza y aprendizaje de la historia en educación básica, 2011”, menciona que los materiales en el aula son clave para el uso de estrategias por parte del docente, pues es una condición para incrementar la enseñanza atractiva hacia los alumnos y evitar enseñanzas superfluas;

“Asimismo, el uso de recursos como los medios audiovisuales incrementa la eficacia del docente en la medida en que se establezca una comunicación con los alumnos que les resulte atractiva, ya que los audiovisuales simultáneamente incentivan la vista y el oído, reactivando mecanismos de aprendizaje que se han cultivado desde los primeros años de vida. El sentido educativo o pedagógico del audiovisual es una condición que el maestro debe situar para evitar enseñanzas superficiales con este recurso didáctico.”
(“Enseñanza y aprendizaje de la historia en educación básica, 2011: 125)

Esto último es una afirmación del proceso que han llevado durante años los alumnos en la escuela, en este sentido esos mecanismos que se activan al potenciarlos con los diferentes medios, posibilitarán ese vínculo con la enseñanza.

El profesor Pedro considera que el material en la escuela es muy importante, realmente hace mucha falta, como se mencionó anteriormente el material es escaso, nulo o no está actualizado, por otro lado, el vínculo con la enseñanza permanece y los materiales con lo que él trabaja en el aula son de su propiedad. Son los profesores los que tienen que elaborarlo con los alumnos;

“yo considero que en la historia debería de haber una cantidad tremenda de material, mapas... si quieres enciclopedias, atlas, y tenemos algunas cuantas... algunas enciclopedias pero el material visual es el que nos hace mucha falta, nosotros tenemos que traer los mapas, tenemos que elaborar... con los niños. (EN1PHC41114CAMRp8)

Según el profesor titular, el material en la escuela es indispensable, sin embargo hace énfasis en que el material visual es el que hace mucha más falta, al hablar acerca de éste hace referencia a los distintos materiales como mapas, libros, películas, o acorde a las actividades que se vayan a realizar, no obstante otro problema recurrente que encuentra día a día es que el material en su gran mayoría tiene que ser dado por él mismo o elaborado en compañía de sus alumnos, acepta que a pesar de tener algunos mapas, éstos no son suficientes para cumplir cabalmente con las exigencias del plan y programa o de forma curricular, ni de su clase en particular.

El papel de la dirección en este caso es limitado, porque en cuestión de materiales no tienen idea con lo que cuenta en la institución;

“En cuestión de historia honestamente no recuerdo que tengamos algún apoyo, incluso con los mapas que había en la bodega nos tuvimos que dar a la tarea de rescatar uno que otro porque están prácticamente en malas condiciones y la misma dirección no estaban al tanto de que existían mucho menos.” (EN1PHC41114CAMRp7)

Por otro lado, el profesor titular habla acerca de que la SEP, en este caso no participa, por un lado, en la cuestión de la aportación de distintos materiales, así como el tiempo para trabajar con este tipo de actividades; “no hay participación ahí de la SEP como debiera ser, no hay materiales, ni... ni tiempo de compensación que nos den a nosotros.” (EN2PHC201114CAMRp12)

El profesor refiere que por parte de la dirección no existe un reconocimiento del material con el que se cuenta, así como la SEP, no participa como quisiera, con esto quiere decir que, no apoya ni con el material suficiente para el trabajo cotidiano en las aulas con los niños, así como también no otorgan “tiempo de compensación”, en otras palabras, que la Secretaría considerara más tiempo para las clases de historia y así poder trabajar con material diverso, pues, las diferentes actividades que se realizan conllevan más tiempo, por otro lado, son los niños quienes están conscientes de la situación con el material;

“Yo: Si pudieran cambiar la forma de trabajar del maestro ¿Qué le pedirían?”

Niña: Trabajar con materiales que no trabajamos...

Niño: Si materiales diversos. (EN5PHC081214CAMRp5)

En las ocasiones que visité el aula, pude observar que los productos de clase como cartulinas, papel bond o maquetas elaboradas por los alumnos, se mantenían en el aula durante una o dos semanas sin ser movidas o retiradas, cuando pregunté al docente el ¿Por qué? de esta situación, sonriendo, me dijo que era porque no había más material que colgar.

A lo largo del recorrido por los apartados siguiendo la línea articuladora de la práctica docente en la asignatura de historia, se puede observar que tanto la innovación de variadas metodologías, así como, la concepción por parte del profesor Pedro por el “método multisensorial”, van relacionados estrechamente con el material, en otras palabras, estos tres elementos son fundamentales entre sí para las actividades en el aula, sin embargo, es la misma dirección escolar quien no tiene conocimiento de este último elemento (materiales) según el docente; limitando las opciones de trabajo para él, por otro lado, los principales afectados por ésta situación son evidentemente los alumnos, quienes les gustaría trabajar con una diversidad de éstos.

Aunado a lo anterior, el trabajo con los padres de familia es muy limitado, pues el profesor Pedro menciona que los padres de familia le dan mayor énfasis al estudio de otras asignaturas como Español o Matemáticas, por ser más importantes según ellos, entonces el apoyo principalmente para la obtención de diverso material para el trabajo de la historia queda incompleto o nulo.

Se mencionó que los niños tienen pleno conocimiento de que les gustaría trabajar con distintos materiales, tal vez por el trabajo recurrente de prácticas de “pizarrón y butaca” como lo acepta el profesor titular, no obstante el poco material que existe está en malas condiciones, además, gran parte de éste, con el que trabajan los alumnos es elaborado por ellos mismos, o llevado por el profesor.

Otra situación que conlleva relación a lo anterior es que algunos materiales son compartidos por el otro cuarto, esto quiere decir que los materiales con los que se cuenta, así como, los materiales que elaboraron entre docente y alumnos es turnado o prestado al otro cuarto grado, pues como se abordó en el capítulo tres, precisamente en el apartado “el trabajo colaborativo” son los profesores quien de iniciativa propia se dan a la tarea de trabajar conjuntamente para diseñar clases o trabajar colectivamente entre los dos cuartos grados, de tal manera que comparten el material existente o que ellos mismos elaboran, y que desde su experiencia se ha convertido en algo eficaz, en este sentido, desde la perspectiva de Parcerisa (1996), y a propósito del primer apartado, pensar en la idea de profesor productor de materiales se encuentra muy en consonancia con la idea de profesor “innovador”, de profesional reflexivo que se cuestiona su actividad, (...) con la intención de imponer un modo de entender el currículum;

“Lo que supone pensar en un profesor constructor del currículum. Un profesorado que elabora materiales para el alumnado nos transmite la idea de personas inquietas y preocupadas por la calidad de la enseñanza, en la cual juegan un papel destacado los recursos en general, y los materiales curriculares específicamente”. (Parcerisa, 1996:60).

Al pensar en la elaboración de material de manera colectiva, no solo se pone en marcha la convivencia evidente entre docentes, sino también entre alumnos, si bien es cierto, las relaciones sociales entre individuos son de gran provecho, pues permiten una interacción de ideas que posibilitan el aprendizaje colaborativo. De lo anterior puede verse que con estas actividades hay un vínculo entre maestro – alumno, lo que genera aceptación para estos últimos;

Niño: *El profe llevó el material y lo compartió con el otro cuarto, algunos hicieron comida, animales, platos, figuras distintas...*

Niña: *Casas en donde vivían, diferentes cosas...*

Yo: *Como les gustaría que les enseñaran?*

Niño: *Que las clases fueran así, algo corto pero concreto...*

Niña: *Que las clases fuera parecidas a esa... (EN5PHC081214CAMRp5)*

En el fragmento anterior, los alumnos platicaban emocionados sobre este tipo de actividades en historia en el momento de entrevistarlos, les emocionaba el hecho de trabajar junto con el otro cuarto y se daban cuenta del trabajo que llevaban los docentes, al preguntarles cómo les gustaría que les enseñaran los dos niños afirmaron que ese tipo de actividades eran de su agrado, para el niño en especial menciona que le gusta las clases “cortas pero concretas”, en otras palabras, que sean bien explicadas, que fueran claras pero también divertidas aseverando al último “que fueran así”, mientras que a la niña le gustan las clases parecidas a esa.

El docente ante la situación del material y el trabajo con diferentes dinámicas dice sentirse a gusto, pues saber que los niños aprendían no sólo por la manera en que enseñaba, o sea utilizando distintas dinámicas; “me gusto saber que el niño aprendía gracias a mí, a mi dinámica, no nada más con el libro o poner cosas en el pizarrón, sino involucrar varias dinámicas en los contenidos.” (EN3PHC041214CAMRp11)

Aquí en la afirmación del docente puede apreciarse que él acepta que los niños aprenden por sus dinámicas, así como el uso del libro de texto y la utilización del pizarrón, esto se interpreta como una vinculación de diferentes elementos para que el alumno adquiera conocimientos, no obstante, como se viene exponiendo en este capítulo, y a través de las afirmaciones de los informantes, dicen necesitar diversas estrategias de enseñanza, así como materiales, y experiencias vivenciales para generar en el alumno el interés para que aprenda, sin embargo, el docente es quien acepta que los materiales con los que trabaja son los mismos, como el libro, el pizarrón. Incluso los materiales con los que trabajaba en las sesiones eran prácticamente los mismos, contaba con plastilina, papel mural, pinturas vegetales y hojas de colores:

Los niños comenzaron a salir ordenadamente, (mientras el docente saca algunos materiales como plastilina de colores, pinturas o palillos) uno por uno hasta vaciar el salón, al salir los niños comenzaron a correr, brincar y abrazar todo tipo de cosas y denotaban su felicidad, todos se concentraron en el patio cívico. (O4CH201114HCCAMRp17)

El profesor antes de realizar alguna actividad con sus alumnos, primero se dirigía al locker donde guardaba sus cosas, en este caso, el diferente material con el que contaba, en algunas entrevistas informales el profesor Pedro comentó que la mayoría de sus materiales eran sobrantes de los años anteriores y que la dirección se los había proporcionado, en otro de los casos eran materiales que no utilizaron sus propios alumnos del año pasado, el papel mural con el que contaban lo había donado el director de la escuela, y los demás elementos como pinturas, palillos, barras de plastilina, canicas etc... eran de él, algunas de éstas piezas eran compradas con el dinero del propio docente, así mismo comentó que los padres de familia lo iban a pagar, sin embargo ya llevaban varios meses y no terminaban de cubrir la deuda.

Los materiales en las actividades de historia eran siempre los mismos, tal vez de aquí a lo que se refiere el docente titular es buscar la mejor forma de impartirles la clase, buscar estrategias diversas, que le permitan manipular los mismos materiales pero en diferentes actividades.

Por otro lado, los niños se notan felices aunque trabajen con los mismos materiales como se ha mencionado anteriormente, sin embargo ellos aceptan con que materiales trabajan;

Yo: *¿Qué materiales utiliza el profe?*

Niña: *Las esculturas, las hojas...*

Niño: *Papel mural..." (EN4PHC041214CAMRp5)*

En suma, se puede ver que existe un vínculo entre lo que el profesor Pedro llama innovación en la asignatura de historia, como se comentó anteriormente, es el profesor quien alude a que existen prácticas tradicionales, o sea donde se utiliza la memorización de personajes, lugares o fechas importantes.

El profesor Pedro, afirma que las actividades tradicionales se mantienen en la actualidad, por lo tanto, es necesario implementar otras estrategias de trabajo con los alumnos para generar interés y aprendan voluntariamente y no porque los obligue, por lo que, menciona que se interesa por cómo se sientan los niños al aprender, esto último, advierte que para él, tanto el cambio de estrategias como la sensibilidad docente son pieza fundamental para la enseñanza de la historia.

Del mismo modo el apartado de las “experiencias vivenciales”, se denotó que al trabajar con diversas estrategias como el “método multisensorial” que plantea el profesor, advierten certezas, por un lado, la escasez del material para trabajar utilizando los sentidos, de igual forma el apoyo que recibe de los agentes escolares, como director, padres de familia, compañeros de trabajo e incluso la misma secretaría (SEP).

Por otro lado, un recurso fundamental para el desarrollo de estas estrategias se encuentra en el uso adecuado del tiempo, como se mencionó, según el profesor, el tiempo no es suficiente para cubrir en su totalidad las actividades, la entrega de productos, la resolución de dudas, las experiencias previas (entendidas como recuperación de ideas previas en cada clase), así como el rezago que se produce en la eventualidad (clases siguientes). Si bien es cierto ahondaré más en el último capítulo referido a las cuestiones temporales.

Finalmente en cuanto a los materiales en el aula, éstos guardan una relación muy estrecha para que se cumpla el propósito de enseñanza-aprendizaje, el problema del material como se habló anteriormente reside en la escasez o en la falta parcial o total de los mismos, lo que al final es un problema muy serio.

En palabras del docente titular, “me gustó que aprendieran no solo de mí, sino de las diferentes metodologías que empleamos en el aula” éstas metodologías se llevan a cabo con materiales indiscutiblemente, ya que, sin estos no puede desarrollarse alguna actividad “vivencial”. En otras palabras, si no hay materiales, no hay “innovación” y por ende no hay “métodos vivenciales”.

La situación del tiempo es imperante, con esto me refiero a que todas las actividades por más mínimas que sean dentro del aula están determinadas por la temporalidad, en este sentido, tanto curricularmente como profesionalmente el profesor resiente la presión al no cumplir con los propósitos enmarcados, de tal manera que en el próximo capítulo, se desarrollará la situación del tiempo en el aula, en éste, se tratan los temas de integración de información concreta para los alumnos, así como, un tiempo de castigo, en otras palabras, ¿Cómo utiliza el tiempo el profesor en el aula?.

Así mismo, el estilo propio del docente ha configurado una manera particular de enseñar lo que se traduce de igual manera en las acciones y medidas que se toman en el aula de clases, en este sentido, tanto el tiempo, como la formas de conducción en el aula por parte del profesor y los alumnos en una práctica particular. “Lo que sucede en el aula de clases”.

CAPÍTULO 4

“EL TIEMPO EN EL AULA: DEL TIEMPO DE HISTORIA, AL TIEMPO DE CASTIGO”

El aprendizaje efectivo depende en última instancia de la manera en que el tiempo se organiza, de la proporción de tiempo dedicado a la perseverancia de los estudiantes, o de su completo compromiso en el aprendizaje, así como del tiempo que los estudiantes con diferentes aptitudes y niveles de motivación requieren para internalizar conceptos y elaborar sus propias ideas.

Carroll, J.

La enseñanza es un proceso que ha subsistido históricamente, pues, los conocimientos han pasado de generación en generación a lo largo de las distintas épocas y contextos, este proceso que se determina de padres a hijos, de sociedades a individuos, o de individuo a individuo, se ha configurado de manera más específica desde el momento que existe una instrucción escolar, en un lugar determinado (escuela y aula), en este sentido, la enseñanza se convierte en un elemento donde todos comparten información y conocimientos, desde el profesor, padre, alumno y hasta los demás miembros de la comunidad tanto escolar como de la sociedad, ya que este proceso es meramente social y natural del hombre.

Desde la perspectiva de Carrasco (2004) la enseñanza es un proceso de comunicación bilateral entre los actores en el aula, esta comunicación bilateral le servirá al docente para detectar tanto fallos y errores y será útil como fuente de información, la enseñanza es un proceso interactivo donde tanto alumnos como el profesor emiten mensajes entre sí.

En este particular proceso de enseñanza existen ciertos elementos que tienen que ver enfáticamente en el lugar de adquisición de conocimientos próximo que es el aula, si bien es cierto, el trabajo o la práctica escolar está estructurada procesualmente, lo que indica que conlleva determinados tiempos, espacios, y

pasos que cumplir, existe una estructuración temporal y espacial tanto para la enseñanza-aprendizaje (didáctica), desarrollo de contenidos, espacios de receso, e incluso, espacios para reprensión o aplicación de formas de control.

En este capítulo se aborda la situación temporal en el aula, pero también, la serie de actividades que se han configurado de manera particular con respecto al trabajo conjunto del docente y sus alumnos, de tal manera que, elementos como lo curricular, en tanto planes y programas (expectativas curriculares), así como el perfil profesional del docente, proponen una forma particular de conducirse en el aula, con todo y su conjunto de reglas y normas, así como en un determinado tiempo y espacio escolar.

En este siguiente capítulo abordaré 3 apartados, el primero de ellos titulado “tiempo en la asignatura de historia, me quedé, me atrasé, no pude concluir”, que hace referencia al trabajo cotidiano que se realiza en el aula del cuarto grado, en este se puede apreciar la manera en que el docente relata los diferentes obstáculos en cuestión de tiempo que enfrenta para cumplir con la cuota curricular que se le exige.

El segundo apartado titulado “Temas integradores. Vertebrar los contenidos”, se trata la forma en el que el docente trabaja con los contenidos, en este sentido, relata la manera en que maneja lo enmarcado en el plan y programa de historia y a su vez como en su caso trata de alcanzar las expectativas curriculares por medio de las adecuaciones personales que ha implementado, ya que, el tiempo en el aula según el profesor es un factor que limita el proceso enseñanza-aprendizaje en el día a día.

Finalmente, en el apartado número tres titulado “Tiempo de castigo, Échenle galleta”, se habla de igual manera sobre el tiempo, sin embargo, aquí el tiempo no es de clases, sino más bien, es utilizado para impartir castigos, entonces, se aborda la manera en que se han configurado temporalmente las actividades extraescolares y el significado que se le ha otorgado en el aula por los alumnos y el docente.

4.1 El tiempo en la asignatura de historia, “Me quedé, me atrasé, no pude concluir”

En el transcurso de la labor cotidiana en la práctica educativa siempre existen obstáculos, estos obstáculos pueden ser de diversa índole y según el contexto, por ejemplo, las limitaciones de infraestructura en la institución, la falta de libros de texto, así como, la carencia de servicios básicos como luz, agua, o incluso de los mismos espacios para trabajar, entre otros elementos, sin embargo, uno de los problemas más recurrentes en el trascurso del cumplimiento curricular en el aula, es el tiempo.

El tiempo en la escuela se convierte, de acuerdo con Fisher (2009), en una de las muchas variables que son necesarias para analizar lo que sucede en los centros escolares. De tal manera que, estudiar la forma en cómo el profesor usa y estructura el tiempo de clases será primordial para comprender su relación con el aprendizaje con respecto a los alumnos, tomando en cuenta que el uso del tiempo es uno de los pocos elementos que puede ser directamente manipulado y controlado por los profesores.

Se puntualiza al tiempo como un elemento primordial para la comprensión de lo que sucede en las aulas, además permite analizar y comprender los elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluidos alumnos, pero también al profesor, en este sentido, se reconoce a través de la siguiente afirmación del docente al tiempo como un factor muy importante;

“para todo yo considero un factor muy importante independientemente de la pregunta a canalizar viene siendo el tiempo, que yo siento que en historia los contenidos son muy amplios y no se alcanzan a ver de manera tan detallada como se espera que lo haga la SEP, ya que pues, las otras materias también exigen mucho tiempo, demasiado tiempo.”
(EN1PHC41114CAMR p1)

Desde el punto de vista del docente el factor del tiempo es indispensable, entre otras cosas no solo por la amplitud o extensión de los contenidos que llevan los contenidos de la asignatura de historia, sino el tiempo de manera global, en este sentido, las otras asignaturas exigen demasiado también, por otro lado, al ser los contenidos demasiado extensos no permiten analizarlos de manera detallada.

Según el profesor Pedro este es un problema recurrente en la labor cotidiana, el docente se enfrenta a la limitante del tiempo, por lo que, las observaciones que se llevaron a cabo desde sus propias prácticas mostraron que durante las clases a pesar de tener un horario a la semana delimitado para los tiempos de cada asignatura, se tomara tiempo de otras asignaturas para cumplir con la planeación de actividades y por ende los tiempos establecidos inicialmente, tal y como se observa en el siguiente horario, los tiempos están delimitados cada día a la semana;

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00-9:00	Español	Español	Español	Español	Español
9:00-10:00	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	C. Nat.	Matemáticas
10:00-10:30	<i>R</i>	<i>E</i>	<i>CE</i>	<i>S</i>	<i>O</i>
11:00-12:00	C. Nat.	Historia	E.F.	Historia	C. y E.
12:00-13:00	Geografía	Art.	C. y E.	Art.	Geografía

Fuente: observación propia (01CH161014CHCAMR)

Se toman los días martes y jueves en el respectivo horario para la enseñanza de la historia, en total suman dos horas a la semana para la enseñanza de la asignatura, curricularmente la asignatura exige 1.5 horas de trabajo a la semana, enfáticamente en cuarto grado, a diferencia de otras asignaturas como matemáticas exigen 5 horas a la semana y español que exige 6 horas a la semana, por lo anterior, se puede notar que las exigencias temporales por asignatura varían drásticamente y evidentemente entre los ejemplos anteriores, en

este sentido, a diferencia de la hora y media para trabajar semanalmente la asignatura de historia, contrastada con la asignatura de español que exige 6 horas hay una diferencia de más de cuatro horas a la semana y en contraste con el horario del profesor hay un déficit de treinta minutos.

Son evidentes las diferencias entre las asignaturas con base al elemento tiempo, tanto curricularmente como personalmente hablando específicamente del docente y su horario, a pesar de esta situación, el profesor Pedro comenta que todas las asignaturas conllevan la misma importancia en el tiempo, de tal manera que es necesario contemplar los horarios para que al final no exista un desfase entre las asignaturas y el tiempo planeado para cada una;

“y también pasa lo mismo con la historia, le tratamos de dar la misma importancia a todas las asignaturas, ahora, para que se vaya sopesando el tiempo para empezar y que no nos vaya a comer al último el “me quedé, me atrasé, no pude concluir” (EN2PHC201114CAMRp5)

La afirmación del profesor Pedro hace alusión a la necesidad de contemplar dos elementos primordiales, por un lado; el tiempo y por otro la asignatura, desde su perspectiva el “me quedé, me atrasé, no pude concluir” refiere a la carrera cotidiana en el aula por cumplir con las exigencias curriculares que están planteadas, ante esta situación afirma que las asignaturas también exigen su tiempo semanal, a pesar de tratar de repartir el horario con todas las asignaturas los contenidos siguen siendo muy amplios; “pero las demás asignaturas van por igual en el tiempo, un horario en la semana, pues trato de compensarlos prácticamente porque si son contenidos muy amplios” (EN2PHC201114CAMRp5)

Con relación al tiempo y a los contenidos enmarcados curricularmente, el programa de estudio 2011 de historia hace mención que;

“Es importante señalar que el programa ofrece flexibilidad en el tratamiento de los contenidos, de manera que no se conciben como un listado de temas en el que tendrían el mismo peso todos los elementos que lo integran. Por el contrario, se espera que los docentes hagan hincapié en los aprendizajes

esperados, de modo que logren construir, junto con sus alumnos, una visión global de los procesos que se abordan en cada bloque.” (Programa de historia, 2011.)

Como se mencionó, el plan de estudio y el programa de cada asignatura por año respectivamente tiene un peso curricular específico y es que existe una determinada exigencia para cumplir este plan curricular, pues, es una estructura, un pilar que funciona de manera universal en todos los niveles, así mismo, conduce un lineamiento que debe articular todos los grados desde preescolar hasta el nivel medio superior, entre otras cosas, el currículo es el conjunto de habilidades que el alumno debe desarrollar a lo largo de su educación básica, por lo tanto, es de suma importancia su comprensión y su presencia en la labor cotidiana, en este sentido, el docente comparte una relación directa como lo marca tanto el plan como el programa y es que se ofrece la flexibilidad para tratar los contenidos curriculares, así como, la opción para enfocarse en los aprendizajes esperados de cada asignatura y ahondar en ellos para avanzar de manera fluida.

Es evidente que un gran peso del manejo fluido del tiempo en el aula reside en las aptitudes del docente, precisamente de ahí su relación con la flexibilidad de los contenidos curriculares y el tiempo de instrucción en el aula, visto como el periodo que el profesor destina, de manera deliberada y consciente a actividades de aprendizaje para los alumnos, es un elemento que varía dependiendo de la escuela y de las competencias docentes (dominio de los contenidos y estrategias pedagógicas del maestro).

En el tiempo de instrucción descansa el primer espacio formal y disponible para las acciones de carácter pedagógico con los alumnos y se convierte en un elemento más cercano a influir en el logro de los estudiantes, desde el punto de vista de Erickson quien menciona al docente como el “líder en el aula” que se desarrolla en una organización propia, bajo normas y reglas estipuladas y que parte desde sus aptitudes;

“Desde el punto de vista interpretativo, la eficacia docente es una cuestión propia de naturaleza de la organización de la vida en el aula, lo que hemos denominado el curriculum ejecutado, cuya construcción es, en gran medida, pero no exclusivamente, responsabilidad del profesor en cuanto al líder educativo”. (Erickson, 1989: 231)

Desde la afirmación de Erickson es evidente el papel del docente, quien se ha desarrollado a través de la práctica cotidiana en el aula, si bien es cierto el elemento curricular que delimita “las reglas de juego” es implementado y llevado a cabo desde la perspectiva del docente, quien aparte de ejecutar el curriculum con base a sus aptitudes, forma y se forma a través de la práctica, lo que muestra que si se habla específicamente de tiempo, el profesor habrá creado personalmente tanto sus alcances y limitaciones con respecto a lo curricular y a la enseñanza con los alumnos.

A partir de las palabras de Erickson, el curriculum propone al maestro la facultad de ser el líder en el aula, desde la perspectiva de quien lleva la herramienta principal de la enseñanza (el currículo ejecutado), lo que lleva a preguntar ¿Qué tanto conoce el docente los contenidos a desarrollar?;

“En el programa de historia no me he metido así de lleno... o sea... bien metido no... es un libro tan amplio que la cantidad de asignaturas que tenemos... pues la verdad ni tiempo nos da de estar ahí, la historia es amplia, la geografía lo mismo, matemáticas no se diga, español es mucho, entonces prácticamente agarramos lo más básico de lo que es el contenido.”
(EN2PHC201114CAMRp10)

Desde su afirmación el profesor menciona que no ha tenido el tiempo para analizar los planteamientos del programa, de tal manera que toma los contenidos de cada asignatura, se enfoca generalmente en ellos y enseña a los niños pero sin profundizar en cada tema, en este sentido y a propósito de la “flexibilidad” que

plantea el plan y programa de estudio sobre una “visión generalizada” de los contenidos curriculares como se mencionó anteriormente.

Así mismo, otro problema recurrente aunado a la falta de conocimiento de los planes y programas que mencionó anteriormente es la lectura, parafraseando sus afirmaciones “no a todos los maestros se nos da la lectura”, por lo que al leer los planes y programas de cada asignatura generan un problema por la falta de costumbre lectora con respecto a lo curricular.

La lectura se ha convertido a través de los años en nuestro país en un elemento poco trabajado en la mayoría de los campos especialmente en la educación, con respecto a la lectura, existe un problema, pues, de manera inicial no hay una práctica común o cotidiana, lo que influye en el desarrollo de las actividades, enfáticamente en el desarrollo fluido de contenidos en el aula, no obstante, es una realidad que a pesar que no existe esta cultura de la lectura, este elemento tiene “una doble cara”, en otras palabras, desde la perspectiva de Carrasco (2004) lo que se lee es distinto para todos con respecto al propósito que se busca y el sentido que le otorgan;

“Los buenos lectores se distinguen de los malos no solo en la finalidad que buscan en la lectura, sino también en como leen o como autorregulan su actividad mental al leer. Porque no coinciden unos y otros en la consciencia que tienen de la utilidad de la lectura y de la necesidad de cambiar las formas de leer, según el propósito que se persigue, lo que hace que su modo de leer sea distinto.” (Carrasco, 2004:57)

Lo anterior tiene relación con las palabras del profesor Pedro, pues, él afirma que no existe una costumbre o incluso gusto por la lectura, lo que según él, demerita las actividades en el proceso de enseñanza –aprendizaje, no obstante, para el profesor la lectura se considera como la inmersión en los contenidos estipulados en el currículo, así mismo, desde su punto de vista la lectura está sumamente

relacionado con ahondar en los contenidos, planes y programas, sin embargo, desde la perspectiva de Carrasco, se puede observar que existen diferencias en lectura, no solo con la “utilidad” que se le da al texto que se lee, sino también al sentido que se le otorga al leer.

Puede decirse que cada docente lee conforme a lo que necesite o busque, pero también a lo que el entiende, de tal manera que para el profesor Pedro, el leer conlleva particularmente adentrarse a los planes y programas, y la base de su lectura se remite a los aprendizajes esperados, las actividades y los contenidos prescritos, de esto último la afirmación en capítulos anteriores “nos cuesta mucho leer, pero es un requisito indispensable el conocer los planes y programas del grado que te toca impartir”

Así mismo, tanto el sentido, como la utilidad que parte desde la lectura de planes y programas, no es más que una reafirmación de lo que se ha venido desarrollando en esta tesis, pues, si bien cierto que el profesor es un cúmulo de subjetividades que posee capitales, entenderá y utilizará desde su perspectiva las mediaciones curriculares a impartir, en otras palabras, enseñará como aprendió a hacerlo desde donde cree que es pragmático y lógico. Cuando el profesor lee, tanto el “sentido” como la “utilidad” partirán de sus capitales formados, producto de su historia personal, profesional política, cultural y social.

Con relación a las afirmaciones del docente de cuarto grado, no solo es el problema del tiempo dentro del aula y las actividades que en ella se realizan, el profesor Pedro, afirma que otro problema en lo cotidiano reside en la cantidad de alumnos que llenan las aulas, particularmente en la suya;

“Pues prácticamente...para empezar cambiaría la cantidad de alumnos que siempre da la SEP, y no nada más en la historia sino en cualquier asignatura, siempre he dicho que a mayor cantidad de alumnos, pues mayormente independientes... es demandante andar brincando de lado a otro vigilando a cada niño, cuando son menos, el trabajo es más personalizado, así nos

podemos enfocar mucho más a la atención con cada uno de ellos.”
(EN1PHC41114CAMRp18)

Las palabras del profesor Pedro dejan ver una inconformidad por la cantidad de alumnos que tiene, en cuanto a la afirmación de “a mayor cantidad de alumnos, mayormente independientes” refiere a que entre más alumnos haya en existencia en el aula deben ser más independientes en las actividades propuestas, ya que, es más difícil personificar la atención a cada uno de ellos, también comenta que el hecho de ir de lugar en lugar con la cantidad de alumnos impuesta es más “demandante” es más laborioso y complicado atender a tal cantidad.

Así mismo, hace mención de un “trabajo personalizado”, el cual refiere al trabajo especializado o personal a cada alumno, reafirmando con sus palabras “más atención a cada uno de ellos”, lo que deja entrever una educación personalizada, al hablar de ésta, se encuentra la afirmación de Carrasco al referirse que no solo es una mera técnica u organización, sino más bien es un elemento que posee perfiles claros y estipulados, dicho de otra manera “principios metódicos”; “De acuerdo con este código, una educación será tanto más personalizada cuanto más pureza se utilicen los Principios Metódicos, respondiendo con ellos a las ideas básicas de los Principios Fundamentales (García, en Carrasco, 2004: 27).

Los principios fundamentales se refieren a la unidad y totalidad de la persona en cuanto a las relaciones personales o grupales, así como la capacidad de expresión, la trascendencia y la autonomía que la persona pueda desarrollar en el proceso educativo, de ahí la expresión de educación personalizada.

Al hablar entonces de una educación personalizada, no solo se habla de los principios metódicos como una estructura delimitada, antes mencionada, sino también se habla que para que exista, es necesario un número determinado de receptores, en este caso alumnos. De tal manera, que desde las afirmaciones del docente un problema recurrente en el factor del tiempo reside en la cantidad de

alumnos establecidos en el aula y su posibilidad de trabajo personalizado. Un ejemplo de esto anterior lo enmarco en un fragmento de observación, donde es evidente que al tratar de llevar a cabo una atención personalizada por parte del docente, la cantidad de alumnos no lo permitió;

Algunos de los niños se levantaron para hacer preguntas al docente, él trataba de responder a todos de una manera personalizada, pero, cuando los niños eran bastantes de pie optó por decirles que se sentaran y que solo alzaran la mano porque él iría a su lugar. (O2CH301014HCCAMRp10)

Así mismo en la observación de la clase de historia siguiente, un caso similar apareció;

Los últimos minutos de la clase los niños comenzaban a levantarse cada vez más, a tal grado que el profesor tenía la fila de niños a su costado (hasta cinco niños a la vez) se notaba apresurado para revisar y asignar una calificación, mientras revisaba las preguntas de cada niño e ingresaba la calificación en su lista de asistencia. (O3CH131114HCCAMRp15)

En otro fragmento de observación al final de la clase por falta de tiempo el trabajo quedó pendiente para la siguiente sesión; “La clase estaba por terminar, así que, se apresuró a decirles a los alumnos que llevaran sus trabajos a su escritorio para que pudiera agregar pendiente a su lista y así guardar los cambios para la próxima clase.” (O2CH301014HCCAMRp10)

Es evidente que tanto el profesor como para los alumnos el tiempo de la asignatura de historia es una necesidad que tienen en mente, para el profesor el tiempo significa, más espacios para enseñar de manera personal, periodos de lectura más profundos en tanto los planes y programas, así como atender a profundidad las dudas de los alumnos, por otro lado, para los alumnos éste, significa más duración en las actividades didácticas, así como en el estudio a profundidad de la asignatura de historia, con respecto a los alumnos, en un fragmento de entrevista realizada, se les preguntó, ¿si estuviera en sus manos

modificar algún elemento para la enseñanza de la historia que cambiarían?, la respuesta complementó de alguna manera las afirmaciones del docente;

Yo: Otra pregunta... si ustedes pudieran cambiar algunas cosas respecto a cómo les enseñan historia... ¿Qué cosas cambiarían' todo, todo lo que pudieran cambiar.

Niño: Que fuera más tiempo en la historia... (EN4PHC041214CAMRp8)

Desde el punto de vista del niño entrevistado, hace referencia a que cambiaría el tiempo de la asignatura de historia, esto quiere decir que le gustaría que hubiera mayor espacio temporal para que pudieran realizar todas las actividades y que éstas no quedaran incompletas, así mismo, que se pudieran concluir las clases desde el inicio de la actividad hasta la entrega de los productos en una sola sesión.

Si bien es cierto, el tiempo no es el único elemento que influye en el proceso de enseñanza, no obstante, a través de las evidencias y la teoría puede verse que es reiterativo en la práctica educativa cotidiana, y por ende influye en las relaciones interpersonales dentro del aula de clases. El profesor desarrolla a través de su práctica una forma de trabajar con los contenidos precisamente como una manera de contrarrestar los empates del tiempo, por lo que habla de economizar este elemento integrando los contenidos y así ahorrar tiempo efectivo en las clases, en palabras del profesor "Vertebrar contenidos".

4.2 Temas integradores, "Vertebrar los contenidos"

Durante la práctica educativa sobresalen formas y maneras particulares de la enseñanza, con esto me refiero a que cada docente desde su perspectiva, trabaja con lo que tiene y con lo que sabe, si bien es cierto, durante el capitulo de esta tesis, se han tocado temas que influyen en la conducta laboral del docente, partiendo desde la política educativa, lo curricular, lo profesional, lo personal y las

configuraciones particulares interdisciplinarias, traducidas como las relaciones interpersonales entre los distintos actores educativos en la institución.

La forma de trabajo es una extensión de lo que el docente ha aprendido a desarrollar durante sus actividades escolares cotidianas, pero también desde sus distintos capitales, en otras palabras, la forma de enseñar surge de las representaciones y la reconfiguración personal y profesional de cada docente, promoviendo así, una forma de trabajo endémica y particular.

En el previo apartado, se documentó la forma en que el docente percibe los contenidos planteados en el plan y programa de historia de cuarto grado, algunas de las evidencias marcan que el tiempo es fundamental para el desarrollo de las clases, particularmente en las asignaturas de historia como eje central, así como, el tomar de forma superficial los contenidos e impartirlos precisamente por la falta de tiempo, los contenidos tan amplios que se manejan y la cantidad de alumnos en el aula.

En este apartado, se documenta la manera en que el profesor realiza sus actividades cotidianas en el aula, con relación al apartado anterior, el profesor Pedro habla de “vertebrar los contenidos” como medida para contrarrestar lo que él llama “falta de tiempo”, por lo que, habla particularmente de la transversalidad de los contenidos;

“yo creo y lo he visto en la práctica que se pueden hacer los contenidos de manera transversal, conjugar tanto matemáticas como historia con geografía, y tiene que ver con la estadística, con español los tipos de texto, la comprensión lectora y lo mismo pasa con ciencias naturales, entonces, en ese sentido de un conjunto prácticamente de las asignaturas.”
(EN2PHC201114CAMRp5)

Desde su perspectiva el profesor se refiere a la elaboración de temas integradores, esto con la idea de vincular las asignaturas y relacionar las

coincidencias entre ellas, para concretizar y enfatizar diferentes temas en una sola línea de aprendizaje, así mismo dice encontrar la relación entre contenidos que permiten la comprensión de conceptos abarcando la mayor cantidad posible de ideas y experiencias de distintas asignaturas, esto como se mencionó anteriormente por motivos de tiempo y practicidad; “Hay que vertebrar los contenidos, incluso vincularlos, español, historia, hacer una transversalidad.” (EN1PHC41114CAMPp2)

El profesor se refiere al término “Vertebrar”, en el sentido de la palabra vertebral, en otras palabras, que los contenidos sigan una sola línea que atraviese tanto asignaturas como los grados y los contenidos del mapa curricular planteado por competencias, en este sentido, relacionar la vinculación entre asignaturas, lo que para él es una “transversalidad”.

Si bien es cierto la transversalidad es un tema que con poca frecuencia se lleva a la acción como un elemento que se ha entendido y reflexionado desde las prácticas individuales y colectivas en el aula, no se ha tomado completamente como un elemento primordial para una enseñanza diversificada, innovadora, diferente o simplemente que vaya de lo micro a la macro con respecto a los contenidos curriculares a tratar, más bien, queda en un conocimiento equivoco, escaso o limitado sobre el propio tema;

“Sin embargo, con no poca frecuencia, la transversalidad se implementa desde referentes empíricos, sin mediar una reflexión en torno a sus fundamentos filosóficos, epistemológicos, psicológicos, pedagógicos y axiológicos, situación que conduce a lecturas reduccionistas y a prácticas formales, perdiéndose la esencia de la propuesta y sus potencialidades para promover el desarrollo integral de la personalidad de niños y niñas, adolescentes y jóvenes” (Castellanos, 2001:18).

Cuando se habla de transversalidad, se está aludiendo a una forma determinada en la cual atraviesan ciertos temas y contenidos de orden curricular, en ésta se toman distintos campos o temas para tratarlos de manera integral, pues comprenden determinados conocimientos, actitudes y valores, como sostiene Castellanos:

“La transversalidad es un enfoque pedagógico dirigido a la integración, en los procesos de diseño, desarrollo y evaluación curricular, de determinados aprendizajes para la vida, de carácter interdisciplinario, globalizador y contextualizado, que resultan relevantes con vistas a preparar a las personas para participar protagónicamente en los procesos de desarrollo sostenible y en la construcción de una cultura de paz y democracia, mejorando la calidad de vida social e individual.” (Castellanos, 2001:18).

Al hablar entonces de la transversalidad se sostiene el carácter específico de los saberes, es una práctica con respecto a una sola realidad compleja que parte de la multiplicidad de áreas y la Integración de los contenidos de las distintas disciplinas a nivel del Diseño Curricular, por otro lado, lo globalizador refiere a una forma de organizar los contenidos basada en la suma y asociación de percepciones simples que lleva a la concepción de saberes más amplios y universales, finalmente, lo contextualizado que refiere a la caracterización particularizada en cada contexto social e individual.

Aunado a la transversalidad, surge el criterio de integración, con respecto a los “Criterios para una organización efectiva” según S. Tyler; “La integración se refiere a la relación horizontal de actividades debe ser tal que ayude al estudiante al lograr un concepto unificado, así como, a unificar su conducta en relación con los elementos que maneja.” (Tyler, 1982: 87-88).

La “Integración”, pretende poner de manifiesto la relación entre los contenidos de una asignatura con respecto a los contenidos de las demás asignaturas, de esta

manera, analizar que tanto se complementan en el espacio didáctico, se toca el concepto de transversalidad, porque surgen elementos comunes y complementarios en todas las asignaturas, la integración también refiere a contenidos relevantes y valiosos necesarios para la vida y la convivencia, que deberá abordarse en todas las asignaturas que integran el curso y en toda situación concreta de aprendizaje.

Con respecto a lo curricular, se puede encontrar una serie de similitudes que se encaminan al pragmatismo del docente, con esto quiero decir que el curriculum sirve como una vía de acceso hacia las experiencias que los alumnos “deben” de adquirir durante su carrera educativa, por otro lado, la flexibilidad que se le otorga al docente para manipular las clases en beneficio del alumno le permite tener una idea sobre lo que debe hacer en clase bajo una libre cátedra, en palabras del profesor Pedro;

“si nos ponemos a analizar bien los contenidos, pues, por ejemplo historia conlleva mucha comprensión lectora y una cantidad de textos variados que se pueden conjugar con español, entonces en un momento de hacerles transversal la enseñanza, pues ya no se podría dejarlo de lado.”

(EN2PHC201114CAMRp5)

Como se lee en la afirmación del docente, sabe que los contenidos conllevan otros aprendizajes de distintas asignaturas, por lo cual dice que esos temas se vinculan con otros para hacer una transversalidad en la enseñanza, haber una relación entre contenidos, afirma, que debe canalizarse a un solo término; “tratar de encauzar o minimizar todo lo que trae el contenido de historia ¿no? y de esa manera pues, planear la clase de la mejor manera posible en lo ameno, en lo práctico, en lo dinámico.” (EN1PHC41114CAMRp4)

El profesor refiere con el término “encauzar” a la relación o vínculo que se espera que los alumnos aprendan con respecto a los contenidos, de esta manera llevarlo

a una sola vía (minimizarlo), en otras palabras, enfocarse a los aprendizajes esperados en cada contenido principalmente en la asignatura de historia. Visto de otro modo la intencionalidad del profesor es la de guiar información como ideas centrales o principales para que los alumnos se enfoquen en ellas. Ante esta situación se encuentran las afirmaciones de Carrasco al hablar sobre el papel del docente y a propósito de “encauzar” los contenidos;

“La idea principal es aquella que expresa en su esencia lo que el autor quiso transmitir, o que si se elimina, no tiene sentido el texto. Una idea puede ser principal porque resume lo dicho o porque lo provoca. Por otra parte, las ideas principales pueden estar explícitas o implícitas en el texto.” (Carrasco, 2004: 55)

Si bien es cierto la intencionalidad de la transversalidad de contenidos no es una práctica nueva, a propósito de las afirmaciones de Tyler con respecto a la integración y desde la perspectiva de Carrasco (2004) sobre la intencionalidad de los contenidos es la de canalizar contenidos relevantes para que los alumnos los adquieran precisamente por la falta de tiempo que comenta el docente. No obstante, los contenidos se han convertido en meramente ideas principales donde parece no tener cabida la situación analítica o reflexiva en los alumnos, en palabras de Carrasco “resume lo dicho o porque lo provoca”.

Con respecto a la importancia del “aprendizaje esperado”, para el docente o desde su punto de vista lo que tiene más relevancia en las actividades cotidianas es la actividad a realizar. Lo que genera la actividad es el aprendizaje esperado;

“incluso la forma de planear, te basas en mapas mentales y yo llevo así una estructura o formato de aprendizaje, yo llevo un mapa mental, obviamente llevo mis aprendizajes esperados, derivo mis actividades, materiales que utilizo y todo... la actividad está en el centro, para mí, es el punto de partida de la actividad, vas a derivar todo y eso es lo que tiene mayor importancia.” (EN2PHC201114CAMRp8)

Las palabras del docente tienen que ver con la estructura que él mismo de ha dado al desarrollo de la clase, afirma concretamente que el inicio de sus actividades parten de los aprendizajes esperados de cada asignatura, lo resume cuando habla de un punto de partida y precisamente de ahí el selecciona materiales y recursos a desarrollar, sin embargo, hay asignaturas que a pesar de que intenta darles el mismo peso o importancia, se quedan rezagadas, por lo que, de manera colectiva lo trata con los padres de familia; “en mi caso pues no es de “le voy a dar menos peso a esa asignatura... o a esa otra”, quizá, la que queda al último en ese sentido es cívica y ética, pero ya lo vemos en su punto con los papás.” (EN2PHC201114CAMRp5)

Retomando lo estipulado en el currículo con respecto a los aprendizajes esperados y su flexibilidad por parte del docente mencionado en el apartado anterior;

“Es importante señalar que el programa ofrece flexibilidad en el tratamiento de los contenidos, de manera que no se conciben como un listado de temas en el que tendrían el mismo peso todos los elementos que lo integran. Por el contrario, se espera que los docentes hagan hincapié en los aprendizajes esperados, de modo que logren construir, junto con sus alumnos, una visión global de los procesos que se abordan en cada bloque.” (Programa de historia, 2011.)

Por un lado, el posicionamiento del programa de historia con respecto a la flexibilidad que se otorga para el trabajo de integración de contenidos, por otro lado, la postura teórica mencionada con base a la transversalidad o conocimientos integrados, así como el docente quien afirma que “vertebrando los contenidos” abarcará de manera transversal, o sea de forma integral hacia lo globalizador, diferentes temas con base en distintas asignaturas, lo que puede verse es básicamente el trabajo integrado de mediadores de conocimiento que ejecutan de manera lineal y multi-lineal al mismo tiempo, en otras palabras, el profesor Pedro, al utilizar temas integradores, pretende dirigir los propósitos y aprendizajes esperados curricularmente hablando en una sola vía de aprendizaje, pero también,

abarcando diferentes temas por los que se aprecian otros contenidos, enmarcados curricularmente.

En este apartado, vuelve a salir a la luz el problema del tiempo, con respecto a lo didáctico, o sea, tanto actividades, aprendizajes esperados, herramientas o recursos didácticos y lo principalmente la configuración que el mismo le ha dado a su práctica, es evidente que el profesor trata de economizar tiempo de la asignatura al integrar conocimientos, con esto me refiero, a los aprendizajes esperados, así como tomando en cuenta el perfil de egreso de la asignatura de historia.

A diferencia de lo enmarcado en este apartado sobre el tiempo, el siguiente, trata sobre la temporalidad de trabajo por parte del docente que es destinada para otros propósitos, en este sentido, el tiempo es utilizado para concretar sanciones con respecto a las reglas y normas del profesor dentro del aula, él, opta por la vía del castigo. El castigo no es solo una acción que puede o no puede suceder en algunos momentos, (intermitente) sino, más bien se ha convertido en un ritual que puede configurarse desde la perspectiva implícita a su práctica. La utilización del tiempo para un elemento que sin duda es de suma importancia para él, pues tiene que ver directamente con el mantenimiento del orden por medio del castigo, lo que evidentemente se canaliza a una forma simbólica de poder.

4.3 Tiempo de castigo, “Échenle galleta”

Sin duda alguna el tema del tiempo viene siendo una situación interesante con respecto a las afirmaciones de los alumnos y el docente, como se leyó el primer apartado existen obstáculos no solo con el tiempo de la clase de historia particularmente, sino también por el tiempo que toman las demás asignaturas, así como el tiempo que toma la asesoría personal del profesor al alumno con respecto a la cantidad de alumnos que hay en el aula, así mismo, el tiempo intrínsecamente

ligado al desarrollo de los contenidos enmarcados en el plan y programa de estudio.

El docente es quien hace una serie de afirmaciones donde enmarca que precisamente por las situaciones de tiempo se ha dado a la tarea de recurrir a ciertos medios para resarcir esos obstáculos temporales, hablaba sobre la implementación de temas integradores, transversalidad o incluso de vertebrar los contenidos, o sea mantener una línea de aprendizaje con respecto a los conocimientos que se plantean curricularmente, apuntalando los diversos contenidos de distintas asignaturas para acortar la extensión del tiempo que lleva enseñar cada contenido de forma particular.

En este capítulo de igual forma se habla acerca del tiempo, sin embargo este tiempo no pertenece a lo escolar, al aula, a los contenidos o a la metodología de enseñanza-aprendizaje, más bien, es un tiempo de “castigo”, en este sentido, el docente implementa una serie de actividades después de clases (en el receso y a la salida) y que pueden traducirse como sanciones donde evidentemente existe una estrategia continua por parte del docente para mantener el orden;

“La estrategia del profesor es, antes que nada hacer explícitas sus expectativas sobre la clase y plantearlas y replantearlas frecuentemente. Sus intentos de controlar el contenido y la conducta de los alumnos se hacen en primera instancia, Por medio de la expresión de sus modelos esperados”.
(Delamont, 1984: 143)

De lo anterior, se muestra en el siguiente fragmento de observación cómo el docente llama la atención a los alumnos por no haber realizado la tarea;

Docente: *Niños... ¿Por qué no cumplieron con la tarea? (los niños permanecían en silencio) no podemos seguir así, porque nos atrasamos, ya habíamos hablado de esto y me prometieron que cumplirían con sus tareas, así que a la hora de recreo los que no trajeron su tarea me harán unas planas de “debo cumplir con la tarea” 30 veces, por el momento vamos a continuar,*

pero después tendremos otra charla (los niños permanecían en silencio y demostraban en su cara pena) (O3CH131114HCCAMRp11)

En este fragmento de observación, se puede notar que el profesor les llama la atención a los alumnos por no haber llevado la tarea, por este motivo decide castigarlos con planas, ésta es una situación muy común en las clases, no solo de historia si no de las demás asignaturas, toma el tiempo de receso o de la salida, para solicitar a los alumnos que entreguen normalmente una plana de 30 veces con la leyenda “debo cumplir con la tarea”, de lo contrario, se quedan sin receso y salen más tarde de la jornada escolar, a tal grado que la cuestión de las planas se ha convertido en algo natural en el cuarto grado; “Ya saben que los que no cumplieron con la tarea de la clase pasada deberán cumplir con sus planas, cuando terminen salen... los que ya terminaron y trajeron sus preguntas, ya pueden salir...” (O3CH131114HCCAMRp16)

Al paso del tiempo durante las clases y sus respectivas planas como forma de castigo, se ha vuelto una práctica común entre los alumnos y maestro, por un lado, están los niños que nunca han hecho una plana por castigo, así que se preocupan más por entregar la tarea o los pendientes para no realizar las planas, por otra parte, los alumnos que realizan a diario las planas se mantienen despreocupados, no hacen el intento por traer la tarea y no hacer las planas, en este sentido, los alumnos de las planas se han apropiado de la actividad como del lugar específico donde se realiza ésta área de castigo;

“Así que rápidamente caminé hacia la parte trasera del salón me ubiqué donde la última vez permanecí, pegado en la puerta de ingreso a lado izquierdo de la entrada, junto a las bancas que formaban una media luna en su composición. (...)a pesar de verse pequeño de tamaño desde afuera, se puede notar al acercarse que el salón es bastante largo, incluso fraccionado en dos partes, la parte más grande está dedicada a 32 alumnos que ocupan esas 32 bancas, mientras que la segunda parte del salón (trasera) es más pequeña y contiene 11 bancas posicionadas en forma de luna,(...) No tardé

mucho en ubicarme cuando el docente comentó a los alumnos que comenzaría la clase.” (O2CH301014HCCAMRp5)

Como se lee en el fragmento existen dos áreas dentro del salón, la primera de ellas, es para los 32 alumnos en general, la parte trasera con las 11 bancas y que está posicionada en forma de media luna es específicamente para los niños que no cumplen con la tarea, este es un hecho que llama mucho la atención, pues, las veces que estuve observando las clases de historia, las 11 bancas eran ocupadas, por otro lado, los niños que se quedan a cumplir con el castigo, parece no importarles y estar acostumbrados, así que cuando el docente les pide que realicen su cuota para salir a receso o de la jornada laboral, sin queja alguna se quedan hasta 20 minutos para terminar la actividad. Así mismo, algunos alumnos, simplemente se llevan su desayuno y mientras hacen planas, comen en compañía de los otros castigados, pareciera que la ubicación de las bancas ha adquirido un significado para los niños y el profesor, incluso para los padres de familia se ha convertido en una práctica cotidiana en el aula;

Docente: *Los padres de familia al principio no aceptaban el hecho de que sus hijos salieran más tarde por castigo, pero al paso del tiempo accedieron a otorgar un poco más de su tiempo para que los niños aprendieran a cumplir con la tarea, incluso hay madres de familia que solicitan que sus niños se queden más tiempo en el salón para que mejoren sus responsabilidades, por esa parte se ha convertido en algo ya del salón. (O3PHC0916CAMRp7)*

El área de castigo es aproximadamente una cuarta parte del salón en total, está compuesta por 11 bancas que son diferentes a las otras, y están posicionadas en forma de media luna, con vista hacia el centro de la media luna, como se ve en la figura 1.

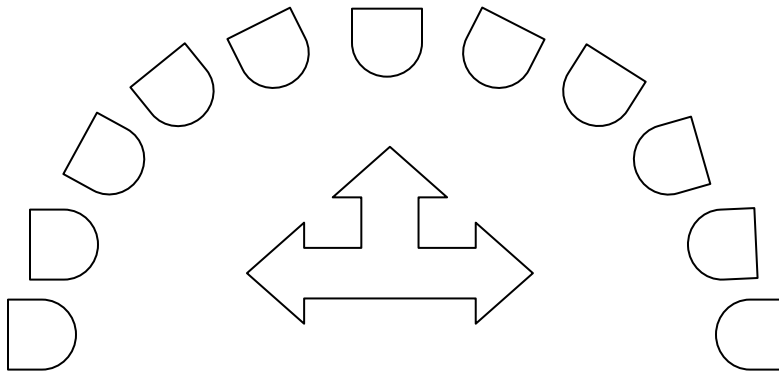


Fig.1

Ante esta situación, los niños han internalizado esta sanción, esto, porque en las veces que realicé observaciones en la clase de historia, hay 5 niños que siempre están castigados, también otros cuatro que son frecuentes al castigo, podría decirse un día si y un día no, así como un grupo de tres amigos que también es intermitente, de estas aseveraciones puedo decir que; los 5 niños que siempre están castigados más los cuatro intermitentes suman un total de 9 niños que ocupan 9 bancas, las otras dos bancas son ocupadas en medida de que los otros tres alumnos amigos se queden, en otras palabras, parece que los grupos de amigos buscan el no traer la tarea para permanecer juntos haciendo planas y desayunando dentro del salón, pues son prácticamente los mismos niños que siempre están “castigados”;

De igual manera ese espacio tiene otra característica y es que es únicamente para hombres, cuando pregunté al profesor por esta situación me comentó que desde que implementó las planas solo una vez se ha sentado una mujer, sin embargo, dice que el lugar es exclusivo de los hombres;

“En ese momento, los niños aparentemente estaban castigados, comenzaron a ocupar las bancas de la parte trasera del salón, las bancas estaban en formación de media luna, pegadas al fondo del aula, de las once bancas que inicialmente estaban ahí, solo fueron ocupadas 6 hombres (por el momento), ninguna mujer permaneció ahí por castigo.” (O1CH161014HCCAMRp17)

Ante esta situación el docente aparentemente se ha dado cuenta que su sistema de castigo ha dejado de funcionar, por lo que ha tenido que aumentar la cuota de una plana de treinta veces, por una plana de setenta veces, por esta situación, si anteriormente se llevaban los niños en una plana de treinta de 15 a 20 minutos, con una de setenta sería poco más del doble de tiempo, o sea, de 35 a 45 minutos, lo que excede completamente el tiempo de receso y en el caso de la salida más de media hora tarde para salir;

Docente: *¿todo bien?... bueno los que ya acabaron pueden salir, salgan, (haciendo referencia a los que ya habían terminado la actividad faltante)*

Niño: *Ayyy profe... ¿otra vez?*

Docente: *70 veces (planas)*

Niños castigados: *Nooo... profe.*

Docente: *¿quieren salir?... Échenle galleta... (O1CH161014HCCAMRp16)*

Del fragmento previo se desprenden varios significados que están lejos de la interpretación de las afirmación y diálogos entre el profesor y los alumnos, pues, cuando el profesor preguntó ¿todo bien? Quería que los alumnos afirmaran que no había problema alguno, sin embargo, cuando uno de los niños se quejó porque aseveraba de antemano que los castigaría con planas, reclamo, en ese momento el docente supo que 30 veces ya no surtía efecto, de tal manera que implementó planas de setenta veces, otra situación interesante es que los alumnos al decir noooo... profesor... se notan despreocupados y lo dicen por compromiso, pues no hay enojo, frustración, o resignación ante los hechos, simplemente continúan con sus actividades mientras que preguntan unos a otros ¿te vas a quedar... hiciste la tarea? como si fuera alguna otra actividad extraescolar, por otro lado, la afirmación del docente sobre ¿quieren salir...? Échenle galleta, se interpreta como pongan empeño en lo que hacen para salir pronto a recreo, en otras palabras, “de ustedes depende salir, no de mí”.

Con base a lo documentado y desde la perspectiva del docente y el alumno, es preciso mencionar que al enfrentarse al individuo, es enfrentarse a la institución del cual emana, pues está sujetado por medio de normas, reglas y estipulaciones que enmarca, de esta manera, si “formar” en el sentido de cambiar, se requiere que el formador tenga empatía al pensar como el instituido, de tal manera que podrá ser sensible a los procesos de descubrimiento de la verdad que los constituye e instituye que es lo contrario, en palabras de Remedi (1999); “caer en el voluntarismo de formación que puede resultar en la obligación de los profesores de entrar en el marco preestablecido de la buena forma tal como lo concibe el experto” (Remedi, 1999: 144).

El poder está situado a través del formador, quien deberá delimitar las intenciones y propósitos de formación, por un lado, están cargados a reproducir el “debe ser” y dejar de lado las condiciones reales de la práctica.

En líneas anteriores se pueden ver tendencias a la reproducción desde el “deber ser”, con esto me refiero a las acciones de castigos y planas hacia los alumnos, si bien es cierto que el poder se logra mediante el control y éste se logra mediante representaciones de imposición por medio de la postura de autoridad (docente) quien emanará y encarnará a la institución (escuela), o sea, el docente a través de sus acciones exige control de los alumnos y su medio es el conjunto de normas y reglas que la institución escolar ha legitimado y que posibilita a algunos elementos a ejercerla con respecto al orden individual, grupal o colectivo;

“Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Nos referimos a las normas-valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o a la concreción de las normas-valor en establecimientos, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual.” (Fernández, 1994:17).

Se percibe el posicionamiento del profesor Pedro ante la situación institucional, para él, el castigo es un medio que debe ejercer cierta cuota de poder para mantener a los alumnos controlados, con esto me refiero a que cumplan con lo que solicita la institución (tareas, trabajos en clase, respeto o lo que le solicite la institución). Ante esta situación puede notarse que por encima de los alcances y limitaciones que pueda encontrar el profesor Pedro en su práctica cotidiana, parece estar presente el peso de la institución y sus acciones a partir del “deber ser”.

Otra situación interesante que puede posicionarse en la documentación de este apartado, es en cuanto a la situación simbólica de las bancas, pues se ha convertido en una actividad instituida, ya que, es reconocida por los actores de la escuela, partiendo de los alumnos, los padres de familia, el director y el docente titular.

Con respecto a los sistemas simbólicos que existen socialmente, son significados para los sujetos (significantes), en este sentido, todo está vinculado con lo simbólico, y éste aparece a través de detalles determinados con respecto a la procedencia lógico- racional del grupo o institución que se desarrolla;

“Todo lo que se presenta a nosotros en el mundo social-histórico, está indisolublemente tejido a lo simbólico. No es que se agote en ello. Los actos reales individuales o colectivos, el trabajo, el consumo, la guerra, el amor, el parto, los innumerables productos materiales sin los cuales ninguna sociedad podría vivir un instante, no son (ni siempre ni directamente) símbolos. Pero unos y otros son imposibles de una red simbólica.” (Castoriadis, 1989:201).

Las bancas en el aula representan “el espacio de purificación”, en este sentido, todos tienen la creencia de que al estar en la bancas, los alumnos aprenderán su lección haciendo planas, que retomaran los aprendizajes de la tarea no realizada, que serán más responsables, y que practicarán sus aprendizajes logrados durante la semana o el día, desde la perspectiva del “deber ser” esto último convirtiéndose en un “imaginario”.

“Hablamos de lo imaginario cuando queremos hablar de algo "inventado", ya se trate de un invento "absoluto" (una historia imaginada de cabo a rabo) o de un deslizamiento, de un desplazamiento de sentido en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas normales o canónicas.” (Castoriadis, 1989: 220).

La relación entre lo simbólico y lo imaginario es esencial para su existencia, pues el imaginario necesita a lo simbólico para pasar de lo virtual a “otra cosa”, en este sentido, la visión con respecto a la institución y al imaginario no se proyecta hacia la realidad efectiva con respecto a la misma institución, sino más bien, es una “proyección” de lo que los sujetos quisieran que fuera (deseos o esperanzas);

“La visión moderna de la institución, que reduce su significación a lo funcional, no es sino parcialmente correcta. En la medida en que se presenta como la verdad sobre el problema de la institución, no es más que proyección. Proyecta sobre el conjunto de la historia una idea tomada, no ya de la realidad efectiva de las instituciones (...) sino, de lo que este mundo quisiera que fuesen sus instituciones.” (Castoriadis, 1989: 226).

En suma, es evidente el posicionamiento simbólico de las bancas dentro del aula, así como la perspectiva que el docente titular ha adoptado hacia ellas, así como a sus alumnos e incluso padres, se ha convertido en un ritual que engloba las actividades con respecto a las bancas, se han transformado en un imaginario que se ha instituido en las acciones cotidianas del salón de cuarto grado grupo “A”.

El papel del docente con respecto al papel de los alumnos es determinante en situaciones del poder que poseen cada uno, por un lado, se encuentra el profesor quien tiene la facultad para promover o determinar su poder a través de múltiples acciones, en este caso, la implementación de las planas.

Por otro lado, el papel del alumno se limita al de obedecer las “normas” que del profesor emanen y que evidentemente son legitimadas por el sistema institucional y curricular. De cierta manera estas en normas se posicionan como algo certero

que a pesar de no estar prescritas son muy reales y conllevan un “deber” implícitamente, en palabras de Jackson;

“Las características de la vida escolar (...) no son mencionadas frecuentemente por los alumnos, al menos de un modo directo, ni resultan evidentes al observador casual. Sin embargo, en cierto sentido son tan reales como el inacabado retrato de Washington que cuelga sobre la puerta del guardarropa. Comprenden tres hechos vitales que hasta el más pequeño debe aprender a abordar y a los que cabe presentar con las palabras clave masa, elogio y poder.” (Jackson, 1992: 8)

Si bien es cierto, cada institución genera sus propias normas y reglas sobre las ya instituidas, en este sentido, cada institución propone y actúa de manera endémica sus propias “reglas del juego”, y estas a su vez están legitimadas por las normas prescritas e instituidas curricularmente, por lo que es evidente que al implementarse las planas y las bancas de castigados existe una clara inclinación del profesor hacia un sistema de poder que ha adoptado las aceptaciones tanto del director, los alumnos y los propios padres de familia quienes están conformes con esta actividad.

Con respecto a las acciones mencionadas, tienen un particular espacio (tiempo y lugar), y se da en la asignatura de historia, pues, al observar el desarrollo de otras asignaturas, este lugar quedó descartado en cuanto al funcionamiento observado, se puede decir que este espacio es exclusivo para la ejecución de castigos en la asignatura de historia, además permite pensar la relación entre la asignatura y las planas como un elemento de castigo que descansa en el “tradicionalismo” como el dictado, copiado y resolución de cuestionarios de manera excesiva.

En cuanto a los correctivos empleados por el docente hacia los alumnos son estos quienes han internalizado su posición ante el “castigo”, de esta manera saben que al estar en ese lugar están siendo catalogados como buenos (en caso de cumplir con lo que diga el profesor) o en este caso como malos estudiantes, de ahí su conformidad por permanecer como un grupo en el tiempo de castigo, por otro lado,

a pesar de los alumnos no comprenden bien el porqué de las planas buscan más aprobaciones eventuales que sanciones, en palabras de Jackson;

“La mayoría de los alumnos aprenden pronto que los premios se otorgan a los que son buenos. Y en la escuela ser bueno consiste principalmente en hacer lo que manda el profesor, como es natural, este dice muchas cosas y algunas de sus indicaciones resultan más fáciles de cumplir que otras, pero generalmente sus expectativas no son irrazonables y la mayoría de los alumnos las aceptan bastante bien para asegurarse de que en sus horas de clase abunden más los elogios que los castigos.” (Jackson, 1992:20)

Finalmente los términos masa, elogio y poder a los que se refiere Jackson, se han convertido indiscutiblemente en parte de la cultura escolar y no son propios de una sola institución, más bien, se encuentran generalmente en los recintos que llamamos aulas.

Los alumnos como miembros de una masa como receptores de elogios o reproches quienes son gobernados o guiados por elementos con mayor autoridad y poder que ellos. Es una visión generalizada del sistema educativo, aunque no se quiera, o deba ver como un hecho real o prescrito, existe, y parece ser una piedra angular en las relaciones institucionales del medio educativo.

REFLEXIONES Y CONCLUSIONES:

La realidad es como el agua; sólida, líquida o en gas, pero sigue siendo agua.

Tales de Mileto.

Si bien es cierto, hablar de práctica educativa es inmiscuirse en un tema muy complejo, ya que para empezar, son las mismas “personas subjetivas”, (cúmulo de capitales que posee cada alumno, de aquí la complejidad subjetiva en cada individuo), éstas interactúan en el proceso de enseñanza- aprendizaje, aunado a esta concepción generalizada se encuentra el papel específico del docente titular inmerso en determinados elementos de orden social, cultural, económico y político dentro de una sociedad particular, que influyen directamente en el rumbo de la práctica educativa convirtiéndola en una práctica singular.

De manera general, la intención de este escrito fue documentar de forma detallada las actividades cotidianas que se llevaron a cabo por parte del profesor Pedro Cano Molina, quien es psicólogo de profesión, así mismo, con su grupo de cuarto grado grupo “A”, y también con los demás sujetos que en ocasiones mostraron su relación con los actores mencionados, tanto el director, compañeros docentes, o padres de familia y otros actores externos a la institución escolar.

La razón principal de haber elegido a este sujeto y a la escuela fundamentalmente reside en el hecho de la cotidianidad y naturalidad de los elementos observados, el docente Pedro es una persona inmersa en la habitualidad escolar precisamente por la necesidad y el anhelo de cambio en su propia práctica educativa, por lo que se muestra de una manera transparente en sus declaraciones enfáticamente en un contexto real de trabajo.

En suma, como lo planteé al principio, este documento está encaminado a esclarecer las concepciones de un psicólogo como docente titular frente a un grupo de cuarto grado en condiciones reales de trabajo, las cuales dan lugar al desarrollo de una práctica singular en la que el orden institucional, curricular y político se articulan en la convicción de enseñar historia desde una perspectiva vivencial.

A lo largo de toda la tesis se abordaron cuatro capítulos, en los que se reflejaron determinados elementos de interés que arrojaron los datos empíricos y se contrastaron con elementos de orden teórico, tales evidencias se describen a continuación:

Para el profesor titular existe un determinado “currículum”, evidentemente se proyecta desde su punto de vista, el currículo es una serie de estipulaciones que enmarcan; el qué, cómo, cuándo, porqué y para qué enseñar, en este sentido, el profesor ha construido al paso de su práctica educativa su propio concepto del currículum. No obstante, se puede observar un cierto desconocimiento sobre el tema curricular, ya que, es el mismo docente quien plantea la necesidad de encontrar el currículum propuesto por la SEP, digerido y resumido como una manera práctica que sea accesible para los docentes, esto con la finalidad de conocer bien las particularidades del concepto.

Los hallazgos de manera relacional son interesantes, precisamente por la conexión entre lo curricular y la perspectiva singular del docente, componentes como el libro de texto, los planes y programas, su funcionamiento y papel como portadores o vehículos de ideologías al paso de los años en el sistema educativo mexicano.

Al contrastar los elementos empíricos y teóricos se llega a la reflexión de que el sistema educativo está completamente mediado por las estipulaciones y requerimientos del Gobierno, en este sentido, tanto lo curricular y lo institucional es lo legitimado gubernamentalmente.

Por otro lado, un punto esencial es la enseñanza de la historia, al hablar sobre ésta nos referimos a los elementos que tienen que ver directamente con el proceso de enseñanza -aprendizaje, tanto el libro de texto, planes o programas de estudio de la asignatura que son procedentes de las distintas reformas o cambios a lo largo de la historia de la educación en el país y que evidentemente tienen relación con la política educativa.

En cuanto a los libros de texto de la asignatura de historia, se basan en el tipo particular de la “Historia de Bronce”, o sea, aquella historia institucionalizada que se permite contar, en este sentido, el currículo funciona como un medio encargado de mantener cierta ideología conveniente para el Gobierno, desde las afirmaciones recabadas, el currículo requiere tener una estructura más específica con respecto a su composición, es precipitada, o sea, sin análisis de los distintos contextos y ha evitado así la contemplación de la vasta multiculturalidad que representa nuestro país, por otro lado, el libro de historia no es interesante, entendible y contiene información incompleta.

La historia como asignatura está planteada como una “historia formativa”, lo que implica dejar de lado prácticas tradicionalistas como la memorización o repetición de contenidos por medio de dictado o lectura del libro de texto, esto con la finalidad de que el alumno se interese al estudiarla y reconozca que existen diferentes puntos de vista sobre un mismo acontecimiento histórico, así como que los conocimientos históricos no son una verdad absoluta y única, de tal manera que, en el discurso curricular se promueve que los alumnos poseerán una mente reflexiva y analítica antes los sucesos histórico –sociales que han impactado a nuestro país, no obstante, las actividades dentro del aula demuestran el uso excesivo del libro de texto. Tanto los libros de texto, los planes y programas no concuerdan con las necesidades de la población, con respecto a la inclusión, la equidad, y la igualdad, así como con la reflexión, el estudio y puntos de vista analíticos sobre la Historia que se espera que posean curricularmente los estudiantes al término de su educación.

La Historia desde el punto de vista científico, no se toma en cuenta como tal, pues más allá de las concepciones teóricas de los autores revisados en este escrito, la historia es sinónimo de reproducción en las aulas, no se ha otorgado un sustento a la Historia como un medio de transformación social, sino, más bien como una asignatura que se exige impartir en el aula.

La Historia como portadora de saberes generacionales, o como un elemento de cambio social y hasta de manera estética queda rezagada a un mero crédito escolar. El hablar de Historia proyecta la facultad de un ejercicio reflexivo y crítico de manera personal y colectiva para el crecimiento de una sociedad y la mejora de sus ámbitos culturales, económicos, políticos y sociales, no obstante, es clara la desviación de la Historia con respecto a la historia que se enseña en clase.

De lo anterior y a manera de reflexión, cabe preguntar ¿Cuál es el objeto de enseñar Historia como ciencia, cuando existe una determinada historia que enseñar en la escuela curricularmente?, dicho de otro modo, la enseñanza de la historia institucionalizada en todas la aulas.

Si bien es cierto, el libro de texto promueve cierta ideología dominante del estado, no obstante, el profesor posee la facultad de manipular e interpretar los contenidos para enseñarlos a los alumnos, el docente tiene la facultad para entender y promover los conocimientos desde su perspectiva, aunque la estructura curricular esté propuesta, el profesor puede interactuar y desarrollar lo estipulado como mejor le convenga, piense y entienda.

Parfraseando a De Alba (1991), el maestro hace, entiende y quiere hacer lo que desde su perspectiva entiende, de ahí la practicidad en como lo transporta y comparte socialmente hacia los alumnos. La asignatura de historia con todo y su vehículo principal (libro de texto) es un copilado de información seleccionado y armado específicamente para satisfacer la demanda particular de formar individuos determinados y acordes a una sociedad que el mismo Estado requiere.

El programa de historia de cuarto grado propone que, el papel del docente es sumamente importante para el estudio la asignatura, de tal manera que es necesario que domine los contenidos, la didáctica de la enseñanza y el uso de distintos recursos de apoyo, esto con la finalidad de movilizar los conocimientos, valores y habilidades para el conocimiento del pasado y el presente.

Si bien es cierto, se puede entrever que el papel de los recursos de apoyo y las fuentes de información en el aula son indispensables, precisamente como una forma de contraponerse al uso univoco del libro de texto, parafraseando a Negrin, los manuales se siguen utilizando masivamente, aunque las voces del campo pedagógico insisten en buscar “otras alternativas”. De las afirmaciones de los alumnos y el docente, se puede ver que las actividades del libro de texto son pobres y requieren de apoyo académico extra.

El profesor Pedro hace mención sobre el trabajo que lleva con respecto a otros recursos de apoyo y fuentes de información, por un lado el material específico y palpable como mapas, biografías, o juegos didácticos para la enseñanza de la historia, así como otras fuentes, como las guías o complementos didácticos son de uso cotidiano, a pesar de esto, el uso del libro esta institucionalizado, lo que quiere decir que este elemento está presente en la práctica educativa del profesor indudablemente.

Ciertamente, el currículo para el profesor Pedro es un elemento desconocido, porque no ha tenido un acercamiento pleno hacia éste, precisamente por poseer otro perfil profesional (psicólogo) lo que fomentó una perspectiva personal curricular, implícitamente en su punto de vista trata de encontrar otros medios para retroalimentar su práctica cotidiana con los alumnos, no obstante, al buscar otras alternativas, no deja de lado el trabajo con el libro de texto, que desde sus afirmaciones es una elemento imprescindible precisamente por su importancia curricular que se representa a través del poder institucional.

Se toma en cuenta el perfil profesional de psicólogo en el docente, lo que lo posibilita a ver las cosas de diferente manera con base a las necesidades de los alumnos, sin embargo, le ha costado mucho trabajo la parte académica, en este sentido, el papel como psicólogo le permite visualizar y analizar situaciones que tienen que ver con la ideología, los valores y el comportamiento, todo esto, como un área de apoyo para los estudiantes desde sus necesidades morales, así mismo le ha permitido tener una aproximación personal con los alumnos y también con los padres de familia, lo que fomenta un trabajo relacional, o sea, tripartita, el docente, el alumno y el padre.

El profesor al hablar de su práctica evidentemente se refiere a la vocación implícita como el desarrollo de sus propias habilidades como docente titular con respecto a su perfil profesional como psicólogo y la relación que tiene con la enseñanza cotidiana en el aula, al paso del tiempo el profesor Pedro ha encontrado una forma de trabajo particular, a la que le llama método vivencial, para él es mayormente efectivo el trabajo cuando los conocimientos son palpables, el proceso de enseñanza –aprendizaje es más eficaz cuando se utilizan los sentidos, ante esta situación se puede ver la relación que tiene su perfil profesional con la enseñanza, pues básicamente ha aprendido a vincular los alcances y ventajas de cada perfil profesional, o sea el ser psicólogo y el ser docente frente a grupo.

Desde el punto de vista psicológico del profesor Pedro, comparte las experiencias de su práctica con respecto a lo que él denomina “El método multisensorial” en éste, toma en cuenta completamente el uso de los sentidos (gusto, olfato, vista, tacto y oído). El propósito es interactuar con material concreto y aprender vinculando los sentidos para retroalimentar el pensamiento, a lo que cabe la expresión de “un recurso vivencial”.

En suma, el profesor a lo largo de practica ha desarrollado sus propias estrategias que tienen que ver con el ámbito psicológico para incrementar o mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos, de tal manera que hace uso

de su perfil profesional para complementar su práctica que evidentemente está vinculada al trabajo institucional y curricular.

Con respecto al método multisensorial, tiene un origen aplicado a la psicología dirigido a los alumnos con algún problema de aprendizaje, no obstante, el estudio general que se describe en el capítulo, muestra que al trabajar con este método existe una posibilidad mayor de aprendizaje en alumnos regulares en el aula de clases, dicho de otro modo, este método es una herramienta que apoya considerablemente las nociones de aprendizaje a través de los sentidos en cualquier estudiante.

De lo anterior, se hace evidente el concepto de innovación como un elemento que implica un cambio en la práctica del profesor, por lo que, al hablar de innovación no se toma enteramente el significado del concepto teóricamente abordado a lo largo de la tesis, más bien, el significado de innovar en el aula para el profesor surge de la necesidad de “una forma distinta de enseñar”.

Como una medida para contraponerse a las enseñanzas de “pizarrón y butaca”, en el caso particular de las enseñanzas tradicionalistas como memorización y dictado excesivo en la asignatura de historia, se hace presente el término de innovación, interpretado del profesor como otra forma de enseñar. De tal manera que, la innovación y el dinamismo le han apoyado como docente a mejorar la enseñanza de la historia en el aula, lo que se convierte en una práctica educativa singular.

Es importante mencionar que los elementos de dictado, resolución de cuestionarios y memorización son considerados como un elemento tradicionalista, sin embargo, son una parte fundamental en el aula para el aprendizaje cotidiano pero de forma moderada.

A manera de reflexión con base a la innovación que respecta al trabajo particular del docente, es indispensable reconocer que el primer paso para realizar un cambio significativo en la práctica educativa se encuentra en creerse uno mismo un agente de cambio, creerse necesariamente implicados, parafraseando a Puiggros (1996), existe un condición necesaria para que un proyecto educativo tenga viabilidad y es que los involucrados estén implicados y crean en su propio proyecto como la única vía de transformación.

Al hablar de otras formas de enseñar puede notarse el papel indispensable de los materiales de trabajo en la escuela, enfáticamente en la asignatura de historia, en este sentido, las carencias hablando de material son evidentes, por un lado, el desconocimiento por parte de la dirección sobre el material con el que cuenta la institución, la limitada biblioteca escolar, la poca o nula inversión económica para la adquisición de nuevo material, el apoyo de otras instituciones sociales como la misma SEP, la presidencia municipal o empresas particulares distintas y la evidente acción de construir los propios materiales entre dos profesores del mismo grado para la misma asignatura.

Hablando específicamente del material para complementar el trabajo de la asignatura de historia con base a un “recurso vivencial” es esencial, ya que el material es un elemento necesario para que el profesor lleve a cabo su estrategia, si no existe el material específico, la estrategia del profesor sería irrelevante, porque no tendría los medios para llevarla a cabo, por lo que, él trabaja con lo que está a su alcance y puede hacer.

Es un hecho la necesidad del material, en palabras de Rockwell; los maestros frecuentemente sienten que la calidad de su trabajo y el de sus alumnos mejora o disminuye por la presencia o ausencia de salones y recursos educativos adecuados y otros apoyos.” (Rockwell, 1985: 100).

La postura de implementar otras formas de enseñar reside en el querer realizar un cambio, de aquí la afirmación de innovar en la práctica, en este caso, al profesor Pedro le ha funcionado este sistema, por lo que muestra que la relación psicológica y académica es prometedora.

De lo anterior, surge que a su alcance se encuentra una forma de trabajo colaborativa con su compañera del otro cuarto grado, las relaciones que guardan van encaminadas específicamente al trabajo de historia con respecto a la elaboración de material que desde un inicio, planean, elaboran y trabajan en los dos grupos la misma actividad y los materiales, lo que habla del trabajo colaborativo con los demás miembros de la institución al no existir relaciones o vínculos personales y profesionales.

No obstante, ha intentado contagiar a sus compañeros para el trabajo, que desde su perspectiva le ha funcionado, en sus afirmaciones, sus compañeros tienen otras actividades que realizar distintas a la práctica educativa, situaciones personales y laborales ajenas al trabajo conjunto y colectivo lo que no permite que exista un acercamiento entre el personal de la institución.

Como se leyó en el capítulo tres, los vínculos laborales entre compañeros están estipulados únicamente en el ámbito institucional, con esto me refiero al conjunto de reglas impuestas por el sistema, por la escuela y la sociedad, normas prescritas, ocultas y no evidentes que se han instituido en la escuela, ciertos elementos como los años de servicio. Los años de servicio particularmente en la institución, la formación o la edad, han propuesto una forma endémica de trabajo con respecto a la colectividad laboral.

Por otro lado, el ámbito personal está dividido, ya que, los compañeros solo se relacionan dentro de la institución, no existe vínculo alguno fuera de ella, dicho de otro modo, solo se dedican al trabajo durante las horas propuestas laboralmente sin tener algún otro tipo de relación personal o afectiva, lo que demerita el trabajo en conjunto.

Esto anterior supone un cambio en sus compañeros, desde su perspectiva “calidad humana” de manera general los datos documentados en este escrito permiten ver que la relación entre la psicología y la práctica docente van de la mano, ya que, se necesitan mutuamente para trabajar los campos de “rostro y corazón” o sea, desde las afirmaciones del profesor Pedro al referirse a los planos que deben poseer todos los docentes, tanto el conocimiento pero también la calidad humana conjuntan el profesionalismo para el bienestar de los alumnos, no obstante, los compañeros docentes se limitan a su propio trabajo y sus responsabilidades y no les interesa o atrae lo colectivo.

Se puede ver que las relaciones entre los compañeros se limitan a un determinado grupo, cada uno de estos tiene intereses distintos, así como tendencias diferentes con respecto a la educación, entre otras cosas las entrevistas y las observaciones dejaron ver que cada individuo y cada grupo comparte ideas distintas de la práctica cotidiana, lo que reafirma la falta de trabajo colaborativo en la institución.

Por otra parte, el trabajo conjunto con los padres de familia con respecto a la reafirmación de contenidos en casa, con base a los aprendizajes de la historia dista de una retroalimentación exitosa por completo, si bien es cierto las actividades que llevan a cabo los padres y sus hijos en casa están separadas de los aprendizajes esperados en el aula, por un lado, se encuentran los pasatiempos como ver televisión sin determinados programas de “calidad” o que apoyen el aprendizaje de los alumnos en casa, la empatía por parte de los padres hacia la historia para reafirmar contenidos vistos por medio de la “referencia” o del ejemplo que puedan proyectar hacia sus hijos y de manera general las condiciones sociales de existencia de los padres de familia.

Si bien es cierto, las relaciones y el apoyo colaborativo son una pieza fundamental en el desarrollo de los estudiantes, las afirmaciones del profesor Pedro dejar ver que el apoyo es indispensable, sin embargo, las relaciones en cuanto a los compañeros docentes, el director y los mismos padres de familia no son del todo exitosos, precisamente por la diferencia de perspectivas académicas, escolares,

capitales culturales, elementos y tendencias sociales de todos y cada uno de los actores escolares. Las diferencias entre individuos denotan una falta de trabajo colaborativo, en un lugar socialmente necesario.

Otro tema que es relevante al desarrollar la clase a lo largo de la jornada laboral es la situación del tiempo, abordado en el capítulo cinco, éste convencionalmente es insuficiente, ya que, hay demasiadas actividades, para comenzar el tiempo que se le destina a la semana como tiempo sugerido curricularmente que increíblemente no rebasa la hora y media a la semana con respecto a las cuatro o cinco horas que se sugieren para español o matemáticas, por otro lado, siempre hay otras actividades a desarrollar, de tal manera que una práctica cotidiana con respecto a la enseñanza de la historia descansa en el hecho de que los contenidos y las actividades que no se concluyeron quedaron pendientes para la siguiente clase, lo que causa un desajuste tanto en la enseñanza de la historia como en las demás asignaturas y en el tiempo planificado.

Las situaciones de tiempo obligan al docente a actuar para contraponerse a las situaciones temporales, en este sentido, los temas integradores adquieren un nuevo significado para el profesor, pues, éstos son indispensables.

Los temas integradores a través del docente buscan economizar tiempo en la situación de desarrollo de actividades en el aula, el profesor basa estos temas en la transversalidad y vinculación de contenidos, este recurso lo ha denominado como “vertebrar contenidos” y refiere básicamente a la integración de contenidos con respecto a los aprendizajes esperados curricularmente planteados.

A pesar de que el profesor no ha tenido una oportunidad de inmiscuirse más detalladamente con respecto a los conceptos de integración, transversalidad y vinculación de contenidos que dan vida a la elaboración de temas integradores, es evidente que la necesidad de buscar determinadas formas de trabajo para mejorar la cuestión del tiempo, es necesaria, en otras palabras, para contraponerse a las situaciones y adecuaciones temporales es el mismo profesor

quien ha desarrollado de manera personal su propia estrategia. Incluso también su propia estrategia para el castigo y que evidentemente requiere de tiempo también.

A lo largo de este documento, se puede ver el poder que ejerce el orden institucional en el profesor y los alumnos, con esto me refiero a que el trabajo cotidiano está mediado por lo reglamentado, desde el uso del libro de texto, los horarios semanales, hasta los castigos que se implementan, inciden en la forma de pensar de los sujetos de la escuela, en este sentido, se puede ver concretamente que en el último apartado “Échenle galleta” los castigos funcionan de dos maneras, la primera para ejercer el poder sobre los alumnos, esto es una práctica que desde hace años se lleva a cabo, no solo en la educación, sino desde la familia, de tal manera que la institución como imponedora de poder y control sigue presente en la práctica del profesor Pedro, aunque afirme que se necesitan cambios sustanciales, en segunda, afecta a los alumnos, quienes al verse obligados a respetar un poder más grande que ellos, caen completamente en el sistema de reproducción, determinado curricularmente y establecido por los grupos de control, específicamente por el grupo de control más grande que es el Estado.

La escuela al igual que otras instituciones conlleva en su estructura elementos de orden real, simbólico e imaginario, en este sentido, es socialmente necesario implantar un determinado orden simbólico a las cosas, precisamente para que tengan un significado grupal y se conviertan en un imaginario social construido bajo “la promesa” de anhelos y deseos de cada actor escolar, tal es el caso del área de castigo, pues, en ésta como se mencionó, se ve como “un área de purificación”.

Tanto el docente como los alumnos le han imputado a este símbolo un significado multifacético que gira alrededor del poder, control, sanción, castigo, ineficacia y segregación. A manera de reflexión, es complejo determinar el porqué de las declaraciones de cambio, queja e innovación por parte del docente a lo largo de todo este escrito con respecto a, sus acciones a la hora del castigo, no obstante,

la respuesta sobresale a propósito del control institucional con su conjunto de reglas y normas, estipuladas y ocultas que evidentemente tienen un peso significativo en los actores escolares, mostrando que el peso institucional y curricular es más significativo, terminante y obligatorio que la misma determinación personal como agente de cambio en las propias prácticas educativas, parece que es más importante, satisfactorio y remunerador para los actores de la escuela el mantenerse “a raya” con las estipulaciones de las políticas educativas, que buscar un cambio o mejora tanto personal como colectivo en la práctica educativa cotidiana, precisamente por la complejidad del sistema educativo, la falta de especialización y la malinterpretación docente, así como, la poca o nula transparencia de información por parte del gobierno sobre el sistema educativo nacional.

De todo lo anterior, el papel del docente frente a un grupo cualquiera que sea, será distinto dado el contexto social, sus capitales culturales, su perfil profesional, sus concepciones sobre el tema, la perspectiva del sistema y hasta su historia personal, por otro lado, las condiciones de la institución, contexto, infraestructura y hasta la fama que tenga como escuela serán elementos que influirán en el desarrollo de las prácticas que se llevan ahí mismo, la complejidad de la pedagogía reside en la subjetividad que cada individuo posea en su propia práctica, que será distinta en todos los centros educativos, convirtiendo esta acción en una práctica endémica, una práctica por naturaleza singular.

En el caso del profesor Pedro como docente titular con un perfil profesional psicológico se demuestra la concreción y puntos de vista personales sobre distintos temas inmersos en la educación, desde una perspectiva muy particular o con un desconocimiento de determinados factores que atañen esta práctica, es el mismo docente quien ha internalizado, concretado y se ha implicado de manera singular en sus acciones cotidianas.

Si bien cierto cada profesor tiene una práctica singular, en este escrito se puede encontrar un testimonio en condiciones reales de trabajo sobre una práctica que muchas veces es desconocida hasta para los propios docentes en servicio al carecer de una cultura meta cognitiva de su propia acción (análisis y reflexión personal).

Volviendo a la tesis planteada, las prácticas del profesor Pedro como un psicólogo inmerso en la educación primaria, dejan ver una práctica singular, natural y diferente a todas la demás, en este sentido, la forma de trabajo del docente no es mejor ni peor que las demás, más bien exclusiva y endémica, pues, hace uso de herramientas distintas a los de otros docentes, precisamente por tener una perspectiva distinta y personal sobre lo estipulado en el sistema educativo.

Este escrito permite entre otras cosas una mirada transparente, cruda y real sobre las situaciones que se viven día a día en un aula de clases, los retos, avatares, alcances y limitaciones con los que el docente trata a diario, permiten mostrar la crudeza de ser una persona consiente e inconscientemente implicada en un sistema educativo desconocido para la mayoría de quienes trabajan en él.

Al paso de los años, la historia nos ha demostrado las ventajas y desventajas del trabajo individual y colectivo en los distintos campos, en este sentido, el trabajo individual se ha convertido en una práctica común en nuestra sociedad, un claro ejemplo de esto se encuentra en el hecho de ser un país tercermundista en miras de crecimiento o en vías de desarrollo, dadas las características del trabajo individual en los campos que necesitan desarrollo colectivo evidente, en este caso, la educación.

Por otro lado, el trabajo colectivo contribuye a la solución de muchos males, dado que somos sociales de nacimiento, ya que, necesitamos unos de otros para el crecimiento social pero también para el desarrollo individual a través del análisis exhaustivo eventual.

Por lo anterior, este documento permitió conocer el punto de vista sobre el sistema educativo mexicano en la mirada de una persona común que posee un perfil profesional sugerido para el desarrollo en el medio educativo, al adentrarse más en las situaciones y testimonios reales de las personas implícitas en la vida cotidiana escolar se vislumbra en primera instancia una necesidad por conocer las deficiencias del sistema, dicho de otro modo, se busca una explicación real de los hechos cotidianos que posibiliten una reflexión más compleja sobre los asuntos educativos en nuestro país, pues, todo comienza por el principio, una perspectiva individual donde indudablemente todos estamos inmiscuidos y que al ser comprendida y justificada propiciará una perspectiva diferente sobre el crecimiento eventual del campo educativo mexicano. En suma, la mirada singular de un elemento para la comprensión de un campo societario general.

REFERENCIAS:

- *Diccionario de la Real Academia Española*
- *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica, SEP, 2011.*
- Historia del libro de texto <http://www.conaliteg.gob.mx/index.php/inicio/>
- *Manual de materiales didácticos para la enseñanza de la historia, SEP, 2011.*
- *Plan y programa de estudios de historia 2011 de cuarto grado.*
- *Revista del Instituto Nacional de Salud (NIH) Medio Digital.*

FUENTES PRIMARIAS

Profr. Pedro Cano molina

Alumno: Alberto G. M.

Alumna: Joselyn A. P.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- *Ball, Stephen. (1987) "La dirección, oposición y control" en La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia. Pp.127-151.*
- *"Berger, P Y T. Luckman (1993) "Institucionalización: a) organismo y actividad, b) Orígenes de la institucionalización, c) Sedimentación y tradición d)roles, 66-104 En Berger, P Y T. Luckman La construcción de lo social de la realidad Amorrortu, Buenos Aires*
- *Bourdieu, Pierre (2006) Autoanálisis de un sociólogo. Barcelona: Anagrama*
- *Bourdieu, Pierre (1997) "El campo científico" y "Las propiedades específicas de los campos científicos" 11-57 y 83-87 En Lo usos sociales de la ciencia. Buenos Aires: Nueva Visión.*

- Calero, Mercedes, Guillermo Luque; Jesús Díaz, et al. (1977) "Los textos escolares en primaria" en *Los libros de texto en América latina*, México, Nueva imagen, p. 51-107.
- Cañal del León, Pedro (2002) "La innovación educativa" Universidad Internacional de Andalucía, Ediciones Akal, Madrid, España.
- Carrasco, José B. (2004) "Como enseñar mejor", en "una didáctica para hoy" ediciones RIALPH, S.A. Alcalá, 290-28027 Madrid, España.
- Castellanos, Shimons (2001) "La educación de la sexualidad en países de América latina y el Caribe" Equipo de apoyo técnico para América latina y el Caribe, México, Diciembre.
- Castoriadis, Cornelio (1989) "Introducción" y "La institución y lo imaginario: primera aproximación" en La institución imaginaria de la sociedad. Barcelona, Tusquets Editores. Tomo I. p.p 7-13 y 197-285.
- Coll Cesar y Martin Elena (2006) "Vigencia del debate curricular, aprendizajes básicos, competencias y estándares", serie de cuadernos de la reforma, SEP, México DF.
- Crozier y Friedberg, Erhard. (1990) "Introducción: Las restricciones a la acción colectiva", "El actor y su estrategia" y "El poder como fundamento de la acción organizada" en *El actor y el sistema. Las-restricciones de la acción colectiva*. México, Alianza Editorial Mexicana pp. 13-31; 35-53 y 54-75.
- De Alba Alicia, Díaz Barriga Ángel y Gaudiano Edgar, (1991), *Antología, "el campo del curriculum"*, U.N.A.M, México, D.F
- Delamont, S. (1984) "Que comience la batalla" (127-158). En *La-interacción didáctica*. Bogotá. Cincel-Kapeluz.
- Erickson, Frederick (1989) "Métodos Cualitativos de investigación en la enseñanza" (209-232). En *La enseñanza de la investigación II*. Barcelona. Paidós – MEC.
- Escudero Muñoz Juan, "Cuadernos de pedagogía", ISSN 0210-0630, Nº 469, 2016 (Ejemplar dedicado a: Docentes. Una profesión en tiempos de cambio).

- *Fernández, Lidia (1994) "Introducción. Las instituciones protección y sufrimiento" y "Componentes constitutivos de las instituciones educativas" en Instituciones Educativas. Buenos Aires, Paidós. pp 17-52.*
- *Fisher, D. (2009). The Use of Instructional Time in the Typical High School Classroom. The Educational Forum, 73 (2), 168-176.*
- *Fierro, C., Rosas, L. y Fortoul, B. (1999). Transformando la práctica docente. México: Paidós, pp. 17-57.*
- *Fuentes, H. (2008). "la formación de los profesionales en la contemporaneidad. Santiago de Cuba: CeeS. F. Gran.*
- *Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1991). "The New Meaning of Educational Change". London: Casell.*
- *Gomorra Parra, Manuel; Arias Almaraz, Camilo (1968), "Didáctica de la Historia, México", Secretaría de Educación Pública, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, (Biblioteca Pedagógica de Mejoramiento Profesional, 74)*
- *Hargreaves, D. (1986). "La interacción profesor alumno" (125-202). En Las relaciones interpersonales en educación. Madrid, Narcea.*
- *Hargreaves, A. et. Al. (2001) "Apoyar y mantener el cambio pp. (167-191) En: Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles.*
- *Imbernon, Francisco (1996), "En busca del discurso perdido", Edt. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires-Argentina.*
- *Jackson, Philip. (1992) "La vida en las aulas", Morata Madrid.*
- *Jackson, Philip. (1999) "Lo que la enseñanza hace a los docentes. Una historia personal" (89-130). En Enseñanzas implícitas. Buenos Aires. Amorrortu.*
- *Kaes, René (1996) "Pensar la institución en el campo del psicoanálisis" en La institución y las instituciones. Buenos Aires, Paidós. pp. 15-32.*

- Lieberman, A. (1996) *Practices that support teacher development. Transforming conceptions of professional learning.* En McLaughlin M. y Oberman I. (eds.) *Teacher learning: New Policies, New Practices.* New York : Teachers College Press.
- Malinowski, A. V (1995) "Argonauts of the Western Pacific" Edicions 62, S. A., 1973 Editorial Planeta-De Agostini, S. A.1986, para la presente edición, Aribau, 185, 1. ° - 08021 Barcelona (España)
- Martínez Bonafé,Jaume (2008) "los libros de texto como practica discursiva", *Revista de la asociación de sociología de la educación*, Vol. 1, Num.1.
- Negrin, Marta, (2009) "Los manuales escolares como objeto de investigación" en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, La Pampa, Universidad Nacional de La Pampa, Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, volumen VI, numero 6 (diciembre 2009), p. 187-208.
- O' Gorman, Edmundo (1998). "Historia de la guerra del Peloponeso" México, Editorial Porrúa, ISBN 970-07-1523-X
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos.* Barcelona: Graò
- Pereyra Carlos y otros autores, (1980)" *Historia ¿para qué?*", Siglo XXI Editores, México, D.F.
- Pérez, A. (1992) "La función y formación del profesor (a) en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas" en Gimeno, Sacristán y Ángel Pérez *Comprender y transformar la enseñanza.* Morata, España. pp. 398-429.
- Puigros, A. (1996) "Educación neoliberal y quiebre educativo", *Revista Nueva Sociedad* Nro. 146 Noviembre-Diciembre 1996, pp. 90-101.
- Remedi, Eduardo (1999) "El trabajo institucional y la formación docente" 133-145, En Eduardo Remedi (Coord.) Encuentro de investigación educativa. México: Plaza y Valdés.
- Rockwell, E. (1985) "La definición cotidiana del trabajo de los maestros", "Las condiciones de trabajo en el aula", "Los recursos del trabajo docente"

y "El aula cerrada" (87-108). En *Ser maestro, estudio del trabajo docente SEP, Ediciones el caballito*.

- Rocwell, E. (2009) "La relevancia de la etnografía". En: E. Rocwell, *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos* (págs. 17-40). Buenos Aires: Amorrortu.
- Torres Ramírez, Isabel (2002) "Las fuentes de información: metodología y repertorio bibliográfico". En López Yepes, José (coord.) *Manual de ciencias de la Documentación*, Madrid: Pirámide.
- Tyler, Ralph (1982) "Principios Básicos del curriculum", Troquel, Buenos Aires.
- Woods, P. (1998) "Las herramientas del oficio" 159-176. En *Ibid Investigar el arte de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Zañartu, L. (2003) *Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de dialogo interpersonal en red*. En *Contexto Educativo, Revista digital de Educación y nuevas tecnologías*. Disponible en <http://contextoeducativo.com.ar/2003/4/notas02.htm>.