



Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Instituto de Investigaciones Históricas

Maestría en Enseñanza de la Historia



# **Las cortinas de la complejidad:**

## **Una propuesta didáctica llevada a la práctica.**

Tesis que para obtener el grado académico de:

**Maestro en enseñanza de la historia**

Presenta:

Yaroslav Leal Gallegos

Director de Tesis:

**Dr. en Ciencias. Francisco Javier Dosil Mancilla.**

Morelia, Michoacán, México, Febrero de 2014.

Introducción .....	3
<b>1 – La escuela y la complejidad .....</b>	<b>6</b>
1.1 – La sociedad actual .....	6
1.2 – La escuela actual .....	9
1.3 – Escuela, Historia y complejidad .....	14
<b>2 – La secundaria .....</b>	<b>25</b>
2.1 – Los programas: La RIEB, la historia en secundaria .....	26
<b>3 – El trabajo con el grupo .....</b>	<b>35</b>
3.1 – La escuela “Bicentenario” .....	36
3.2 – Las propuestas didácticas .....	39
3.2.1 – En búsqueda de perder un Diagnostico. ....	39
3.2.2 – El mural, el collage y la entrevista .....	43
<b>4 – Tras las prácticas .....</b>	<b>61</b>
4.1 – Jorge (de cómo el maestro pierde el control que nunca ha tenido) .....	61
4.2 – La construcción de una historia compleja. ....	66
4.3 – Las cortinas (gestión del espacio) .....	73
4.4 – la propuesta de los niños (gestión del tiempo) .....	78
4.5 – Otras reflexiones .....	83
<b>5 – Final .....</b>	<b>88</b>

Fuentes consultadas

Anexos

Tesis de Maestría en Enseñanza de la Historia

**Las cortinas de la complejidad: Una propuesta didáctica llevada a la práctica.**

Yaroslav Leal Gallegos.

Palabras clave: complejidad, enseñanza, historia, educación.

**Resumen:**

La presente tesis es el análisis de la puesta en práctica de una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia que retoma como fundamentos teóricos los conceptos del paradigma de la complejidad. Esta experiencia se realizó en una Escuela Secundaria Técnica. A lo largo de cuatro capítulos se hace una recapitulación de algunas condiciones actuales de la sociedad y la educación, se hace una reflexión sobre los programas oficiales de enseñanza, se describe desde una postura personal la experiencia de la estancia en la escuela al momento de llevar a cabo la implementación de la propuesta y se hace un análisis de algunas experiencias de las prácticas ayudándonos de los elementos teóricos necesarios. Esta tesis es la evidencia de una experiencia educativa donde los estudiantes de una escuela secundaria experimentaron una serie de clases en las cuales ellos eran los protagonistas de las acciones, los dirigentes, en gran parte de sus actividades y los autores de la historia que a la vez escribían y analizaban.

Tesis de Maestría en Enseñanza de la Historia

**Las cortinas de la complejidad: Una propuesta didáctica llevada a la práctica.**

Yaroslav Leal Gallegos.

Keywords: complexity, education, history, education.

**Abstract:**

This thesis is an analysis of the implementation of a teaching proposal for the teaching of history which incorporates the concepts and theoretical foundations of the paradigm of complexity. This experiment was performed in a Technical High School. Over four chapters a summary of some current conditions of society and education is a reflection on the official programs of teaching is , is described from a personal experience prostrates stay in school at the time of taking out the implementation of the proposal and an analysis of some of the practical experiences of helping the theoretical elements is necessary .

This thesis is the evidence of an educational experience where students from a high school experienced a series of classes in which they were the protagonists of the shares, the leaders, many of their activities and the authors of the story to once written and analyzed.

## **Introducción.**

Es sin duda, el momento en el cual los maestros se encuentran frente a los estudiantes, el más importante de su formación. Así lo fue para mí, al llegar a la escuela primaria “Ignacio Zaragoza” en 2004. Ahí pude ver a la educación primaria desde otro lugar, el del profesor. Venían con ello responsabilidades y un compromiso muy grande, alentado por ese ímpetu de joven docente. También pude ver a la Tierra Caliente de Michoacán desde un punto de vista de habitante, aunque de origen externo. Me encontré en aquellas fechas con una realidad distinta a la que hasta entonces conocí, junto con las ganas de trabajar me iba dando cuenta del olvido en que las comunidades cercanas a mi escuela vivían entonces.

Esto ocurrió tras 4 años de formación en una Escuela Normal (una escuela formadora de profesores), donde la preparación había tocado muchos rubros, desde cursos de historia de la educación en nuestro país, hasta talleres de expresión artística, como teatro y formación artística. Parecía haber contado con la preparación adecuada, pero ya en la Primaria me di cuenta de que lo que en la Escuela Normal había aprendido no me resolvía todas las situaciones que enfrentaba en ese momento. La realidad de la escuela y de la comunidad había sido imaginada de una forma muy distinta desde las aulas normalistas.

Aun con eso la formación en la escuela Normal había surtido efecto en muchos ámbitos. Ahí conocí teorías pedagógicas, una gran cantidad de estrategias didácticas, aprendí a hacer planeaciones de clases, a elaborar materiales didácticos, entre otras cosas. Esas habilidades me permitieron trabajar durante 7 años frente a grupo, en los cuales he podido seguir aprendiendo algunas cosas sobre la docencia con apoyo de mis compañeros y de la propia experiencia en el día a día de las clases.

Tras dos años en la Universidad me he encontrado con una experiencia aun mayor, la renovación de mis principios como docente, experiencia que se concretó con la realización de mis prácticas docentes durante tres semanas en las Escuela Secundaria Técnica de Téjaro Michoacán.

Esta escuela es muy especial (como todas las escuelas) Se encuentra trabajando en las instalaciones de la Casa Ejidal “Los Martínez”, un espacio amplio adaptado para el trabajo de la escuela, el cual divide sus “aulas” por medio de cortinas (sobre las cuales de hablará más adelante). Nos presentamos ahí con una propuesta didáctica que tenía la intención de trabajar la enseñanza de la historia desde un punto de vista totalmente distinto al que hasta entonces había manejado. Tan distinto que en algunos casos podría considerarse contradictorio.

La experiencia en esa Secundaria representa para mí, el tesista, el adentrarme a un espacio desconocido y al que, desde algunos puntos de vista no es conveniente acercarse, el mundo de lo diferente.

Se presenta en esta tesis la puesta en práctica de una propuesta didáctica que ha tomado como base de su construcción algunos conceptos del paradigma de la complejidad, lo cual nos han llevado a una exploración dentro de una *posición* de profesor en muchos aspectos completamente distinta a las que se propone, desde la formación de docente y a las que predomina en el magisterio y que cabe recalcar figuraba en mi propia experiencia como parte del actuar cotidiano.

El trabajo está dividido en cuatro capítulos. El primero de ellos está compuesto por una recapitulación de las condiciones generales de la sociedad actual, la educación y algunos aspectos que de manera preliminar surgen desde el paradigma de la complejidad como una posible guía. Dentro del segundo capítulo se presentan algunas particularidades de los programas oficiales de la educación básica, principalmente del nivel de Educación Secundaria. En el tercer capítulo se presentan las características de la propuesta didáctica por medio de la experiencia vivida en las semanas en que dicha propuesta se llevó a la práctica. En el cuarto capítulo se ahonda en el análisis de las prácticas por medio de una serie de

apartados que categorizan las experiencias obtenidas, para finalmente presentar algunas reflexiones generales.

## **1 – La escuela y la complejidad.**

### **1.1 La sociedad actual**

Las formas de concebir el mundo en la actualidad son variadas, pero sin duda una, en la cual la economía es el eje de fundamental del poder y las relaciones es la que predomina. Tal manera de entender al mundo ha regido el actuar de varias generaciones y hoy en día nos enfrentamos con muchas de las dificultades que esto ha traído.

Muchos son los que piensan que nuestro mundo está en decadencia. Y hay varios indicadores que podrían sostener esta idea. Uno es la crisis del sistema económico actual, que se ha desencadenado en muchas zonas del mundo. Los efectos de tipo dominó que estas generan logran desestabilizar la vida de sectores enormes de la población mundial. Las crisis económicas son el principal factor para el desencadenamiento de otras problemáticas, como el desempleo, la pérdida de bienes, que a su vez generan otras dinámicas como lo podría ser la migración o el aumento de la delincuencia.

Otro de las crisis importantes en los últimos tiempos es la alimentaria. Los precios de los alimentos se elevan lo cual dificulta la adquisición de los mismos. Detrás de esto hay una gran cantidad de factores muchos de ellos económicos como la especulación en el mercado de los alimentos y la monopolización de los distribuidores de las materias primas, la falta de trabajo en las tierras fértiles a



causa de pasar de manos campesinas a formar parte del patrimonio de bancos, empresas y fondos de inversión; entre otras.<sup>1</sup>

La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, por sus siglas en inglés) calculó que 870 millones de personas en el mundo padecieron *subnutrición* en el mundo en el periodo 2010- 2012.<sup>2</sup>

La salud mundial también sufre de una serie de problemas que la ha llevado a momentos caóticos en grandes regiones del planeta, el ejemplo más cercano es la aparición del virus de la Influenza A H1M1 en el año 2009. La pandemia<sup>3</sup> generó un temor mundial que repercutió en todos los aspectos de la vida social. Las reuniones masivas eran controladas o evitadas, la migración se sobre controló. Fueron afectados sectores económicos como el turismo. Además un fuerte rumor que señalaba la falsedad de las informaciones con la finalidad de favorecer la industria farmacéutica rodeaba la aparición del virus.

La cobertura de los servicios de salud es un problema grande en nuestro país, hay sectores de la población que no cuentan con este derecho. Aun cuando programas como el seguro popular se presume desde los discursos gubernamentales, este y otras instituciones de seguridad social como el ISSSTE y las clínicas de la SSA presentan un constante desabasto de medicamentos y otras carencias en sus servicios.

La naturaleza de nuestro planeta también está en riesgo. La sobreexplotación de los recursos naturales y la contaminación desmedida afecta los sistemas en todos los ecosistemas generando alteraciones que ponen en riesgo la sobrevivencia de muchas especies.

---

<sup>1</sup> Gustavo Duch, Coordinador de la revista *Soberanía Alimentaria, Biodiversidad y Culturas* habla sobre algunos de estos aspectos en dicha revista y en artículos como “El ABCD de la crisis alimentaria” publicado por el periódico La Jornada el 7 de noviembre de 2012.

<sup>2</sup> FAO; *The State of Food Insecurity in the World*; FAO; Roma; 2012.

<sup>3</sup> Así declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) del 11 de julio de 2009 al 10 de agosto de 2010.

Dentro del estado de Michoacán el problema de la deforestación es muy evidente. Los huertos de aguacate han aumentado de manera impresionante, para ello se han devastado grandes zonas boscosas. Solo en la meseta p'urhepecha desaparecen anualmente 690 hectáreas forestales.<sup>4</sup> Como consecuencia de ello tenemos el riesgo de desaparición de especies de pinos, el riesgo de abastecimiento de agua, ya que de la que se cuenta se destina cada vez más al riego de los nuevos huertos, además de la importancia cultural que tiene el bosque para muchas de las comunidades, importancia cultural que pasa desde la gastronomía o la economía local, hasta cuestiones más ligadas a la cosmovisión.

Esta sociedad actual está pues imposibilitada de garantizar la sobrevivencia de los humanos, nos referimos a que esos problemas generados por la sociedad contemporánea genera la muerte de muchas personas al año.

Podría parecernos que esto es ilógico, creer que el ser humano puede actuar en contra suya. Pero la reproducción de un modelo cultural en el cual la economía también juega un papel preponderante ha permitido llegar hasta dicho estado.

El poder del capital se ha adueñado de muchos espacios culturales. El aprovechamiento de los medios masivos de comunicación como reproductor de los valores e ideales que sostienen el dominio de estos poderes es una de sus herramientas primordiales. Por medio de ellos se reproducen valores conservadores y que tienden a la formación de consumidores, con esta cultura comercial “el consumismo aparece como la única opción de ciudadanía”.<sup>5</sup> Dejando de lado conductas que no vayan acorde con la práctica del consumismo.

Esta sociedad regida por los valores consumistas ha generado, en un primer lugar un gran sentido de individualismo que repercute en muchos otros aspectos. Parte de la sociedad ha dejado de pensarse como una comunidad, con un sentido de pertenencia que genere el ocuparse por el bienestar de los otros miembros de la

---

<sup>4</sup> Chávez-León, Gilberto, *et al*; *Impacto del cambio de uso de suelo forestal a huertos de aguacate*; SAGARPA, inifap; México; 2012.

<sup>5</sup> Giroux, Henry A.; *El ratoncito feroz: Disney o el fin de la infancia*; Fundación Germán Sánchez Ruipérez; 2001.

comunidad. El individualismo que permea en muchos rubros del actuar humano influye en muchas problemáticas que se viven en la actualidad, como la desigualdad.

Presente en todos lados, la desigualdad es un problema que en México tiene un sin número de ejemplos visibles. Bastaría pararse en una esquina de cualquier ciudad por un par de minutos para ver cómo es que se rosa lo ostentoso con la carencia. Pensemos aquí en esos semáforos donde el comercio informal encuentra su clientela dentro de un lujoso automóvil o en un vehículo de transporte público.

El describir aquí estas características negativas de la sociedad actual no tiene la finalidad de contribuir a un pesimismo que frene los deseos de actuar y cambiar el estado actual de las cosas, sino señalarnos la imperiosa necesidad de hacer algo por cambiar la realidad actual, cambiar las formas de pensar y entender el mundo que lo han convertido en lo que actualmente es y abrir la puerta para pensar en las características de un mundo mejor y actuar para llegar a ellas.

## **1.2 La escuela actual.**

En México, la mayoría de los docentes en educación básica<sup>6</sup> provienen principalmente de las Escuelas Normales. En ellas se da la formación que el sistema educativo cree adecuado para los futuros profesores.

Los egresados normalistas que se incorporan a las platillas de profesores dentro de las escuelas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se encontrarán con un escenario para el cuál se han preparado durante por lo menos 4 años. En las normales oficiales de Michoacán el tema del *primer centro de trabajo* es recurrente, la recuperación de experiencias de maestros rurales y de jóvenes

---

<sup>6</sup> La educación básica está integrado por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria.

egresados ya frente a grupo hace que la mayoría de los estudiantes visualicen en su futuro inmediato trabajar en una escuela rural como un momento iniciación en la profesión docente muy importante para el resto de su carrera profesional. Es ese momento cuando se llega al primer centro de trabajo, un momento en el cual confrontaran su preparación teórica con la puesta en práctica, con la realidad de los centros educativos.

Desde hace varios años en estos espacios se ha venido escuchando la frase “formación inicial docente” para referirse al paso por las Escuelas Normales. El uso de esta frase tiene la finalidad hacer una labor de convencimiento entre el magisterio de que es necesaria la participación en las actualizaciones para docentes que se ofertan de manera directa o indirecta por el mismo sistema educativo.<sup>7</sup>

No podríamos sino estar de acuerdo en la idea de que la formación como licenciados en educación que se da en las Normales (o cualquier otro título de licenciatura que se dé por las demás instituciones formadoras de docentes) es insuficiente para llevar una labor docente a lo largo de una vida dentro de las aulas como maestro de grupo. Sin embargo las actualizaciones ofertadas por la SEP, que muchas veces se relacionan con el conocimiento de los programas escolares, sus reformas y cambios o el manejo de estrategias didácticas prediseñadas, tampoco son suficientes.

Esta idea pronto la notan los maestros en cualquier nivel, cuando al integrarse al trabajo de una escuela ven que lo que se han esforzado en aprender durante cuatro años no es suficiente para sobrellevar el trabajo de una escuela. Esto no sucede necesariamente porque los contenidos trabajados en las Escuelas Normales sean equivocados, sino por la imposibilidad de abordar en las aulas toda la complejidad que con la que se encuentra un profesor al llegar a una escuela

---

<sup>7</sup> Cada año al iniciar el ciclo escolar la SEP ofrece a todos sus profesores los Talleres Generales de Actualización (TGA) en los cuales se abordan temáticas que giran en torno al reforzamiento del conocimiento y manejo de los programas oficiales de estudio. Por medio de programas como *Escuelas de Calidad* la SEP induce a la participación de Diplomados de entre una serie de Diplomados señalados en un padrón autorizado.

unitaria en alguna ranchería, a una escuela de alguna pequeña comunidad o a otro contexto laboral. La realidad de cualquier espacio siempre sobrepasará la formación del docente. Con esto no queremos decir que el maestro no resuelva problemas o no de desempeño de manera correcta dentro del espacio educativo y el contexto de la escuela, pero nos damos cuenta de que cuando esto pasa es porque se ponen en juego conocimientos que van más allá de los adquiridos en la formación normalista.

El profesor llega a su labor docente como un miembro de la sociedad descrita en el apartado anterior. Su formación como persona en el ámbito familiar y social, su educación escolarizada y su formación profesional se componen en parte por estos medios de apropiación de la cultura capitalista dominante que lo rodea. El docente está expuesto a las mismas influencias que el resto de la sociedad, y en ese sentido forma parte de un colectivo más dentro de la sociedad actual.

La escuela como reproductora de la cultura, trasmite la cultura dominante, contenida en los programas<sup>8</sup> y en ellos las dinámicas de relaciones que se proponen de manera indirecta por el currículum oculto, la formación de los profesores y la estructura del mismo sistema están pensadas para que así sea. Aunque es necesario señalar desde este momento que no siempre es de esta forma, que existen las excepciones, que la educación tal cual está diseñada llega a fallar, y es justamente ahí que se puede para intentar cosas distintas, hacer educación desde otras perspectivas.

Desde luego el profesor no es culpable siempre de ello, ya que muchas de las veces no es consciente de esta reproducción. Como profesor se cree que se trabaja para bien de los niños, que se le está brindando de las herramientas o *competencias* necesarias y adecuadas para desarrollarse en un futuro. Sin embargo lo que pasa es que está guiando al estudiante a aceptar y justificar un sistema en el cual padecerá las consecuencias que señalamos en el apartado anterior.

---

<sup>8</sup> En el siguiente capítulo se hablara más a fondo sobre los programas educativos oficiales.

En esta escuela reproductora de la cultura dominante podríamos distinguir factores como la reproducción de las conductas fabriles, lo que se puede ver desde el manejo de los tiempos, señalando horas de entradas y salidas del espacio escolar, dentro del cual se hacen esfuerzos para cubrir los programas educativos cual metas de producción, o contar con un tiempo puntual para desayuno. Esta idea se ha generalizado hasta llegar, en muchos espacios educativos, a que los niños sientan una preocupación por sentir que están aprendiendo, cuando ven que algo no va a reflejar un aprendizaje inmediato se desvaloriza, entonces se busca que todo lo que se hace dentro de la escuela transmita un aprendizaje de manera clara y cuantitativa, dejando de lado la importancia de otros aspectos de la vida, que igual de enriquecedores, podrían ser denominados menos productivos, como lo pudiera ser la simple contemplación de la naturaleza o la convivencia .

Y desde esta perspectiva en algunas escuelas se jerarquiza al estudiante por lo “productivo” que pueda ser, se califica su nivel de aprendizaje, generando una competencia entre los estudiantes por adquirir mayor cantidad de conocimientos. Las calificaciones (que también ha de señalarse, no siempre reflejan la adquisición de conocimientos) son indicadores personales de los avances y por lo tanto son un factor que favorece el desarrollo de conductas individualistas. La comparación y la estandarización de metas son lo que puede en gran medida generar este individualismo si hablamos de las calificaciones, aunque dentro de las mismas dinámicas de trabajo y las estrategias didácticas, la generación de conductas individualistas se hace presente aunque de manera un poco más sutil.

Otro factor que bien calificado dentro del sistema económico que se reproduce por medio de las prácticas escolares es la obediencia. La subordinación parase ser una cualidad. En muchos de los centros educativos el maestro obedece los mandatos del sistema escolar y los estudiantes deben obedecer al profesor de manera acrítica. Así se va formando a un individuo pasivo, preocupado por cumplir las órdenes del profesor. Algunas veces el profesorado puede llegar a ser crítico contra los programas de estudio, pero esto no llega a trascender en muchos casos

gracias a los medios de coacción, algunos de ellos presentados como programas compensatorios con los cuales el docente puede incrementar sus ingresos económicos, por otro lado las reformas que aumentan el control sobre los profesores, condicionando su permanencia en la labor frente a grupo al cumplimiento de los programas y la acreditación de evaluaciones estandarizadas.

La concepción del conocimiento que se difunde por la escuela es también un elemento que ha de señalarse brevemente aquí. La educación en todos los niveles está reproduciendo una idea de que el conocimiento se puede dividir, que se puede entender al mundo por partes. Así en la escuela se aprende matemáticas, después se estudia la geografía, en otro momento la historia, etc. La parcelación del conocimiento desintegra la realidad, divide el entendimiento del mundo.

Además de parcelado, la concepción del conocimiento que se difunde en las escuelas es muy cerrada. No se deja espacio para valorar conocimiento que no sea académico. Se privilegia el conocimiento “científico” y en el caso propio de la historia a las versiones oficiales. El conocimiento tradicional o generado por la experiencia es considerado de menor valía. Una especie de *monopolización* del conocimiento se encuentra presente en los espacios educativos, éste es quien dice que conocimiento se debe transmitir y cuál no, cuál es válido y cuál no, nos dice cual si es importante. En este sentido parece que se trata de ocultar la realidad, una realidad diversa, colorida que difícilmente se podría reflejar en una visión cerrada del conocimiento. A esto ya hace referencia Jurjo Torres al señalar que “cuando la información social, cultural, científica e histórica se presenta al alumno demasiado fragmentada, cual es el caso de las asignaturas en los tradicionales planes de estudios, se dificulta la visión de la realidad y la posibilidad de contrastar y comprobar las informaciones que se reproducen en los libros de texto”.<sup>9</sup>

Aquí se señalan pues una serie de elementos que encontramos como inconvenientes de las prácticas educativas más comunes, a ellas se les podría

---

<sup>9</sup> Torres Santomé, Jurjo; “¿De qué hablamos en las aulas?”, en: Rubio, E. y Rayón, L. (coords.) *Repensar la enseñanza desde la diversidad*; Sevilla; M.C.E.P.; 1999; pág. 60.

agregar otras pero las mencionadas nos dan la posibilidad de darnos cuenta de que es la escuela está jugando un papel importante en la reproducción una mala práctica educativa que guía la forma en que entendemos y nos desenvolvemos en el mundo. Nos hace pensar que estas prácticas escolares precisan de un cambio, que la educación debe seguir haciendo su papel de contribuir a la formación de ciudadanos, pero que el ciudadano que se empeña en formar actualmente no es ya un tipo de ciudadano aceptable. En el siguiente apartado desarrollamos algunos elementos que nos ayudarán a pensar en cual puede ser una de las opciones de este cambio necesario.

### **1.3 Escuela, Historia y complejidad.**

Es necesario pensar en un camino alternativo al descrito en el apartado anterior, buscar una vía que posibilite explorar ideas diferentes a las que la sociedad comercial ha destinado para la educación. Si el mundo así, como el de las características mencionadas antes, es ya insostenible, entonces es él mismo quien demanda nuevas formas de ser entendido y nuevas formas en que la sociedad se conciba, nuevas formas de pensar y de sentir pero sobre todo nuevas formas de actuar.

Al pensar para este trabajo en una teoría que nos ayude a explorar este nuevo camino necesario, de inmediato nos dimos cuenta que habría de ser un camino amplio y flexible, como queremos que sea la educación. Por ello exploraremos a lo largo de esta investigación un acercamiento a la labor docentes desde el marco del paradigma de la complejidad.

La educación pública en nuestro país ha tenido algunos coqueteos con la idea de la teoría de la complejidad. Pero estos no han sido muy fructíferos. En las últimas



reformas<sup>10</sup> se hace la propuesta de trabajar por proyectos (relacionándolos con la transdisciplinariedad sustentada en ideas de filósofos como Edgar Morín) señalándolos como una herramienta fundamental para la educación de nuestro país. Sin embargo la idea de complejidad que intentamos retomar en las aulas debe ir mucho más allá del intentar relacionar las asignaturas.

Con pretender hacer una educación en la cual se plantee la transdisciplinariedad no basta. Esto es realmente una simplificación de la complejidad y la complejidad lo primero que rechaza es la simplificación. Es verdad que en la educación como en el resto de la realidad puede haber elementos y acciones simples, pero que se complejizan al encontrarse con otras. Morin no dice “El pensamiento complejo no desprecia lo simple, critica la simplificación”<sup>11</sup> y al creer que al hacer proyectos en los cuales se manejan conocimientos de varias asignaturas tomamos en cuenta la teoría de la complejidad no estamos haciendo otra cosa que simplificando un paradigma por completo.

Dentro de las características que la complejidad aporta a la educación es la idea de saber que lo que se sabe no es la verdad, por lo menos no la verdad absoluta. Esta idea de que se puede acceder a una verdad y que al llegar a ella ya no hay más camino, sino que se ha alcanzado una meta, de que cuando se consigue encontrar una verdad, propiamente sustentada ya no se puede caer, debe dejarse atrás.

Desde la complejidad debemos pensar en que lo que creemos está sujeto a muchas cosas que no podemos siquiera advertir. La complejidad de las cosas es más amplia que la posibilidad de describirla en su totalidad, por lo tanto lo que llegamos a conocer puede ser en otro momento, un conocimiento falso. “La educación debe mostrar que no hay conocimiento que no esté, en algún grado,

---

<sup>10</sup> En el siguiente capítulo se abordará una descripción más amplia y análisis de los programas educativos.

<sup>11</sup> Morin, Edgar. Emilio Roger Ciurana y Raúl Domingo Mota; *Educación en la era planetaria*; Barcelona; Gedisa; 2003; pág. 67.

amenazado por el error y la ilusión”<sup>12</sup> errores e ilusiones que al ser superadas formarán un nuevo conocimiento.

Pero esto no quiere decir que por el estar expuestos al error y la ilusión, el conocimiento deba dejar de lado su búsqueda por la verdad, su tarea de acercarnos al entendimiento del mundo que nos rodea para así poder intervenir en él debe seguir, solo que tomando en cuenta ese riesgo de error. En la complejidad “no se niega la verdad, pero el camino a la verdad es una búsqueda sin fin”.<sup>13</sup>

Las ilusiones y errores a los que se expone el conocimiento tiene muchas veces que ver con la percepción del que, o los que generan el conocimiento, errores que vienen del humano, no del conocimiento mismo. Debemos entender que por ser poseedores de una historia de vida, todos tenemos una perspectiva individual. Aunque desde el lenguaje tengamos convencionalismos que puedan hacernos convivir, la realidad es construida por cada persona y por ello también se puede entender que la realidad, como entendimiento, no es universal. La complejidad abre el camino a la existencia de múltiples realidades, lo que en palabras de Humberto Maturana sería un conocimiento construido con “(objetividad)”<sup>14</sup> una objetividad que al estar entre paréntesis reconoce que el conocimiento que genera no es universal, sino que está situado dentro de la multiversalidad.

De esta forma se dejará de lado esos conocimientos enciclopédicos, que al estar sostenidos por un libro se volvían duros, infracturables. Llegar a creer en los conocimientos terminados ya no es válido desde este paradigma, se logra

---

<sup>12</sup> Morín, Edgar; *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*; México; UNESCO, DOWER; 2001; pág. 21.

<sup>13</sup> Morin, Edgar. Emilio Roger Ciurana y Raúl Domingo Mota; *Educación en la era planetaria*; Barcelona; Gedisa; 2003; pág. 30.

<sup>14</sup> Maturana; Humberto M.; “realidad: la búsqueda de la objetividad o la persecución del argumento que obliga” traducción: José E. Nesis. En: Pakman (comp.) *Construcciones de la experiencia humana*; Barcelona; Gedisa; 1996; pág. 61.

entonces entender que “la verdad no es inalterable sino frágil”,<sup>15</sup> que permanece constantemente en vilo.

Del paradigma de la complejidad, la educación debe aprender también la flexibilidad del caminar. Los programas muchas veces son entendidos como documentos canónicos dogmáticos, que son inalterables e incuestionables. En la educación también es común el intentar ceñirse a estrategias propuestas por agentes externos a la comunidad de aprendizaje (como pueden ser los libros de texto gratuitos y comerciales). Otras veces el profesor se fija metas y estrategias cerradas, en las cuales ha previsto resultados esperados, cosa que es prácticamente imposible, la realidad no está quieta, por lo tanto no es predecible. En cambio el *método* como el camino hacia el conocimiento desde la complejidad es de una elasticidad que permite explorar distintas rutas y desplazarse sobre y a través de ellas.

“El método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un fin pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente”.<sup>16</sup>

Así la educación debe convertirse en un ejercicio constante de revisión, de apertura a todos los caminos posibles, de exploración. Concebir así el camino del aprendizaje nos permite acercarnos más a la realidad de la vida, llena de contingencias que nos hacen cambiar de ruta, acelerar o frenar nuestra marcha para valorar lo andado y seguir. Esto permite hacer espacios para la constante reflexión, para la creatividad, para evaluar y repensar, pero a la vez de vivir, de encontrarse con lo inesperado y aprovecharse de ello para aprender. Con el

---

<sup>15</sup> Morin, Edgar. Emilio Roger Ciurana y Raúl Domingo Mota; *Educación en la era planetaria*; Barcelona; Gedisa; 2003; pág. 29.

<sup>16</sup> Morin, Edgar. Emilio Roger Ciurana y Raúl Domingo Mota; *Educación en la era planetaria*; Barcelona; Gedisa; 2003; pág. 17.

manejo de estrategias de aprendizaje con estas características, además del acercamiento al conocimiento buscado, la educación plantea una forma de vivir abierta a las posibilidades, a la búsqueda constante.

Este es el camino más adecuado para acercarnos al conocimiento, porque el mundo es dinámico, y a cada paso que damos se incide en él. La realidad es construida día a día por nuestro pensamiento también dinámico y solo con un plan que nos permita readaptarnos y desplazarnos podemos transitar los caminos hacia el entendimiento de la realidad.

El método está basado en gran parte en la idea de que la realidad la podemos entender desde la imagen de un sistema complejo adaptativo. Compuesto por distintos sistemas, algunos más simples que otros, pero que al hallarse, al tener un punto de encuentro se transforman, o se complementan contrayendo un nuevo sistema, un sistema que cada vez que enfrenta un cambio debe moverse y reorganizarse.

Y son justamente esos encuentros que reorganizan un sistema complejo los que permiten, además de mover el mundo, mover nuestro conocimiento de él. Es necesario un encuentro para generar conocimiento, en las ideas de los constructivistas vigotskyanos sería la aproximación a la zona de desarrollo próximo que solo se da de manera social, al encuentro con el otro, o como es señalado más reciente por Emmanuel Levinas: “en el conocimiento siempre somos dos”.<sup>17</sup>

Entender aquí, desde el pensamiento de Levinas, que siempre somos es dos involucra una responsabilidad, la responsabilidad por el otro. Una responsabilidad que genera el sentido de sociedad, de vivir en comunidad. Esto es lo que permite enfrentarnos con un grupo social que en el marco de la cultura capitalista es bombardeada constantemente por estímulos que lo arrastran hacia el

---

<sup>17</sup> Levinas, Emmanuel; *Entre nosotros: ensayos para pensar los otros*; México; Pre-textos; 1993; pág. 138.

individualismo, al creer que se puede vivir aislado, satisfaciendo las necesidades personales.

Esta idea de sociedad corresponsable debe trasladarse al espacio educativo, y no hay otra forma de introducir este conocimiento más que en la vivencia, por medio de la experiencia de hacer comunidad.

Es por ello que hay que hacer comunidad desde el aula, como señala Jurjo Torres: “Es preciso entender que “aprender es participar en un clima de aula que incita a quienes allí participan a entrar en situaciones de diálogo y cooperación entre sí”.<sup>18</sup>

La experiencia en el aula es importante, generar espacios de diálogo y solidaridad entre los estudiantes es básico, pero es esencial extender ese diálogo, que la escuela encuentre otros actores fuera de sus muros. Un diálogo entendido como el punto de encuentro con ideas ajenas que ayudan a revalorar las propias, ideas que pueden ser muy similares o antagónicas, pero que siempre complementan. El sentido de comunidad que ya el niño ha adquirido en el espacio familiar y social debe explorarse también por el ámbito escolar. No se puede entender ya un centro educativo como un espacio cerrado que logre contener el conocimiento dentro de él sin estar ligada al resto de la comunidad.

Desde los términos del pensamiento complejo Edgar Morin señala que “Es verdad que pensamos que no podemos aislar los objetos unos de otros. En última instancia todo es solidario. Si tenemos sentido de la complejidad, tenemos sentido de la solidaridad. Más aún, tenemos sentido del carácter multidimensional de toda la realidad”.<sup>19</sup>

Y así, siendo la realidad multidimensional, no podemos quedarnos ensimismarnos y cerrar los ojos para las otras caras de la moneda, las otras realidades. Para vivir en comunidad habrá que generar esas ligas, esos encuentros entre realidades, el

---

<sup>18</sup> Torres Santomé, Jurjo; “¿De qué hablamos en las aulas?”, en: Rubio, E. y Rayón, L. (coords.) *Repensar la enseñanza desde la diversidad*; Sevilla; M.C.E.P.; 1999; pág. 68.

<sup>19</sup> Morin, Edgar; *Introducción al pensamiento complejo*; Barcelona; Gedisa; 2007; pág. 100.

contacto con el otro. Es por ello que la escuela debe entenderse como parte de una realidad múltiple, que involucra al resto de la sociedad.

En el diálogo el estudiante aprende a respetar y hacerse respetar. A tomar en cuenta al otro y a manifestar sus ideas y deseos. En el encuentro podemos hacer contacto con lo complementario ya se tenga con él grandes similitudes o enormes diferencias. Esta idea es planteada desde la complejidad como uno de sus principios, el nombrado por Morin como *dialógico*, sobre el que señala que "...nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Acaso dos términos a la vez complementarios y antagónicos".<sup>20</sup>

Es pues, la educación que toma en cuenta la complejidad un espacio en el cual nuestra voz (la de cualquiera de los involucrados) debe hacerse presente, pero también debe tener lugar para hacer presente de manera inexcusable otras voces (nuevamente nos referimos a la de cualquiera de los involucrados), esas voces de las culturas silenciadas tradicionalmente por los sistemas educativos.<sup>21</sup>

El hacer presente la diversidad de realidades permite en que el espacio educativo se toque los problemas que le rodean. Éste es uno de los primeros pasos para lograr incidir sobre ellos. También nos permite tener una visión amplia de los fenómenos sociales y naturales de la realidad, para entender en ella la multicausalidad. Darnos cuenta de que para que algo pase, deben pasar muchas cosas. Que incluso como sujetos somos el resultado de múltiples influencias y que a la vez nuestro acontecer ejerce influencia en muchos ámbitos, la realidad tiene multiefectos también. Efectos que pueden regresar en un bucle recursivo para convertirse en una más de las causas que lo originaron.<sup>22</sup> Se rompe así con la linealidad histórica cerrada.

---

<sup>20</sup> Morin, Edgar; *Introducción al pensamiento complejo*; Barcelona; Gedisa; 2007; pág. 106.

<sup>21</sup> Torres Santomé, Jurjo; "Diversidad cultural y contenidos escolares" en *Revista de Educación*, 345; enero-abril 2008; pág. 91-92.

<sup>22</sup> Morin, Edgar; *Introducción al pensamiento complejo*; Barcelona; Gedisa; 2007; pág. 106.

El entender que las causas son múltiples es importante, nos obliga a buscar las otras caras de la realidad, pero una de las ideas más importantes para la educación y la enseñanza de la historia que podemos tomar del paradigma de la complejidad es la que tienen que ver con la indeterminación. El saber que hay cosas que no podemos saber. En este sentido se entiende a la realidad como una verdad inalcanzable, solo concebida con huecos inexplorables. El camino en el que llega es comenzar.

Ligado a la indeterminación, en el paradigma de la complejidad se maneja el principio de incertidumbre, sobre el que Morin señala: “La conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: ‘la totalidad es la no verdad’”.<sup>23</sup> La incertidumbre, lo que es indeterminado, aparece como un elemento que junto con la multidimensionalidad de la realidad, dejan con un carácter de pobre, todas las visiones especializadas y parciales de la realidad, esas ciencias y disciplinas que presumen poseer el conocimiento y que la escuela reproduce con la falsa garantía de ser verdad

En el nivel secundaria (y en todos los niveles del sistema educativo nacional) el programa señala que la educación se imparta por asignaturas. Pero en la vida cotidiana el conocimiento nunca está dividido, las acciones que se hacen fuera de la escuela no están separadas en disciplinas. El conocimiento de por sí es amplio y las categorías creadas para su estudio muchas veces se convierten en estrictas limitantes del pensamiento. Es por ello que la aportación de la multidimensionalidad de la realidad encuentra en el programa una limitante, pero no por ello debe dejarse de lado, habrá que tomarla en cuenta entonces desde el interior de la asignatura, aunque esto pueda parecer una contradicción.

El conocimiento que se adquiere al paso por el sistema educativo se va recibiendo de manera parcelada, desde la escuela primaria los libros se van especializando. En el caso de la historia en los primeros ciclos se estudia en una asignatura

---

<sup>23</sup> Morin, Edgar; *Introducción al pensamiento complejo*; Barcelona; Gedisa; 2007; pág. 101.

llamada “conocimiento del medio” para el tercer grado se ve junto con la geografía de la entidad federativa en la que se estudia y a partir del cuarto grado aparece la asignatura de Historia.

Por otra parte podemos decir que es inevitable que estos conocimientos se encuentren aislados por el programa, se reúnan en otros momentos durante el paso por la escuela. Pensemos en los conocimientos adquiridos en la asignatura de español, estos se emplean en todas las otras clases, para leer indicaciones, preguntas o material con información, al igual que para redactar. Sin embargo, es necesario fortalecer la posibilidad de concebir el conocimiento como algo amplio sin limitaciones o separaciones en áreas o ciencias, que permita a los estudiantes no limitar su creatividad para intentar entender la realidad, que puedan hacer conexiones y terminar con la linealidad del conocimiento, como se maneja hasta ahora.

Es importante mencionar aquí que aunque, contra el conocimiento parcelado, la complejidad aporta grandes beneficios, es claro que “el pensamiento complejo nunca es un pensamiento completo”.<sup>24</sup> Aun teniendo en cuenta las aportaciones mencionadas y las que seguirán mencionando, tomar al paradigma de la complejidad como un marco conceptual acabado sería un error.

Desde la complejidad, el uso de cualquier tipo de conocimiento es válido para entender la realidad, sin importar si pertenece a una ciencia u otra, o si es el conocimiento surgido de alguna de las relaciones que entre ellas podamos hacer, si es un conocimiento surgido de la experiencia o de la tradición. El mundo complejo que vivimos tiene explicaciones pero también indeterminaciones, en la conformación de la realidad también está presente el azar.

Las interpretaciones del pasado nos hacen generalmente en las escuelas se relacionan con una secuenciación de hechos, en las cuales los primeros en orden cronológico determinan el segundo. Hablamos antes de la multicausalidad, pero

---

<sup>24</sup> Morin, Edgar. Emilio Roger Ciurana y Raúl Domingo Mota; *Educación en la era planetaria*; Barcelona; Gedisa; 2003; pág. 66.



ahora agregamos a esto la posibilidad de la aparición de un fenómeno aleatorio indeterminado como una posible influencia en la conformación de un suceso o de la propia realidad. En este sentido “la complejidad siempre está relacionada con el azar”,<sup>25</sup> siempre habrá situaciones imprevistas, fuera de control, como es la vida misma.

Pensar la historia con este elemento de azar puede resultar muy interesante, pero es más relevante en la educación, ya que da a los estudiantes la oportunidad de pensar la vida como un proceso lleno de contingencias. Regularmente se intenta tener el control de todo, planear y esperar ciertos resultados, pero esto se vuelve imposible, siempre surgen imprevistos y hay que atenderlos, aprender a “Esperar lo inesperado”<sup>26</sup> diría Morín es una tarea fundamental de la educación.

El reconocer al azar como un elemento de influencia en la realidad nos permite también, abrir una posibilidad al optimismo, contrario al panorama pesimista como el que se señalaba en los apartados anteriores. La aparición del azar terminada con el determinismo y la idea de la imposibilidad del cambio. En este sentido el paradigma de la complejidad nos muestra que el futuro es muchos futuros posibles.

Cuanto en la escuela ve en el azar una constante de la realidad permite que el estudiante entienda que el futuro es “aleatorio e incierto, pero abierto a innumerables posibles, donde pueden proyectarse las aspiraciones y las finalidades humanas sin que haya sin embargo, promesa de cumplimiento”,<sup>27</sup> un futuro cambiante, en constante construcción.

El romper con el determinismo histórico abre la posibilidad al surgimiento de un sujeto distinto, dispuesta a actuar para influir en su entorno, arriesgase a moverse

---

<sup>25</sup> Morin, Edgar; *Introducción al pensamiento complejo*; Barcelona; Gedisa; 2007; pág. 60.

<sup>26</sup> Morín, Edgar; *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*; México; UNESCO, DOWER; 2001; pág. 75.

<sup>27</sup> Morin, Edgar. Emilio Roger Ciurana y Raúl Domingo Mota; *Educación en la era planetaria*; Barcelona; Gedisa; 2003; pág. 133

y a mover su realidad, sabiendo que aunque puede parecer difícil, tiene de su lado a la posibilidad, y en la posibilidad, la esperanza del surgimiento de realidades distintas. Al romper con el determinismo, la escuela fortalece las condiciones para una concepción o asimilación del protagonismo dentro de nuestras propias realidades, para responsabilizarnos de nosotros y de lo que nos rodea.

La última de las contribuciones que el marco de la complejidad da a la escuela que mencionaremos es la idea del “el método<sup>28</sup> como camino, como ensayo generativo, y estrategia ‘para’ y ‘del’ pensamiento. El método como actividad pensante del sujeto viviente, no abstracto. Un sujeto capaz de aprender, de inventar y crear ‘en’ y ‘durante’ el camino”.<sup>29</sup>

Podemos pensar en el método como una ruta que una vez planeada se traza con lápiz sobre un mapa para guiar el camino, pero siempre conscientes de que el viaje tiene imprevistos, que nos obligaran a replantear la pertinencia de seguir ese camino, del cual podemos borrar y rectificar algún segmento del trazo inicial.

El acto educativo debe pensarse así, como el método. La planeación didáctica debe ser flexible, abierta a la posibilidad de lo inesperado, a replantearse el camino en varios momentos.

.

---

<sup>28</sup> Ya referido en páginas anteriores.

<sup>29</sup> Morin, Edgar. Emilio Roger Ciurana y Raúl Domingo Mota; *Educación en la era planetaria*; Barcelona; Gedisa; 2003; pág. 18

## **2 – La secundaria.**

El ser humano desde sus más remotos ancestros ha tenido necesidades, las cuales ha debido resolver. Obviamente las más apremiantes son las que deciden su sobrevivencia. Rasgo animal innato, el instinto de sobrevivencia rige, desde épocas inmemoriales, parte esencial de las acciones y decisiones tomadas por los seres humanos (y todas las otras especies animales).

Con otras especies animales también compartimos la preocupación por dar a nuestra descendencia la mayor cantidad de posibilidades para sobrevivir, extendiendo así la sobrevivencia individual hasta la sobrevivencia de algunos de los rasgos genéticos y más aún a la búsqueda de la sobrevivencia de la especie.

Así, en la etapa más temprana del retoño, el ser humano procura para su descendencia los cuidados necesarios, se le provee de alimento, se cuida su integridad física protegiéndolo de las inclemencias del clima, así como de los peligros que pudieran representar otros animales.

Cuando los momentos de mayor vulnerabilidad de las crías se han superado es momento de ir más allá en la búsqueda de la preservación de la especie. Las aves enseñan a volar a sus polluelos, algunas crías animales tendrán que aprender a cazar y a cuidarse de los depredadores.

El hombre y la mujer conscientes de su condición efímera, también ha tenido que preparar a su descendencia para que no dependan perpetuamente de los padres. Y así la humanidad ha tenido que enseñar a sus miembros más jóvenes a cazar, pescar o recolectar, ha enseñado los convencionalismos que forman el lenguaje, la serie de conocimientos acumulados generación tras generación que conforman una gama de herramientas facilitadoras de la sobrevivencia.

Esta tarea de transmisión de los conocimientos debió darse de manera muy natural en los pequeños clanes, pero tras el descubrimiento de las posibilidades de vivir en sociedad la tarea se fue haciendo más compleja y diversificada. Se debieron reproducir conocimientos de oficios y las conductas adecuadas para la convivencia.

Los conocimientos se han seguido acumulando y su transmisión ha ido evolucionado y ha encontrado en los distintos espacios y momentos, características particulares. Pero su importancia ha sido constante, el educar desde hace siglos es una de las tareas más importantes de la sociedad ya que lo que en esta acción se encuentra, no es solo un apoyo para procurar la sobrevivencia del individuo ni de la especie, sino de la propia forma social.

Al hacer esta serie de reflexiones queremos llegar a una idea importante para este trabajo. La idea de que la educación cambia y/o evoluciona, y su concepción depende del contexto, del espacio y del tiempo.

Con esto no pretendemos ahondar en el pasado (sobre todo en el lejano), para hacer una recapitulación de la evolución de la educación, sino, lograr entender que cualquier acontecer educativo, es fruto del momento y del lugar en el cual acontece. Solo para enmarcar los lineamientos oficiales que rigen la educación oficial, hacemos ahora una breve descripción de los programas de educación básica que en la actualidad se encuentran vigentes en nuestro país.

## **2.1 Los programas: La RIEB, la historia en secundaria.**

En el ciclo escolar 2011-2012 se concluyó con la implementación de la reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que en nuestro país incluye la educación preescolar, primaria y secundaria. Dicha reforma se inicia formalmente en 2004, pero es la continuación de las reformas iniciadas en el Salinato, específicamente con los programas que se dieron a conocer en 1993, y las reformas laborales que

se dieron también en ese sexenio, como la implementación del programa Carrera magisterial que se implementó en 1992.

En este sentido Francisco Miranda López nos dice que:

“La reforma comenzada en los años noventa constituye el eje detonador de los cambios curriculares recientes, pues sentó las bases para formar las competencias básicas de la población con la finalidad de ofrecer los nuevos saberes y habilidades para la productividad, la competitividad internacional”.<sup>30</sup>

Esta visión claramente mercantilista dentro de la educación viene de la mano de las recomendaciones que los organismos financieros internacionales hacen al gobierno de nuestro país. Lamentablemente esas recomendaciones no tienen un fundamento que conduzca a la mejora educativa, como fin primordial, lo cual trae complicaciones dentro del sector educativo, y éstas repercuten a la postre en la sociedad completa. Como señala Margarita Noriega Chávez al decir que “Se entiende que su objetivo esté movido principalmente por su visión financiera y quizá ésta sea muy adecuada para otros sectores, pero para educación resulta una visión muy corta”.<sup>31</sup>

La RIEB se inicia en 2004 con la Reforma a la Educación Preescolar, sostenida por la necesidad de tomar en cuenta los aportes de las recientes investigaciones sobre el desarrollo y aprendizaje infantil. Ésta, señala como su finalidad contribuir a la transformación y al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y de las concepciones que las sustentan, de modo que los pequeños desarrollen las *competencias* cognitivas y socioafectivas que son la base para el aprendizaje permanente.

---

<sup>30</sup> Miranda López, Francisco; “La reforma curricular de la educación básica” en *Educación*; Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (compiladores); México, El Colegio de México, (Los grandes problemas de México; v. 7); 2010; p. 38.

<sup>31</sup> Noriega Chávez, Margarita; “Sistema educativo mexicano y organismos internacionales”; en *Educación*; Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (compiladores); México, El Colegio de México; 2010; (Los grandes problemas de México; v. 7) p. 679.

Dos años después (en el ciclo escolar 2006-2007) se inicia la implementación de la Reforma a la Educación Secundaria<sup>32</sup> (segundo paso de la RIEB), la cual concluyó en el ciclo escolar 2008-2009 con la implementación de la reforma en los grupos que cursaron entonces el tercer grado de secundaria. Esta reforma se sostenía (para ellos) en los bajos resultados obtenidos en la prueba PISA 2000 a partir de los cuales desde el 2002 se inició lo que llamaron “profunda revisión de la educación secundaria”<sup>33</sup>

A la educación primaria le vino el turno de recibir la RIEB en 2009 con la implementación del *Educación básica. Primaria. 2009*.

El antecedente inmediato de este documento lo encontramos en el *Plan y Programas 1983*<sup>34</sup> documento importante para la educación por varios factores. En el aspecto político-económico representó la propuesta educativa del estado neoliberal.

En cuando a lo educativo, la historia regresó a ser una asignatura partículas dentro de los planes de estudio de educación primaria a partir de entonces, después de venirse trabajando dentro de la asignatura de Ciencias sociales. Otro aspecto característico de este plan fue el fomentar el desarrollo de una educación basada en la teoría constructivista,<sup>35</sup> aunque no lo mencione explícitamente en el enfoque, y el desarrollo de *nociones históricas* en el niño, señalando que “en este sentido, el supuesto del programa es que el ejercicio de la reflexión histórica desarrolla capacidades que pueden transferirse hacia el análisis de la vida social contemporánea”.<sup>36</sup> Aunque el programa deja abierta la “supuesta” posibilidad, esta trasfencias al análisis se obstaculiza por el resto del sistema, por ejemplo

---

<sup>32</sup> En páginas siguientes se dedican más líneas a la descripción de algunas de las características de esta reforma.

<sup>33</sup> SEP; *Programa de estudios 2009. Segundo grado. Educación básica. Primaria*; SEP; México, 2010. p.26

<sup>34</sup> SEP; *Plan y programas de estudio 1993*. México, D.F.: SEP, 1994.

<sup>35</sup> Con ideas de teóricos como Jean Piaget y Lev Vygotsky.

<sup>36</sup> SEP. *Plan y programas de estudio 1993*. México, D.F.: SEP, 1994; p. 90.

con los materiales didácticos oficiales como los libros, los cuales presentan una propuesta de trabajo muy cerrada, que se centra en solo información del pasado.

El plan 2009 se implementó en las escuelas primarias de forma progresiva, iniciando por la introducción de los materiales (libros de texto, planes y programas) en 1er y 6° grado durante el ciclo escolar 2009-2010. Para el ciclo escolar 2010-2011 se amplió introduciendo los materiales a los grupos de 2° y 5° grado y durante el ciclo escolar 2011-2012 queda concluida al introducir los nuevos materiales en 3er y 4° grado. Esta integración progresiva del plan ha ayudado a que de una forma u otra el Plan de la reforma 2009 y sus materiales sean utilizados en la gran mayoría de las escuelas oficiales del estado, evitando un choque mayor al realizar una implementación drástica.

El que los planes de estudios sean vigentes y ya se cuente con los materiales para su trabajo en los seis grados de la educación primaria no quiere decir que estos se cumplan a cabalidad y con las características propuestas.

La implementación de una reforma no es fácil para un sistema educativo, hay muchos factores que dificultan su andar, y esta no es la excepción. Uno de los problemas a los que se ha enfrentado la puesta en marcha de esta reforma es la capacitación de los profesores, elemento fundamental para llevar a la realidad las intenciones del plan.

El caso de *una* Zona Escolar de la región oriente del estado de Michoacán nos puede ayudar a ejemplificar. Según los cálculos del Asesor Técnico-Pedagógico de la Zona alrededor del 10% de los profesores que trabajan con la propuesta del plan 2009 asistió a algún tipo de curso, seminario o diplomado con la finalidad de capacitarse para trabajarlo. Aunque él calcula que en su región (compuesta por varias zonas) este número aumenta, fluctuando entre el 15% y el 20%. El mismo Profesor nos proporciona otro dato, señala que los profesores que asistieron a los

cursos (10%) tienen un promedio de tiempo de servicio docente mayor a los 20 años por lo cual, dice, “es difícil cambiar su estilo” (de trabajo).<sup>37</sup>

Los cursos a los que el profesor de grupo se acerca para mejorar su práctica docente son de diferentes naturalezas. Algunos profesores asisten en tiempos *extraclase* a instituciones especializadas en la formación de docentes, a cursar diplomados o maestrías. Otros se preparan a lo largo del ciclo escolar, combinando su quehacer docente con la actualización por medio de cursos y diplomados que se ofrecen en la Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Magisterio (*UNEDEPROM*) o en el *Centro de Desarrollo Profesional del Magisterio (CEDEPROM)*. Pero la mayoría de los profesores que se interesaron por recibir una *capacitación* respecto al plan 2009, tomaron un diplomado que la SEP ofertó junto con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Éste último representó el plan oficial de actualización ya que se ofertó para todos los profesores en activo. Según los materiales del curso con él se pretendía:

“dotándolos de una formación académica específica sobre los enfoques, fundamentos y contenidos de la Reforma, que permitan comprender y aplicar la nueva propuesta curricular, así como estrategias didácticas y metodología para la planeación y evaluación que faciliten su implementación y aterrizaje en el aula y que permitan el desarrollo de competencias en los estudiantes”.<sup>38</sup>

Pero estos diplomados, a pesar de la organización y el nivel de las instituciones que lo respaldan, tienen serias limitaciones. La primera de ella deriva del hecho de que los profesores que fungen como *monitores*, reproduciendo el diplomado en cada zona escolar, no son especialistas en la formación de profesores, ni en los temas teóricos abordados. Otra limitación es que las dinámicas de trabajo dentro de las sesiones no permitían la profundización en los problemas, ni dan apertura al

---

<sup>37</sup> Datos obtenidos en una entrevista vía internet el día 5 de enero de 2012 con uno de los Asesores Técnico-Pedagógicos de la región Zitácuaro.

<sup>38</sup> Pardo Camarillo, Reyna Guadalupe, León Olivé, *et. al.* ; *Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para maestros de primaria: 2° y 5° grados*; SEP, UNAM; México; 2010. P. 5



debate de ideas, debido a que el diplomado está basado en una serie de manuales que marcan las actividades a realizar, en ellos se señalan las preguntas o tópicos sobre los cuales se han de centrar las reflexiones de los participantes del diplomado (éstas son algunas de las características del tipo de trabajo en el aula que se pretenden generar con la reforma).

Tras esta información podemos imaginar las deficiencias con las que las propuestas, que desde la Secretaría de Educación se presentan, llegan a la realidad de las escuelas. (Aunque no estaría de más completar esta visión con un trabajo de observación dentro de las aulas).

Muy posiblemente en otros estados del país, la situación haya sido distinta. El caso de Michoacán presentó la cualidad de mantener un abierto rechazo por parte de un sector amplio del gremio magisterial al Plan 2009, a la RIEB y a los programas implementados tras el Acuerdo para la Calidad Educativa (ACE).<sup>39</sup>

Dicho rechazo es causado en gran parte por cuestiones políticas, surgidas de las diferencias del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la disidencia, con amplia base en Michoacán. Ya que la ACE representa la expresión formal del pacto entre el Partido Nueva Alianza (Panal) – SNTE y el Gobierno de Felipe Calderón, con el cual

“la conducción del subsistema de educación básica sería entregada al SNTE en una clara concesión por el apoyo electoral recibido (durante las elecciones de 2006) y en términos de una alianza política fundamental para mantener el poder político durante el nuevo gobierno panista”.<sup>40</sup>

Con la implementación de las reformas en los tres niveles (prescolar, primaria y secundaria) de Educación Básica se plantea una articulación de conocimientos y

---

<sup>39</sup> Cabe señalar que en el periodo de la implementación de la Reforma a la educación Secundaria, también existió resistencia por parte importante del magisterio michoacano, la cual fue disminuyendo. En la actualidad prácticamente la totalidad de las escuelas secundarias del estado de Michoacán trabajan con los materiales de la reforma.

<sup>40</sup> Miranda López, Francisco; “La reforma curricular de la educación básica” en *Educación*; Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (compiladores); México, El Colegio de México, (Los grandes problemas de México; v. 7); 2010; p. 38.

contenidos que logren desarrollar un perfil de egreso en los estudiantes, señalados en diez rasgos:

- a) Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además posee las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa en y pugna por la responsabilidad social y el apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.

- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente”.<sup>41</sup>

Este documento señala también los “Propósitos generales de la enseñanza de la Historia en la educación básica:

- Desarrollar nociones y habilidades para la comprensión de sucesos y procesos históricos, de modo que los alumnos puedan explicar la manera en que la localidad, la entidad, el país y el mundo se transforman.
- Analizar las interrelaciones que los seres humanos han establecido entre sí y con el ambiente a través del tiempo y del espacio.
- Desarrollar habilidades para el manejo de información histórica.
- Percibir a los individuos y a las sociedades como protagonistas de la historia y desarrollar un sentido de identidad local, regional y nacional, y que los estudiantes se reconozcan como sujetos capaces de actuar con conciencia y responsabilidad social.
- Desarrollar el respeto al patrimonio cultural y a los recursos naturales.
- Participar de manera informada en la resolución de problemas, con el objetivo de fortalecer la convivencia democrática e intercultural”.<sup>42</sup>

De estos podemos destacar al cuarto punto como uno de los indicadores que sustentan este trabajo. El cual también podemos identificar en el cuarto punto de los “Propósitos de la enseñanza de la Historia en la educación secundaria Que los alumnos:

- Comprendan y ubiquen en su contexto sucesos y procesos de la historia universal y de México.

---

<sup>41</sup> SEP; *Programa de estudios 2009. Segundo grado. Educación básica. Primaria*; SEP; México, 2010. p.15-16.

<sup>42</sup> SEP; *Educación básica. Secundaria. Historia. Programa de estudios 2006*; SEP; 2007, segunda edición 2008; México. p.10.

- Expliquen algunas características de las sociedades actuales a través del estudio del pasado de México y del mundo.
- Comprendan que existen puntos de vista diferentes sobre los acontecimientos del pasado, y puedan utilizar y evaluar información histórica.
- Expresen de forma organizada y argumentada sus conocimientos sobre el pasado.
- Identifiquen las acciones que grupos e individuos desempeñan en la conformación de las sociedades, y reconozcan que sus acciones inciden en su presente y futuro.
- Reconozcan los aportes de los pueblos al patrimonio cultural e identifiquen y comprendan el origen y desarrollo de aquellos rasgos que nos identifican como una nación multicultural”.<sup>43</sup>

Podemos ver hasta aquí evidenciada la articulación de los propósitos y su correspondencia entre el programa general de educación básica y el de educación secundaria.

---

<sup>43</sup> SEP; *Educación básica. Secundaria. Historia. Programa de estudios 2006*; SEP; 2007, segunda edición 2008; México. p.10.

### 3 – El trabajo con el grupo

Es sin duda, el momento en el cual los maestros se encuentran frente a los estudiantes, es el más importante de su formación. En las escuelas formadoras de docentes (como las Escuelas Normales o la Universidad Pedagógica Nacional) se ejercen grandes esfuerzos<sup>44</sup> para la preparación de los futuros educadores, pero es en el espacio en el cual la interacción humana se da, que ocurre lo realmente importante.

En esta ocasión definimos realizar un acercamiento a la práctica educativa de manera acompañada. Al lado de Carlos Noyola<sup>45</sup> se realizó una práctica conjunta, en la cual se incluyeron los puntos de encuentro, las coincidencias de nuestras investigaciones. Investigaciones que surgen desde lugares diferentes,<sup>46</sup> apoyados de manera inicial por teorías distintas. Sin embargo las características de esta investigación han permitido que esto suceda, y la señalamos aquí, ya que es un primer encuentro, que amplio las posibilidades en nuestro trabajo incluyendo en proceso de la preparación de la práctica y en la ejecución de ella, una mirada que acompaña y una voz que acompaña.

Lo diverso es parte de la vida, así no hay ecosistema compuesto por una sola especie. Lo que podemos conocer como un ecosistema a grandes rasgos está conformado por la multiplicidad de seres vivos, pero sobre todo por sus relaciones. En la complejidad social no es distinto, y se ha querido favorecer este proyecto por un acompañamiento en la investigación, que más que paralela podríamos definir

---

<sup>44</sup> Estos esfuerzos no necesariamente son fructíferos y beneficiosos como lo hemos señalado en el capítulo 1.

<sup>45</sup> Carlos Arturo Noyola Juárez, compañero de los estudios de la Maestría en Enseñanza de la Historia.

<sup>46</sup> Puede esto ser un pleonismo, ya que es imposible que dos investigaciones surjan de manera exacta.

como si fueran líneas onduladas que por momentos se acercan, se unen, incluso se cruzan, en un movimiento constante.

En este capítulo intentamos dar un esbozo de los acontecimientos que ocurrieron en nuestro encuentro con los estudiantes, momentos que sin duda han sido los más enriquecedores de este trabajo investigativo. Nada se parece lo trabajado en los libros (o en los capítulos anteriores) a lo que sucede en espacios tan complejos como lo puede ser cualquier escuela.

### **3.1 – La escuela “Bicentenario”**

La selección de un espacio para la realización de esta investigación se realizó pensando en encontrar una escuela dentro de un contexto que representara la posibilidad de conocer un espacio diferente de trabajo.

Los egresados de las Escuelas Normales oficiales del Estado de Michoacán, generalmente iniciamos nuestras carreras profesionales en espacios rurales, estos son los que han quedado descubiertos después de generarse movimientos internos entre los maestros en servicio. Mi caso fue uno de estos. En 2004 inicié mi servicio docente en la comunidad de Cuitzián Grande, en el municipio de Turicato Michoacán, posteriormente he trabajado en otras dos escuelas, la última de ellas desde el 2008. Se decidió que fuera un contexto diferente el que sirviera como marco a esta investigación.

El municipio de Tarímbaro apareció como una opción para buscar una escuela que nos permitiera el espacio para realizarla, particularmente las comunidades que se encuentran cercanas a la carretera que se dirige hacia el aeropuerto de la ciudad de Morelia debido a que la reciente aparición de fraccionamientos en la región nos permitía pensar que ese era un lugar de cambios, donde el discurso histórico de la comunidad, de sus integrantes, estaba en evolución, ese espacio era un lugar de una renovada multiplicidad, la aparición de pequeñas

comunidades (los fraccionamientos) que se integraban a un contexto que hasta hacía poco no hubiera imaginado su llegada.

Fue en la comunidad de Téjaro (que hasta entonces no conocía), donde esta posibilidad se dio, y en realidad vino a representar un espacio muy diferente, como se buscaba, tanto por las características de la comunidad como de la escuela.

Tras hacer el contacto con una maestra de esa escuela fuimos a presentarnos en la escuela. Téjaro es una pequeña comunidad que cuenta con 4,197 habitantes,<sup>47</sup> que se encuentra a 16 kilómetros de la cabecera municipal, a 4 kilómetros de la carretera que conduce al aeropuerto. Se encuentra rodeada de grandes campos de cultivo en gran parte de propiedad ejidal dedicados al cultivo de alfalfa, maíz y frijol entre otros.



Vista satelital de la comunidad de Téjaro y sus alrededores.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> *Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México*; [http://www.e-local.gob.mx/wb/ELOCAL/ELOC\\_Enciclopedia](http://www.e-local.gob.mx/wb/ELOCAL/ELOC_Enciclopedia)

<sup>48</sup> <http://maps.google.com.mx/>

En el centro de la comunidad se encuentra la Casa Ejidal “Los Martínez” que en marzo de 2012 albergaba a la escuela de nueva creación “Bicentenario” la cual ha dado el marco para la realización de esta investigación.

Esta institución escolar surgió tras un conflicto de orden político sindical en la Escuela Secundaria Técnica 104 de la comunidad de Uruérato (comunidad muy cercana que se encuentra a solo 4 km de Téjaro) que el 12 de marzo de 2008 detonó en la separación de los dos grupos de profesores, uno de los cuales trabajo desde entonces en varios espacios de la comunidad de Uruérato y Téjaro. La Casa Ejidal “Los Martinez” les ha prestado sus instalaciones desde el año 2010.<sup>49</sup>

Durante ese periodo de tiempo las complicaciones del trabajo de esta escuela no fueron solo por el espació, el cual han podido resolver de distintas formas, incluso hasta el punto de trabajar en las calles. Las cuestiones de trámites administrativos que permitan dar la valides oficial al trabajo realizado por esta escuela ha sido una preocupación que en abril de 2012 celebraban haber resuelto.



Detalle del periódico mural de la escuela correspondiente al mes de abril de 2012.

---

<sup>49</sup> Información proporcionada por la profesora de historia de la escuela, registrada en el diario de campo.



Este espacio que albergaba una escuela de reciente creación, surgida de un conflicto, sin contar con un espacio propio nos daba la oportunidad ideal de encontrarnos con un espacio lleno de retos, abierto a la posibilidad, ideal para encontrarnos con la complejidad que se da en los espacios educativos.

Una de estas características es la que corresponde al nivel escolar de la escuela, el nivel secundaria, ya que tras haber trabajado en nivel primaria, esto abría la posibilidad de presentarse en ese espacio no como un sujeto que posee el saber, como la clásica posición de maestro, sino abiertos a aprender, a experimentar nuevas formas de pararse dentro de una aula, buscando una nueva forma de ser docente, intentando desaprender las características de un sistema educativo como el que hemos descrito en el primer capítulo e intentar explorar por nuevos caminos.

### **3.2 – La propuesta didáctica**

Tras tener un espacio para trabajar era momento de preparar nuestra llegada al aula. Este acercamiento se planteó en dos momentos, el primero que correspondería al rescate de una primera información por medio de una entrevista escrita a los estudiantes del grupo, y la segunda con la planeación de una serie de actividades a desarrollar en el espacio destinado a la clase de historia.

#### **3.2.1- En búsqueda de perder un Diagnóstico**

La gran mayoría de las investigaciones en educación parten de un diagnóstico, una serie de instrumentos que categorizan bajo conceptos muy diversos una

“realidad” observada por el investigador. Él llega a un espacio desconocido con una serie de entrevistas, de exámenes etc. que le permitirán tener un esbozo del grupo o de la escuela en la cual se hará la investigación.

Los diagnósticos pretenden ahorrar el tiempo en el que de una forma más natural un docente lograría conocer a sus alumnos, además permiten sistematizar la realidad de grupo. Estas prácticas de investigación no son un elemento utilizado solo en la academia de la Educación sino que están presentes en muchas de las escuelas por medio de las prácticas escolares cotidianas.

Cada inicio de ciclo escolar los profesores se encargan de examinar a sus nuevos estudiantes por medio de una prueba diagnóstica que pretende medir el nivel de progreso en el desarrollo de los conocimientos que según los estándares corresponden a la edad o al grado escolar que se inicia.

El problema de los diagnósticos radica en su imprecisión, su sobreestimación y el direccionamiento. Por un lado jamás un instrumento nos dará la certeza de ser evidencia de algo, un solo instrumento es incapaz de encerrar la complejidad de los conocimientos de un niño, de las problemáticas de una escuela o de analizar la situación escolar de un municipio.

Muchas veces estos diagnósticos limitados son usados para definir situaciones. Un examen, por ejemplo, determina los problemas de aprendizaje de un grupo, sus carencias en algunas asignaturas y sus fortalezas en otras, siendo que en este examen puede haber un sinnúmero de sesgos, desde el mal día de un estudiante hasta el error en la redacción de los cuestionamientos o en el planteamiento de los problemas.

La otra de las deficiencias, es que estos limitados instrumentos se utilizan para construir realidades sobre los elementos estudiados. Muchas veces el prejuicio de un grupo o un estudiante no se crea con el diagnostico, sino que existen desde un momento anterior. Siendo así los prejuicios del investigador estarán presentes en el instrumento diagnóstico y éste será dirigido a corroborarlo o a descartarlos

dejando de lado la posibilidad de observar información sobre aspectos completamente distintos.

Este tipo de diagnósticos mantienen a los maestros e investigadores “lejanos” a los estudiantes, y no precisamente lejanos al conocimiento de su realidad, sino lejanos a un compromiso a entenderlos como personas, a adentrarse más allá del convertir a un grupo en un conjunto de porcentajes de aprobación o estadísticas.

Es por ello que como un primer acercamiento hemos tratado de construir, lo que Carlos Noyola nombró “falso diagnostico”, un instrumento que nos permita tener ese primer acercamiento, pero que está alejado de las preguntas dirigidas, más que en una excepción planteada de manera consciente.

Las preguntas de este instrumento son abiertas, con la finalidad de permitir que cada uno de los niños se exprese de manera menos limitada, posibilitando así que elementos de su realidad, desconocida prácticamente para nosotros, vayan apareciendo en su redacción. Al preguntar qué es lo que más les gusta de su comunidad, o qué es lo que hacen fuera de la escuela se busca abrir un espacio en el que no sabíamos qué podrían contestar, las respuestas podrían ser diversas y en las que se pudieran manifestar elementos que para los estudiantes del grupo eran importante y nosotros no pudiéramos alcanzar al imaginar se pudieran manifestar.

Con preguntas como ¿cómo era tu comunidad hace 10 años y cómo la imaginas en 20 años? Buscamos además de identificar si los niños logran posicionarse históricamente en sus respuestas y la forma en que hacen proyecciones históricas, seguir con las preguntas abiertas.

Al nombrar preguntas abiertas, no solamente nos referimos al tipo de redacción, sino a que son preguntas que permiten que las respuestas no sean fácilmente predecibles, sino donde cualquier cosa pueda ser respondida y sin temor a no acertar, preguntas que se pueden contestar desde la experiencia de vida.

Al hacer preguntas sobre su comunidad la intención es poder ver cómo los niños se entienden como parte de una sociedad, reconocer qué elementos de esta sociedad son relevantes para ellos, ayudarnos pues a ver como explican su realidad inmediata, Téjaro.

En una segunda parte de este cuestionario se plantearon preguntas con la finalidad de poder conocer un poco sobre las dinámicas de las relaciones que se establecían entre los niños de la secundaria.

En mi experiencia docente el conocimiento de las dinámicas que se forman entre los estudiantes de un grupo es un proceso lento. En el nivel primaria la rotación de grupos y profesores se hace, en muchas de las ocasiones, cada ciclo escolar. En agosto y septiembre el maestro estará conociendo a sus nuevos alumnos y los alumnos a un nuevo profesor, tendrán entonces diez meses para continuarse conociendo y lograr formar dinámicas en las que el trabajo en el aula se pueda desarrollar. En el nivel secundaria los profesores de una asignatura muchas veces trabajan en varios grados, entonces es posible que “repitan” los grupos a cargo. De cualquier forma las dinámicas del grupo, para un profesor que se acerca por primera vez a ese grupo pueden tardar en ser develadas. Algunas veces los profesores llegan a conocer los juicios realizados por profesores que han trabajado en ese grupo con anterioridad, tanto de forma verbal, en las juntas de academia de las instituciones o por medio de instrumentos oficiales, como las bitácoras de los estudiantes en las cuales se les pide a los profesores escribir algunas “observaciones” sobre los niños que serán leídas por el profesor del siguiente curso.

Nosotros llegábamos a una escuela donde no conocíamos a los niños, ni las dinámicas que entre ellos tenía, ya sea con los compañeros del grupo y con los del resto de la institución. Por esta razón decidimos implementar las preguntas de la segunda parte del cuestionario que nos ayudarían a entender cómo se relacionan los estudiante de la escuela secundaria de Téjaro.<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> El cuestionario completo se presenta en el apartado de Anexos con el número 1.

No quisimos elaborar un cuestionario predecible, sino uno en el cual pudieran aparecer elementos del entendimiento de su entorno, su ubicación temporal, y otros elementos de la historia, los cuales no necesariamente conceptualizan, pero que creíamos podían tener presente en sus narrativas. Así, por ejemplo Niali reconocía la creación de los fraccionamientos como algo nuevo en el paisaje de los alrededores de Téjaro, y con ello a Téjaro como una comunidad sumergida en un proceso de cambio.

Fue frecuente en sus respuestas la aparición de temas como la urbanización, el acceso a los medios de comunicación como el internet, la aparición de nuevas tecnologías y el aumento de los medios de transporte como elementos de carácter positivo dentro de la comunidad. Pero por otra parte existían muestras de que se otorga un gran valor a los aspectos tradicionales de la comunidad, como las fiestas.

### **3.2.2 – El mural, el collage y la entrevista**

Tras el *Falso diagnóstico*. Presentamos a las autoridades de la Secundaria tres secuencias que retoman contenidos del bloque 4 y 5 del curso de Historia de México II, que se imparte a los niños de 3er grado. Desde un inicio se pensó construir una propuesta didáctica que incluyera temas directamente relacionados con los programas de estudio, debido a que creemos que es fundamental acercar las investigaciones en materia de educación a la realidad de las escuelas, en donde la práctica educativa está sujeta a una serie de factores como lo es la exigencia administrativa del cumplimiento del trabajo conforme a los programas de estudio oficiales. Esta idea retomada en nuestra propuesta didáctica resultaba muy importante y necesaria, debido a que ha sido frecuente en pláticas con profesores y estudiantes de posgrado del área educativa, señalar las responsabilidades administrativas como el “rendimiento de cuentas” ante las autoridades educativas como una de las dificultades para realizar trabajos con

resultados más propositivos en las aulas. Pretendimos hacer pues, dentro de una propuesta didáctica *libre*, sin exigencia oficial alguna por parte de la SEP, un espacio para trabajar contenidos oficiales.

La forma de esta secuencia didáctica cumple con ciertos criterios estandarizados de las planeaciones, como el señalar los elementos del programa que trabaja, la descripción de la secuencia de actividades, los propósitos que se buscan en relación con los programas, incluso marcamos los materiales que serían utilizados en cada actividad. Pero no era una planeación como las que había aprendido a hacer en la Escuela Normal, esta vez la planeación de las actividades estaba agrietada deliberadamente, era imperfecta, premeditadamente abierta a lo inesperado. Las actividades fueron diseñadas para ser flexibles. Esta vez no tenía que ser una planeación que diera los resultados esperados, sino una planeación abierta a los cambios, que se pudiera transformar a cada instante, que ser reinventara.

Esta era una característica mucho más importante y trascendente para nuestro trabajo, incluso que el trabajo con temas oficiales. Había una necesidad de crear una estrategia llena de posibilidad.

Las ideas de Edgar Morín nos han ayudado a pensar sobre este rasgo de nuestra propuesta. Podemos pensar en el salón de clases como una parte del mundo en el cual concurren una gran cantidad de factores. Si el acontecer diario de una vida ocurre gran cantidad de sucesos que van determinando su actuar e influyendo en ella, en un espacio de convivencia humana, como lo es el salón de clases, esto acontecimientos se ven multiplicados. Es pues, el salón de clases un lugar que podemos y debemos pensar como un espacio de complejidad, con las características que señala Morín en una de sus definiciones al decir que “la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico”.<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Morin, Edgar; *Introducción al pensamiento complejo*; Barcelona; Gedisa; 2007; pág. 32.

Desde esta idea, nuestra propuesta tiene la finalidad de trabajar con la complejidad, siendo respetuosos y consiente de ella, lejana de esas planeaciones en las cuales el profesor intenta (ingenuamente) predecir todos los sucesos dentro del aula, las reacciones e incluso las respuestas de los alumnos. En esas propuestas didácticas, en las que se cree que se puede predecir un resultado y no hay espacio para el cambio, lo que pasa es que se fuerza el comportamiento del grupo y las dinámicas de trabajo con la finalidad de que esas predicciones se cumplan, además se cierra el espacio a la voz del niño.<sup>52</sup>

Otro concepto presente al diseñar nuestra propuesta didáctica que fue retomado del paradigma de la complejidad, el cual nos parece idóneo al tratar de describir la forma de trabajo planteada para nuestra práctica en la escuela secundaria de Tejaro, es el de Método (trabajado por Edgar Morín en muchas de sus obras). En una de sus definiciones Morin señala al hablar de este concepto “El método... Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensando, imaginando y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente”.<sup>53</sup>

Lo que planeamos nosotros es una propuesta que sirve como una estrada a lo desconocido, un pretexto para trabajar la historia y para abrir el aula a la posibilidad, sabiendo que lo que se propone no va a pasar, jamás, de la forma en la que la hemos predicho, ya que las situaciones presentes en el aula son impecables, y por lo tanto será necesario estar atentos a cada momento para permitir que los acontecimientos que sucedan en el aula, las opiniones de los estudiantes, y todo lo que no hemos podido prever pueda formar parte de la clase, de la construcción de la historia que en ella hacemos.<sup>54</sup>

---

<sup>52</sup> Sobre esto se puede leer más en: Mannoni, Maud; *La educación imposible*; México; Siglo XXI; 2005. Donde desarrolla la idea del *Deseo* en la educación.

<sup>53</sup> Morin, Edgar. Emilio Roger Ciurana y Raúl Domingo Mota; *Educación en la era planetaria*; Barcelona; Gedisa; 2003; pág. 17.

<sup>54</sup> La propuesta didáctica la presentamos en los anexos.

Otro factor importante al diseñar las actividades fue la intención de seguir planteando actividades en las cuales los niños pudieran expresar de manera abierta su comprensión de los elementos históricos. No pretendimos llegar a definiciones y conceptualizaciones de los elementos históricos, sino compartir, las impresiones sobre los contenidos trabajados y el conocimiento que los niños tienen, de manera abierta.

## **Mural**

El quince de abril iniciamos con el trabajo planeado. Previamente habíamos diseñado las actividades pero, fue hasta esa mañana, en el viaje a la secundaria, que terminamos de aclarar cómo llevaríamos a la práctica estas estrategias. La primera secuencia didáctica a trabajar la llamamos “El Mural”.

Al entrar al espacio del grupo, su salón, por llamarlo de alguna forma, solo se encontraba un niño, al cual no habíamos visto en la sesión anterior, era Jorge al cual la maestra saludó. Aprovechamos esto, para al momento de encontrarnos con todo el grupo presentarnos de manera formal y explicar a un poco a los niños cual era el motivo de nuestra estancia en la secundaria. Para ello colocamos los muebles en círculo y me presenté, para después pedirle a Jorge, quien se encontraba a mi lado izquierdo, que lo hiciera él, se negó. Ya había mostrado una especie de apatía al trabajo desde el momento de acomodarnos, él no había puesto su butaca dirigida al centro, como el resto del grupo, sino al frente del salón, que por su ubicación lo dejaba desconectado visual mente del resto del grupo. Por esta razón no tuve más que pedirle a quien se encontraba a mi lado derecho que continuara la presentación “Entonces por el otro lado. Te toca Carlos”,<sup>55</sup> para continuar con la presentación del resto del grupo.

---

<sup>55</sup> Tomado del diario de clases.



Tras la presentación, la actividad fue iniciada con una plática con los estudiantes. Ahí hablamos a grandes rasgos del movimiento muralista mexicano posrevolucionario. Los niños tenían algunas ideas sobre ello, pero la charla retomo elementos que en ellos no parecían tan claros, como el momento que histórico que se vivía durante la aparición de este movimiento. Presentamos entonces al grupo algunos libros con imágenes representativas del movimiento muralista con imágenes de obras de David Alfaro Siqueiros, Diego Rivera, Juan O’Gorman y Alfredo Zalce, entre otros. Con base en las imágenes seguimos la plática sobre el muralismo, señalaron como elementos constantes de las imágenes: las “vestimentas de manta”, que relacionan con “los indígenas”, “los héroes” y “la guerra”. Era predecible que algunos de estos elementos destacaran, pero la intención de rescatar algunos elementos y temas constantes en las obras era lo que nos daba pie para proponer dos preguntas al grupo: ¿Cuál sería el tema o los temas que un movimiento muralista trabajaría en nuestros tiempos? y ¿Cuáles serían los elementos constantes dentro de la iconografía de este movimiento?

Estas preguntas nos daban pie nuevamente para que los niños pensaran su realidad, lo que viven y tenían un espacio para expresarlo. Niali señaló “La Libertad” entre otros, como uno de los temas que se pintarían en la actualidad. Roberto Carlos mencionó: El futuro, los Inventos, la muerte y el nacimiento, la sociedad (“con gente de todo el mundo” señaló cómo forma de representar lo que llamó sociedad), la libertad de expresión, guerra del gobierno y el narcotráfico, la corrupción y el cambio climático. De manera distinta Cristian Ayala dijo que ahora se pintaría “más o menos de lo mismo, del hambre, la pobreza... hay pocos apoyos al campesino de las inconformidades [...] inseguridad”.<sup>56</sup>

Ese día Jorge se negó a participar durante toda la clase, cosa que para mí fue inicialmente difícil enfrentar. En las escuelas, en otros momentos de mi practica educativa, el esfuerzo hubiera sido dirigido a la búsqueda de la forma de integrarlo rápidamente a las dinámicas del grupo, encontrar la pregunta exacta que *captara su interés*, pero no esta vez, Jorge había encontraba en esa postura de rechazo

---

<sup>56</sup> Tomado del diario de clases.

algo que aún no descubría que era. En él hubo algunos momentos en los que no estuvo del todo desconectado, buscaba con la mirada lo que pasaba con el resto del grupo.

Para el segundo día, la actividad se realizó en otro espacio de la escuela, la cancha. Ese es un lugar de mucha convivencia, es el área común de la escuela. En ella se realizan y se encuentran constantemente los alumnos de los distintos grupos. Tejaroz es una comunidad pequeña y la escuela también tiene una población reducida, podríamos pensar que esta es una de las razones por las cuales en los recreos conviven todos sin importar el grado o el grupo al que pertenecen. Incluso en el recreo se convive con las madres de familia que asisten a hacer la venta de los alimentos. El grupo del 3° "A", grupo en el cual implementamos la estrategia didáctica, por ejemplo, se ve *extendido* durante el recreo, como lo pudimos ver el día 16 de abril, día en el que no pudimos trabajar con el grupo, debido a que tenían prevista la proyección de una película, actividad que por su duración se extendería hasta el horario destinado a la clase de historia. No habíamos sido notificados de ello, y ese día estuvimos presente en la escuela teniendo la oportunidad de presenciar algo de lo que ocurría en ese patio durante el recreo. Así, los horarios planeados para nuestra estrategia se empezaron a modificar.

Esa mañana durante el recreo las 3 niñas del grupo, estuvieron separadas, cada una integrada a un distinto grupo de niñas, con las que platicaban y tomaban sus alimentos. Christian Ojeda y Christian Ayala se integraron con un grupo de alrededor de 10 niños que procedían de distintos grupos. Jorge por su parte pasó gran parte del recreo con dos niñas de otro grupo. Se generaban en ese espacio durante el recreo, conexiones con otros estudiantes.

En ese espacio se realizó la segunda sesión con el grupo. El miércoles 17 de abril entregamos al grupo tres bastidores con pliegos de papel, además de pinturas y pinceles los cuales serían el espacio servirían para que se pintaran las representaciones de las ideas compartidas en la clase anterior, las ideas que un movimiento muralista retomaría en la actualidad.



Materiales presentados a los estudiantes.

Se había pensado en este formato de soporte por varias razones principal mente por no tener una pared dispuesto para hacer el mural. Se pensó entonces en la posibilidad de crearlo a manera de tríptico, con la interpretación que los niños en equipos. Se conformaron tres equipos de manera libre con los seis niños que hasta entonces habían llegado. Christian Ayala y Christian Ojeda en un equipo, Yadira y Ana en otro y Niali con Yareli eran el tercer equipo, al cual se integraría más tarde Roberto.

Tras quedar frente a los materiales, los niños trabajaron prácticamente solos el resto de la clase. Estuvimos cerca de ellos pero no necesitaron de nuestro apoyo, más que en el momento en que Yadira y Ana se acercaron para preguntar si podían dibujar un paisaje, y si podían hacer un boceto en una hoja de libreta antes.

La interacción entre grupos que habíamos visto en el recreo también se dio en ese momento. Niños que no estaban en clase se acercaron para preguntar a los niños sobre sus trabajos. Los diálogos los niños de otros grupos llegaron a incidir en los que se estaba dibujando en los bocetos de los cuadros, como en el equipos de Niali, Yareli y Roberto, que eliminaron una “Z” que estaba en una bandera, la cual al final de la obra cambiarían por una hoja de marihuana.

Al final de la hora de clase los niños habían elaborado solo los bocetos a lápiz, motivo por el cual les informamos que continuaríamos el trabajo la siguiente sesión.

Al día siguiente continuamos la actividad, Jorge y Johan se integraron a los equipos sin que nosotros les diéramos alguna instrucción, Jorge trabajó con Yadira y Ana, él fue quien más actividad tuvo en el cuadró, parecería muy cómodo, a diferencia del día en que estuvimos dentro del salón. Johan por su parte se integró al equipo de Niali y Yareli, haciendo algunas propuestas al boceto que ellos tenían. Era evidente que los niños estaban acostumbrados al trabajo en la escuela, podían perfectamente cumplir con las expectativas del docente incluso sin que estas fueran expresadas explícitamente. Ese día no fue necesario más que encontrarse con los materiales para que ellos por cuenta propia continuaran la actividad. Sin embargo esta *disposición* al trabajo tenía algo extraño. Los niños no señalaron ninguna negativa para realizar el trabajo pero no tenían prisa alguna por concluirlo. Al final de la clase solo habían pintado algunas pequeñas partes de los cuadros.



Niños de distintos grupos se acercan a ver el trabajo del grupo 3° "A".

Sabíamos que pasarían cosas imprevistas, pero esperábamos un mayor avance en dos horas de trabajo con el tríptico. Al llevar los materiales a guardar en el salón nos encontramos con la maestra Lilia, titular de la asignatura de historia, que nos preguntó cómo íbamos, al decirle que un poco atrasados en cuanto a los tiempos planeados, nos sugería presionar un poco al grupo para acelerar su trabajo. La dinámica del grupo también había sido notada por la maestra, solo que ella lo relacionaba con flojera por parte del grupo.

Seguir el consejo que nos daba respecto a presionar al grupo me hubiera parecido ideal en otro momento. Muchas veces la idea de que la educación ideal es la que cubre los contenidos programados de manera oficial es la ideal, nos hace acelerar los procesos que se viven en el aula. Esto me generó una disyuntiva, entre seguir dejando al grupo trabajar con sus tiempos o empezar a apresurarlo. Parte de mí, el profesor que había sido durante toda mi carrera profesional estaba de acuerdo con la Maestra.

La clase siguiente la tuvimos el 22 de abril, para entonces habíamos determinado que la actividad, aunque no los cuadros, habían avanzado mucho, lo suficiente para ir continuando, habíamos decidido socializar los avances al final de la clase y dejar los cuadros y seguir dejando los cuadros y las pinturas en el salón, como una opción, para que los niños siguieran trabajando en la construcción de sus pinturas en los días siguientes.

Al llegar al salón nos sorprendimos al ver que los cuadros habían sido trabajados el viernes, aun cuando no tenían clase de historia. Lo planeado para días siguientes, ya había pasado, el tener los materiales ahí les había permitido seguir el trabajo, aunque al parecer con un significado distinto, la presión por avanzar. Muy posiblemente la preocupación que compartimos con la maestra Lilia la hizo tomar su clase de Asesoría del viernes para adelantar los trabajos. Los cuadros se notaban altamente avanzados, uno, el de Nialí, Roberto y Yareli estaba prácticamente terminado, incluso estaba firmado. A pesar de eso Yareli, que era la única integrante del equipo en la escuela realizó algunos retoques al cuadro, al

tiempo de ver cómo compañeros de otros grupos preparaban una presentación para el día de las madres. Los otros equipos continuaron trabajando.

Unos minutos antes de terminar el la hora de clase reunimos los tres cuadros para que los niños hablaran sobre ellos. Era necesario tenerlos uno al lado del otro para que el tríptico funcionara como tal. Las participaciones de los niños comenzaban por hablar del el cuadro que había pintado cada uno de ellos pero la intención de la obra, la historia que los rodeaba como grupo iba más allá, abarcaba las realidades y las visiones de sus compañeros. Así que pedimos a los niños que también hablaran de los cuadros de sus compañeros.

Surgieron entonces conexiones entre las tres obras que iban tejiendo una red, la red de lo que el grupo podría entender como temáticas contemporáneas, como su realidad. El cuadro pintado por Niali, Roberto, Yareli y Johan, que contenía una imagen tan fuerte como la de una bala al centro del cuadro, su representación de la corrupción y la guerra del narco y el gobierno no se quedaba aislada de otros aspectos de la realidad de Téjaro.



Cuadros del mural terminados.

Christian Ayala relacionó, por ejemplo, al explicar el tríptico el trabajo del campesino, plasmado en su cuadro, con el paisaje dibujado por sus compañeras ya que en él estaba representado el campo y el agua necesaria para la agricultura, a su vez ligaba estos elementos como necesarios para la producción de la mariguana, pintada en el otro cuadro.

La relación que se hizo entre los cuadros permitió alejarnos de explicaciones parciales y se dirigió más a lo podríamos llamar una explicación rizomática, tomando como referencia las ideas de Gilles Deleuze.<sup>57</sup> Cualquier punto de los cuadros podría ser relacionado con otro y lo era, las explicaciones tenían cortes, cuando los niños terminaban su explicación, pero otro niño regresaba a la explicación iniciando por cualquier otro elemento de los cuadros, sin desechar la explicación anterior. De esta forma quedaban integrados en una explicación colectiva, las obras de todos los niños.

Las explicaciones fueron interrumpidas por la chichara, en ese momento Jorge lanzó una pregunta: ¿Qué vamos a hacer con los cuadros? Le respondí que lo que ellos quisieran, algunos niños proponían rifarlos, Jorge me dijo: Lléveselos, para que se acuerde de nosotros. Jorge en ese momento había tenido un gesto que no pude haber imaginado el primer día. Después haberse mostrado distante hacia nosotros, al grado de participar y evadir hasta el cruce de miradas, si intervención daba pistas de que lo que se había hecho en los días anteriores, dejar su espacio, permitir que él se acercara al equipo dónde estuviera cómodo, no presionarlo para que participara y respetar la distancia que ponía, iba por buen camino.

Dejamos los trabajos y los materiales en el salón de clases sin definir el destino de los cuadros, eso ellos lo definirían. De esa forma dimos por terminada la primera de las secuencias didácticas.

---

<sup>57</sup> Deleuze, Gilles y Félix Guattari; *Rizoma. Introducción*; España; Pre- Textos; 2010.

## **La entrevista.**

La segunda secuencia didáctica que implementamos fue la de la entrevista. Esta actividad la iniciamos con una plática en el espacio del grupo sobre las organizaciones que existen en Téjaro. Tras enumerarlas se le cuestionó sobre las funciones que desempeñan organizaciones y cómo se relacionan con las otras instituciones. Aparecieron algunas de las que no habías previsto, como la Asociación Ganadera, la cual relacionaban con la iglesia, debido a que la primera organiza jaripeos en las fiestas religiosas. Posteriormente se eligieron algunas organizaciones por equipos, para plantear de tarea la formulación de una guía de entrevista dirigida a los representantes de la organización elegida, con la finalidad de posteriormente llevar acabo la entrevista y poder conocer más sobre ella.

Al día siguiente, 24 de abril continuamos la actividad, como lo habíamos imaginado, no habían preparado las preguntas, por lo cual se pusieron a escribirlas en los equipos formados. La mayoría de los equipos empezó a redactarlas, ya que no las habían preparado en su casa. Al terminar de preparar los guiones de entrevista cada equipo los leyó al grupo. Los compañeros hacían sugerencias respecto a preguntas que desde su criterio debían ser incluidas en la entrevista. La clase terminó dejando como tarea el ir a buscar a algún miembro de las organizaciones seleccionadas para realizar la entrevista.

Por la mañana siguiente decidimos que en la clase platicaríamos sobre las organizaciones. Supusimos que por la dinámica mostrada hasta el momento, el grupo llegaría sin haber hecho las entrevistas, pero en realidad los niños ya conocían suficientes cosas sobre éstas para llevar a cabo la plática. Así en la charla se habló de algunas de las características de organización que tiene en la actualidad los ejidos, como las reuniones y las posibilidades de ser ejidatario. La opinión sobre algunas de las organizaciones era muy distinta entre los miembros del grupo, por ejemplo, al hablar de la iglesia, Christian Ayala dijo que era un “negocio” mientras que por su parte Niali señaló que era para “ayudar y enseñar”. Las posiciones eran muy distintas, sin embargo las opiniones de los niños siempre



fueron escuchadas con atención y respeto. Al parecer se comprendía que las posturas que había en el salón eran amplias, y lograban hacerse escuchar al escuchar a los compañeros.

En esta segunda secuencia didáctica se ampliaron los elementos relacionados con la composición de Téjaro que habían aparecido durante la primera, se reconocían organizaciones influyentes en la vida cotidiana de la comunidad y al hablar de ellas se hacían reflexiones históricas que quedaban plasmadas en la composición de los guiones de entrevista, como al preguntar: ¿Cuántos Jefes de Tenencia ha habido? ¿Cuántas unidades de transporten componen la organización en la actualidad? Más allá de lograr construir la historia de la Jefatura de Tenencia o de la Unión Regional de Autotransportes “Téjaro”, la actividad nos ayudó a identificar la composición de estas organizaciones como parte de un proceso en movimiento, en el cual la vida de estas instituciones se relacionan como causa y consecuencia del acontecer de las actividades de su comunidad

Al platicar sobre los ejidos, los niños se expresaban con una cercanía natural al tema. Podríamos pensar que al reflexionar sobre la relación de las instituciones, era muy evidente la relación del ejido con la escuela, ya que la segunda trabaja en una casa ejidal. Pero esta relación no fue de las primeras en ser mencionadas, sin embargo el tono en el que se referían a ella, daba la impresión no de ser una relación poco valorada, sino que, por su relación tan presente, parecía más una unión.

Otro grupo de preguntas fue relacionada a cuestionarse sobre el compromiso de los sujetos hacia su función en la sociedad cómo al insertar la pregunta ¿Toma su trabajo en serio? En el cuestionario destinado a un representante de la escuela y ¿Le gusta ayudar? Para un trabajador de la clínica.

## **Collage**

El día 29 de abril iniciamos la última secuencia didáctica programada para nuestra práctica. En esta actividad planeamos mezclar la reflexión de elementos históricos cómo el cambio a través del tiempo y del programa de estudios como el análisis de la expansión urbana, junto con elementos creativos como la construcción de un collage y la creación literario.

Como parte introductoria de la actividad presentamos al grupo una serie de tres parejas de fotografías de Morelia. Cada pareja correspondía a imágenes panorámicas de la ciudad captadas desde prácticamente con el mismo encuadre, pero con una variación temporal que permite evidenciar cambios importantes en la ciudad.

En algún momento de la planeación de esta actividad tuvimos en cuenta la posibilidad de buscar imágenes antiguas de Tégato, que nos ayudaran a hablar sobre el paso del tiempo, pero nos decidimos por que fueran imágenes de otro espacio, debido a que de esta forma se abría la posibilidad de reflexionar el cambios de paisajes no propios. Ellos viven diario el cambio del paisaje de su comunidad y en esta ocasión podían ver el cambio de un espacio distinto, a través de periodos temporales más largos.

Las imágenes se entregaron una a una, comentando en cada caso las observaciones realizadas por los niños, así, lo que saltaba a la mirada de cada niño podía ser compartido y todos tenían la posibilidad de identificar lo que a los compañeros les llamaba la atención.

Se realizó una reproducción de las imágenes por cada niño, de esta forma, llegado el momento, cada uno pudiera tener las seis fotografías en sus manos y manipularlas conforme a su necesidad, y seguir haciendo observaciones.

Tras haber reunido las imágenes los niños realizaron dos listados en el pizarrón, uno con elementos que pudieran destacar de las fotografías antiguas y otra, para las actuales. Dos niñas del grupo prefirieron no pasar al pizarrón. Posteriormente se preguntó a los niños qué cambios ha habido en Téjaro, Yareli y Christian Ayala, hicieron referencia al “mejoramiento” y ampliación de las vías de comunicación. Roberto señaló la aparición de casas habitación en la parte baja del pueblo y Niali señaló algo que había mencionado en el primer día de trabajo, la aparición del Fraccionamiento El Encanto, lugar donde habita, como uno de los cambios recientes en los alrededores de la comunidad.

Concluimos esa sesión de trabajo, proponiendo al grupo que trajera para la siguiente clase materiales que consideren adecuados para realizar un collage en el que se representara Téjaro.

A la mañana siguiente se presentó al grupo material para hacer el collage, consistente en cartulina, pegamento y cinta adhesiva, existía la posibilidad de que los niños hicieran más de un collage, dividiéndose en equipos, pero la elección fue hacer uno solo entre todos. Con la cartulina colocada en el centro del espacio del trabajo del grupo los niños sacaron de sus mochilas los objetos seleccionados para el collage. Nuevamente la falta de “tarea” se hizo presente, ya que solo 4 niños habían traído su material. Para ese día ya esperábamos que muchos niños del grupo no trajeran el material.

Los niños que no traían material para el collage pidieron oportunidad de salir a buscar en las instalaciones de la escuela. Para este momento sabíamos que el que solo 4 niños hubieran traído algún material no tenía nada de raro. El trabajo no requirió más indicaciones y el grupo de niños que si traía objetos los comenzó a colocar en la cartulina.

Algunos de los materiales que se seguían recolectando fueron colocados en el collage, incluso uno cigarro que llevó un profesor de la secundaria por petición de los mismos alumnos. Era evidente que el no haber traído los materiales de casa no causaba ningún impedimento para participar en la construcción del collage.



“Qué es Téjaro :) !!” Collage del grupo.

Cuando los niños dieron por terminado la composición del collage dimos tiempos para socializar lo trabajado, la intención fue seguir reflexionando sobre los componentes de la comunidad, dar un espacio para que los estudiantes pensarán sobre su realidad, el Téjaro contemporáneo tras entenderlo como el fruto de un proceso aun activo, Téjaro como una comunidad que crece y q está cambiando. Por esta razón colocamos el collage generado al centro del espacio y colocados alrededor se comenzó a hablar de él, se le pidió a los niños que hablaran sobre los elementos colocados en la cartulina

En las explicaciones de los elementos, los niños reaccionaron la imagen del toro, con la organización ganadera, relacionada con la generación de ingresos económicos para la comunidad. La taparroasca de refresco con el comercio y de manera muy clara con las costumbres cotidianas de alimentación ya que dijeron eso “somos” manifestado posteriormente que se tomaba en todo momento.

Así cada elemento que compuso el collage se fue explicando en voz de los niños de lo cual se desprendían elementos para seguir compartiendo los que Téjaro es y

representa de manera individual y colectiva. Explicaciones que se iniciaban en el elemento y se extendían por donde los niños deseaban. Como al hablar de las hojas arrancadas de una maceta de la escuela, sobre ella se inició hablando de la agricultura en la comunidad para pasar a hablar de las plantas medicinales, valorando así el conocimiento tradicional como un elemento presente en la comunidad.

La actividad de este día fue concluida al dejar una tarea, la elaboración de un cuento en el cual retomaran por lo menos uno de los elementos presente en el collage. Este trabajo sería el último de nuestra estancia en la secundaria de Téjaro.

Al día siguiente, en el salón, no encontramos con que solo dos niños habían traído su cuento, justo lo que esperábamos, tras haber trabajado casi tres semanas con ellos, entendíamos que no estaba dentro de los intereses del grueso del grupo cumplir, a primera instancia con las demandas del profesor, en este caso de los practicantes. La lentitud de la ejecución del mural, se replicaba en esta ocasión, extendiendo el trabajo que debería haberse realizado en casa, hasta la mañana siguiente.

Dimos a los niños la primera parte de la clase como tiempo para que elaboraran el cuento que se había pedido el día anterior. A lo cual todos accedieron de inmediato, con excepción de Johan y Jorge, quienes tuvieron que ver pasar algunos minutos más para poder acceder a iniciar la redacción.

Cuando se dio por terminado el tiempo de redacción, comenzamos a socializar los cuentos, con una participación voluntaria. Jorge, que aún no terminaba su cuento, decidió continuar la redacción mientras sus compañeros leían, sin despegar la pluma del cuaderno, parecía estar dedicado por completo a su texto.

La elaboración de los cuentos permitió que los niños retomaran esos elementos del collage para relacionarlos con otros que habían aparecido en el Mural y en las otras pláticas, pero sobre todo daba la oportunidad para expresarse de manera

abierta y con una mayor libertad para que se pudieran agregar elementos presentes en la comunidad pero que en otros momentos se habían escapado.

Los textos entregados reflejan la diversidad del grupo, ese discurso individual que en cada actividad tejía el discurso del grupo, el que se entrelazaba y se conectaba en la elaboración del collage, en el mural o en las charlas grupales. Todos con rastros de la convivencia en una comunidad que cambia, que tiene tradiciones muy importantes para los pobladores, pero que está acompañada de un movimiento de transformación, en el que aparecen nuevos elementos que los niños identifica como factores que generan por un lado cierta comodidad y relacionan con el “progreso”, pero que por otro, leen como elementos que afectan de manera negativa las formas en que se vive en Téjaro. Por un lado podían aparecer narraciones en las que se habla de la importancia del maíz, más allá de lo fundamental que puede ser en la dieta cotidiana, como un alimento ligado a las tradiciones, casi ritual, como en el cuento de Jorge, dónde el maíz se convirtió en el personaje principal.

El cuento de Christian Ayala y Yadira involucraban al refresco, el alcohol y las armas como elementos muy presentes en la comunidad que se han metido en la vida cotidiana de la comunidad y aparecen en sus narraciones como algo cotidiano pero que terminan siendo relacionándose con la muerte y la enfermedad.

El trabajo de Roberto, fue el más extenso con un estilo de redacción distinto, narró la historia de la creación de la Unión Regional de Autotransportes Téjaro. Él narra la travesía del grupo de pobladores de la comunidad que realizó las gestiones para conseguir el transporte. En este texto relaciona la creación de esta organización encargada del transporte público con el mejoramiento de las condiciones del pueblo.

Esta actividad en la que cada niño tuvo un espacio individual de expresión, nos permitió regresar a ese lugar donde se entiende que el grupo es la conjunción de personas, aunque pequeño, diverso. Fue como poder ver cada hebra del discurso grupal que habíamos visto tejerse en las actividades anteriores.

## 4 – Tras las prácticas.

Cuando pensamos en realizar una propuesta didáctica que tuviera como un referente teórico el paradigma de la complejidad, teníamos claridad en la idea de que nuestras planeaciones debían ser tomadas como Un instrumento bastante flexible y de alguna forma permisivo, de tal forma que en cierto momento la clase pudiera tomar rumbos no planeados, rumbos, que he de confesar siempre trataba de imaginar, por ejemplo, los temas que proponían los niños en el trabajo del mural o las reacciones de ellos al escuchar las dinámicas propuestas. Pero queda claro, tras la estancia en la secundaria de Téjaro, que las cosas que pude imaginar estaban bastante lejos de todas la experiencias que vivimos durante esos días de prácticas.

### 4.1 Jorge. (De cómo se pierde el control que el maestro nunca ha tenido)

...Al plantear las actividades que se llevaron a cabo en Téjaro, quedaba claro que una de las cosas más importantes al ejecutarla sería el permitir que las cosas *pasaran*, posicionarme como profesor de tal manera que los imprevistos, causantes siempre de nuevas posibilidades en las dinámicas del aula, no fueran algo que se quisiera controlar.

Uno de estos imprevistos se presentó desde el primer día de trabajo con el caso de Jorge (de quien ya mencionamos algunas cosas). Al encontrarme con un estudiante que permanecía en una posición de rechazo explícito al trabajo (explicitado en el silencio de Jorge y al dar la espalda al grupo, en el cual me incluyo) hubiera, en momentos anteriores, tratado de invitarlo al trabajo. No es raro

que en las escuelas preocupe a los profesores el niño que no quiere trabajar, y se busque la forma de “motivar” al alumno a entrar en las dinámicas de grupo.

En esta propuesta didáctica no nos permitimos eso, no por lo menos desde un primer momento, como un impulso por uniformar la conducta del grupo. El primer día, cuando vimos la actitud de un niño que no quería participar y giraba su butaca para no estar en contacto visual con el resto del grupo, fue inquietante, era algo que debía ser tomado en cuenta.

Nos queda claro que los grupos sociales pueden llegar a trabajar como sistemas en los cuales cada elemento cumple una función, y por ello podemos decir que tienen características particulares. Era entonces evidente que no podríamos esperar que todos los estudiantes reaccionaran de la misma forma ante nuestros planteamientos. Por otro lado hay que aclarar que no por saber que todos somos distintos, debíamos dejar pasar esa situación, hubiera sido una imprudencia ignorarlo justificándonos en su derecho a no querer trabajar con el resto del grupo.

Jorge permanecía en el grupo pero no había un espacio para que él actuara. Tras la primera invitación a participar, a la cual se negó de manera rotunda, quedaba claro que ese no era el camino. El escenario de Jorge no podía ser *otorgado*, era él quien debía tomarlo y así poder introducir su voz al grupo.

Durante esa primera clase Jorge miró de reojo un par de veces hacia el grupo, lo que nos hizo saber que no estaba totalmente desconectado, había algo en el grupo que llamaba su atención.

Lo que hicimos durante los siguientes días fue no acosarlo, respetar su espacio dentro del salón. El dar la posibilidad de elegir los compañeros de equipo en la dinámica del mural, le permitió integrarse con los compañeros que le brindaban la confianza de integrarse.

Esta no fue una tarea fácil, como “el profesor del grupo” no es sencillo enfrentar una situación en la que un estudiante parece ignorar tu propuesta de trabajo, cosa de que de cierta forma no solo hizo Jorge, sino el total del grupo, al realizar la actividad del mural con una lentitud incompatible con las dinámicas de trabajo de



cualquier escuela que generalmente apresura las actividades con la finalidad de “aprovechar” el tiempo, de avanzar con los contenidos temáticos de los programas propuestos por las autoridades educativas.

Con respecto a la lentitud del grupo, la maestra Lilia nos señalaba que el 3ºA” era un grupo al cual se le debía presionar para que avanzara, por ser “flojos”. ¿Que se hubiera propuesto para el caso de Jorge? haciendo una analogía, creemos que muchos de los profesores hubieran buscado la forma de “motivarlo” de buscar la forma para que finalmente ese estudiante actúe como creemos que debe hacerlo, que se estandarice con el comportamiento del grupo.

En este caso no fue así, creímos que la motivación directa no era el camino para actuar respecto a Jorge. Dejar que esos momentos en los que el rechazo de Jorge al profesor eran evidentes sucedieran, representaba una conflicto grande al profesor. Esto fue la muestra más evidente de que lo que se planeara como una clase modelo, dejaba de lado una gran cantidad de sucesos impredecibles.

Nuestro *método* de trabajo se encontraba ahora con algo imprevisto, y que pos sus características era preciso trabajar.

Una opción que teníamos era seguir una de las tendencias más resientes, entrar en una dinámica donde se tomara al estudiante de manera individual y se intentara realizar un estudio psicológico con la intención de que por medio de ello se pudiera modificar la situación. La principal inconveniencia de esta idea es que deja de lado la complejidad en que vive el niño, se le toma como un elemento aislado del grupo y se le llega a etiquetar.

No nos interesaba desde nuestra propuesta aislar un caso y adentrarnos en él, el grupo era más importante y trabajar en base a sus relaciones. Fue por ello que decidimos evitar esa psicologización del problema, señalada ya como una de las “Intervenciones curriculares inadecuadas”<sup>58</sup> por Jurjo Torres.

---

<sup>58</sup> Torres Santomé, Jurjo; “Diversidad cultural y contenidos escolares” en *Revista de Educación*, 345; enero-abril 2008; pág. 100.

Al eliminar esa posible forma de intervenir en el grupo, se acrecentaba la incertidumbre respecto a cómo se debía intervenir en ese caso. Esta incertidumbre partía de una posición como profesor desde la que se podría creer que no era posible dejar pasar esa situación en la que un niño tiene una actitud de desdén hacia una actividad propuesta. Lo que aparecía ahí era cierta necesidad de control, de no estar cómodo ante un grupo que se niega a seguir las indicaciones, al enfrentar una resistencia a la posición de autoridad que creía tener.

Por un lado la falta de integración Jorge-grupo era real, pero mi necesidad de control ante la posición de Jorge, aumentaba la complejidad de la situación.

Como se ha mencionado antes Jorge no se desconectaba del todo, solo se negaba a trabajar, de manera más explícita que el resto del grupo. Con esa resistencia al trabajo, explícita por parte de Jorge y sutil por parte del resto del grupos que seguía una estrategia en la cual no se enfrentaban a las propuestas de trabajo de manera directa sino, con completa calma y lentitud, los niños lograban posicionarse en un punto donde buscaban manifestarse ante lo que el profesor había propuesto desde una posición ajena a ellos, como diría Mannoni, “escapar de lo que el adulto tiene para él”.<sup>59</sup>

Estaban de esa forma explorando caminos para poder ser, dentro de una institución, la educativa, que generalmente da pocos espacios para ello, ya que marca desde sus programas, por medio de los “Propósitos generales de la enseñanza”.<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> Mannoni, Maud; *La teoría como ficción. Freud, Groddeck, Winnicott, Lacán*. Barcelona; Grijalbo; 1980; pág. 120.

<sup>60</sup> SEP; *Educación Básica. Secundaria. Historia. Programa de estudios 2006*; México; SEP, segunda edición; 2008; pág. 11.

Esta vez el camino a seguir lo proponían ellos, Jorge en la resistencia a trabajar y los niños en la lentitud del trabajo, y como profesor lo que se hizo fue “dejarlos”,<sup>61</sup> permitir que siguieran explorando sus tiempos de trabajo.

En ese dejarlos, fueron fluyendo las cosas, Jorge encontró por sí mismo la forma de integrarse poco a poco al grupo, por medio de la participación en un grupo o al entregar la redacción de su cuento sin participar en la lectura grupal, así pudo sumar su voz al discurso del grupo. Lograron por sí mismos encontrar sus espacios dentro de la dinámica grupal, funcionaron como un “sistema complejo adaptativo”<sup>62</sup> que se logró autoorganizar.

Tras las primeras experiencias en que los niños lograban organizarse y trabajar de manera un tanto autónoma, nos permitimos como profesores brindar más espacios para que ello sucediera. De esta forma nuestro *plan de trabajo* había sido modificado, prácticamente, por el grupo. Nuestra propuesta actuaba como el *Método* que propone Morin diciendo que “El método es programa y estrategia al mismo tiempo, y puede modificar el programa por retroacción de sus resultados, por lo tanto, el método aprende”.<sup>63</sup>

Si se hubiera decidido actuar directamente sobre Jorge, creemos que habría podido pasar dos cosas: la más probable es que él siguiera en la negativa alejándolo cada vez más del grupo y la segunda es que el estímulo que le presentáramos para trabajar, una vez alcanzando su finalidad solo hubiera violentado de manera sutil su posibilidad de decidir. En cualquiera de los casos

---

<sup>61</sup> En las reflexiones que hacíamos cada mañana al terminar las clases, para analizar el progreso de nuestra propuesta, surgió la frase “hay que dejarlos” como la respuesta ante la disyuntiva entre ser más estrictos en cuanto al tiempo y presionarlos, cómo lo había propuesto la maestra Lilia o continuar respetando sus tiempos, desde una posición no invasiva.

<sup>62</sup> Bonil, J., Guilera M., Tarín R. M., Fonolleda M. y Pujol, R.M.; “Evaluar el grado de incorporación de la complejidad en las producciones del alumno: propuesta de indicadores” en: *Investigación en la escuela*, No. 53; Barcelona; 2004; pág. 101.

<sup>63</sup> Morin, Edgar. Emilio Roger Ciurana y Raúl Domingo Mota; *Educación en la era planetaria*; Barcelona; Gedisa; 2003; pág. 31.

Jorge hubiera tenido una experiencia negativa respecto a la búsqueda de su lugar en el grupo.

Pero no fue así y este trabajo le brinda una experiencia de posibilidad. Se pudo dar cuenta de que a pesar de no parecerlo en algún momento, él pertenece a un grupo en el cual hay un lugar para él. Que su voz es relevante para un conjunto que es el 3° “A”.

#### **4.2 – La construcción de una historia compleja**

Durante las tres semanas que trabajamos nuestra propuesta didáctica en la escuela secundaria de Téjaro, los niños estuvieron realizando varias actividades, la participación en cada una de ellas fue muy relevante para nuestro crecimiento como profesores y entre ellos como compañeros y estudiantes de educación básica. Con ayuda de los trabajos de los niños podríamos compartir en este espacio las evidencias de los avances en cuanto a contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales, como se hace de manera habitual, pero hemos decidido compartir algo mucho más relevante para este trabajo, la reflexión sobre el tipo de historia que se trabajó con el grupo de 3° “A”, una historia que inicia su construcción fuera del aula, mucho antes de la llegada de nosotros a la comunidad, es decir en su vida diaria, pero con el trabajo de nuestra propuesta didáctica se favoreció su reflexión y se pudo evidenciar.

En los espacios de trabajo, los niños trabajaron el análisis de imágenes, la redacción de guiones de entrevista, la construcción de collage, la pintura de un mural, etc. pero sobre todo, en el grupo se produjeron muchos momentos en los cuales los niños platicaban entre sí. Estos espacios resultaron muy interesantes, ya que en ellos se apreciaba un verdadero diálogo.

Fue evidente en el trabajo diario con los niños que cada uno de ellos tenía diferentes intereses, diferentes perspectivas ante las situaciones que analizábamos. En algunas ocasiones las posturas eran tan diferentes que pudieran haberse definida cómo antagónicas, (como al hablar de las funciones de la iglesia) pero los señalamientos hacia las visiones distintas nunca fueron descalificativos. El grupo se escuchaba (a él mismo) siempre y en la conversación tenían cabida las opiniones de cada miembro.

La realidad de los niños que se manifestaba en sus participaciones tan diversas que nunca chocaban, más bien se completaban, siendo distintas nunca se censuró a un compañero o se le juzgó de manera descalificante, esto podría entenderse con el principio dialógico del paradigma de la complejidad sobre el cual señala Edgar Morín que “El principio dialógico nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Acaso dos términos a la vez complementarios y antagónicos”.<sup>64</sup>

Se comprendía poco a poco que Téjaro o la manera de explicar lo que es Téjaro tiene varias versiones, en este caso, todas ellas con un gran valor, ya que consisten en explicaciones surgidas desde el punto más cercano, el de un habitante. Se pudo así percibir que esa realidad en la que se vive, no es necesariamente la misma que la de un compañero de clase, pero que a pesar de ser disímil es completamente comprensible. En los diálogos en clases, las posturas contrarias fueron señaladas y replicadas, lo que permitía a los niños ir y entendiendo las posturas del compañero, o por lo menos acercarse a ese entendimiento, pero a la vez, les permitía, al momento de defender su postura, (en los momentos en que esto se hizo) reflexionar sobre sus propios argumentos, sobre cómo cada quien se ve a su comunidad.

En algunas sesiones, hubo casos de niños que tras una participación inicial en el diálogo grupal, no volvieron a hacer uso de la palabra, sin embargo, el escuchar a los compañeros también les permitía encontrarse con posturas diversas, entender

---

<sup>64</sup> Morin, Edgar; *Introducción al pensamiento complejo*; Barcelona; Gedisa; 2007; pág. 106.

que Téjaro se explicaba como muchos “Téjaros”, era entonces un multi-Téjaro, como el multiverso sobre el cual reflexiona Maturana.

Al respecto el Epistemólogo y Biólogo chileno señala que la realidad solo se puede entender como un multiverso “es decir, muchas realidades explicativas diferentes, igualmente legítimas, pero no igualmente deseables, y que en el multiverso un desacuerdo explicativo constituye una invitación a una reflexión responsable acerca de la coexistencia y no a una negación irresponsable del otro”.<sup>65</sup>

Ese multi-Téjaro maturanezco aparecía a cada instante en las clases, por ejemplo en la actividad del collage. Al iniciar ese trabajo se decidió que fuera solo un collage para el grupo, posteriormente los niños que habían traído objetos para pegar, de inmediato comenzaron a ocuparse de ello, esto lo hicieron sin señalar el incumplimiento de los que no habían llevado algún objeto. Los niños que no habían llevado objetos tampoco se desentendieron del compromiso que como parte del grupo tenían en la tarea de formar el collage, a pesar de que hubieran podido dejar que el collage se conformara con los materiales de los que si habían llevado, ellos decidieron ir en ese momento a buscar algo que aportar, para participar y para apoyar a los que habían comenzado el trabajo. Al momento dar por terminado el trabajo y presentarlo, ninguno de los niños se adueñó de él, al poner las cosas en el centro del salón habían pasado a formar parte del trabajo colectivo, ese fue en verdad un trabajo en equipo, un trabajo en el que el grupo daba la cara por el grupo. Se responsabilizaron por los compañeros, unos permitiendo la integración de los que habían incumplido con la tarea y otros al ayudar a pesar de no haber llevado la tarea.

El Téjaro que múltiple que se percibía en la diversidad de opiniones tuvo en otros momentos un nivel de entendimiento más complejo. En la socialización del mural, explicaron los temas que se habían seleccionado por cada equipo como los temas importantes de la actualidad, los cuales estaban ligados directamente con la

---

<sup>65</sup> Maturana; Humberto M.; “realidad: la búsqueda de la objetividad o la persecución del argumento que obliga” traducción: José E. Nesis. En: Pakman (comp.) *Construcciones de la experiencia humana*; Barcelona; Gedisa; 1996; pág. 61.

cotidianidad de Téjaro. Se podía percibir así un multi-Téjaro de tres caras (cada sección del mural) que a su vez, podía extenderse en ramificaciones representadas por las aportaciones de los niños al momento de elaborarlos. Pero al socializar y explicar las tres secciones como un mural completo pasó de entenderse como un Téjaro de tres caras distintas a un Téjaro visto desde tres ventanas de un mismo muro, por las cuales se pueden ver distintas cosas, pero una vez pasando las ventana, se puede entender que es el mismo Téjaro.

En esa explicación los niños lograron relacionar los elementos de las distintas secciones para tejer poco a poco una red imaginaria de conexiones que parecían superponerse perfectamente sobre el tríptico para ayudarnos a entenderlo, o para generar un mapa que podía guiar las explicaciones de los estudiantes.



Los niños ligaban elementos del tríptico mediante su explicación

Las explicaciones de los niños empezaban en una sección del tríptico y se deslizaban hacia los otros con la posibilidad de regresar. Fueron unas explicaciones donde el mural fungía como una herramienta, como la escenografía de las explicaciones, pero que en la voz de los niños rebasaba su carácter gráfico y bidimensional para convertirse en la síntesis de lo que los niños del grupo entienden como su entorno, su realidad.

La forma en que los niños presentaban su interpretación y explicación del mural contaba con todas las características del rizoma de Deleuze que pasa de entender la multiplicidad como una superposición de dimensiones a una realidad que se entiende en base a las conexiones que en ella se forman. Sobre él, Deleuze y Guattari señalan como el primer principio de sus ideas sobre el rizoma que “cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo”.<sup>66</sup> Esto lo entendían a la perfección los niños de manera natural, quienes jamás han escuchado sobre las ideas del rizoma, pero son capaces de generar explicaciones que ejemplifican parte fundamental del concepto.

También pudo verse tras las explicaciones que el mural no tenía un orden para ser explicado, que cada niño tomaba como punto de partida el elemento de su predilección y podían dejar de hacer conexiones cuando ellos lo decidían, posteriormente otro niño iniciaba su explicación tomando otro elemento o retomaba uno de los ya mencionados, incluso, hubo quien tomó el elemento final del compañero anterior para iniciar su interpretación, lo cual generaba una explicación en continuación. Los niños encontraban en cada uno de los elementos del mural la posibilidad de iniciar una explicación, lo cual es otra de las características de las ideas de Deleuze y Guattari, expresada de la siguiente forma en su libro *Rizoma: Introducción*: “Una de las características más importantes del rizoma quizá sea la de tener siempre múltiples entradas”.<sup>67</sup>

Otro momento en el cual el trabajo del grupo encuentra una clara relación con las ideas de *Rizoma* es en trabajo de la actividad de “La entrevista” al momento de hablar sobre la conexión entre las distintas organizaciones que trabajan en la comunidad.

Sobre las conexiones que hablan Deleuze y Guattari, El propio Edgar Morin hace una reflexión que nos da un indicador con el cual valorar la relevancia que el manejo de estas ideas tiene para la educación.

---

<sup>66</sup> Deleuze, Gilles y Félix Guattari; *Rizoma. Introducción*; España; Pre- Textos; 2010; pág. 17.

<sup>67</sup> Deleuze, Gilles y Félix Guattari; *Rizoma. Introducción*; España; Pre- Textos; 2010; pág. 29.



“Es verdad que pensamos que no podemos aislar los objetos unos de otros. En última instancia todo es solidario. Si tenemos sentido de la complejidad, tenemos sentido de la solidaridad. Más aún, tenemos sentido del carácter multidimensional de toda la realidad”.<sup>68</sup>

Así el trabajo diario que favorece el entendimiento de la vida como un lugar de conexiones ayuda al niño a entenderse como parte de una sociedad interconectada, interdependiente y cooresponsable de sí.

Mediante estas conexiones Deleuzianas los niños pudieron manifestar de manera práctica otro de los conceptos fundamentales del paradigma de la complejidad, como el principio hologramático que señala, que “no solamente la parte está en el todo, sino el todo está en la parte”.<sup>69</sup> Fue evidenciado mediante las conexiones descubiertas, que no solamente el elemento tomado del mural en la explicación formaba parte de una totalidad plasmada en el mural, sino que, el todo, el mural como conjunto se encontraba contenido en cada uno de los elementos. Así, podemos decir, que la realidad que construían los niños contenía características hologramáticas.

La realidad hologramática de Morin también se refleja dentro del discurso grupal (estudiante - colectivo), así lo evidenciamos al escuchar sus participaciones. Al formar parte de un grupo que mantiene una convivencia cotidiana, las opiniones de los niños iban construyendo lo que podríamos llamar un discurso de grupo, una serie de características que se encontraban con frecuencia en las participaciones de los estudiantes, el discurso individual formaba así el discurso grupal. Pero de manera inversa, pudimos ver como algunos de los niños iban incluyendo en sus participaciones factores relacionados con lo que en otros momentos sus compañeros habían aportado a las reflexiones grupales, entonces el discurso de un estudiante podía contener (incluso en el disenso) las posturas del resto.

---

<sup>68</sup> Morin, Edgar; *Introducción al pensamiento complejo*; Barcelona; Gedisa; 2007; pág. 100.

<sup>69</sup> Morin, Edgar; *Introducción al pensamiento complejo*; Barcelona; Gedisa; 2007; pág. 107.

A lo largo de las actividades se les propuso a los chicos plantear temas de análisis (por ejemplo al elegir los motivos del mural, la selección de las organizaciones de la comunidad que merecían ser entrevistadas, los elementos del collage, el tema del cuento y en general al manifestarse en los espacios de diálogo que surgieron en las sesiones) y ellos accedieron a presentarlos. En algunos de ellos resultaba evidente la influencia de la escuela (como al mencionar temas relacionados con el cuidado del medio ambiente ya que en grupo formó parte de un concurso de proyectos relacionados con dicho tema), y en otros el origen de sus propuestas era menos claro. Pero en todos ellos la decisión tenía que ver con cuestiones individuales más ligadas al gusto personal y a las emociones que influencias, explícitas o implícitas de parte de los maestros. Las emociones que también se pudieron manifestar en las actividades de carácter creativo, como lo es la pintura del mural o la escritura del cuento, resultaron de gran valor para las dinámicas del grupo, ya que permitieron conectar con otros elementos.

Es de especial relevancia el encuentro con las emociones dentro del ámbito educativo, ya que como vimos en esta propuesta didáctica, permitió encontrarnos con elementos cercanos a la realidad del niño, a la que él percibe. Sobre la relevancia del encuentro con las emociones en la ciencia escolar M. Izquierdo y compañía señalan que “el paradigma de la complejidad anima a recuperar el papel de las emociones como elemento central en el proceso de construcción del conocimiento científico al que puede entonces calificarse de sabio”.<sup>70</sup>

En el trabajo de esta propuesta didáctica los niños trabajaron la historia más reciente de nuestro país desde una perspectiva en la cual se logró encontrar una gran relación con el presente. Esta es una historia que tiene todo que ver con la realidad de los niños. Los estudiantes durante las sesiones de trabajo de la propuesta didáctica construyeron la realidad de Téjaro. Dándose cuenta de que el trabajo que ellos pueden realizar es tan o más relevante que la historia presentada por desde perspectivas distintas. Así se dedujeron de que como Bonil y compañía

---

<sup>70</sup> Izquierdo, M., M. Espinet, J. Bonil y Pujol, R.M.; “Ciencia escolar y complejidad” en: *Investigación en la escuela*, No. 53; Barcelona; 2004; pág. 23.

señalan “a realidad no es un simple producto de estructuras o sistemas, sino mucho más; es la construcción de ella que se hace día a día”<sup>71</sup> y durante tres semanas, mediante reflexiones grupales, de equipos e individuales estos estudiantes construyeron su historia más cercana, la de su día a día.

#### **4.3 –Las cortinas (gestión del espacio)**

En el apartado anterior pudimos ver cómo la complejidad se encuentra presente dentro de las reflexiones de los estudiantes y en la construcción que ellos hacen de su realidad. Pero es de suma importancia señalar como el paradigma de la complejidad y algunos otros teóricos en los que hemos encontrado gran relación nos ayudaron a encauzar la gestión del aula durante estas semanas de prácticas.

Para comenzar a hablar de la gestión de espacio es importante recalcar las características de las aulas de esta secundaria. Los espacios que cada grupo usa como “salón” son el resultado de la división con cortinas que corren sobre alambres de un gran espacio, el salón principal de la Casa Ejidal “Los Martínez”. El trabajo que se realiza en un espacio como esté es muy distinto a una secundaria que cuenta con edificios construidos exprofeso para ser salones de clase.

---

<sup>71</sup> Bonil, J. Sanmartí, N. Tomás, C. y Pujol, R.M.; “Un nuevo marco para orientar las respuestas a las dinámicas sociales: El paradigma de la complejidad” en: *Investigación en la escuela*, No. 53; Barcelona; 2004; pág 6.



Las aulas de la secundaria formadas por división de cortinas.

Aunque se pudiera decir que ninguna escuela trabaja igual a otra, la verdad es que hay patrones muy marcados que se pueden encontrar en muchas de las escuelas. Los salones como espacios de territorio que aíslan a los grupos, dejando los patios o jardines como espacios prediseñado para la convivencia intergrupar, y ello, en los tiempos prediseñados, como los recesos, son un ejemplo de estas características comunes.

En este sentido encontramos que la Escuela Secundaria de Téjaro, es una institución que ha sabido aprovechar lo que desde otro punto de vista hubiéramos llamado adversidad. La falta de un espacio propio se ha sumado con otras características, como la matrícula estudiantil reducida, el deseo de los profesores por sacar adelante la secundaria y el apoyo de la comunidad, para crear condiciones para que la población estudiantil encuentre en su escuela un espacio lleno de posibilidades.

En este sentido las cortinas juegan un papel principal dentro de la escenografía de la escuela. Ellas dan una posibilidad partícula a la forma en que se llevan a cabo las relaciones en la secundaria. Se abren y se cierran, o son atravesadas por los

sujetos constantemente en el transcurso de la mañana. Esta cualidad resulta sumamente importante en un sistema educativo planteado desde la complejidad.

Dentro del paradigma, las relaciones que se puedan dar entre los participantes, son indispensables, y si estamos fomentando la interacción sería un error limitarla a la que se pueda dar en un solo grupo. La convivencia entre grupos que ocurría en Téjaro nos hace ver que en esa escuela se cuenta con las condiciones que nos permiten relacionarla con el funcionamiento de un sistema, como lo define L. Bertalanffy, “una interacción permanente entre sus elemento o partes”.<sup>72</sup> En la actualidad la sociedad, cada vez más preocupada solo por intereses particulares, como se ha mencionado en apartados anteriores, precisa el entendimiento de ella y de la propia escuela como un conjunto de partes que solo se desarrolla en base a la interacción, cual sistema complejo, donde se es en función no solo de uno mismo sino del otro, que desde la idea del sistema, el otro, miembro de ese sistema, me incumbe por completo, ya que esa interacción hace que parte de él me corresponda.

Es por ello que desde la educación, se debe favorecer en todo momento los encuentros entro los estudiantes incluso con otros miembros de la comunidad. Muchas veces, más que favorecerlos, bastaría al profesor con no cuartarlos, ya que los estudiantes suelen ser quienes busquen los espacios para estos encuentros.

Esto lo pudimos ver en Téjaro, fue por iniciativa los estudiantes que muchos de los encuentros sucedían. Por ejemplo, fueron ellos quienes decidieron hacer un solo collage por el grupo, durante las sesiones del mural fue de forma espontánea que los niños se encontraron con los compañeros de otros grupos, o con compañeros del mismo grupo, que a pesar de estar trabajando con un equipo distinto, tenían la oportunidad de cruzarse con sus compañeros y comentar sobre el trabajo.

---

<sup>72</sup> Citado en: Bonil, J. Sanmartí, N. Tomás, C. y Pujol, R.M.; “Un nuevo marco para orientar las respuestas a las dinámicas sociales: El paradigma de la complejidad” en: *Investigación en la escuela*, No. 53; Barcelona; 2004; Pág. 12.

Estos encuentros, de los cuales se presentan cientos en un día de clase, no siempre parecen totalmente ligados al plano educativo. Algunas veces el niño se acerca a otro para preguntarle cómo resolver un ejercicio o para compartir sus ideas sobre el tema de trabajo, tal vez el niño se acercó a platicar algo en un plano más personal, pero este encuentro resulta igual de valioso, ya que surge dentro de un espacio de convivencia, en el cual el niño encuentra otro para interaccionar, ya que ha encontrado en el otro un espacio para satisfacer su deseo de comunicación.

Durante las prácticas pudimos ver cómo esos encuentros y espacios de diálogo que los niños se construían (en el aula y en el patio) permitieron que se sintieran con la libertad de elegir la mejor forma de trabajo para ellos. Cuando pintaban, ellos elegían el espacio del patio que preferían. Desde nuestra propuesta, incluso el lugar para pintar debía ser flexible, se proponía el patio por la iluminación y las facilidades del espacio, pero si algún niño hubiera encontrado en el salón el espacio ideal para pintar, se le habría debido respetar.

Esta interacción de la que hemos estado hablando, genera diálogos que, cual sistema que se complementa, permite que se entienda el mundo como algo diverso. Se ve en el salón de clases una variedad de pensamientos que se relacionan y se complementan, lo que permite entender que mundo, visto como una extensión de la localidad, es un espacio donde como en el patio convergen gran cantidad de maneras de ser y de pensar.

Dentro del edificio, las cortinas de las cuales se hablaba anteriormente abrían en esta escuela la posibilidad del encuentro. Veamos el caso del grupo del 3º "A", su salón de clase se encuentra al final del espacio dividido por las cortinas, por ese motivo para llegar a su butaca al entrar a clases por la mañana, cuando se sale al baño o cuando por cualquier otro motivo salen del salón, se tiene, no que pasar junto a los demás salones, sino que prácticamente se atraviesa otros salones para llegar a clases.

En una ocasión pudimos ver como cuando el grupo vecino regresaba de clase de educación física, bastó a una de la niñas del 3° "A" (el grupo en el cual trabajamos) girarse sobre la butaca para quedar frente a sus compañeras del 3° "B" y ponerse a platicar por unos segundos.

Las cortinas de Téjaro no solo permitían encontrarse con otros niños, sino que en el recorrer de un lado a otro también ocultaban cosas, a los mismos estudiantes. Las cortinas de la Escuela Secundaria generaban espacios físicos en los cuales los niños lograban desaparecer de la vista de los profesores o la prefecta de un momento a otro.

La convivencia entre las cortinas, los momentos de trabajo en el patio y el espacio en que el salón se abría a toda la escuela para que los niños consiguieran materiales para el collage, son ejemplos de espacios en los que las dinámicas estrictas que en alguna otra escuela se pudieran hacer, se rompieron, en dichos momentos los niños entraban en otras formas de relacionarse. Al entrar en contacto con otros niños o saber que estaban en un espacio que no es el clásico espacio educativo, se redescubren dentro de la escuela, abriendo la posibilidad a actuar de otra forma. Como el caso de Jorge, que al no estar en el salón bajo la mirada directa del profesor, logró entrar en la dinámica del grupo y participar en la construcción del mural.

En este caso se "estalló" el espacio que no permitía que este estudiante se encontrara. Sobre la idea de "estallar" los espacios educativos Maud Mannoni señala que "la institución estallada [...] intenta sacar provecho a todos los hechos insólitos que surjan (hechos insólitos que se suelen, por el contrario, reprimir). En lugar de ofrecer la permanencia, el marco de la institución ofrece en el fondo de la permanencia, *aberturas* hacia el exterior, brechas de todo tipo [...] Mediante esta oscilación de un lugar a otro, puede surgir un sujeto que se pregunte por lo que quiere".<sup>73</sup> En nuestro caso, el permitir explorar distintos espacios de manera libre por los estudiantes, abrió la puerta para uno de ellos lograra ver el lugar desde el

---

<sup>73</sup> Mannoni, Maud; *La educación imposible*; México; Siglo XXI; 2005; pág. 72.

que estaba dispuesto a colaborar y a formar parte activa del grupo, en esta ocasión por medio del integramiento a un equipo con el cual él se sentía cómodo.

Esos contactos y encuentros entre los miembros del grupo que se produjeron en el desarrollo de las actividades, fueron fundamentales para poder crear conocimiento de manera compartida. Y no nos referimos a una posición constructivista vigotskiana necesariamente, donde el conocimiento es social, sino que se ve en el contacto con el otro una ampliación del mundo, la generación de un agenciamiento, en el sentido que Deleuze y Guattari nos dicen que es “ese aumento de dimensiones en una multiplicidad”.<sup>74</sup>

#### **4.4 – La propuesta de los niños (gestión del tiempo)**

Otro aspecto importante en cuanto a la gestión del aula que cabe mencionar, es el que tiene que ver con el tiempo. Actual mente el tiempo en el sistema educativo es un reflejo de la forma de ver el tiempo en el resto de la sociedad, influida por el sistema económico capitalista, se ve como una unidad de medida relaciona con la producción.

El trabajo con los escolares esta siempre delimitado por horarios señalados desde los programas de estudio. Se señala el tiempo semanal que corresponde a cada asignatura y la cantidad de sesiones de trabajo que se deberán cumplir a lo largo de un ciclo escolar. A la par de estas puntualizaciones se señala a los docentes cada uno de los temas que se han de cubrir en el tiempo señalado.

Al margen de esto, se podría decir que esas programaciones no se cumplen por completo en muchos de los espacios educativos, por suspensiones de

---

<sup>74</sup> Deleuze, Gilles y Félix Guattari; *Rizoma. Introducción*; España; Pre- Textos; 2010; pág. 20.



organización administrativa, cuestiones sindicales u otras razones, pero esto no evita que durante el tiempo que se trabaja frente a grupo, la visión productivista sea la que rija el trabajo.

Estas programaciones de tiempo y contenido que rigen la oficialidad del sistema educativo han envuelto, en muchos de los casos, al profesor en la creencia de que no hay forma de trabajar en el grupo más que con la formalidad y rigidez que se propone en los programas. Pero en esta propuesta didáctica nos dimos la oportunidad de explorar el manejo del tiempo en el aula de una manera distinta, una manera flexible, que abriera la puerta a las posibilidades.

El aula vista como un espacio complejo, es un espacio donde nada se puede predecir. Pero muchas veces los profesores creemos poder hacerlo, y nos aventuramos a seguir las formas de los programas elaborando planeaciones que señalan los tiempos “prudentes” o “convenientes” para el desarrollo de una actividad.

No es necesariamente negativo generar expectativas en cuanto al tiempo necesario para realizar una actividad. La parte negativa radica en que esas predicciones muchas veces se ven como algo rígido y se va encaminando la actividad de tal forma que se presiona la dinámica de trabajo, con el fin de cumplir esa expectativa.

La propuesta que realizamos explora una manera distinta de concebir el tiempo de trabajo en el aula, distanciándonos un poco de esa prisa que elimina la posibilidad de disfrutar de la pausa y experimentar por posibles caminos. Creímos que lo propicio para un trabajo que se entiende desde la complejidad, era no sujetarnos a tiempos de manera rigurosa para cada actividad, pero a la vez, sujetos a horarios preestablecidos para trabajar la asignatura dentro del horario escolar. Buscábamos entonces una flexibilidad dentro de las posibilidades. No era nuestra intención cambiar los horarios de clase que han creado los profesores de la secundaria, tampoco, por justificar las dificultades del tiempo, buscar un espacio educativo desescolarizado donde pudiéramos encontrar mayor libertad de

horarios, sino que, desde el interior del sistema educativo buscar un camino que nos ayudara a trabajar temas de historia alejándonos de la visión en que tenemos que avanzar en los contenidos forzando que pasen cosas, y con ello perdiendo la oportunidad de que las dinámicas propias del grupo fluyan.

En este sentido decidimos diseñar nuestra propuesta, ayudándonos de un concepto en el que encontramos similitudes con lo que queríamos, el de “método”. La idea de trabajar en el salón de clases siguiendo un “método” como el de las ideas de Morín y no una “planeación” como las que se habían trabajado antes, se encontró presente durante las semanas de prácticas. Respecto a esta idea Edgar Morin plantea que “El pensamiento complejo no propone en su diálogo un programa, sino un camino (método) donde poner a prueba ciertas estrategias que se verán fructíferas o no en el mismo caminar dialógico”.<sup>75</sup> Así la propuesta que realizamos y plasmamos en los materiales que presentamos a las autoridades de la secundaria era más que lo parecía. Eran al mismo tiempo un guía que marcaba un camino a seguir, pero a la vez eran todo lo contrario, un camino lleno de puertas que se podían, o no, abrir. Entonces veamos que el abrir una puerta para explorar, requiere de tiempo, de un tiempo espontaneo, donde pasan las cosas, un tiempo siempre impredecible.

En otros momentos como educador llegué a creer que por el conocimiento del grupo y por una buena planeación de clases se podría tener una buena predicción de los tiempos de trabajo para una serie de actividades, dicho en otras palabras, que era posible planear un día de trabajo con varias actividades, *otorgando* a cada una de ellas el tiempo que los niños necesitaban para realizarlo. Me doy cuenta ahora que en esta idea que existen dos errores fundamentales, por un lado la idea de que como profesor se cuenta con una autoridad legítima que “otorga” (da, marca, entrega u otro de los verbos que como docentes solemos mal usar y hasta creernos) el tiempo a los niños. Esta idea de “otorgar” tiempo a los niños es tomada incluso como elemento importante de las practicas docentes como lo

---

<sup>75</sup> Morín, Edgar; *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*; México; UNESCO, DOWER; 2001; pág. 34-35.

podemos ver en un trabajo de investigación de didáctica, donde se mezcla entre las ideas principales de la investigación esta idea en la que el profesor es el “dador” del tiempo, ahí se señalan algunos criterios para definir una buena práctica docente “Por ejemplo: trabajar temas específicos en lugar de muchos temas, trabajar de forma coherente y continua, otorgar la cantidad apropiada de tiempo a los estudiantes para pensar y responder las preguntas formuladas por el profesor.”<sup>76</sup>

Creemos que para este trabajo es importante alejarnos de la idea de que el tiempo lo da el profesor, ya que desde esa perspectiva sería él el dueño o el poseedor. En un sistema donde todos los elementos cumplen una función relevante, cada uno tendría la posición de su tiempo, por ello el tiempo del niño no es un tiempo que se le da, sino que ya es de él, toca al profesor en todo caso la tarea de respetarlo.

El otro error que podemos percibir es el no tomar en cuenta que justo a las actividades que se planean, en la realidad ocurren una gran cantidad de sucesos que también forman parte de la clase, lo que hace prácticamente imposible establecer una predicción de los tiempos en que ocurrirán las cosas en el aula.

Se propone por ello, tomar en cuenta estos sucesos como efecto de una realidad compleja, donde, como dice Morin: “la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico”<sup>77</sup>

Entonces el tiempo productivista que impera en el entendimiento del aula debe desaparecer para dar paso al tiempo visto desde otro plano, el plano de las posibilidades, en el cual el azar y lo imprevisto tengan un espacio. Es muy difícil *planear* algo desde esta posición, es por ello que desde una educación que toma en cuenta la complejidad no se “planea” de manera convencional, sino que

---

<sup>76</sup> Pages, Joan y Rodrigo Enríquez; “la investigación en la didáctica de la historia” en *Educación XX1* No. 7; Madrid; Universidad Nacional de Educación a Distancia; 2004; pág 67.

<sup>77</sup> Morin, Edgar; *Introducción al pensamiento complejo*; Barcelona; Gedisa; 2007; pág. 32.

podríamos decir, se proponen actividades que incluyen muchas más, las cuales no se han podido prever, se deja abierta la posibilidad de que su aparición fluya de manera natural en las dinámicas del grupo.

Este entretejido de acciones del que se hablaban arriba se presenta en un espacio de vida, en un espacio de vidas, el salón de clase, es un sistema que se compone de tantos componentes como actores, estudiantes y profesores participan en él. Esta cantidad de componentes generan dinámicas en lo que se llama “sistema de varios cuerpos” donde a partir de un tercer cuerpo se generan relaciones poco predecibles, este tercer cuerpo trae variables que impiden la posibilidad de un equilibrio entre los primeros cuerpos. Entendemos así que la interacción en el salón de clase contiene ya un gran factor de impredecibilidad, es un sistema lejano al equilibrio, en el cual se amplían las posibilidades. Como señala Coronado y Hodge al decir que “en condiciones lejanas al equilibrio se presentan cambios dramáticos, regresiones y bifurcaciones”<sup>78</sup> esta dinámica que multiplica los caminos de un salón de clase es lo que hemos de contemplar dentro del aula, no sujetarnos a algo prediseñado sobre lo cual suponemos calcular tiempos, sino que en base a la primer propuesta de trabajo, dar la oportunidad de que el camino tome otros rumbos, sin importar si ellos son más tardados o rápidos.

Por esta razón, la gestión del tiempo vista desde la complejidad no se puede trabajar desde la “planeación”. Es algo que tiene que ver mucho más con una posición que se asume como profesor dentro del aula, sabiendo que cualquier cosa puede pasar y que se tiene que estar preparado para eso, preparación que radica en saber que esas cosas que pueden pasar, pasaran. La tarea es entonces aprender a, como lo diría Morin “Esperar lo inesperado”<sup>79</sup> sin limitar los tiempo, cediendo mayor espacio para Kairos (tiempo de la oportunidad) y despreocupándonos un poco cronos (el tiempo cronológico que se mide).

---

<sup>78</sup> Coronado, Gabriel y Bob Hodge; *El hipertexto cultural en México posmoderno. Paradojas e incertidumbre*; México; CIESAS; 2004; pág. 46

<sup>79</sup> Morín, Edgar; *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*; México; UNESCO, DOWER; 2001; pág. 75.

Trabajando la gestión del tiempo desde la complejidad, permitimos que pasen cosas que enriquecerán el desarrollo del conocimiento del niños, ya que accede a que pasen muchas más cosas de las que se han planeado. Y por otra parte aporta elementos al entendimiento de lo real y la participación dentro de la comunidad, ya que se entiende el proceso de relación social, ya sea en una clase o en el resto de la comunidad, se puede percibir como un momento sin límites, donde se puede aprovechar cualquier cosa para cambiar el plan. De esta forma se contribuye también al alejamiento de una visión de historia determinista, que frena la acción social. Como señala Morin “El método tiene dos niveles que se articulan, y retroalimentan: por un lado facilita el desarrollo de estrategias para el conocimiento, por el otro facilita el desarrollo de estrategias para la acción”.<sup>80</sup>

#### **4.5 Otras reflexiones**

A lo largo de las semanas de trabajo en la Secundaria de Téjaro se vivieron un sinnúmero de experiencias que se fueron analizando desde esos momentos hasta muchas semanas (incluso, ahora meses) después. Cada una de ellas ha ayudado a conformar un gran mapa que es la experiencia adquirida en esos días que nos han ayudado a entender de mejor forma lo que es la vivencia de la complejidad y lo que el paradigma de la complejidad contribuye en el plano educativo. Utilizamos este último apartado para compartir una serie de experiencias que creímos debían ser rescatada o recalçadas.

Nos hemos podido dar cuenta que lo que pasa en el salón de clases no se puede prever por completo al momento de planear una sesión de clase es un acierto. No quiere decir esto que no se intente prever lo que pasará, de hecho, al imaginar una clase se está haciendo una predicción, lo fundamental es saber que esta clase no sucederá como la estamos imaginando. El dilema del qué pasará es algo presente en la vida, como lo señalaría Morin “La incertidumbre no es producto de

---

<sup>80</sup> Morin, Edgar. Emilio Roger Ciurana y Raúl Domingo Mota; *Educación en la era planetaria*; Barcelona; Gedisa; 2003; pág. 35

una limitada capacidad de comprensión, sino que es algo inherente a la situación”,<sup>81</sup> esta idea de la incertidumbre se puede ir manejando en el grupo como algo característico de todas las situaciones, lo que permitirá que esa idea permee en el análisis de la historia.

Por otro lado, algo que pudimos ir desarrollando durante nuestras semanas de prácticas, fue el trabajo de la asignatura de historia que se ligaba siempre con la vida de la comunidad, Téjaro. En estas actividades nunca se presentó, el hablar de la comunidad, como algo académico, sino como algo propio. Los niños hablaban de lo que sabían sin necesidad de una rigurosa argumentación, era la voz propia de un habitante de la comunidad la que le permitía platicar sobre las fiestas locales, de las problemáticas y de la influencia de algunas organizaciones añejas (como los ejidos) en la vida cotidiana del pueblo. Entendían perfectamente, que aunque no hubieran sido testigos presenciales de un suceso como la aparición de los ejidos, esto les concernía. Al igual que al señalar algunas de las problemáticas y explicarlas desde la experiencia y se estaba hablando de algo que los tocaba como conjunto. Reflejaban en esos diálogos, y contenían al mismo tiempo, un discurso que los conectaba y que les permitía tomar la palabra como individuos y hablar como grupo, algo muy similar a la “identidad colectiva”<sup>82</sup> de la que nos habla Ramón Ramos.

Hablar de lo cercano no es necesariamente más fácil, pero sí más relevante. Y así lo hicieron en las tres actividades planteadas, donde pudieron relacionar temas del programa de historia de México con la realidad de su comunidad. Se podía ver claramente que el tema “Téjaro”, tenía diferentes puntos de vista, como se ha

---

<sup>81</sup> Coronado, Gabriel y Bob Hodge; *El hipertexto cultural en México posmoderno. Paradojas e incertidumbre*; México; CIESAS; 2004; pág. 10.

<sup>82</sup> En: Ramos, Ramón; “Maurice Halbwachs y la memoria colectiva” en *Revista de Occidente* No. 100; España; Pág. 77, dice que La identidad colectiva “es la conciencia que tienen sus participantes de compartir un pasado. Saben, en razón de ello, que lo que les ha ido ocurriendo les ha sucedido juntos y que constituye su propia historia del mundo – ésa que se puede contar predicándola de un “nosotros””.

señalado antes, pero que era para todos de suma importancia, todos tenían algo importante que decir al respecto. Encontraron desde lo local la forma de ayudarse a estudiar eventos de un carácter más amplio, viviendo de esa manera las cualidades hologramáticas de la vida. En este sentido entendían su universalidad, o mexicanidad como en la anécdota de Paulo Freire donde dice “no es posible entenderme como ser universal sino como ciudadano de Recife; soy ciudadano del mundo en la medida de soy ciudadano de Recife”<sup>83</sup> así el grupo de 3° “A” podía relacionar su presente cercano con el pasado nacional, tema de estudio en la asignatura de historia.

Este conocimiento de lo cercano fue lo que le permitió a los niños tener una cierta facilidad para expresar sus ideas, como en el caso del mural, solo siendo de un tema próximo, incluso como en este caso, elegido por ellos, pudo el grupo, de manera un tanto sencilla, plasmar sus conocimiento por medio de la una expresión creativa. La creación de este mural logró, en los niños, ser concebido como una producción de una validez artística y analítica. Esto lo podemos ver en las inquietudes que se manifestaron respecto al destino de los cuadros. Los niños habían creado pues un mural legitimado sobre todo por la seriedad con que se había trabajado. Esas pinturas reflejaban la síntesis de las pláticas sobre temas que les incumben de lleno a los niños. El soporte elegido para realizar las pinturas también es un factor que otorga seriedad al trabajo, este soporte siendo sencillo, brindaba todas las comodidades para que se la pintura se realizara con comodidad.

La parte de la creación de “textos culturales”, en este caso el mural (aunque también podríamos tomar el caso de los cuentos o el collage) permite ver a los niños que son capaces de crear productos que tiene una validez total en cuanto al creído artístico y, por llamarlo de alguna forma, académico. De esta forma

---

<sup>83</sup> Nuñez Hrtado, Carlos coordinador; *Diálogos Freire-Morin*; México; CREFAL; 2007; pág. 26.

legitiman su conocimiento y crean una alternativa con respecto a las fuentes tradicionales de cultura.<sup>84</sup>

Se dieron cuenta tras su colaboración al momento de crear textos y obras gráficas que hablan de su entorno, que ellos saben mucho más de lo que habrían imaginado. Muchas veces los profesores se olvidan de esto y se intentan poner frente a los grupos como los dueños del conocimiento, creen de alguna forma ser los que proporcionan los medios del saber. Y no es así, cómo lo señala Michael Foucault en una entrevista con el ya citado Gilles Deleuze:

“Lo que los intelectuales han descubierto después de la avalancha reciente, es que las masas no tiene necesidad de ellos para saber; saben claramente, perfectamente, mucho mejor que ellos; y lo afirman extremadamente bien. Pero existe un sistema de poder que obstaculiza, que prohíbe, que invalida ese discurso y ese saber.”<sup>85</sup>

En este caso, el educativo, las escuelas y algunos maestros, como parte de ellas, son quienes fungen como eses sistema que obstaculiza el saber de las comunidades o de los grupos de estudiantes.

Ya desde el ejercicio de diagnóstico se evidenciaba la aparición de elementos de análisis histórico en los niños, pero su trabajo permitió profundizar en ellos, mediante una forma de trabajo distinta respetando sus tiempos y construyendo la historia por ellos mismos, siendo parte de ella y entendiéndola como algo que también se construye desde el compañero, como la vida, en colectivo, en unión, como las células primarias. Así es Téjaro, con múltiples organizaciones que han llegado a este momento histórico por distintas razones, y así se construye la historia que narran los niños del 3ºA, en comunidad, haciéndolo suyo, pero también tomando en cuenta al otro, en sus capacidades y deseos. Así crearon un collage, un mural, construyéndolos desde su propia historia, desde la historia que tiene cada uno.

---

<sup>84</sup> Giroux, Henry A.; *Cultura Política y Práctica Educativa*. Barcelona; Grao; 2001; pág. 38.

<sup>85</sup> Foucault, Michel y Gilles Deleuze; “Los Intelectuales al poder. Entrevista Michel Foucault- Gilles Deleuze” en *Microfísica del poder*; Madrid; Las ediciones de la Piqueta; 1979; pág.79



La teoría de la complejidad se ha ligado a la educación desde hace varios años, ya en 1999 las UNESCO publicaba “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” de Edgar Morín, uno de los principales referentes teóricos del pensamiento complejo. En México las ideas del filósofo francés fueron retomadas en los cursos de actualización para maestros de educación primaria con motivo de la entrada en vigencia del plan de estudios 2009. En los textos proporcionados en los mencionados cursos, las ideas de Morín se encontraban descontextualizadas y mutiladas, Tenían la intención de sostener la viabilidad del trabajo por medio de “proyectos” en los cuales se ligaran todas las asignaturas del programa (idea ligada con la *transdisciplinariedad* de Morín). Pero esta vez se trabajó desde la complejidad.

Como parte final de lo que hemos podido darnos cuenta con este trabajo, es que la enseñanza de la historia, y en general la educación tiene mucho que aprender del pensamiento complejo, y que los profesores debemos seguir repensando nuestro papel en el aula, al igual que el de los estudiantes, de manera constante. Habrá que seguir pensando siempre la educación, entenderla como algo en constante construcción, que al igual que el pensamiento complejo, “nunca es un pensamiento completo”,<sup>86</sup> seguirán entonces las reflexiones respecto a la enseñanza y la complejidad, pero queda claro, que el ayudarnos del paradigma de la complejidad nos da una serie de posibilidades que enriquecen nuestras cavilaciones al respecto.

---

<sup>86</sup> Morin, Edgar. Emilio Roger Ciurana y Raúl Domingo Mota; *Educación en la era planetaria*; Barcelona; Gedisa; 2003; pág. 66.

## 5 – Final

- Es de vital importancia para los profesores de todos los niveles educativos buscar permanentemente los espacios para reflexionar sobre su papel en la sociedad y directamente frente a los estudiantes. Es por medio de estos espacios de reflexión que el profesor encontrara la forma de reinventarse y desaprender los elementos presente en su quehacer que tengan una influencia negativa en el ejercicio educativo.
- El paradigma de la complejidad y autores relacionados nos brindan una amplia reflexión teórica que al ser llevada a la práctica dentro de un espacio educativo nos permiten generar estrategias de trabajo que brindan a los estudiantes una mayor facilidad para posicionarse como parte de un grupo social, permite integrar su voz a un colectivo entendiendo a la vez ese colectivo contiene otras voces con posibilidades de empatar o disentir de la primera, pero siempre son un elemento que va conformando algo mayor, la voz del colectivo.
- La complejidad en el aula va mucho más allá de la posibilidad de relacionar materias de estudio, la complejidad es inherente a la vida y en el salón de clase se vive con ella. Toca ahora al profesor hacerse consciente de ello y aprovechar cada imprevisto, cada emergencia para enriquecer la experiencia educativa y permitir que el aula sea más viva, más relacionada con la vida.
- Fue de suma importancia trabajar una propuesta que retomaba elementos bien conocidos por los maestros (como las estrategias del collage, el análisis de imágenes, preparación de entrevistas, realizar narraciones, etc.) y trabajados anteriormente por el grupo, pero con características de “El Método” de Morín.

*“El método... Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensando, imaginando y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente.”<sup>87</sup>*

- Se entendió así que las dinámicas propias del grupo son más importantes que los deseos del profesor que se suelen evidenciar en las planeaciones didácticas comúnmente. De esta forma los intereses del grupo manifestados explícitamente o implícitamente van jugando un papel que se retoma en la reinención de lo propuesto.
- Cualquier espacio es de complejidad y en todas las escuelas se encuentran pliegues dónde el niño puede esconderse de la institución cuadrada que se empeña en educarlo bajo parámetros dictados desde un lugar muy lejano a los intereses del niño. Las cortinas de otras escuelas están en la última fila del salón, detrás de los árboles, en la esquina del patio, en los recreos, o incluso frente al profesor, siempre y cuando éste no se eche sobre el niño tratando de controlar toda su actividad.
- Se puede transitar, con una práctica docente educativa distinta, entre los requerimientos de la oficialidad educativa. En este caso se retomaron contenidos programáticos, pero lo importante surge cuando los niños hacen la historia desde ellos mismo, y cuando el profesor se posiciona ante ellos desde un lugar distinto, lejos del protagonismo educativo y de la compulsión del control. Cuando el maestro se permite alejarse de la pretensión de la “clase perfecta” donde todo lo planeado por él se cumple con exactitud, y por fin da lugar a la incertidumbre como parte de un plan.

---

<sup>87</sup> Morín, Edgar; Los siete saberes necesarios para la educación del futuro; México; UNESCO, DOWER; 2001; pág. 17.

## Fuentes consultadas

- Bonil, J. Sanmartí, N. Tomás, C. y Pujol, R.M.; “Un nuevo marco para orientar las respuestas a las dinámicas sociales: El paradigma de la complejidad” en: *Investigación en la escuela*, No. 53; Barcelona; 2004.
- Bonil, J.,Guilera M., Tarin R. M., Fonolleda M. y Pujol, R.M.; “Evaluar el grado de incorporación de la complejidad en las producciones del alumno: propuesta de indicadores” en: *Investigación en la escuela*, No. 53; Barcelona; 2004.
- Chávez-León, Gilberto, *et al*; *Impacto del cambio de uso de suelo forestal a huertos de aguacate*; SAGARPA, inifap; México; 2012.
- Coronado, Gabriel y Bob Hodge; *El hipertexto cultural en México posmoderno. Paradojas e incertidumbre*; México; CIESAS; 2004.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari; *Rizoma. Introducción*; España; Pre- Textos; 2010.
- Ramos, Ramón; “Maurice Halbwachs y la memoria colectiva” en *Revista de Occidente* No. 100; España.
- *Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México*; [http://www.e-local.gob.mx/wb/ELOCAL/ELOC\\_Enciclopedia](http://www.e-local.gob.mx/wb/ELOCAL/ELOC_Enciclopedia)
- FAO; *The State of Food Insecurity in the World*; FAO; Roma; 2012.
- Foucault, Michel y Gilles Deleuze; “Los Intelectuales al poder. Entrevista Michel Foucault- Gilles Deleuze” en *Microfísica del poder*; Madrid; Las ediciones de la Piqueta; 1979.

- Giroux, Henry A.; *Cultura Política y Práctica Educativa*. Barcelona; Grao; 2001.
- Giroux, Henry A.; *El ratoncito feroz: Disney o el fin de la infancia*; Fundación Germán Sánchez Ruipérez; 2001.
- <http://maps.google.com.mx/>
- Izquierdo, M., M. Espinet, J. Bonil y Pujol, R.M.; “Ciencia escolar y complejidad” en: *Investigación en la escuela*, No. 53; Barcelona; 2004.
- Levinas, Emmanuel; *Entre nosotros: ensayos para pensar los otros*; México; Pre-textos; 1993; pág.
- Mannoni, Maud; *La educación imposible*; México; Siglo XXI; 2005.
- Mannoni, Maud; *La teoría como ficción. Freud, Groddeck, Winnicott, Lacán*. Barcelona; Grijalbo; 1980.
- Maturana; Humberto M.; “realidad: la búsqueda de la objetividad o la persecución del argumento que obliga” traducción: José E. Nesis. En: Pakman (comp.) *Construcciones de la experiencia humana*; Barcelona; Gedisa; 1996.
- Miranda López, Francisco; “La reforma curricular de la educación básica” en *Educación*; Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (compiladores); México, El Colegio de México, (Los grandes problemas de México; v. 7); 2010.
- Morin, Edgar. Emilio Roger Ciurana y Raúl Domingo Mota; *Educación en la era planetaria*; Barcelona; Gedisa; 2003.
- Morin, Edgar; *Introducción al pensamiento complejo*; Barcelona; Gedisa; 2007.
- Morín, Edgar; *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*; México; UNESCO, DOWER; 2001.

- Noriega Chávez, Margarita; “Sistema educativo mexicano y organismos internacionales”; en *Educación*; Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (compiladores); México, El Colegio de México (Los grandes problemas de México; v. 7); 2010;
- Nuñez Hrtado, Carlos coordinador; *Diálogos Freire-Morin*; México; CREFAL; 2007.
- Pages, Joan y Rodrigo Enríquez; “la investigación en la didáctica de la historia” en *Educación XX1 No. 7*; Madrid; Universidad Nacional de Educación a Distancia; 2004.
- Pardo Camarillo, Reyna Guadalupe, León Olivé, *et. al.* ; *Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para maestros de primaria: 2° y 5° grados*; SEP, UNAM; México; 2010.
- SEP. *Plan y programas de estudio 1993*. México, D.F.: SEP, 1994; p. 90.
- SEP; *Educación Básica. Secundaria. Historia. Programa de estudios 2006*; México; SEP, segunda edición; 2008.
- SEP; *Plan y programas de estudio 1993*. México, D.F.: SEP, 1994.
- SEP; *Programa de estudios 2009. Segundo grado. Educación básica. Primaria*; SEP; México, 2010.
- Torres Santomé, Jurjo; “Diversidad cultural y contenidos escolares” en *Revista de Educación*, 345; enero-abril 2008.
- Torres Santomé, Jurjo; “¿De qué hablamos en las aulas?”, en: Rubio, E. y Rayón, L. (coords.) *Repensar la enseñanza desde la diversidad*; Sevilla; M.C.E.P.; 1999.

## ANEXOS

## Anexo 1: Cuestionario de primer contacto.

Nombre: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

1.- ¿Para qué te sirve a ti y a tus compañeros estudiar historia? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.- ¿Cómo se llama tu comunidad y qué es lo que más te gusta de ella? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.- ¿Cómo era tu comunidad hace 10 años y cómo la imaginas en 20 años? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4.- ¿Has realizado algún trabajo o tarea escolar que se relacione con otros espacios fuera de la escuela? ¿Cuáles?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5.- ¿Qué actividades haces fuera de la escuela? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6.- ¿Todos tus compañeros son de tu comunidad? ¿De dónde vienen? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

7.- ¿Cuáles son las fiestas más importantes de tu comunidad? ¿Cómo participas en ellas? \_\_\_\_\_

---

(Contesta las siguientes preguntas pensando en tus compañeros, escribe sus nombres completos.)

8.- ¿A quién elegirías para hacer una tarea de la escuela? \_\_\_\_\_

9.- ¿A quién no elegirías para hacer una tarea de la escuela? \_\_\_\_\_

10.- ¿A quién pedirías ayuda para resolver un problema personal? \_\_\_\_\_

11.- ¿A quién no pedirías ayuda para resolver un problema personal? \_\_\_\_\_

12.- ¿A quién invitarías a comer a tu casa? \_\_\_\_\_

13.- ¿A quién no invitarías a comer a tu casa? \_\_\_\_\_

14.- ¿A quién invitarías a una fiesta del pueblo? \_\_\_\_\_

15.- ¿A quién no invitarías a una fiesta del pueblo? \_\_\_\_\_



