



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

**Intencionalidad del niño de quinto año de primaria
hacia el proceso de
enseñanza-aprendizaje del cual es partícipe.**

T E S I S
Que para obtener título de:
Licenciada en Pedagogía

P R E S E N T A:
CAROLINA SANDRA CABELLO LEÓN

Asesor de Tesis:
DR. EUGENIO CAMARENA OCAMPO



CIUDAD UNIVERSITARIA

2007



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIA

Con amor a mis padres:

Por ser la luz en mis ojos,
el sustento de mi existir y
el modelo que siempre
quise seguir.

A mis hermanos:

Javier, Omar y Ely.
Con la alegría de ser yo misma, obra
de su loable ejemplo.



ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	I
1. ESCUELA PRIMARIA “MARIANO HIDALGO”, CONTEXTO	
1.1 La Escuela como institución	2
1.2 La Escuela Primaria “Mariano Hidalgo”	7
1.2.1 Ubicación y entorno socioeconómico	11
1.2.2 Entorno cultural	16
1.2.3 El niño frente a la Escuela Primaria	20
1.2.4 Generalidades del niño asistente	22
2. EXPECTATIVAS E INTERESES HACIA LA ESCUELA POR PARTE DEL NIÑO	
2.1 Aprendizaje de elementos, conceptos y experiencias novedosas	27
2.2 Adquisición de conocimientos a partir del otro u otros	30
2.3 Aprendizaje, socialización y juego dentro de un mismo marco	36
2.4 Influencias familiares en intereses y expectativas del niño	47
2.4.1 Educación y trabajo	48
2.4.2 Educación básica para la vida profesional	52
2.4.3 Educación como solución a problemáticas económicas, sociales y culturales a nivel familiar	55
3. INTENCIÓN Y SUBJETIVACIÓN HACIA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE POR PARTE DEL NIÑO	
3.1 Representación del concepto aprendizaje en el niño	59
3.1.1 Hecho intencionado	61
3.1.2 Evolución cognitiva	67
3.1.3 Proyección pragmática	70
3.2 Figura docente	73
3.3 Metodología del maestro en el desarrollo de la clase	78
3.4 Orden y disciplina	83



4. CONTENIDOS CURRICULARES E INTENCIÓN

4.1 Interés hacia determinados contenidos	93
4.2 Sentido práctico que da el niño a los contenidos	95
4.3 Matemáticas versus Historia	98
4.3.1 Matemáticas	99
4.3.2 Historia	102
4.4 Matemáticas e Historia intencionadas por el niño	106
4.5 Críticas y observaciones del niño hacia la metodología	108
4.6 Significación de la Evaluación de los contenidos curriculares desde la perspectiva del niño	110
4.7 El sentido de una buena vida en el niño	114
4.7.1 Intención del proceso educativo por el interés de una buena vida en el niño	115
4.7.2 Ser alguien en la vida, premisa causal de la intencionalidad del niño hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje del cual es partícipe	117
II. CONCLUSIÓN	119
III. FUENTES CONSULTADAS	123
IV. ANEXOS	129



INTRODUCCIÓN

La vida del ser humano está regida por intenciones, que le dan el sentido de ser y de vivirla. Dentro de la misma están las aspiraciones individuales, sociales, económicas y educativas que van rigiendo su práctica diaria, aspiraciones que se convierten en significados y significantes de los distintos focos sociales en los que él se desenvuelve. “Bajo este sentido se espera que el niño se despliegue libremente entre significados e intenciones hacia sus acciones y voluntades”.¹ Que perciba la realidad, de la cual es sujeto activo.² Particularmente, lo que se busca en este trabajo es la aprehensión que tiene el alumno del acto educativo del cual forma parte; cómo refleja las acciones y experiencias en este ámbito de su propia realidad, a través de qué significados se mueve dentro de la escuela; cómo se considera él ante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, finalmente, qué influencias tiene en tales representaciones la familia, el maestro, el contexto y el nivel socioeconómico del sujeto de investigación. En suma el problema de esta investigación está centrado en la intencionalidad del niño hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje del cual es partícipe.

La cuestión es ¿Qué intencionalidad y subjetivación tiene el niño de 5º año de primaria hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje del cual es partícipe?

Desglosando el problema, la esencia en este trabajo es encontrar las intenciones que mueven al infante a ir a la escuela. Saber si su asistencia a ésta es un hecho intencionado o actúa simplemente porque así le corresponde actuar. ¿Tiene un sentido para él la escuela? ¿Sabe qué representa estar aprendiendo y qué es lo

¹ Cfr. ARANGO, Darío Iván. *El enigma del espíritu moderno*. p. 8.

² El sujeto es percibido como alguien que es consciente de los roles que juega sin dejarse tomar por ellos, consciente eventualmente de no ser tomado como una cosa (...) pero sabiendo que es otra cosa profundamente y que los otros también son profundamente otra cosa. Véase FILLoux, Jean Claude. *Intersubjetividad y formación*. p. 40.



que le proporciona el aprendizaje? ¿Asiste con indiferencia a la escuela?, ¿Se ha preguntado por qué va a la escuela? ¿Es el interés el representante de mayores posibilidades para la captación de lo que vive en el proceso educativo? Además, se abordarán elementos o factores que pudieran limitar o predisponer la intencionalidad de él hacia el proceso enseñanza-aprendizaje.

Del interés al sentido: se indaga la manera en que el niño de quinto año de primaria se interesa en el proceso en que está inmerso, y qué implicación tiene el interés con la intencionalidad que él dé o no a este proceso de enseñanza-aprendizaje. El interés está concebido como uno de los factores determinantes en la intencionalidad. Considero que el sentido o la intencionalidad en éste, está mediada o determinada de algún modo o en algún aspecto por el interés, descrito por Dewey: como “el punto en el que un objeto afecta o atrae a un hombre; el punto que influye en él. [...] La naturaleza humana, siendo lo que es, se inclina más que en lo desagradable en el placer directo más que el dolor contrario”.³ Con lo anterior no se descartan otros factores que puedan intervenir dentro de la experiencia escolar del alumno que la puedan hacer más aprehensiva o todo lo contrario, sino que se pone de manifiesto la importancia del interés en este sentido.

Para el abordaje del presente trabajo fue necesario remitirnos a la experiencia del niño, por el hecho de trabajar con pensamientos e intenciones; resultando necesario implicar el problema en la realidad propia de éste, donde fuera posible observar cómo se desenvuelve. Por ello, nos adentraremos al objeto de estudio encontrando un escenario real. Al hablar de escenario real me refiero a trabajar en el mismo entorno del alumno, respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, en este caso, el escenario es un grupo de 5º año de la Escuela Primaria “Mariano Hidalgo”, escuela Pública ubicada al Oriente de la Ciudad de

³ DEWEY, John. *El niño y el programa escolar*. p. 47.



México, en la Delegación Iztapalapa, en la (Colonia) Santiago Acahualtepec; poblado que no recibe la denominación de Colonia sino que se conoce como “Pueblo”; aspecto que encierra peculiaridades propias del lugar. Por lo tanto, la Escuela Primaria está ubicada en un Pueblo; el cual se resiste a perder ciertas tradiciones arraigadas de generación en generación. La Escuela se encuentra situada precisamente entre la plaza principal del Pueblo, donde a su vez está la Iglesia; colindando ambas con la avenida Ermita-Iztapalapa, la cual entronca con la calzada Ignacio Zaragoza y la salida a la carretera México- Puebla.

Se ha hecho un especial énfasis en la ubicación y en la denominación de Pueblo, porque hay características propias de la escuela dadas o determinadas por su ubicación socio-geográfica y por las características culturales del Pueblo de Santiago Acahualtepec; por ejemplo, el lunes posterior a la fiesta del Patrón de la Iglesia (denominado así el Santo principal de la Iglesia citada anteriormente), los niños asistentes a clases son muy pocos.⁴

Se conservan además de estas fiestas, las tradiciones milenarias de las mayordomías y los carnavales. Si lo anterior no encierra en sí una particularidad cultural propia lo aunamos a que dicho poblado se encuentra ubicado en una de las zonas marginadas del país con mayor población y de mayor pobreza⁵ y en realidad la escuela no escapa a este fenómeno; tanto en infraestructura (vidrios rotos, bancas en mal estado, pizarrones inservibles etc.), Como en la generalidad de la población asistente, “la cual en su mayoría tiene un nivel socioeconómico bajo”.⁶ En suma, y a simple vista, la escuela encierra elementos culturales, sociales y económicos que dan al análisis del problema de investigación su propio

⁴ Datos obtenidos en observación informal previa al abordaje del problema.

⁵ GÓMEZ, Julio César. *Iztapalapa: Una gestión educativa exitosa*. p.17. Educación 2001. Núm.122, jul 2005.

⁶ Datos obtenidos en una plática informal con el director de tal institución al ir a solicitar el permiso para realizar el trabajo de investigación en la Primaria a su cargo.



sentido e inciden, de modo directo, en la manera de subjetivar la escuela por parte del alumno asistente.

La vida de los niños en las aulas es un tema que encierra varios tópicos lo cual evidentemente se entiende por el gran número de factores que intervienen en este suceso, hechos históricos, antropológicos, sociológicos, culturales y por supuesto pedagógicos que forman y conforman la experiencia escolar de cada niño dentro de la escuela, la cual a su vez resulta ser un constructo social, ideológico y filosófico.⁷ Podríamos desentrañar todos los factores; puesto que todos son ricos en análisis y confluyen en el trayecto escolar del alumno, elementos fundamentales, como currículum, docente, gestión escolar, familia, contexto, etcétera.

De manera breve se trata de mostrar en las líneas anteriores la heterogeneidad de elementos que coexisten dentro del aula y de la necesidad de remitirnos a una totalidad el proceso de enseñanza-aprendizaje para hablar de una de sus partes: el alumno.

El interés de esta investigación es la intencionalidad de los niños hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje del cual forman parte; al respecto, hay un trabajo que hace Silvia Duschatsky, sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares en Argentina; la investigación de la autora sigue una línea muy similar a la que se plantea en la presente; puesto que para ella la institución educativa importa respecto a los niños y a los significados de éstos hacia la escuela:

Más que la búsqueda de generalidades o la verificación de hipótesis sobre la institución educativa, importa indagar los significados que para los jóvenes tiene su paso por la escuela. Se trata entonces de reconstruir los vínculos entre los jóvenes y la escuela ya no a partir del análisis de los programas escolares, las reglas, los comportamientos docentes, los organigramas, etcétera, sino de estudiar la manera en que los alumnos construyen su

⁷ Cfr. CONTRERAS DOMINGO, José. *Enseñanza, currículum y profesorado*. p. 27.



experiencia escolar (... Dar cuenta de los sentidos que los jóvenes construyen alrededor de la escuela no supone pensar que no hagan independientemente de los materiales significantes que tienen a su disposición.⁸

Al igual que la autora el punto elemental en este trabajo no es el estudio del niño como estructura biológica, psicológica o sociológica aislada de la realidad educativa o la realidad educativa aislada del niño. Más bien se busca la “Intencionalidad”⁹ del niño hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje del cual es partícipe; puesto que al igual que el profesor Lipman en el trabajo que éste hace en filosofía infantil; considero que la carencia de sentido hacia la escuela por parte del niño puede ser un serio problema en el aprendizaje.¹⁰

La investigación fue realizada con niños de 5º año, puesto que en este grado los niños oscilan entre los 10 y 11 años de edad, rango de edad elegido por el hecho de ser sujetos que ya han tenido cuatro años de experiencia en el medio escolar, el niño en este nivel de edad tiene un buen equilibrio, además de presentar estructuras cognitivas más maduras que en edades anteriores y principalmente porque tiene evidentemente conciencia de la individualidad de los demás como de la suya propia, lo cual es importante para poder trabajar el concepto de intencionalidad en ellos.¹¹

En concordancia con María Esther Rey este trabajo se sustenta en la importancia que la concientización tiene en el aprendizaje “La concientización de los procesos de aprendizaje: es la base del aprender a aprender [...] Conciencia de los Actos, conciencia del Devenir, conciencia del fin”.¹²

⁸ DUSCHATZKY, Silvia. *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares.* p. 12.

⁹ La intencionalidad se encarga de preguntar y responder. Véase RUGARCIA TORRES, Armando *Aprendiendo a vivir. Extensiones (México)* p. 102.

¹⁰ Cfr. DE PUIG, Irene y Angélica, SATIRO. *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en la educación infantil.* p. 11.

¹¹ GESELL, Arnold. *El niño de 9 y 10 años.* p. 21.

¹² REY, María Esther. *Seis ensayos en busca del pensamiento perdido. Reflexiones*



Si se conociera la conciencia que tiene el niño hacia la escuela y las razones que lo mueven a ir a ella; las posibilidades de aprendizaje y éxito escolar serían mayores. “La enseñanza es una actividad intencional que obliga moralmente a sus responsables”.¹³ ¿Y el aprendizaje? ¿Es el aprendizaje una actividad intencional en los niños? Éste es el aspecto medular y pedagógico en el planteamiento del presente trabajo.

Me atrevo a pensar que si los alumnos intencionan el acto educativo y que éste repercute de algún modo en su forma de vida; su trayecto escolar será más significativo y ameno. Si el niño intenciona el proceso del cual forma parte quiere decir que se está concibiendo a sí mismo como un sujeto de tal acto, elemento que podría ser el engrane entre tener que ir a la escuela y querer ir a la misma.

Estoy completamente de acuerdo con el maestro Lipman:¹⁴ en que resulta más aprensible el suceso que cobra sentido mediante la interiorización y subjetivación de este acto. Desde este punto la pertinencia del trabajo a la Pedagogía queda determinado, saber qué quieren los niños de la escuela y como perciben los elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta ser un caudal de oportunidades para abordar o vincular los restantes elementos del proceso enseñanza-aprendizaje, con lo que realmente espera el niño de éstos.

Así, encontrar la realidad del niño contenida en la realidad curricular y en las acciones del docente dentro del aula.

sobre los procesos de aprendizaje. p. 33.

¹³ CONTRERAS DOMINGO, José. *Op Cit.* p. 17.

¹⁴ *Vid. supra,* p. V.



El fundamento metodológico que sustenta esta tesis: es la etnografía, metodología cualitativa.¹⁵ Una investigación cuantitativa encierra sus propios medios y características particulares válidos de igual modo que la cualitativa; el hecho de elegir la segunda y no la primera es por el enfoque del tema de investigación, por esta necesidad de:

Pretender alcanzar una clara comprensión de lo que es enseñanza, comprendiendo las claves del contexto social que constituye el aula [...] Comprender pues cómo funciona una clase y cómo aprenden los alumnos, requiere adentrarse en el entramado de intercambios que realizan los sujetos y en las perspectivas y significados que éstos tienen de lo que allí ocurre, de lo que les exige la situación de las acciones que se emprenden.¹⁶

Elementos que es posible captar con una metodología de tipo cualitativo, puesto que, como se ve, el tema no busca tener un conocimiento numérico o estadístico de las reacciones de los niños hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que busca el significado que le da el profesor, los alumnos y el currículum mismo a los sucesos de la vida del aula. “Lo que pretende la investigación etnográfica es comprender el marco interpretativo en el que profesores y alumnos dan sentido a sus pensamientos, sentimientos y acciones y cómo el contexto del aula afecta a los que participan en ella”.¹⁷

En México no se ha ahondado mucho el tema sobre la intencionalidad en educación. Los trabajos que se han consultado como referentes al presente son de aportación extranjera, tal es el material de Silvia Dustchazky, un estudio realizado en Argentina, al igual que el de María Esther Rey. Además de que sobre intencionalidad el material es muy poco, y el que se encuentra es denso y no se ha transpolado al ámbito educativo, tal es el caso de la obra de Magdalena Bosch Rabel, Foucault, Bechel y Descartes, entre algunos de los más

¹⁵ *Vid. infra*, p. VIII.

¹⁶ CONTRERAS DOMINGO, José. *Op. Cit.* p. 161.

¹⁷ *Ibidem.* p.162.



significativos que se podrían citar. Por otro lado, sería erróneo decir que no se ha trabajado el tema en cuestión; lo que sí se podría asegurar es que el rumbo que toma esta investigación se perfila hacia un área poco explorada en el país y para la cual las opiniones y reflexiones de los sujetos de estudio mexicanos sería algo muy enriquecedor y pertinente a la Investigación Educativa en México.

La relación que guarda la metodología con el objeto de estudio es muy grande; aporta un sentido particular a la investigación presente ya que “permite producir sobre lo ya producido, hablar de la escuela en la escuela”.¹⁸ Es en esta vinculación entre metodología y objeto de estudio donde surgen las categorías de análisis; los elementos base que llevan a la interpretación del sujeto, acto y escenario que competen a la investigación etnográfica y, en particular, al abordaje de este tema.

Antes de seguir hablando de la relación entre metodología y objeto de estudio es necesario clarificar ¿qué es la etnografía?: “Es un enfoque metodológico comprensivo-interpretativo ya que sus descubrimientos dependen del significado que se haya en los datos recolectados a través de técnicas e interacciones participativas y de la reconstrucción de un conocimiento inductivo”.¹⁹

La metodología etnográfica hará patente en la escritura los eventos del niño dentro del aula, la etnografía en este sentido, cae en un punto de gran fragilidad; ya que la fortaleza de la descripción del escenario puede convertirse en la más grande flaqueza, si no se perciben y, sobretodo, se esquematizan objetivamente los dialécticos y subjetivos eventos captados en el aula. De nada serviría una

¹⁸ Cfr. CERTAU, Michel de. *La escritura de la historia*. p. 36.

¹⁹ MARTINEZ BRAVO, Ángel. *La etnografía educativa y la investigación participativa: Dos enfoques educativos que se fundamentan en la investigación cualitativa*. p. 46.



exhaustiva observación si no germina en una buena descripción de los eventos captados, siendo éste uno de los puntos complejos de la metodología.

Es importante tomar en cuenta que la etnografía está mediada principalmente por la subjetividad del investigador; evento que no resta validez a la misma si se subsana con un análisis objetivo, crítico y certero del fenómeno estudiado.

Este tipo de fundamento para mi investigación fue elegida por la necesidad de captar la oralidad del niño y la temporalidad de los momentos vividos en el aula; para, con ello, retratar sus procesos de interacción que forjan la experiencia de éste en el marco institucional en el que se desenvuelve.

En este trabajo se abordan conceptos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como alumnos, maestro, aprendizaje, enseñanza, currículum, etcétera, los cuales se podrían considerar aisladamente o en un todo; como lo es en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras una gran realidad emanada de varios conceptos conformados a su vez por conceptos, así como el aprendizaje, el cual resulta ser un todo conformado por la enseñanza, el currículum, la institución, el docente, el infante, etcétera. Y a su vez surge de estos mismos.

Una realidad que tendrá que ser reconstruida, en la escritura, puesto que como se menciona, ésta dará el carácter de duradero a los efímeros momentos y oralidades captados en el escenario. Fue necesario utilizar para la recopilación de tales categorías, la entrevista y el registro de observación; ambas, técnicas del método etnográfico.



En particular, lo que se buscó con la etnografía en el aula fue describir qué sucede dentro de ella, utilizando como referentes los eventos significativos propios del escenario y de los sujetos que interactúan en éste.

El eje cardinal de esta metodología es lo que Todorov llama el conocimiento o el descubrimiento del otro, a través de las descripciones y observaciones ubicándose en el lugar del otro:

Quiero hablar del descubrimiento que el yo hace del otro. El tema es inmenso. Apenas lo formula uno en su generalidad, ve que se subdivide en categorías y en direcciones múltiples infinitas. Uno puede descubrir a los otros en uno mismo, darse cuenta de que no somos una sustancia homogénea, y radicalmente extraña a todo lo que no es uno mismo: yo es otro. Pero los otros también son yos: sujetos como yo, que sólo mi punto de vista, para el cual todos están allí y yo sólo estoy aquí separa y distingue verdaderamente de mí.²⁰

En este repensarse uno mismo en el escenario del otro para recrearlo es necesario ubicarse como otro; como un “extraño [...] que intenta investigar la manera en que las estructuras de significados se articulan con las objetivaciones para mostrar los sentidos y apropiaciones que realizan los sujetos”.²¹

Un aspecto que no se puede soslayar respecto a la metodología es que quien se adecua a las condiciones del escenario, es el investigador, no el niño. La espontaneidad de los niños es un punto clave al hablar de ellos y tal particularidad queda resguardada, puesto que ningún informante será enfrentado a alguna situación desconocida o ajena a él.

La interpretación de los datos obtenidos en la escuela primaria será final, abarcando un todo, analizando con la mayor crítica y objetividad posible, siempre aludiendo a los pasos de la metodología y los procesos que tome la investigación.

²⁰ TODOROV, Tzvetan. *La conquista de América. El problema del otro*. p. 13.

²¹ CAMARENA OCAMPO, Eugenio. *Investigación y pedagogía*. p. 22. *Apud.* Geertz, C. *La interpretación de las culturas*.



Nunca se remitirá a una interpretación finalista²² de los hechos. “...tomar los deseos propios por realidades”.²³

Los argumentos emanados en esta investigación son de experiencia, nunca de autoridad u obedeciendo a intereses propios; la subjetividad representa una doble partida en este tipo de metodología: o es el medio para conocer al otro o lo es para desconocerlo; lo último si se basan en una interpretación tergiversada, errónea o finalista de los eventos; los cuales están y existen se decida o no penetrar en ellos. Sería un error gravísimo y una pérdida de tiempo ir al escenario; observar, indagar y terminar describiendo lo que a la subjetividad del investigador le sea más agradable o preferente. No sería lógico remitirse a otros para describir las ideas propias o peor aún para “corregir un prejuicio con otro prejuicio”.²⁴

A través de esta metodología se busca encontrar las “realidades personales”²⁵ del niño dentro del aula y hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje del cual es sujeto. Para ello las entrevistas y los registros de observación fueron realizados en el interior de una aula de la Escuela Primaria “Mariano Hidalgo” (con la autorización previa del director de dicha institución), a niños de 5º año de primaria del turno vespertino. Los datos recopilados en la Escuela fueron deconstruidos en categorías de análisis para su interpretación y vinculación con un marco teórico que fundamente los datos empíricos, para de este modo conocer cuáles son los

²² Término que Todorov utiliza refiriéndose a las descripciones de Colón del Nuevo Mundo: Interpretación al modo en que los padres de la iglesia interpretaban la Biblia: el sentido final está dado desde un principio (en la doctrina cristiana; lo que se busca es el camino que une al sentido inicial [...] con este último. Colón no tiene nada de empirista moderno: el argumento decisivo es un argumento de autoridad, no de experiencia. Véase TODOROV, Tzvetan. *Op. Cit.* p.26.

²³ *Ibidem.* p. 28.

²⁴ *Ibidem.* p. 25.

²⁵ WOODS, Peter. *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación.* p.15.



factores que predisponen al niño a intencionar el hecho educativo del cual es partícipe.

El desarrollo de este trabajo está distribuido en cuatro capítulos, los cuales estarán sustentados por un fundamento teórico, distintos autores que enriquezcan y complementen el sustento empírico: entrevistas y registros de observación que se aplicaron a los niños.

En el primer capítulo se aborda un análisis de la escuela como institución, de las ofertas que encontrará el destinatario de ésta. Además, se retrata la realidad contextual y cultural de dicha institución, aspecto que tiene una repercusión fundamental en las categorías básicas de este trabajo. Finalmente, se vincula este contexto y la institución con el alumno, parte medular e insoslayable en éste trabajo.

El siguiente capítulo comienza a explorar y a demostrar las percepciones del infante hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se describen las perspectivas e intereses que tiene el niño hacia la escuela ¿Qué espera el niño de esa institución? En este capítulo el infante muestra que su asistencia a la escuela está revestida de intereses que permitirán percibir, intencionalizar y concientizar los procesos que se encuentran dentro de la misma y de los cuales él es partícipe.

En el tercer y cuarto capítulos se detalla el modo en que el alumno intenciona los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje, las representaciones que el infante hace del maestro, de la metodología y del aprendizaje. Las categorías que se describen en ambos capítulos son conceptos definidos y mediados desde la percepción del alumno. La evaluación, por ejemplo, se aborda desde la interiorización que el niño tiene y manifiesta de ésta.



El niño intenciona el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de ello lo define y analiza. La intencionalidad está determinada por las situaciones gratificantes y de interés que vislumbra el niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior es abordado en el último capítulo donde se definen los conceptos de intencionalidad y sentido. Conceptos que se manejan a lo largo del trabajo y que sin embargo, se concretan, en el último porque es precisamente en éste donde se abordan los factores que apoyan y favorecen la intencionalidad del alumno hacia el proceso. Los cuales son: el interés de “una buena vida”, a partir de la proyección pragmática que el alumno busca dar a los aprendizajes adquiridos en la escuela.



CAPÍTULO 1

ESCUELA PRIMARIA “MARIANO HIDALGO” CONTEXTO.

La esencia y razón de este trabajo son los niños, en la interacción que viven dentro del aula y la intención que tienen de los elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, situación que los ubica en un rol determinado –alumnos- de dicho proceso.

Siendo el infante parte importante de éste, es menester abordarlo desde la perspectiva que lo conforma como un todo, puesto que el alumno se desenvuelve y adquiere este rol en la participación que tiene dentro del aula, la cual a su vez evoca otras generalidades y causalidades.

“Cada suceso en la existencia humana tiene un espacio y tiempo determinados”.¹ De igual modo el proceso enseñanza-aprendizaje se circunscribe a momentos y lugares propios a éste. “La educación formal y obligatoria en México establece tiempos escolares previstos en un calendario anual de 200 días laborales con una jornada de cuatro horas de clase”.² El espacio que contiene la realidad del alumno es la Escuela Primaria “Mariano Hidalgo”, institución pública federal.

La escuela es la institución que contiene al proceso educativo que gesta la formación primaria del alumno.

¹ Cfr. GIMENO SACRISTÁN, J. *El alumno como invención escolar*, p. 169.

² <http://www.sep.gob.mx>. PLANES Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BÁSICA.



Hablar de una institución como la escuela, implica abarcar elementos conceptuales, históricos, sociales e ideológicos que conforman y definen tal institución. El aspecto mismo de su institucionalización queda sujeto a estudio. Hay caracteres objetivos y subjetivos que conforman a la misma “relaciones dialécticas entre estructura social y mediación humana”.³ Relaciones que confluyen dentro de un mismo marco, que además de la complejidad que implican en sí, se encuentran implícitas en un ambiente heterogéneo de sujetos que transitan la misma, los cuales cuentan con roles definidos y diferenciados socialmente, tales como son: docente, alumno, directivos, administrativos, padres de familia, etcétera.

El sentido de este capítulo por un lado, es retratar la escuela primaria desde una visión teórica-conceptual y por otro, abordar la realidad propia del alumno, la descripción de la Escuela Primaria “Mariano Hidalgo”, como escenario receptor de las significaciones, experiencias y subjetividades de éste hacia el proceso enseñanza-aprendizaje.

1.1 La Escuela como Institución.

La organización social del ser humano está fundada en las instituciones que aportan orden y dan sentido a la convivencia de éste dentro de una sociedad. Es importante, por lo tanto, comprender qué es una institución, para entender que la escuela, siendo una de ellas, tiene una función social, política y humana inherente a su razón de ser. Bajo este sentido es factible aclarar que conceptualmente y lógicamente la escuela es más que un espacio material o que una infraestructura destinada a albergar individuos y saberes: “La escuela primaria es un entramado

³ CONTRERAS, Domingo. *Op.Cit.* p. 37.



de relaciones sociales y materiales que organiza la experiencia cotidiana y personal del alumno”.⁴

Cualquier concepción de escuela remite a pensar qué es lo que la define objetivamente. Entender, pese a la abstracción de esto, que la escuela es una institución creada por la conciencia humana; por la tipificación y habituación de los actos de ésta en la esfera social.⁵ Una abstracción que se ha comprendido y que se ha ubicado en la realidad objetiva donde cobra sentido material precisamente por esta objetivación* que se ha tenido de la misma.

Es a partir de la institucionalización del comportamiento humano que se le da orden a éste, pudiéndose ver de un modo más claro en las funciones del Estado, el cual en sí mismo es una abstracción que se hace tangible a partir de la objetivación de sus múltiples instituciones y el poder coercitivo (el cual también es una tipificación atribuida a éste), que lo hace la estructura fundamental en la regulación de poder político, y por lo tanto, de la convivencia de los individuos en sociedad. La escuela de igual modo, es una abstracción que se representa en las acciones de los individuos que la concurren y la conforman, bajo un fin común: la educación y la transmisión de ésta.

La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores, una forma de interacción social estabilizada y objetivada en la que existen roles establecidos. Los procesos de institucionalización son consustanciales al hecho social y tienen una serie de características notables entre las que destacaremos las siguientes:

En primer lugar las instituciones implican historicidad, [...] Es imposible comprender adecuadamente qué es una institución, si no se comprende el proceso histórico en que

⁴ GIMENO SACRISTAN, J. Y Ángel PEREZ GÓMEZ. *Comprender y transformar la enseñanza*. p. 23. *Apud* Fernández Enguita. 1990 p. 125.

⁵ BERGER, Peter. y Thomas LUCKMANN. *La construcción social de la realidad*. p. 74.

* Es el proceso por el que los productos externalizados alcanzan el carácter de objetividad. Véase. BERGER Peter y Thomas LUCKMANN. *Op. Cit.* p. 83. *Apud* Versachlichung.



se produjo. En segundo lugar, este carácter histórico hace que las sucesivas generaciones que participan en ellas, las vivan como objetivas, esto es como realidad dada, como si poseyeran una realidad propia, que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo. En tercer lugar, por el hecho mismo de existir, las instituciones controlan el comportamiento humano, estableciendo, como producto de la tipificación de las acciones, pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, de tal forma que cuánto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y por ende más controlado se vuelve. [...] El orden institucional en expansión elabora una cubierta correlativa de legitimaciones, extendiendo sobre ella una capa protectora de interpretación tanto cognoscitiva como normativa. Estas legitimaciones son aprendidas por las nuevas generaciones durante el mismo proceso que la socializa dentro del orden institucional.⁶

A partir de lo anterior se puede tener una idea de lo que conceptualmente implica hablar de la escuela como institución, contar con un referente de lo que la escuela representa a nivel social: “es una de las instituciones de mayor perdurabilidad histórica que ha pretendido constituirse como el pilar fundamental de la construcción de las identidades juveniles”.⁷

Un factor que justifica y da sentido a la escuela, es la enseñanza, la cual se sirve del control y orden humanos, los cuales se dan a través de la institucionalización “Las escuelas son instituciones que nacieron y fueron configurándose como espacios cerrados sintetizando un modelo de funcionamiento que sirviera a la vez a las funciones de acoger, asistir, moralizar, controlar y enseñar a grupos numerosos de menores”.⁸

Además de un origen conceptual la institución escolar se edifica en un antecedente histórico, que materializa al conceptual, recopila los sucesos históricos que estructuran lo que hoy es la escuela.

⁶ CONTRERAS DOMINGO, José. *Op. Cit.* p. 26-27. *Apud* Berger y Luckmann. 1979.

⁷ DUSCHATZKY, Silvia. *Op. Cit.* p. 11.

⁸ GIMENO SACRISTAN, J. *Op. Cit.* p. 157.



En las culturas, egipcia, griega y durante ciertos momentos en la historia universal, tales como la Edad Media y la Ilustración, encontramos el antecedente directo de la estructura escolar que actualmente conocemos.⁹ El proceso histórico que constituyó a la escuela es muy vasto; restaría pertinencia a la estructura del tema, intentar abordarlo de un modo más exhaustivo y detallado. No obstante es necesario hacer hincapié que este proceso histórico en que se gestó la escuela constituyó “uno de los factores determinantes de la moderna sociedad”.¹⁰

El elemento sociológico en que se instaura la escuela, obedece a una serie de fenómenos que se han venido dando a lo largo de la historia:

Para Berger y Luckman, las división de trabajo genera una distribución social de conocimiento requiriéndose de procesos institucionalizados para atender de forma expresa a su transmisión. A partir de las sociedades industriales, [...] se requiere claramente una organización de transmisión cultural. Conforme la sociedad diferencia las formas de participación en la vida productiva, empiezan a desarrollarse formas específicas de conocimiento asociadas a esos modos productivos para los cuales es necesario un momento específico de transmisión. [...] A medida que se produjo un superávit económico, se hizo posible que existieran individuos dedicados a actividades que no estaban ligadas con la subsistencia, dando lugar a la producción de un conocimiento. [...] Es decir su transmisión requería de procesos institucionales específicos.¹¹

Sociológicamente la escuela y los orígenes de ésta responden a las necesidades que se gestan en la sociedad misma, instaurar una institución que regule, transmita, inserte y perpetúe en un solo lugar la cultura propia de los individuos.

⁹ Veáse. COMENIO, *Didáctica Magna*. p. 27, CONTRERAS DOMINGO, José. *Op. Cit.* p. 28. Diccionario de Pedagogía Rioduero p. 81.

¹⁰ Diccionario de Pedagogía Rioduero p. 82.

¹¹ CONTRERAS DOMINGO, José. *Op. Cit.* p. 25. *Apud* Berger y Luckmann. 1979 pp. 104-120 y 174-185.



En el aspecto ideológico, la escuela se perfila de tantos modos como formas de pensar existentes. Encontramos al respecto los enfoques marxistas en torno a ella; donde la escuela es una reproductora de clases, ejerciendo la fuerza de la clase dominante sobre los dominados, anteponiendo los fines del capital y de las relaciones de poder en el ámbito ideológico en torno a la escuela. En otro rumbo se encuentra la idea en torno ésta, como centro de movilidad social y de ascenso en la estructura de clases.

En esta línea ideológica, la escuela adquiere muchos sentidos y divergencias por el hecho de ser ésta una relación entre estructura social y mediación humana; elementos que dan a la misma el carácter de institución dialéctica, la cual está conformada de significaciones diversas de la subjetividad humana; donde confluyen historia, ideología, abstracciones y expectativas de una totalidad (el individuo) hacia una institución conformada y erigida sobre la representación que se tiene de ella misma, sin por ello perder existencia: “ya que las instituciones están ahí fuera de él (individuo) persistentes en su realidad, quiéralo o no, no pueden hacerlas desaparecer a voluntad”.¹²

En suma, la institución escolar es un lugar determinado en la racionalidad conceptual, histórica, sociológica e ideológica del hombre. Dicho concepto reforzará el capítulo siguiente, donde las expectativas de los alumnos hacia tal institución están mediadas por la propia representación que tienen de la misma, aspecto que la impregna de las propias ideologías e historias de los niños asistentes a ésta. Por tanto cabe resaltar que el niño asistente a la Escuela Primaria “Mariano Hidalgo” es portador de una ideología constituida de las intervenciones entre el medio en que vive y la institución misma.

¹² BERGER Peter y Thomas LUCKMANN. *Op. Cit.* p. 82.



De tal modo que en su manera de ser como de aprender, se encuentran definidas o determinadas las estructuras sociales de las cuales él es sujeto y en las cuales se desenvuelve, en la medida que objetiviza su propia construcción de la institución que lo contiene, regula y forma.

1.2 La Escuela Primaria “Mariano Hidalgo”.

El gobierno de México, entre sus funciones, gestiones y tareas fundamentales otorga un lugar preponderante al Sistema Educativo Nacional y al acto educativo, dotando de evidencia institucional, administrativa y social al rubro educativo. Sin embargo, los retos y las problemáticas educativas son una realidad inherente al mismo. Las brechas que hay entre las distintas comunidades y destinatarios del país son muy grandes. Para representar lo anterior nos remitiremos a la situación del Distrito Federal, ya que además de ser la sede de los tres poderes de la Unión, ocupa el segundo lugar de las entidades más pobladas del país, (después del Estado de México) con una población de 8.6 millones para el año 2000.¹³

Entre Las dieciséis delegaciones en las que está dividido el Distrito Federal podemos encontrar gran divergencia entre cada una de ellas, diferencias socioeconómicas, culturales y demográficas. Elementos, que por supuesto, inciden en la distribución educativa en la entidad Federativa.

El Distrito Federal cuenta con 9,543 escuelas, de las cuales 3,392 son de nivel primaria, este nivel será abordado de un modo más puntual.

De entre las delegaciones del Distrito Federal, Iztapalapa (delegación de la entidad federativa mencionada), cuenta con el mayor número de población. Esta

¹³ INEGI AÑO 2000.



delegación es un reflejo de las disparidades sociales, educativas y demográficas del país. Y sobre todo de las tareas pendientes del gobierno respecto a las poblaciones del país, ya que aunado al mayor número de habitantes, encontramos que es una zona con distintas problemáticas; entre éstas las hay de carácter educativo.

Resulta inexplicable que en un país o que en una entidad existan tantas diferencias, siendo que se trata de una misma gestión y sociedad. La realidad es por ejemplo: que mientras en “Coyoacán, Azcapotzalco y Benito Juárez la cobertura educativa es de 96%, en Milpa Alta, Iztapalapa y Xochimilco, el porcentaje de desatención es superior al 6%. El porcentaje de la población en edad escolar básica (5-15 años de edad) que no asiste a la escuela es uno de los indicadores más significativos del rezago educativo en cada delegación. Iztapalapa no sólo carece de cobertura educativa; sino que debido a su tamaño, es una de las delegaciones que más carecen de servicios de salud, situación que incide en varios aspectos de la vida de los habitantes de esta zona. Pero sobretodo en el aprovechamiento escolar de educación básica”.¹⁴

Iztapalapa, de distintos modos, es una localidad que resalta pero no sólo por el hecho de ser la más poblada, sino por una serie de características que la perfilan como una zona urbano marginada en la mayor parte de su territorio. Otro, y el más importante de los aspectos por el cual se ha hecho hincapié en esta delegación, es que: la Escuela Primaria “Mariano Hidalgo” se encuentra ubicada en la misma. La institución antes mencionada fue el margen en que se basó la metodología cualitativa y las técnicas de recopilación de la misma, que sustentan empíricamente el presente trabajo.

¹⁴ PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO DEL DISTRITO FEDERAL 2001-2006 *Apud* INEGI 2000. p. 22 y 23.



La Escuela Primaria Mariano Hidalgo ubicada en Moctezuma No.1, Pueblo de Santiago Acahualtepec, Iztapalapa, D.F., surgió como tal el día 16 de febrero de 1966, durante el gobierno del Presidente Gustavo Díaz Ordaz, en la administración educativa del secretario de Educación Pública Agustín Yáñez.

El turno vespertino fue tiempo y la Escuela Primaria “Mariano Hidalgo” espacio, los cuales dieron marco institucional a la línea metodológica de este trabajo. Bajo la dirección de Yesenia del Carmen Contreras García, se accedió al grupo del Profesor Delfino Torres I. Grupo de 24 integrantes, de los cuales constantes eran 16 niños.

Esta primaria, su entorno y estructura interna dejan de lado cualquier visión teórica que se pueda tener como institución de la misma. En ella confluyen realidades que escapan incluso a los asistentes a ésta.

La educación, la cultura y los saberes impartidos en las aulas están mediados o determinados de algún modo por el entorno de la escuela y por las problemáticas sociales que caracterizan a la población: Una de ellas es la inseguridad a la que se enfrentan los miembros de la escuela por su ubicación. El docente del grupo manifiesta su percepción de este hecho: “la delegación es una zona marginal ¡¡¡no!!! es una zona con un.... económicamente tiene un nivel bajo, culturalmente también [...] pues nunca se sabe que pueda pasar no... entonces... a mí sí me da... no miedo, no pero, de repente sí me angustia el hecho de saber que no sabes que te vas a encontrar allá afuera, hijos de... no sé a veces trabajamos con hijos de delincuentes ¿no?; y no sabemos a lo que nos estamos enfrentando”.¹⁵

¹⁵ Entrevista a Docente, p. 1.



Una niña de este grupo ha sido víctima de las condiciones del entorno: “no tengo papá, acaba de morir, me contesto con la voz entrecortada [...] Fue a un banco aquí cerquita a sacar dinero, porque se iba ir a su pueblo y lo asaltaron, se espanto mucho y se murió”.¹⁶

La Escuela Primaria “Mariano Hidalgo”, está investida de características particulares, que le otorga el entorno, tales como la inseguridad fuera de ésta, que se reflejan en las opiniones y vivencias de los actores de dicha institución. De un modo más drástico el contexto apremia a la institución de significantes específicos dados a partir de éste.

El caso de la niña cuyo padre fue asaltado cerca de las instalaciones de la escuela, vislumbra que las problemáticas contextuales de la misma, se introducen dentro de ésta, en el aula y en el proceso de aprendizaje mismo y en las percepciones de los niños acerca del mismo: “Mi mamá antes no trabajaba y ahora tiene que trabajar, cuando ella no está yo cuido a mis hermanos y a veces no puedo venir a la escuela”.¹⁷ Esta niña tiene una percepción particular del proceso del cual forma parte y que en gran medida depende de esa situación que vivió.

1.2.1 Ubicación y entorno socioeconómico.

El sitio donde se lleven a cabo los hechos siempre será un factor inseparable del hecho mismo. El lugar que contiene los actos humanos se perfila en un camino hacia metas que no son, del sitio como tal; sino de las interacciones humanas que se gesten dentro de este. La Escuela es un sitio donde confluyen esta serie de interacciones donde los niños viven su propia realidad a la par que conviven con otras no ajenas a la misma al menos en el lapso que dura la asistencia en ésta.

¹⁶ Entrevista 3, p. 7.

¹⁷ Entrevista 3, p. 8.



La situación geográfica es un elemento que diferencia a un sitio de otro, la ubicación es un elemento determinante de las características de los espacios destinados a una actividad o acto.

La Escuela Primaria “Mariano Hidalgo” se encuentra situada en la delegación Iztapalapa, en la región oriente del Distrito Federal. Cuenta con una superficie aproximada de 117 Kilómetros cuadrados, mismos que representan casi el 8% del territorio de la capital de la república y su altura sobre el nivel del mar es de 2,100 metros.

La delegación tiene como rasgo característico el que además de confluir con otras delegaciones del Distrito Federal involucra en sus límites a municipios pertenecientes al Estado de México, lo que obliga a que la gestión de la zona tenga que atender la compleja problemática que este tipo de conurbación genera, ya que la delegación se vincula directamente con zonas del Estado, generando problemáticas de inseguridad, sobrepoblación, delincuencia, desempleo, etcétera.

Iztapalapa colinda al Norte con la delegación Iztacalco y el Municipio de Netzahualcóyotl (Estado de México), al Este con los municipios de los Reyes, la Paz e Ixtapaluca (Estado de México), al Sur con las delegaciones Tláhuac y Xochimilco. Y al Oeste con las delegaciones Coyoacán y Benito Juárez.¹⁸

La delegación cuenta con distintos contrastes; barrios, colonias y pueblos (denominaciones que se les da a los distintos asentamientos de comunidades dentro de una delegación por características propias de dicha comunidad).

¹⁸ Cfr. MONOGRAFÍA DE LA DELEGACIÓN IZTAPALAPA, en: <http://www.iztapalapa.df.gob.mx> 2005.



Entre los pueblos encontramos el de Santiago Acahualtepec, poblado donde se encuentra la institución antes mencionada. Este pueblo se localiza al Norte de la territorial, colinda con la avenida Ermita Iztapalapa al Norte con avenida de las torres y al Sur con la avenida Santiago.

Santiago Acahualtepec es un pueblo donde se concentra gran parte de la población inmigrante del interior de la República, “el mayor número de indígenas se concentra en Iztapalapa (21% del total)”.¹⁹ Toda esta zona de la delegación se encuentra ocupando terrenos sin vocación para usos urbanos.²⁰ Además de los factores este poblado se caracteriza por su peculiar cultura.²¹

La población, vivienda y la economía son indicadores de la vulnerable situación de la Delegación Iztapalapa. De modo somero se enlistarán cada uno de ellos, para tener una idea de las condiciones contextuales que envuelven a la Escuela:

Población: Iztapalapa cuenta con el mayor número de población del Distrito Federal, con casi 2000,000 habitantes y con una densidad aproximada de 12,000 personas por Kilómetro cuadrado. En la década de 1980-1990 la delegación tuvo un crecimiento de 341,088 habitantes, superior en 1.6 veces al crecimiento total del Distrito Federal, indicando que Iztapalapa fue destino de numerosas familias procedentes de otras entidades federativas.²² Es menester que antes de continuar se haga la aclaración de que estos datos no son hechos aislados a la Escuela y sobre todo al aula “generalmente son niños que vienen o más bien son familias que vienen de pueblo o que si... más que nada vienen de provincia y se

¹⁹ PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO DEL DISTRITO FEDERAL. p. 21

²⁰ Cfr. MONOGRAFÍA DE LA DELEGACIÓN IZTAPALAPA, EN: <http://www.iztapalapa.df.gob.mx> 2005.

²¹ Vid. *infra*, 1.2.2.

²² Cfr. *Idem*.



instalan aquí porque este... aquí encontraron un trabajo no... pero obviamente no son trabajos buenos”.²³

Vivienda: Los indicadores generales de una sociedad no pueden soslayar las condiciones concretas de los servicios urbanos con que cuentan sus habitantes. La calidad de la vivienda, es un determinante para medir el desarrollo social, esto comprende el número de habitantes promedio por vivienda, el tipo de energía que se usa en las mismas. Si cuentan con drenaje, agua entubada. Situaciones en las que actualmente no se le ha dado cobertura de un modo total.²⁴

Economía: Los censos económicos reflejan la importancia de las manufacturas y del comercio en la delegación. Los establecimientos comerciales representan el 63% del total de empresas que ocupan el 42% de la mano de obra y aportan el 45% del valor agregado en términos reales.

En la actividad comercial del Distrito Federal, Iztapalapa realiza el 24% del comercio al mayoreo. Lo cual caracteriza a la jurisdicción como una zona especializada en comercio al mayoreo, como un resultado indudablemente ligado a la presencia de la Central de Abastos; “mercado mayorista de la Ciudad de México. Constituido el 7 de julio de 1981 como un fideicomiso; cuya vigencia es de 99 años. Este mercado es un punto de confluencia de la oferta y la demanda de productos alimentarios”.²⁵

En esta delegación la Central de Abastos es una fuente importante de empleo informal puesto que además del comercio se llevan a cabo otras actividades

²³ Entrevista Docente, p. 1.

²⁴ MONOGRAFÍA DE LA DELEGACIÓN IZTAPALAPA, en: <http://www.iztapalapa.df.gob.mx> 2005.

²⁵ <http://centraldeabastos.df.gob.mx>.



dentro de la misma, como el transporte y el servicio de carga. Empleos que auspician a los habitantes de ésta.

De la población ocupada y dividida en tres sectores de las actividades respectivamente (terciario, secundario y primario), el sector que más sobresale es el comercio y los servicios con un 63.3%. En Iztapalapa son significativas algunas unidades de comercio y abasto: tomando como las más importantes “los tianguis” que son el sector más amplio por unidad, enseguida de las concentraciones, mercados públicos, mercados sobre ruedas y, por último la Central de Abasto.²⁶

Lo anterior muestra que Iztapalapa es una delegación donde predomina el comercio. Esta situación crea en los niños y en los docentes una serie de incertidumbres respecto a las relaciones entre trabajo y la escuela, sobre todo esa necesidad de buscar otros medios para acceder a una economía librando o evitando este medio económico que predomina en la zona: “Se tuvo que estructurar un proyecto de trabajo en donde se les ofrecieran alternativas a los jóvenes que realmente les sirvieran, están en un lugar donde [...] la mayoría de papás son comerciantes [...] entonces el plan educativo iría encaminado a aprender a darles expectativas a los adolescentes”.²⁷ Los papás de los niños de la escuela en cuestión en su mayoría trabajan; “pero obviamente no son trabajos buenos... Hay muchos niños que su papá trabaja en la Central de Abastos, en la Merced, son obreros. Trabajos digamos que [están] mal pagados, es una situación bastante difícil”.²⁸

²⁶ MONOGRAFÍA DE LA DELEGACIÓN IZTAPALAPA, en: <http://www.iztapalapa.df.gob.mx> 2005.

²⁷ MURUGO PI I, Ana. “Resurgir de las cenizas: La secundaria del Sol Naciente. Una buena escuela en Iztapalapa” p. 27. Educación 2001. n.128, Feb. 2006.

²⁸ Entrevista Docente. p 1.



“Si ya no viniera a la escuela me quedaría burrito, me quedaría a vender chicles en los carros”.²⁹ Vemos como incluso el niño sabe la situación económica a la que se enfrentaría de no estudiar, tendría que trabajar y el contexto y la realidad propia de éste le dejan claro que la actividad a la que podría acceder es al comercio aspecto que por demás no desea y, sin embargo, tiene presente.

El índice de aprovechamiento en primaria es de 96.1%, en secundaria 74.8%, mientras que un gran sector tiene que abandonar su instrucción para integrarse al trabajo.³⁰

La fragilidad económica en la zona, es un elemento que ni los niños pueden ignorar, ellos saben que el dinero es poco y el trabajo para ellos es una realidad que permanece latente mientras ellos van a la escuela. “Si tu ya no quisieras venir nunca a la escuela que dirían en tu casa? Me pondrían a trabajar”.³¹

Cualquier día puede ser bueno para que ellos se inserten al mundo laboral o al comercio. Tal vez lo anterior sea una de las posibles causas de que “Iztapalapa es una de las delegaciones con mayores problemas de deserción y de reprobación en los planteles federales”.³²

Los niños asistentes a la Escuela Primaria Mariano Hidalgo viven las cifras. Saben que el entorno no es el más favorable en muchos sentidos, en los cuales no es posible ahondar en el momento: tales como la delincuencia, el alcoholismo, drogadicción y otra serie de problemas que se asocian con las cifras económicas y el retraso social de una comunidad. “¿Por dónde vives? Pregunto Arturo a su

²⁹ Entrevista 6, p. 20.

³⁰ MONOGRAFÍA DE LA DELEGACIÓN IZTAPALAPA, en: <http://www.iztapalapa.df.gob.mx> 2005.

³¹ Entrevista 16, p. 58.

³² PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO DEL DISTRITO FEDERAL. p. 30.



compañero, el cual respondió por el Oasis (Zona aledaña a la Escuela) ¡¡¡Allí donde se roban todo!!!”.³³

Con lo anterior es lógico pensar que el nivel económico de los niños asistentes a esta Escuela no sea el más favorable, y que de hecho así lo es:” Mira el nivel es bajo... eh... por lo mismo o sea tengo mucho niños que vienen de provincia entonces, vienen a rentar, no tienen casa propia...eh niños de familias disfuncionales, papás separados o que la mamá es la que trabaja [...] muchas veces no tienen ni siquiera dinero para comprar un lápiz o pagar el desayuno, los cincuenta centavos del desayuno no los tienen”.³⁴

La intención de describir los datos anteriores es básicamente para que se comprenda que en un contexto así: la vida dentro y fuera del aula es difícil. Los retos que se fincan en torno al acto educativo y todo lo que conlleva éste son mayores y más necesaria la pronta acción de los gobiernos. Ya que el Distrito Federal cuenta con necesidades diversas y una de ellas es la distribución eficaz y equitativa de los recursos básicos.

1.2.2 Entorno cultural.

“Santiago Acahualtepec es un pueblo que tiene tradiciones”.³⁵ No se puede pasar por alto esta característica de la comunidad, ya que es un factor muy particular en esta zona el arraigo hacia las festividades religiosas y tradicionales para las cuales se preparan todos los integrantes de la comunidad y a la cual rinden mucha importancia y esfuerzo.

³³ Registro 2, p. 43.

³⁴ Entrevista Docente, p 1.

³⁵ *Idem.*



Un rasgo característico de Iztapalapa es la estructura social que organiza al poblado ya que más allá de los órdenes determinados jurídicamente para la zona, los habitantes han organizado por años grupos, los cuales cuentan con un guía, denominado mayordomo el cual funge como la figura más importante encargada de organizar el máximo acontecimiento de la comunidad; la fiesta patronal, y otro caso en menor medida es el carnaval:

Las festividades religiosas populares en Iztapalapa tiene un gran arraigo, sus raíces están en la época colonial con las cofradías, cuando fueron un importante medio de evangelización. Para celebrarlas existe una organización de mayordomías al interior de cada comunidad, generalmente en los pueblos más antiguos, como es el caso de Santa Cruz M., San Lorenzo Tezonco, Santiago Acahualtepec, Santa María Aztahuacan, Santa Martha, sólo por mencionar algunos. [...] A lo largo del año de la mayordomía, los señores mayordomos cubren los gastos de flores de su altar y a veces los de la capilla, hasta que entregan la imagen.³⁶

La mayordomía es todo un proceso que no se describirá para fines prácticos. Lo que importa respecto a esta figura es la relevancia que tiene en el Pueblo al igual que la fiesta del Santo Patrón hacia la cual se encamina su labor misma que se celebra el día 25 de Julio.

También encontramos el carnaval un fenómeno que persiste a pesar de la reiterada oposición a la celebración de éste, por distintas razones, la primera es de corte religioso, ya que los misioneros se negaban a aceptar una fiesta pagana como lo es el carnaval, motivo por el cual el carnaval se fue haciendo hacia zonas de la periferia de la ciudad entre las cuales se encuentra Santiago Acahualtepec. Y otra disputa actual es por los accidentes con armas de fuego que se presentan, los cuales han sido bastantes como para prohibir la festividad. No obstante el

³⁶ MONOGRAFÍA DE LA DELEGACIÓN IZTAPALAPA, en: <http://www.iztapalapa.df.gob.mx> 2005.



pueblo, y las organizaciones dentro de éste se rehúsan a la suspensión definitiva de la festividad:

[Pese a las múltiples razones que existen y han existido para eliminar el Carnaval, éste ha permanecido hasta nuestro días en esta delegación] En las localidades de Los Reyes Culhuacán, Santa Cruz Meyehualco, Santa María Aztahuacan, Santa Martha Acatitla, San Lorenzo Tezonco; Santiago Acahualtepec, etcétera. [...] Básicamente el carnaval consiste en cuadrillas de danzantes que van por las calles vestidos de charros con máscaras, de chinas poblanas o disfraces diversos llamados chichinas. Los acompaña la orquesta o banda de música y se detiene a bailar frente a las casas donde saben que les darán cooperación para pagar la música. Se corona a las reinas que desfilan en carros alegóricos y se organizan grandes bailes, aunque hay algunas variaciones que distinguen a cada pueblo.³⁷

El entorno cultural de la Escuela es atemporal. Esta comunidad se niega a romper con las tradiciones milenarias que la forjaron como pueblo. Resulta asombroso el hecho de que estas festividades son costosas y tomando en cuenta las características de la comunidad se sigan llevando a cabo, la razón que hace posible tal fenómeno en una comunidad como Santiago es que estas festividades se fincan en el ahorro de un año.

En muchas de las ocasiones el saldo de estas celebraciones es rojo, (heridos, quemados, muertos, etc.). Pese a lo anterior, los habitantes las perpetúan y defienden. Queda claro que la comunidad aún depende de las acciones de hombres que ordenan la organización de ésta.

Con lo anterior y de un modo muy general se puede dilucidar que la comunidad no ha tenido muchos cambios en idiosincrasia, respecto a años anteriores, ya que ésta se finca en antiguas tradiciones y festividades que inciden en muchos ámbitos de la vida de estos pobladores, siendo así la vida escolar una de las situaciones en las que este fenómeno cultural no queda de lado: “Se ha tenido que

³⁷ *Ibidem.*



hacer conciencia con los padres y alumnos para mejorar los niveles de asistencia de su alumnado acostumbrados a participar en diversas festividades de la colonia que suceden en diferentes fechas del año”.³⁸

No podríamos reaccionar de un modo positivo o negativo ante tales hechos puesto que la comunidad se interrelaciona como mejor le parece. Lo que es importante subrayar es: que del modo que sea estos fenómenos no son ajenos a la vida en las aulas, ya que los niños son partícipes de estas festividades y como tales tienen en éstas una repercusión peculiar.

La comunidad donde se asienta la escuela dota a la misma de características particulares. Hemos visto cifras, en las que se denota que Iztapalapa es una comunidad vulnerable en distintas áreas fundamentales para el desarrollo de una sociedad como lo son: salud, economía, educación, etcétera. Estos problemas son una realidad que no sólo es patente en el contexto sino que se mueve dentro del aula. Es una realidad del niño asistente a la misma.

El modo en el que los niños viven es un factor importante para el desarrollo de sus capacidades físicas e intelectuales. Es por ello que a continuación veremos cómo el entorno del que hemos venido hablando no sólo atañe a la escuela como institución, sino también influye en los niños como sujetos activos de la misma, los cuales son habitantes en su mayoría de este entorno y de la situación del mismo.

³⁸ MURUGO, P., Ana. *Op. Cit.* p. 26.



1.2.3 El niño frente a la Escuela Primaria.

Hasta este momento se han manejado distintos referentes de la escuela, encontrando que ésta se instaura sobre un fin; transmitir a las nuevas generaciones, los saberes y haberes de una comunidad.

La comunidad de Santiago Acahualtepec es el contexto de la Escuela Primaria “Mariano Hidalgo”, institución que focaliza los datos necesarios para conocer las intenciones que tiene el niño en torno a la misma.

Escuela, entorno y niño se convierten en un trinomio que difícilmente queda fuera del proceso o los procesos que se gestan dentro del aula. Principalmente el de enseñanza-aprendizaje. Los niños asisten a la institución escolar impregnados de la vida fuera de ésta, el hambre que pudieran tener, la insatisfacción hacia la vida, las angustias; costumbres, ideas y problemas: “Marco enseguida que terminó de escribir levantó la mirada del cuaderno y dijo tengo hambre, me quiero comer un caldito de pollo”.³⁹

Los infantes que asisten a la escuela, mantienen las influencias y vivencias que tienen en sus hogares. En esta comunidad, la situación familiar y económica es complicada: “los niños que vienen a esta escuela son de provincia entonces, vienen a rentar (a Santiago), no tienen casa propia [...] son niños de familias disfuncionales, papás separados o que la mamá es la que trabaja y los deja solos, entonces digo esto no es la generalidad pero, de una manera la mayor parte es la problemática que tienen”.⁴⁰

³⁹ Registro 4, p. 70.

⁴⁰ Entrevista Docente, p. 2.



A pesar de las condiciones adversas del entorno, el alumno tiene expectativas hacia la Escuela Primaria. Sin embargo éstas son parte o causa del modo de vida que enfrentan y buscan solucionar con la mediación de la escuela y con los conocimientos que hay en ésta, para la causa: “¿para qué te sirve venir a la escuela? para que no estés sufriendo cosas así como... andar rentando cuartos, así mas o menos”.⁴¹

Para la vida escolar “el niño es el punto de partida, el centro, el fin. Su desarrollo, su crecimiento es el ideal [...] La finalidad no es el conocimiento sino la autorrealización”.⁴²

La Escuela es la institución que acompaña al niño en las necesidades que la sociedad, el contexto y su misma capacidad intelectual le demandan, es esta institución un medio con que cuenta el alumno para ascender en una delegación como la de Iztapalapa, o al menos esa es la percepción que tiene el niño de ésta.

La relación del alumno con la institucionalización de la Escuela Primaria es de causa efecto; puesto que sin destinatarios. Éste ente creado primeramente en la subjetividad de una sociedad, no podría seguir reconstruyendo y organizando a la misma. No existiría institución sin alumnos y los alumnos (como rol determinado dentro de un proceso de la misma) sin institución se perderían en las complejas significaciones de cualquier fenómeno racionalizado.

1.2.4 Generalidades del niño asistente.

Al igual que el contexto, la población de la zona es muy precaria, las situaciones en las que viven son en algunos casos de extrema pobreza y, en la mayoría, de ellos, de privaciones y carencias; las necesidades de los niños en este entorno

⁴¹ Entrevista 12, p. 44.

⁴² DEWEY, John. *Op. Cit.* p. 28.



son diversas, los padres de familia se enfrentan a circunstancias de vida muy complejas que por supuesto preocupan a los niños y de las cuales están conscientes: “mis papás se fueron a Estados Unidos porque aquí no teníamos dinero”.⁴³

Los niños en este contexto escolar son miembros de familias disfuncionales, donde las madres han tenido que iniciarse en el trabajo: “este niño, que tiene problemas en el pie, parece que tiene muchos problemas familiares, su papá se droga [...], parece que la mamá trabaja y él anda todo el día en la calle, como animalito salvaje, entonces aquí le cuesta trabajo adaptarse”.⁴⁴

Los niños son portadores de distintas problemáticas, que no son propiamente de aprendizaje; sin embargo aquellas limitan en gran medida a éste y a la labor del docente dentro del aula. “es difícil tratar de enseñar a alguien cuando éste tiene hambre”.⁴⁵

En general los niños asistentes a esta clase son de un nivel económico muy bajo. El aseo personal es deficiente, “¿Qué dijo la mugrosa?, ¿Quién es la mugrosa? pues la Nayelí, [...] ¿que no la ve que viene bien mugrosa?”.⁴⁶ Hay ausentismo que genera descontrol y atraso en el aprendizaje:

Luego nos enseñan cosas difíciles y como luego falto pos no le entiendo [...] como ayer este falte porque fuimos por la beca de mi hermano pero estábamos buscando una dirección y no la vimos, llegamos a mi casa a la una pero como estaba cansada estaba acostada y mi mamá me dijo que ya me apurara que ya me apurara y ya eran diez y al diez ya me arregle y ella fue a comprar y cuando regreso ya eran las doce mi mamá dijo que no quisimos ir a la escuela y pos ya nos puso a hacer el quehacer y ella vino a hablar acá con el maestro.⁴⁷

⁴³ Entrevista 14, p. 51.

⁴⁴ Registro 2, p. 42.

⁴⁵ Entrevista Docente, p. 3.

⁴⁶ Entrevista 3, p. 9.

⁴⁷ Entrevista 11, pp. 41-42.



La condición socioeconómica y cultural de los niños de la Escuela Primaria “Mariano Hidalgo” es un elemento que se refleja en los modos de pensar el aprendizaje y su función que desempeñan los niños dentro de la escuela: “quiero seguir estudiando [...] para luego ayudar a mi mamá”.⁴⁸

El entorno es una realidad inherente a las percepciones de los infantes hacia la escuela y, sobretodo, hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Puesto que ellos intencionan la realidad educativa y todo lo que conlleva a ésta, desde su propia realidad familiar, social y humana.

Siempre tiene mucho que ver el apoyo tanto económico como moral, simplemente para las tareas o sea si hay una mamá que no está con sus hijos todo el día por la necesidad de trabajar, pues que te puedes esperar de las tareas, a veces te las traen, a veces te las traen mal o sea. Influye mucho el modo de vida que llevan, muchas veces no tienen ni siquiera dinero para comprar un lápiz o pagar el desayuno los cincuenta centavos del desayuno no los tienen. Hay muchos gastos que tienes que solventar tu, por ejemplo si necesito una fotocopia pues la tengo que pagar yo, porque ellos a lo mejor esos cincuenta centavos que les iba a pedir para dos copias, son los cincuenta centavos que traen para el desayuno.⁴⁹

La educación ante tales condiciones es compleja: La Escuela es; “la institución encargada de transmitir el enigma subjetivo, transformar al cachorro humano en sujeto de palabra, las instituciones del educar, hacen de la relación con el objeto de conocimiento su objeto y de crear condiciones para el tejido social, su meta. Es evidente que la educación excede lo escolar y, aunque allí se le da curso, no se limita a una cuestión de estructuras y desborda lo curricular”.⁵⁰

Todas las realidades que convergen en la escuela y en el entorno de ésta, forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las expectativas que el infante

⁴⁸ Entrevista 3, p. 8.

⁴⁹ Entrevista Docente, p. 2.

⁵⁰ ELICHIRY, Nora Emilice. *Aprendizajes escolares*. p. 130.



tenga o pueda tener de éste. “El significado de la escolaridad para los alumnos, el de los contenidos reales, no se puede desgajar del contexto en el que aprenden, porque éste es un marco de socialización intelectual y personal en general”.⁵¹

⁵¹ GIMENO SACRISTAN, J. Y Ángel PEREZ GÓMEZ. *Comprender y transformar la enseñanza*. p.154.



CAPÍTULO 2

EXPECTATIVAS E INTERESES HACIA LA ESCUELA POR PARTE DEL NIÑO.

Dentro de las funciones del Estado y de sus órganos se encuentra dotar a la sociedad de seguridad, igualdad, libertad y justicia; así mismo una de las tareas básicas de éste es cubrir aspectos de primera necesidad en un país, tales como salud, vivienda y educación, instaurando éstas como grandes expectativas a cubrir por un gobierno, fincando a partir de ello retos, leyes y obligaciones.

En materia educativa México tiene un régimen legal muy claro, sustentado en el artículo 3º constitucional, a partir del cual la educación se inviste de responsabilidades, tareas y criterios que erigen una educación laica, gratuita y obligatoria en el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria).¹ Independientemente de las legislaciones propias de cada país la educación es un derecho de los niños,² lo cual los ubica como destinatarios de todos los resultados alcanzados por la misma, dentro de un país.

Se inserta a la educación como un medio de desarrollo humano y social, a través de la institución básica, que es la escuela, entendida socialmente como un centro formal de educación:

En su intercambio espontáneo con el mundo social y cultural en el que vive y del que participa, va aprendiendo el niño el bagaje cultural de su comunidad. Pero este proceso de asimilación de la cultura no se realiza de forma espontánea en su totalidad, si bien el niño absorbe su cultura de las incontables experiencias de la vida diaria, tal asimilación informal no puede garantizar que asimile precisamente aquellos elementos de la cultura que la

¹ Cfr. Art. 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. p. 10.

² Art. 28, de los derechos del niño. *Un compendio de instrumentos internacionales* p. 108.



sociedad cree que sus miembros han de poseer para perpetuarla y renovarla. Todas las sociedades por lo tanto, supervisan la educación de sus miembros en algún momento de su niñez todos son educados de modo formal (en la escuela).³

Además de las expectativas políticas y sociales que puedan surgir en torno a la escuela; se encuentra lo que representa ésta para los individuos de cada sociedad; para los padres de familia, profesionistas y para los niños mismos; edificando la escuela como un constructo simbólico de opiniones, políticas, procesos y sobretodo de la percepción del individuo asistente como un sujeto de tal evento:

sujeto percibido como alguien que es consciente de los roles que juega, sin dejarse tomar por ellos, consciente eventualmente de no ser tomado como una cosa [...] pero sabiendo también que es otra cosa y que los otros también son profundamente otra cosa, algo más que actores, agentes etcétera. Sujeto como actor de sí mismo de sus acciones y de sus aceptaciones y consentimientos (aceptación de jefe, institución, etcétera)".⁴

La escuela está determinada así como la asistencia de los niños a la misma; ahora bien me parece importante conocer ¿Qué busca de la escuela el niño, ¿Qué le interesa de ella? ¿Qué sabe de esta institución? ¿Por qué va diariamente? Se puede pensar que el niño tiene su propia concepción de la escuela que por supuesto puede diferir de las ideas sociales o políticas acerca a la misma. El niño es portador de una idea particular de este centro de educación formal, él ha interiorizado de uno o de varios modos a la escuela puesto que es sujeto de ésta; ahora resta saber cuáles son estos modos o representaciones con que el niño invierte a la escuela ¿Qué espera él de esta institución?

³ CONTRERAS DOMINGO, Jose. *Enseñanza, currículum y profesorado* . p. 25.

⁴ FILLLOUX, Jean Claude. *Intersubjetividad y formación*. p. 40.



2.1 Aprendizaje de elementos, conceptos y experiencias novedosas.

El pensamiento adulto a veces pierde las significaciones de las concepciones de los infantes en torno a la realidad. Al adulto se le ha olvidado el deleite por descubrir que el mundo está rodeado por cosas desconocidas e inexplicables. La capacidad asombrosa que tienen los niños de crear y reflexionar, a través de las incertidumbres que provocan ciertos fenómenos que para los mayores son escenas triviales de la cotidianidad es brillante; “Papá ¿Por qué no te veo doble si tengo dos ojos y puedo verte con cada uno de ellos?”.⁵ El razonamiento del niño es asombroso, “no es una tabla rasa a impregnar por los adultos; sino que él es el agente activo en su desarrollo. Es decir que hemos de ver al sujeto como actor en alguna manera autónomo que puede desarrollar una cierta capacidad de reacción dentro de las estructuras e instituciones sociales”.⁶

Ante la vida el niño busca estímulos, situaciones nuevas que puedan ir enriqueciéndolo, es obvio que ante la escuela o hacia la escuela haya un interés preponderante hacia elementos novedosos que pudiera el infante encontrar ahí. Lo que importa delinear en el presente es el intercambio espontáneo del niño con el mundo social y cultural; esta búsqueda de los niños de aspectos novedosos en la interacción con el marco institucional y con otros niños dentro de éste: “vengo a la escuela para aprender cosas nuevas”.⁷ El mundo para los niños es materia inacabada, constantemente están buscando el sentido de una acción nueva o para una acción nueva, que los lleve al conocimiento de una parte más de su entorno. “Todo conocimiento conlleva una intencionalidad, va más allá de él mismo para conducirnos a la acción posterior”.⁸

⁵ MATTHEWS B. Gareth. *El niño y la filosofía*. p. 19.

⁶ GIMENO SACRISTAN, J. *El alumno como invención*. p. 27.

⁷ Entrevista 15, p. 54.

⁸ CALVO, José Manuel. *Educación y Filosofía en el aula*. p. 31.



La escuela como institución representa una gama de opciones para el niño, las instituciones buscan crear en los niños determinados hábitos y saberes como lo menciona José Contreras Domingo; “Todas las sociedades cuentan con medios, no solamente para asegurar el almacenaje y la transmisión del conocimiento, sino para tener la certeza de que su definición es internalizada por los jóvenes”.⁹ De acuerdo con el autor, el niño integra de manera distinta lo ofrecido por la escuela y los elementos que la integran, como profesor, currículum y compañeros, en cada caso particular el niño espera distintas cosas de dicha institución; espera entre otras cosas,¹⁰ la posibilidad de aprehender los distintos conocimientos aún desconocidos para él. “Vengo a la escuela a estudiar y aprender cosas nuevas”.¹¹ Venimos a la Escuela porque estudiamos y nos enseñan cosas nuevas”¹² “Vengo a la escuela a estudiar y aprender cosas nuevas”¹³.

Lo anterior es lógico si pensamos en la necesidad del niño por apropiarse del mundo del que es sujeto y de las características de éste, que para el niño son novedosas, por el hecho y la implicación de ser y crecer propias y educativas del niño a través de experiencias nuevas. Para dibujar esta idea nos remitiremos al sistema de Piaget, para el cual “el progreso cognoscitivo es posible por varias razones. En primer lugar los actos de acomodación se extienden en todo momento hacia rasgos nuevos y diferentes del medio circundante”.¹⁴ Ésto deja entrever que la necesidad por lo novedoso en la escuela es parte y forma del desarrollo evolutivo del niño descrito por Piaget para quien:

El desarrollo intelectual es un proceso en el cual las ideas son reestructuradas y mejoradas como resultado de una interacción del individuo con el ambiente. En esta reelaboración, el

⁹ CONTRERAS DOMINGO. José. *Op Cit* p. 25.

¹⁰ *Vid. infra*, Apartado 2.3, 2.4 y 2.5.

¹¹ Entrevista 12, p. 43.

¹² Entrevista 11, p. 39.

¹³ Entrevista 14, p. 51.

¹⁴ FLAVELL, John. *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. p. 62.



conocimiento se construye permanente como consecuencia de dos procesos fundamentales que son la asimilación y la acomodación. El modelo implica que:

1. Las antiguas estructuras se ajustan (asimilan) a nuevas funciones.
2. Las funciones sirven (se acomodan) a las antiguas funciones en circunstancias modificadas.¹⁵

Con lo anterior hemos encontrado que el niño busca en la escuela algo que le es indispensable tanto para sí, como ente social, como para su bagaje cognitivo y desarrollo evolutivo:

[Es] de suma importancia para el desarrollo del niño el campo asimilativo, o medio. Es preciso que el medio provoque nuevos estímulos y proporcione nuevas experiencias, para que los esquemas de acción se pongan en práctica. Esa posibilidad de nuevos estímulos debe ser rica, pues permite el desarrollo y la asociación de los esquemas de acción originales y favorece la aparición de otros, por obra de la maduración”.¹⁶

Además de la necesidad que representa el almacenaje de elementos nuevos en la experiencia del alumno, éste siente a su vez un gran interés por lo novedoso que pueda encontrar en las horas de clase: “Vamos a hacer un ejercicio nuevo, es de relajación, pónganse todos de pie” todos los niños hicieron lo que el maestro dijo se pusieron de pie, y la mirada de todos estaba hacia el maestro, [...] Todos los niños centran la mirada hacia el frente (parecen interesados en el juego), gritan y hablan, pero entorno al juego. -Ahora la Lupe se equivoco-.”¹⁷

El niño busca en su andar por la escuela la posibilidad de cosas nuevas y ¿qué es el aprendizaje (para los cognoscitivistas) sino este proceso mental de adecuar lo que conocemos a lo nuevo conocido? El niño deja entrever que le gusta aprender, y renovar constantemente los conocimientos previos, para lo cual alude a la posibilidad de aprendizaje a partir del otro: “¿Qué es aprender?, que nos enseñen

¹⁵ DIAZ VEGA, José Luis. *El juego y el juguete en el desarrollo del niño*. p. 102.

¹⁶ NERICI, Imídeo Giuseppe. *Hacia una didáctica general dinámica*. p. 94.

¹⁷ Registro 2, p. 31.



a nosotros, cuando entras a primero no te enseñan nada, no sabes nada, ya los maestros te van enseñando y así”.¹⁸ Esta idea nos lleva a una expectativa distinta de la escuela para el niño.

2.2 Adquisición de conocimientos a partir del otro u otros.

Es tan alentador encontrar que los niños asisten al salón de clases con búsquedas para cuyo encuentro anteponen los elementos propios que conforman los procesos y o los fenómenos educativos dentro de una institución y más particularmente dentro del aula. En capítulos posteriores al presente,¹⁹ se abordará la manera en que los niños conciben el aprendizaje, como es de esperarse, los niños difieren en la manera de interiorizar este concepto dándose a partir de ello distintas representaciones y concepciones del mismo hecho: “Aprender”, la manera de interiorizar este hecho, es de lo que hablaremos en su momento. Aprender, como expectativa del niño hacia la escuela es de lo que nos ocuparemos a continuación, ya que algunos niños justifican su asistencia a la escuela con la posibilidad de aprender: “¿Por qué vienes a la escuela? Porque quiero aprender”.²⁰

Es lógica la apreciación anterior, la escuela vista por los alumnos como un centro de aprendizaje, lugar donde encontraran el aprendizaje, tal como lo expresa el maestro: “Aquí (a la escuela) vienen a aprender, para ser alguien en la vida, si ustedes no quieren aprender no es culpa mía, arrearlos todo el día yo no puedo, el que quiera va a estudiar el que no ni modo, y haber que van a hacer cuando vayan a la secundaria, los que vayan para allá van a estudiar porque quieren no porque

¹⁸ Entrevista 4, p. 12.

¹⁹ *Vid. infra*, Capítulo 3.

²⁰ Entrevista 5, p. 13.



los maestros los anden arreando”.²¹ Además de los niños, la sociedad misma, como lo menciona el apartado anterior del capítulo ve a la escuela como generadora de aprendizaje, en algunos casos a través de la figura docente:

Mediante constructos personales, en el acto de enseñar también aprende el docente. Así, este a lo largo de su práctica profesional va construyendo su identidad [...]. Y este proceso se caracteriza también por los mismos elementos de interacción entre el objeto y el sujeto [...]. Así el profesor al igual que el alumno con el saber escolar, no copia la información de la realidad, sino que va realizando un proceso de interiorización progresiva mediante sucesivas acomodaciones, asimilaciones y equilibraciones. En otras palabras se suele considerar que en la medida que el docente construye su realidad cognitiva para enseñar posibilita al niño desde esa misma realidad para aprender entendiendo que el buen fin de la enseñanza depende en gran medida de la manera en que el docente ejerce, concibe, planifica y ejecuta”.²²

Pese aunque en ocasiones el maestro intenta deslindarse de su responsabilidad o actividad como sujeto de la enseñanza, su función queda destacada dentro del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula; función en la cual los niños lo ubican. Es a partir de esta dilucidación del rol del maestro que algunos niños buscan en la escuela la posibilidad de aprender a través del otro, en este primer caso el maestro: “¿Qué es aprender? Es bonito, porque los maestros nos enseñan y ya cuando somos grandes ya sabemos qué decir”.²³

Es importante para el niño esta vinculación docente-alumno, el niño es consciente de los elementos que conforman este proceso y no solo lo percibe, sino que juega un papel activo en esta relación buscando en distintas ocasiones la ayuda del docente para el aprendizaje: “El maestro se para frente del salón y les dice; ahora van a copiar las preguntas de la lección en el cuaderno y ahí las van a contestar [...] Patachin está en lugar de Uriel, viendo esto dice Marco –mire maestro al

²¹ Registro 3, p. 53

²² CARRETERO, Mario (comp.). *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. p. 13.

²³ Entrevista 10, p. 36.



Patachin de que sirve que se quedo si no hace nada- [...] Patachin responde al maestro –no le entiendo- , a lo que el maestro contesta: pues lee”.²⁴ No importa como se ubique el maestro mismo dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, lo que nos concierne es la identificación que hace el niño del otro (figura docente), como precursor de su propio aprendizaje.

El niño espera que en la escuela haya otro que pueda darle la posibilidad de aprender ya que como lo menciona Contreras, “el aprendizaje [...] es resultado de asumir y desempeñar el papel del alumno, no de un efecto que se sigue de la enseñanza como causa”.²⁵ El medio para el aprendizaje puede ser el maestro, siempre y cuando el niño opere desde su función: “Aprender significa ponerse atento y escribir lo que te diga el maestro o la maestra”.²⁶ Hay que hacer hincapié en las frases anteriores del alumno, ya que él mismo marca y exalta la acción propia como sujeto activo de su aprendizaje mediado por el otro. El entrevistado sabe que para aprender hay que subjetivar “un conocimiento sobre sí mismo o para sí mismo desde y a través del otro”,²⁷ o captar lo que el maestro proporciona para lo cual se requiere atención de su parte, conjugando su acción con la acción del docente.

El alumno tiene función propia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al igual que el maestro y el currículum. Es indispensable el puente que resulta ser el maestro entre el currículum y los niños: “para que el currículum sea comprensible, para que pueda ser objeto de significado para el alumno ha de ser didactizado por el profesor. Es decir, debe ser transformado y deformado para que pueda ser asimilado por los estudiantes”.²⁸

²⁴ Registro 2, p. 40.

²⁵ CONTRERAS DOMINGO, José. *Op Cit.* p. 22.

²⁶ Entrevista 13, p. 47.

²⁷ Cfr. FILLOUX, Jean Claude. *Op. Cit.* p.12.

²⁸ CARRETERO, Mario. *Op. Cit.* p. 24.



El maestro comenzó a dictarles el siguiente problema “ Mi mamá fue al mercado, al llegar al mercado empezó a ver los precios de los siguientes productos: Alberjon [...] haba, frijol, lenteja entre otras. [...] Pedro se levanta de su lugar, con el cuaderno en la mano, se para junto al pizarrón, sostiene con la mano izquierda flexionada el cuaderno y con la derecha desliza un lápiz sobre el cuaderno, (parece que intenta resolver el problema de las leguminosas, del mercado, con algunas dificultades, ya que se rasca la cabeza en pausas que hace al escribir.), el maestro lo ve de pie y le dice, “Ve a tu lugar, les voy a explicar el procedimiento de este problema”. El niño camina a su lugar, el maestro les comienza a decir a los niños qué tienen que hacer para resolver ese problema, Alma le dice “no maestro ya no diga, yo ya lo hice así, ya reuní todos lo precios y los sume.”²⁹

Podemos ver que es innegable que para algunos niños como Alma el bagaje de conocimientos o la posibilidad de desarrollar tales conocimientos es más grande que en otros niños; a los cuales no sólo les basta con la exposición de los contenidos curriculares por parte del maestro, sino que necesitan la intervención del maestro de manera más directa particular, como es el caso de Pedro. Es esta intervención o este tipo de acciones del maestro, son las cuales llevan al niño a comprender que el maestro es precursor directo del aprendizaje: “¿Para qué crees que venga tu maestro a la escuela? Porque si no viniera o sea que no aprenderíamos nada de lo que nos enseñara y si viniera nos enseñaría cosas y todo eso de enseñar, nos enseñaría todo lo que nosotros no sabemos; así, como la raíz cuadrada”.³⁰

Dentro de los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje los niños difícilmente captan o conocen la labor imprescindible del currículum, como elemento activo en el proceso enseñanza- aprendizaje, por lo cual a los niños sólo les queda la visión del aprendizaje como ese constructo mediado o determinado por una figura tangible, como el docente. “La responsabilidad educacional del profesor es grande, dado que él mantiene contacto más prolongado, en la escuela, con el

²⁹ Registro 3, p. 62.

³⁰ Entrevista 4, p. 7.



educando. Pesa fundamental e insustituiblemente en la acción educativa. No hay organización didáctica que pueda sustituirlo”.³¹

En un segundo caso, éste en menor medida que el primero, los niños esperan de la escuela aprender, esto a través de los otros, “los libros”, “¿Por qué te gusta venir a la escuela? Porque quiero aprender, ¿Qué es aprender? Aprender... lo que te dicen o sea lo que te contestan los libros. Está claro que esta niña busca un aprendizaje a diferencia de sus compañeros en los libros de texto. Esta situación es particular y más que una pauta se indica en este apartado como un breve indicador de la heterogeneidad de visiones de los niños hacia el aprendizaje a partir de agentes externos a ellos mismos. La visión que se tenga de los distintos sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje, depende en cierto modo de la internalización que tengan los niños del proceso como tal y de sus elementos, así como la función de cada uno de éstos. Yazmín que es la informante de la referencia anterior constantemente está saltándose la figura docente,³² lo cual la lleva a ser una niña particularmente señalada por sus compañeros, los cuales no pasan por alto las dificultades que tiene esta niña para adecuarse al proceso y a las ventajas y desventajas que implica no tomar en cuenta la disciplina o las acciones de tal.

Karen se levanta de su lugar y camina hacia el mío, donde están las demás niñas, al ver a Karen me acorde de Yazmín, la cual no estaba en el salón y pregunte por ella, me dijeron que estaba en su taller de danza, al decirme esto les pregunte ¿Yazmín como salió en el examen? (Habían tenido un examen, hace dos días) Jessica me respondió “mal, ella nunca hace las cosas, ese día primero se salió a comprar y luego vino a hacer las cuentas con calculadora, pero pos como no supo acomodar los números todas sus operaciones las tuvo mal”, Luz agregó “si, ella siempre hace todo así, nunca hace nada, y siempre se sale a su taller de Danza, el maestro ya le dijo que si no se apura la va a sacar de su taller”, Karen dijo: “mírenla de aquí se ve” viendo hacia la puerta se ve hacia el patio de la escuela, en este se ve un redondel, donde hay un árbol, Yazmín estaba con siete niñas y dos niños, todas la

³¹ NERICI, Imídeo Giuseppe. *Op. Cit.* p.107.

³² *Vid. infra*, Capítulo 3.



niñas con un chongo y arracadas grandes, Yazmín habla con dos de ellas. Después de ver a Yazmín Jessica dice: “ahora que entre a la secundaria no va a saber nada, yo quiero ir a Danza pero mi mamá me dice que me voy a atrasar y mejor no me meto.”³³

Los actos de esta niña dentro del aula son en su mayoría de ignorar toda actividad que represente aprendizaje. “Yazmín, saca unas fotos de su mochila, las cuales observa tomándolas entre sus manos, después de pasar foto por foto y observarlas ella misma, se las muestra a su compañera de al lado [...]. La niña al igual que Yazmín las observa, hasta que es interrumpida por el maestro que les dice: “porque no ven eso en recreo” a lo que Yazmín responde: “porque no podemos”.³⁴

No obstante la forclusión que hace del maestro, Yazmín, sigue manteniendo una expectativa hacia la escuela que genere un aprendizaje dentro de ella a través de los libros, Yazmín aunque no hace nada por cumplir con el proceso en el que está inmersa, va con un fin a la escuela, se encamina hacia una búsqueda recreativa de su andar por dicha institución y es que esta niña menciona abiertamente su gusto por ir a jugar a la escuela: “¿Tu a qué vienes a la escuela? A veces a jugar”.³⁵

Esta claro que Yazmín más que aprender busca jugar y, si se da, aprender a través de libros, aquellos que no le demanden más de lo que ella quiera dar, si es que los lee; Yazmín combina la posibilidad de aprender con su deseo de jugar, siendo la opción del juego notablemente su preferencia. Yazmín no necesita del maestro para aprender, puesto que ella no está interesada en ese aspecto de la escuela, es por ello que su mayor expectativa hacia la escuela no tiene nada que ver con la figura docente, ni con la participación de este hacia el aprendizaje de

³³ Registro 4, p. 68.

³⁴ Registro 2, p. 36.

³⁵ Entrevista 7, p. 23.



ella, prefiere ubicar a los libros en esta responsiva, ya que de ellos puede aprender sin tener que estar suspendiendo sus actividades lúdicas.

Hay niños que buscan poder jugar en la escuela, solo que a diferencia de Yazmín combinan juego y búsqueda de aprendizaje.

“La infancia tiene modos de ver, de pensar, de sentir que le son propios; nada es menos sensato que el querérselos sustituir con los nuestros”.³⁶ Pese a las nuevas tendencias de sustituir la labor docente dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, el niño en general tiene una valoración que lo lleva a concebir a la figura del otro (el maestro) como precursora de la suya propia, en cuanto al aprendizaje. La idea del niño en torno al maestro es muy apremiante si se espera tomar ventajas de ella, si el docente mismo basa en esta idea una buena labor, auspiciada por el interés del alumno hacia tal labor. Los resultados serán alentadores si la mediación entre maestro-alumno es en verdad una relación de interés mutuo ya que el interés desempeña un papel definido entre los sujetos de este proceso que compete a ambos y del cual forman parte indisoluble uno y otro.

2.3 Aprendizaje, socialización y juego dentro de un mismo marco.

El interés* siempre se ha podido ver, como un motor que imprime sentido a las acciones que conforman el caminar de los hombres: “La naturaleza humana, siendo lo que es, se inclina más que en lo desagradable en el placer directo más que en el dolor contrario. Y así ha nacido la teoría y prácticas modernas del interés”³⁷.

³⁶ ROUSSEAU, Jean Jaques. *Emilio*. p. 97.

* Dewey lo describe como el punto en el que un objeto afecta o atrae a un hombre; el punto en el que influye en él. En. *Democracia y educación*.

³⁷ DEWEY, JOHN. *El niño y el programa escolar*. p. 47.



En este apartado del capítulo se abordarán una serie de intereses que llevan al niño a buscar como objeto de atracción la escuela; esta atracción o interés se da a partir de elementos que actúan como mediadores o desencadenantes de éste, nos referimos a la combinación de tres elementos que los niños mencionan; “¿Te gusta venir a la escuela? Sí, porque aquí estudio y estoy con mis amigas y jugamos, el maestro nos enseña y después en el recreo jugamos”.³⁸

Estos elementos son citados por los niños, como mediadores entre interés y escuela: el juego, la socialización y el aprendizaje además son agrupados así, por el mismo niño, de los cuales se entiende la vinculación directa que tiene un elemento del otro. Al jugar se socializa; al jugar se aprende; al aprender se socializa; al socializar se aprende, no importa como se ordenen estos elementos.

Es este discernimiento entre alguno de los tres; o bien los tres, lo que imprime sentido a la asistencia de los niños a la escuela, puesto que en la diversidad de pensamientos y anhelos del niño es fácil encontrar cualquiera de los tres como deseo y estimulante para el niño dentro de su experiencia escolar el hecho es que están combinados y para tener un abordaje más claro de ellos, se hará una separación de los dos primeros elementos, juego y socialización, puesto que no tendremos un abordaje directo de ambas categorías a lo largo de los demás capítulos; como será el caso del aprendizaje, por lo cual a esta categoría le conjugaremos al final del apartado con las dos mencionadas, a manera de cierre del mismo uniendo las tres categorías en una totalidad. El interés hacia la escuela.

El juego permite al niño representar lo vivido, “El juego es recreación porque continuamente re-crea la sociedad en la que se realiza”.³⁹ Los niños son sagaces, y el juego para ellos es una opción de representación, recreación e imitación del

³⁸ Entrevista 11, p. 39.

³⁹ *Ibidem*.



mundo, es por ello, que el adulto debe estar pendiente de la actitud del niño hacia los juegos ya que la gran mayoría de veces son una simulación de la realidad o de lo que esperan de ella: “camina el niño del suéter azul [...] hacia el escritorio del maestro, (el cual ya tiene tiempo que salió), abre uno de los libros del maestro y les dice a sus compañeros en voz alta hoy no les voy a dejar tarea”.⁴⁰

Es claro que este niño espera algo del maestro, en este caso la petición está implícita en la manera en que el niño la representa el juego. Es de suma importancia que el maestro tome en cuenta este elemento para abordar la labor diaria dentro del aula; “Dentro de situaciones educativas, y en su mejor forma, el juego no sólo proporciona un auténtico medio de aprendizaje, sino que permite (o debiera permitir) que unos adultos perspicaces e instruidos adquieran conocimientos respecto a los niños y sus necesidades”.⁴¹

Hay aspectos que el docente debe sobrevalorar, respecto al juego puesto que éste provoca múltiples reacciones en el niño, las cuales son en su gran mayoría positivas: “¿Te gusta venir a la escuela? Si porque tengo amigos y juego”⁴² No sólo lo expresa interés hacia los eventos lúdicos, sino que también lo demuestra:

Vamos a hacer un ejercicio de relajación, pónganse todos de pie”, todos los niños hicieron lo que el maestro dijo, se pusieron de pie y la mirada de todos los niños estaba hacia el maestro. El maestro les dijo: -a la cabeza le vamos a poner manzana-, llevándose ambas manos a la cabeza. A la parte superior de la pierna le llamo plátanos y tocándose los glúteos con ambas manos, les dijo sin pronunciar nombre de esta parte que como les gustaría que se llamaran a lo cual respondió Martín “Melones”, los demás niños dijeron -si que se llamen melones- [...] El maestro comenzó el juego. Que es un juego en el que quien está al frente trata de equivocar a los que lo siguen, llevando mal la secuencia de movimientos con lo que se dice. El niño que se equivoca pasa al frente a encabezar el juego. Abraham se equivoca intencionadamente, se ríe y dice ya perdí, (al parecer quiere

⁴⁰ Registro 1, p. 15.

⁴¹ MOYLES, J.R. *El juego en la educación infantil y primaria*. p. 13.

⁴² Entrevista 13, p. 47.



pasar al frente a dirigir el juego), el maestro ante la actitud de Abraham le dice. “quiero juego limpio y ordenado.

El niño que la otra clase estaba sentado cruzado de brazos en el lugar que ahora me encuentro, que es a un costado del pizarrón, está sentado sin obedecer las indicaciones del maestro, el cual lo ve y camina hacia él, que ahora se encuentra en el extremo derecho del escritorio sentado en una silla, lo jala de la oreja y lo levanta diciéndole, “oye otra advertencia, te portas como las personas o que”, ante lo cual se oye una voz que no distingo de quien es; ”como se va a portar como las personas si es un niño”.

Todos los niños centran la mirada hacia el frente (parecen interesados en el juego), gritan y hablan, pero entorno al juego. “Ahora la Lupe se equivoco”, grita Marco.

El maestro les dice a los niños, “con este juego nos damos cuenta que la atención es muy importante, haber tóquense la barba”, a lo que Alan, que está sentado con Andrés responde, “yo no tengo barba”, y Martín complementa el comentario de Alan, “no se llama barba, maestro, se llama barbilla.”⁴³

Los niños se muestran más ágiles, participativos y críticos, no obstante del interés que despierta en el niño este tipo de actividades el maestro tiene reservas para llevarlas a cabo, incluso para nombrarlas como juego, tal como lo muestra el inicio de la cita anterior, donde el maestro le llama ejercicio de relajación y esto se entiende en el contexto de una sociedad, donde aun contamos con instituciones infestadas de tradicionalismo y pasividad una de ellas es la escuela, lugar donde técnicas lúdicas no son concebidas como propicias o útiles para el aprendizaje, puesto que predomina el letargo y la mansedumbre de los niños asistentes a tales instituciones: “El maestro voltea a ver a Abraham y dice, quien viene a jugar no va a aprender nada, antes de entrar a geografía o a historia, van a sacar su cuaderno de matemáticas, un alumno que no viene a estar callado en el salón no va a aprender”.⁴⁴ El maestro limita la actividad del niño, busca que los niños aprendan en silencio que participen del mundo con boca cerrada y brazos cruzados, lo cual

⁴³ Registro 2, p. 31.

⁴⁴ Registro 3, p. 53.



lo llevará a ser un adulto incompleto en capacidades. “El juego en la vida de un niño es un índice de su madurez social y revela su personalidad con mayor claridad que cualquier otra actividad, de lo que se deriva la necesidad de que los padres y educadores observen a los niños hacerlo es fundamental si estos verdaderamente se preocupan por una infancia saludable y satisfactoria”.⁴⁵

Dentro del aula el juego no sólo es el puente entre interés y educación sino que también revela escenas buenas o malas de la vida y personalidad del niño, “Patachín tiene entre las manos una cinta, la cual pasa de una mano a otra, posteriormente se la coloca alrededor del cuello, y las cinta restante de la vuelta, la jala con la mano derecha hacia arriba (simulando ahorcarse)”⁴⁶. “La estructura social con su cruda y sombría realidad, expone los diversos roles conocidos y que por medio del juego se traducen las funciones sociales. En el juego se expresan la realidad y la ambigüedad. La función del juego en las respuestas del niño representan un reto cognoscitivo. La cualidad de todas las cosas vivas nombrar la restauración y la creación, manejar el tiempo en el sentido del desarrollo o de las circunstancias”.⁴⁷ Son muchos los elementos negativos que revela en particular la conducta de este niño y quedan resumidos en su gusto constante por jugar a pelear, patear y transgredir la figura docente principalmente: “Patachin se acerca a donde estoy sentada y me dice, ¿Qué haces?, tarea respondí, ¿Cuánto te pagan?, inquirió el niño a lo que le respondí nada, y si no lo haces que insistió Patachin, me reprobaban respondí, a lo que me dijo hazle como nosotros, dile no joda”.⁴⁸ Los juegos de este niño revelan situaciones de problemáticas sociales dentro y fuera de la escuela, situaciones de las cuales el niño no escapa ni siquiera en el mismo

⁴⁵ DIAZ VEGA, José Luis. *Op. Cit.* p. 22. *Apud.* Strang.

⁴⁶ Registro 1, p. 25.

⁴⁷ DELAHANTY, Guillermo. *Juego y socialización: el proceso de interacción de gemelos tarahumara.* p. 17.

⁴⁸ Registro 2, p. 33.



juego. Es en estos casos por ejemplo donde el docente debe tener en cuenta que el juego, a veces es mucho más que una actividad recreativa para el niño.

El juego dentro del aula refleja una variedad de aspectos los cuales no se pueden soslayar, eventos que marcan conductas, emociones o estados de ánimo, como el aburrimiento de los niños dentro del aula. Si los niños no tienen actividades determinadas dentro del aula ellos en su mayoría de veces buscan el juego o actividades determinadas por ellos mismos para llenar estos momentos vacíos en la escuela:

Los niños que llegaron hacen la actividad que venían haciendo los quince niños que ya se encontraban en el salón, pero los quince que ya estaban la mayoría ya había ido al escritorio a que el maestro les revisara el cuaderno, sin otra actividad que hacer, Andrés tiene enrollado en el dedo índice de mano derecha el cordón de una pluma rosa, la cual enreda y desenreda del dedo. El niño del pooh rojo toma las cosas del escritorio, toma gises, los ve los deja, toma un bolígrafo, el cual ve e igualmente deja ante las palabras del maestro: "oye que te pasa si se pierde algo tu lo vas a pagar. Las tres niñas de la primera fila, con las cuales estaba en principio Yazmín, siguen platicando, la niña que era compañera de mesa de Yazmín se ha quedado en la mesa sola, solo que sigue con su silla volteada hacia atrás, quedando de frente con las otras dos niñas, han sacado unas cartas, las cuales tienen volteadas boca abajo sobre la mesa (es un memorama), la niña que está sola toma una carta la mira, la pone en su lugar, la otra compañera toma igualmente una carta, la mira, la sostiene voltea otra, toma las dos, vuelve a voltear carta la mira, voltea otra, las devuelve a su lugar.⁴⁹

“La situación del juego proporciona igualmente estimulación, variedad, interés, concentración y motivación. Si se añade a esto la oportunidad de ser parte de una experiencia que, aunque muy posiblemente sea exigente, no es amedrentadora, está libre de presiones irrelevantes y permite a quien participa una interacción significativa dentro de su propio entorno, las ventajas del juego se hacen aún más evidentes. Sin embargo el juego a veces puede proporcionar un escape de las

⁴⁹ Registro 1, p. 16.



presiones de la realidad, aliviar a veces el aburrimiento y en ciertos casos simplemente una relajación”.⁵⁰

Un interés hacia la escuela es encontrar ahí ese fenómeno lúdico que les permita proyectar todo lo que son y lo que les rodea, la vida resumida en breves momentos lúdicos, ¿cómo entender que jugar también es parte de vivir para los niños?, dejamos que sean ellos solos los que busquen esta manera de vivir, los que expresen el gusto por vivir a través del juego. “Me gusta jugar a la hora del recreo (...)”.⁵¹ ¿Quién define las horas para vivir?, ¿Quién define las horas para jugar? Estas cuestiones a menudo se dejan de lado y esto representa un serio problema, ya que vivir y jugar para un niño son una y la misma cosa; es por ello que a los niños se les complica ubicar al juego en un solo escenario: “El niño de gris y el niño del Calmecac (...) no hacen caso de las indicaciones del maestro, ya que juegan trompo en vez de hacer sus oraciones”.⁵²

Es importante por ello, que el maestro encause el juego o vigile las actividades de los niños dentro del aula, puesto que si no se encausa este juego o se combina con las actividades de aprendizaje, se convierte en un gran distractor y limitante del proceso enseñanza-aprendizaje. Es en este punto donde el juego adquiere el carácter de negativo y no porque el juego lo sea como tal, sino porque no se le sabe aprovechar como recurso didáctico dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

La escuela es una institución donde se interioriza de manera formal la cultura, y los saberes prácticos de las sociedades, esta idea es concepción de sociólogos, psicólogos sociales, educadores etc., cabría a partir de ello preguntarnos ¿Y los

⁵⁰ MOYLES, Janet. R. *Op. Cit.* p. 22.

⁵¹ Entrevista 9, p. 32.

⁵² Registro 2, p. 46.



niños?, los niños tienen su propia visión de la escuela, es en la escuela donde aprenden a vivir, las experiencias agradables o desagradables que conforman a un niño son resultado en su mayoría de veces de la vida escolar (la convivencia con sus amigos, el profesor y la ausencia de su familia). “Un niño que parezca razonablemente feliz puede estar sufriendo de hecho horrores que no puede revelar ni revelará”.⁵³ Es el juego el que ayuda al niño a aprovechar el mundo, a representarlo y a revelar los hechos que forman parte de él y del contexto en el que se desenvuelve, la escuela es donde los niños viven la mayor parte del tiempo, donde por primera vez se enfrentan a la vida sin sus padres, donde buscan por primera vez convivir con desconocidos (tener amigos) y además de esto ampliar sus experiencias cognitivas, y su bagaje cultural (aprender).

“(En la escuela) veo a mis compañeros luego jugamos a la hora del recreo o en el salón”.⁵⁴ Como ya se mencionaba no podemos marcar un lapso determinado para que el niño juegue o no, es por ello que el maestro debe entender que si un niño juega en el salón de clases no lo hace por desobediencia o indisciplina, sino que forma parte de él, de su aprendizaje y crecimiento se debe entender que en gran medida la escuela para los niños es el acceso a juego, amigos y aprendizaje: “¿Por qué te gusta venir a la escuela? Es que me gusta tener amigos y en mi casa no tengo”⁵⁵ ¿Por qué te gusta venir a la escuela? Porque aquí me enseñan y en mi casa no”.⁵⁶ Son estos elementos los cuales propician en el niño el interés por asistir a una institución, elementos que se complementan y retroalimentan uno al otro. Elementos que constituyen la escuela desde la visión del niño.

“Desde que la configuración social de la especie se convierte en un factor decisivo de la hominización y en especial de la humanización del hombre, la

⁵³ PHILIP, Jackson. *La vida en las aulas*. p. 79. *Apud* George Orwell.

⁵⁴ Entrevista 12, p. 44.

⁵⁵ Entrevista 3, p. 8.

⁵⁶ Entrevista 4, p. 11.



educación, en un sentido amplio, cumple una ineludible función de socialización”.⁵⁷

Los niños se relacionan fácilmente entre sí, platican y juegan con otros niños por el gusto de hacerlo, una vez que aprenden a hablar les es difícil guardar silencio, a menos que su personalidad así sea, sin embargo en general los niños por naturaleza y necesidad buscan la interacción con el otro, constantemente se están conociendo a través del otro, es en ese redescubrir al otro que se descubre así mismo; “No hay sujeto sin otro sujeto que lo reconozca como sujeto (...) un reconocimiento de si mismo desde y a través del otro, de los otros”.⁵⁸

La socialización en el aula no sólo resulta ser un interés que estimula a los niños a ir a la escuela, sino que se convierte en una necesidad ontológica del niño, el cual comienza este camino de socialización desde la familia, y una vez que el niño está en edad de asistir a la escuela, consolida dentro de la institución la socialización y adaptación hacia su entorno.

Muy probablemente el niño no esté buscando en la escuela la transmisión cultural de una generación a otra, no obstante busca el acercamiento con sus compañeros, las relaciones con sus amigos y maestro en esta búsqueda el niño está socializando entendiendo a la socialización como: “un proceso de construcción del sujeto por medio de la formación de la estructura psíquica (cognoscitiva-afectiva). La estructura se construye con los procesos de asimilación y acomodación, y, de los mecanismos de internalización en la relación del Sujeto-

⁵⁷ GIMENO SACRISTAN, J. Y Ángel PEREZ GÓMEZ. *Comprender y transformar la enseñanza*. p. 16.

⁵⁸ FILLOUX, Jean Claude. *Op Cit.* p.12.



Objeto en una espiral dialéctica evolutiva con frecuentes conflictos y desequilibrios”.⁵⁹

Es entonces que el niño va a la escuela con una determinación, buscando llenar su propio desarrollo cognitivo, evolutivo y humano, “¿Te gusta venir a la escuela? Sí porque aquí tengo amigos y estudio a la vez”.⁶⁰ Esta búsqueda de amigos se da en un marco de aprendizaje o en esta misma búsqueda se puede dar el aprendizaje como tal, “Vigotski sostenía que lo que los niños pueden hacer en las interacciones sociales con el tiempo pasa a formar parte de sus repertorios independientes. Los escenarios sociales crean zonas de desarrollo próximo* (...) con ello mencionaba que los niños pueden hacer con la ayuda de otros es más indicativo de su desarrollo mental de lo que pueden hacer solos”.⁶¹ El niño busca adecuadamente en la escuela, la socialización y el aprendizaje aparejados, sería muy arriesgado mencionarlos como relación causa-efecto, solo se dirá que uno incide al otro. Estas relaciones se dan dentro de instituciones y particularmente la escuela, la cual es concebida como: “(una) institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, su función aparece netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad”.⁶²

No nos compete por el momento profundizar en la visión que tiene la sociedad de la escuela, nuestro punto es “socialización”, como expectativa e incentivo del niño hacia la escuela. Hablar de socialización es un tema complejo, puesto que a la par que se actúa en un sentido se bifurca hacia otro, no solo de juego y amigos vive un niño, también tiene preocupaciones, que lo llevan a interiorizar la cultura y

⁵⁹ DELAHANTY, Guillermo. *Op Cit.* P. 15.

⁶⁰ Entrevista 2, p. 4.

* La zona del desarrollo próximo es la distancia entre el nivel evolutivo en acto (del niño) tal como lo determina en la resolución independientemente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial.

⁶¹ TRYPHON JACQUES, Anastasia. *Piaget-Vigotsky: la génesis social del pensamiento.* p. 193

⁶² GIMENO SACRISTAN, J. Y Ángel PEREZ GÓMEZ. *Op Cit.* p. 18.



educación de un modo más amplio de lo que se espera de un niño socialmente hablando. “¿Para que te sirve venir a la escuela? Para ayudar a mi mamá”.⁶³ “En estas sociedades la preparación de las nuevas generaciones para su participación en el mundo del trabajo y en la vida pública requiere la intervención de instancias específicas como la escuela cuya peculiar función es atender y analizar el proceso de socialización”.⁶⁴

Con todo lo anterior podemos ver que los niños tienen una noción bastante ambiciosa de la escuela, la carencia más grande en la educación es no saber entender las expectativas de niño hacia la escuela y por ende no intentar cubrirlas.

Es la escuela este lugar predeterminado por los niños para aprender, jugar y socializar, el aprendizaje para los niños, viene implícito en la relación con el maestro o los otros, como se veía anteriormente el juego y la socialización son factores que apremian y entusiasman al niño. La sociedad constantemente está recordando a los niños que tienen que estudiar y aprender para ser en la vida alguien u algo. “¿Si le dijeras a tu mamá que ya no quieres venir nunca a la escuela, que crees que te diría? (Pues) me diría que nunca iría a la escuela, porque ya no quediría (querría) aprender nada de la escuela y me quedaría burrito, me quedaría a vender chicles en los carros”.⁶⁵ Es esta imagen de la sociedad, la que reflejan los niños en las aulas. Este deseo de tener un trabajo decoroso; un bagaje que le incremente la calidad de vida, este ideal de no encontrarse inmersos en situaciones vulnerables e inestables de trabajo. Lo anterior se abordará con más detenimiento en el próximo apartado. Solo queda en el presente decir que hoy la vida es muy difícil, los niños están al tanto de lo que es la vida y la de suertes que hay que librar para vivirla, sin embargo ellos saben que hay un medio

⁶³ Entrevista 3, p. 8.

⁶⁴ GIMENO SACRISTAN, J. *Op Cit.* p. 18.

⁶⁵ Entrevista 6, p. 20.



que les ayudará a librar ese camino, la escuela: “¿Para que te sirve venir a la escuela? Para tener una buena vida”.⁶⁶ Para los niños la escuela es el lugar donde se juega, se crea, se sufre y se moldea la vida.

2.4 Influencias familiares en intereses y expectativas del niño.

Es en el seno familiar de donde el niño toma referentes culturales, afectivos, morales y sociales para continuar o emprender lo que será de hombre, dicho de otro modo, es en la familia donde se dan los fundamentos y el sentido de la vida, para él, partiendo hacia metas y caminos que decida emprender. Dentro de la esfera familiar el niño absorbe parte de lo que el contexto le ofrece, puesto que la familia es una estructura tan diversa y basta en sus componentes internos como la cultura misma, es en la familia donde se crean y recrean los vínculos del hombre con la sociedad y con lo que ésta espera de ellos.

Cada niño tiene una percepción particular de la escuela; de un modo individual la representa y lo que le interesa de ella, tal como se ha venido plasmando a través del capítulo, socialmente la escuela es “el lugar privilegiado para aprender y socializarse”.⁶⁷ Este juicio que se tiene de la escuela no viene de la nada, hay una serie de referentes sociales y simbólicos que la fundamentan. “ En términos de instituciones educativas la simbolización que en cada época o contexto realicen los sujetos se edificará sobre mitos fundacionales pero no se agotará en ellos. Los contextos de inscripción sociocultural de los diferentes grupos, las marcas y las experiencias subjetivas crearan nuevos escenarios de sentidos”.⁶⁸

⁶⁶ Entrevista 12, p. 4.

⁶⁷ DUSCHATZKY, Silvia. *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares.* p. 20.

⁶⁸ *Ibidem.* p. 22.



Son los sujetos que circundan esta institución quienes depositan en ella el sentido de la acción y la práctica de dicho escenario. Los niños son el intermediario entre la escuela y la familia, o los padres quienes se podrían tomar aunque de un modo menos directo que los niños, como sujetos a la misma acción de la escuela, ya que muchas de las aspiraciones, expectativas o deseos del infante hacia la escuela están permeados de la influencia familiar. Los padres mandan a sus hijos a la escuela con varias expectativas, esperando que adquieran habilidades para el trabajo, que se preparen para una profesión, que adquieran conocimientos y cultura. “Mi mamá nos dice que vengamos a la escuela, que así podemos trabajar, si me quedo en mi casa repruebo de año y me voy a volver más burro”.⁶⁹ Es la idea que encierra esta cita la que se desarrollará en el subtema siguiente de este apartado del capítulo.

2.4.1 Educación y trabajo.

La escuela es como una canasta de frutas, una gama de opciones y oportunidades, donde los niños van y toman de ella los frutos que más apetecen o los frutos que más provecho tendrán en ellos. Muy pocas veces los niños se detienen a pensar cómo es que están clasificados estos frutos, o a que especie pertenece tal o cual fruta, ellos los toman, los saborean y posteriormente describen el sabor*, no antes o al menos si ya han probado la fruta, el contexto del que provienen los informantes del presente abordaje, como se ha mencionado en el capítulo uno, es una zona de clase media baja, donde los niños han visto el trabajo duro de sus papás quienes en la mayoría de casos no son profesionistas, sino trabajadores; albañiles, choferes, carpinteros y empleados, es este tipo de sabores los que traen los niños, viven de cerca el trabajo, y lo difícil de éste,

⁶⁹ Entrevista 8, p. 29.

* Entendiendo la palabra sabor como una de las acepciones o significado de la palabra saber.
Apud Larousse diccionario.



además entienden o perciben que una de las maneras de vivir y sobrevivir es el trabajo: “¿Por qué vienes a la escuela? Porque si no vengo de grande no voy a trabajar ni a hacer nada”⁷⁰ “¿Para qué quiere que vengas a la escuela tu mamá? Para que tenga un buen trabajo”.⁷¹ “Según estimaciones oficiales, hay en la actualidad 78,5 millones de niños de 5 a 14 años de edad que trabajan. [...] Además es de suponer que muchos niños de los 128 millones que hay en el mundo en edad de asistir a la escuela primaria no están escolarizados y que el 50% de los niños en edad de cursar estudios de enseñanza secundaria que no siguen ninguna formación, realizan en realidad una actividad económica de otro tipo”.⁷²

Antes de seguir con el rumbo del capítulo es necesario hacer una aclaración teórica respecto al tema del mismo, ya que al hablar de trabajo se podría aludir al tema marxista de la división de trabajo, y la función reproductora de la escuela para este fin, no es el interés de este capítulo hacer referencia a la reproducción del poder a través de la escuela⁷³, ni mucho menos la imposición de una cultura arbitraria, puesto que en el presente el fin no es dilucidar lo que perpetua, reproduce o impone la escuela como mediadora de poder entre alternos y subalternos, sino se busca el sentido o la subjetivación que tiene el niño de la escuela, cómo es que la concibe y qué le atrae de ella lo que concierne al presente es “indagar los significados que para los (niños) tiene su paso por la escuela [...] Lo que importa es qué hacen los (niños) con lo que tienen ahí en este caso con la escuela, entendiendo que la cuestión de la subjetividad se constituye

⁷⁰ Entrevista 16, p. 57.

⁷¹ Entrevista 7, p. 22.

⁷² DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO*. p. 132. *Apud* OIT, Consejo de Administración, Comisión de Empleo y Política Social, *Le travail des enfants*, Ginebra, 1995.

⁷³ *Cfr.* CARNOY, Martín. Enfoques marxistas de la educación. p. 5 *Apud* Sylvia Schelmelkes.



en la tensión entre las determinaciones y la presión por desbordarlas en alguna dirección”.⁷⁴

Hay que entender esta vinculación de la escuela y trabajo, como necesidad propia de los niños en cuanto a sus modos de vida; los niños más que una institución ven a la escuela como un motor y posibilidad de ascenso en la vida, son hijos de gente que trabaja, los que están concientes que no estudiar más allá del nivel básico le traerá problemas laborales a corto o largo plazo:

Alma se levanta junto con su compañera de lugar y le dicen al maestro que como van a hacer la actividad de enunciados que les acaba de poner, el maestro pone en el pizarrón el siguiente ejemplo “El albañil estudió en la nocturna”, dice Alma “ah...ya entendí”, camina hacia su lugar con el cuaderno en la mano, ella al igual que sus compañeras han suspendido el juego de maría de la paz, para hacer el trabajo que el maestro les dejó.

Erick se levanta de su lugar, se dirige hacia el pizarrón y le dice, “maestro, si los albañiles no estudian, se quedan hasta sexto”, el maestro le dice: “cállate y apúrate a hacer lo que te indique.”⁷⁵

Es el trabajo la manera más común que conocen los niños para vivir con decoro, puesto que es uno de los sabores que más prueban en su experiencia, además “la necesidad de trabajo es en sí misma una razón de ser, la necesidad de trabajo es la necesidad orgánica de gastar el potencial de la vida en una actividad a la vez individual y social, que tenga un fin perfectamente comprendido por el niño”⁷⁶.

No obstante también conocen y buscan otras opciones de vida, y la gama de expectativas hacia la escuela se amplía y se hace más variada. Es la vida profesional una dirección que atrae a los niños, una nueva forma de vivir dada

⁷⁴ DUSCHATZKY, Silvia. *Op. Cit* p. 13.

⁷⁵ Registro 2, p. 46.

⁷⁶ PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar. Críticas y Alternativas* p. 100. *Apud* Celestin Freinet. *Educación por el trabajo*.



paulatinamente por el hecho de asistir a la escuela “el niño quiere ser libre, de actuar según su propia voluntad puesto que sabe lo que quiere, piensa y siente”.⁷⁷

El niño siente el deseo de tener una carrera, de ser un hombre de negocios,⁷⁸ de mantener una familia.⁷⁹ ¿Quién se opondrá a ello? ¿El contexto?, ¿El sistema educativo? ¿La economía? Como se verá en los siguientes capítulos cada niño interioriza lo que le ofrece la escuela de un modo particular, cada niño es distinto, cada cual tiene una familia, con ella múltiples modos de vida, aunados a anhelos entorno a un hecho particular, hay padres que buscan realizarse en sus hijos, darles lo que a ellos les falta,⁸⁰ abrirles un mundo particular, que tengan una carrera: “Mi mamá nos dice que por el bien de nosotros debemos venir a la escuela para que aprendamos y tengamos una carrera”.⁸¹

Son los padres los cuales no tuvieron una profesión quienes ahora apoyan en lo posible y lo plausible la idea de una profesión, a través de la educación primaria como este grado que hay que concluir para iniciar otros:

No necesariamente será la escuela para el ascenso social o para la formación de las elites y de la ciudadanía en los términos modernos, pero algo del orden de la integración social que estaba en la base de los pilares fundacionales seguirá funcionando como territorio de expectativas [...] Desde una perspectiva simbólica la escuela no será la misma en todas las épocas, ni para todos los sujetos ni para los mismos sujetos en distintos periodos.⁸²

Lo posible para los niños es lo que ellos quieran realizar, lo que ellos emprendan, tal vez su situación económica les hará la senda más compleja, puesto que se enfrentan a luchar contra su situación económica y las situaciones que los encontrarán en la camino profesional, no obstante los niños creen en la escuela, a

⁷⁷ FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. p. 33.

⁷⁸ Entrevista 6, p. 19.

⁷⁹ Entrevista 9, p. 33.

⁸⁰ Entrevista 5, p. 14.

⁸¹ Entrevista 6, p. 16.

⁸² DUSCHATZKY, Silvia. *Op. Cit* p. 22.



través de lo que encuentren en ella, trabajarán o tendrán una carrera, ellos buscan ser alguien en la vida⁸³ para lo cual “la escuela se erige [...] como un núcleo de sentido y esto porque opera como un campo de posibilidad, como sutura de profundos quiebres de la vida social”.⁸⁴

2.4.2 Educación básica para la vida profesional.

Definir la escuela es tan complejo como representarla, de hecho está ahí la complejidad, la escuela no sólo es un escenario material o social, sino que también es el contenedor de miles de subjetividades que la forman y la conforman. La escuela más que un constructo social es un constructo simbólico; las líneas que la definen rompen unas con otras, no importa lo que es conceptualmente, sino lo que es simbólicamente, la presentación que cada sujeto tiene de ella. “ Lo que importa es que hacen los (niños) con lo que tienen ahí, entendiendo que la cuestión de la subjetividad se constituye en la tensión entre las determinaciones y la presión por desbordarlas en alguna dirección”.⁸⁵

Los niños dan a la escuela varias direcciones de acción en su vida, la conciben desde y hacia distintas perspectivas; ya que hablar de un niño implica remitirnos a su historia de vida, a la diversidad económica, social y cultural, que caracteriza a su familia y a cada niño de un modo distinto, los niños en un entorno tan homogéneo como la escuela tienden a formar ideas similares a las de sus compañeros, con los cuales comparten el escenario educativo, esta tendencia es mediada por los antecedentes familiares y subjetivos de cada niño, mediación que da al niño su visión particular y propia del proceso educativo en el que está inmerso y del cual forma parte.

⁸³ Vid. *infra*, Capítulo 4.

⁸⁴ DUSCHATZKY, Silvia. *op. cit* p. 13.

⁸⁵ DUSCHATZKY, Silvia. *Idem*.



En el apartado pasado se hablaba del trabajo, como vínculo de interés de las familias hacia la escuela, y como es que “las familias en general, incluso en muy humildes situaciones conceden gran valor a la escuela y a la educación académica, las familias expresan con claridad que las actividades escolares permitirán al niño ser alguien en su vida futura”.⁸⁶

Es menester mencionar que a lo largo del capítulo y del trabajo en general, la visión ponderante y sustancial es la que expresa el niño en torno a la escuela y a los procesos o proceso que la conforman, visión mezclada e influida por las expectativas familiares (principalmente de los padres) hacia la escuela; “¿Por qué vienes a la escuela? Porque quiero estudiar, quiero hacer una carrera [...] ¿Qué carrera quieres tener? A lo mejor de Licenciado. ¿Por qué quieres ser licenciado? Porque mi papá nos dice que el nos va a ayudar si queremos ser licenciados”.⁸⁷ Con esta cita damos inicio a otra línea que ofrece la escuela, la educación básica proyectada a una profesión, la educación básica es definida como: “una educación inicial [...] que abarca en principio de la edad de los tres años, aproximadamente, a la de doce años, por lo menos. La educación básica es un indispensable pasaporte para toda la vida que permitirá a quienes lo tienen escoger lo que harán, participar en la edificación del porvenir colectivo y seguir aprendiendo”.⁸⁸

Lo anterior no se escapa a la visión de los niños, quienes buscan este pasaporte para una mejor vida. La imagen que tiene de sí y de su entorno se proyecta a una nueva perspectiva de vida, los niños buscan sujetarse a la educación de un modo permanente o al menos hasta contar con una carrera. “¿Qué te gustaría ser de grande? Doctor [...] ¿Cómo te ayuda la escuela para que puedas ser doctor? Pues

⁸⁶ LACAZA, Pilar. *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. pp. 132-133.

⁸⁷ Entrevista 8, p. 27.

⁸⁸ DELORS, Jacques. *Op Cit.* p. 132.



tienes que estudiar hasta llegar a la prepa o más allá y de ahí tienes que trabajar, para eso te sirve la escuela porque sino tienes estudio no podrás trabajar”.⁸⁹ Con este comentario se hace una vinculación con la expectativa anterior “trabajo”, los niños de un modo muy peculiar e incluso asombroso buscan afanosamente la cobertura de necesidades laborales, culturales y económicas desde la escuela, fincan los bienes de su vida futura en la escuela. “La educación a lo largo de la vida no es un ideal lejano, sino que una realidad que tiende cada vez a materializarse en el ámbito complejo de la educación, caracterizado por un conjunto de mutaciones que hacen esta opción cada vez más necesaria”.⁹⁰

La competencia humana hoy es tan común que puede verse incluso como un modo de vida, las opciones laborales cada vez son menos y los requisitos para acceder al campo laboral aumentan tanto, que el estudiar hoy ya no sólo implica una aspiración de vida, sino una posibilidad más para enfrentar la vida, “¿Cuándo no quieres venir a la escuela tu mamá que te dice? Que venga a la escuela para que tenga un trabajo en el que ya no trabaje tanto”.⁹¹ La escuela acerca a los niños con su futuro, “¿La escuela cómo te ayuda para que puedas ser abogado? El maestro me enseña que no debo decir groserías, que en un juicio nunca debo estar parado ni jugando”.⁹²

Ver a la educación con tanto peso proyectivo por parte del niño y como panacea de las aquejantes de la vida actual o futura del mismo, instaura a la educación en una de sus más grandes responsabilidades y retos, resulta un tanto difícil en el contexto en el que se desenvuelve el niño,⁹³ dejar la posibilidad de avance únicamente a la educación ya que además de los factores socioeconómicos que

⁸⁹ Entrevista 9, p. 32.

⁹⁰ *Ibidem.* p. 112.

⁹¹ Entrevista 5, p. 18.

⁹² Entrevista 4, p. 12.

⁹³ *Vid. supra*, Capítulo 1.



complican estas expectativas podemos aunar la edad de los niños, una cosa es lo que diga un niño y otra lo que emprenda un joven (en secundaria, sobre todo el adolescente vive en un lapso vulnerable y basto de contradicciones), aunado a diversas contingencias que la vida pueda presentar al camino educativo del niño lo anterior hace el camino más difícil para los niños, más no imposible. No obstante a las limitantes anteriores el niño ha llenado de significados la escuela, las metas en general son fincadas sobre riesgos que hay que librar y el niño no es la excepción. Cabe en este sentido tomar en cuenta que el “hombre es lo que la educación hace de él. En esa perspectiva de progreso, por consiguiente la educación juega un papel primordial. [...] Arrebata imaginar que la naturaleza humana se desarrolle cada vez mejor mediante la educación y que esta pueda adquirir una forma adecuada para la humanidad. Esto nos abre la perspectiva de un futuro género humano más feliz. Pero el progreso que embelesa a Kant no es un progreso material ni intelectual, sino naturalmente moral que los hombres se comporten cada vez mejor”⁹⁴

2.4.3. Educación como solución a problemáticas económicas sociales y culturales a nivel familiar.

Como se desarrolló en el presente capítulo las expectativas educativas de los niños abarcan varios ámbitos: lúdico, social, laboral, profesional; rebasando en la idea de progreso e interés más allá cada uno de ellos, ya que como menciona Kant el progreso moral, ético y cultural también va aparejado con la educación. El niño se ha implicado de tal modo a la escuela que la ve como generadora de un progreso y bagaje cultural que el mismo entorno familiar le niega y al cual se accede desde la experiencia escolar, él adquiere en la escuela este cúmulo de elementos que le permitirán ayudar hoy o mañana a otros: “¿Para qué te sirve

⁹⁴ KANT, Imanuel. *Pedagogía* p. 20 *Apud* Prol. Fernández Enguita.



aprender divisiones de 6 números? Para que cuando esté grande y me pregunten algo así mis hijos pues ya no le tengo que decir a otra persona para que les enseñe”⁹⁵. El niño menciona que es su tío que va a la universidad el que le ayuda a la tarea, cuando él no entiende⁹⁶ y no su papá quien es de oficio carpintero. Es lógico entender que Uriel busca poder ser él; un padre de familia que pueda enseñar o ayudar hijos como lo hace ahora con su hermana menor, sin necesidad de recurrir a su tío o a una persona ajena. “Mi hermanita la chiquita está aprendiendo apenas el abecedario y yo le digo esa es la “A”, y ella me dice es la “E”, pero yo ya se y le digo”.⁹⁷

El niño ha visto en la escuela la posibilidad de poder ofrecer a su entorno elementos culturales y cognitivos que faciliten la vida de los integrantes de su círculo familiar. “El pensamiento de un sujeto es en gran medida la internalización de lo que ha sucedido en el grupo o grupos en los que ha participado dicho individuo. Este movimiento de lo social a lo individual viene ejemplificado en la forma en que los niños adquieren el lenguaje de sus padres y se apropian de los significados de la civilización en la que han nacido. Por ello deberíamos empezar por plantarnos el pensamiento como un hecho social y cuestionarnos el tipo de fenómeno social que representa [...] A medida que crecen los niños ellos van internalizando replicando en su propio pensamiento los procesos de comunicación que descubren en sus familias”.⁹⁸

Como menciona el profesor Lipman, los niños replican en su propio pensamiento los procesos de los cuales han sido partícipes y a los cuales no les gustaría volverse a enfrentar. ¿De qué te sirve tener una carrera? Para que no estés

⁹⁵ Entrevista 4, p. 13.

⁹⁶ *Ibidem.* p. 11.

⁹⁷ *idem.*

⁹⁸ LIPMAN, Matthew. *Pensamiento complejo y educación.* p. 99.



sufriendo cosas así como andar rentando cuartos”.⁹⁹ Aquí hay una retroalimentación entre el apartado anterior y el presente, de hecho los tres apartados del subtema se complementan y conforman uno sólo; ya que dentro de los tres, la visión y el entorno familiar pondera en los intereses de los niños, los cuales buscan trabajar, tener una profesión ser cultos etcétera. Y todo con el fin de subsanar una flaqueza dentro del ámbito familiar. O bien porque desean a través de este medio dar a su familia ayuda.¹⁰⁰

La escuela es lo que el niño quiere que sea, es la significación que da el niño a ésta, la que la define o sustenta, hemos visto en el capítulo que más allá de las visiones sociológicas, económicas, históricas y culturales de la escuela, se encuentra la concepción particular de cada niño, que hace de la escuela un escenario simbólico en donde la gran particularidad del mismo es que no tiene particularidades, cada participante toma de ahí lo que le interesa y le compete para sí y su entorno familiar. Cada niño asiste a la escuela con una expectativa propia. Es el interés el que lleva al niño a concebir la escuela y los elementos de ella, los cuales conforman un proceso en el cual el niño es sujeto y partícipe.

⁹⁹ Entrevista 12, p. 44.

¹⁰⁰ Cfr. Entrevista 3, p. 8.



CAPÍTULO 3

INTENCIÓN Y SUBJETIVACIÓN HACIA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE POR PARTE DEL NIÑO.

La vida del hombre está regida por intenciones que le dan el sentido de ser y de vivirla dentro de la vida están las aspiraciones individuales, sociales, económicas y educativas que van rigiendo su práctica diaria, aspiraciones que se convierten en significados y significantes de los distintos focos sociales en los que se desenvuelve. Proyectando esto a la formación profesional, se puede decir que distintos conceptos cobran sentido a partir de la subjetivación¹ que el hombre tenga de estos y la influencia del entorno en propiciar dicha aprehensión. “Y ello porque el pensamiento se despierta en nosotros merced a que somos proyectados en esta existencia y a que tenemos conciencia de este ser proyectado”.²

Traspolando lo antes señalado al ámbito educativo como rama de estudio y en particular a la formación del pedagogo, podemos resaltar un concepto de enorme e insoslayable relevancia en los contenidos en general de dicha formación, el concepto al que se está aludiendo es al binomio enseñanza-aprendizaje; que más que un concepto se convierte en una forma de ver la práctica profesional y la labor educativa como tal, sin pasar por alto el dinamismo que ofrece cierto concepto como binomio, el cual es más que una combinación de conceptos, es un proceso³. La significación que se de a éste será reflejada en la práctica laboral y social del pedagogo como sujeto.

¹ Se compara el concepto de subjetivación al de concientización entendida ésta como la actitud crítica en el acto del conocimiento. Véase. Miguel Escobar. p. 78. Paulo Freire y la educación liberadora.

² GRONDIN, Jean. *Del sentido de la vida. Un ensayo filosófico.* p. 13

³ La palabra proceso derivada del latín *processus*, significa acción de ir hacia delante, pero por ella también se entiende “transcurso en el tiempo”. Véase, en Diccionario de la lengua española, t. II, p. 1671.



A partir de lo anterior se puede pensar e incluso afirmar que el maestro de educación básica ha aprehendido desde el contexto y la formación profesional propios, la intención de ser y de hacer, dentro del rol social en el que se desenvuelve, el maestro como tal se convierte en copartícipe de este proceso a la par que el niño y otros elementos del mismo. El maestro ha adquirido (partiendo del hecho de que así es), la intención que lo pone frente al grupo y que le da la posibilidad de aportar y proyectar en este, la intencionalidad propia hacia la enseñanza, o lo que podría traducirse, como la subjetivación y justificación de sus acciones educativas hacia las intenciones de aprendizaje propias del niño: En una situación de aprendizaje escolar lo que aprende el alumno es, sobre todo, producto de una decisión planificada e intencional por parte del profesor que tiene que poner los medios a su alcance para que el aprendizaje del alumno se produzca”.⁴

En el capítulo presente se desarrollará la urdimbre de tales situaciones educativas; en las que el niño intenciona o mejor dicho cómo intenciona tal proceso educativo, del cual es partícipe, a la par que el maestro el punto aquí es, ¿el niño sabe de su participación en este hecho? Cómo es que adquiere sentido en él este juego de conceptos y situaciones que se gestan o se han gestado en este transitar de cinco años en la escuela y ya en cercanía la recta final, de este nivel educativo, que además es básico.⁵

3.1 Representación del concepto de aprendizaje en el niño.

Para el abordaje de este apartado es necesario entender que la representación será evocada como la manera en que el niño concientiza, exterioriza o define él mismo, el concepto de aprendizaje, que representación tiene para sí este tópico.

⁴ ESCAÑO, José y María, GIL DE LA SERNA. *Cómo se aprende y cómo se enseña*. P. 66.

⁵ Artículo 3º de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. Párrafo I. p. 10.



Ya que lo que interesa del proceso es la intención del niño hacia tal categoría. A partir de lo anterior ubicamos al niño en su función de aprender y al maestro en la función propia de enseñar:

El proceso de enseñanza-aprendizaje necesita del esfuerzo intelectual del alumno y la ayuda del profesor. El alumno tiene en último término la responsabilidad del aprendizaje; nadie, ni siquiera el profesor puede hacerlo por él. El profesor tiene que enseñar, lo implica ayudar a aprender [...] los contenidos curriculares, como intenciones educativas, se deben aprender con las facilidades que proporciona la ayuda de los profesores. [...] La actividad del alumno es inseparable de la actividad del profesor.⁶

Cada actor dentro de este acto tiene un rol determinado, donde los elementos se complementan y retroalimentan uno con otro. El aprendizaje depende de la enseñanza y la enseñanza se justifica en el aprendizaje. Es tanta la relación de uno con otro que es difícil ubicar donde empieza la labor del profesor y donde la del niño, quien en ciertas ocasiones ubica la enseñanza del maestro como el aprendizaje propio: “Cuando entras a primero no te enseñan nada, no sabes nada y ya los maestros te van enseñando.”⁷

El aprendizaje es visto por los niños como un saber, que más que mediado o asistido por el maestro es creado por él. Dentro de esta acción que involucra directamente a ambos para el desempeño individual de cada una de las funciones propias del alumno y el docente. En esta indisoluble relación es importante enfatizar la responsabilidad del docente en su función intencional para que pueda llevar al niño hacia el mismo rumbo: “El alumno es el responsable último de su aprendizaje. Es él, quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esta tarea, (sin embargo) la actuación del profesor puede favorecer en mayor o menor medida la actividad intelectual del alumno [...] Considerar la

⁶ ESCAÑO, José y María, GIL DE LA SERNA. *Op. Cit.* p. 67.

⁷ Entrevista 4, pp. 11-12.



responsabilidad del alumno exige al proceso de enseñanza-aprendizaje hacerle consciente de este protagonismo”.⁸

A lo largo de estos cinco años, el niño va aprendiendo a ver la escuela como un marco social con roles establecidos y normas que le dan el rigor y el control al fenómeno educativo, aspecto que determina la formalidad de dicho fenómeno en combinación con el currículum y otros elementos. En suma el niño en el marco institucional se familiariza con acciones y conceptos propios de éste. Toma o ha tomado en el transcurso del tiempo los factores que proporcionen un proceso para construir el conocimiento propio y de los demás elementos que conforman la acción que implica avanzar hacia el desarrollo armónico del niño dentro y fuera del aula.

El niño entiende de qué se le habla, cuando se alude al término aprendizaje, sabiendo o creyendo que lo entiende es necesario preguntarse, cómo lo entiende y cómo es que lo a aprehendido, o mejor aun; qué representación tiene de éste, si es representado, cómo es representado.

3.1.1 Hecho intencionado.

En incontables ocasiones se subestima el conocimiento o las aptitudes cognitivas de los niños y en este error, se pierden significaciones de él y de su capacidad, tal capacidad que puede llevar al niño a la búsqueda de intereses propios a partir de la intención de aprendizaje, aspecto en el cual el niño medita sus acciones para conseguir lo que busca mediante el aprendizaje, el niño prevé el aprendizaje, como la posibilidad de “saber cosas, lo que se quiera”.⁹

⁸ESCAÑO, José y María, GIL DE LA SERNA. *Op. Cit.* p. 140-141.

⁹ *Cfr.* Entrevista 1, p. 1.



A partir del aprendizaje, el niño va adquiriendo cosas que ha deseado (como la posibilidad de resolver problemas matemáticos a través del conocimiento de las operaciones aritméticas), “(con las matemáticas) puedo aprender a sumar a restar y a hacer cuadros mágicos”¹⁰ y que ha sabido que el aprendizaje da.

Alma es la niña que menciona que con el aprendizaje se puede saber lo que se quiera, ella es una alumna que sobresale en rapidez y precisión matemática: “El maestro les dice, “conviertan estos porcentajes a fracciones y posteriormente a decimales, él pone en el pizarrón distintos ejercicios. Después de cinco minutos Alma se levanta de su lugar camina hacia el maestro y le dice, -ya terminé-, el maestro la voltea a ver diciéndole -ahorita voy a revisar, espérate hace falta otro ejercicio ve a tu lugar-, la niña vuelve a su lugar y se sienta. A los veinte minutos posteriores a esta acción Alma se levanta de su lugar, con el cuaderno en la mano, camina al escritorio del maestro y le dice -ya termine- el maestro le revisa, ella regresa a su lugar y se sienta.” Mas tarde el mismo día el maestro dicta una serie de problemas, todos los niños se toman su tiempo para resolverlos, hablan entre sí, Alma cuenta entre dientes, después de dictado el problema. Mientras sus tres compañeras de atrás hablan, Alma no habla con nadie, sólo se dedica a los problemas que tiene en el cuaderno, cuenta con los dedos, borra, escribe, finalmente se levanta después de muy poco tiempo de que termino de dictar el maestro y se dirige hacia el escritorio para calificarse”.¹¹

La niña, como lo muestran sus acciones y la entrevista realizada a ella, funda todos sus intereses hacia la escuela en las matemáticas, partiendo de ello, Alma concibe a las matemáticas como eje fundamental no sólo en su vida escolar, sino también en la cotidiana por nombrar así su contexto fuera de la escuela.

Partiendo de lo anterior se puede o se podría afirmar que Alma representa el aprendizaje como un hecho intencional, dado que en función de la intención que da a las matemáticas este aprendizaje cobra importancia en su vida dentro de la institución y fuera de ésta, además Alma cubre intereses deseados a partir de un aprendizaje, el cual es visto por ella como la posibilidad de saber lo que ella

¹⁰ Entrevista 3, p. 9.

¹¹ Registro 1, p. 17.



misma quiere saber, hay una intención que premedita sus acciones de subjetivación de los contenidos, en particular de las matemáticas. “El único aprendizaje que resultaba significativo y en el que los alumnos no se limitaban a adquirir información que luego iban a olvidar eran los aprendizajes que se acometían con Interés.”¹²

Aunque las matemáticas representan un contenido difícil para la mayoría de los niños,¹³ ellos mismos reconocen la importancia de este contenido en su opinión en torno al proceso educativo: “ahí (en las matemáticas) te ponen más como tu cerebro, trabaja y trabaja, [...] ya cuando llega el examen pues ya me lo se, está papita”¹⁴. “Los actos mentales son los medios por los cuales llegamos a saber algo acerca del mundo; y por lo tanto [...] el desarrollo cognitivo tiene que ver con la vida mental en el niño”.¹⁵ El niño manifiesta estos actos mentales, al mencionar y al hacer referencia del modo en el que su capacidad cognitiva trabaja con mayor complejidad los contenidos de las matemáticas.

Por otro lado los niños que no entienden este contenido, no han adquirido un sentido de la importancia del mismo y por consiguiente les desagrada o no les interesa: “matemáticas no me gusta mucho porque a veces el maestro nos deja muchas páginas y no le entiendo muy bien”.¹⁶ Se puede pensar que no tiene sentido tal contenido porque no interesa: “En los aprendizajes cognitivos la claridad y la permanencia de los mismos depende de la medida con que el sujeto pueda describir sus estados y transformaciones”¹⁷.

¹²ESCAÑO, José y María, GIL DE LA SERNA. *Op Cit* p. 105-106.

¹³ *Vid. Infra*, Capítulo 4.

¹⁴ Entrevista 4, p.12.

¹⁵ JEROME BRUNER, Helen Haste. *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño.* p. 126.

¹⁶ Entrevista 5, p.17.

¹⁷ REY, María Esther. *Seis ensayos en busca del pensamiento perdido. Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje.* p. 17.



Hay niños que encuentran o no el sustento de las actividades que hacen, en éstas mismas. Por el contrario para otros es importante que alguien se los haga notar: “Me gusta la geografía me gustan los planetas... mi tío que estudia geografía me platica de todo eso”.¹⁸ Es menester desarrollar en el niño la posibilidad de que los objetos de conocimiento tengan para él una forma que los lleve a conceptualizarlos como tal. El currículum¹⁹ por ejemplo, es un componente básico en el proceso de enseñanza-aprendizaje y hacia el cual los niños no expresan ninguna opinión o representación puesto que éste queda fuera del ámbito de conocimiento del infante. Sería bastante ambicioso desear que el niño intuyera o discurriera entorno a este elemento del que no sabemos siquiera si el profesor desempeñe su labor en torno al mismo. Por lo que se hace mención y queda claro es que el niño palpa una realidad de la cual forma parte y hacia la cual ha dirigido todas sus expectativas, como lo veíamos en el capítulo anterior.

Una vez que encuentran el sustento de sus acciones educativas, algunos niños saben que a partir del aprendizaje conseguirán ser útiles en su vida diaria: “aprender algo, para que te lo aprendas y cuando ya salgas de toda tu carrera puedas ser un hombre útil”.²⁰ El niño encuentra el por qué del aprendizaje, respecto a algún beneficio, esto lo lleva a intencionalarlo y a partir de éste fin el concepto de aprendizaje cobra vida. El niño lo ha intencionado, viendo en él, la utilidad en su propia vida y proyectándolo al entorno social.

En oposición a lo anterior hay niños que no tienen aprehensión alguna del concepto ni del sentido de lo que es aprendizaje: “(¿Qué es aprender?) No sé”,²¹ se mueven en la escuela sin saber que quiere decir, la palabra por la que están

¹⁸ Entrevista 5, p. 17.

¹⁹ *Vid. Infra*, Capítulo 4 p. 91.

²⁰ Entrevista 6, p.19.

²¹ Entrevista 3, p. 8.



dentro del aula y a la que la mayoría niños hace alusión para mencionar el por qué están en la escuela.

Se puede decir que los niños que adquieren un sentido del concepto aprendizaje, es porque han intencionado la acción misma y ven en éste la herramienta de vida que los llevará a una meta a futuro, fincan expectativas en torno al hecho educativo y a sus elementos: “quiero ser maestra, por eso le estoy echando ganas a aprender”.²²

La referencia anterior muestra que la niña ha adquirido una conciencia de la necesidad que desea cubrir; “El término sentido hace referencia a todo el contexto donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje e incluye factores tan diversos como: el autoconcepto del alumno, las posibilidades que siente de fracasar, la imagen o confianza que le merece su profesor, la forma de concebir el aprendizaje escolar, o como hemos dicho, el interés. Es decir, todo lo que supone afrontar la situación de aprendizaje con motivación, confianza, agrado y buenas expectativas”.²³

En suma es posible decir, que el aprendizaje como hecho intencionado da a los niños una concepción más clara y profunda de la vida y del transitar propio por la escuela. Entonces: “Las valoraciones en un aprendizaje están por un lado en relación con lo que de sí se tiene de valioso, lo aprendido y por el otro con el grado de importancia que le confiere el sujeto de acuerdo con los intereses y sus necesidades”.²⁴ El niño interioriza a partir del interés o proyección que tiene el

²² Entrevista 5, p 16.

²³ ESCAÑO, José y María, GIL DE LA SERNA. *Op. Cit.* p. 107.

²⁴ REY, María Esther. *Op. Cit.* p. 29.



aprendizaje para él, como un hecho intencional, más que como un concepto. “...Me gustan las matemáticas para saber contar”.²⁵

Dentro del desarrollo de este capítulo, se inició con el tema, en particular con este subtema, para darle el enfoque general al capítulo, ya que a partir de este abordaje las pautas a los siguientes subtemas serán más claras y se partirá de un hecho, el niño de alguna manera prevé sus acciones educativas y ello da ciertos matices positivos a su aprendizaje, o todo lo contrario: “...hay muchas cosas a las que no le entiendo y no me gustan”.²⁶ La intención en este caso está mediada por el interés del niño.

Podemos decir que el niño intenciona el concepto de aprendizaje, puede incluso hacer la referencia clara y correcta de lo que entiende, aspecto que por sí mismo denota aprehensión del concepto: “aprender es saber las cosas que se te queden en la mente para que cuando pases a otro años y te lo vuelvan a hacer tu ya lo sabes”.²⁷

El hecho es que el niño tiene una subjetivación o significación de la categoría aprender, y que este hecho puede ser en función del maestro, o en la propia del niño respecto a intereses o proyecciones a futuro. El alumno elabora un conocimiento del concepto, el cual representa y proyecta desde sí, y hacia su vida. Partiendo del hecho que sabe hacia dónde se dirige y cómo llegará en un futuro a ser lo que fuese: “En la realización de aprendizajes significativos, el alumno no sólo construye significados sobre lo que aprende, sino que le atribuye un sentido, y ambos aspectos de la realidad son inseparables”.²⁸

²⁵ Entrevista 1, p. 1.

²⁶ Entrevista 13, p. 44.

²⁷ Entrevista 11, p. 39.

²⁸ ESCAÑO, José y María, GIL DE LA SERNA. *Op. Cit.* p. 14.



Este apartado no queda cerrado aquí, puesto que en otros fragmentos del presente trabajo se aludirá al mismo, ya que representa un eje medular para el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se busca abordar aquí, por ello será necesario en ocasiones retomar algunos aspectos del subtema o al menos tenerlo presente.

3.1.2 Evolución cognitiva.

Tomando en cuenta el apartado anterior se puede pensar que la intención del concepto aprendizaje y del elemento como tal, proporciona al niño el saber o más bien le permite tener la intención de su propio funcionamiento cognitivo y de la evolución de éste a lo largo de su trayecto escolar.

El niño toma elementos del proceso enseñanza-aprendizaje para hacer su práctica educativa más significativa, uno de estos elementos es que a partir de la interacción de él con el maestro y otros elementos del proceso: (compañeros, libros, directivos etc...) el niño ubica su evolución dentro de la cognición propia y desde este sentido representa el aprendizaje: “aprender es bonito porque nos enseñan cosas y cuando somos grandes ya sabemos que decir”.²⁹ Aquí está ubicando el aprendizaje a partir del otro, el maestro. El niño proyecta que su capacidad de saber irá en aumento o evolucionando hasta llevarlo a la posibilidad del saber, el proceso mismo del que es partícipe, le da la visión de esta evolución; que no sólo provee el aprendizaje como una intencionalización propia, sino que lo lleva hacia un saber que utilizará a futuro.

No obstante a la intención y a la evolución cognitiva propias, los niños ven el aprender como un proceso dentro del aula, que lo llevará a algún tipo de

²⁹ Entrevista 10, p. 36.



resultados; calificación, premios o el conocimiento mismo, que los hace avanzar hacia sus gustos o a otro nivel educativo: “ Ella (Yazmín) nunca hace las cosas, ese día (día de un ejercicio de divisiones que les puso el maestro) primero se salió a comprar y luego vino a hacer las cuentas con calculadora, pero como no supo acomodar los números todas las operaciones las tuvo mal [...] ella nunca hace nada y siempre sale a su taller de danza ahora que entre a la secundaria no va a saber nada”.³⁰

Los infantes tienen un discurso claro y estructurado acerca de las acciones positivas o negativas de la acción educativa. Son capaces de exteriorizar a través del lenguaje su percepción particular entorno a un suceso y sus causas, lo cual alude a una representación mental propia del niño hacia la realidad educativa: “A partir de interpretaciones se construyen las representaciones mentales, para las cuales la herramienta principal es el lenguaje [...] crea versiones del mundo, formula y objetiviza una realidad del mundo”.³¹

Los niños ven el aprendizaje como una función que les corresponde, a partir de esfuerzos y limitantes propias, y de los terceros en el proceso ubicando al maestro en un lugar determinante para esta labor: “estudiar es hacer las cosas que dice el maestro”.³²

“El proceso de enseñanza-aprendizaje es intencional y el profesor es el responsable de dirigirlo”.³³

El mismo maestro ve el aprendizaje como una evolución cognitiva propia del niño: “aquí vienen a aprender, para ser alguien en la vida”, y de las necesidades e intereses que lleven al infante a querer tener esa evolución:“(aprender) [...] para

³⁰ Registro 4, p 68.

³¹ BRUNER, Helen Haste. *Op. Cit.* p. 128.

³² Entrevista 9, p. 31.

³³ ESCAÑO, José y María, GIL DE LA SERNA. *Op. Cit.* p. 141.



tener una buena vida [...] así que agarres una carrera, todo eso que tengas una esposa y todo, que la puedas mantener”.³⁴ “Este esfuerzo intelectual sólo lo realiza si tiene sentido para él [...] Así son factores importantes, el interés, las expectativas del profesor, su autoconcepto, la confianza... Un contenido muy bien presentado y muy adecuado a las capacidades del alumno puede no ser aprendido significativamente si no se crean las condiciones que den sentido al aprendizaje.”³⁵

A partir de la evolución que implica aprender para el niño, hace una vinculación de la misma, con su vida futura y con las necesidades de esta. El alumno da un sentido al concepto, respecto a su propia vida. Planifica su aprendizaje una vez intencionado y fija metas a alcanzar a partir de las tareas propias del aprendizaje.

“El origen fundamental de todo nuestro conocimiento está en nuestra conciencia del mundo externo y es la naturaleza de esta clase de conocimiento la que presenta los problemas más persistentes en Epistemología”³⁶.

El niño intenciona, detecta un desarrollo cognitivo a partir de esa intención del mundo externo desde sus adentros; a la par que convive con el entorno lo percibe como un caudal de opciones para su vida futura. A partir de su actuación en los sucesos del aula. Proyecta a futuro la evolución cognitiva intencionada en este caso el aprendizaje es el concepto y la acción misma: “Si llegas a ser contador que tal que te dicen que cuentes el dinero que llevas y no sabes nada”.³⁷ El niño sabe que aprender le permitirá salir de ese estado de desconocimiento de la actual realidad respecto a los números. A través de este aprendizaje él podrá asegurar que en un futuro tendrá la posibilidad de realizar esta actividad numérica

³⁴ Entrevista 4, p. 12.

³⁵ ESCAÑO, José y María, GIL DE LA SERNA. *Op. Cit.* p. 149.

³⁶ BROUDY, Harry S. *Filosofía educativa.* pp. 123-124.

³⁷ Entrevista 9, p. 32.



entorno a requerimientos que el contexto pueda exigirle. El niño ha aprendido que es aprender: “Aprender significa cambiar los conocimientos y las conductas anteriores”.³⁸

Por lo tanto es fácil suponer que el infante ha adquirido la percepción del proceso, como un fenómeno movible que da a sí mismo la facultad de mejorar las antiguas estructuras cognitivas con elementos nuevos, conformando así el haber educativo y general del niño.

3.1.3 Proyección pragmática.

Con base en lo trabajado anteriormente se puede decir que cuando más ve el niño dentro del aprendizaje una situación de interés o una cobertura a sus necesidades a futuro ubica al mismo; como parte importante de su vida presente y futura: “(aprendizaje es) aprender a leer a multiplicar a todo, porque sin venir a la escuela no nos dan trabajo”.³⁹ El niño sustenta su concepción de aprendizaje, a través de los beneficios que este de a su vida futura, en cuanto a recompensa laboral, por lo tanto la clave para conocer los intereses e intenciones del niño en determinados casos hacia el aprendizaje es sabiendo o conociendo cómo traduce el significado del éxito respecto a su vida futura.⁴⁰ “(Me gustan las matemáticas) porque si agarro piloto aviador me van a enseñar toda la matemática, todos los números y más aparte las tablas, luego a veces cuentas todo eso y tienes que decir las tablas todo eso.”⁴¹ “El aprendizaje es el producto de un proceso de confrontación entre el sujeto y su contexto”.⁴²

³⁸ POZO MUNICIO, Ignacio. *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje.* p. 76.

³⁹ Entrevista 8, p. 27.

⁴⁰ POZO MUNICIO, Ignacio. *Op. Cit.* p. 356.

⁴¹ Entrevista 4, p. 12.

⁴² ALANIS HUERTA, Antonio. *El saber hacer en la profesión docente. Formación profesional en la práctica docente.* p. 84.



Para no ser muy redundante en el apartado en relación a los dos anteriores, con los que se vincula directamente, diré en pocas palabras y a partir de los testimonios de los niños; que es en muchos casos; el aprendizaje representado o mediado por la vinculación de este con una buena vida: “si yo estudio es porque no quiero ser un huevon todo moniado, de esos que se van a Estados Unidos y allá se mueren, esos que tienen mala vida”.⁴³ Este niño ve en el aprender, la posibilidad de tener una vida decorosa y planeada, proyecta lo aprendido y lo vivido al sentido de su vida y labor futura. Dentro de los mismos deseos encontramos a Julio: “si no viniera a la escuela me quedaría burrito, me quedaría a vender chicles en los carros”.⁴⁴

Sería erróneo desvincular o no relacionar la categoría de aprendizaje con el entorno que circunda la escuela y la realidad del alumno puesto que como vemos este factor está presente la representación que tiene él mismo del concepto aprendizaje. Puesto que más que una categoría inherte y carente de sentido es un hecho que se involucra directamente con los deseos y necesidades del infante más allá del aula.

No se puede aislar al niño de su entorno y por lo tanto no se pueden desvincular las percepciones del proceso enseñanza-aprendizaje; puesto que la cognición del niño hacia éste y otros eventos son internalizados a partir de la relaciones con su entorno:

Entendemos que, para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independientemente de él, posible de ser conocida. Sin embargo, es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo están en el mundo sino con el mundo. De su apertura a la realidad de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos estar con el mundo.⁴⁵

⁴³ Entrevista 4, p. 15.

⁴⁴ Entrevista 6, p. 20.

⁴⁵ FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. p.28.



Estas concepciones de vida a través del aprendizaje serán abordadas con profundidad en el cuarto capítulo. Con lo anterior se hace extensivo este subtema a los demás capítulos, y los demás capítulos a este subtema, esto en función de la utilidad que se le pueda dar respecto a los demás conceptos y elementos del proceso enseñanza-aprendizaje.

El niño va a la escuela, convive y retoma de ésta lo que a él le interesa, a partir de ahí poder avanzar hacia una profesión que sustente su vida futura; familiar, económica y cultural: “me dicen en mi casa (que venga a la escuela) porque si no, no voy a tener para trabajar y cuando me case no voy a tener para comer”.⁴⁶ Finalmente se considerará otro hecho en el cual el niño ve el aprendizaje como la proyección utilitaria que hasta ahora le ha negado el entorno y los referentes familiares: “[...] para que cuando este grande y me pregunten algo así (las divisiones) mis hijos y todo eso pues ya se, no tengo que decirle a otra persona que les enseñe [...] como mi hermanita la chiquita está aprendiendo apenas el abecedario y yo le digo esa es la “A” y ella me dice es la “E”, pero yo ya se y le digo”.⁴⁷ Este niño proyecta y representa el aprendizaje más que como un concepto sino como una utilidad hacia su entorno familiar, social y futuro, se podría decir que este niño ha intencionado, conoce la cognición que le proporciona el aprendizaje como hecho y como resultado de lo anterior proyecta desde el aula hacia su vida familiar y su práctica futura al aprendizaje, como la posibilidad de una buena vida, ser un hombre integral a partir de la intención del aprendizaje.

3.2 Figura docente.

⁴⁶ Entrevista 9, p. 33.

⁴⁷ Entrevista 4, p. 13.



“El maestro está hablando o que ¿está pintado?”.⁴⁸ Dentro del proceso educativo en teoría el maestro tiene un lugar preponderante, para el aprendizaje, tanto más respecto al alumno, pero al hablar del proceso enseñanza-aprendizaje desde la visión del niño cabe preguntarnos como es que el niño ve a la figura docente o que representación tiene el maestro para él dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Es cierto que hablar de enseñanza requiere hablar de aprendizaje [...] pero por ello no significa que para hablar de enseñanza tenga que ocurrir necesariamente el aprendizaje [...] Existe por tanto una relación de dependencia entre la enseñanza y el aprendizaje, pero no es del tipo de relación que supone que no puede haber enseñanza sin aprendizaje.⁴⁹

“La imagen que se tiene del profesor y la confianza que inspira es una variable fundamental para que el alumno encuentre sentido al aprendizaje”.⁵⁰ El maestro tiene una representación a nivel social, puesto que a muchas opiniones el maestro es el guía y modelo de la formación educativa desde una visión tradicional, se ve al maestro como el vertiente del conocimiento en el niño: “El maestro nos enseña y nosotros aprendemos”.⁵¹

Es evidente que el niño está conciente de la interacción maestro-alumno. “La personalidad del profesor en este caso es un elemento determinante en el proceso de aprendizaje”.⁵² No obstante hay niños a los que les es difícil percibir esta figura, forcluyen al maestro dentro del aula y de las acciones propia de éste: “(yo vengo a la escuela a aprender lo que te dicen, o sea lo que te contestan los libros”.⁵³ Esta niña no ve en el maestro un intermediario entre ella y la escuela, es, mas, no lo representa siquiera dentro de la actividad normativa del proceso de

⁴⁸ Registro 4, p. 73.

⁴⁹ CONTRERAS DOMINGO, José. *Op. Cit.* p. 22.

⁵⁰ ESCAÑO, José y María, GIL DE LA SERNA. *Op. Cit.* p. 108.

⁵¹ Entrevista 3, p. 10.

⁵² ALANIS HUERTA, Antonio. p. 81.

⁵³ Entrevista 7, p.23.



enseñanza-aprendizaje: “Mira Yazmín el Marcos te dijo cerda, déjalo lo voy a llevar con el director”.⁵⁴

Muchas de las acciones de los niños dentro del aula dependen de la subjetivación que tengan de la figura docente, como precursor del aprendizaje y proveedor de conocimientos aunque casos como el anterior digan lo contrario. El maestro para la gran mayoría de los niños dentro del marco escolar representa el actor primario en la enseñanza produciendo la posibilidad de aprender: “(El maestro a la escuela viene) a enseñarnos [...] a que no hagamos travesuras y hacer la tarea”.⁵⁵ “A enseñarnos, a ayudarnos para que trabajemos.”⁵⁶ “Los roles del maestro pueden situarse dentro de una gama que abarca las funciones de director, guía y mentor”.⁵⁷

Los niños ven al maestro como precursor del aprendizaje, pese a lo anterior Yazmín hace varias referencias, en las que no marca la labor del maestro dentro del aula: “(el maestro viene a la escuela) porque quiere ser maestro [...] a trabajar”.⁵⁸ “(el maestro viene a la escuela) a trabajar para darles de comer a su esposa y darle el gasto”.⁵⁹ En ambos casos no hay una visión del maestro como promotor de la enseñanza ni mucho menos como elemento del proceso enseñanza-aprendizaje. Sino que lo ubican como un ente individual revestido de necesidades propias, las cuales se subsanan en el aula sin que éstas tengan nada que ver con la enseñanza ni mucho menos con el aprendizaje.

⁵⁴ Registro 3, p. 61.

⁵⁵ Entrevista 8, p. 30.

⁵⁶ Entrevista 9, p. 35

⁵⁷ MARTINELLO, Marian L. Y COOK, Gillan E. *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. p. 85.

⁵⁸ Entrevista 7, p. 25.

⁵⁹ Entrevista 16, p. 59.



La figura docente que el niño interioriza está en función a las subjetivaciones propias que de éste. Tal es el caso que en un mismo grupo y hacia una misma persona hay diferentes representaciones en cuanto a su función como actor de enseñanza o no.

A pesar de la representación que el niño tenga del maestro éste no deja de ser un actor existente que está dentro del grupo y que además tiene un rol de autoridad social e institucionalmente establecido dentro del aula: “oye cállate y siéntate porque aquí mando yo, no tu”.⁶⁰ Si los profesores mal interpretan o no saben en que consiste el aprendizaje y como se produce tienen las mismas posibilidades de favorecerlo que de obstaculizarlo.⁶¹ “Un alumno que no viene a estar callado en el salón no va aprender nada”.⁶² Está claro aquí que el maestro representa al niño dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, como un ente pasivo carente de opinión propia y de iniciativa: “En la medida en que el maestro siguió dictando el embrollo del cuento, Alan gritó ¡ah ya sé, uno vio a su esposa y su esposa lo vio a él! Alan tenía razón [...] el maestro respondió: Cállate no te adelantes”.⁶³ Sino se limita este aspecto puede ser un problema funcional de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta situación la relación de poder es tan dominante que el maestro entorpece la función del niño dentro del aula.

El maestro tiene que ser consciente que la función que él tiene es superior, que va por encima de limitarse a obstruir la función del alumno: “el maestro tiene que facilitar la construcción de significado, favoreciendo una relación no arbitraria de esa nueva información con la información ya poseída, presentándola de forma organizada y haciendo asequibles los conceptos que se transmiten”.⁶⁴

⁶⁰ Registro 3, p. 59.

⁶¹ Cfr. CONTRERAS DOMINGO, José. *Op. Cit. Apud* Claxton 1987, p. 214.

⁶² Registro 3, p. 53.

⁶³ Registro 2, p. 44.

⁶⁴ ESCAÑO, José y GIL DE LA SERNA, María. *Op. Cit.* p. 109.



Con lo anterior y retomando el sentido del capítulo se puede decir que aunque el niño a veces no represente al maestro como figura autoritaria: “el maestro nos deja jugar y luego nos aguanta nuestras bromas que nosotros le hacemos por eso me gusta”.⁶⁵ Él ejerce este papel propio de la institución como una forma de interacción social estabilizada y objetivada en la que existen roles establecidos.⁶⁶

Los niños en otros casos ven al docente, como figura de acompañante, de persona de amigo, “me acomodo mucho con el maestro porque estuvo en primero y segundo conmigo [...] en primero era bien mi amigo”.⁶⁷ El maestro no tiene que ser la figura rígida y autoritaria puesto que los niños valoran más en él lo contrario, aunque no dejan de lado que es necesario que el maestro exija a los alumnos: “cuando yo iba en el Calmecac que era de paga me dejaban mucha tarea pero ahí los maestros si eran calificados, enseñaban todo muy bien y siempre lo exigían todo”.⁶⁸ Como este niño hay dos más que provienen de otras escuelas y otros entornos culturales, los tres niños hacen alusión en distintos modos a que la escuela de procedencia era mejor: “Eran así callados y todos los maestros ponían orden a su salón, menos el de 5º C”.⁶⁹ “El maestro Delfino nada más como que nos regaña o nos deja parados un rato [...] pero casi siempre no les hace nada”.⁷⁰ Estos niños representan las diferencias de sus experiencias previas a la nueva figura docente, como un actor ligero y llevadero, en este caso el maestro es percibido o representado, como una figura pasiva carente de orden.

Como se ha estado viendo a lo largo del presente, lo importante aquí es que a pesar de la heterogeneidad de opiniones respecto al maestro, cada niño tiene una

⁶⁵ Entrevista 4, p. 14

⁶⁶ Cfr. CONTRERAS DOMINGO, José. *Op.cit.* p. 26. *Apud* Berger y Luckman 1979.

⁶⁷ Entrevista 13, p. 48.

⁶⁸ Registro 2, p. 43.

⁶⁹ Entrevista 9, p. 35.

⁷⁰ Entrevista 14, p. 14.



subjetivación de él a partir de sus intereses propios hacia el aprendizaje y la posibilidad que da el maestro dentro del aula, para que esos intereses se propaguen en el niño.

La figura docente está implícita en el proceso mismo, aquí la variable es como el niño intenciona o subjetiviza la figura docente y a través de esta aprehensión el niño formula criterios propios hacia el maestro: “el maestro es bueno conmigo”.⁷¹ “Me gustaba más la maestra Mónica, porque o sea te enseña muchas cosas y como que es medio estricta pero si te deja cosas nuevas.”⁷² Calificado, estricto, buen amigo; cada niño se lleva del maestro, lo que le da el sentido de su propio aprendizaje, a partir de la prefiguración o percepción intencionalizada de éste.

En el caso de Yazmín el maestro carece de representación porque la niña tiene un interés nulo hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, desinterés del que sus compañeras, el maestro y ella misma aluden: “nunca hace nada y siempre se sale a su taller de danza”.⁷³ “Después de que resuelve Alan el problema el maestro vuelve a tomar el gis entre sus dedos y les dice: -niños les voy a dejar otro problema-, Yazmín responde desde su lugar: -hay maestro- [...] -hay niña no sabes multiplicar y te quejas-.”⁷⁴ -Las divisiones luego las saco en la calculadora [...] el maestro no se da cuenta y así me la califica-.”⁷⁵

El maestro es parte del proceso al igual que el alumno, sólo que las funciones dentro de éste, personifican a uno u otro actor de modo que lleva a cada uno a instituirse dentro del proceso o quedar fuera de él. Para la mayoría de niños el maestro es una figura que los induce al aprendizaje y que además los acompaña

⁷¹ Entrevista 6, p. 20.

⁷² Entrevista 12, p.45.

⁷³ Registro 4, p. 68.

⁷⁴ Registro 3, p. 62.

⁷⁵ Entrevista 7, p. 24.



en le trayecto educativo. El maestro es en la medida en que él se lo proponga y el niño lo intencione. Si no hay intención del docente, éste es simplemente otro ajeno a las posibilidades de enseñanza y aprendizaje.

3.3 Metodología del maestro en el desarrollo de la clase.

Antes de iniciar con el contenido de este subtema es necesario nombrar que la metodología del maestro se va a plantear desde la visión del niño, como se ha venido haciendo con los demás apartados.

“¿Nos va a dictar?”⁷⁶ “Entenderemos pues por procesos de enseñanza-aprendizaje, el sistema de comunicación intencional que se reproduce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje”.⁷⁷

El método⁷⁸ más utilizado por el maestro es el dictado o la copia: “tenemos que subrayar, escribir un resumen y ya”.⁷⁹ El niño externa el dominio y la familiaridad con dicho método, lo que cabe aquí, es preguntarse si realmente el maestro plantea o prepara previamente sus clases o simplemente las improvisa: “abran sus libros en la lección 12, el niño del suéter azul con el vivo rojo, responde en voz alta, esa ya la pasamos hace 200 años, la niña de hasta delante, de mi fila, la del cabello corto, le refuta diciendo -no, esa no la hemos visto-. Pero otro niño responde -si ya la vimos-. Ante lo cual Yazmín responde -no es cierto no seas chismoso, no la hemos visto-, ante tal disparidad de opiniones el maestro se

⁷⁶ Registro 1, p. 22.

⁷⁷ CONTRERAS DOMINGO, José. *Op. Cit.* p. 23.

⁷⁸ El Método en general es todo proceder ordenado y sujeto a ciertos principios o normas, para llegar de una manera segura a un fin u objetivo que de antemano se ha determinado. Los vocablos meta y modos (de donde se deriva la palabra método) significan literal y conjuntamente en ruta, en camino. Véase LARROYO, Francisco. *Didáctica general contemporánea.* p. 135.

⁷⁹ Entrevista 3, p. 9.



chupa los dientes y dice, -bueno ya no se compliquen, vemos la 13-".⁸⁰ Es muy pronto para afirmar que no, dejémoslo al transcurso del subtema para darnos cuenta de la situación en la que el maestro imparte los contenidos de su clase.

A lo largo del día el niño busca conceptos y significados que puedan despertar en él, interés no sólo al aprendizaje o al proceso como tal, sino a la vida misma, el niño parte de elementos propios para cubrir los espacios de aburrimiento que el entorno pueda crearle, cuando por ejemplo una actividad escolar es prolongada:

"-Ya terminamos desde hace ratote ahora que hacemos-. El maestro responde -esperarse a que yo les ponga otra actividad-".⁸¹ Los niños externan abiertamente su aburrimiento por la misma actividad, o en el caso más picaresco sacan sus juegos de mesa para cubrir el tiempo sin actividad nueva.

"Enseñar es hacer posible el aprendizaje, provocar dinámicas y situaciones en los que pueda darse el proceso de aprender".⁸² Hay un niño en el grupo, que tiene o ha tenido la oportunidad de comparar la metodología del maestro, con la de otro maestro, aludiendo al respecto:

Iba en otra (escuela) pero, cuando vine a esta escuela ya empecé a hacer relajo porque vi como eran los niños de quinto del maestro Rafael, (¿dónde aprendías más?) [...] en la otra porque...aunque no era de paga este... nos enseñaban más... por decir nos sacaban al patio [...] por decir en matemáticas... mediamos el patio hacíamos como reglas y nada mas.

¿Geografía como se las enseñaban? Este...geografía... no pus... este nosotros...geografía exponíamos cada materia que nos tocaba al otro día exponíamos y... este como se llama...nos llevábamos nuestros libros y ahí sacábamos información o si no nos decía la maestra del Internet pero a mi nunca [...] Me gusto sacarlo de Internet.⁸³

⁸⁰ Registro 1, p. 5.

⁸¹ Registro 2, p. 41.

⁸² CONTRERAS DOMINGO, José. *Op.Cit.* p. 79.

⁸³ Entrevista 9, p. 35.



Está claro que el niño tiene una idea basta de que el aprendizaje de él es o fue más propiciado por los métodos de su antiguo maestro, el cual concretaba la presentación del tema con ayuda de gráficos, demostraciones y el contexto propio del niño, aspectos que ponían de relieve el interés del niño hacia dichos contenidos, matemáticas y geografía convergiendo en una aprehensión notablemente marcada no sólo de los contenidos sino que también del uso de la metodología del maestro. “La calidad del aprendizaje que se adivina en una situación pedagógica determinada depende de un método concreto”.⁸⁴

La historia y las matemáticas son contenidos que merecen especial atención dentro del currículum educativo y la metodología del profesor al impartirlos, ya que ambos contenidos son llaves de grandes saberes y descubrimientos de la vida humana y son conocimientos que resulta difícil al promedio de los niños. Un asunto curioso y que no se puede pasar por alto en el presente capítulo, aunque se abordará de manera más rigurosa en el cuarto capítulo, aquí es necesario evocarlos, por la metodología de la enseñanza-aprendizaje como proceso, me refiero a que el interés y desinterés del niño hacia estos contenidos en la mayoría de casos es el interés de la historia en función del desinterés de las matemáticas y viceversa, esto en la misma persona, lo cual puede ser por varios factores, entre éstos; la metodología del maestro al impartir dichos contenidos y hacia la intención del niño por tales contenidos curriculares. Los casos de esta dualidad en la primaria no fueron la excepción y a manera de que el lector vea que los casos son repetidos se citará únicamente en este momento las referencias de los casos encontrados: Entrevista 1, pág.1 y 2. Entrevista 2 pág. 4. Entrevista 3 pág. 9. Entrevista 9 pág 32. Entrevista 11pág 39 y 40 Entrevista 12 pág. 44. A continuación se citará la referencia completa de dos de estas citas señaladas: “(me gusta) matemáticas porque es bonita [...] porque ahí puedo aprender a sumar

⁸⁴ LEBIGRE, Amiel F., DEBESSE, Maurice. *et al. La función docente.* p. 126.



a restar a multiplicar y a los cuadros mágicos. (No me gusta) Historia porque ahí nada más es subrayar escribir, no más escribir un resumen y ya”.⁸⁵ “(me gusta) Historia, también Ciencias Naturales [...] casi no me gusta matemáticas porque a la vez es fácil y a la vez difícil”.⁸⁶

Por ejemplo; el caso de Nayelí, a quien le disgusta la historia por la metodología, que en los cuadros mágicos de matemáticas atrae su atención y sobre todo su interés y aprehensión de tales cuadros mágicos. Se puede mencionar que una metodología mal utilizada se vuelve un perjuicio, más que un beneficio. Los intereses y gustos hacia determinados contenidos están predispuestos en ciertas ocasiones por la metodología utilizada por el maestro, que en ambos casos citados deja mucho que desear en los niños, éstos atribuyen en ocasiones sus disgustos hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje o a algún contenido en particular a la forma de impartir los contenidos por parte del maestro.

Un aspecto que es importante tomar en cuenta en relación a la metodología es que el método utilizado por el maestro es el tradicional, como ya se ha marcado, son muy pocas las intervenciones del niño dentro de la construcción de su aprendizaje, o lo que es peor se ridiculiza al niño cuando este externa una duda: “niño que está sentado con Andrés, el cual es el niño que el registro anterior estaba a mi lado derecho grita “qué dijo”, el maestro responde “Alan, hay que bañarse más seguido” sus compañeros hicieron hi...”.⁸⁷

En este apartado es necesario resaltar que la intención del método por parte del niño, es un hecho el niño percibe los errores en el maestro y la falta de preparación de su clase, solo que el niño no se da cuenta que la manera en que el

⁸⁵ Entrevista 3, p. 9.

⁸⁶ Entrevista 2, p. 4.

⁸⁷ Registro 2, p. 37.



maestro le proporciona la enseñanza es una metodología, no la más adecuada, pero aunque el método del maestro deje mucho que desear, no deja de ser su construcción propia de lo que quiere proporcionar a los alumnos. Se dejará abierto el tema del método para la reflexión y para el cierre de éste, que se hará en el siguiente capítulo, donde se retomará esta metodología mas detallada en función de los contenidos curriculares.

Antes de pasar al siguiente subtema es necesario mencionar que la metodología del maestro hacia su clase y hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje juega un papel determinante dentro de este proceso, papel que puede representar o que representa la intención o la carencia de ésta en el niño, en sus acciones dentro del aula, ya que sin una guía establecida en el proceso; guía que debiera ser la metodología, la enseñanza y por tanto el aprendizaje flotan en un abismo de tradicionalismo, pasividad y rechazo del escolar a el proceso institucionalizado, lo cual es desencadenado por la falta de objetivos del maestro hacia sus acciones educativas diarias en el aula: "El maestro Delfino viene a enseñarnos las cosas que vienen en la guías, nosotros aprendemos".⁸⁸

3.4 Orden y disciplina

Dentro de la estructura inicial o del planteamiento de la temática abordada en la escuela primaria, no se tenía contemplado este apartado, como tal, posiblemente se abordarían algunos rasgos de él en otros subtemas, pero propiamente no tenía un espacio. Una vez dentro del escenario surgieron varios sucesos que marcaron el rumbo de este subtema, los niños externan la necesidad de un orden y un control dentro del aula hacia sus mismos compañeros:" Patachin que está de pie, le da con la palma de la mano en la cabeza al niño que se encuentra en la silla de

⁸⁸ Cfr .Entrevista 12, p. 45.



lado derecho de la primera mesa en la fila numero uno, esto porque el niño de la primera fila, le aventó una palomita, sin que el maestro viera. El maestro ve la acción de Patachin y no la del otro, ya que le dice a patachin -Te voy a llevar con el Director”. Ante lo cual Patachin le responde: -pues está de pinche puerco tirando las palomitas-.Ante la anterior situación el niño que está a mi lado derecho le dice al maestro: -apúntelos y que ya se callen- a lo que el maestro responde: -ya Alan no te desesperes, ya les he dicho que pronto se van a ir-”.⁸⁹

Los niños que están inmersos en este entorno de desorden e indisciplina o relajo como ellos le llaman se dan cuenta de la situación, saben las formas de cómo se da y como se propaga dentro del aula: “Cuando iba en cuarto, me gustaba (la maestra) porque era regañona pero buena onda... ella nunca nos dejaba solos en el salón, cuando la llamaban a la dirección tenía que ir el director...o si era algo urgente iba la maestra pero nunca hacíamos relajo[...] pero, cuando vine a esta escuela ya empecé a hacer relajo porque vi como eran los niños de quinto del maestro Rafael”.⁹⁰

La figura docente es vista por el niño, como la precursora dentro del aula del orden, los niños ubican dentro del rol del maestro, la característica fundamental para regular las conductas dentro del aula, tienen la profunda visión y con razón de que el maestro debe ordenar y disciplinar a su grupo: “Los niños que están de se ríen, Alan, que es el niño que está a mi lado derecho le dice al :-dígales que se callen, ponga orden entre los castigados-. El maestro no responde”.⁹¹

La función docente en sí es una labor complicada, ya que el maestro debe formar en los niños la semilla del conocimiento, sin pasar por alto, la complementación de

⁸⁹ Registro 1, p. 23.

⁹⁰ Entrevista 9, p 35.

⁹¹ Registro 1, p. 25.



hábitos, valores y modales que debe proporcionar la familia, el problema aquí es cuando el maestro se enfrenta a situaciones en las que el niño carece de tales referentes que normen su conducta y que armonicen esta con su aprendizaje: “El maestro me dijo -como los ve-, respondí, -son tremendos-, a lo que el docente respondió: En particular este niño (Patachin), que tiene problemas en el pie, parece que tiene muchos problemas familiares, su papá se droga [...] parece que la mamá trabaja y él anda todo el día en la calle, como animalito salvaje, entonces aquí le cuesta trabajo adaptarse”.⁹²

Es un avance dentro de la indisciplina⁹³ de los niños, en el caso particular de este niño que el maestro se haya dado cuenta que el niño carga con una serie de circunstancias que lo llevan a mantener esa actitud de desorden e indisciplina dentro del grupo, no obstante el problema se agudiza cuando las acciones por parte del profesor para subsanar o sobrellevar estas necesidades son erróneas o definitivamente son nulas: “Patachin que se encuentra en el suelo sentado, pese a que el maestro lo tiene de pie en castigo voltea apunta con un elástico al niño que le avienta palomitas constantemente, ante tal acción Alan, el niño que está de mi lado izquierdo le dice: -te van apuntar-, dirigiendo su mirada hacia mí, ante lo cual patachin no hace nada, sigue apuntando con el elástico a su compañero. El niño que le avienta palomitas a Patachin sigue haciéndolo, Patachin dice al maestro; -mírelo-, a lo cual el maestro responde: -Porque no te callas, no tienes derechos tu aquí-. Después de recibir esta contestación Patachin se pone a girar con el pie izquierdo tomado con ambas manos y el pie derecho girando sobre su mismo eje”.⁹⁴ Casos como este son repetidos, en otras ocasiones en las cuales el niño salta la autoridad del maestro, levantándole la voz, saliéndose del salón, agrediendo a los demás niños etcétera.

⁹² Registro 2, p. 42.

⁹³ Falta de disciplina, desobediencia.

⁹⁴ Registro 1, p. 23.



El maestro ignora al niño. Todo esto se da en el marco grupal, donde los demás niños perciben la carencia de autoridad del profesor, explotando esto en la búsqueda de ejercer un poder sobre el mismo profesor, supuesta figura de orden.⁹⁵ “Marcos se levanta y alega con el maestro, no alcanzo a oír que dice, pero el niño separa las manos del cuerpo y frunce el entrecejo, (como reclamándole algo al maestro), el maestro le dice “oye, cállate, y siéntate, porque aquí mando yo no tú”.⁹⁶

Cuando los niños están presenciando acciones de indisciplina o desobediencia sin reprender (tienden a reproducirlas): “Abraham se levanta de su lugar hacia el bote de basura, el cual está a un lado de la entrada, recargado en la misma pared de los castigados, cuando el güero se dirige a su lugar a sentarse Patachin atraviesa el pie en el camino de Abraham, quien dice; -mírelo maestro-, el maestro le responde: -para que vas a tirar basura ahorita que están esos perros-. -Ya no los quiero ver aquí el lunes si no vienen acompañados de un familiar- les dice el maestro a los castigados. Alan grita.-Hay maestro siempre les dice así y nunca lo traen”.⁹⁷ Tienden a imitarlas y se generaliza esta conducta a nivel grupal: “Patachin se acerca al niño de la primera fila y este niño le dice al maestro: -maestro quítemelo de aquí-, el maestro responde -pero como contaminan, donde quiera contaminan-”.⁹⁸

Parte de estos problemas de indisciplina y desorden, que están interfiriendo con el aprendizaje tanto de los niños que actúan como de los que presencian estas conductas, como ya se había mencionado estas conductas pueden originarse en el niño por distintos problemas familiares, problemas que se agudizan con una

⁹⁵ Cfr. FONTANA DAVID. *La disciplina en el aula*. p. 66.

⁹⁶ Registro 3, p. 59.

⁹⁷ Registro 1, p. 26.

⁹⁸ Registro 1, p. 29.



forma errónea de tratar el maestro tales situaciones; en primera el maestro deslinda toda responsabilidad propia de la indisciplina de los niños que están a su cargo y que por tanto le competen todas las acciones del niño dentro del aula:” -no señorita, yo no me voy a complicar la existencia con estos niños a fin de cuentas el mal es para ellos no para mí-”.⁹⁹

Otro factor causal que puede marcar el desorden o la falta de atención del niño hacia el aprendizaje, es la falta de actividad en lapsos prolongados:

Las tres niñas de la primera fila, con las cuales estaba en principio Yazmín, siguen platicando, la niña que era compañera de mesa de Yazmín, se ha quedado en la mesa sola, solo que sigue con su silla volteada hacia atrás, quedando de frente con las otras dos niñas, han sacado unas cartas, las cuales tienen volteadas boca abajo sobre la mesa (es un memorama), la niña que está sola toma una carta la mira, la pone en su lugar, la otra compañera toma igualmente una carta, la mira, la sostiene voltea otra, toma las dos, vuelve a voltear carta la mira, voltea otra, las devuelve a su lugar.

La niña del cabello recogido con una un elástico, que se encuentra en la misma fila que yo hasta delante, ha guardado todos sus cuadernos, y habla con su compañera de a lado, la cual rayonea de color azul una hoja (parece que colorea un dibujo).¹⁰⁰

Uno de los problemas aquí, es, que el maestro piensa que la indisciplina es un asunto de los niños que no le compete, cuando la ingerencia en ésta y otras conductas del niño debe ser activa, más aún si esas conductas están confundiendo la posición propia del niño ante su proceso educativo.

Otro aspecto en este sentido es que el maestro constantemente está buscando soluciones a esta de falta de conducta o desorden, fuera de él mismo y de su autoridad dentro del aula: “-Maestroooo quiero mis dos pesos ssss-, ante lo cual el maestro responde: -yo no se, no soy tu niñera; ese es tu problema-, el maestro se voltea hacia su estante ante lo cual el niño le hace un ademán, levantando la mano derecha con el puño cerrado dirigiendo el puño hacia la espalda, el niño del

⁹⁹ Registro 1, p. 21.

¹⁰⁰ Registro 1, p. 16.



mono rojo le dijo al maestro; -y maestro se la rayo-, ante lo cual el maestro responde:-déjalo, después arreglamos eso con el Director-".¹⁰¹ El maestro debió ejercer una acción ante tal situación y no borrarse el mismo de la autoridad del grupo delegando al director o a entes ajenos a él tal responsiva: -a que hora te vas a sentar, acuérdate que te están observando-".¹⁰²

Como se ha mencionado las acciones del maestro son muy pocas para controlar él mismo la desobediencia o el desorden de los niños, ciertos medios utilizados en casos contados para controlar son maneras extremas de control, a las que no debería llegar, si se ubicara en el rol autoritario, cuando le corresponde: "Uriel que se encontraba parado en el costado derecho del escritorio golpeo fuertemente en este con ambas palmas de la mano, el maestro le dijo -qué te pasa-, a la par que lo jalaba de la oreja".¹⁰³

Podría extenderme respecto al manejo de la disciplina del maestro entorno al grupo pero considero que lo anterior proporciona una visión general y clara de esta problemática dentro del aula. Lo que interesa retomar de lo anterior es la aprehensión y percepción que tiene el niño respecto al problema, aspectos que en un principio se trataron y la influencia de este problema en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

El maestro comenzó diciendo, -los quiero a todos disciplinados-, en ese momento Marco inclinó el cuerpo, recargando los codos en su mesa, el maestro le dijo -oye te estás o que-. - Vamos iniciar un día más de clases, es importante que lo tengan en cuenta, que además sepan que aquí vienen a aprender, para ser alguien en la vida, si ustedes no quieren aprender, no es culpa mía, arrearlos todo el día yo no puedo, el que quiera va a estudiar el que no ni modo, y haber que van a hacer cuando vayan a la secundaria, los que se vayan

¹⁰¹ Registro 1, p. 20.

¹⁰² Registro 1, p. 11.

¹⁰³ Registro 2, p. 35.



para allá van a estudiar porque quieren, los maestros allá ya no los andan cuidando como aquí-.¹⁰⁴

El maestro busca que los niños mantengan el orden por sí mismos siendo que los niños por la edad y la necesidad de ciertos referentes son desordenado en sí; en este manejo del maestro hacia la disciplina, puede estar la respuesta del capítulo anterior a la falta de apropiación que externa Yazmín (muy marcada) hacia la figura del maestro, y es que en este apartado podemos ver que es el mismo maestro quien se deslinda como figura autoritaria del proceso enseñanza-aprendizaje; dejando esta responsabilidad a ellos mismos; como lo hace con el aprendizaje mismo: “-maestro, Martín no escribe cuando usted dicta sólo mueve su pluma-, dice Toño, el maestro responde; -déjalo, se engaña el solo, no me engaña a mí, a fin de cuentas el que no va a aprender va a ser él, no yo-”.¹⁰⁵

El maestro no ve su práctica educativa, como un proceso conjunto con el niño, el niño mismo lo percibe así, “viene a trabajar”, el maestro desempeña una función de enseñar que le es propia, “enseñar” y el niño debe aprender, desde la responsabilidad de él mismo, con esto el maestro no tiene responsabilidad alguna en caso de la carencia del aprendizaje del niño, y el niño a su vez no está obligado a subjetivar la figura docente como tal.

La disciplina, organización del grupo y la metodología utilizada, permiten ver que el maestro desempeña su función docente, olvidándose de los intereses y subjetivaciones propios del niño hacia el mismo proceso, pudiendo llegar a lo anterior gracias a las aprehensiones del proceso que el niño ha manifestado a lo largo de este capítulo, el niño intenciona el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de los recursos e intereses que el mismo proceso le proporciona a él. Cada

¹⁰⁴ Registro 3, p. 53.

¹⁰⁵ Registro 2, p. 45.



niño tiene distinto sentido hacia tal proceso, hecho que no quiere decir que uno intencione mejor que el otro, simplemente que el entorno, los referentes y bagajes propios de cada niño le dan matices diferentes a esta intencionalidad, matices que en ocasiones pueden parecer como la carencia de esta misma, cuando en realidad el niño reflexiona sus acciones educativas, porque ha aprehendido que a partir del aprendizaje su vida y su entorno cobrará el rumbo que él le quiera dar y obtendrá mediante el aprendizaje los anhelos que muchas veces manifiesta gracias a la intencionalidad que tiene del proceso enseñanza-aprendizaje en el que el maestro debe enseñar y él debe aprender, él debe, porque como lo hemos visto a lo largo del capítulo el niño lo sabe pero no por eso lo aplica y en el caso de el maestro es la misma situación.

El proceso de enseñanza-aprendizaje cobra un cuerpo en el niño a partir de su propia experiencia y de las significaciones propias que la vida le ha dado a cada cual, respecto al aprendizaje el niño lo toma como un hecho que es necesario y que según el caso le dará un estilo de vida propio a partir de sus intereses y deseos, desembocando está intencionalidad en el deseo de una buena vida, mediada por la escuela y el éxito en su trayecto escolar categoría que se abordará al final del trabajo.



Intencionalidad del niño de quinto año de primaria hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje del cual es partícipe.



CAPÍTULO 4

CONTENIDOS CURRICULARES E INTENCIÓN.

De acuerdo con Oscar Sáenz en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hay una actividad específicamente discente (alumno): el aprendizaje. Hay también una actividad específica del docente (maestro): la enseñanza como facilitadora de ese aprendizaje. Y ambas se ponen en interacción cuando entra en juego la tercera variable: los contenidos, precisamente porque son coincidentes las conductas que el docente quiere enseñar con las que el alumno quiere, debe o puede aprender. Los contenidos se constituyen así en la razón del encuentro.¹

Hasta el momento se ha venido abordando el proceso de enseñanza-aprendizaje desde perspectiva del discente, encontrando las valoraciones y representaciones que él hace del mismo y de ciertos tópicos de este. Se habló de aprendizaje, docente, escuela, etcétera. Es importante por tanto darle un espacio a los contenidos; que si bien lo menciona Oscar Sáenz son la razón fundamental de la relación entre maestro alumno dentro del proceso que compete a este trabajo.

Se ha llegado a este punto con el fin y la necesidad de mostrar la sujeción que tiene el niño de los objetivos y de la propia intencionalidad de la enseñanza, la cual resulta ser los contenidos emanados de un currículum: "El sistema de comunicación que constituye la enseñanza tiene como una de sus notas características la de su intencionalidad. Es un intercambio que no queda sometido al azar, sino que se presenta regulado, orientado por uno de los elementos personales del aula, el profesor, que a su vez está traduciendo y adaptando el currículum, el cual no es sino la expresión programada de la intencionalidad".²

¹ Cfr. SÁENZ, Oscar. *Didáctica General*. p. 13.

² CONTRERAS, Domingo. *Op. Cit.* p. 79.



Otro factor insoslayable; es, que los niños, tienen un significado distinto de cada uno de los elementos que revisten su asistencia diaria al salón de clases y la relación con su maestro y con los contenidos propios de su experiencia dentro del aula.

Antes de iniciar con la esencia del capítulo es importante clarificar qué son los contenidos y cuál es la finalidad de éstos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje: “Por contenidos se han entendido los resúmenes de cultura académica que componían los programas escolares parcelados en materias o asignaturas diversas [...] Los contenidos comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en una etapa de escolarización, en cualquier área o fuera de ella, para lo que es preciso estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento, además de conocimientos”.³

El plan y los programas de estudio actuales en México son producto de una reforma educativa iniciada en 1989 la cual culminó en 1994 transformando así los planes y programas de estudio de educación básica. Este nuevo plan de estudios tiene como finalidad organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos para asegurar que los niños adquieran ciertas habilidades, conocimientos, y formen criterios y actitudes propicias para su buen desarrollo integral.⁴ Es fundamental mencionar que la calidad educativa es un asunto multifactorial en el que participan e influyen actores diversos, de los ámbitos nivel escolar, local,

³ GIMENO, J. Sacristán. y Ángel, PEREZ GOMEZ. *Comprender y transformar la enseñanza*. p.172

⁴ Cfr. <http://www.sep.gob.mx/wb/incluyeimprime/planes>



estatal y federal, y que no se produce solamente con la transformación del currículum.⁵

Una vez definido lo que los alumnos tienen que aprender, puesto que los contenidos están clarificados y definidos. El Estado en consulta con distintos actores sociales ha decidido que es lo que los niños deben aprender en las escuelas de México. Se transpolan a la realidad escolar del niño.

Los destinatarios saben que deben conocer distintos contenidos y que cada asignatura tiene características propias de la misma: “en ciencias naturales sabes cuales son las partes del cuerpo y en español sabes los verbos (y) los adjetivos calificativos”.⁶

La oferta está dada, los infantes asisten a la escuela a comprender distintos rubros del pensamiento. No obstante y gracias a la diversidad de pensamientos, el deleite por cada uno de los ejes de aprendizaje es distinto, la diversidad de pensamientos es variada y los intereses por los contenidos, también lo son.

4.1 Interés hacia determinados contenidos

Una de las hipótesis que se instauran en este trabajo es el interés como mediador entre las premisas fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje y la intencionalidad que pueda tener el niño hacia éste.

Es decir que las cosas toman mayor sentido en los niños y en las personas en general si éstas tienen un significado agradable, interesante o afectivo: “El aprendizaje es el recuerdo de la información; a mayor recuerdo, más aprendizaje.

⁵ Cfr. BONILLA RIUS, Elisa. *Reforma y calidad de la educación básica: el papel del currículo y de los materiales didácticos en la adquisición de competencias*. Memoria del quehacer educativo SEP 1995-2000 V. I.

⁶ Entrevista 15, p. 55.



Esta idea es, por supuesto, simplista y trivial. Es bien conocida la fugacidad del recuerdo de la información cuando está desprovista de sentido y significado afectivo para las inquietudes y aspiraciones del estudiante”.⁷

Para los alumnos en general resultan más interesantes unos contenidos que otros. El interés como lo define Dewey⁸ es la tendencia a lo agradable más que a lo desagradable.

Los niños pueden o tienen que vivir y trabajar con todos los contenidos que la Secretaría de Educación Pública ha determinado para ellos. No obstante a ello, y no por la razón de vivirlos tienen que disfrutarlos. Muchos niños o la mayoría tiene sus preferencias en cuanto a materias (ellos definen de un modo más familiar el término materias que contenidos): “la materia que me gusta más, es ciencias naturales. Por que tiene mucha ciencia...y aprendes todo lo que tiene el cuerpo y todo lo [...] de las infecciones que hay en la tierra y que animales hay en que país”.⁹

En una generalidad como lo es un grupo escolar; los individuos pueden sentirse atraídos por diferentes tipos de temas: “Español me gusta más, como que es más fácil que matemáticas”.¹⁰ “Me gusta Geografía, me gustan mucho los planetas”.¹¹

Queda claro que existe una heterogeneidad de intereses hacia los contenidos que se presentan a tantos niños. Ya que no es posible la unificación de criterios sería útil desentrañar las razones por los diferentes tipos de interés, y ver que es lo que subjetiviza el infante de estos contenidos como parte activa e indisoluble del proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁷ *ibidem*. p. 12.

⁸ *Vid supra*. Capítulo 2, p. 12.

⁹ Entrevista 13, p. 47.

¹⁰ Entrevista 10, p. 37.

¹¹ Entrevista 5, p. 17.



4.2 Sentido práctico que da el niño a los contenidos

“La materia que me gusta más es matemáticas, porque me gustan las operaciones [...] Sirven para saber contar y sumar. En tercero tenía un maestro que todavía no nos enseñaba a dividir y ahora si ya se dividir [...] luego si me mandan a un mandado sepa que hacer”.¹² El interés de esta niña hacia las matemáticas, más que cualquier otro contenido es el sentido práctico, la aplicación y proyección que da a tal contenido hacia las acciones que lleva a cabo fuera de la escuela.

“La idea de una educación permanente a lo largo de la vida y la pretensión de ligar el aprendizaje escolar al mundo en el que se está, lleva a valorar como contenidos a los hábitos de comportamiento que conviene fomentar en los alumnos con el fin de que tengan alguna proyección más allá de la escolaridad”.¹³ Los niños se sienten atraídos por ciertos temas porque resultan aplicables se crea en ellos la esperanza de realizar a través de éstos funciones a las que no podría acceder sin la educación formal.

“Hoy se reconoce que la educación básica debe ser el cimiento de cualquier actividad posterior en la que se desempeñe cada mexicano o mexicana y, por ende, tiene como objetivo central desarrollar las competencias o habilidades necesarias para aprender a aprender y continuar aprendiendo más allá de la escuela básica y durante toda la vida. Ésa es su verdadera razón de ser”.¹⁴

Los alumnos están deseosos de llegar a ser ciudadanos útiles, proyectan a futuro la utilización de lo que hoy aprenden o les proporciona la escuela generando a partir de ello un gusto o interés por las herramientas más precisas y útiles para el

¹² Entrevista 1, p. 2.

¹³ GIMENO SACRISTAN, J. Y Ángel PEREZ GÓMEZ. *Op Cit.* p. 175.

¹⁴ BONILLA RIUS, Elisa. *Op. Cit.* p. 100.



buen desenvolvimiento en una función determinada: “Me gusta español, me gusta leer [...] para si soy secretaria y me preguntan sepa que decir.”¹⁵ “La materia que más me gusta es español y matemáticas porque te ponen más (como tu cerebro trabaja y trabaja), porque cuando estudias te lo grabas más aquí en la mente. Porque si agarro Piloto Aviador me van a enseñar todo eso y tengo que saber las cosas.”¹⁶ “Me gustan matemáticas porque me gusta hacer restas multiplicaciones y sumas. Porque si llegas a ser contador que tal si te dicen que cuentes el dinero que llevas y no sabes nada”.¹⁷

El sentido práctico que están dando en este caso los niños queda manifiesto en la intencionalidad de diversas materias como generadoras de una posibilidad a futuro de una acción revestida de complejidad, posible gracias al aprendizaje de distintas habilidades y conocimientos dados en las distintas materias del curso escolar.

Otro aspecto medular que encuentran los infantes en los contenidos curriculares es la proyección de ellos a la vida cotidiana, el avance y las opciones que implica conocer y dominar ciertos conocimientos: “Me agrada español y matemáticas porque se me hace más fácil. Por si trabajo en una tienda no daría más de cambio”.¹⁸

Las condiciones económicas de los niños asistentes a esta escuela justifican que en su mayoría los alumnos intencionen o visualicen la importancia de los contenidos como motores de calidad de vida o asenso social y económico. El interés hacia determinados tópicos del proceso de enseñanza-aprendizaje es en función de las necesidades o visión contextual que presenta el niño de su propia realidad. Pese a las situaciones negativas y de desaliento del contexto que

¹⁵ Entrevista 7, p. 23.

¹⁶ Entrevista 4, p. 12.

¹⁷ Entrevista 9, p. 32.

¹⁸ Entrevista 8, p. 28.



engloba a esta escuela, los asistentes siguen dando sentido a lo que ahí se les ofrece. Situación que les permite avanzar en el nivel básico de su educación.

“Las dificultades para que todos los estudiantes sigan el currículum común lleva a que esta etapa sea especialmente problemática para aquellos con menor capital cultural o menos capacidades intelectuales”.¹⁹ No sólo la economía es problema en este contexto, sino la cultura y el capital cultural que surcan el círculo familiar del niño: “(cuando no) sepa mi hermana me diga y yo ya se sumar, restar, todo eso multiplicar y yo la enseñaría. Si como mi hermanita la chiquita está aprendiendo apenas el abecedario y yo le digo esa es la “A” y ella me dice es la “E”, pero yo ya se y le digo”.²⁰

Como se mencionaba en un principio, los gustos e intereses hacia las asignaturas son variados hay heterogeneidades que son sin justificación de serlo, como ésta. Los niños disfrutan lo que cada uno quiere disfrutar pese que se les enseñe en una misma línea didáctica a todos. La aprensión e intencionalidad va regida por las necesidades y opciones que encuentre el infante en los distintos tipos de contenidos que maneja el currículum de educación básica primaria.

El sentido práctico y la intención de los niños hacia las materias es de suma importancia para su aprovechamiento y éxito escolar. Ellos manifiestan ante éstos capacidad de placer, seguridad en el aprendizaje, persistencia, capacidad analítica y sentido de congruencia argumental y pragmático todo esto se envuelve en el término de pensamiento crítico que está dando el niño a la educación básica. A los niños les interesan ciertos contenidos porque los consideran útiles en su vida cotidiana actual y futura.

¹⁹GIMENO SACRISTAN, J. Y Ángel PEREZ GÓMEZ. *Op Cit.* p. 220.

²⁰ Entrevista 4, p. 13.



4.3 Matemáticas versus Historia.

Al igual que intereses hacia ciertos contenidos, el niño manifiesta su descontento a otros. La razón humana está caracterizada por ser ambigua y bipolar. Lo que mueve al hombre es la diferencia y esto es latente aún dentro del aula. Por ejemplo; mientras algunos alumnos encuentran satisfacción en matemáticas, otros ven en ésta la mayor complicación de su transitar escolar: “me gusta matemáticas porque es bonita y le entiendo bien”.²¹ “Matemáticas casi no me gusta, porque a la vez es fácil y a la vez difícil”.²²

Hay distintas opiniones. Unos niños y otros contraponen ideas, acerca de lo que les corresponde vivir y aprender dentro de la escuela. Ellos conciben de modos distintos todas las materias.

Las asignaturas que permean de sentido el proceso de enseñanza-aprendizaje del cual son partícipes los niños, están distribuidas en un calendario anual de 200 días laborales, con una jornada de cuatro horas de clase al día. El tiempo de trabajo escolar alcanzará 800 horas anuales.

Dentro de este tiempo determinado los alumnos deben captar los contenidos definidos y establecidos en un programa.

En distintas direcciones parte el interés hacia las asignaturas del currículum escolar. Lo mismo ocurre con los disgustos hacia éstas. Sin embargo y de manera peculiar hay una convergencia en el gusto por las matemáticas y el disgusto por la historia o viceversa en el caso del mismo infante: “Me gusta matemáticas porque es bonita [...] ahí puedo aprender a sumar, restar y hacer

²¹ Entrevista 3, p. 9.

²² Entrevista 2, p. 4.



cuadros mágicos. La materia que menos me gusta es historia; porque ahí nada mas tenemos que subrayar, resumen y ya”.²³

Los alumnos distinguen de una materia y otras distintos elementos que la ubican a una en su gusto mientras que a otra en el tedio. Es interesante indagar en este hecho; puesto que la coincidencia puede obedecer a distintos factores; tales como, la metodología, evaluación eje temático o la capacidad del infante hacia las actividades definidas por tal asignatura.

Para desentrañar o esclarecer que patrón pueda estar siguiendo este suceso se hablará de uno y otro contenido. Definiendo o delineando las características más importantes de cada una de las materias en cuestión: ¿Por qué si les gusta matemáticas, les desagrada historia? ¿Por qué si les gusta historia les desagrada matemáticas?

4.3.1 Matemáticas

“Las matemáticas son un producto del quehacer humano y su proceso de construcción está sustentado en abstracciones sucesivas. Muchos desarrollos importantes de esta disciplina han partido de la necesidad de resolver problemas concretos propios de los grupos sociales.”²⁴

Es tan paradójica la relación que existe en esta materia entre la abstracción y lo concreto, puesto que, aunque la disciplina sea en rigor una ciencia formal, sus formulaciones resultan para la mayoría de individuos arduos conflictos mentales: “matemáticas no me gusta, se me hace muy difícil dividir y no le entiendo”.²⁵

²³ Entrevista 3, p. 9.

²⁴ Cfr. <http://www.sep.gob.mx/wb/incluyeimprime/planes>.

²⁵ Entrevista 7, p. 24.



“La abstracción y la incomprensión del hecho que tal contenido es una estructura; es de gran dificultad para los niños, muchas veces pedir a estos que aprendan matemáticas es como pedirles que aprendan poesía en una lengua extranjera totalmente desconocida”.²⁶

El gran número de veces, los niños sienten apatía por las matemáticas puesto que las consideran inaccesibles e incomprensibles por el simple hecho de ser matemáticas. Hay cierta inseguridad hacia tal contenido: “matemáticas no me gusta, son muchos números y a veces me equivoco, no me aprendo eso”.²⁷

Las matemáticas permiten resolver problemas en diversos ámbitos, como en el científico, el técnico, el artístico y la vida cotidiana. Los niños construyen conocimientos fuera de la escuela.

Independientemente de intereses o desintereses, gustos o disgustos las matemáticas tienen una razón de ser en el currículum de 5º año y en el aprendizaje de los niños.

En la construcción de los conocimientos matemáticos, los niños también parten de experiencias concretas, paulatinamente, y a medida que van haciendo abstracciones, pueden prescindir de los objetos físicos, el diálogo, la interacción y la confrontación de puntos de vista ayudan al aprendizaje y a la construcción de conocimientos. Dentro de estas ideas y utilidades quedan enmarcados los propósitos generales de las matemáticas, a partir de los cuales. Los alumnos en

²⁶ Cfr. COLL, César. Comp. *Psicología genética y aprendizajes escolares. Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de Piaget.* pp. 145-146.

²⁷ Entrevista 6, p. 20.



la escuela primaria deberán adquirir conocimientos básicos de las matemáticas y desarrollar:

- ❑ La capacidad de utilizar las matemáticas como un instrumento para reconocer, plantear y resolver problemas.
- ❑ La capacidad de anticipar y verificar resultados.
- ❑ La capacidad de comunicar e interpretar información matemática.
- ❑ La imaginación espacial.
- ❑ La habilidad para estimar resultados de cálculos y mediciones
- ❑ La destreza en el uso de ciertos instrumentos de medición, dibujo y cálculo.
- ❑ El pensamiento abstracto por medio de distintas formas de razonamiento, entre otras, las sistematización y generalización de procedimientos y estrategias.

La organización general de este contenido es en seis ejes:

- ❑ Los números, sus relaciones y sus operaciones.
- ❑ Medición.
- ❑ Geometría.
- ❑ Procesos de cambio.
- ❑ Tratamiento de información.
- ❑ La predicción y el azar.

Distribuida en cinco horas semanales de acuerdo al plan 1993.

En resumen, para elevar la calidad del aprendizaje es indispensable que los alumnos se interesen y encuentren significado y funcionalidad en el conocimiento matemático, que lo valoren y hagan de él un instrumento que les ayude a reconocer, plantear y resolver problemas presentados en diversos contextos de su interés.²⁸ "Con las matemáticas trabaja más tu cerebro, aprendes más. Cuando

²⁸ Cfr. <http://www.sep.gob.mx/wb/incluyeimprime/planes>



llega el examen ya está fácil”.²⁹ Ocurriendo lo contrario si no hay interés: Matemáticas no me llama la atención, se me hace muy difícil, no me gusta dividir”.³⁰

Los ejes, el tiempo y la visión de la signatura respecto a un currículum permiten indagar en las realidades que la intencionalidad de la enseñanza propone al proceso enseñanza-aprendizaje.

Se ha tomado a las matemáticas y a la historia como referentes generales para vislumbrar el andamiaje intencional que reviste la asistencia del niño a la escuela, ambas materias representan una significativa reacción en los niños; el gusto en unos y el disgusto en otros hacia una o la otra.

Frente a los múltiples cambios y dominios del saber, es necesario tener estructura firme y competitiva del conocimiento y esto es posible y factible si se tiene la llave del acceso permanente e inteligente al turismo de los conocimientos, la cual resulta ser en gran modo matemáticas e historia, de las cuales se tendrá una comparación una vez que se haya definido la intencionalidad de la segunda.³¹

4.3.2 Historia

Las preferencias o disgustos en el aula señalan a la historia como un contenido insoslayable en el trato de las intenciones del alumno hacia el proceso enseñanza-aprendizaje. “Me gusta historia porque te dice más cosas”.³²

²⁹ Entrevista 3, p. 12.

³⁰ Entrevista 7, p. 24.

³¹ Cfr .FUENTES MOLINAR, Olac. Versión estenográfica de la conferencia del Subsecretario de Educación Básica y Normal de la SEP. p. 42.

³² Entrevista 2, p. 4.



La historia al igual que las matemáticas se encuentra dotada de una intencionalidad que la justifica dentro del aula; propósitos y tiempos determinados revisten a esta asignatura.

“En 5º grado este contenido pone particular atención a los procesos históricos en los cuales las transformaciones mundiales son simultáneas y presentan una intensa interdependencia entre cambios culturales y políticos. El curso cubrirá desde la prehistoria hasta la consumación de nuestra independencia”.³³

Un estudio sistemático y analítico más que memorístico es lo que se espera en el currículum del abordaje de la historia en este grado. Los niños tienen que evocar sucesos pasados y hacerlos latentes en el presente. Sin embargo la realidad es otra.

La historia como bien menciona el Dr. Olac es una llave, un instrumento lógico y conceptual de este o aquel conocimiento. No obstante la metodología en las aulas desfasan la realidad de ésta. Puesto que la magnífica aventura de la historia universal (en el caso de 5º grado) queda supeditada a la enseñanza tradicional de la asignatura. Según la cual el aprendizaje es un gran depósito de nombres, fechas y batallas que sólo hay que memorizar. “Los contenidos históricos deben enseñarse no como memorias obsoletas y carentes de aplicación, sino como acontecimientos pasados que explican el presente a los hombres generándose o debiéndose generar una relación dialéctica entre el pasado y el presente”.³⁴

“La influencia de la historiografía positivista* en el diseño de la historia como asignatura y su formulación en torno a grandes personajes y hazañas político-

³³ Cfr. . <http://www.sep.gob.mx/wb/incluyeimprime/planes>.

³⁴ SALAZAR SOTELO, Julia. *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿... Y los maestros que enseñamos por historia?* p. 17.

* Corriente historiográfica del abordaje metodológico de la historia como ciencia.



militares, así como el culto a la verdad única e inamovible, ha llevado a concebir la historia como información del pasado que no tiene que ver con el presente, por lo que el devenir de la sociedad se organiza en etapas cronológicas o de manera lineal.”³⁵ La enseñanza tal de la historia la lleva a ser concebida por los alumnos como una materia aburrida e incomprensible.³⁶

Los alumnos se distancian de la utilidad de este contenido, puesto que no conocen la aplicación de la historia. Conciben el contenido como algo que deben ver, aprender y memorizar. Deben implicarse en resúmenes y responsabilidades metodológicas que el mismo docente asigna a los discentes: “ Historia va a venir en el examen algo pesadita, así que van a tener que leer sus libros en casa, y enterarse de hechos de importancia”.³⁷

Es claro que para los niños tal contenido sea complicado y aburrido puesto que no hay un guía que los acompañe en el trayecto:

El papel del maestro consiste en transmitir verbalmente los contenidos establecidos por el programa oficial, apoyado en el libro de texto y hacerlo de tal manera que no queden registradas en la memoria del pequeño escolar posibles incomprensiones que interfieran con los verdaderos conocimientos. En consecuencia, el alumno es un sujeto receptivo que sólo memoriza la información escolar y no posee ningún conocimiento fuera de la instrucción escolar. [...] En otras palabras el profesor debe provocar el conocimiento y el alumno asimilar lo dicho por él.³⁸

“No me gusta la historia porque no le pongo atención a lo de los antiguos que el templo mayor y Aristóteles el otro día estábamos hablando de eso y no le entendí y ya no supe de eso.”³⁹

³⁵ *Ibidem.* p. 60.

³⁶ Cfr. Entrevista 12, p. 44.

³⁷ Registro 3, p. 53.

³⁸ POZO MUNICIO, Ignacio. *Op. Cit.* p. 98.

³⁹ Entrevista 9, p. 32.



No hay un sustento en el que se pueda apoyar el gusto de los niños por la historia, éstos tienen muchas incógnitas respecto a la materia y no hay quien solucione tales dudas generando en los niños desinterés y enormes lagunas hacia esta materia: “La materia que menos me gusta es la historia, porque tiene cosas aburridas como todo eso de la llegada de los primeros hombres [...] no entendí ¿Quién los fabrico? ¿Cómo se fueron?, ¿Quién fue el que los hizo? ¿Los hizo así ser un chango? Se me hace difícil”.⁴⁰

Entre los niños es más repetido el gusto por las matemáticas que por la historia. La relación causal de la que se habla entre interés y desinterés de una por la otra pone en más casos el desagrado por la historia: “No la entienden, no les gusta, les aburre, no les gusta hacer tantos resúmenes.” Son las premisas básicas que justifican el desagrado hacia la historia, queda claro que el niño ha tomado de esta asignatura muy poco, o peor aún nada.

En gran medida la metodología ha detonado percepciones negativas del alumno hacia tal contenido. Puesto que muy pocas veces o casi nunca el maestro ha explicado el sentido de la historia. Suceso que es por varias razones el precursor del desaliento y disgusto por la historia. Ya que nadie les ha dicho que ésta es un motor de vida presente a partir de vidas pasadas.

La historia carece de interés y de sentido para los niños, porque no la han podido proyectar a la cotidianidad de sus vidas. No conciben en la historia posibilidades de ascenso y proyección pragmática de tal contenido. Lo que si se ha hecho en el caso de las matemáticas. “[...] Entre más problemas y multiplicaciones hagamos más prácticos nos vamos a volver”.⁴¹

⁴⁰ Entrevista 12, p. 44.

⁴¹ Registro 3, p. 62.



La intencionalidad de esta materia al igual que las matemáticas es un suceso claro en el currículum y en la mente del alumno quien ha interiorizado de modos distintos a una de la otra.

4.4 Matemáticas e historia intencionadas por el niño

Este capítulo surgió por encontrar en repetidas ocasiones entre los informantes el gusto por las matemáticas anteponiendo a ello el disgusto por la historia o viceversa. Los niños no definen o no han percibido esta relación causal entre el interés por un contenido y el disgusto por otro. Sin embargo Alma⁴² explica que su gusto por las matemáticas es la utilidad que encuentra en éstas, por el contrario resultándole innecesaria la historia. La niña menciona que casi no ven historia, que sólo hablan y hacen resumen, situación similar es la de Nayelí⁴³ quien encuentra agradables e interesantes los temas de matemáticas, mientras que historia le parece desagradable; externando que en esta únicamente subrayan y escriben.

Es notorio que el sentido bueno o malo que tienen los alumnos de los contenidos tan diversos en estructura como en significaciones. Es a partir de factores externos al niño, tales como la metodología, los cuales estructuran, facilitan o predisponen la aprehensión que se tiene de éstos.

Las matemáticas son difíciles para los alumnos, encuentran esta materia como algo muy complejo y muchas veces ni siquiera se esfuerzan por aprenderla o intentar entenderla “Las matemáticas casi no me llaman la atención [...] porque se me hace muy difícil, no se las operaciones es que unas te las ponen bien difíciles [...] No les entiendo a las divisiones [...] cuando el maestro deja divisiones yo saco

⁴² Entrevista 1, p. 2.

⁴³ Entrevista 3, p. 9.



calculadora.”⁴⁴ No obstante los niños saben la utilidad pragmática de este contenido “las matemáticas me sirven para el dinero, para sacar cuentas”.⁴⁵

La historia por otro lado, la perciben aburrida o incluso innecesaria debido a la poca participación de ellos y del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura. Como se ha citado anteriormente, el maestro deja la responsiva del aprendizaje y la propia de la enseñanza en la organización caótica y aún no encausada del pensamiento infantil, sin guiar adecuadamente lo que bien podría ser un manjar cognitivo en la vida infantil.

La historia no es un cúmulo de conocimientos estériles, sino un andamiaje de posibilidades, que pese a las intenciones y estructuración del currículum el niño desconoce. Debido a la nula sistematización y carencia del sentido filosófico, pragmático y ético del docente hacia ésta.

En la abstracción de las matemáticas los niños se deleitan gracias a las posibilidades pragmáticas que trae aparejadas éste. Saber sumar, restar y dividir ayuda en el contexto al que pertenecen; situación que exaltan los infantes. Además de subsanar ciertas necesidades académicas como por ejemplo; los exámenes. Este contenido se relaciona con el camino que llevará al niño a una buena vida; lo ayuda a ser y a vivir dentro y fuera del aula. Factores decisivos en la intencionalidad del alumno de las matemáticas.

La premisa matemáticas versus historia ha quedado contenida en: funcionalismo versus dialéctica. Encontrando más conveniente a contexto y vida actual el primero e ignorando, desconociendo o prejuiciando el sentido y uso del segundo contenido.

⁴⁴ Entrevista 7, p. 24.

⁴⁵ *Idem.*



4.5 Críticas y observaciones del niño hacia la metodología.

Se ha mostrado el papel fundamental que tiene la metodología en las intenciones del infante hacia el proceso enseñanza-aprendizaje y los contenidos que revisten a éste. La metodología por lo tanto no es un componente ajeno a las percepciones infantiles: “Aprendía más en la otra escuela que estaba porque aunque no era de paga nos enseñaban más [...] por decir en matemáticas nos sacaban al patio y lo mediamos y aquí sólo trabajamos en el salón”.⁴⁶

Los niños saben que el aprendizaje debe estar guiado por un buen método, un rumbo que encamine las actividades y aprendizajes correctamente, activamente y evolutivamente. “El árbol plantado solo en un campo, crece torcido y extiende sus ramas a lo lejos; por el contrario, el árbol que se alza en un bosque crece derecho por la resistencia que le oponen los árboles mismos”.⁴⁷ Los niños no pueden bastarse así mismos para la enseñanza y el aprendizaje, es necesario que la función docente sea pertinente y acertada.

El maestro del grupo en ocasiones olvida que dentro de la enseñanza hay un método que apoya y permite a ésta: “abran sus libros en la lección 12, el niño de suéter rojo, responde en voz alta, esa ya la pasamos hace doscientos años, Alma refuta –no esa no la hemos visto-, ante lo cual otro niño responde: –sí ya la vimos- Yazmín interfiere: -no seas chismoso, no la hemos visto-. Ante tal heterogeneidad de opiniones el maestro se chupa los dientes y dice: -bueno ya no se compliquen, vemos la 13”.⁴⁸ Es difícil pensar que el maestro se esté basando en una planeación o dosificación de contenidos; puesto que si el caso fuera este no dejaría el rumbo de la sesión a los niños: -ya saben lo que hay que hacer-. Es

⁴⁶ Entrevista 9, p. 35.

⁴⁷ KANT, Imanuel. *Pedagogía*. p. 36.

⁴⁸ Registro 1, p. 5.



bueno que los infantes se responsabilicen de su propio aprendizaje. No obstante es ideal que el maestro haga lo mismo con la enseñanza, hecho que no es muy dado y del cual los niños están al tanto: “Alan le pregunta al maestro ¿qué hacemos maestro?, ante la nula respuesta del maestro, su compañero de banca responde: -pues el cuestionario-”.⁴⁹

En el apartado anterior se encontró que en la mayoría de casos a los alumnos les desagrada una materia por la metodología que conduce tal contenido dentro del aula.

Los niños desean que el maestro aporte mayores líneas cognoscitivas útiles para el aprendizaje, que se comprometa con éste y que además tenga la ruta del camino para enseñarles a seguirlo; “Cuando yo iba en la escuela Calmecac, que era de paga, me dejaban mucha tarea, pero ahí los maestros si eran calificados, enseñaban todo muy bien, lo explicaban y siempre exigían todo.”⁵⁰

Los alumnos se tienen que adaptar y aceptar las carencias metodológicas del maestro quien no cumple su función en orden y con lineamientos específicos que promuevan el gusto de éstos hacia determinadas acciones y conocimientos del proceso enseñanza-aprendizaje.

La metodología juega un papel ponderante en el proceso, los niños lo han percibido, atribuyendo a este factor el gusto o disgusto de ciertas asignaturas. El método además de impulsar, regular y ayudar debe fomentar el deseo de aprender: “Por todos los medios hay que encender en los niños el deseo de saber y aprender. El método de enseñar debe disminuir el trabajo de aprender de tal

⁴⁹ Registro 1, p. 7.

⁵⁰ Registro 2, p. 43.



modo que no haya nada que moleste a los discípulos ni que los aparte de la continuación de los estudios”.⁵¹

Los niños aprecian el método como algo necesario, desean que el docente siga un ordenamiento lógico a la hora de impartir asignaturas.

La intencionalidad del maestro en la enseñanza es dudosa; los niños han visto al maestro como un amigo (Abraham),⁵² como un trabajador (Lorena),⁵³ como un sujeto más dentro del salón (Marco).⁵⁴ Sin embargo no lo perciben como la guía hacia el aprendizaje y esto gracias a que él mismo no se ha responsabilizado de que su función dentro del aula debe ser a partir de hechos planteados, organizados e intencionados.

4.6 Significación de la evaluación de los contenidos curriculares desde la perspectiva del niño.

La evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos. En primer lugar significa que la evaluación debe juzgar la conducta de los alumnos, ya que la modificación de las pautas de conducta es precisamente uno de los fines que la educación persigue. Puesto que la evaluación supone reunir elementos que certifiquen los cambios de conducta de los estudiantes, todo testimonio válido acerca de las pautas que procuran los objetivos de la educación constituye un método idóneo de evaluación.”⁵⁵

Los autores en las distintas teorías que postulan, denominan conceptos y predisponen tendencias de fenómenos que encontramos en varios ámbitos del conocimiento, incluido el educativo. Es un modo de describir y definir la realidad.

⁵¹ COMENIO, Juan Amós. *Didáctica Magna*. p. 74.

⁵² Entrevista 13, p. 48.

⁵³ Entrevista 16, p. 59.

⁵⁴ Registro 2, p. 16.

⁵⁵ GIMENO SACRISTAN, J. Y Ángel PEREZ GÓMEZ. *Op. Cit.* p. 341. *Apud* Tyler 1973 p.108.



La evaluación dentro de la educación es un elemento que siempre está sujeto a definiciones, contraposiciones, críticas y posturas que lo definen y diversifican en cuanto concepto y elemento dentro de la teoría didáctica del rubro educativo.

Los autores, los docentes y los niños ven la realidad desde distintas ópticas, los últimos ven la realidad del modo que se les ha enseñado a verla.

Es insoslayable tocar el tema de evaluación si se ha hablado del proceso que debe evaluar. El currículum mismo existe con el sentido de ello, con la rigurosa necesidad de enfrentar el ciclo con una evaluación.

Las planeaciones, los objetivos, métodos y actos están sujetos a evaluación. La enseñanza y el aprendizaje también lo están. Concretamente dentro del aula los docentes trabajan determinados por una evaluación, saben que parte de su labor es en función de ésta.

Los alumnos definen o perciben de un modo particular la evaluación que forma parte del proceso enseñanza-aprendizaje del cual son partícipes. Los niños se han acostumbrado a ver la evaluación como un número. El proceso totalizador que implica evaluar queda resumido en la visión de los niños en el número rojo o azul que plasme el maestro en cuadernos y boletas.

La cultura y el tradicionalismo han llevado al niño a confundir evaluación con calificación, la segunda contenida en la primera: "La evaluación de los alumnos se entendería [...] como el proceso por medio del cual los profesores, en tanto que son ellos quienes la realizan, buscan y usan información procedente de numerosas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno en general o



sobre alguna faceta particular del mismo. Nótese que el término juicio es más amplio en significado que el de notas o calificaciones escolares”.⁵⁶

Un elemento decisivo para los alumnos en la intención que tienen de evaluación son los exámenes, ellos perciben que gracias a estos son promovidos de año o no. “El maestro nos hace exámenes para ver como voy mal o voy bien y a la vez para pasar de año”.⁵⁷

Lo más latente que tienen los discentes de evaluación dentro de la función propia de aprendizaje son los exámenes: “El maestro nos hace exámenes para ver si aprendimos o no”.⁵⁸

Para los alumnos todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, queda resumido en los exámenes, para éstos la evaluación son los exámenes, estos son los parámetros que evalúan lo aprendido durante todo el ciclo escolar. “Para saber lo que he aprendido todo el año, me sirven los exámenes”.⁵⁹

Los alumnos piensan que en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje únicamente están o deben estar sujetos ellos y el aprendizaje. “El maestro hace exámenes para ver si ya he aprendido lo bastante, lo suficiente”.⁶⁰

“El modo habitual en que se piensa, organiza y realiza la intervención curricular gira entorno a los conceptos de diseño, desarrollo y evaluación”.⁶¹

⁵⁶ *Ibidem* p. 343.

⁵⁷ Entrevista 2, p. 5.

⁵⁸ Entrevista 3, p. 10, Entrevista 5, p. 17.

⁵⁹ Entrevista 4, p. 13.

⁶⁰ Entrevista 6, p. 20.

⁶¹ CONTRERAS, Domingo. *Op. Cit.* p. 205.



La labor curricular dentro del aula es imprescindible, no lo es menos la relación que guarda con la evaluación y la metodología. Es arriesgado más no ilógico pensar que si dentro del aula se está prescindiendo de una metodología se haga lo mismo con la evaluación como tal y con lo que implica a ésta dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para este trabajo la opinión fundamental y el constructo de conceptos son funciones del niño el cual critica y analiza la metodología guardando más reservas con la evaluación.

La calificación es una premisa común a evaluación entre los niños y desgraciadamente lo es también en los maestros.

No se está en desacuerdo con los exámenes. Sin embargo es necesario que se clarifique que la evaluación no es calificación y que mucho menos un examen podría abarcar el conocimiento de un niño. Los niños no saben que los exámenes son un instrumento de evaluación sino que piensan que es la evaluación misma.

“Un fenómeno perfectamente constatable por cualquier profesional o estudioso de nuestro sistema educativo es el hecho de que, por una parte, se han multiplicado hasta la saciedad las publicaciones destinadas al tema de la evaluación educativa a partir de 1970. Sin embargo no por ello se evalúa mejor y de forma más científica que antes”.⁶²

La evaluación no es un examen, es un proceso. Los niños la han interiorizado como les es presentada, es claro pensar que esto es a partir de la excesiva

⁶² SAENZ, Oscar. *Op. cit.*



utilización y explotación que hace el profesor de ciertos recursos tales como el examen en la toma de decisiones.

El alumno ha intencionado de un modo total todo lo que la institución le proporciona en los eventos dentro del aula. Él no interacciona con otra cosa que no sean mediciones de trabajo, conducta y de conocimiento por lo tanto no logra ver la evaluación como un proceso del cual forma parte y esto es por los estímulos y acciones del profesor y los contenidos dentro del proceso.

4.7 El sentido de una buena vida

Es el infante capaz de dar una finalidad racional a sus actos; fundar su pensamiento a través del conjunto de experiencias que hace de éste un sujeto.⁶³ Sucesos que vive dentro y fuera de la escuela son los componentes de esta intencionalidad que justifica los actos del niño.

El alumno como una pieza clave del proceso de enseñanza-aprendizaje se mueve dentro de éste, no como un hecho intencionado del mismo, sino como un sujeto racional y cuyas finalidades hacia el proceso están sustentadas en una razón propia de ser, la relación justificada que se entabla con el maestro: "Yo no puedo pensar sin el otro, pero el otro no puede pensar por mí".⁶⁴ "El maestro nos enseña y nosotros aprendemos".⁶⁵

Se ha visto que el alumno ha aprehendido el proceso en el cual está inmerso. Posee una intencionalidad hacia cada acto que realiza dentro de éste, sabe definir y analizar los componentes que lo conforman e integran; esto es dado gracias al

⁶³ Cfr. GRONDIN, Jean. *Del sentido de la vida. Un ensayo filosófico.* p. 19.

⁶⁴ *Ibidem.* p. 21.

⁶⁵ Entrevista 3, p. 10.



significado o sentido que él adquiere de eventos que forman parte de sus intereses y expectativas a futuro tales como un nivel de vida más elevado que el actual, con un trabajo bien remunerado y con la certeza que lo logró gracias a su propio esfuerzo y realización. “Vengo a la escuela porque quiero ser alguien importante cuando sea grande”.⁶⁶

“El sentido es esta búsqueda por el bien verdadero que haga la vida digna de ser recorrida”,⁶⁷ los niños en el proceso de aprendizaje buscan encontrar ese bien verdadero que los impulse a una “buena vida”.⁶⁸

4.7.1. Intención de proceso educativo por el interés de una buena vida en el niño.

“El significado es producto de la finalidad racional, la cual se propone explicar de qué forma los procesos de construcción de significado articulan el entendimiento humano, permitiendo a los seres humanos percibir su experiencia de una forma significativa”.⁶⁹

El niño tiene la finalidad racional, o intención hacia los sucesos que conforman a todo el proceso que los acompañará durante su formación básica primaria. Como todo proceso,⁷⁰ el de enseñanza-aprendizaje se basa en procedimientos⁷¹ que lo llevan a un fin, para los alumnos este fin es el aprendizaje, que les permitirá ser

⁶⁶ Entrevista 2, p. 6.

⁶⁷ *Ibidem.* p.23.

⁶⁸ Entrevista 4, p. 12.

⁶⁹ CARR, David. *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza.* p. 133.

⁷⁰ El cual se definió anteriormente como: la acción de ir hacia adelante, también entendiéndose por éste transcurso del tiempo. Véase Real Academia Española, voz proceso en diccionario de lengua española t. II p. 1671.

⁷¹ El procedimiento es una especie, actualiza al proceso y deriva de él, pues no puede existir un procedimiento sin un proceso. En suma, el proceso está revestido por las acciones del procedimiento. *Idem.*



alguien en un futuro. Se está dando un sentido al proceso puesto que hay un ideal, una meta esbozada que se busca lograr, a partir de las acciones bien realizadas dentro del aula: “el hombre es el único ser que puede ir más allá de sí mismo, que puede fijarse ideales o, dicho en otras palabras, que puede reconocer un sentido a su existencia”.⁷²

Los niños han fijado ideales entorno a la existencia propia dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, son capaces de transpolar en éste, intereses particulares, proyectados a su propia vida: “Yo aprendo para tener una buena vida”.⁷³

En particular el concepto de buena vida en los niños es una idea muy particular, ya que definen buena vida como la posibilidad de tener cultura, bienes económicos y estabilidad emocional, todo ello a partir del aprendizaje del cual son responsables en el proceso que viven y del cual son sujetos: “Tener una buena vida es así que agarres una carrera, todo eso, que tengas esposa y que la puedas mantener”.⁷⁴

Los niños han adquirido el sentido del aprendizaje, saben que vale la pena vivir esa experiencia, la cual los llevará a un fin deseado, “tener una carrera y no andar sufriendo cosas como rentar cuartos o así”.⁷⁵

Se habló en un inicio de la búsqueda de los factores que crearán o limitarán la intencionalidad del alumno hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, encontrándose que un factor determinante de esta intencionalidad es el interés que tienen los niños hacia una buena vida. Es mediante este interés que los niños

⁷² GRONDIN, Jean. *Op. Cit.* p. 25.

⁷³ Entrevista 4, p. 12.

⁷⁴ *Idem.*

⁷⁵ Entrevista 12, p. 44.



fincan un sentido que vivifica la concepción del proceso en el interior de ellos mismos: "una capacidad de juzgar y de apreciar la vida".⁷⁶

Con lo anterior se puede pensar que el alumno tiene un juicio y una apreciación del proceso de enseñanza-aprendizaje gracias a las opciones que la vida le da o le niega.

El sentido de una buena vida es entonces aquello en lo que se sostiene la intencionalidad del niño hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje del cual es partícipe.

4.7.2 Ser alguien en la vida, premisa causal de la intencionalidad del niño hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje del cual es partícipe.

El término intencionalidad es utilizado desde la Edad Media para aludir a cosas u operaciones de la mente. En un sentido amplio la intencionalidad se refiere a la capacidad de los estados o eventos mentales de ser sobre otros eventos. Es la característica de ser sobre algo el infante "es alguien en la vida",⁷⁷ a partir del aprendizaje adquirido en la escuela.⁷⁸

El niño tiene una intencionalidad del proceso puesto que en éste ha vislumbrado sus intereses y su razón de ser dentro del proceso en una o hacia una vida futura.

La capacidad de ser sobre otros estados es verdadera, no solamente de las "creencias, sino de toda una hueste de otras actividades mentales; tales como

⁷⁶ GRONDIN, Jean. *Op. Cit.* p. 42.

⁷⁷ Entrevista 1 p. 1 Entrevista 15 p. 55.

⁷⁸ *cfr.* BECHTEL, William. *Filosofía de la mente. Una panorámica para la ciencia cognitiva.* P. 62.



desear, temer, dudar, esperar planear”.⁷⁹ Por lo tanto la capacidad de ser del niño respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje está precedida por un sentido, una concientización* que lleva al alumno a configurarse en este proceso como un ser predispuesto al cumplimiento de metas reales a partir de un conocimiento.

La subsistencia económica y cultural constituye el objeto intencional del pensamiento del niño hacia el evento externo hacia él, (proceso de enseñanza-aprendizaje). Se tiene que argumentar que algunos de los estados mentales, tales como la intencionalidad tienen cabida o lugar al conectarse con cosas del mundo, por lo tanto externas a la mente.

La conciencia de sí de los seres humanos implica la conciencia de las cosas, de la realidad concreta en que se hallan como seres históricos y que aprenden a través de su habilidad cognoscitiva.

“Toda conciencia siempre es conciencia de algo, que se busca.” Se ha descrito en el primer capítulo el contexto, y la realidad social que contiene a los alumnos, encontrándose con que el entorno no es muy favorable ni económicamente ni culturalmente. Por esta razón es justificada su constante búsqueda por una vida decorosa, desahogada económica y culturalmente. Y más aún la intención de tener una buena vida.

Los alumnos asisten con un sentido a la escuela, la asistencia a ésta no representa para ellos un ritual monótono y carente de razón, sino todo lo contrario,

⁷⁹ *Ibidem.* P. 63.

* Concientización , entendida como la actitud crítica en el acto del conocimiento. Véase. ESCOBAR, Miguel. En Paulo Freire y la educación liberadora. p. 78.



gracias a que al igual que la enseñanza el aprendizaje es un hecho intencionado por parte de los niños.

La realidad contextual y el proceso de enseñanza-aprendizaje caminan de la mano durante la formación del niño ninguno antecede a otro, el niño sabe que aprende con el fin de ser una persona productiva y evitar a futuro las inclemencias que el contexto mismo le presenta actualmente. “Si yo estudio, es porque no quiero ser un huevón todo moniado, de esos que se van a Estados Unidos y allá se mueren, esos que tienen mala vida”⁸⁰.

⁸⁰ Entrevista 4, p. 15.



CONCLUSIÓN

Se partió hacia esta búsqueda con el fin de saber si los alumnos tenían una intencionalidad hacia los actos que realizaban dentro de la escuela o no. En la medida que se fue desarrollando la investigación se fueron delineando las premisas conceptuales básicas que debían insertarse en este trabajo, tales como alumno, docente, metodología, evaluación, etc.

Inicialmente se tenía la idea de que los alumnos asistían a la escuela por inercia propia de la existencia humana, que estaban en una posibilidad en la que no tenían elección y no tenían más opción que asistir a la escuela.

A partir de las entrevistas y las observaciones dentro del contexto educativo que compete o que verifica a esta investigación se obtuvieron datos asombrosos que manifestaban la compleja estructura metacognitiva que detentan los niños de quinto año.

Una de las preguntas en las cuales se susenta este trabajo de investigación es la siguiente: ¿Es el aprendizaje un hecho intencionado? A la cual se puede responder afirmativamente, los alumnos son capaces de dar una finalidad racional a los actos encaminados hacia su aprendizaje. En algunas entrevistas, los niños mencionan que el aprendizaje es responsabilidad de ellos, ante el cual necesitan concentración y trabajo propio. Una vez que encuentran el sustento de sus acciones educativas, algunos niños saben que a partir del aprendizaje conseguirán ser útiles en su vida diaria: “aprender algo, para que te lo aprendas y cuando ya salgas de toda tu carrera puedas ser un hombre útil”.¹

¹ Entrevista 6, 19.



Se encontró primeramente que el aprendizaje no es un hecho que esté fuera de las razones del niño al asistir a clases. Y que si asisten es en su gran mayoría por el deseo de aprender cosas nuevas y útiles.

Los alumnos aprehenden todo lo que el contexto escolar les presenta, ellos son capaces de definir todos y cada uno de los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje. Representan tales actos y reproducen sus propias concepciones de los mismos, a partir de la experiencia subjetiva de cada suceso. Como por ejemplo los contenidos, todos los alumnos tienen un modo de definir la utilidad e importancia de cada contenido y pese a las bipolaridades en las opiniones llegan al consenso de que la metodología es un factor determinante en el agrado o desagrado de éstos y de que el maestro debe poner especial cuidado en ello.

Los niños intencionan el proceso de enseñanza-aprendizaje conformado por todos los elementos anteriormente mencionados gracias a los intereses que encuentran en éstos, es para ellos de suma importancia la aplicación pragmática que se pueda tener de los contenidos fuera de la escuela. El principal interés de los niños al asistir a la escuela es aprender herramientas para el trabajo, factores cognitivos que les permitan desenvolverse con éxito fuera del aula.

Se involucran racionalmente con el proceso de enseñanza- aprendizaje a partir de los significados que éste tiene para su vida futura. Arguyen que es necesario aprender para ser alguien en la vida. En este trabajo el contexto económico de los infantes tuvo una especial repercusión, ya que las condiciones ínfimas de vida a las que algunos infantes se enfrentan son los motores para poner en su labor dentro del aula especial interés y esfuerzo con la gratificante justificación de que el aprendizaje y las acciones particulares hoy dentro de éste serán redituables a futuro, con un mejor nivel cultural, económico y social.



El discente como una pieza clave del proceso de enseñanza-aprendizaje se mueve dentro de éste, no como un hecho intencionado del mismo, sino como un sujeto racional y cuyas finalidades hacia el proceso están sustentadas en una razón propia de ser, cuya finalidad está revestida por deseos y anhelos individuales, latentes en una generalidad, es decir el deseo de sobresalir y mejorar el nivel de vida es de cada alumno en particular, conformando la mayoría de opiniones de un grupo en general.

Para el alumno el proceso enseñanza- aprendizaje, tiene un sentido práctico, lo ha intencionado como un caudal de posibilidades presentes y futuras. El niño considera que en la medida en que se involucre más con los elementos de éste, su vida futura será más decorosa y completa.

Está claro que el niño tiene una intencionalidad del proceso puesto que en éste ha vislumbrado sus intereses y su razón de ser dentro del proceso, en una o hacia una vida futura. El interés es el elemento principal que predispone y fija la intencionalidad del niño hacia el proceso, ya que gracias al interés y necesidad de los niños de una buena vida el proceso de enseñanza-aprendizaje cobra sentido para los infantes, esto es porque en él distinguen la posibilidad de satisfacer las carencias a las que hoy enfrentan la mayoría y de las cuales desean no saber más una vez que concluyan la escuela primaria y trabajen o se introduzcan a estudiar una carrera.

La intencionalidad que da el alumno al proceso de enseñanza-aprendizaje le permite clarificar sus acciones dentro de éste, las opciones a favor y la eficacia de sí mismo como persona.

La enseñanza es un hecho intencionado, justificado y fundamentado. A partir de este trabajo se puede afirmar que el aprendizaje en los alumnos de quinto año y el



proceso que lo abarca de igual modo son hechos intencionados, justificados y fundamentados en el interés de saber para tener.

El niño participa dentro del proceso como un sujeto intencional e intencionado de éste. Es decir las acciones dirigidas al niño mediante la enseñanza están determinadas para él, lo mismo que las acciones que él dirige al aprendizaje, las cuales determina en función de aprender para ser.

El éxito o fracaso escolar pueden pender de la intencionalidad, cuando un niño busca un fin a través de un medio, el camino educativo está de su lado puesto que sólo bastará con que el docente en verdad proporcione los medios necesarios y las metodologías correctas para que el niño avance sin vedas y con el sentido del camino que recorre y hacia dónde lo dirige.

Es la intencionalidad hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje la capacidad de los alumnos de revestir su propia acción dentro de éste, de trabajo, posibilidades, metas y esfuerzo propio hacia tal factor decisivo dentro de su vida escolar.



FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- ALANIS HUERTA, Antonio. *El saber en la profesión docente: formación Profesional en la práctica docente*. México, Trillas, 2001. 142 p.
- ARANGO, Dario Iván. *El enigma del espíritu moderno. Ensayos*. 1ª. Ed. Colombia, Universidad de Antioquía, 2000, 336p.
- BERGER, Peter L. y Thomas LUCKMAN. *La construcción social de la realidad*. Tr. Silvia Zuleta. Buenos Aires, Amorrortu editores, 1998, 233 p.
- BECHTEL, William. *Filosofía de la mente. Una panorámica para la ciencia cognitiva*. Tr. Luis Valdés Villanueva. Barcelona, tecnos, 1991. 209 p.
- BROUDY, Harry S. *Filosofía de la educación*. 2 ed. México, Noriega Limusa, 1985. 172 p.
- BRUNER, Jerome y Helen HASTE (comp.). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Tr. Catalina Ginard. Madrid, Paídos, 1990. 189 p.
- CAMARENA OCAMPO, Eugenio. *Investigación y pedagogía*. México, Gernika, 2002. 270 p.
- CALVO, José. *Educación y filosofía en el aula*. Barcelona, Paídos, 1994. 123 p.
- CARNOY, Martín. *Enfoques marxistas de la educación*. Tr. y Prol. Sylvia Schemelkes. 2 ed. México, Centro de Estudios Educativos, 1989. 75 p.
- CARRETO, Mario. *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Tra. Margarita Limón y Miguel Wald. 1 ed. Buenos Aires, Aique, 1991. 146 p.
- CERTAU, Michel de. *La escritura de la historia*. Tra. Jorge López Moctezuma 2 ed. México, Universidad Iberoamericana, 1985.
- COLL, César. (comp.) *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Tr. Reyes Villalonga. 4 ed. Barcelona, Siglo XXI, 1992. 224 p.
-



- COMENIO, Juan Amós, *Didáctica Magna*. Prol. Gabriel de la Mora. 11 ed. México, Porrúa, 2000. 198 p.
- CONTRERAS DOMINGO, José. *Enseñanza, currículum y profesorado*. 2 ed. Madrid, Akal, 1994. 260 p.
- DE PUIG, Irene y Angélica SATIRO. *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil*. España, Eumo-Octaedro, 2000. 276 p.
- DELAHANTY, Guillermo. *Juego y socialización: el proceso de interacción de gemelos tarahumara*. México, UAM, 1986. 86 p.
- DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI . Presidida por Jacques Delors. México, Santillana, 1996. 318 p.
- DEWEY, John. *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Tr. Lorenzo Luzuriaga. 6 ed. Buenos Aires, Losada, 1967. 131 p.
- _____. *Democracia y educación*. Tr. Lorenzo Luzuriaga. 3 ed. Madrid, Akal, 1998. 319 p.
- DÍAZ VEGA, José Luis. *El juego y el juguete en el desarrollo del niño*. México, Trillas, 1997. 232 p.
- DUSCHATZKY, Silvia. *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la influencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires, Paídos, 1999. 135 p.
- ELICHIRY, Nora Emilice (comp.). *Aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Manantial, 2004. 196 p.
- ESCAÑO, José y María GIL DE LA SERNA. *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Barcelona, Horsori, 1994. 163 p.
- FILLOUX, Jean Claude. *Intersubjetividad y formación. (serie formación de formadores)*. El retorno sobre sí mismo. Buenos Aires. Novedades Educativas, 1996. 93 p.
- FLAVELL, John H. *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Tra. de Marie Thérèse Cevasco. Prolg. Jean Piaget. México, Paídos, 1998, 484p.
-



- FONTANA, David. *La disciplina en el aula. Gestión y control*. Tr. Federico Duranas Peláez. México, Santillana, 1992. 197 p.
- FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. 50 ed. México, Siglo XXI, 2002. 151 p.
- GESELL, Arnold. *El niño de 9 y 10 años*. Tr. Luis Fabricant. México, Paídos, 1997. 95 p.
- GRONDIN, Jean. *Del sentido de la vida. Un ensayo filosófico*. Tr. Jorge Dávila. Barcelona, Herder, 2005. 157 p.
- KANT, Immanuel. *Pedagogía*. Tra. de Lorenzo Luzuriaga y José Pascual. Prol. Mariano Fernández Enguita. Madrid, Akal, 1991. 112 p.
- LACAZA, Pilar. *Familias y escuelas. Caminos de Orientación educativa*. Madrid, Visor, 1997. 326 p.
- LARROYO, Francisco. *Didáctica General Contemporánea*. México, Porrúa, 1958. 394 p.
- LEBIGRE, Amiel, Maurice DEBESSE, et.al. *La función docente*. Barcelona, Okios-Tau, 1980. 191 p.
- LIPMAN, MATTHEW. *Pensamiento complejo y educación*. Tr. Virginia Ferrer. España, Ediciones de la torre, 1999. 366 p.
- MARTINELLO, Marian L. y , Gillan E. COOK. *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Tr. Gladys Rosemberg. Barcelona, Gedisa, 2000. 315 p.
- MARTINEZ BRAVO, Ángel. *La etnografía educativa y la Investigación participativa: Dos enfoques educativos que se fundamentan en investigación educativa*. México, 1995, 125 p.
- MATTHEWS, Gareth B. *El niño y la filosofía*. tr. Carlos Valdez. México, Fondo de Cultura Económica, 1980. 149 p.
- MOYLES, Janet R. *El juego en la educación infantil y primaria*. Tr. Guillermo Solana. Madrid, Morata, 1990. 210 p.
-



- NERICI, Imídeo Giuseppe, Imídeo. *Hacia una didáctica general dinámica*. Tr. J. Ricardo Nervi. 3 ed. Argentina, Kapeluz, 1985. 607 p.
- PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar. Críticas y Alternativas*. 4 ed. México, Fontamara, 1999. 649 p.
- PHILIP, Jackson. *La vida en las aulas*. 2 ed. Madrid, Morata, 1992. 215 p.
- POZO MUNICIO, Ignacio. *Aprendices y maestros. La nueva cultura del Aprendizaje*. 1 ed. Madrid, Alianza, 1999. 383 p.
- REY, María Esther. *Seis ensayos en busca del pensamiento perdido. Reflexiones Sobre los procesos de aprendizaje*. 2 ed. Argentina, Magisterio del Río de Plata, 1993. 45 p.
- ROUSSEAU, Jean Jaques. *Emilio*. Madrid, Edaf. 1985. 555 p.
- GIMENO SACRISTAN, J. Y Ángel PÉREZ GÓMEZ. *Comprender y transformar la enseñanza*. 9 ed. Madrid, Morata, 2000. 477 p.
- _____. *El alumno como invención*. Madrid, Morata. 2003. 255 p.
- SAENZ, Oscar. (dirige). *Didáctica General*. Madrid, 1989. 608 p.
- SALAZAR SOTELO, Julia. *Problema de enseñanza y aprendizaje de la historia: ¿y los maestros qué enseñamos por historia?* México, UPN, 2001. 111 p.
- TAMEZ PEÑA, Beatriz. *Los Derechos del niño: un compendio de instrumentos Internacionales*. 2ª. ed. Comisión Nacional de los Derechos humanos, 2005, 415 p.
- TODOROV, Tzvetan. *La conquista de América. El problema del otro*. 12 ed. México, Siglo XXI, 2000. 277 p.
- TRYPHON, Anastasia y Jacques VONECHE. (comps). *Piaget – Vigotsky: La génesis social del pensamiento*. Tr. Jorge Piatigorsky, Buenos Aires. Paídos, 2000. 277 p.
-



Intencionalidad del niño de quinto año de primaria hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje del cual es partícipe.

WOODS, Peter. *Investigar el arte la enseñanza. El uso de la etnografía en la Educación*. Tra. de. Daniel Menezo. Madrid, Paídos 1998. 229 p.



OTRAS FUENTES

<http://www.sep.gob.mx/wb/incluyeimprime/planes>

<http://www.iztapalapa.df.gob.mx> 2005.

<http://www.sep.gob.mx>. PLANES Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BÁSICA.

Julio Cesar Gómez. *Iztapalapa: Una gestión educativa exitosa*. Educación 2001. núm.122. Jul. 2005.

Ana Murugo. *Resurgir de las cenizas: La secundaria del Sol Naciente. Una buena escuela en Iztapalapa*". Educación 2001. núm.128. Ene 2006.

INEGI

PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO DEL DISTRITO FEDERAL 2001-2006.

CONSTITUCION POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. México, SUPREMA CORTE DE LA NACIÓN. 2006. 523 p.

Diccionario de la lengua española t. II.

FUENTES MOLINAR, Olac. Versión estenográfica de la conferencia del Subsecretario de Educación.

DICCIONARIO RIODUERO (Pedagogía). España, Rioduero, 1980. 235 p.

RUGARCIA TORRES, Armando. *Aprendiendo a vivir. Extensiones*. (México) Vol. 6 No. 1-2, Año: 2000. 102-108 pp.



NOMBRE	No DE ENTREVISTA	PÁGINAS
Alma	Entrevista 1	1-2
Alan	Entrevista 2	3-6
Nayelí	Entrevista 3	7-10
Uriel	Entrevista 4	11-15
Jessica	Entrevista 5	16-18
Julio Ángel	Entrevista 6	19-21
Yazmín	Entrevista 7	22-26
Alejandro	Entrevista 8	27-30
Cristian	Entrevista 9	31-35
Luz	Entrevista 10	36-38
Pamela	Entrevista 11	39-42
Erick	Entrevista 12	43-45
Abraham	Entrevista 13	46-49
Karen	Entrevista 14	50-53
Marco Antonio	Entrevista 15	54-56
Lorena	Entrevista 16	57-59
Delfino Torres I.	Entrevista Docente de Grupo.	1-7

REGISTROS DE OBSERVACIÓN

LUGAR:	ESCUELA PRIMARIA "MARIANO HIDALGO".
INICIO DE OBSERVACIÓN:	5 DE MARZO DE 2004.
FIN DE OBSERVACIÓN:	7 DE MAYO DE 2004.
TOTAL DE PARTICIPANTES:	26 (INCLUYE AL DOCENTE)
TOTAL DE PÁGINAS:	78