

UACM

Universidad Autónoma
de la Ciudad de México

Nada humano me es ajeno

COLEGIO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

Etnografía sobre los imaginarios sociales de la categoría de “Niño problema” en maestros de educación primaria y sus repercusiones en la práctica docente en una Escuela Primaria de la Ciudad de México en el Ciclo Escolar 2015

TRABAJO RECEPCIONAL
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN CIENCIAS SOCIALES

P R E S E N T A

GRISELDA LUNA CEBALLOS

D I R E C T O R A

Mtra. Araceli Parra Guzmán

Ciudad de México, mayo de 2018

SISTEMA BIBLIOTECARIO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO COORDINACIÓN ACADÉMICA

RESTRICCIONES DE USO PARA LAS TESIS DIGITALES

DERECHOS RESERVADOS ©

La presente obra y cada uno de sus elementos está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor; por la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, así como lo dispuesto por el Estatuto General Orgánico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; del mismo modo por lo establecido en el Acuerdo por el cual se aprueba la Norma mediante la que se Modifican, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones del Estatuto Orgánico de la Universidad de la Ciudad de México, aprobado por el Consejo de Gobierno el 29 de enero de 2002, con el objeto de definir las atribuciones de las diferentes unidades que forman la estructura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México como organismo público autónomo y lo establecido en el Reglamento de Titulación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Por lo que el uso de su contenido, así como cada una de las partes que lo integran y que están bajo la tutela de la Ley Federal de Derecho de Autor, obliga a quien haga uso de la presente obra a considerar que solo lo realizará si es para fines educativos, académicos, de investigación o informativos y se compromete a citar esta fuente, así como a su autor ó autores. Por lo tanto, queda prohibida su reproducción total o parcial y cualquier uso diferente a los ya mencionados, los cuales serán reclamados por el titular de los derechos y sancionados conforme a la legislación aplicable.

Agradecimientos

A Mis Padres y Hermano, por siempre estar a mi lado y apoyarme en todo momento durante mi carrera.

A mi Directora la Mtra. Araceli Parra Guzmán, por haberme brindado su cariño, confianza y conocimientos para esta tesis, así como también por su paciencia para guiarme durante el proceso de la investigación.

A la Escuela Primaria de la Ciudad de México, por abrirme las puertas para realizar la investigación, especialmente a cada uno de los docentes que me ofrecieron su cariño, apoyo y conocimiento.

A mis lectores el Dr. Paris Aguilar Piña, la Mtra. López Ortiz Claudia Alicia y la Mtra. Gómez López Luz BeleguÍ, por sus observaciones puntuales, por su tiempo y disponibilidad para esta investigación.

A la Universidad Autónoma de la Ciudad de México por abrirme las puertas para realizar mi carrera y formarme como profesional. También mi gratitud por el apoyo económico para la impresión de esta tesis.

A todas las personas que la vida puso en mi camino.

¡Gracias!

Dedicatorias

Esta tesis se la dedico, a mi papá Antonio Luna Jiménez, por ser una persona importante en mi vida, por apoyarme, por darme su amor y consejos. Gracias por todo lo que haces por mí. Te quiero infinitamente.

Esta tesis se la dedico, a mi mamá Leticia A. Ceballos Álvarez, por darme la vida, por cuidarme y siempre estar ahí para apoyarme y darme ánimos. Gracias por tu cariño. Te quiero infinitamente.

Esta tesis se la dedico, a mi hermano Antonio Luna Ceballos, por apoyarme y estar a mí lado. Te quiero infinitamente.

Esta tesis se la dedico, a mis abuelitas Esther Álvarez Vázquez y Josefina Jiménez Nájera y a mis primos Alan Jesús Velázquez Ceballos y Héctor Daniel Ramírez Ceballos, quienes iniciaron conmigo este camino y lamentablemente ya no están para verlo finalizar. Gracias por todo.

Esta tesis se la dedico, a mis dos familias Luna y Ceballos, por siempre apoyarme y darme su cariño. Gracias los quiero.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	7
a) La educación desde la perspectiva socioantropológica.	7
b) La escuela como espacio social y de intercambio cultural.	9
c) La escuela como el espacio donde se generan relaciones sociales.	16
d) Concepción del término <i>niño problema</i> .	25
CAPÍTULO 2. IMAGINARIO SOCIAL Y CONOCIMIENTO DOCENTE	31
a) Imaginario social desde la perspectiva sociológica: Castoriadis.	33
b) El imaginario social en la antropología: Gilbert Durand y Taylor	36
c) La formación docente y sus limitaciones	41
d) Conocimiento teórico-práctico del docente	44
e) la influencia del contexto internacional en las reformas educativas de México	49
CAPÍTULO 3. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN.	52
CAPÍTULO 4. CONSTRUCCIÓN DEL IMAGINARIO SOCIAL DEL TÉRMINO “NIÑO PROBLEMA” EN DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA.	60
a) Formación docente	62
b) Imaginario social	71
c) Práctica docente	96
REFLEXIONES FINALES	103
a) Sobre la relación institucional y disciplina	103
b) Modernidad y disciplina	104
c) Educación y disciplina	107
d) Reformas y práctica docente	108

REFLEXIONES SOBRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	111
a) Práctica docente y disciplina	111
ANEXO NÚM. 1. GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	118
BIBLIOGRAFÍA	120

INTRODUCCIÓN

Actualmente la educación en México y la profesión docente atraviesa un momento de muchos cambios importantes, entre otros, las reformas y políticas educativas han modificado las formas de trabajo de los docentes y su pensamiento. Por lo cual, la relación docente-alumno se ha modificado, tratando de que la práctica docente incluya a todos los alumnos independientemente sus capacidades y sin estigmatizarlas. Por lo tanto, es importante analizar cómo se lleva a cabo esta inclusión y cuáles son las problemáticas que se generan dentro del salón de clases.

El propósito de este trabajo, es explorar los imaginarios sociales de la categoría “Niño Problema” y la práctica docente en educación básica, específicamente en una Primaria de la Ciudad de México. Desde un enfoque socio-antropológico se examinó el contexto escolar y las relaciones que se generan entre maestro-alumno en aula. Conocer dichos imaginarios implica saber cuáles son los criterios para denominar a un niño bajo este término y cuáles son las repercusiones en la práctica docente.

Para ello, al principio de la investigación se plantearon tres hipótesis generales:

A) Los imaginarios que tienen los docentes de la categoría “Niño Problema” están asociados a cualidades negativas del niño, tanto en su desarrollo en el aprendizaje como en su conducta dentro del aula.

B) Los criterios que utilizan los profesores para denominar a un niño como “Niño Problema” son creados durante su formación, práctica docente o sentido común.

C) La categorización “Niño Problema” por parte del maestro impacta en el desarrollo del alumno durante su estancia en la escuela, teniendo repercusiones en su aprendizaje o conducta dentro del aula.

Para conocer y explorar las hipótesis se realizó este estudio etnográfico, porque permitió tener un acercamiento e interacción con los sujetos a investigar y así percibir la realidad que los rodea, cómo perciben su entorno y a los sujetos que la integran.

La etnografía se realizó para verificar las prácticas y estrategias que utilizan los maestros en su práctica docente, al igual sirvió para conocer cuál es el vínculo que existe entre el maestro y el niño considerado como “Niño Problema”.

Para realizar el trabajo etnográfico se aplicaron técnicas como la entrevista semiestructurada y la observación participante. En el caso de la primera, se les preguntó a los docentes sobre su formación académica, el imaginario social del término “Niño problema” y su práctica docente. En la segunda, las variables a observar fueron la interacción entre docente alumno, comportamiento de los alumnos y del grupo, así como la intervención realizada por el apoyo pedagógico con que cuenta la escuela.

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron a seis docentes de los grados de tercero y quinto de primaria, y a dos maestras de la Unidad de

Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). La observación participante se efectuó en un grupo de 3ro. y otro de 5to. grado, observando las relaciones, interacciones, apoyos pedagógicos y comportamientos de los docentes y alumnos.

Con los resultados encontrados, se descubrió que el imaginario social del término “Niño Problema”, no es utilizado ni empleado por los maestros en la práctica docente. Dicho término se ha modificado por cambios relacionados con el contexto educativo, la formación y el conocimiento docente, logrando que no sea manejado por los maestros.

A pesar de que el término no es utilizado, la observación permitió que en la práctica se identificaran diversas problemáticas en los alumnos como: se mantienen de pie, molestan a sus compañeros verbal o físicamente, no siguen las normas, interrumpen al docente o a sus compañeros durante clase, tienen problemas de aprendizaje, problemas de lectoescritura y van a un ritmo lento durante las actividades. Por lo cual, se determinó sustituirlo según las problemáticas que se presentaron en dos términos que son *Problemas de conducta* y *Problemas de aprendizaje*.

Por otra parte, se exploraron los criterios que utilizan los docentes para categorizar a un alumno y se encontró que depende de su formación académica y de su experiencia docente, sin embargo estos criterios se van modificando según los referentes de la institución educativa.

Las reformas y políticas educativas han modificado la forma de pensar y de trabajar de los docentes, por lo tanto, los criterios que utilizan o establecen también dependen de ellas, aunque su experiencia profesional y su formación docente sea su principal recurso para generarlas. La experiencia docente y el intercambio de experiencias que existe entre docentes, les ayudan a enfrentar e identificar las problemáticas que se generan dentro del salón de clases con los alumnos.

Por último, como se pudo analizar, la categoría “Niño Problema” por parte del docente no es utilizada dentro de la práctica; por lo cual no tiene un impacto en los alumnos. Aunque los niños en algún momento dentro del aula sí se sienten diferentes a sus compañeros por cuestiones académicas o de conducta, ya que les cuesta más trabajo alcanzar los aprendizajes esperados y seguir las reglas. También se debe tomar en cuenta que estos alumnos sí se sienten distintos a sus compañeros a pesar de que la disciplina dentro del aula en este caso no es tan estricta como en otras, sino más flexibles, se aleja de la imagen de la escuela tradicional donde los alumnos eran castigados estrictamente y excluidos.

En estos momentos, la forma de mantener la disciplina en la escuela ha cambiado y con ello cómo se lleva a cabo la conducta dentro del aula, mediada por las reformas educativas, los planes y programas emitidos por la SEP. Las reformas educativas en estos momentos tienen como objetivo la no exclusión sino más bien la atención a la diversidad del alumnado de manera igualitaria (Secretaría de Gobernación, 2012). Las reformas tienen como objetivo generar un entorno de igualdad en donde todos los niños tengan acceso a la educación,

pasando por los diferentes grados y niveles educativos, teniendo una formación integral y de aprendizajes significativos, brindándoles modelos incluyentes para que se logre el aprendizaje de la mayoría de los alumnos, independientemente de sus capacidades (Secretaría de Educación Pública, 2010).

La inclusión de los alumnos en la reforma educativa busca que todos los niños tengan acceso, permanencia, participación y aprendizajes, a través de acciones que disminuyan las barreras que limitan sus aprendizajes y su participación (Secretaría de Educación Pública, 2010).

Por lo cual considero que las reformas, poco a poco, le dan un giro a los modelos y métodos de enseñanza, tratando de que la mayoría de los alumnos logren integrarse a través de la socialización y tengan un aprendizaje significativo. Sin embargo, se puede percibir que existen problemas de aprendizaje en los alumnos; como por ejemplo, en la comprensión lectora, leen a un ritmo lento y silábico e intercambian letras y palabras por otras. También se observaron problemas relacionados con la escritura, como confundir o dejar fuera letras o palabras y escribir de manera lenta y confusa. En este sentido, vale la pena comentar sobre la percepción de los profesores respecto a la preparación con la que cuentan al egresar de su institución de formación académica, ya que comentan que al salir de ella, no se sentían preparados para enfrentar las problemáticas que se viven en el aula y que es la experiencia la que les ha ayudado a resolver las circunstancias que se presentan.

Estructura de exposición

En el Capítulo 1 de este trabajo se encuentra, el análisis del espacio social educativo en general desde una perspectiva socio-antropológica, donde se construyen los imaginarios sociales de los docentes de educación primaria y las repercusiones en la práctica docente.

En el Capítulo II, se explica el concepto de “imaginario social” desde la perspectiva sociológica y antropológica. También se desarrolla el problema de la construcción del conocimiento del docente y la influencia del contexto internacional en México.

El capítulo III, presenta los métodos de investigación que se emplearon para la obtención de información cualitativa, a través de la entrevista semiestructurada y la observación participante.

Para finalizar en el Capítulo IV, se presenta el análisis de la información cualitativa del imaginario social en relación con el concepto “Niño Problema”, organizado en tres dimensiones socioculturales: la formación docente, los imaginarios sociales y la práctica docente.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

a) La educación desde la perspectiva socioantropológica

En este apartado se expondrán los conceptos y aportaciones teóricas que se utilizaron, para analizar desde una perspectiva socio-antropológica, la construcción de los imaginarios sociales en los maestros de educación primaria y sus repercusiones en la práctica docente.

Los fenómenos educativos se han estudiado desde diferentes posturas, disciplinas y teorías. En la sociología los temas educativos han sido abordados como hechos sociales, en la antropología, la educación es analizada desde una perspectiva cultural.

La escuela, como *espacio* en que se realiza esta investigación, puede ser considerada como una forma de vida de la comunidad donde se transmiten aprendizajes y valores que se consideran necesarios en ella, llevando a los alumnos a utilizarlos para mejorar sus capacidades en beneficio tanto de la sociedad como del suyo propio. La escuela siempre va ser un órgano dependiente de la sociedad de la que forma parte (Crespillo, 2010: 257-261).

En términos generales y como punto de partida en la Antropología, “*La escuela* es como un espacio histórico tangible y observable con una vida social en

la que se producen y adquieren sentido las acciones de los docentes, los estudiantes, las autoridades, los padres de familia” (Ornelas,2005,42). Mientras que, desde una perspectiva sociológica, *la escuela* es una institución socializadora que configura la identidad de los sujetos con los valores centrales de la cultura dominante de la sociedad (Fernández, 2003:84).

La escuela, como agencia de socialización, constituye una organización especializada encargada de transmitir la herencia cultural de la sociedad, pues transmite un conjunto de normas, actitudes y valores que hacen del individuo una persona social y lo preparan para adaptarse a la vida social colectiva. Está estructurada y se rige por normas plasmadas en reglamentos y disposiciones formales y oficiales, que poseen una clara jerarquía de autoridad. Para las sociedades modernas “la escuela es un espacio social primordial de su socialización, no solo porque proporciona conocimientos y competencias técnicas, sino también adquieren elementos reguladores de su conducta que les resultan imprescindibles para desempeñarse en la vida social” (Brigido, 2006:113).

La reflexión acerca de la escuela, desde la mirada sociológica, la podemos ubicar en Durkheim quien define la institución educativa como la principal formadora del individuo, ya que es la única que garantiza que éste pueda ser educado mediante los principios que sustentan las sociedades (Usategui, 2005:284).

Considero que la escuela es un espacio social donde los sujetos viven en comunidad o conjunto compartiendo saberes y formas de convivencia, generando una vida social de acuerdo al contexto de cada sociedad, permitiendo que mediante el proceso de socialización el sujeto se vaya formando. Para esta investigación en particular se retomó el concepto de escuela para identificar y ubicar el espacio social donde se generan las relaciones e interacciones entre los docentes y alumnos, y donde se producen y reproducen los imaginarios de los docentes y las repercusiones que existen en la práctica docente.

b) La escuela como espacio social y de intercambio cultural

La escuela es un espacio social, donde se encuentran al menos, o principalmente dos tipos de actores, los docentes y los alumnos. Estos están en constante interacción durante el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, bajo reglas, conductas y normas. La escuela es el lugar donde se debe aprender y donde se debe enseñar.

Para Bourdieu el *espacio social* es un sistema de posiciones sociales que se definen unas en relación con las otras. El valor de una posición se estima por la distancia social que la separa de otras posiciones inferiores o superiores, jerarquizadas en función de un sistema de legitimidades socialmente establecidas y reconocidas en un momento determinado (Giménez, 1997:13-14). En el caso del

salón de clase las dos posiciones que se mantienen en constante relación es la del docente y el alumno, manteniendo el control del lugar el primero.

En este mismo sentido, como parte de la escuela, el salón de clases constituye un sistema social y espacio complejo, una especie de escenario dentro del cual los profesores y alumnos ejercen diversas habilidades y diferente poder, a favor del proceso de enseñanza-aprendizaje (Musgrave, 1983). El salón de clases es el lugar donde los alumnos y docentes comparten sus saberes, conocimientos, inquietudes o resuelven sus dudas.

Dentro del espacio social, específicamente el salón de clases, se generan diversas relaciones, interacciones, se comparten ideas, conocimientos, hábitos y significados que forman parte del docente y los alumnos durante su vida cotidiana dentro del aula, esto va generando una cultura compartida entre los individuos que forman parte de este espacio. Como define Gabriela Órnelas, el espacio escolar es “un sistema de significados compartidos por un conjunto social” (Ornelas, 2005:81).

Otro papel importante que la escuela juega es en la transmisión de valores, la permanencia de los elementos de continuidad de la cultura y adicionalmente, las conductas que transmite dan lugar al desarrollo de la personalidad y la formación de una identidad (Ornelas, 2005). La cultura se va transmitiendo de generación en generación, en este caso el docente le transmite un “paquete”

institucionalizado por la cultura al alumno, para poderse relacionar y adaptarse con sus compañeros y el entorno.

El concepto de cultura es fundamental para la investigación, ya que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del espacio educativo, los alumnos pasan por un proceso de endoculturación en donde el docente es el principal agente de transmisión, compartiendo ideas, conocimientos, comportamientos, etc. En la escuela la cultura de los niños está en continua interacción con la del maestro mediante las relaciones y las prácticas que se realizan dentro de la institución educativa, la cual llega a trascender.

La *endoculturación* según Marvin Harris:

es una experiencia de aprendizaje parcialmente consciente y parcialmente inconsciente a través de la cual la generación de más edad incita, induce y obliga a la generación más joven a adoptar los modos de pensar y comportarse tradicionales. (...) La endoculturación se basa, principalmente en el control que la generación de más edad ejerce sobre los medios de premiar y castigar a los niños. Cada generación es programada no sólo para explicar la conducta de la generación anterior, sino también para premiar la conducta que sea adecuada a las pautas de su propia experiencia de endoculturación y castigar, o al menos no premiar, la conducta que se desvía de éstas (Harris, 1990).

Para el sociólogo, la *cultura* se presenta como un aparato normativo, que regula el proceso de interacción social y en esa medida regula, la conducta individual. Incluye también la totalidad de los conocimientos y creencias que permiten a la persona definir la realidad y dar sentido y contenido a las relaciones sociales. *La cultura* es un producto de la interacción humana; no forma parte de

nuestra herencia genética sino se adquiere, se aprende y se transmite de una generación a otra en el curso de la vida social; es de naturaleza simbólica y es compartida, total o parcialmente, por los miembros de una misma sociedad (Brigido, 2006:81).

Casillas (2008) en su texto *Las identidades culturales*, define *la cultura* como un proceso de actualización de los significados sociales incorporados en los individuos en forma de *habitus*, que a su vez resulta de la internalización de un capital simbólico materializado en las instituciones o conservando como tradición dentro de las redes de la sociabilidad en la vida cotidiana, este proceso simbólico se diversifica y pluraliza en forma de desniveles jerarquizados y contrapuestos al verse envuelto por el conjunto de la conflictividad social cuya raíz es la estructura de clase y la desigual distribución del poder que ahí resulta.

En un sentido simbólico *la cultura* para Gilberto Giménez (2005), es considerada como un hecho simbólico, se define como una configuración específica de reglas, normas y significados sociales constitutivos de identidades y alteridades, objetivados en forma de instituciones y de *habitus* conservados y reconstruidos a través del tiempo en forma de memoria colectiva actualizada en forma de prácticas simbólicas puntuales y dinamizadas por la estructura de clases y las relaciones de poder.

Para Geertz, *la cultura* es un proceso basado en acción simbólica. La cultura representa un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas, expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida (Geertz, 1987).

Para fines de este trabajo la cultura y la escuela son dos elementos esenciales en constante comunicación, una depende de la otra. La cultura que se vive dentro de las aulas depende de la cultura de cada sociedad, ésta va marcando los comportamientos y normas que se tienen que transmitir entre los individuos. Dentro de la escuela, la cultura se construye entre todos, agregando cada individuo parte de sus creencias, valores, hábitos y normas. La cultura escolar al igual que la cultura que rige una sociedad, se transmite y se resignifica cotidianamente. En la escuela se genera una cultura que es *la cultura escolar*.

Específicamente, *la cultura escolar* es un conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que un grupo social considera valioso en su contexto profesional así como los modos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí. En la cultura escolar se indaga las reglas que regulan los comportamientos, las historias y los ritos que configuran y dan sentido a las tradiciones e identidades así como los valores y las expectativas que desde afuera presionan la vida de la escuela y del aula (García, 2010).

Según Pérez en su texto *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, la *cultura escolar* debe ser definida como “un conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan un grupo social considerándolos valiosos en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí” (Pérez, 1999:162).

Dentro de la escuela, la cultura escolar proporciona una identidad a los miembros del centro educativo. La cultura escolar se objetiva a través de una serie de símbolos, estructuras, normas, pautas, tonos, estilos, modos, códigos, costumbres, tradiciones, formas de actuar, maneras de pensar de todos aquellos elementos que intervienen en la realidad cotidiana de la escuela y la vida diaria.

La dinámica cultural de una institución social denominada escuela Primaria, representa un sistema de significados compartidos por un conjunto social, donde se producen, circulan y consumen sentidos. Representa los fenómenos que contribuyen -mediante representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales- a comprender, producir y transformar el sistema social. De manera que cultura e institución se entrelazan, mundo material y mundo simbólico se empalman, mundo objetivo y mundo subjetivo se reconstruyen (Ornelas, 2005:80). En la educación primaria en particular, la cultura escolar va a ser el primer contacto de los niños con la cultura de la sociedad, construyendo sus representaciones e imágenes de la realidad. Constituye así un mecanismo de adaptación a las prácticas que se generan dentro y fuera de la institución, basadas en valores, normas y obligaciones.

Desde mi punto de vista, la escuela y el salón de clases son un lugar donde existen diferentes actores que interactúan entre sí durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que cada uno mantiene su rol y estatus predominado y permanece la consecuente jerarquización. Con respecto a la cultura, los alumnos pasan por un proceso de *endoculturación* en el que reciben las formas de interactuar y de comportamiento de acuerdo al contexto social. Ahora bien, además de la cultura que se les trasmite, dentro de la escuela se produce la cultura escolar basada en prácticas, normas y formas de pensar que se conciben en el espacio educativo.

El concepto de cultura escolar en esta investigación, fue necesario para analizar los significados, símbolos, comportamientos y prácticas que tienen los docentes, alumnos y personal educativo de esta escuela, y cómo estos influyen para relacionarse y convivir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; si bien, hay que considerar que todos los actores poseen también culturas diferenciadas que corresponden a los grupos y entornos de origen que tienden a modificar la convivencia y la manera de interaccionar en cada institución.

Además del concepto de *cultura escolar* para la investigación también fue necesario describir las *relaciones sociales* como categoría de análisis. Mediante las relaciones, los sujetos comparten pensamientos, significados, conductas y prácticas que les ayudan en el proceso de socialización en la institución educativa

y en la vida cotidiana. En el siguiente apartado se realiza una descripción de este concepto.

c) La escuela como el espacio donde se generan relaciones sociales

Dentro del espacio social, denominado escuela y salón de clases existe un proceso de socialización donde hay una transmisión de valores, conductas y normas de acuerdo a cada cultura y sociedad. La transmisión se da mediante el desarrollo de la interacción del alumno con el entorno y las relaciones sociales que se generan dentro del salón y los sujetos. Para esta investigación el concepto de relaciones sociales es abordado para dar seguimiento a los objetivos relacionados con la relación del alumno identificado como “Niño Problema” por el docente y sus compañeros en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Desde un sentido estructural-funcionalista, *las relaciones sociales* dentro del aula de clase se desarrollan en una propia estructura y normas informales, para mantener una relación entre el profesor y los alumnos. Estas estructuras se transforman y cada uno puede predecir los movimientos y las acciones según la situación y sus normas. “La estructura de las relaciones entre el profesor y los alumnos proporciona la base en la cual se establece la autoridad” (Shipman, 1973:188).

Por otra parte, la perspectiva estructural-funcionalista menciona que *las relaciones sociales* son como una acción recíproca de actores en su sistema

social. “La relación no es sino el modo en el que el sistema social, o sistema de acción, funciona; la relación es la expresión de una obra en un estatus-rol, dentro de un sistema de estatus-roles” (Herrera, 2016:42).

Por otro lado, la perspectiva del interaccionismo social menciona que *la relación social* es considerada como una interacción, es decir, como una acción entre dos agentes, en la que es central la mediación simbólica, que uno ejerce sobre el otro, en cuanto se pone la representación de sí mismo (self) tiene necesariamente lugar a través del otro (alter)(Herrera, 2016:55). Según Mead *relación social* significa “cómo nosotros convertimos los *sí mismos* a través de los otros. Toda relación es una realidad en sí que transforma a los individuos participantes a partir de su estructura mental” (en Herrera, 2016:55). Es decir, desde la perspectiva del interaccionismo, las relaciones sociales se van a dar entre actores que tienen representaciones simbólicas compartidas, las estructuras mentales de los otros se van a transformar de acuerdo al otro, manteniendo su presencia en las estructuras de los otros. Las relaciones sociales son un intercambio donde podemos ver reflejadas nuestras propias concepciones mentales. En mi opinión, considero que las relaciones sociales son interacciones que se dan entre dos o más sujetos en las que intercambian conocimientos, saberes y formas de pensar, que están mediadas por la cultura y el contexto.

Como se ha mencionado en la introducción de esta investigación, un objetivo se centró en saber cómo es la relación entre el alumno y el profesor, para lo cual, es necesario identificar cómo se da la relación educativa dentro del aula.

“La relación educativa se entiende como aquellas relaciones instructivas y formativas entre educador y educando, trato que se fundamenta en la comunicación entre dos individuos que realizan funciones diferentes y específicas” (Bouche, García, Quintana & Ruiz, 2002:177).

En otras palabras, la relación educativa:

Es un conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el educador y los que él educa, para ir hacia objetivos educativos, en una estructura institucional dada, relaciones que poseen características cognitivas y afectivas identificables y que tienen un desarrollo y viven una historia. La relación educativa es un vínculo entre los dos agentes principales del salón de clase que es el docente y los alumnos (Postic, 2000:15).

Desde la sociología, la naturaleza de la relación pedagógica o educativa depende de la institución; las formas de la relación están determinadas por los modelos en vigor de una sociedad (Postic, 2000:37). También, las normas influyen en la relación educativa. La relación depende de la institución, como influye la sociedad y las normas también la cultura modifica las relaciones. Según B. Bernstein:

La estructura social engendra formas lingüísticas: la forma cultural de cada clase determina las relaciones entre los individuos por que la comunicación sigue su curso sobre un fondo de identificaciones estrechamente compartidas y de empatía efectiva que suprimen la necesidad de una expresión verbal elaborada (en Postic, 2000:20).

La comunicación verbal que se da dentro del salón, es el lenguaje simbólico a partir del cual se pretende transmitir al otro lo que sabemos dentro de él. Desde tres perspectivas se trabaja dentro del aula la comunicación verbal: cognitiva (descripción, narración, expresión, conceptual, explicación), afectiva

(positiva: expresión de afecto, diálogo, negativa: prohibición, rechazo) interrogativa (preguntas y motivación). Los contenidos que se transmiten dentro de la comunicación son: Contenido didáctico o cognitivo (adquisición de conocimientos y destrezas de los alumnos, mediante técnicas y planeaciones del docente que mejoran la enseñanza) y contenido orientador o afectivo (promueve el desarrollo personal de cada alumno mediante valores que componen su personalidad y la capacidad de decisión de cada uno). La comunicación educativa debe cumplir las siguientes condiciones básicas para que exista una interacción satisfactoria: motivadora, persuasiva, estructurante, adaptativa, generalizadora, inteligible (Bouché, *et. al.*, 2002: 173-176).

En definitiva, la comunicación es esencial para que se dé una relación educativa y depende de varios factores tanto interiores como exteriores del espacio educativo, estos van a marcar el tipo de relación que se lleve dentro del aula. Para que se dé una relación educativa debe cumplir ciertas características como: intencional, ayuda, asimétrica, obligatoria, temporal y formal (Postic, 2000). Las características tienen como objetivo que la comunicación y la relación educativa que se genere dentro del aula sea funcional y provechosa para el docente y los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino se cumplen puede ser que no se dé de una manera clara o correcta, por lo tanto cueste más trabajo establecerla.

La relación educativa está condicionada por el propio educador ya que su propio modo de ser, su modo de dirigir la clase, estilo de enseñanza, etc.,

condicionan el tipo de relación educativa que se establezca dentro del aula. Toda relación educativa está fundada en respeto y confianza, porque así se generan ambientes idóneos para el aprendizaje. La relación educativa surge como una coincidencia de dos intencionalidades: la del educador de educar y el educando de educarse (Bouche *et. al.*, 2002:180).

En mi opinión, para que se genere una relación pedagógica debe existir una interacción entre el docente y los alumnos, intercambiando conocimientos, dudas u opiniones, determinada por factores institucionales, culturales y de contexto social. Incluso la relación se tiene que establecer para llegar a objetivos determinados por la institución.

Para que se genere una relación educativa debe existir una interacción entre dos o más individuos, para esta investigación, fue necesario analizar cómo es la interacción que tiene el docente con el niño identificado como “Niño Problema”

La interacción es una relación recíproca, verbal o no verbal, temporal o repetida según una cierta frecuencia, por la cual el comportamiento de los interlocutores tiene una influencia sobre el comportamiento del otro. En la interacción cada uno busca situar al otro (Postic, 2000:101).

La unidad básica de la interacción social “es el acto social y éste remite a la relación entre dos personas, el punto focal de interés está constituido por la relación actor-reactor, presente en todas las facetas del proceso de socialización y en el desarrollo de la personalidad” (Brigido, 2006:62)

La interacción en la escuela se organiza mediante estructuras de participación, que son las formas en que se relaciona el docente y los alumnos durante la clase en las diversas situaciones, tareas o actividades (Rockwell, 1995:23).

La estructura típica es asimétrica; el docente dirige, controla, comenta, da turnos; a la vez exige y aprueba o desaprueba la respuesta verbal o no verbal de los alumnos. Participar en tal situación requiere un aprendizaje especial por parte de los niños. (Rockwell, 1995:23).

Las estructuras de participación de los alumnos dentro del aula son de cuatro maneras diferentes, menciona Philips :

En la primera estructura de participación, la maestra interactúa con todos los estudiantes o ella puede dirigirse a todos ellos o a uno en particular, ante la presencia del resto de los alumnos. La segunda, la maestra interactúa solo con algunos alumnos en la clase, la participación es generalmente bastante más obligada que voluntaria, individual más que en coro y se espera que cada alumno participe o actúe verbalmente. La tercera estructura de participación, la interacción entre el alumno y el maestro no es presenciada por los otros alumnos en cuanto que ellos no oyen lo que se dicen. En la última estructura de participación los estudiantes están divididos en pequeños grupos que ellos mismos conducen, llamados "proyectos de equipo de grupo", tales grupos tienen un presidente oficial quien asume lo que es en otros contextos la autoridad del maestro y regula quién hablara y cuándo (Philips, 1972: 11).

Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico se menciona que la unidad básica de la vida social es el acto social, éste se refiere a la relación entre dos personas. La vida del individuo en innumerables actos y encuentros con otros actores, es un proceso en el cual los individuos están constantemente adaptándose a las relaciones cambiantes (Brigido, 2006: 59). La escuela es el lugar donde interactúan personalidades que están sujetos a cambios continuos dentro de la escuela cada miembro ocupa una posición o posiciones a la cual se le

asigna un cierto número de roles. (Brigido, 2006: 61). De acuerdo al interaccionismo la interacción es importante en la vida social ya que en cualquier ámbito social es necesaria para que los individuos se relacionen, de acuerdo a su rol y estatus, en el caso de lo educativo, la interacción es importante para que el docente desde su rol dentro del salón de clases imparta los contenidos académicos y los alumnos los reciban.

Tomando en cuenta lo expuesto puedo decir que la interacción es un intercambio entre dos sujetos o más, donde existe una acción y una reacción importante para las relaciones sociales y pedagógicas, gracias a ella se puede transmitir la cultura, valores, normas y comportamientos. La interacción va estar relacionada con los actos sociales por que depende de un acto para que las personas reaccionen.

En relación con los conceptos desarrollados en esta investigación, un aspecto principal está enfocado en la conducta y las normas que se establecen dentro del aula , ya que en ocasiones éstas como parte de la disciplina son fundamentales para los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumno.

La disciplina según el diccionario de la Real Academia Española es: “Una doctrina, instrucción de una persona, especialmente en lo moral. Acción y efecto de disciplinar”. La concepción que se tiene de la disciplina usualmente está enfocada en un sentido de instrucción militarizada que es desde donde se ha

trabajado más este concepto. Etimológicamente la palabra disciplina viene del latín *disciplina*, derivado de *discipulus* (discípulo). Sus componentes léxicos son: **disc-** del verbo *discere* (aprender), **-cip-** del verbo *capere* (capturar, agarrar), **-i** del sufijo **ulus** de *discipulus* y el sufijo de relación **-ina** (Diccionario Etimológico Español en línea, 2001). En efecto la palabra disciplina tiene una gran relación con la instrucción y la enseñanza que se le puede brindar a las personas para vivir en sociedad y relacionarse en su contexto.

La disciplina que se da en el proceso educativo, también es una manera de auto control dentro del aula para lograr un clima de orden que favorezca el aprendizaje. Compayre define la disciplina como

La parte de la educación que asegure el trabajo de los alumnos al mantener el orden en la clase y al mismo tiempo previene o reprime los extravíos de conducta y procura formar voluntades rectas y caracteres enérgicos capaces de bastarse a sí mismos. La disciplina tiene un doble fin el de establecer el orden en la clase y de enseñanza a los alumnos a gobernarse a sí mismos (Plaza del río, 1996).

Desde un enfoque social Hargreaves menciona que la disciplina, representa una forma de contrato social dentro del espacio educativo, “La disciplina se relaciona con un conjunto de reglas o normas y específicas fórmulas aceptables de comportamiento en clase impuestas por los profesores a los alumnos o acordadas entre ambos” (Postic, 2000:87).

Podemos considerar que lo dicho hasta aquí relacionado con el concepto de disciplina es fundamental para el espacio educativo, ya que, se puede

considerar como una herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje. “La disciplina escolar es un conjunto de procedimientos, normas, y reglas, media el orden en la escuela y cuyo valor es básicamente favorecer la obtención de los objetivos propuestos a lo largo del transcurso de enseñanza-aprendizaje del alumno” (Beltrán, & Bueno,1995:459).

Para mantener la disciplina dentro del aula es necesario tener normas o reglas que regulen la relaciones e interacciones entre docente-alumno, alumno-alumno. La norma es una regla que se debe seguir o que se deben ajustar a las conductas, tareas, actividades etcétera., son transmitidas por las instituciones en “este caso la escuela” para mantener las conductas ya que influyen en la relación educativa. Las normas escolares están vinculadas con la disciplina ya que requiere la organización de las actividades de la cotidianidad escolar (Rodríguez & Luca de tena, 2004:22-35).

De acuerdo con lo expuesto considero que la disciplina en la escuela aún es muy importante para mantener la convivencia de los alumnos y docentes dentro del salón de clases durante el proceso de enseñanza- aprendizaje, para relacionarse en el espacio educativo de acuerdo a las reglas y normas de la institución. La disciplina que se pudo percibir durante la observación participante dentro de la escuela Primaria era flexible en comparación con los estándares que históricamente ha caracterizado a la educación tradicional, y más bien era utilizada por los docentes como una herramienta para mantener el control de la clase para así cumplir con los objetivos educativos. De manera personal, creo que la

disciplina dentro del aula aún es muy importante para los docentes, ya no utilizada de manera militarizada pero sí como una forma de adaptar el comportamiento de los alumnos a la institución y sociedad.

En contraste con la disciplina está la indisciplina, son aquellas actividades observables que suponen la infracción de una determinada norma o conjunto de ellas, que afecta la marcha del grupo, clase o grupo determinado. Al generar indisciplina el mismo grupo o docente puede fijar el castigo por la falta de disciplina (Rodríguez & Luca de Tena, 2004:45). Es decir, la indisciplina va ser una falta de disciplina en el aula, causando interrupciones durante el desarrollo de la clase de los docentes. En la investigación se percibieron instantes de indisciplina en los grupos que se observaron, principalmente por conducta, pero gracias a la experiencia los docentes lograron manejar las situaciones con la implementación de estrategias o acciones para modificarla.

Como se llevó a cabo la investigación se apreció que la indisciplina está relacionada con alumnos que presentan problemas de conducta en el aula, en algunos casos pueden ser identificados por los docentes bajo el término de “Niño Problema”.

d) Concepción del término de *niño problema*

El término *niño problema* es fundamental en la investigación ya que se reconocerán los imaginarios sociales que tienen los docentes en relación con él,

cómo lo caracterizan, identifican y se relacionan con este tipo de alumnos dentro del aula. La categoría de “Niño problema” tiene implicaciones importantes en el desarrollo de los niños en su proceso educativo. Por una parte, le puede quitar el interés al docente ya que presupone que no tendrá el mismo rendimiento que sus compañeros, y por otro, marcar el tipo de relación que el maestro establece con el alumno. Por lo cual, es importante conocer y analizar los imaginarios sociales de la categoría de “Niño problema” en maestros de educación primaria y sus repercusiones en la práctica docente.

En la escuela se crea una distinción entre los alumnos, como el buen alumno y el mal alumno, el primero se le atribuyen adjetivos calificativos positivos como *gentiles*, *bellos* y *trabajadores* mientras que al mal alumno se le reconoce por *malvado*, *feo* y *perezoso* (Dubet y Martuccelli, 1998). Como señalan Dubet y Martuccelli “los malos alumnos son los menos gentiles de la clase...se burlan de todo el mundo...” (1998: 97). El “Niño problema” se considera como el mal alumno dentro del salón.

El término *niño problema* es una construcción social que se ha utilizado en diversos espacios sociales, en particular en los lugares donde los niños tienen mayor presencia, como es la escuela. El concepto *niño problema* se ha manejado como una forma de estigmatizar, clasificar o diferenciar a un niño de otro, por parte de las personas adultas que lo rodean como es la familia y los docentes. En la escuela se da con frecuencia esta diferenciación entre los niños ya que cada

uno cuenta con diversas características y aptitudes que pueden favorecer o perjudicar su proceso de aprendizaje y su vida escolar.

Las definiciones del concepto de *niño problema* están elaboradas como veremos desde perspectivas psicológicas y pedagógicas, las cuales reflejan cómo los docentes definen este término. A continuación se presentarán definiciones del término.

Para Carmen Pardo, el concepto que tienen los maestros de los *niños problema*, “es aquel que presenta problemática en su conducta caracteriza por ser indisciplinado, inquieto, opositorista y rebelde. Tiene actitudes como: aquel que pellizca, pega, muerde, arrebatata, esconde, roba, insulta, y finalmente termina llorando (Pardo, 1989).

Así mismo el *niño problema* es identificado como un niño inquieto que se caracteriza por tener una mala conducta o se le considera como un niño desgastado al tener este tipo de conducta, se le observa una forma de inadaptación con el entorno (Berkowitz & Rothman, 1984: 98).

Desde un enfoque pedagógico al *niño problema* lo definen como:

(...) todo niño de nivel intelectual normal que presenta perturbaciones del carácter o de la conducta, manifestando una inadaptación al medio en el cual vive. La expresión de niño problema significa que el niño presenta un problema en el entorno familiar, escolar o social y que es él en sí un problema (Rassekh, 1965: 124).

Tomando en cuenta las concepciones que se tienen sobre el *niño problema* se puede considerar que este término definió a un niño o alumno como aquel que no cumple con el sistema de reglas que existen dentro del aula o su entorno social. Así que el niño problema es aquel alumno que no sigue las reglas que existen dentro del salón como son ir regularmente a clase, llegar a tiempo, tener modales y actitudes convenientes; en la clase no puede alterar el orden, debe saber su lección, hacer sus deberes con suficiente dedicación, etc. (Rodríguez, 2004).

Evidentemente, las concepciones o definiciones que encontré sobre el término *niño problema* están relacionadas con comportamientos y actitudes negativas del niño con su entorno social; sin embargo, no se ha puesto atención en saber por qué estos niños presentan dichas actitudes, se han encasillado en un término que más que ayudarlos perjudica su desarrollo. La información que se seleccionó es precisamente para dar a conocer el panorama del término y cómo llega a afectar a un niño, en este caso en el espacio educativo durante el proceso de aprendizaje y su manera de relacionarse con los demás o sus iguales.

Desarrollar este apartado es importante para la investigación ya que sirve para tener un panorama de la problemática de cómo se ha trabajado el concepto y desde que perspectivas, además para hacer una comparación con los resultados percibidos del trabajo de campo en la escuela Primaria.

A manera de cierre

En conclusión la escuela es un espacio social donde se transmiten normas, actitudes y valores que les sirve a los individuos, en este caso a los niños, para adaptarse a la vida social. No sólo proporciona conocimientos, sino también elementos reguladores de conducta para los niños que son importantes durante su vida social.

Dentro de este espacio social que es la escuela, el alumno ingresa con una cultura determinada por cada sociedad, pero dentro de este espacio escolar se genera una endoculturación y una cultura escolar que se va construyendo entre todos los sujetos compartiendo sus creencias, valores, hábitos y normas, y resignificándolas cotidianamente.

Para que se transmita la cultura dentro del espacio escolar, la relación entre los alumnos y el docente es primordial ya que mediante ésta se marcan los límites, las pautas de comportamiento que se llevarán dentro del salón de clases, creando así un ambiente favorable durante su etapa de aprendizaje para tener un mayor aprovechamiento.

Concluyendo que este apartado me sirvió para identificar el contexto en donde los docentes generan la conceptualización e imaginario social del término de “Niño problema”, fue importante identificar y caracterizar este término, pues está relacionado con un alumno que tiene, desde la perspectiva docente,

problemas de conducta que pueden verse reflejados en su proceso de aprendizaje generando problemas.

CAPÍTULO 2. IMAGINARIO SOCIAL Y CONOCIMIENTO DOCENTE

A continuación se desarrollará el concepto imaginario social desde las perspectivas de la sociología y la antropología. El sociólogo que fundó el término *imaginario social* fue Cornelius Castoriadis. En la perspectiva sociológica se ha tratado de diversas formas el concepto.

Un filósofo contemporáneo que utiliza el término imaginario social es Charles Taylor, indica que los sujetos imaginan su entorno social y lo comparten con los grupos de personas que interactúan y la sociedad a la que pertenecen. El imaginario social se define como:

La concepción colectiva que hace posibles las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad. Nuestro imaginario incorpora una idea de las expectativas normales que mantenemos unos respecto a otros, de la clase de entendimiento común que nos permite desarrollar las prácticas colectivas que forman nuestra vida social (Taylor, 2004: 37-38).

Considero que, los sujetos sí crean imágenes o concepciones en común que sirven para relacionarse en colectividad de acuerdo a su cultura, valores y prácticas en la vida social. En el caso de la investigación se pudo percibir que aunque los docentes no utilizaban el término *niño problema*, si tenían una concepción en común, basándose en su formación y práctica docente.

Para el sociólogo español José Luis Pintos “los imaginarios sociales serían aquellos esquemas contruidos socialmente que nos permiten percibir, explicar e intervenir en lo que en cada sistema social se considere como realidad” (Pintos en Baeza, 2000:34). El autor menciona que los imaginarios sociales rigen los sistemas de identificación y de integración social, y que hacen visible la invisibilidad social. Para el autor los imaginarios sociales son patrones creados por el sujeto que le permiten comprender, explicar y relacionarse en el sistema social, dándole sentido.

Acerca de lo imaginario y los imaginarios sociales para Ledrut, el imaginario se presenta como una composición relativamente libre y clara, en el sentido de que no es un pensamiento que esté relacionado con ningún tipo de racionalidad. “Lo imaginario tiene que ver con la creencia y la fe. Los imaginarios sociales son simplemente construcciones de la realidad, reconociendo implícitamente que no hay para éstas un estatus real único, toda realidad es en definitiva, un algo construido” (Ledrut en Baeza, 2000: 24). Para este autor, a diferencia de los anteriores, los imaginarios sociales no se crean de manera colectiva, sino más bien dependen de las creencias y la fe de los sujetos, y no pueden ser realidades absolutas sino que se van construyendo.

A mi parecer para los sociólogos mencionados, la concepción sobre el término imaginario social está entrelazada porque coinciden en que es una construcción colectiva de la realidad, que permite explicar, percibir e identificar la realidad de la sociedad y el contexto. Considero que, los imaginarios sociales son

creencias que se tienen en cada entorno social y las nuevas concepciones que se crean en ella. “La función de los imaginarios sociales es proveer a determinados fenómenos sociales de una consistencia especial, que se suele denominar con el nombre de realidad (y contraponer, por tanto, con lo ficticio, la apariencia, el simulacro, la utopía, etc.)” (Amar & Abello, 2006: 33).

a) Imaginario social desde la perspectiva sociológica: Castoriadis

Con respecto a la perspectiva sociológica el fundador del término de imaginario social fue Castoriadis, quien considera lo imaginario como

[lo] simbólico y refiere a la capacidad de inventar-imaginar significaciones, constituyéndose en el modo de ser de lo histórico-social. El término refiere a la capacidad de invención colectiva. Lo imaginario se puede referir a la capacidad del ser humano de imaginar la capacidad de inventar lo nuevo (Fernández, 2007: 40).

Para Castoriadis las significaciones imaginarias crean el modo de ser de las cosas, los valores y a los individuos. Las significaciones son aquello por lo cual los individuos son creados como individuos sociales y su forma de relacionarse en la sociedad, en tal sentido pueden representar, realizar y pensar de manera compatible y coherente con los demás individuos de la sociedad. Para Castoriadis, lo imaginario está relacionado con la creación de cosas nuevas y concepciones que los individuos crean para poder relacionarse con las personas y su entorno (Fernández, 2007: 42).

Considero que, los imaginarios sociales son símbolos que se van creando a través de la historia de la sociedad de manera colectiva que ayudan a relacionarnos con las personas y el entorno, es lo que nos hace ser seres sociales. Por ejemplo, el imaginario social del término “Niño problema” se ha ido creando a través de los años, para identificar y relacionarlo con alumnos o niños que tienen ciertas conductas negativas en el espacio educativo y en su contexto.

Con respecto a los imaginarios sociales, Castoriadis menciona que

los imaginarios sociales no es la representación de un objeto o sujeto, sino la permanente y esencialmente indeterminada creación socio-histórica y psíquica de figuras, formas e imágenes que contienen elementos significativos que se enlazan en las estructuras simbólicas de la sociedad (Sánchez, 1999:144).

Castoriadis distingue los imaginarios sociales en tanto dimensión histórico-social, entre imaginario social efectivo (instituido) y el imaginario social radical. Para la investigación se tomó en cuenta el imaginario social efectivo, que son:

aquellos conjuntos de significaciones que consolidan lo establecido, en esta dimensión los universos de significaciones trabajan como organizadores de sentido de las acciones humanas, estableciendo líneas de demarcación de lo lícito y lo ilícito, de lo permitido y lo no permitido, lo bello y lo feo, etc. El imaginario afectivo es lo que mantiene unida a una sociedad, haciendo posible su continuidad y grados de cohesión. El imaginario social afectivo es una forma de diferenciar entre lo bueno y lo malo (Fernández, 2007: 40)

Para Castoriadis los imaginarios sociales son elementos que están dotados de significado y son construidos por los individuos, ya sea de manera individual o colectiva. Estos siempre ayudan a comprender la realidad y el entorno social. Castoriadis decía que los imaginarios sociales (individuales) pasan a ser

imaginarios sociales porque el hombre ha de establecer relaciones sociales. Los imaginarios pasarían a ser sociales porque producen en las relaciones, las condiciones históricas y sociales favorables para que determinados imaginarios sean colectivizados, es decir, instituidos socialmente (Baeza, 2000).

La institución es un conjunto de significaciones legitimando de manera social, independiente de una funcionalidad precisa, la institución envía, por lo tanto, al ambiente, las aceptaciones colectivas de las ideas. Toda institución e imaginario social tiene lugar al interior de un universo simbólico, lo cual implica de un modo u otro la existencia de un ánimo de visibilidad de lo invisible. Así, Jung define el símbolo como una figura que está cargada de significación (Baeza, 2000).

De ahí que los imaginarios sociales sean instituidos en la sociedad ya que estos le dan sentido a las acciones, conductas y maneras de pensar de los individuos, son aceptados como parte de la realidad social aunque estén relacionados con la subjetividad de la realidad.

Me parece que los imaginarios sociales son Imágenes significativas plasmadas en las estructuras de la sociedad que se dan tanto en el plano individual como en el colectivo. El *imaginario social* denominado *efectivo* (instituido) permite tener una comparación entre las concepciones, que marcan los límites como por ejemplo entre lo bueno, lo malo, lo feo, lo bello, etcétera. Considero que el *imaginario efectivo* está muy relacionado al concepto “Niño

problema”, ya que mediante él se hace una diferenciación de los niños según sus características buenas o malas.

b) El imaginario social en la antropología: Gilbert Durand y Taylor

La perspectiva de Durand es que lo imaginario aparece en dimensiones de reglas semánticas y sintácticas de los hechos del lenguaje reforzadas tanto por raíces neurobiológicas como por componentes efectivos (Durand, 2004). Corresponden al campo del simbolismo y por lo consiguiente a un conjunto de imágenes y representaciones. Es decir, para Durand los imaginarios sociales son imágenes o signos lingüísticos que le dan sentido e interpretan la realidad y que ayudan a relacionarnos en la sociedad.

Durand menciona que este concepto pasa por un trayecto antropológico que consiste en

ubicarnos deliberadamente en lo que llamaremos el trayecto antropológico, o sea, el incesante intercambio que existe en el nivel de lo imaginario entre las pulsaciones subjetivas y asimiladoras y las intimaciones objetivas que emanan del medio cósmico y social (Durand, 2004: 43).

La importancia que le atribuye este autor a la antropología para el estudio del imaginario, está en que puede vincular la constitución de imágenes y símbolos en los individuos. “El trayecto antropológico puede partir indistintamente de la cultura o del natural psicológico, ya que lo esencial de la representación y del símbolo está contenido entre esos dos límites reversibles” (Durand, 2004: 45).

Es decir, Durand da un enfoque antropológico sobre los imaginarios sociales, lo cuales considera que pasan por un recorrido donde la representación del objeto o imagen se va modificando o modelando de acuerdo a la experiencia y conocimiento del sujeto. Estoy de acuerdo en que los imaginarios sociales van a depender del pensamiento y conocimiento de cada sujeto, pasando por un camino donde va estar involucrada su cultura, su personalidad y su experiencia de vida, por lo cual estos se transforman constantemente.

Así que, para Gilbert Durand lo imaginario constituye una serie de imágenes interrelacionadas que construyen el pensamiento del individuo y al mismo tiempo serán el centro en el que se depositan otro tipo de pensamientos. Lo imaginario tendrá la facultad de formar un conjunto de imágenes mentales y visuales mediante las cuales la sociedad y el ser humano, organice y exprese simbólicamente su relación con el entorno. El imaginario se presenta como un mecanismo equilibrador que enlaza las imágenes con acontecimientos de la realidad, introduciéndolas en un tiempo y espacio definitivo (Durand, 2004:75).

Con respecto a Taylor, adoptó el término *imaginario* para referirse a las formas en que las personas imaginan su entorno social, manifestándose en imágenes, historias y leyendas. Asimismo, es una forma colectiva a través de la cual las personas imaginan la vida social, a un nivel pre teórico (Taylor, 2004).

Según Taylor la comprensión que tengan las personas de sí mismos es una condición principal para que la práctica o imaginario social tenga sentido para quien participa de él. Las prácticas humanas tienen un sentido relacionado con ciertas ideas o concepciones del ser humano (Taylor, 2004).

En el imaginario social Taylor menciona que existe un *arraigo social* porque se genera una identidad en las imágenes de la realidad. Desde esta idea se crea una incapacidad de imaginarse fuera de la concepción que se tiene. También puede concebirse como una realidad social, ya que la existencia social se forma de manera colectiva. "El arraigo no tiene que ver únicamente con la identidad sino también con el imaginario social: la forma como somos capaces de pensar o imaginar la sociedad en su conjunto" (Taylor, 2004: 82).

En la vida social existen ciertas autoimágenes que se tienen de la realidad social. Las imágenes objetivadas que se crean de la realidad social son una construcción de agencias colectivas a gran escala. La realidad no está inactiva, "ni una acción que imponga *ab extra* una forma a esta realidad". (Taylor, 2004:98).

Según Taylor para que exista un cambio en el imaginario social tiene que existir una reinterpretación de una práctica existente, sin que se produzca una ruptura. Para que el cambio se produzca tiene que ser resultado de la acción colectiva en un tiempo actual y secular. El nuevo imaginario social se produce de una reinterpretación retrospectiva. (Taylor, 2004)

Es necesario decir que para que se genere un cambio en el imaginario, la teoría debe ser comprendida e interiorizada por la sociedad o al menos por una importante minoría de los sujetos.

La teoría es comprendida a través de las prácticas que se llevan a efecto a través del imaginario social, por lo cual el elemento de estas transiciones es que la sociedad (o segmentos activos) compartan un imaginario social; que incluya formas de hacer la realidad en la nueva teoría (Taylor, 2004:139).

En particular, el nuevo imaginario social no se limita a desplazar al viejo, reinterpreta los valores del anterior, reteniendo una referencia de su origen, ya que lo nuevo no es visto como una ruptura, sino como una reinterpretación (Taylor, 2004).

El imaginario social es un conjunto que incluye todas las prácticas que tienen sentido para una sociedad. Para transformar la sociedad a partir de un nuevo imaginario es necesario que los sujetos estén relacionados con el imaginario, generen prácticas que puedan sustentar al nuevo imaginario; y además el conjunto de los sujetos estén de acuerdo con las prácticas ya que el imaginario social le da sentido a éstas. Un imaginario social se adopta cuando la gran parte de los individuos de la sociedad lo adoptan (Taylor, 2004).

Para Taylor el imaginario moderno “no solo incluye categorías asociadas a la posibilidad de desarrollar una acción común, sino también categorías a procesos y clasificaciones que se producen o tienen efectos independientes en la voluntad de los agentes” (Taylor, 2004:193), son esenciales para la creación del

imaginario social dando sentido al conjunto de imágenes que dan sentido a nuestras prácticas son posibles.

A mi parecer, los imaginarios sociales para Taylor son concepciones que va creando el ser humano a través de sus pensamientos influenciados por la sociedad. El imaginario puede generar un arraigo social, pero esto no quiere decir que sea permanente, se puede transformar creando una reinterpretación del imaginario sustentado por prácticas que son compartidas por un grupo social dentro de un contexto.

Finalmente los imaginarios sociales no son definidos como tipos ideales sino como realidades vividas que tienen ideología y falsedad, nunca se reducen completamente a una ideología. Es decir, los imaginarios sociales no son ideas definidas sino más bien se va transformando pueden ser falsas dependiendo de la realidad social. Su función hace posible la práctica que tiene sentido, en ese sentido su falsedad no puede ser nunca total. El imaginario social puede estar lleno de negaciones y ficciones complacientes pero es también un componente esencial de la realidad.

De acuerdo con lo revisado anteriormente, coincido con el planteamiento de Basail (2008) sobre los imaginarios sociales como construcciones mentales, representaciones, códigos socialmente compartidos, que le otorgan sentido a la realidad, que conducen el presente y el pasado como referente de interpretación en los ámbitos histórico, político, cultural, de los discursos, de las imágenes y de

las instituciones, concepción que permite integrar las perspectivas sociológicas y antropológicas para su estudio.

c) La formación docente y sus limitaciones

La *formación* en el ser humano es un proceso de conducción, enseñanza y conocimiento, orientado a la valoración técnica, humana y cultural de los miembros de una sociedad históricamente determinada. En la formación existen actividades indispensables, previamente seleccionadas, con las cuales el individuo adquiere conocimientos habilidades y actitudes necesarias para desempeñar una función de interés social (Rosales, 2009).

En esta investigación la formación, pensamiento, conocimientos y saberes de los docentes son importantes, ya que mediante estos y su contexto social van construyendo y adaptándose a los imaginarios sociales que existen en la vida social. En este sentido me parece que la mayoría de los docentes a los que se les realizó la entrevista se encuentran en una generación “sándwich”, ya que fueron formados previo al ejercicio de la igualdad y la inclusión, en la que actualmente tienen que laborar.

Con respecto a la *formación*, Carlos Marcelo García menciona que es un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona, “que se lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de experiencias de los sujetos” (Rosales, 2009).

La *formación profesional*, en este caso de los docentes, los prepara para adquirir las habilidades técnicas de la profesión, de igual manera se califica social e institucionalmente el desempeño adecuado de la profesión, según los requerimientos y límites exigidos en cada momento. La formación profesional que recibe el docente se concreta en tres distintos momentos: formación profesional académica, formación profesional del servicio y formación profesional continua (Rosales, 2009).

Dicho lo anterior, la primera etapa de formación es institucionalmente, se da en la formación inicial del docente en las instituciones formadoras, en la actualización del servicio o en el intercambio de experiencias y conocimientos. La segunda es la formación práctica instituida, que es adquirida en el desempeño docente en el aula, la escuela o la comunidad. Por último, la formación interna, la cual consiste en el fortalecimiento de los intereses vocacionales de los docentes (Rosales, 2009:27).

Durante las etapas de formación docente, este genera una serie de estructuras cognitivas que utiliza para procesar la información que proviene de sus experiencias y con las que elabora, constituye y reconstruye el sentido de ellas con su entorno.

Así mismo, mediante su formación y su experiencia los docentes crean un sistema de conocimientos producto de sus ideas, contexto institucional y social, las cuales le ayudan a enfrentar sus actividades profesionales. Este conocimiento

se conforma de factores subjetivos biográficos y experienciales, transformándolos en un conocimiento personal adaptativo a las distintas situaciones del aula.

En ese sentido considero que durante su formación y su experiencia, el docente crea un conocimiento o pensamiento que le ayuda a afrontar las situaciones o circunstancias que se generan durante su desempeño laboral con los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en aula.

El pensamiento docente “se produce dentro de un proceso psicológico (teorías implícitas, valores y creencias) y de un contexto ecológico (recursos, clima del aula, interacciones sociales, circunstancias externas, limitaciones administrativas, etc.) condicionan el procedimiento de la información que llevan a cabo los docentes”. (López, 1999:53)

El pensamiento del docente se estructura como esquemas de conocimiento que integran el campo de las creencias y concepciones personales, con el de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza. (López, 1999). Los esquemas de conocimiento del docente se representan mediante el lenguaje y la mente del docente a través de imágenes, metáforas y principios prácticos.

Marrero (1992) menciona las características de las teorías, pensamientos o conocimientos de los docentes y cómo estos los utilizan en la práctica docente. La caracteriza de la siguiente manera:

- Se configuran de la unión de dos tipos de conocimientos, uno de carácter general basado en los estereotipos sociales y otro de carácter particular basado en ideales individuales.
- Pueden ser generados y evaluados por el docente en relación con su propia práctica educativa.
- Han de ser interpretados como una suma de conocimientos, experiencias y creencias de los docentes que orientan su actuación en el aula.
- Poseen una base experiencial por lo que tienen su origen en el conjunto de experiencias pasadas del sujeto.
- Ayudan al docente a interpretar la realidad escolar en la que se encuentra (Marrero en López, 1999).

Dicho lo anterior, el pensamiento del docente se estructura mediante su formación, su personalidad y la experiencia de éste, tratándose de una dimensión socio-cultural, integrada por sistema de creencias pedagógicas y actuaciones del profesorado (López, 1999:58).

d) Conocimiento teórico-práctico del docente

En relación con la investigación, entender los procesos de constitución del pensamiento y de los conocimientos del docente, contribuirá a entender los imaginarios docentes sobre alumnos considerados como “Niños problema”.

De acuerdo con Shulman las fuentes del conocimiento del docente están integradas por contenidos pedagógicos, curriculares y de otros tipos de conocimientos didácticos, según las diferencias individuales entre los alumnos. El conocimiento se va adaptando a las circunstancias basándose en la experiencia de la práctica educativa (Shulman en López, 1999).

En cambio para Elbaz (1983) el conocimiento de los docentes proviene de la práctica y a su vez la orienta. Es un tipo de saber que no proviene del ámbito de las disciplinas científicas o psicopedagógicas. Se sustenta de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que predomina en la sociedad y en las instituciones educativas; de los propios principios y rutinas que cada docente desarrolla en su contexto particular y de las diferentes tradiciones educativas que se realizan para mejorar la enseñanza de las diversas materias escolares (Elbaz en López, 1999). La pedagoga define el uso del conocimiento en la práctica docente como:

- Orientación situacional: se refiere a cómo el docente utiliza su conocimiento en función de la situación práctica en la que se encuentre, en contextos específicos y situaciones de la enseñanza.
- Orientación personal: Es el conocimiento práctico del docente, que se relaciona con sus objetivos, necesidades o sentimientos personales, que se integra en la responsabilidad y compromiso de su rol como profesional, y que deriva de su particular modo de dar sentido e interpretar las experiencias y fenómenos educativos.

- Orientación social: Es el conocimiento de los docentes socialmente condicionado.
- Orientación experiencial: Es el conocimiento de los docentes que se genera en el transcurso de sus experiencias profesionales.
- Orientación teórica: Incluye las visiones que el docente tiene sobre la teoría y como la aplica en la práctica (Elbaz en López, 1999).

El conocimiento de los docentes no es únicamente teórico, sino también práctico. Diversos autores como Shulman, Bromme, Porlan y Martin, consideran que el saber de los docentes está configurado tanto por un conjunto de elementos teóricos como por una serie de reglas, principios y pautas prácticas que tiene su origen en la experiencia personal y social de los docentes (en López, 1999).

De acuerdo con los autores, los conocimientos que adquieren los docentes para afrontar las situaciones que surgen en el espacio escolar, los reciben durante su formación profesional, capacitaciones o mediante su experiencia, de esta manera existe una relación de lo teórico con lo práctico del docente.

La teoría y la práctica se interrelacionan en la estructura cognitiva de los docentes, por lo cual:

La teoría es la manifestación conceptual de la práctica y ésta es la consecuencia empírica de aquella, ambas son dos maneras que tiene el educador de manifestar su hacer educativo, el saber (consiente) hacer (reflexivo). Así el significado constituido por el sujeto es una manera de comprender, enfrentarse y decidir sobre las acciones de la práctica (Perales, 2006:30).

Además, “la teoría es algo externo al docente que imagina su práctica, sino a sus supuestos, saberes, creencias, valores y prefiguraciones de sus procesos educativos” (Perales, 2006:20). Dependiendo del conocimiento que tenga el docente, realizará lo que conoce y lo que decida que es mejor en el aula o en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según el conocimiento teórico que adquiera el docente, será dirigida la práctica formando de esto un conocimiento práctico. Elbaz define:

el conocimiento práctico como un conjunto de conocimiento y enfocado a la práctica que utiliza cotidianamente el docente para conformar y dirigir el trabajo de la enseñanza. El conocimiento práctico está integrado por: conocimiento de sí mismo, conocimiento del medio, conocimiento de la materia, conocimiento del curriculum, y conocimiento de la instrucción. (López, 1999:63).

Por otra parte Elbaz menciona que el conocimiento práctico de los docentes se ordena jerárquicamente en tres niveles, que son los siguientes:

1. Reglas de la práctica: es la actuación del docente en una situación particular de la práctica escolar.
2. Principios prácticos: son reglas que se relacionan con los propósitos educativos determinados de modo reflexivo y que aparecen evidentes.
3. Imágenes: Son breves declaraciones metafóricas que constituyen el nivel más inclusivo o implícito y que guían intuitivamente el desarrollo de los propósitos del docente. Según Elbaz las metáforas son los sentimientos, valores, necesidades y creencias de los docentes, es una combinación de los conocimientos y las experiencias de los docentes acerca de cómo ha de

ser la enseñanza. Las imágenes que dirigen el pensamiento sintetizan su conocimiento práctico. (López, 1999).

El conocimiento práctico de los docentes es fundamental durante su práctica docente, en éste y el conocimiento teórico, se basan para resolver las dificultades o circunstancias que se presentan dentro del aula con los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ejemplo, “las conductas de los alumnos son percibidas e interpretadas por el docente en función de su marco teórico y de su experiencia”. (López, 1999:56).

Así que el conocimiento del docente es teórico-práctico, es un sistema cognitivo de conocimientos, creencias, destrezas, habilidades, actitudes y disposiciones. Es una red relacionada con diferentes tipos de conocimiento que a su vez se interrelacionan y retroalimentan mutuamente, que integran un componente de saber hacer en la acción. Está regulado por un razonamiento pedagógico cargado de valores, ideología, estereotipos sociales y predisposiciones hacia el cambio (López, 1999).

Tomando en cuenta lo más importante del apartado, se puede mencionar que la formación que tienen los docentes en términos de conocimientos teórico-prácticos, experiencias y significados aprendidos -además de la personalidad y los referentes culturales de cada docente- va a marcar su práctica docente. La formación es un proceso donde los docentes adquieren conocimientos y prácticas que son sumamente importantes para manejar las problemáticas que se les presenten en su trabajo. Considero que es necesario que además de su formación

académica y de servicio, los docentes tengan una formación continua, de acuerdo a las necesidades de cada maestro. Para el caso, la formación y la práctica docente fueron los elementos centrales para la creación de los imaginarios sociales de los docentes.

Otro elemento importante para esta investigación, además de los conocimientos de los docentes, son las reformas educativas en México, ya que éstas tienden a modificar las dinámicas que se dan dentro del aula. Las políticas educativas nacionales llegan a ser influenciadas por el contexto internacional, cómo se mencionará a continuación.

- e) La influencia del contexto internacional en las reformas educativas de México.

Las políticas educativas en México han sufrido una transformación al igual que las internacionales, relacionadas con los cambios políticos, sociales, económicos y culturales de cada país. Las reformas políticas van a depender de las características y necesidades de cada contexto sociocultural, aunque regidas por características comunes que responden a políticas internacionales.

Tomando en cuenta que la educación es un derecho para cualquier ser humano, cada vez hay mayor cobertura, como se menciona en la Declaración Universal de Derechos Humanos donde se proclama que todos tienen acceso a la educación fomentando así la igualdad para todos.

Para que toda persona tenga acceso a la educación se deben de generar políticas educativas que amplíen su cobertura sobre la población teniendo el

mayor acceso, según sus capacidades y cualidades. En estos momentos la educación en diversos países se ha ido transformando buscando nuevos mecanismos pedagógicos para mejorar la educación en ese sentido.

Las reformas que han surgido en México y en otros países tienen como objetivo mejorar la educación y mantener su calidad, para lo cual se han generado políticas que mejoren el desempeño de los docentes durante la impartición de sus clases en el proceso de enseñanza, de acuerdo con los planes y programas de estudio de cada país.

No solo las reformas políticas y los intereses de los países se orientan a mejorar la calidad de la educación, sino que también se busca que sea igualitaria y democrática, para lo cual se ha trabajado en generar una educación incluyente.

Por ello, se realizan cambios en la formación de los docentes, los evalúan y modifican los métodos de enseñanza, basándose en los nuevos planes y programas de estudio que están enfocados en las nuevas reformas educativas predominantes en el mundo.

En relación con la investigación, considero que sí existe una influencia del contexto internacional en México, ya que ha permitido que se implementen políticas y modelos novedosos que han modificado el pensamiento y la práctica de los docentes. En el sentido de que los docentes tienen que integrar a los alumnos según sus cualidades y brindarles la atención que requieren, modificando la forma de enseñanza de acuerdo al ritmo de trabajo de cada alumno. Aunque lo que buscan las reformas es que los alumnos estén integrados, en la práctica al querer

llegar a objetivos educativos determinados, puede llegar a limitar su curiosidad y creatividad. Considero que en este momento los docentes están en un proceso de adaptación a las nuevas reformas educativas, ya que éstas modificarán las formas en que se desenvuelven dentro del aula al impartir y planear sus clases, y en la forma que se relacionen con los alumnos.

En el siguiente capítulo, describiré el método que se utilizó para explorar los imaginarios del término “Niño problema”, específicamente de los docentes que laboran en una escuela primaria de la Ciudad de México.

CAPÍTULO 3. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se describirá el método que se utilizó para analizar los imaginarios sociales de la categoría “Niño problema” en maestros de educación primaria y las repercusiones que se dan en la práctica docente, para lo que se utilizó el método cualitativo, que tiene como objetivo estudiar la realidad de las personas y sus procesos de significación.

La investigación se realizó en una Escuela Primaria de la Ciudad de México, que se mantendrá en el anonimato para mantener la confidencialidad; sin embargo, eso no quiere decir que la información que se exponga no cuente con la veracidad que se requiere en la investigación

La escuela actualmente cuenta con 43 docentes frente a grupo; 4 personas en el área administrativa y 3 maestras de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI)¹.

Para la investigación se realizó un análisis individual y grupal. A nivel individual se realizaron entrevistas semiestructuradas obteniendo testimonios orales sobre la formación profesional y de servicio de los docentes y sus

¹ La Dirección de Educación Especial realizó una reestructuración de su servicio en el 2015 a raíz de las reformas educativas para garantizar una educación inclusiva; por lo cual, la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y el Centro de Atención Psicopedagógica de la Educación Preescolar (CAPEP) son eliminadas y se crea la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) (Dirección de Educación Especial, 2015).

percepciones sobre el imaginario del término de “Niño problema”. La entrevista semiestructurada es una técnica de investigación que se caracteriza por ser una guía de cuestionamientos dinámica de un tema específico, donde conforme se va realizando, se puede ir modificando el orden de los cuestionamientos, teniendo así una flexibilidad para realizar la entrevista (Rodríguez, Gil, & García, 1996).

Para las entrevistas realizadas en la investigación se elaboró una guía con tres temas generales. 1) Formación docente. 2) Imaginario de niño problema. 3) Práctica docente. En el primer tema se abordó la formación profesional de los docentes y los conocimientos que recibieron durante su formación académica. En el segundo, se abordó la caracterización del “Niño problema”. En el último apartado de las entrevistas se recopiló la información sobre el trato y apoyo pedagógico que le brindan los profesores a los alumnos que identifican en estos casos.

Se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas (ver guía en Anexo 1), seis fueron a docentes que se encontraban frente a grupo de los grados de 3° y 5° de primaria; además de dos a maestras especializadas de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), con formación profesional en psicología.

Los docentes que participaron en la entrevista fueron elegidos por los grados escolares dónde se realizaron las observaciones de clase y los grados, fueron asignados por Personal Directivo de la Institución Educativa. Las otras maestras se seleccionaron por la función que tenían dentro de la escuela,

enfocándose principalmente en los alumnos que presentaban algún problema dentro de su proceso de aprendizaje.

La mayoría de los docentes entrevistados contaban con varios años dentro del área de la educación básica. Las entrevistas se efectuaron en los tiempos libres de los docentes durante su jornada de trabajo en la Primaria, y se realizaron de enero a febrero del 2016.

La entrevista tuvo como propósito identificar los imaginarios que los maestros tienen del término “Niño problema” y las repercusiones que surgen en la práctica docente. La entrevista como método de investigación tuvo como finalidad obtener el conocimiento, punto de vista y percepciones de los docentes de acuerdo a su cultura y la que se genera dentro del salón de clases.

En cuanto al análisis grupal, se utilizó la etnografía mediante la observación participante. La observación participante, es un método interactivo de recolección de información en donde se realiza la observación de los acontecimientos o fenómenos, permitiendo así conocer la realidad de las personas y las instituciones en tiempo real (Rodríguez *et al*, 1996). El papel que tomé dentro de la observación en aula fue participativo, ayudando en la mayoría de las actividades que se realizaron en el salón de clases, permitiendo así tener una relación con alumnos y profesor a cargo.

En cuanto a la etnografía es un método de investigación donde se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, se realiza la descripción o reconstrucción analítica de manera interpretativa de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo que es investigado. La etnografía se sustenta en las tradiciones, roles, valores y normas compartidas, que se van internalizando poco a poco y generando determinados estilos que pueden explicar la conducta individual de forma adecuada (Sáenz, 1993).

La etnografía debe tener ciertas características como realizar la exploración natural de un fenómeno, trabajar con datos no estructurados, que surjan hasta el momento que se realiza la recolección u observación, se hace una investigación a profundidad del caso y por último se interpretan los significados y las funciones de las acciones de los seres humanos (Atkinson & Hammersley en Rodríguez, Gil, & García, 1996).

La etnografía es una metodología característica de las ciencias sociales, se encarga de describir e interpretar las acciones de los seres humanos y los significados de su contexto socio-cultural. También se utiliza en otras disciplinas, lo que genera una variabilidad de modalidades etnográficas en diferentes campos de conocimiento.

La etnografía que se aplicó en la investigación fue la etnografía educativa, que se enfoca en los problemáticas, fenómenos y procesos que surgen en el ámbito educativo. Es decir, estudia y analiza las instituciones y procesos

educativos, aportando datos descriptivos del contexto, así como las actividades y creencias de los que participan en el escenario educativo (Yuni y Urbano, 2005).

Finalmente, la etnografía permite describir las estrategias que desarrollan los docentes, alumnos y padres de familia en la vida cotidiana, explorando así sus intereses explícitos e implícitos y cómo se vinculan éstos a un sistema de valores y creencias más amplio. Woods menciona que la etnografía educativa se utiliza para ciertas circunstancias que ocurren en el campo educativo, como la comunicación áulica entre el docente y el alumno, los acontecimientos recurrentes de la escuela, el proceso de la enseñanza y la representación de la autoridad en la educación (en Yuni & Urbano, 2005).

En esta investigación, la etnografía educativa se llevó a cabo para definir los imaginarios sociales de la categoría “Niño problema” en maestros de educación primaria y las repercusiones que se dan en la práctica docente. Para lo cual se llevó a cabo el trabajo de campo, entendiéndose en las ciencias sociales como “el periodo y el modo de la investigación dedicado a la recopilación y registro de datos” (Velazco, García, & Díaz, 1993).

El trabajo de campo se llevó a cabo en una Primaria de la Ciudad de México. La escuela tiene 4 grupos por grado escolar, de primero hasta sexto grado; tiene alrededor de 720 alumnos en el turno matutino y 540 alumnos en el turno vespertino. La plantilla de docentes del turno matutino donde se realizó la

investigación está integrada por 32 profesores, la mayoría con formación profesional Normalista y 2 maestras de UDEEI con formación en psicología.

La observación participante se llevó a cabo durante el Ciclo Escolar 2015-2016, en un grupo de tercer grado (3°A) y quinto grado (5°C) del turno matutino. La observación se realizó de lunes a jueves, durante un periodo de 7 meses, y por lo regular se realizaron dos observaciones por semana en cada grupo. Las observaciones se registraron en un diario de campo, que se caracteriza por ser un instrumento que permite la recolección de información sobre la problemática de la investigación.

Los grupos en donde se realizó la observación fueron asignados por Personal Directivo de la Institución Educativa. Los docentes que se encontraban a cargo de estos grupos contaban con más de 35 años de trayectoria profesional y de servicio a nivel primaria.

Para realizar la observación fue necesario definir el término niño problema con bibliografía, para tener un referente durante el trabajo de campo. El *niño problema* es definido como un niño o alumno que no cumple con el sistema de reglas que existen dentro del aula o su entorno social. De manera que el alumno con estas características no sigue las reglas que existen dentro del salón como son tener modales y actitudes convenientes (Rodríguez, 2004).²

² El concepto "Niño problema" se utilizó para tener un referente para la observación en aula. Al no utilizarse dicho concepto en lo cotidiano, se adoptaron los términos de *problemas de conducta* y

Posteriormente, se definieron tres dimensiones de observación: a) Tipo de interacción: Se observó el tipo de interacción que existía entre el profesor y los alumnos y también si le permitan al docente llevar con fluidez sus actividades de aula; b) conductas recurrentes, es decir comportamientos de lo que podría considerarse como disciplinado e indisciplinado, así como la reacción del docente ante dichas conductas; y por último; c) las actividades y estrategias que el docente implementa con el “Niño problema”.

Finalmente con la etnografía se describió cuáles son las repercusiones que tienen los alumnos considerados “Niños problema” en la práctica docente en aula. Al igual se identificó cuál es el trato que le da el profesor al alumno, si los alumnos se relacionan con él y qué tipo de problemas puede presentar en su proceso de aprendizaje.

Con las técnicas descritas anteriormente se exploraron las variables de observación de esta investigación: Formación Docente, Imaginario de “Niño problema” y Práctica Docente. El análisis de cada variable inició con el procesamiento de la información obtenida en las entrevistas semiestructuradas, posteriormente éste se fue enriqueciendo con las observaciones que se llevaron a cabo durante las clases.

problemas de aprendizaje, para identificar situaciones que dificultaban los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a porque no se tomaron testimonios u opiniones de los alumnos fue por cuestión institucional, realizar investigación educativa en las escuelas de la Ciudad de México es muy complicado y difícil que te den la oportunidad y autorización para trabajar en ellas. También por tal motivo, se decidió mantener el anonimato de la escuela.

CAPÍTULO 4. CONSTRUCCIÓN DEL IMAGINARIO SOCIAL DEL TÉRMINO “NIÑO PROBLEMA” EN DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

En el presente capítulo, se lleva a cabo el análisis sobre el imaginario social de los docentes de una Escuela Primaria de la Ciudad de México, sobre el término “Niño problema” y sus repercusiones en la práctica docente. La organización de la investigación socioantropológica se realizó en función del objetivo general, enfocándose en tres dimensiones socioculturales: formación docente, imaginarios sociales y práctica docente.

Tomando en cuenta que la investigación se inició con la suposición de que los docentes utilizaban el término de “Niño problema”, conforme se desarrolló el trabajo de campo se observó que la categoría ya no es usada en el contexto educativo debido a cambios sociales y nuevas normatividades de la educación básica. Por lo cual se decidió sustituirlo por los imaginarios de los alumnos con: problemas de conducta (por ejemplo: molestar a sus compañeros agrediéndolos física o verbalmente, se paran constantemente, no obedecen las indicaciones, interrumpen a los docentes y compañeros durante la clase y no siguen indicaciones) y aprendizaje³ (por ejemplo: dificultades para aprender, bajo

³ Los problemas de aprendizaje son condiciones que dificultan el desempeño intelectual y la capacidad de adquirir nuevos conocimientos de los alumnos, que se manifiestan en problemas para leer, escuchar, escribir, pensar, hablar y hacer cálculos matemáticos (Instituto para el Desarrollo y la Innovación de la Educación Inclusiva, 2009).

rendimiento, no comprender las instrucciones, problemas de lectoescritura). Este análisis se realizó con datos sobre las experiencias formativas de los docentes, tanto en términos profesionales como laborales, utilizando fuentes documentales y entrevistas semiestructuradas a ocho docentes, seis a cargo de grupo y dos maestras especializadas. En el caso de los primeros, sus edades van de los 37 a los 64 años, con experiencia previa en el área educativa en un amplio rango (de 11 a 42 años); en cuanto a la experiencia en el centro educativo, se puede observar también que es muy diversa, el de más reciente ingreso tiene ya 6 años trabajando en este espacio, mientras que el de mayor antigüedad tiene 18 años, y la mayoría ha impartido cursos en diversos grados.

Se identifica como maestras especializadas a dos psicólogas que son parte de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI)⁴. La primera de 48 años de edad, tiene una experiencia en el área educativa de 3 años, y 2 de trabajar en esta institución. La segunda tiene 42 años de edad, con 18 de experiencia en educación, y 5 laborando en la escuela.

⁴ La UDEEI tiene como función brindar un servicio educativo especializado a alumnos y alumnas con discapacidades, capacidades y actitudes sobresalientes, talentos específicos, indígenas, migrantes, en situación de calle y de hospitalización, mediante la colaboración de los maestros, personal de la escuelas y padres de familia (Dirección de Educación Especial, 2014).

a) Formación docente

En la investigación la formación docente es principal para analizar la construcción del imaginario social sobre el término “Niño problema” ya que mediante ésta conforma su conocimiento, significados y pensamiento, que posteriormente utiliza en la práctica docente y, en general, en la vida cotidiana dentro del espacio escolar.

Habría que decir también que sobre el tema de formación docente se buscó saber cuál es la formación profesional y de servicio de los profesores; así como si con este proceso de formación profesional se sentían preparados y con herramientas para trabajar con este tipo de alumnos y con las circunstancias que se presentan en el aula de clases.

Como se mencionó en capítulos anteriores, la formación profesional que reciben los docentes en un primer momento se imparte en una institución educativa formadora, pública o privada, siendo ésta su primera fuente de conocimiento dentro de su formación profesional.

En México la formación de los docentes depende de las instituciones educativas públicas y privadas, la formación de los maestros primordialmente solo dependía de las escuelas normales y no de las universidades, ya que en un

principio las normales no tenían una validez de estudios superiores o universitarios.

Mediante la *Ley Federal de Educación* de 1973 promulgada por Luis Echeverría se establece que “en el tipo superior queda comprendida la educación normal en todos sus grados y especialidades”. Lo anterior se reconocía debido a que los estudios normales se cursaban durante cuatro años después de la secundaria (Rosales, 2009).

En 1975 se logró dar a la formación profesional normalista un nivel universitario pero es hasta 1984 que fue reglamentada como obligatoria, para lo cual era necesario cursar el bachillerato. No sólo la formación profesional normalista se elevó a un nivel licenciatura, sino que también a los maestros ya formados se les ofreció una “nivelación” para obtener el grado de licenciados, mediante programas semiescolarizados y abiertos, ofrecidos por el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM). La Normal necesitó modificar su estructura para apropiarse de sus funciones correspondientes a una institución de educación superior tanto en la docencia, como en la investigación y la extensión educativa.

La Universidad Pedagógica Nacional fue creada en 1978, como una institución para formar especialistas sobre la educación a nivel licenciatura y posgrado, pero desde 1984 se encarga de la formación minuciosa de maestros

creando especialidades y maestrías, para atender las necesidades del sistema educativo nacional (Latapí: 1998).

Con respecto a la investigación en la Escuela Primaria de la Ciudad de México, la formación profesional de los docentes frente a grupo está basada en los programas y planes de estudio de la Escuela Normal, siendo ésta una de las principales instituciones formadoras. De acuerdo con lo anterior se puede mencionar que la fuente de conocimiento de los docentes para determinar el imaginario social depende en gran parte de esta institución, aunque en algunos casos, además de la Normal, los docentes cuentan con otra formación profesional o especialización. En términos numéricos, la planta docente de la escuela en el turno matutino donde se realizó el trabajo de campo, es de 32 profesores de los cuales, 24 están frente a grupo, 4 son de Educación Física, 4 están en el área directiva y administrativa y por último, 2 maestras especializadas de UDEEI. La mayoría de ellos, tienen una formación normalista⁵.

Dentro de la institución educativa aparte de los docentes frente a grupo, se encuentran maestras especializadas de la UDEEI del Departamento de Educación Básica de la Ciudad de México. Ésta tiene como objetivo:

brindar un servicio educativo especializado enfocado en los docentes y directivos de la escuela, para garantizar la atención de calidad del alumno que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo de exclusión, ya sea por permanencia en ella, aprendizaje, participación o

⁵ Fuente: Lista de asignación de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos, SEP (2015).

egreso de la educación básica, por obstaculización de diferentes barreras que se presentan en el contexto escolar, áulico y/o socio-familiar (Dirección de Educación Especial: 2014).

La UDEEI cuenta con recursos teóricos, metodológicos y didácticos especializados que permiten brindarle una atención a la diversidad de alumnos según su condición y características, pero enfocada a los de mayor riesgo.⁶

En particular, las maestras especializadas de UDDEI de la escuela Primaria de la Ciudad de México, cuentan con una formación profesional en Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México. Según el Plan de Estudios, la licenciatura se conforma de seis áreas de conocimiento: Psicología Clínica y de la Salud, Psicología de la Educación, Procesos Psicosociales y Culturales, Psicología Organizacional, Psicobiología y Neurociencias y Ciencias Cognitivas y del Comportamiento.

La formación profesional de los docentes en la mayoría de los casos es de la Escuela Normal de Maestros o llamada actualmente Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Los programas y planes de estudio de esta institución dependen del contexto, la época, circunstancias, necesidades y prioridades políticas. Por lo cual, la formación profesional que se les imparte a los docentes dependen de las reformas educativas y perspectivas teóricas.

la educación socialista prevaleció casi hasta mitad del siglo XX, paralelamente se postulaban los principios pedagógicos de la escuela activa y funcional, posteriormente se hicieron presentes la teoría del capital humano y el marxismo, ya para los años 90 el modelo reflexivo

⁶ De acuerdo con la UDEEI la población en riesgo son los alumnos y alumnas con discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes, talentos específicos, indígenas, migrantes en situación de calle y de hospitalización.

cobró importancia en los planes y programas de estudio de las escuelas normales (Navarrete, 2015:31).

Dicho lo anterior, los planes y programas de estudio de la principal institución formadora de maestros se han modificado a la par de las políticas públicas nacionales. La Secretaría de Educación Pública es la encargada de señalar las políticas para la formación de los futuros docentes.

Tomando en cuenta que la formación de los maestros depende del contexto nacional, la información que reciben está relacionada a las problemáticas educativas que se enfrenten en la sociedad. En particular para los casos de “Niños problema”, los docentes reciben poca información, únicamente para los alumnos con problemas de aprendizaje o de conducta⁷. A pesar de que la formación que reciben los docentes depende del contexto nacional estos están muy alejados de lo que se vive dentro de las aulas.

Con respecto a la formación profesional de servicio, los docentes de la Escuela Primaria de la Ciudad de México en algunos casos cuentan con relativamente con poca experiencia en la docencia, pues tres de ellos no rebasan los 15 años de trabajo como docentes, se puede decir que están más cerca de los nuevos imaginarios escolares. Pudieran ser considerados con poca

⁷ Lo que se encontró revisando los planes de estudio de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros fue que las asignaturas que imparten para atender a este tipo de casos están enfocadas en los procesos de aprendizaje de los alumnos, algunas de estas materias son: Psicología del desarrollo infantil (0-12 años), Bases psicológicas del aprendizaje, Ambientes de aprendizaje, Evaluación para el aprendizaje, Psicología del aprendizaje y Problemas de aprendizaje. Además tienen asignaturas especializadas para atender a ciertos sectores del alumnado como son: Atención a la diversidad, Diagnóstico e intervención socioeducativa, Atención educativa para la inclusión y necesidades educativas especiales. La revisión de los planes de estudio fueron de algunos años como son 1975 1984 1997 2012 y 2014.

experiencia pero estarían más cerca de los nuevos imaginarios escolares, sin embargo, retomando a Alliaud (2004) podemos decir que no sólo cuentan con la experiencia escolar de su vida académica, sino también con los modelos, concepciones y representaciones acerca de los procesos escolares, las escuelas, los docentes y su trabajo.

Al respecto, Imbernón (2000) en el artículo *trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior*, menciona que en la primera fase o etapa de docencia el docente va adquiriendo las habilidades, conocimientos y transforma sus actitudes de acuerdo a su práctica docente. En esta etapa de la docencia se presentan situaciones imprecisas y confusas, de preocupaciones e ilusiones que generan angustia, incertidumbre e inseguridad. Complementariamente, Fernández, Sikes Measor, Woods, Huberman, Thompson y Weiland mencionan que los docentes durante sus primeros años de práctica docente se enfrentan a un “choque con la realidad”, pues “los docentes principiantes tienen que aprender durante la práctica cómo planear una clase, diseñar las actividades de trabajo en aula, recurrir a estrategias didácticas e instrumentos de evaluación como cualquier profesor con experiencia docente” (citados en Sánchez & Huchim, 2015:151). Como lo mencionan en las entrevistas estos dos docentes, al ingresar a la docencia no se sentían preparados y tenían muchas inquietudes:

No para nada, yo salí de una generación donde según me dijeron que éramos los especialistas en una reforma y cuando llegamos a las escuelas los directores dijeron “ustedes son especialistas, órale le toca

primero” porque así comenzaba la reforma, con los niños de primero, pero éramos bien menudos y me incluyo yo, no sabíamos organizar grupos, sí tuvimos prácticas, esa era la ventaja de aquellos tiempos, que teníamos muchas prácticas. Pero de todas maneras cuando ya nos dijeron estos niños son tuyos, ahí era cuando se nos caían los calzones. Los primeros grupos de esos tiempos eran muy numerosos, yo tuve el primer año 70 niños en primer año y sin escuela, sin salón, aquí en Iztapalapa, nada más nos dijeron váyanse a su escuela, cuando llegamos solamente estaba el terreno baldío y nos dijeron ahí está su escuela. Afortunadamente estaban construyendo una unidad habitacional que ocupábamos como salones y era la locura y todos salimos jovencitos, 100 maestros nos tocó en la misma escuela y sin saber qué era lo que estábamos haciendo, eso fue en el 73 (ENT-1, 2016).

No, pues cuando salí yo no sabía ni a lo que iba, no, es que no es lo mismo la teoría que la práctica, entonces en la escuela sí nos enseñaron algo de psicología, algo de pedagogía, la didáctica, pero ya en una situación ya práctica pues vas aprendiendo con el paso porque nadie te enseña, ya lo que vas a vivir en aula ya con niños que se mueven, hablan, gritan, con los papás que vienen con todo las situaciones que te enfrentas diariamente, entonces no, realmente no te enseñan (ENT-5, 2016).

Conforme los docentes van adquiriendo formación profesional de servicio, sus habilidades y técnicas van afianzando sus formas de trabajo, terminando con las inseguridades o preocupaciones que presentan durante sus primeros años frente a grupo.

En cambio, los docentes con mayor experiencia en la docencia, poseen una amplia formación profesional de servicio frente a grupo por lo cual tienen una mayor madurez y despreocupación en la práctica docente. El docente experimenta una sensación de rutina y monotonía dentro del trabajo de aula. Evidentemente la formación profesional de servicio de los docentes, ya sean pocos o varios años de docencia, son fundamentales para poder planear, afrontar y adquirir experiencia para las situaciones que se presenten en el aula.

En lo que coinciden los docentes, con pocos y muchos años de práctica, pasando por varios grados de primaria, es que en cada ciclo se enfrentan a nuevas problemáticas, para lo cual su formación profesional y de servicio es fundamental. Como lo mencionaron durante la entrevista:

no, cuando salimos pues sí tenemos todo lo que nos enseñan, pero ya como va pasando el tiempo, nos vamos puliendo para tratar a los chicos, creo que nadie se siente preparado después de su formación, a mí me ha servido mis años de servicio (ENT-2, 2016).

(...) no tenía yo todos los elementos para abordar todo lo que se tiene que enfrentar como docente, me sentí en varios aspectos impreparado (sic), porque a pesar de que llevas en la escuela una teoría y realicé prácticas pedagógicas, como que no son suficientes hasta que tú asumes de manera absoluta el control, no tanto tú dices como el trato con los niños, cuáles son las características reales, las situaciones de familia, (...) los vas conociendo a través del transcurso del año escolar y en algunas hay situaciones difíciles, que hay que enfrentar con los niños,(...) es una etapa de aprendizaje. Aproximadamente unos tres años vas afianzando, acomodando tus conocimientos con tu experiencia (ENT-6, 2016).

Considero que Independientemente de que los docentes tengan pocos o varios años dentro de la docencia, es necesario que durante su formación profesional reciban los conocimientos y las técnicas para poder enfrentar las problemáticas que se presentan dentro del aula de clases. En el caso que atañe la investigación, los docentes no recibieron mucha información para tratar e identificar a alumnos con problemas de conducta y aprendizaje. Como lo mencionan los docentes de la Primaria, la experiencia y la práctica les han ayudado a identificar este tipo de problemas:

Sí, había una asignatura, ahorita no recuerdo el nombre pero nos llevaban a escuelas con alumnos con discapacidades y nos enseñaban a planear actividades para tratar a ese tipo de niños. Para niños con problemas de aprendizaje y de disciplina igual una estrategia como tal no creo, pero aquí lo que te ayuda mucho es la experiencia, el compartir las experiencias con tus compañeros (...) te acercas con ellos, cómo han solucionado algún problema con un niño y eso es lo que me ha fortalecido mucho (ENT-4, 2016).

En el caso de las docentes especializadas de la UDEEI que tienen otra formación profesional, la práctica docente les sirvió para identificar a este tipo de alumnos, como lo mencionan:

mi práctica fue lo que me ayudó a identificar a estos niños porque mi formación es otra, yo soy psicóloga no maestra especialista, entonces a partir de un todo de la práctica he aprendido muchas cosas, he leído, me han dicho, me han sugerido, a través de todo eso he aprendido muchas cosas, mi práctica es como yo he aprendido durante mi trabajo (ENT-8, 2016).

Así que, la formación profesional que recibieron los docentes que están frente a grupo y las maestras especializadas de UDEEI no fue suficiente para identificar y tratar a alumnos con problemas de conducta y aprendizaje; en lo que coinciden es que la práctica y la experiencia docente les ha servido para identificarlos y así generar herramientas de trabajo para este tipo de alumnos con problemas. Con respecto a las técnicas que aprendieron durante su formación profesional académica, los docentes mencionan que para trabajar con este tipo de alumnos aprendieron algunas estrategias, pero como lo mencioné anteriormente, es en la práctica docente donde han adquirido más herramientas, sin dejar fuera el apoyo de los padres de familia. El apoyo y la atención de los padres de familia son necesarios ya que en conjunto con la escuela supervisan las actividades y tareas que los docentes o personal de UDEEI recomiendan al alumno, teniendo

así mayores avances en las problemáticas que presentan, según sea el caso. El apoyo que se les pedía y en lo que colaboraban los padres de familia era en estar al pendiente de las actividades que se les designaban a los niños y las trabajaran con ellos, pero esto dependía del tiempo y la situación de cada padre. En el caso de la Primaria, el apoyo de los padres variaba dependía de su situación, algunos tenían que trabajar, por lo cual contaban con tiempo para supervisar a sus hijos, dejándole la responsabilidad a un familiar. En cambio los padres que no trabajaban tenían más la posibilidad de apoyar y estar al pendiente de las tareas y actividades de sus hijos.

De acuerdo con lo expuesto, se puede decir que durante la formación profesional de los docentes no recibieron de manera precisa o abundante información sobre alumnos con problemas de conducta y aprendizaje. La práctica docente es la principal fuente de conocimiento, así como el intercambio de experiencias con sus compañeros, aunque las estrategias y técnicas nunca son las mismas, van cambiando según la situación y las características de los alumnos.

b) Imaginario social

Dentro del espacio escolar, específicamente en el salón de clases, los principales sujetos son los alumnos y el docente frente a grupo, en donde el docente tiene la función de enseñar y el alumno de aprender, creando un proceso

de aprendizaje, pero no todos los alumnos aprenden al mismo ritmo, ni tienen las mismas habilidades, no mantienen la misma atención a la clase, ni las mismas actitudes o conducta, de ahí que pueden surgir ciertas diferencias de los alumnos, a los ojos de los docentes, ya que pueden ir ubicándolos dentro de un término basándose en su experiencia en la docencia o su sentido común, como “alumnos normales o regulares” y alumnos con algún tipo de problemas.

En relación con la investigación fue importante indagar los imaginarios sociales que tienen los docentes sobre los alumnos que ubican como “Niño problema” dentro del aula. Los docentes que se encuentran frente a grupo consideran en general, que sí se dan casos de niños problema o de alumnos con problemas de aprendizaje y de conducta, pero estos se relacionan con una mala conducción de los padres, reflejando en el aula las situaciones que viven en casa, o por cuestiones emocionales o físicas.

Mientras que las maestras especializadas de UDEEI señalan que no consideran que se den casos de niños problemas o que a los alumnos se les atribuya ese término, más bien, consideran que los alumnos cuentan con diferentes capacidades para desarrollarse dentro del proceso de aprendizaje, en el cual puede necesitar diferente atención o acompañamiento para poder generar en él un aprendizaje significativo.

Como se mencionó en el capítulo 2, los imaginarios sociales según Castoriadis son creaciones socio-históricas y psíquicas de figuras, formas e

imágenes que contienen elementos significativos que se van creando dentro de las estructuras sociales de una sociedad. Así mismo, en la antropología los imaginarios sociales son un conjunto de imágenes mediante las cuales los sujetos imaginan, organizan y expresan su vida social y el entorno. En el caso de la investigación, los imaginarios sociales de los docentes se construyen mediante su conocimiento, mismo que está integrado por su personalidad, formación docente, experiencia docente, creencias pedagógicas y actuaciones del profesorado, sin dejar de lado su contexto social y cultural.

En cuanto al imaginario social del término “Niño problema” es importante retomar lo que se mencionó en capítulos anteriores donde se identifican las atribuciones o características que se le dan a este concepto, realizando un contraste con la información obtenida de los docentes de la primaria en la que se realizó el trabajo de campo.

Según Carmen Pardo, el concepto que tienen los docentes del “Niño problema” es aquel alumno que presenta una problemática con su conducta caracterizada por ser indisciplinado, inquieto, opositor y rebelde. Tiene actitudes como aquel que pellizca, pega, muerde, arrebatata, esconde, roba, insulta, y finalmente termina llorando. Ahora bien, desde un enfoque pedagógico, al “Niño problema” lo definen como a un niño con nivel intelectual normal pero con perturbaciones en el carácter o en la conducta creando una inadaptación al medio en el que viven. Además es aquel alumno que no sigue las reglas que existen dentro del salón de clases.

Los docentes de la Primaria de la Ciudad de México, refieren que las características que tiene un “Niño problema” están relacionadas con problemas de conducta y aprendizaje dentro del aula. Con lo que respecta a los problemas de conducta, tienen ciertas actitudes como que pegan, amenazan o les quitan las cosas a sus compañeros, son inquietos, se mantienen de pie, no siguen las reglas, ponen en riesgo la integridad de sus compañeros, no tienen límites, realizan bromas pesadas, boicotean la clase y tienen una atención dispersa. En relación con su proceso de aprendizaje, refieren que presentan ciertas particularidades como barreras de aprendizaje, rezago escolar y un aprendizaje más lento.

Teniendo en cuenta cómo los docentes caracterizan al “Niño problema”, en las entrevistas se puede observar que se hacen énfasis en la indisciplina o problemas de conducta, pues suelen romper las normas del grupo, como se mencionó existen golpes, amenazas u otras conductas que reflejan una inadaptación a su ambiente. Asimismo, hacen referencia a los problemas en el ámbito del aprendizaje pero con menos firmeza.

Considerando cómo los docentes caracterizan a un “Niño problema”, y que su conocimiento, pensamiento y teorías están integrados por estereotipos sociales, ideas personales y experiencias pasadas que orientan su actuación en el aula -como lo menciona Marrero (en López, 2009)- es importante saber cómo los

identifican dentro del aula. Los docentes mencionan que para detectar a un “Niño problema” en aula:

se observan sus dificultades y carencias en la forma de relacionarse con sus compañeros y su entorno, a veces esa forma de relacionarse son formas negativas, quiere atraer la atención y empieza a gritar y empieza a pegar y empieza a hacer muchas cosas para que los compañeros estén pendiente de él porque en su casa no hay tal atención, y para él la figura del maestro es un reto y a ver quién puede más, de esa forma vemos cuál es el niño que mueve más el grupo y con qué intención mueve al grupo (ENT-5,2016).

Por otra parte, los docentes mencionan que además de desafiar la autoridad de ellos, el alumno también cuestiona el conocimiento del maestro, como se señala en la entrevista:

Ellos solitos se dan a notar, desde un principio quieren darse a notar con el maestro y decir aquí soy el que voy a decidir cómo se llevan a cabo las cosas y entonces es como uno los empieza a detectar y uno dice con éste hay que poner más atención, empiezan a hacer escándalo, incluso hasta me retan diciéndome usted no sabe y así con las demás personas donde quiera se dan a notar, es el líder pero para negativamente (sic) (ENT-3, 2016).

En cuestión del proceso de aprendizaje y ritmo de trabajo dentro del aula, los docentes los identifican de la siguiente manera:

generalmente uno tiene que estar buscando que haga uno o dos veces la lectura, (...) dándole pautas para que logre comprender la actividad que debe de realizar, básicamente es porque no hace su trabajo en el tiempo y la forma que se le solicita o no la termina o no la hizo o no la inició, no tiene una constante de realizar sus cosas, entonces uno se da cuenta de cómo presentan lo que tiene que hacer el libro y el cuaderno y cualquier actividad que hace uno va observando las diferencias de un ritmo diferente que tienen los demás alumnos y él debiera de tener en su trabajo (ENT-6,2016).

Y además:

escriben de una manera incompleta o leen o no pronuncian bien o no entienden la escritura o la lectura, (...) los mismos niños ayudan, ellos les van diciendo “no mira, aquí dice esto” y como los niños se sienten presionados con sus compañeros, aprenden muy rápido; pero un niño que se considera niño problema, lo normal es que no los tenga porque ellos van entendiendo que el mundo está hecho de símbolos y que hay que aprenderlos (ENT-1, 2016).

En cambio las maestras de la UDEEI que no se encuentran frente a grupo sino como apoyo a docentes y principalmente a alumnos, identifican a los alumnos, de la siguiente manera:

El primer paso que nosotros damos es entrar a los grupos de inicio y observar y llevamos instrumentos en los cuales nosotros podemos detectar si el niño tiene alguna situación de aprendizaje o tiene alguna situación afectivo emocional, esto les provoca un problema en su aprendizaje y ya de ahí platicamos con el maestro para ver cómo lo visualiza. En este ciclo escolar lo que hice fue aplicar algunas actividades de español y de matemáticas, por ejemplo, español dictado matemáticas las sumas restas, pero igual la maestra me facilitó una prueba donde se reflejaba el aprendizaje pero también lo socio afectivo emocional, cómo era su relación con los otros niños desde un todo, es como nosotros evaluamos en primer lugar, a través de la observación y enseguida aplicamos una prueba, algún test o alguna valoración por escrito (ENT-8, 2016).

Respecto a cómo los docentes de la primaria identifican los problemas de conducta, están relacionadas a ciertas conductas como pegar a sus compañeros, ser abusivos, amenazar, ser inquietos, tener dificultad para relacionarse con sus compañeros, ser líderes en forma negativa. Además, los problemas de conducta, en ocasiones, pueden reflejar problemas de aprendizaje como barreras de

aprendizaje, necesitan apoyo para realizar sus actividades ya que mantienen un ritmo diferente de trabajo y pueden presentar problemas emocionales afectivos.

En particular, los docentes hacen énfasis en que los alumnos presentan problemas en su conducta, generando indisciplina dentro del aula. Como se mencionó en capítulos anteriores, las definiciones que se tienen desde las perspectivas de la psicología y la pedagogía sobre el término, hacen referencia a la mala conducta que tienen los alumnos. La indisciplina se da cuando el alumno rompe una norma, afectando la clase o al grupo.

Con respecto a cómo influye dentro del salón de clase el alumno con problemas de conducta o aprendizaje, se pueden reconocer tres imaginarios. Uno, que refiere a que el alumno se relaciona y es integrado por sus compañeros, no lo rechazan, regulando así su comportamiento dentro del aula, lo mencionó el docente:

ellos se perdonan entre ellos, se van regulando, se van igualando unos a otros y a la hora de convivir entre ellos, se van acoplado de manera natural, lo digo yo, no se descalifican, no dicen “este niño no sabe, por tanto no me junto con él”, al final ellos se entienden, lo adoptan y se relacionan con él, los niños se puede decir que hasta son condescendientes (ENT-1, 2016).

se relacionan todos, yo aquí tengo la costumbre de cambiarlos a todos de lugar, digamos hoy se sientan unos en un lugar y mañana otros, entonces sí, yo buscó que se vayan relacionando. Los niños si lo integran, no lo rechazan (ENT-2, 2016).

Otro, en el que se percibe que la relación del alumno con sus compañeros es de manera negativa, por lo cual no se relaciona o se relaciona negativamente con ellos:

sí, se relacionan, pero en forma negativa, porque quieren influir en los demás en forma negativa, quieren ser ellos los líderes pero de acuerdo a lo que ellos creen que deben hacer los demás, ellos se convierten en líderes, diciendo aquí se va hacer lo que yo diga y como yo diga que se van hacer las cosas, pero negativamente no positivo. Los otros niños tratan de imitarlo, entonces el niño está atrayendo la atención de los demás por esa sencilla razón él es feliz viendo que los demás le hacen caso y cuando alguien se interpone es cuando viene la reacción negativa de él, como que dice porque me los vas a quitar si ya me los gané (ENT-3, 2016).

Por último, desde otro imaginario, se considera que tienen problemas de conducta, llegan a no concretar una relación con sus compañeros, siendo rechazados por su comportamiento agresivo o por no integrarse al trabajo de clase.

no hay relación, porque las niñas la rechazan, la hacen a un lado por lo mismo de que ella no se sabe relacionar (...) ella así se relaciona, empieza a decir cosas de otras personas, a aventar, o hacer cosas que no tendría por qué hacerlas pero ella las hace y a las niñas no les gusta, ella quiere mandar, y por eso no les cae bien (ENT-5, 2016).

el alumno que no cumple las expectativas le cuesta mucho trabajo integrarse a cualquier tipo de trabajo, no se acopla, no tiene los mismos intereses que tiene el demás grupo en realizar su trabajo (...) seria lento aparte incompleto, no cubre las expectativas de todo lo que se requiere, dependiendo de la actividad va haber una deficiencia que presenta el niño (ENT-5, 2016).

Mientras que las maestras especializadas de UDEEI mencionan que la relación de los alumnos con problemas con sus compañeros es de la siguiente manera:

Si, son muy bien aceptados, pero también hay casos donde los alumnos me los rechazan por sus conductas que tiene sabiendo que ellos no son culpables de sus conductas, entonces sí hay a veces que mis niños no son incluidos por sus mismos compañeros, pero hay ocasiones que sí les toca buena suerte con sus compañeros, o a lo mejor con un maestro que se dirige con ellos y platica la situación del otro alumno, pero por lo regular estamos en un término medio, lo que intentamos nosotros precisamente es hacer esa parte de la convivencia (ENT-8,2016).

Como se pudo observar durante las clases, la relación de un alumno con problemas de conducta⁸ con sus compañeros fue de manera agresiva y abusiva:

Al ingresar al salón de clases, el profesor saluda a los alumnos cordialmente. Les da la primera indicación del día, la cual es que le entreguen sus libros de texto gratuito para organizarlos por materia y los puedan dejar en el salón de clases. Mientras tanto, Ian -que se encuentra en la parte de atrás del salón- se levanta de su lugar para agredir a un compañero que está sentado cerca de la puerta, llega al lugar y le pica con su dedo las costillas y se regresa corriendo a su lugar (Diario de campo, 31 de agosto de 2015, observación de clase, 1 pág.).

La relación del alumno con problemas de conducta y sus compañeros puede llegar a afectar a terceros:

Mientras los alumnos escriben los ejercicios dos niños se levantan de su lugar para jugar a las luchitas teniendo como consecuencia la ruptura de una caja de colores de una alumna. La alumna le comenta al profesor y él le llama al alumno y le pide una explicación de lo que había pasado y le comenta que le tiene que pagar la lapicera aunque el niño se rehusara a pagar mencionando que fue otro niño. (Diario de campo, 1 de septiembre de 2015, observación de clase, 3 pág.).

⁸ Durante 8 meses de observación dentro del aula logré identificar al alumno con problemas de conducta por tener actitudes constantes negativas, indisciplinadas, agresivas, sin seguir las reglas del salón, queriendo ser líder y llamando la atención en forma negativa y en ocasiones poniendo en riesgo la integridad de sus compañeros.

También se pudo observar que cuando el profesor cuestiona una actitud negativa hacia los compañeros, el alumno no acepta su responsabilidad:

La semana comienza entrando al salón de clases y con quejas hacia el alumno Ángel ya que le dio una nalgada a una de sus compañeras; el profesor le pregunta a Ángel y el alumno lo niega y le responde el profesor que no lo niegue si su compañera se lo está diciendo en su cara, le recomienda que no lo haga porque lo pueden demandar a él y al profesor (Diario de campo, 7 de septiembre de 2015, observación de clase, 6 pág.).

También se puede observar otro tipo de experiencias, donde lo que predomina es el aislamiento, tanto de los propios compañeros como del docente, que es el caso de Brandon:

Se comienza a trabajar con el libro de texto de español. El maestro les explica las partes del índice por bloques, pero los alumnos se encuentran distraídos sin ponerle atención a la lectura que hace. Mientras se hace esta actividad Brandon se halla de manera ausente sin convivir con sus compañeros y sin ponerle atención al profesor, tenía los ojos cerrados. Esta situación ocurría cada vez que al alumno le tocaba leer en clase. (Diario de campo, 31 de agosto de 2015, observación de clase, 2 pág.).

Por otra parte, la relación entre el alumno con problemas y sus compañeros se da en forma de juego causando un desorden durante la clase.

Ricardo y Zoe, jugando con dos lápices, le pegan a los fierros de su mesa, haciendo ruido mientras que el profesor revisa el directorio grupal. El maestro les llama la atención diciéndoles que se van a quedar sin lápices si siguen jugando (Diario de campo, 6 de octubre de 2015, observación de clase, 25 pág.).

Hay que mencionar además que se observó que la relación entre el alumno con problemas y sus compañeros, puede llegar a disminuir su agresividad.

Sebastián se enoja con el profesor porque lo sentó en un lugar que no quería, comienza a patear el bote de basura y después su mochila, el docente le pide que se calme y le pide a Alan que hable con Sebastián de niño a niño para que se le baje el enojo. Después de hablar Alan con Sebastián el alumno se integra a las actividades que están realizando todos. (Diario de campo, 6 de octubre de 2015, observación de clase, 25 pág.).

También se pudo observar que existe una preocupación de los alumnos por las acciones que realiza el alumno con problemas.

Mientras que el docente explica los tiempos verbales, Saúl se encuentra jugando con sus tijeras, el maestro le llama la atención diciéndole que se puede dañar él o a sus compañeros, un alumno llamado Ramiro al verlo se espanta y preocupado le dice a Saúl que no esté jugando con eso porque se puede cortar y le saldrá mucha sangre. (Diario de campo, 9 de febrero de 2016, observación de clase, 84 pág.).

En cuanto a cómo influyen los alumnos con problemas de aprendizaje dentro del salón de clases, no fue tan notorio como los de conducta, más bien era el docente el que podía identificar el proceso de aprendizaje de cada alumno, y percibir si tenía alguna problemática, al solicitar las actividades o aplicar alguna prueba. Según se observó durante las clases, los alumnos presentaban problemas de lectura o escritura. Los problemas de lectura que se encontraron fueron que los alumnos deletreaban, cambiaban palabras y leían lento.

La maestra de UDEEI entra al salón de clases para realizar observación de un alumno. El profesor del grupo le comenta a la maestra que cheque la lectura del alumno Rodrigo porque lee deletreando las palabras y en ocasiones cambia las letras o palabras (Diario de campo, 28 de septiembre de 2015, observación de clase, 20 pág.).

Regresando del recreo, el maestro les pide a dos alumnas que repartan los libros del D.F. para comenzar a realizar la lectura, porque iban muy atrasados. El docente les dice a los alumnos de una fila que comiencen a leer. En el momento que le toca a Alejandro, el maestro les pide a los alumnos que guarden silencio para escucharlo, al terminar la lectura del niño, el docente les pregunta a los demás si notaron que Alejandro leyó más rápido y mejor, algunos comentaron que sí habían cambios en como leía (Diario de campo, 2 de febrero de 2016, observación de clase, 82 pág.).

Los problemas de escritura que se encontraron durante la observación se asocian a que los alumnos intercambiaban letras y palabras y escribían muy lento.

El maestro les dice a los alumnos “apúrense a escribir, porque si no me van a caer gordos, por no apurarse”. Después el profesor comienza a revisar los trabajos de algunos niños y les pide que corrijan. Como fue el caso de Adriana, a quien le comenta que siempre se come las letras que sí tenía hambre, Adriana solamente comienza a reír, mientras le corrigen las palabras (Diario de campo, 19 de octubre de 2015, observación de clase, 33 pág.)

El docente le dice a Orlando “no invente, sólo le dejé copiar tres oraciones y no ha terminado”. Conforme fueron terminando de escribir el procedimiento para la elaboración del pan, el docente les pidió que dibujaran cinco panes de dulce que les gustan (Diario de campo, 14 de Marzo de 2016, observación de clase, 104 pág.).

Por otra parte, se encontró que los alumnos presentan problemas en matemáticas, básicamente en las operaciones elementales.

La maestra califica los cuadernos de matemáticas, revisando las operaciones de decimales y les pide que le lleven los cuadernos por filas. La docente revisa las operaciones y se da cuenta que están incorrectas y los manda a rectificarlas para poder calificarlas, a algunos alumnos les pide que las repitan en su casa, indicándole a los padres

que trabajen con ellos operaciones básicas como la división (Diario de campo, 20 de enero de 2016, observación de clase, 73 pág.).

Los problemas de aprendizaje que se encontraron durante la observación estaban relacionados básicamente a lectura y escritura, aunque también se vieron problemas en matemáticas. Los problemas de lectura se relacionaban con ritmo lento y confusión de letras y palabras. Mientras que en la escritura se asociaban a que los alumnos intercambiaban letras y palabras y escribían muy lento. Los problemas de matemáticas se relacionaron con resolver operaciones básicas. Los problemas de aprendizaje no fueron tan notorios dentro del aula como los de conducta, estos no influían tanto en el salón de clases ni en relación que mantenía el alumno con el docente y sus compañeros.

Según Manuel Herrera, la relación social desde la perspectiva del interaccionismo se genera mediante dos agentes en donde existe una mediación simbólica entre ellos. En el caso de la relación social que mantiene el alumno con problemas de aprendizaje o de conducta con sus compañeros, se pudo identificar que ésta depende del tipo de conducta que mantenga el alumno con los demás y cómo lo integren al grupo. Por lo general la relación del alumno que tiene problemas con sus compañeros transcurre con relativa normalidad, hasta que por su conducta llega a alterarla o en casos extremos, no permite establecerla.

Con respecto a la relación educativa que existe entre el docente y el alumno se puede retomar que es un conjunto de relaciones sociales que se establecen

entre el educador y los que él educa, para ir hacia los objetivos educativos determinados. En este caso, la relación de los niños con problemas con los docentes observados en general, es de manera cordial, tratando de darles confianza y estableciendo una comunicación personalizada para apoyarlos, optan por mantenerlos junto a ellos para así “vigilarlos” y explicarles las actividades del día. Como lo mencionaron los docentes:

procuro tenerlo en un lugar donde pueda observar lo que realiza, tengo que tenerlo de todos modos integrado a sus compañeros, entonces lo integro en diferentes lugares y espacios, de manera de ver con quién puede él, lo que se llama el trabajo en pares, cuando veo que si él con otro compañero se siente apoyado para realizar su actividad, y trato de darle un seguimiento de manera cercana, cuando veo que esta situación es más lenta a distancia que teniéndolo cerca, pues me lo aproximo para observarlo, para checar constantemente lo que está haciendo y sobre todo teniendo una vigilancia constante de lo que realiza para persuadirlo, que haga lo que tiene que hacer, y dando las recomendaciones a los padres de familia en las juntas, que es necesaria la vigilancia y el apoyo en casa. (ENT-6,2016)

Es decir que la relación educativa que se da entre los alumnos y el docente es de manera institucionalizada ya que se busca llegar a los objetivos educativos, para ello se les brinda apoyo y confianza. Como se pudo observar durante la clase la relación del docente con el alumno se da de la siguiente manera:

El profesor pasa a revisar los cuadernos de español para ver si iban al corriente con él todos, y les dice que Fernanda va más avanzada que todos, que se apuren. Posteriormente para seguir con el cuento les pide opinión a los alumnos para ponerle el nombre a la princesa y la alumna Zoe le responde que se llame Saraí. También les pide el nombre del rey y la misma alumna responde que le pongan Manuel, y el alumno que tiene el mismo nombre se molesta, por lo cual el maestro le dice que su compañera no lo hizo para molestarlo sino para participar en el cuento, que se tranquilice (Diario de campo, 8 de septiembre de 2015, observación de clase, 8 pág.).

Se observó que, en general, el apoyo que los docentes brindan a los alumnos es personalizado y verifican los aprendizajes, para si es el caso, corregir:

El maestro comienza a leerles a los alumnos poemas de un libro de la biblioteca, posteriormente escribe algunos de ellos en forma de pino, caracol, y escaleras en el pizarrón. Los alumnos le comentan al maestro que están muy difíciles, que no los pueden realizar, y más el del caracol. El docente ayuda a todos los que no pueden realizar la figura del caracol en su cuaderno (Diario de campo, 23 de noviembre de 2015, observación de clase, 49 pág.).

Los alumnos comienzan a realizar un cuadro de conversiones. Para verificar, la maestra escribe diez ejercicios. La docente con los alumnos resuelven el primer ejercicio y se da cuenta que no entendieron cómo realizarlo y les pregunta si entendieron, ellos responden que no, que más o menos, la maestra les vuelve a explicar y les pide que pongan atención (...). Después de dar nuevamente la explicación se acercan varios alumnos a su escritorio para que les revise las conversiones y la maestra se las vuelve a explicar porque tienen varios errores. (Diario de campo, 19 de noviembre de 2015, observación de clase, 48 pág.).

También se observó la atención del docente al comportamiento y las actitudes de los alumnos:

Al inicio del día la maestra comienza con una terapia de relajación, pero los alumnos no lograron concentrarse y poner atención, por lo tanto, la maestra suspendió la actividad por falta de interés. Les comenta que así no puede trabajar, que deben de manejar un autocontrol de su persona y de su cuerpo, ya que varios estaban muy inquietos desde el inicio del día. Esta actividad la maestra la realiza al inicio de cada día de clase para que los niños se desestresen. (Diario de campo, 28 de octubre de 2015, observación de clase, 38 pág.).

Al terminar de dictarles *La calavera* el maestro les dice que saquen su libro de lecturas de español y hagan la lectura grupal de *Francisca y la muerte*, los turnos fueron por equipos de mesa. Mientras se realiza la lectura el docente se percata de que Luis se introduce la canica a la boca y le dice “está haciendo cosas que no se deben hacer”, se acerca al lugar del alumno y le revisa su caja de colores y se da cuenta que tiene más canicas y se las quita. El docente le explica que no se debe de introducir ningún objeto a la boca ya que se puede ahogar que es muy

peligroso (Diario de campo, 27 de octubre de 2015, observación de clase, 37 pág.).

De acuerdo con lo mencionado por los docentes y la observación que se realizó durante clase, se puede indicar que la relación educativa que existe entre el profesor y los alumnos con problemas de aprendizaje o de conducta se da de manera cordial en beneficio de los alumnos, en donde existe una mediación simbólica, el docente transforma al alumno a partir de sus estructuras mentales. Sin embargo cabe mencionar que esto no se da de manera fácil, sino como resultado de un largo proceso de regulación docente y entre pares.

Con respecto a sí el alumno interfiere durante el trascurso de la clase, mencionaron que el alumno sí interfiere durante el desarrollo de la clase, en específico más los que presentan problemas de conducta. El docente menciona que:

estos niños llegan a interrumpir la clase, desafortunadamente ese es el problema que presentan, que constantemente están llamando la atención interrumpiendo la clase, ya sea haciendo cualquier comentario o simple y sencillamente, distraer a los demás para que se interrumpa la clase y (...) uno no pueda continuar (ENT-3,2016).

Lo que se pudo observar durante clase es que los alumnos sí llegan a interrumpir al profesor con cuestiones no académicas, para llamar su atención y la de sus compañeros:

En la clase de matemáticas, el docente comenzó a escribir en el pizarrón una serie numérica de 8 en 8 escribiendo los primeros diez, los siguientes les preguntó a todos los alumnos, el número que seguía. Mientras que Daniel se encontraba gritando. El maestro le pregunta a

Daniel “¿ya se intranquiliza? estaba trabajando bien, no eche a perder el día (Diario de campo, 27 de octubre de 2015, observación de clase, 37 pág.).

El mismo maestro, en otra materia:

En la clase de Distrito Federal, el profesor organiza equipos en mesas de trabajo, cada equipo lee un párrafo y subraya lo más importante, para posteriormente transcribirlo a su cuaderno rojo del D.F. El docente le llama la atención a un alumno que se mantiene platicando sin poner atención a la lectura, el maestro le dice “¿no es muy interesante? que usted hable mientras que ella está leyendo, es una falta de respeto. (Diario de campo, 10 de noviembre de 2015, observación de clase, 45 pág.).

Por los ejemplos, se puede observar que el alumno con problemas de conducta durante la clase llega recurrentemente a interferir creando pequeñas interrupciones para que los docentes y sus compañeros no mantengan el orden y le pongan atención a las acciones que está realizando y no mantener el orden de clase. Tomando en cuenta los testimonios de los docentes y lo que se observó durante clase se puede decir que las necesidades de los alumnos por irrumpir en clase eran en parte para socializar con sus compañeros y tener su atención, pero también, lo hacían para no realizar las actividades que en ese momento el docente estaba indicando. El docente en un primer momento le indicaba al alumno que guardara silencio y realizara la actividad; posteriormente, continuaba con la clase. La disciplina es necesaria para el docente para mantener el orden dentro del aula al momento de impartir sus clases y relacionarse con los alumnos. Sin embargo, para conservar el orden el maestro no toma en cuenta el por qué los alumnos realizan interrupciones o no siguen las indicaciones de las actividades, lo

importante para él, es mantener al alumno sentado poniendo atención, aunque esto no garantice que tenga un aprendizaje significativo. Considero que la disciplina en estos momentos donde los estilos de aprendizaje están cambiando la disciplina no tiene que ser tan marcada, más bien se debe de adecuar para que el niño aprendan a su modo, no necesariamente para tenerlo limitado en un solo lugar, callado y atento.

En relación con las características del alumno y cómo se relaciona con sus compañeros y con el mismo docente, es necesario saber qué tipo de apoyo le brinda el docente o cree conveniente para él dentro del aula y fuera de ésta. El apoyo pedagógico para cada alumno es diferente, basándose en sus características y circunstancias, como lo mencionaron los profesores.

Tomando en cuenta que cada alumno necesita un apoyo personalizado, los apoyos pueden ser muy parecidos, según sea el caso pueden funcionar o no. En la Primaria el apoyo pedagógico que se le brinda al niño con problemas dentro del salón de clases es mantener una relación con el alumno, adecuar los contenidos, mantener un trabajo dinámico, trabajar en pares teniendo un monitor, estar al tanto de su trabajo, aclarar dudas, el trabajo en equipo, asignarle una responsabilidad dentro del salón y solicitar apoyo de UDEEI. Durante la observación de clase percibí algunas de estas estrategias.

Asignación de responsabilidad: tiene como función regular el comportamiento de los alumnos con problemas de conducta, durante el trabajo en

aula. En este caso la estrategia no fue funcional, ya que el trabajo que se tenía que realizar no tuvo gran avance en el tiempo establecido.

En la clase de matemáticas, se realizó la lección de “los camiones con frutas” la cual tiene tres cuadros para resolver; por lo cual, el maestro lo reparte entre las tres filas, poniendo en cada una un representante por equipo para que realice la supervisión de sus compañeros. Pero progresaron muy poco y el profesor se los hace saber (Diario de campo, 6 de octubre de 2015, observación de clase, 25 pág.).

Vigilar el trabajo: tiene como objetivo que los alumnos cumplan con las actividades y para que los docentes estén al pendiente del trabajo de los niños durante su proceso de aprendizaje. La estrategia funcionó como una manera de dar seguimiento a alumnos, y así apoyarlos en las dificultades que se presentan.

Los alumnos se mantuvieron platicando con su compañero de al lado sin empezar o terminar la actividad. La maestra no les llama la atención, deja que sigan platicando y en el momento que suena el timbre de salida les menciona que no saldrá el que no haya terminado la actividad. Fueron pocos alumnos que terminaron a tiempo, así como fueron concluyendo, salieron (Diario de campo, 15 de octubre de 2015, observación de clase, 32 pág.).

Dinámica en grupo: La actividad tenía como función destacar las cualidades y diferencias de los alumnos en general, permitiendo descubrirse como personas únicas. La actividad fue agradable para los alumnos, aunque les costó identificar sus cualidades. La dinámica de grupo tiene como objetivo integrar a los alumnos y el docente.

Se inició el día con un desayuno por el día de muertos. Después de terminar la maestra les pidió a los alumnos que se colocaran alrededor del salón para realizar una actividad. La docente les indicó que sacaran el dibujo que les había pedido sobre su cuerpo. La maestra les dice, “la

actividad que vamos a realizar es para que ustedes identifiquen sus cualidades. Me tienen que identificar cinco, escribirlas en papelitos y pegarlas en su dibujo”. Los alumnos le preguntan a la maestra que qué es una cualidad y la maestra les explica. (Diario de campo, 29 de octubre de 2015, observación de clase, 39 pág.).

Trabajo en pares: tiene como tarea el intercambio y debate de conocimientos de los alumnos, además de mejorar las relaciones entre los niños mediante el apoyo mutuo. El trabajo en equipo cumplió los objetivos de debatir los conocimientos y dudas de los alumnos y apoyarse.

En un principio los niños se mantenían cada uno en su examen, pero después comenzaron a leer en voz alta las preguntas y compartiéndolas con sus demás compañeros. El maestro no les hace ninguna observación, deja que sigan debatiendo las preguntas. Algunos alumnos se le acercan al maestro para preguntarle por un texto que no viene en el examen, pero lo menciona. El docente les recuerda que ese texto lo vieron en español y les dice que pueden agarrar su libro para resolver el examen. De la misma manera paso con ciencias naturales, les dijo que podían agarrar su libro para resolver las preguntas del examen. Los alumnos se ayudan entre ellos, para resolver español, matemáticas y ciencias naturales (Diario de campo, 8 de diciembre de 2015, observación de clase, 59 pág.)

Apoyo al alumno: tiene como objetivo brindarle la atención al alumno que manifieste problemas de aprendizaje o conducta durante su proceso de aprendizaje. La estrategia fue funcional ya que el alumno comprendió mejor el tema de clase.

Mientras los alumnos realizan la actividad el docente se sienta junto a un alumno para ayudarlo a realizar la actividad, hasta terminarla. Le explica cada tiempo verbal a Santiago. Después de que terminó el maestro lo califica y el alumno se pone muy contento (Diario de campo, 7 de marzo de 2016, observación de clase, 99 pág.)

Dentro del salón, los docentes pueden utilizar ciertas estrategias pedagógicas como las que se mencionaron, pero en ciertos casos necesitan apoyo externo fuera del salón de clases, como lo mencionaron los docentes, si no existe un apoyo de los padres o un profesional, lo que se realice en el aula no tendrá un resultado satisfactorio, por lo tanto dentro de los apoyos pedagógicos que les brinda el profesor es necesario tener al tanto al padre de familia para que entre los dos, el alumno vaya mejorando.

Mientras el grupo coloreaba una hoja del día de muertos, la maestra llamó a algunos alumnos para realizarles su examen de lectura, cronometrando las palabras que lograban leer por minuto. En el caso de Enrique, su lectura fue mala, el nivel que alcanzó fue de un niño de primer grado –según lo que le señaló la maestra-, por lo cual le dijo que quería hablar con su mamá sobre eso y sobre su ausentismo (Diario de campo, 29 de octubre de 2015, observación de clase, 39 pág.).

Por otro lado

La maestra le comenta a Sara que se va ir suspendida porque ya van varias ocasiones que ejerce violencia sobre sus compañeros y no le va a permitir, ni jugando, que alce la mano. Le pide a Sara, y también a María, José y Diego, sus cuadernos para mandarles recado a sus padres porque han estado propiciando escenarios de violencia. La alumna se integra a la escuela a la mitad del ciclo escolar, al mes de ingresar sus padres fueron citados varias veces por la conducta de la alumna (Diario de campo, 27 de enero de 2016, observación de clase, 79 pág.).

En el caso de las maestras especializadas de UDEEI el apoyo pedagógico que brindan es diferente ya que trabajan directamente con el docente, solo en ciertos casos que el docente lo solicite trabaja con el alumno. El procedimiento que realizan las maestras de UDEEI para intervenir dentro del aula se da desde el inicio del Ciclo Escolar, donde realizan una evaluación a los alumnos dentro del contexto escolar, áulico y socio-familiar, identificando barreras que obstaculicen su

aprendizaje y participación. Posteriormente de que se identifique la problemática, se les brinda atención especializada, desarrollando estrategias, métodos, técnicas y materiales específicos para que los docentes los apliquen; además, se orienta al padre de familia. Finalmente, se le da seguimiento y evaluación hasta el término del Ciclo o hasta que la Unidad lo dé de alta (Dirección de Educación Especial, 2014).

Las estrategias pedagógicas que emplean son las siguientes: diseñan material según sea el caso, informan a los padres y directivos, orientan al maestro, realizan -entre otras estrategias- economía de fichas, los listones, el semáforo y trabajan lo emotivo emocional con los alumnos durante su aprendizaje.

La economía de fichas es:

una técnica de modificación de conducta basada en la obtención de una serie de incentivos a medida de que la conducta se acerca al objeto deseado. La economía de fichas es una ficha (un vale, una cartulina, una ficha) que el sujeto puede intercambiar, por un premio real (Gil, 2003:211-212).

Con respecto, al semáforo “es una técnica especializada para la enseñanza del autocontrol de las emociones negativas: ira, agresividad, impulsividad, etc.” (Banús, 2011). El semáforo regula la conducta de los alumnos teniendo como objetivo generar una conducta que favorezca la convivencia escolar y la adaptación al grupo. El color del semáforo cambia según las actitudes del alumno, en verde, amarillo y rojo.

En cuanto a los *listones*, es una técnica de modificación de conducta donde a cada alumno se le entrega un listón, al cometer una falta o mala conducta se corta un pequeño pedazo, al finalizar la semana se recompensa a los alumnos que mantengan su listón intacto.

Durante la observación, me percaté de algunas estrategias pedagógicas:

se inició con la materia de Ciencias Naturales en la lección de sistema nervioso. La maestra de UDEEI se encuentra dentro del salón para realizar observación y registro de Alejandro, con quien han trabajado desde ciclos escolares anteriores por problemas de integración y aprendizaje. El maestro pone a leer Alejandro para que la maestra Alejandra revise su lectura, este alumno lee por sílabas, leyendo solamente un renglón y medio teniendo una actitud muy nerviosa. La maestra de UDEEI lo felicita y le dice que va muy bien y que poco a poco podrá avanzar más (Diario de campo, 28 de septiembre de 2015, observación de clase, 20 pág.).

Otras estrategias van dirigidas al trabajo con las emociones. Las estrategias de motivación tienen como función incentivar al alumno durante su aprendizaje, mediante felicitaciones, palabras de apoyo y elogios. La estrategia para este caso fue buena, el alumno se sintió motivado y contento por el avance que logró.

Se realiza una actividad con la maestra de UDEEI del programa *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*⁹. La actividad consistía en que los alumnos identificaran sus características positivas y negativas, tanto físicas como sentimentales.

⁹ El programa *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*, es elaborado por el Programa de Educación y Género, del Grupo de Educación Popular con Mujeres, A. C., (GEM), la UNICEF México, SEDESOL, la Subsecretaría del Trabajo, el INMUJERES, la Subsecretaría de Servicios Educativos del D.F. El programa consiste en desarrollar competencias psicosociales para resolver conflictos de forma no violenta en el ámbito escolar, familiar y comunitario, como una alternativa educativa, especialmente en escuelas de educación básica del Distrito Federal (López, A. (2007).

Posteriormente, los alumnos se tuvieron que dibujar en una hoja blanca escribiendo sus características y compartiendo cada uno lo que descubrió identificando que cada uno tiene características diferentes y que las negativas las pueden modificar (Diario de campo, 12 de noviembre de 2015, observación de clase, 46 pág.).

La actividad descrita tiene como propósito que los alumnos identifiquen sus cualidades y defectos, posteriormente las compartan con sus compañeros. La actividad cumplió con su objetivo, demostró las diferencias que hay entre cada alumno según sus cualidades y defectos. Les costó trabajo detectar sus defectos pero después de identificarlos se les dieron sugerencias para poder modificarlos.

Apoyo de los padres de familia y directivos de la escuela:

Mientras la maestra de educación física da su clase en el aula, acude la maestra de UDEEI a preguntar sobre el caso del alumno que sufrió una crisis nerviosa, la maestra le explica todo lo sucedido y lo que dijo el director con la mamá, a qué acuerdos habían llegado y cómo la escuela lo puede apoyar. La maestra le comenta que el director le dijo que la mamá se presentó al otro día de lo ocurrido con una actitud muy altanera, manifestando que la maestra les exige mucho y que ella se compromete a llevar a su hijo al doctor y recibir atención psicológica. La maestra de UDEEI le comenta que se le tiene que citar de inmediato a la mamá para llegar a algunos acuerdos entre la dirección, la maestra, la mamá y la UDEEI. (Diario de campo, 9 de marzo de 2016, observación de clase, 101 pág.).

Las estrategias que se describieron y observaron anteriormente, están enfocadas en el trabajo colaborativo, el apoyo docente-familia, la motivación y la modificación de la conducta. De acuerdo a lo que se mencionó considero que las estrategias son necesarias para los alumnos con problemas de aprendizaje y de conducta, mejoran su relación e interacción con sus compañeros, además de

tener un mejor desempeño académico. Habría que decir que las estrategias enfocadas en la motivación, contribuyen a que el alumno adquiera confianza en él, para realizar las actividades y mejorar.

El apoyo pedagógico que necesita y le funciona al niño con problemas tiene que ser personalizado según las características del alumno encaminado a esta acción hacia una educación inclusiva, por lo general el apoyo que les brindan los docentes está enfocado en mantener una estrecha relación con el alumno y con los padres de familia para que así sea gratificante el proceso de aprendizaje.

Cabe señalar que los profesores de la Primaria afirman que la escuela no les brinda cursos para atender a este tipo de alumnos, pero mencionan que en las juntas de Consejo Técnico se daba un espacio para abordar los problemas de los niños, apoyándose con las compañeras de UDEEI; mencionan que la SEP ofrece cursos durante el periodo vacacional y que depende de los maestros y la necesidad que tenga cada uno por saber. En el caso de las maestras de UDEEI ellas no reciben los cursos por parte de la escuela, sino por parte de la Dirección de Educación Especial. Hay que mencionar además que los docentes no han tomado ni toman algún curso para tratar a niños con problemas de aprendizaje o de conducta, la única información con la que cuentan es la que les brindaron durante su formación profesional y su experiencia docente; consideran que es necesario tomar ese tipo de cursos para poder trabajar con cualquier tipo de niño.

c) Práctica docente

El siguiente aspecto trata de la práctica docente, en el sentido de cuáles son las repercusiones que tiene el imaginario del “niño con problema” o “alumnos con problemas de conducta y de aprendizaje” en la propia práctica docente. Los docentes de la Primaria mencionan que el trato que le dan es el mismo que a los demás, exigiéndoles las mismas actividades para que no se sientan excluidos, aunque estén más al pendiente de ellos. Los docentes mencionaron que es:

el mismo trato, con el mismo respeto que se le debe tratar a los demás o tratarles de exigirles, de ponerles las mismas actividades y responsabilidades a ellos, porque hay que tratar que ellos entiendan que son iguales, eso es algo importante, eres igualito que todos, tiene los mismos derechos y también tiene las mismas obligaciones (ENT-1, 2016).

Así mismo, los maestros agregan que “tratan de trabajar con ellos sin que los demás se den cuenta para que no se sientan mal, trabajando a su ritmo y adecuándose a ellos” (ENT-5,2016). También “trato de platicar mucho con ellos en forma general y con los niños que me presentan problemas hablar más con ellos” (ENT-4,2016).

Durante la observación de clase se percibió que los docentes mantienen la misma actitud con los alumnos considerados con problemas y los demás, tratando de apoyarlos en las actividades durante clase:

Se inició el día de clase con un momento de relajación, donde la maestra puso en la grabadora una melodía llamada *Nado de los delfines* para que todos los alumnos empezaran desde el mismo punto de relajación la clase. Después comenzaron utilizando el libro de ejercicios de matemáticas, revisando las partes de la división y posteriormente resolviendo divisiones en el pizarrón por equipos, escogiendo a un alumno por equipo. A los alumnos que no pudieron resolver la división,

la maestra les ayudó junto con los alumnos a resolverla [se trata, como en ocasiones anteriores de X, Y y Z] (Diario de campo, 10 de septiembre de 2015, observación de clase, 11 pág.).

Con dinámicas, el maestro les brinda el mismo trato a todos los alumnos:

El maestro antes de iniciar las actividades realiza una actividad que aparentemente fácil para los alumnos, les pide que le digan el abecedario, le contesta Alejandro y se lo dice completo, el docente le pide a Brandon que lo diga al revés y se equivoca en algunas letras. El maestro les dice que tienen que mencionar la letra del abecedario y mover las manos conforme se les indique (mano izquierda, mano derecha o manos juntas), muchos se equivocan, solamente una alumna lo realiza sin errores (Diario de campo, 26 de enero de 2016, observación de clase, 76 pág.).

Las opiniones de los docentes y las observaciones en clase que se describieron anteriormente tiene como objetivo mostrar cual es la relación y el trato que el maestro le da a los alumnos que presentan problemas de conducta o aprendizaje. Por lo cual, se observó que es el mismo trato para todos los alumnos teniendo como función pedagógica que los alumnos no se sientan excluidos o diferentes a sus compañeros, más bien, se sientan con la misma confianza de acercarse al docente para resolver cualquier duda o inquietud.

Mientras que las maestras de UDEEI mencionan que el trato que le dan a un niño con problemas de conducta o aprendizaje, si es especial, pues durante el tiempo que se encuentran dentro del salón, se enfocan en el problema particular del alumno. También:

[solicitan] el apoyo del docente que a veces puede ser que sí te lo den pero en realidad no, porque tu no ves avance, pero pues uno también tiene que pedir apoyo a los padres para que también desde su casa trabajen con él, porque uno aquí les puede poner actividades pero tiene que llevar un seguimiento y tratar de trabajar con sus emociones que a veces es por eso que los niños andan mal.

Durante la observación de clase la docente de UDEEI:

Acude para trabajar con Alejandro y darle sugerencias al maestro para trabajar con él. La maestra se percató de que el maestro no le da trabajo de investigación y le comenta que le falta Alejandro, él le responde que le ponga ella un tema facilito y ella le dice que investigue sobre la elaboración del mole. El docente les deja de tarea investigar procesos de elaboración de diferentes productos al grupo (Diario de campo, 7 de marzo de 2016, observación de clase, 99 pág.).

El trato que le da el docente al alumno con problemas de conducta o aprendizaje en el aula es el mismo, pero para los alumnos con problemas de conducta utilizan otras estrategias como ponerles más atención y apoyo durante su proceso de aprendizaje. Por otro lado, las docentes de UDEEI al identificar al alumno con problemas de aprendizaje o conducta se enfocan en él y solicitan el apoyo al docente frente a grupo y a los padres de familia.

En cuanto a las actividades que son adecuadas para el alumno considerado niño con problemas mencionaron que con base en su formación profesional y experiencia, el trabajo adecuado es el siguiente: trabajo en pareja, colorear, escribir, escuchar música, que sea tutor, establecer una comunicación con él, aclarar dudas, economía de fichas, los listones, el semáforo, trabajo emocional y vigilar su trabajo.

en la mañana, les pongo música clásica para relajarlos y así comenzamos con las actividades, pero el trabajo es igual para todos. Hasta el momento no tengo un alumno que necesite un apoyo especial, solo para tenerlos vigilados, porque si no están platicando con el de al lado, el de atrás, se paran y andan jugando (ENT-6, 2016).

Para el docente ponerles música al iniciar la clase tenía como objetivo la relajación de los alumnos antes de iniciar las actividades escolares para así tener un mejor desempeño durante el día. Al inicio del ciclo escolar la maestra lo hacía de manera regular y funcionaba, pero después los alumnos no seguían las instrucciones que les daba, por lo cual la docente lo suspendió.

Por otra parte, el trabajo en equipo o en pares es importante:

el trabajo en equipo siempre es importante para ellos porque los compromete, les pone el reto de tratar de hacer lo mismo que sus compañeros, aunque sientan que no pueden, pero el trabajo en equipo, el colaborativo es muy importante para ellos. Las formas de trabajo ya están hechas, uno no inventa nada, el trabajo en equipo, que trabajen en parejas, dejar investigaciones, el otro niño lo monitorea, lo supervisa. Eso ya estaba inventado y es operativo para ellos (ENT-1, 2016).

El trabajo en equipo para los alumnos con problemas de conducta o aprendizaje tiene como objetivo que el niño tenga un proceso de aprendizaje similar al de sus compañeros, esto se da de manera cooperativa compartiendo conocimientos y dudas. El alumno que trabaja en equipo o en pares puede sentir mayor confianza con sus compañeros, que con el propio maestro. Así pues tomando en cuenta que es una actividad es funcional para los alumnos se debe de tener un control por parte del docente para que se lleve a cabo correctamente.

El docente apoya con material en general al grupo:

Es lo mismo que los demás, (...) aclararles sus dudas principalmente, apoyarlos donde tienen problemas para poder entender, como en matemáticas los ejercicios de desafíos son muy buenos o también trabajar ejercicios como de educar para la vida, que son básicamente lecturas para razonar o yo les he hecho lecturas de libros de *Equipacta* acerca de los niños que presentan problemas de aprendizaje o problemas de conducta, incluso yo les he dicho “el programa lo pasan en canal once” véanlo para que se den cuenta cómo los niños pueden superarlo, ustedes también pueden (ENT-6,2016).

El material adicional al de la SEP que pueda proporcionar los docentes a los alumnos en general tiene como objetivo que los alumnos consoliden y refuercen los conocimientos recibidos en el aula. En este caso la recomendación que dio el profesor es para que los alumnos se motiven para seguir adelante con sus estudios. El objetivo de la actividad es buena, despertó el interés de los alumnos por conocer nuevas cosas aunque en ocasiones no realicen las actividades que se les sugiere.

Durante la observación de clase, se percibió que la docente vigila y apoya en su trabajo al “Niño problema”:

Mientras los alumnos realizan la actividad el docente se sienta junto a un alumno a ayudarlo a realizar la actividad hasta terminarla. Le explica cada tiempo verbal a Alejandro. Después de que terminó, el maestro lo califica y el alumno se pone muy contento (Diario de campo, 7 de marzo de 2016, observación de clase, 99 pág.).

Así mismo, los docentes mientras realizan las actividades del día prefieren tener cerca de su lugar a los alumnos para supervisar su trabajo y más si tienen problemas de conducta para mantenerlos controlados. Finalmente el trabajo que sea adecuado para cada alumno según su problemática va depender de la disponibilidad de él y del docente.

Con respecto a si los profesores han modificado su forma de tratar a los niños con problemas de conducta o aprendizaje, mencionan que sí, que con la experiencia docente se ha ido modificando.

Sí, porque el tiempo y la experiencia que hemos encontrado en los años de docencia nos ha llevado a cambiar (...) la forma de tratarlos ya sea acercándonos a esos alumnos, (...) muchos si lo toman para bien, pero otros no, piensan que el maestro no debe de tener la autoridad sino ellos quieren ser la autoridad y al maestro lo ven como algo que se interpone entre ellos y los demás para poder ejercer su autoridad, pero si he sido distinto e incluso les he dicho para educar a los hijos, para que los hijos sean buenos estudiantes buenos hijos la mejor forma es platicar con ellos, dedicarles tiempo, escucharlos, saber sus necesidades, por lo menos preguntar cómo les fue (ENT-3, 2016).

Por otro lado mencionan que las formas de vincularse con ellos dependen de las características de cada alumno:

Es que cada niño es distinto, hoy puedo tener tres y el siguiente año otros tres, tal vez con las mismas problemáticas, pero cada niño es distinto, entonces el trato con cada niño nunca va a ser igual porque somos humanos, somos únicos y el trato es de acuerdo a la personalidad, a la características y dificultades que el alumno presenta (ENT-4, 2016).

Cambia su perspectiva de cómo tratarlos con el paso de los años:

Sí, ha ido cambiando mucho de acuerdo a los tiempos, a los niños, a los cambios que ha habido. Cada año es un cambio constante, entonces de cuando empecé a ahora es el cambio muy tremendo (...) antes era muy estricta con ellos, exigente con las situaciones, con los trabajos, ahora ya me he hecho más empática con los niños y con los papás, ya los voy comprendiendo más y ya dejo que salga el trabajo a la medida que ellos puedan, porque yo antes decía todos deben de ser así, [era] muy cuadrada y no, ahora voy tratando que los niños se lleven algo, que aprendan para que ellos puedan continuar con sus estudios, con su ciclo (ENT-5, 2016).

Conforme a lo que mencionaron los docentes sí hay un cambio en la forma en como tratan a los alumnos con problemas, la experiencia docente, el tiempo y las características de cada alumno va a determinar el trato y apoyo que se le dé.

Finalmente considerando las características del alumno, el profesor considera que el alumno sí se siente diferente de los demás, especialmente si tienen problemas de conducta, les cuesta trabajo relacionarse y adaptarse a sus compañeros. Así lo mencionan “finalmente son diferentes y ellos entienden que a lo mejor no pueden ser como los demás, el niño que sabe que no puede hacer algo, finalmente se convence de que no lo podrá hacer y ve que sus amigos lo pueden hacer” (ENT-1, 2016). En el caso de la conducta “si no molesta, no está tranquilo, es como su modo de vida para él: molestar, estar de pie, estar gritando, estar silbando, el día que no lo hace se siente así como inquieto (ENT-2, 2016).

Las maestras de UDEEI mencionan que “es difícil que el niño identifique lo que le pasa, ellos reaccionan por impulsos, solo lo hacen por hacerlo, no se fijan en las consecuencias” (ENT-7, 2016). También los alumnos se pueden sentir “como que no embonan, como que no caben, porque hay veces que ellos se sienten como observados, rechazados, así como etiquetados, pero porque el adulto se encarga de que el niño se sienta así” (ENT-8,2016).

Reflexiones Finales

a) Sobre la relación institución y disciplina

En este capítulo se describen las conclusiones a las que se llegaron durante la investigación, donde el objetivo fue identificar el imaginario social de la categoría “Niño Problema” en maestros de educación primaria y sus repercusiones en la práctica docente.

Para analizar los resultados del caso, se realizó la revisión del trabajo de campo a la luz de las fuentes bibliográficas, con la intención de identificar cómo se conforma el imaginario social de la categoría “Niño problema” y qué factores o circunstancias dentro de la educación han favorecido para que éste se vea reflejado en los alumnos de la institución observada.

Al finalizar la investigación, se pudo constatar que los maestros de educación básica de ese espacio escolar el término de *niño problema* no se verbaliza, pero en la práctica sí se expresa, debido a factores que han cambiado y regulado la forma de enseñanza, como es el caso de las modificaciones derivadas de políticas educativas. Lo que en la práctica sí es evidente es que los profesores identifican problemáticas relacionadas con el aprendizaje y la conducta; en el primer caso se trata de alumnos que, por ejemplo, tienen dificultades para asimilar las indicaciones de las actividades escolares y limitaciones de lecto-escritura. En el segundo caso, se percibió que la conducta de los alumnos es activa, están en constante movimiento e interacción con sus compañeros y docentes, de manera

que afectan negativamente la realización de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Se inician estas reflexiones haciendo referencia a los aspectos más generales, la creación de la escuela como una de las principales instituciones de la sociedad, teniendo como función educar al ciudadano mediante normas y pautas de comportamiento para mantener una disciplina y orden; posteriormente, cómo la institución ha pasado por cambios a causa de reformas educativas y cambios socio-económicos que modifican la práctica docente.

b) Modernidad y disciplina

Es importante mencionar que la institución escolar fue una de las primeras instituciones en la modernidad, aunque durante la época de la colonia, en América Latina se crean las universidades que asumen una de las responsabilidades a cargo de la iglesia. La institución escolar se creó para organizar y ordenar la sociedad, teniendo como finalidad la impartición de conocimiento y normas que forman al ciudadano. La sociedad pasaba por una etapa de revolución, de cambio social, político, económico y religioso, y se crearon los Estados Nación, floreció un amplio avance tecnológico y reestructuración, por lo cual la institución escolar fue sumamente importante, por su función sirvió para ordenar y capacitar a la sociedad con una visión hacia “el progreso”.

Entre los cambios políticos, económicos y sociales que surgieron en la modernidad estuvo el término del feudalismo y la llegada de un sistema económico denominado capitalismo; así mismo se da una separación de la iglesia

y el Estado. Anteriormente en la Edad Media quien tenía el poder y la enseñanza sobre las personas era la iglesia. Posteriormente, con la modernidad existe una separación entre el Estado y el ámbito religioso, donde el primero queda como encargado de la formación de los ciudadanos.

Por consiguiente, para el Estado fue necesaria la construcción de las instituciones para responder a las urgencias que demandaba la sociedad, como era el caso de ordenar, controlar, clasificar, educar y moralizar a una población dispersa, sin formación, con problemas económicos y enfermedades, lo que convenía era crear personas con fuerza útil y dóciles para el nuevo modelo económico (Narodowski, 1994).

Las personas se les pensaban como sujetos libres, pero al surgir las instituciones a estos se les sometió a ellas manteniendo una disciplina, teniendo ciertos aprendizajes, ciertos trabajos, un ritmo, unas leyes, unas reglas y unas normas sociales.

La escuela fungió como una institución formadora de ciudadanos donde se decía qué y cómo debía aprenderse, qué tipos de conocimientos se debían recibir para así incorporarse al mundo productivo y de la sociedad. El proceso de formación dentro de la institución escolar, significó pensar en la forma de moldear una fuerza de trabajo, a la vez productiva y obediente (Narodowski, 1994).

Desde un principio, la escuela para los individuos ha sido un lugar donde se incorporan ciertos conocimientos y reglas que permiten adaptarlos a la sociedad y al contexto social. Este pensamiento se va incorporando mediante un mecanismo

disciplinado donde se mantiene un orden y un comportamiento, por lo cual para el ser humano la disciplina es sumamente importante para lograr la incorporación a su entorno.

Tomando en cuenta lo mencionado, es importante decir que la modernidad es una etapa donde las sociedades se han organizado para crear una estructura social que les permitiera mantener un orden. Mediante la disciplina al individuo, se comenzó a formar ciudadanos que se acoplaran al modo de producción capitalista, y de este modo, la disciplina favoreció los fines universales de la modernidad: la felicidad, el bienestar y el progreso.

En los siglos XVIII-XIX la disciplina se encontraba ligada a las normas sociales que modificaban el pensamiento y el comportamiento de los sujetos para eliminar la diversidad, y ésta se aplicó a los cuerpos de los individuos de acuerdo a las leyes y las normas (Narodowski, 1994).

Para que la disciplina y las normas se cumplan, existe un proceso de internalización de las normas, reglas y pautas morales que les permiten integrarse a la sociedad y sus fines colectivos. La disciplina se manifiesta en diferentes acciones y de manera individual y colectiva.

Por otra parte, no solo la disciplina regula las acciones de los sujetos, sino también ejerce un poder sobre ellos, es un mecanismo de control social y homogenización por parte del Estado para unificar la sociedad y mantenerla controlada. La disciplina permite el control de las operaciones del cuerpo y llega hasta la

codificación del gesto. La disciplina se puede aplicar en el cuerpo, el tiempo y el espacio. (Narodowski, 1994).

c) Educación y disciplina

Como se mencionó anteriormente, en la modernidad se crearon diversas instituciones que se encargaron de organizar, controlar y ordenar la sociedad. La institución escolar fue una de las principales que se crearon para impartir el conocimiento y formar al individuo, de acuerdo a los criterios de la sociedad moderna.

La educación institucionalizada ha sido fundamental para los individuos, por este medio el ser humano recibe la cultura dominante que le permite integrarse, siguiendo un orden social, intereses, normas, leyes y pautas de comportamiento. Sin embargo, la educación no solo tiene como función transmitir la cultura, sino también integrar al individuo a su entorno mediante un proceso de socialización donde se generan diversas relaciones e interacciones sociales -entre otras- de alumnos y maestros, y de pares.

La transmisión cultural que se genera en la institución escolar es un proceso donde el principal agente social que realiza esta acción es el docente, quien cuenta con una base cultural constituida por valores, costumbres, normas y conductas de la sociedad. El docente tiene la autoridad y el poder dentro del aula, para marcar los patrones de comportamiento y las formas de relacionarse durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La influencia cultural y social que se trasmite durante la educación hace que el individuo forme su personalidad, manera de actuar y de comportarse ante la sociedad, creando así ciudadanos adaptados a su realidad y circunstancias de manera disciplinada, de acuerdo a las normas sociales.

La disciplina en la educación regula los comportamientos de los individuos de manera homogénea manteniendo un orden social, y si ésta no se mantiene, el sujeto es castigado o excluido. Así pues la disciplina pretende corregir desde un primer momento las conductas inadecuadas de los sujetos, diferenciando las “correctas” de las “incorrectas”.

Para la investigación fue importante indagar sobre la disciplina en la educación, ya que mediante ésta se establecen las pautas de comportamiento de los individuos, las que son aceptadas y las que se perciben como problemáticas en la realidad.

En el caso del estudio, se pudo percibir que la disciplina en el aula es indispensable para el docente, en cierta medida es utilizada como una técnica para mantener el control del grupo durante su práctica docente. La educación ha pasado por transformaciones curriculares y pedagógicas que han originado que las estrategias y técnicas pedagógicas de los docentes, hayan cambiado; ahora son más flexibles, pero sin dejar de mantener la disciplina en la práctica docente.

d) Reformas y práctica docente

Las transformaciones curriculares y pedagógicas se deben a reformas y políticas educativas mundiales, que se han generado por cambios sociales,

económicos y políticos a partir del siglo XX, tienen como propósito mejorar la calidad educativa y atender la diversidad del alumnado.

Las reformas educativas a nivel internacional y nacional (en nuestro país, *El programa para la inclusión y la equidad educativa*, del 2015), plantean nuevas perspectivas pedagógicas para modificar los mecanismos de enseñanza, de manera que el docente brinde a los alumnos mayor atención, según sus desventajas o problemáticas socioeconómicas.

No solo se modifican los mecanismos de enseñanza sino también hay una reestructuración de la educación, modificación de los planes y programas de estudio de los docentes y los alumnos, así como de los libros de texto gratuito y de las formas de trabajo.

Las reformas que se han aplicado en la educación básica en México en la última década, han tenido como objetivos elevar la calidad educativa, disminuir los índices de rezago escolar, la reprobación y promover la inclusión de los alumnos. Razón por la cual los docentes deben diseñar estrategias adecuadas para atender capacidades diferentes de los alumnos. Las reformas no sólo modifican la práctica docente, los ambientes escolares y las relaciones sociales que se generan dentro del aula, sino también la forma en que se aplica la disciplina y el orden social en el salón de clases, debido a que los mecanismos de enseñanza son más flexibles. A pesar de que estos sean más flexibles, la disciplina que lleva acabo el docente dentro del aula es la tradicional. Sin embargo, para que un alumno tenga un aprendizaje significativo se deben adecuar los contenidos al ritmo y capacidad de

cada alumno, no necesariamente el alumno se debe de mantener sentado y seguir el orden dentro de la institución escolar para tener buenos resultados en su proceso de aprendizaje.

Los cambios no se dan de manera inmediata en la realidad escolar, por ejemplo, los docentes entrevistados en esta investigación mencionaron que se han ido acoplando poco a poco a estas propuestas pedagógicas, cambiando su forma de trabajo y utilizando diferentes mecanismos de enseñanza para integrar a todos los alumnos, según sus capacidades y necesidades. Considero que los docentes logran integrar a los alumnos a la escuela y a las diversas actividades que se generan dentro del aula, esforzándose en darles un trato igualitario. Sin embargo, para que los docentes logren incluirlos al contexto escolar sería necesaria una atención personalizada según sus necesidades, características, intereses y potenciales.

En este caso, las reformas educativas han llegado a modificar las prácticas de la institución escolar y los pensamientos de los docentes de manera paulatina, sin dejar de cumplir su función de formar y transmitir los conocimientos y la cultura a la sociedad. Sin embargo, en estos momentos los docentes no están formados profesionalmente para concretar estos cambios en la práctica docente.

2.- Reflexiones sobre los resultados obtenidos

a) Práctica docente y disciplina

En relación con la práctica docente, las reformas educativas han modificado la forma en que los docentes desarrollan su clase y cómo interactúan con los alumnos dentro del proceso de enseñanza. En el caso de los docentes que fueron entrevistados hay diversidad de experiencias pues tienen de práctica docente desde 11 hasta 42 años.

En cuestión a lo que mencionaron los docentes consideran que han modificado su práctica docente con el paso de los años, adaptándose a los cambios sociales, políticos y las diversas reformas educativas, transformando su forma de actuar y de enseñar a los alumnos.

Durante la observación que se realizó en la Escuela Primaria de la Ciudad de México, se percibió que los maestros les daban el mismo trato a los alumnos, excepto a aquellos que presentan problemas de conducta, en un contexto en el que las reformas educativas han favorecido la inclusión y el trato igualitario.

Los docentes les dan el mismo trato a los alumnos en cuestión de indicaciones de trabajo, apoyo para resolver dudas, evaluar actividades y tareas, tomar en cuenta opiniones, etcétera. En cambio, para los que tienen problemas de conducta, sí existe una diferenciación, les dedican más atención, supervisan sus actividades de manera cercana y hablan con ellos sobre su comportamiento.

Habría que decir también que las actividades que los docentes consideran adecuadas para los alumnos con problemas de aprendizaje o de conducta en la práctica docente según su formación profesional y experiencia. En primer lugar utilizan como estrategias el trabajo en pareja y la música; en segundo lugar manejan técnicas como economía de fichas, listones y semáforo; además, la intervención del docente es establecer comunicación con el alumno, aclarar dudas, trabajo emocional y vigilar su trabajo; finalmente, la modalidad de trabajo es que sea tutor y diversas actividades como colorear y escribir. Durante el trabajo de campo se pudieron observar muchas de las estrategias descritas por los informantes durante las entrevistas.

Por otra parte, también se observó el tipo de apoyo que las maestras especializadas de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva, les brindan a los docentes frente a grupo para tratar a alumnos que presentan algún problema durante su proceso de aprendizaje, desde un enfoque afectivo emocional.

El trato que les dan los docentes a los alumnos con problemas de conducta implican acciones más minuciosas y disciplinarias; además de tener para estos casos una supervisión personalizada, también tienen la posibilidad de canalizarlos con las maestras de UDEEI, que se ubican en la institución escolar.

Los alumnos con problemas de conducta o de aprendizaje dentro de su contexto escolar se logran integrar y relacionar con sus compañeros normalmente; sin embargo, los que tienen problemas de conducta puede tener dificultades para

lograrlo. Los alumnos que presentan algún problema ya sea de conducta o de aprendizaje, en un principio del ciclo escolar si se sienten diferentes a sus compañeros, pero conforme van interactuando y socializando, se van adaptando. Según las cuatro estructuras de participación propuestas por Philips (1972), mencionadas en el capítulo 1, muestran algunas formas de interacción que se observaron dentro del aula entre el docente y los alumnos. En una primera estructura, el docente interactuaba con todos los alumnos aunque en casos específicos podía referirse solo a uno para darle instrucciones, en presencia de todos los alumnos. En una segunda, en ocasiones los docentes realizaban rondas de preguntas donde todos participaban y si no querían hacerlo se les preguntaba el por qué, o si tenían alguna duda. En una tercera, la interacción entre el docente y el alumno podía no ser presenciada por los alumnos, el docente prefería hablar con el alumno en otro lugar, para que los alumnos no escucharan las situaciones o los problemas por los que estaba pasando el alumno involucrado. Finalmente en una cuarta estructura, los alumnos estaban divididos en grupos de cuatro y cada día tenían que cambiar los integrantes, dirigidos por el docente, esto lo hacían para que los alumnos se relacionaran con sus demás compañeros pero sin perder el objetivo de la actividad.

Respecto a cómo se llevó a cabo la disciplina, se puede decir que era flexible de acuerdo a las capacidades, necesidades de cada alumno y las experiencias profesionales de cada docente. Esta relación Disciplina-Docente, está mediada por las reformas educativas, los planes y programas emitidos por la SEP.

Por otra parte, en esta investigación se planteó como hipótesis, en primer lugar, que los imaginarios que tienen los docentes de la categoría de “Niño problema” están asociados a cualidades negativas del niño tanto en el desarrollo de su aprendizaje como en su conducta dentro del aula.

El imaginario social del término “Niño Problema” como se planteó en la hipótesis y como se constató con los relatos de los docentes y en la observación participante, sí está relacionado con “actitudes negativas” de los alumnos como: mantenerse de pie, molestar a sus compañeros verbal o físicamente, no seguir las normas, interrumpir al docente o a sus compañeros durante clase, tener problemas de aprendizaje (como dificultades de lectoescritura o ir a un ritmo lento durante las actividades).

También, se tiene que mencionar que la formación académica de los docentes influyó en la creación del imaginario social de “Niño problema”, ya que de acuerdo a las entrevistas se pudo percibir que los maestros que egresaron de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros tiene una concepción enfocada en los problemas de conducta; mientras que las maestras de UDEEI está relacionado a problemas de aprendizaje o emocionales.

Conforme se fue desarrollando la investigación y con las aportaciones de los docentes, se pudo constatar que en la práctica docente este término no es utilizado pero se vivencia en la cotidianidad del aula; la experiencia docente y los diversos cambios socioeconómicos, políticos y educativos del país han modificado la

forma de pensar -y en algunas ocasiones, de actuar-¹⁰ de los docentes, tratando de no estigmatizar o clasificar a los alumnos, sino más bien de integrarlos según sus capacidades o limitaciones. Por lo cual, se determinó sustituir en la presentación de los resultados, el término de “Niño Problema” por *alumnos con problemas de conducta y con problemas de aprendizaje*.

El concepto de “Niño problema” en la práctica docente ya no es utilizado sino más bien es sustituido por los dos conceptos antes mencionados, aunque se debe decir que el concepto se sigue verbalizando aunque no se utilice en el espacio escolar. Como se mencionó en capítulos anteriores, el imaginario social no se limita a desplazar al viejo sino reinterpreta los valores del anterior, reteniendo una referencia de su origen, ya que lo nuevo no es visto como una ruptura, sino como una reinterpretación. Retomando a Taylor, puedo decir que para que existieran transformaciones y que estas aparecieron tuvieron que existir transformaciones políticas e históricas como fue el caso de las reformas educativas que surgieron en México, aparecieron para darle un giro y reinterpretación al imaginario social de “Niño problema” de manera que al ser implementadas las reformas políticas se modificaron los pensamientos y concepciones de los docentes; y adoptaron otros términos que describieran características y prácticas distintas a las socialmente aceptadas.

La segunda hipótesis planteada en la investigación, afirmaba que los criterios que utilizaban los profesores para denominar a un niño como “Niño problema” se construían durante su formación, en la práctica docente o desde el

¹⁰ Por mencionar algunas reformas educativas que podrían haber modificado la práctica docente: Pacto por México (2012-2013) y El programa para inclusión y la equidad educativa (2015).

sentido común. Se comprobó que estos, sí dependen de su formación académica y de su experiencia docente, sin embargo estos criterios también se van modificando según los referentes de la institución educativa.

Como se mencionó anteriormente, las reformas de políticas educativas han modificado la forma de pensar y de trabajar de los docentes, por lo tanto los criterios que utilizan también van a depender de ellas, aunque a falta de capacitación especializada, es su experiencia profesional su principal recurso para generar nuevas estrategias de trabajo. La experiencia docente y el intercambio de experiencias que existe entre docentes, les ayudan a enfrentar e identificar las problemáticas que se generan dentro del salón de clases con los alumnos.

La tercera hipótesis planteada en la investigación, afirmó que la categorización de “Niño problema” por parte del maestro impacta en su aprendizaje o conducta dentro del aula. Se comprobó que la categorización de “Niño problema” por parte del docente no es verbalizada pero sí utilizada dentro de la práctica docente; por lo cual, no tiene un impacto en los alumnos. Sin embargo, los niños en algún momento dentro del aula sí se sienten diferentes a sus compañeros por cuestiones académicas o de conducta ya que les cuesta más trabajo alcanzar los aprendizajes esperados y seguir las reglas. Por ejemplo, los alumnos con problemas de conducta se perciben diferentes al tener más supervisión y atención de los docentes, teniendo diferentes tiempos para interactuar y relacionarse con sus compañeros durante su permanencia en el aula. Mientras que a los alumnos con problemas de aprendizaje les cuestan más trabajo y tiempo comprender los contenidos y las indicaciones escolares.

Otra situación que influye positivamente para que esas diferencias no sean fuente de tensión excesiva en el aula, es que la disciplina ya no es la misma que en décadas pasadas, ahora es más flexible y se ha ido adaptando a los cambios sociales, políticos y a las diversas reformas educativas,. El hecho de que la disciplina se haya flexibilizado, no significa que atienda las necesidades de aprendizaje, ya que éstas suelen restringirse por los planes y programas establecidos, limitando nuevas formas de interacción, y aspectos como la creatividad y la curiosidad.

La disciplina y las reformas educativas modifican el ambiente escolar transformando las relaciones sociales de los sujetos y la manera en que se desenvuelven para resolver las problemáticas que se presentan en el aula. En el caso específico que se estudia en esta investigación, a los alumnos que presentan una problemática los docentes les prestan más atención durante su proceso de aprendizaje, generan estrategias de trabajo y en casos necesarios, solicitan apoyo a las maestras especializadas de la UDEEI.

ANEXO NÚM. 1

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURDA

Formación Docente

- ¿Cuál es su formación profesional?
- ¿Desde hace cuántos años trabaja como profesor de Primaria?
- ¿Con qué grados ha trabajado?
- Cuando llegó a trabajar al aula, ¿se sentía preparado académica y personalmente para enfrentar los problemas que ocurren cotidianamente?
- ¿Durante su formación recibió información para identificar y tratar a un “Niño problema”? ¿o fue en la práctica?
- ¿Qué técnicas o estrategias aprendió en su formación como docente para atender a niños con problemas?

Imaginario de “Niño problema”

- ¿Considera que en el aula se dan casos de “niños problema”?
- ¿Qué características tiene para usted un “Niño problema”? (actitudes, conducta, aprendizaje)
- ¿Cómo los identifica en el aula?

- ¿Cómo influye el “Niño problema” en el desarrollo de una clase? (en la conducta de sus compañeros, en el ritmo de aprendizaje del grupo, en la relación con el profesor).
- ¿Qué tipo de apoyo pedagógico le brinda a un “Niño problema”?
- ¿ha tomado o toma algún curso que le ayude a enfrentar a este tipo de estudiantes?
- ¿la escuela brinda a los profesores algún apoyo para atender estos casos?
- ¿Qué trato le da a un alumno que presenta problemas (de conducta o de aprendizaje)?
- ¿En este ciclo escolar (2015-2016) ha detectado en su grupo, alumnos con estas características?

Práctica Docente

- ¿Qué hace con los alumnos que presentan problemas dentro del salón?
- ¿Qué formas de trabajo cree que son las adecuadas para mejorar los casos “niños problema”?
- A lo largo de su práctica docente ¿ha modificado su forma de trabajar con alumnos con problemas?, ¿cómo?
- ¿Cree que un niño con estas características se siente diferente al resto del grupo?, ¿cómo cree que lo vive?

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, A. (2004). *La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional*. 3 de enero de 2017, de Revista Iberoamericana Sitio web: <http://rieoei.org/profesion33.htm>

Amar, J., Abello, R. (2006). *El niño y su comprensión del sentido de la realidad*. Barranquilla: Uninorte.

Baeza, M. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social*. Chile: Ril.

Banús, S. (2011). *Controlar la impulsividad en niños*. 7 de marzo de 2017, de Psicología clínica infantil y juvenil colegiado sitio web: <http://psicodiagnosis.es/downloads/controlar-nios-impulsivos.pdf>

Barfield, T. (2000). *Diccionario de antropología*. México: Siglo XXI.

Basail, A., Landázuri, G., y Baeza M. (2008). *Imaginario sociales latinoamericanos*. México: Instituto Politécnico Nacional).

Beltrán, J. & Bueno, J. (1995). *Disciplina y control de la clase*. En psicología de la educación (457-476). España: Boixareu universitaria.

Berkowitz, P.H y Rothman E.P. (1984). *El niño problema: diagnóstico y tratamiento psicoreeducacional en aula*. España: Paidós.

Bouche, H. & Garcia, M. & Quintana J., & Ruiz, M. (2002). *Antropología de la Educación*. Madrid: Síntesis Educación

Brigido, A. (2006). *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Brujas.

Casillas, P. (2008). *Las identidades culturales*. Marzo 20, 2017, de contextualizaciones latinoamericanas Sitio web: http://www.contextualizacioneslatinoamericanas.com.mx/numeros_anteriores/configuraciones_n_2/pdf_n2/p_casillas.pdf.

Crespillo, E. (Noviembre 2010). *La escuela como institución educativa*. Pedagogía magna, 5, 257-261.
Dialnet Sitio Web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2330300>

Diccionario Etimológico Español en Línea. (2001). *Etimología de disciplina*. 10 marzo 2018, de etimologías de Chile Sitio web: <http://etimologias.dechile.net/?disciplina>

Dirección de Educación Especial. (2014). La Intervención de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI. 4 de febrero de 2016, de academia.edu Sitio web: http://www.academia.edu/11538758/La_Intervenci%C3%B3n_de_la_Unidad_de_Educaci%C3%B3n_Especial_y_Educaci%C3%B3n_Inclusiva_UDEEI.

Dirección de Educación Especial. (2015). UDEEI Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. 6 de Diciembre de 2017, de Secretaria de Educación Pública Sitio web: http://ripei.org/work/documentos/UDEEI_web.pdf.

Dubet, F., Martuccelli, D. (1998). *En la escuela sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Durand G. (2004). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. México: Fondo de cultura económica.

Fernández, A. (2007). *Las lógicas colectivas*. Argentina: Sin fronteras.

Fernández, F. (2003). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Furlan, A. (2003). *Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia*, en Piña, J.M.;

Furlan, A. & Sañudo, L. *Acciones, actores y prácticas educativas*, col. La investigación educativa en México, 1992-2002, México: COMIE, pp. 245-406.

García, L. (Enero-Diciembre 2010). *Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa*. Cultura escolar: un elemento indispensable acción pedagógica, 19, 116-125.

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa

Gil, P. (2003). *Animación y dinámica de grupos deportivos manual para la enseñanza y la animación*. Sevilla: Wanceulen. 211-212 pág.

Giménez, G. (1997). *La sociología de Pierre Bourdieu*. 5 de Enero, de Instituto de investigaciones sociales de la UNAM Sitio web: <http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf>.

Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. México, documento web recuperado en <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>

Harris, M. (1990). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza.

Herrera, M. (2016, Marzo 14). *La relación social como categoría de las ciencias sociales*. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 90, 37-77.

Instituto para el Desarrollo y la Innovación de la Educación Inclusiva. (2009) *¿Cómo abordar las dificultades del aprendizaje?* 29 de abril de 2018, de OEI Sitio web: www.oei.es/historico/idie/dificultad_aprendizaje_creditos.pdf

Latapí, P. (1998). *Un siglo de educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lopez, A. (2007). *Contra la violencia: Eduquemos para la paz*. 22 de marzo de 2017, de UNICEF México Sitio web: https://www.unicef.org/mexico/spanish/historiasdevida_7697.html).

López, H. (2009). *Procesos de socialización y enculturación de niños de diez años. Hijos de familias migrantes desde dos ámbitos diferentes: familiar/comunitario y escolar en una comunidad zapoteca*. 4 de Marzo de 2016, de Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Sitio web: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/1782-F.pdf

López, J. (1999). *Conocimiento docente y Práctica educativa: El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Aljibe.58.

Navarrete, Z. (2015). *Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17, 17-34.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y Poder*. La conformación de la pedagogía moderna. Argentina: Aique.

Ornelas, G. (2005). *Cultura, cosmovisión, e ideología en los procesos escolares*. *En Practica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. México: illustrated.

P.W. Musgrave. (1983). *Sociología de la educación*. Barcelona: Herder.

Pardo .C. (1989). *Acerca del niño problema*. Cero en conducta del IPN, 16, 20.

Perales, R. (2006). *La significación de la práctica educativa*. México: Paidós.

Pérez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata. P. 162.

Philips, S. (1972). *Estructuras de participación y habilidad comunicativa: los niños de Warm Spring en la comunidad y en el salón de clases*. 2016, marzo 10, de universidad de Pennsylvania Sitio web: https://oficiodeetnografo.files.wordpress.com/2010/12/estructuras_de_participacion_y_habilidad_comunicativa_susan_u_philips.pdf.

Plaza del rio, F. (1996) *La disciplina escolar como un síntoma*. Buenos aires. Braga.

Postic, M. (2000). *La relación educativa factores institucionales, sociologicos y culturales*. Madrid: Narcea.

Rassekh, M. (1965). *El niño-problema y su reeducación: principios-organismos-métodos*. Madrid: Rialp.

Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de cultura económica.

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.

Rodríguez, R. & Luca de tena, C. (2004). *Programa de disciplina en la enseñanza secundaria obligatoria: ¿cómo puedo mejorar la gestión y el control de mi aula?*Málaga: Aljibe

Rosales, M. (2009). *La formación profesional del docente de primaria*. México: Plaza y Valdés.

Sánchez, C. (1999). *La imaginación social. Aproximación teórica a la sociología de C. Castoriadis*. Suplementos Anthropos, 42, 144.

Sánchez, C. & Huchim, D. (julio - diciembre 2015). *Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior*. *Revista de investigación educativa*, 21, 148-167.

Secretaria de Educación Pública. (2010). *Guía para facilitar la inclusión en alumnos con discapacidad en escuelas que participan en el programa de Escuelas de Calidad*. México: SEP.

Shipman, M. (1973). *La cultura de la escuela. En Sociología escolar.* Madrid: Morata.

Solana, F., Cardiel, R., & Bolaños, R.. (2001). *Historia de la Educación Pública en México.* México: Fondo de Cultura Económica.

Taylor, Ch. (2004). *Imaginarios sociales modernos.* Barcelona: Paidós

Usategui, E. (2005). *Durkheim: conflicto y educación.* 4 de enero de 2016, de Velazco, H., Díaz, A. (1997). *"El trabajo de campo" la lógica de la investigación etnográfica. Un modo de trabajo para etnógrafos de la escuela.* 27 de marzo 2017, de Curso en Metodologías Cualitativas UOC Sitio web: <https://metodos.files.wordpress.com/2011/03/velascoderada.pdf>.

Velazco, H., García, F., & Díaz, A. (1993). *Lecturas de antropología para educadores.* El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía Escolar. Madrid: Trotta.

Yuni, J., & Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción.* Argentina: Brujas.