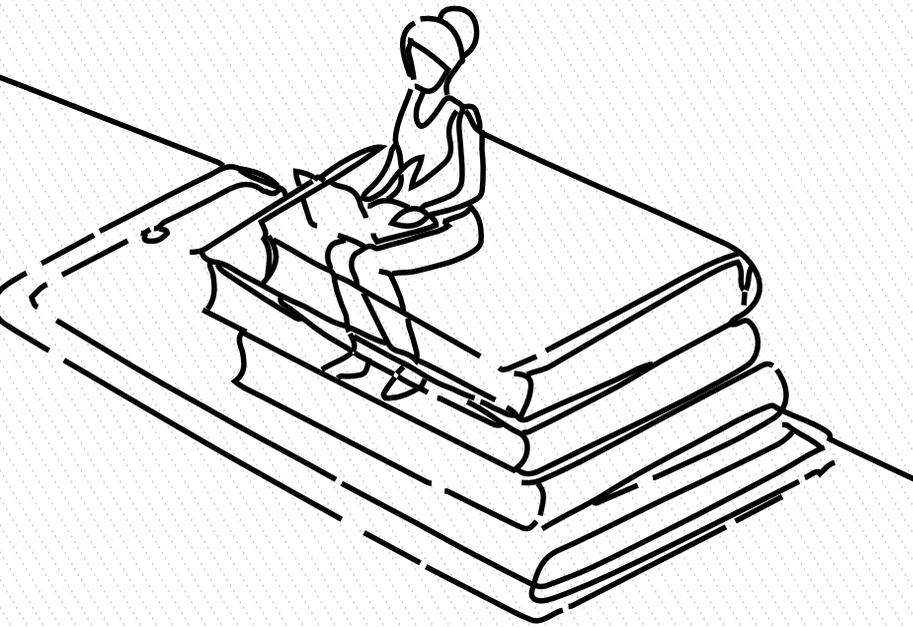


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



**LA INVESTIGACIÓN
Y LA INTERVENCIÓN
EN EL POSGRADO
2017-2018**

MARÍA LUISA MURGA MELER, ARTURO BALLETEROS LEINER,
ROSALÍA MENÉNDEZ MARTÍNEZ (*Coordinadores*)

Horizontes
Educativos

En este libro se presentan investigaciones e intervenciones elaboradas por estudiantes de los diferentes programas de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, que fueron concebidas como investigaciones de tesis durante el periodo de 2017 a 2018. Se encuentran organizadas en tres campos de formación: a) Cultura pedagógica, políticas, prácticas educativas y tecnología; b) Diversidad, interculturalidad y multiculturalidad y c) Educación en áreas del conocimiento y saberes específicos.

Entre los trabajos incluidos en esta obra, se abarcan temáticas diversas que abordan tópicos como resignificación de la disrupción estudiantil, análisis hermenéutico, Pedagogía por proyectos, escuela multicultural, la formación docente, los libros de texto, una revista para la enseñanza no formal, la educación de las artes, educación ambiental, historia de la vida cotidiana.

En cada capítulo, el lector logrará adentrarse en reflexiones teóricas, históricas e incluso prácticas, sobre temas educativos del ayer y del hoy, que brindan valiosas aportaciones al campo de conocimiento particular.

María Luisa Murga Meler, Arturo Ballesteros
Leiner, Rosalía Menéndez Martínez
(Coordinadores)



La investigación y la intervención en el posgrado 2017-2018

*María Luisa Murga Meler, Arturo Ballesteros Leiner,
Rosalia Menéndez Martínez (Coordinadores)*

Primera edición, noviembre de 2022

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN: 978-607-413-466-7

LB41

15.7 La investigación y la intervención en el posgrado 2017-2018 -- Ciudad
de México : UPN, 2021.

1 archivo electrónico (522 p.) ; 3.4 MB ; archivo pdf : il., tablas, gráfs.
-- (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-466-7

1. EDUCACIÓN – DISCURSOS, ENSAYOS, CONFERENCIAS, ETC.
2. EDUCACIÓN – INVESTIGACIÓN 3. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL (MÉXICO) I. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	10
--------------------------	-----------

CAMPO 1

CULTURA PEDAGÓGICA, POLÍTICAS, PRÁCTICAS

EDUCATIVAS Y TECNOLOGÍA.....	25
-------------------------------------	-----------

Relaciones y procesos de negociación en torno a la escuela multigrado.

<i>Abiyeli Rosario Gabriel / Etlvina Sandoval Flores.....</i>	<i>26</i>
---	-----------

Estretagias docentes frente a la crisis y desajuste en la convivencia escolar

<i>Alfonso Luna Martínez / Cecilia Navia Antezana.....</i>	<i>43</i>
--	-----------

La burocracia educativa: profesionalización y evaluación del desempeño

<i>Aurora Jara Urrutia / Miguel Angel Vértiz Galván.....</i>	<i>62</i>
--	-----------

Análisis hermenéutico de la gestión educativa desde la hermenéutica analógica y la nueva epistemología: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional

<i>Diana Romero Guzmán / Luis Eduardo Primero Rivas.....</i>	<i>82</i>
--	-----------

Las técnicas Freinet como estrategias de comprensión lectora con base en el método de trabajo por proyectos
Fabián Félix Jiménez Gamboa / José Antonio Serrano Castañeda.....100

Las prácticas institucionales en el manejo de la disciplina en una escuela primaria pública
Juan Pablo Ocampo Fernández / María Concepción Chávez Romo.....118

Evaluación de la comprensión lectora en tercer ciclo de educación primaria. Una mirada desde la perspectiva docente
Karla Guadalupe Ortiz Salazar / Juan Mario Ramos Morales.....138

El desafío de construir un dispositivo para promover la reflexividad docente para repensar la relación educativa. Una experiencia en la escuela secundaria
María Eugenia Hernández Cortes / Lucía Elena Rodríguez McKeon.....155

Resignificación de la disrupción estudiantil
Melina Morales Evangelista / Adalberto Rangel Ruiz de la Peña.....171

Reporte de resultados de la investigación. Los futuros académicos de la UPN: sugerencias de la planta académica para una propuesta de formación
Ulises Cedillo Bedolla / Luis Eduardo Primero Rivas.....190

CAMPO 2

DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y MULTICULTURALIDAD.....208

El proceso ideológico del discurso de la educación intercultural en la política educativa mexicana: Una aproximación a la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena y Migrante
Irving Carranza Peralta / Jorge B. Martínez Zendejas.....209

Pedagogía por proyectos a estudiantes con rezago educativo de una escuela multicultural, suburbana y marginada del estado de Oaxaca

Gabriela Lorena García Bolaños / Leticia Vega Hoyos.....225

CAMPO 3

EDUCACIÓN EN ÁREAS DE CONOCIMIENTO

Y SABERES ESPECÍFICOS.....243

La enseñanza de la sexualidad en libros de texto de preparatoria de la UNAM (ciclo escolar 2016-2017)

Alejandra Gutiérrez López / Adriana Leona Rosales Mendoza.....244

¿Por qué no están las mujeres en la enseñanza de la historia de México? Percepciones de alumnos desde la escuela secundaria

Angélica Noemí Juárez Pérez / Víctor Gómez Gerardo.....263

La formación docente y la educación sexual en la escuela primaria. Estudio de casos

Elizabeth Alvarez Recillas / Margarita Elena Tapia Fonllem.....282

El fomento de acciones hacia un consumo responsable del agua por medio de la Huella hídrica

Erika Perkins Topete / Raúl Calixto Flores..... 298

Experiencias de aprendizaje en la educación de las artes:

Narrativas de aprendices

Eurídice Amanda Pacheco Cabello / Amalia Nivón Bolán.....315

Las aportaciones e innovaciones educativas de una maestra metodista: Delfina Huerta y el libro de texto *Mi Patria*

Gabriela Hernández Medina / Rosalía Menéndez Martínez.....330

El niño mexicano: una revista para la enseñanza no formal de la historia (1895-1896)

Hugo Robledo Martínez / Rosalía Menéndez Martínez.....348

Representaciones sociales del cuidado del agua de los estudiantes de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional Colombia y México

Ivonne Ramírez Sosa / Raúl Calixto Flores.....375

La Maleta de Diego. El uso de la maleta didáctica para la enseñanza de la Historia de la vida cotidiana en educación secundaria

Karen Elizabeth Romero López / María Rosa Gudiño Cejudo.....395

Exploración de una ruta metodológica para la indagación del modelo inicial de una escolar sorda señante sobre la refracción de la luz

Lesly Guadalupe Morales Sánchez / Ángel Daniel López y Mota.....416

Educación musical en la escuela primaria: sonidos y cuerpos en movimiento

María Soledad Fernández Zapata / Rosa María Torres Hernández.....436

La educación musical como herramienta formativa para alumnos con discapacidad

Mariana Teutli Pacheco / Alma Eréndira Ochoa Colunga.....455

Educación ambiental. Formación, significaciones y prácticas

Oswaldo Escobar Uribe / María Luisa Murga Meler.....474

Modelos Científicos Escolares relativos a fenómenos electrostáticos construidos por estudiantes de secundaria

Sara Pereda García / Ángel Daniel López y Mota.....494

Desarrollo del razonamiento espacial en el aula a través de un rompecabezas

Yudi Andrea Ortiz Rocha / Ivonne Twiggy Sandoval Cáceres..... 511

PRESENTACIÓN

Introducción

La Coordinación de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha impulsado la publicación de trabajos que desarrollan sus estudiantes dirigidos por sus maestros. La estructura del texto se mantiene, en lo que ya es una tradición en estas publicaciones, y responde a la organización del posgrado en campos de formación. La trayectoria de trabajos que se generan por parte de estudiantes y tutores, ha mostrado una fuerte incidencia social y educativa, aún en aquellos que se concentran más en el ejercicio investigativo. La intervención o incidencia es una fuerte tradición de la UPN. En este volumen, se integran 27 capítulos organizados en los tres campos que aglutinan las diversas líneas de los programas de posgrado. Las temáticas son diversas y altamente especializadas del campo de la educación, las ciencias sociales y las humanidades. Los objetos de estudio de los trabajos realizados por alumnos y docentes corresponden a: relaciones y procesos educativos, estrategias docentes, gestión educativa, comprensión lectora, prácticas institucionales, reflexividad docente, disrupción estudiantil, académicos, rezago educativo, educación intercultural y discurso, enseñanza de la sexualidad y la historia, modelos

científicos, experiencias de aprendizaje e innovación educativa, consumo y recurso hídrico, enseñanza no formal, educación artística y en ciencias, educación ambiental, razonamiento espacial y evaluación del desempeño.

A continuación, presentamos el contenido de la obra dividido en tres secciones que contienen cada una las Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento: a) Campo de Formación 1. Cultura Pedagógica, Políticas, Prácticas Educativas y Tecnología (Política Educativa, Prácticas Institucionales y Formación Docente, Teoría e Intervención Pedagógica, Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación, Gestión de la Convivencia en la Escuela); b) Campo de Formación 2. Diversidad, Interculturalidad y Multiculturalidad (Diversidad Sociocultural y Lingüística, Educación Ambiental, Hermenéutica y Educación Multiculturalidad, Estudios de Género en Educación, Educación Sexual Integral); c) Campo de Formación 3. Educación en Áreas de Conocimiento y Saberes Específicos (Didáctica de la lengua, Educación artística, Educación en ciencias, Educación matemática, La historia y su docencia).

Cultura Pedagógica, Políticas, Prácticas Educativas y Tecnología

La importancia de evidenciar los trabajos que se realizan desde la investigación educativa, ofrece la posibilidad de mostrar un panorama que requiere ser analizado por aquellas personas que se dedican a esa labor, y necesitan herramientas para poder intervenir en las distintas realidades que la educación plantea.

Esta sección del libro está dedicada a las diferentes aportaciones realizadas desde el posgrado de la UPN. El enfoque analítico de las distintas colaboraciones, permite comprender la complejidad de los fenómenos socioeducativos que enmarcan desde su configuración explicativa la interpretación de las prácticas, símbolos, significados, costumbres consuetudinarias, el lenguaje, la sociedad, la cultura docente y el contexto histórico.

Este espacio reflexivo permitirá el intercambio de experiencias y vivencias educativas en la medida en que se dilucidan aspectos complejos y relevantes para la historia de la educación, los estudios discursivos, como la exposición de métodos de enseñanza, la construcción de dispositivos, las prácticas de lectura y escritura, los lineamientos ideológicos, las representaciones sociales, las formas de saber y conocimiento (Tosi, 2011; 2015).

A continuación, se presenta una síntesis de lo que reviste cada investigación propuesta en este apartado del libro:

Relaciones y procesos de negociación en torno a la escuela multigrado, por Abiyeli Rosario Gabriel en coautoría con Etelvina Sandoval Flores. Las autoras se propusieron conocer el funcionamiento de la escuela multigrado a través del entramado de saberes, significados y prácticas que los sujetos construyen y proyectan en los espacios de participación y socialización.

Desde esta investigación, se abre la posibilidad de ver que la escuela puede estar interconectada con la comunidad rural, porque se gestan nuevas relaciones y negociaciones que van más allá de la reglamentación instituida en las escuelas.

Los hallazgos derivados de las investigaciones, reflejan contextos ávidos para ser estudiados a profundidad a través de la hermenéutica, el interaccionismo simbólico, el análisis de las experiencias y los discursos, porque son las herramientas de reflexión que posibilitan realizar interpretaciones sobre la realidad circundante, darle sentido a los saberes, significados, prácticas y costumbres, desde la construcción de diferentes realidades educativas (Arráez, Calles y Moreno de Tovar, 2006).

En síntesis, el discurso pedagógico vehiculiza y materializa no solo los imaginarios sobre la educación y los sujetos de enseñanza involucrados, sino también las contradicciones coyunturales socio-históricas y políticas (Tosi, 2016).

Estrategias docentes frente a la crisis y desajuste en la convivencia escolar, por Alfonso Luna Martínez en coautoría con Cecilia Nava Antezana, presentan un proyecto en donde visibilizan algunas de las estrategias y mecanismos que los docentes de educación básica ocupan en el terreno educativo para transformar las prácticas de convivencia escolar. Lo que se busca con esta aportación, es la construcción de un ethos docente que logre trascender las formas restrictivas y tradicionales del ejercicio pedagógico a la asunción y compromiso del profesorado en su labor educativa.

La burocracia educativa: profesionalización y evaluación del desempeño, por Aurora Jara Urrutia en coautoría con Miguel Ángel Vértiz Galván. Su investigación se centra en el análisis del papel de las camarillas como un obstáculo para la evaluación del desempeño de servidores públicos de nivel operativo.

Análisis hermenéutico de la gestión educativa desde la hermenéutica analógica y la nueva epistemología: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, por Diana Romero Guzmán en coautoría con Luis Eduardo Primero Rivas. La preocupación de los autores radica en crear una propuesta para hermeneutizar la gestión administrativa para posicionarla como un área de trabajo y de intervención de la pedagogía laboral. El trabajo considera el espacio laboral como un ambiente de aprendizaje, que provee experiencias que son posibles de expresar a través de prácticas laborales saludables, desde la generación de una conciencia institucional que contemple la democracia participativa y la administración de los sentimientos, así como el surgimiento de nuevas estructuras epistemológicas que enfatizen la humanidad en los procesos laborales.

Las técnicas Freinet como estrategias de comprensión lectora con base en el método de trabajo por proyectos, por Fabián Félix Jiménez Gamboa en coautoría con José Antonio Serrano Castañeda, quienes realizaron una intervención para evaluar las técnicas Freinet a

través del método de trabajo por proyectos para promover la comprensión lectora con alumnado de quinto grado de primaria; encontraron que, la eficacia de este proceso de enseñanza, se puede llevar a cabo cuando se incorpora el material literario con las respectivas estrategias para poder promover y propiciar el gusto por la lectura.

Las prácticas institucionales en el manejo de la disciplina en una escuela primaria pública, por Juan Pablo Ocampo Fernández en coautoría con María Concepción Chávez Romo. Su trabajo recupera el impacto que tiene abordar la indisciplina en la escuela por parte del profesorado frente a grupo, porque visibiliza la preparación profesional, su experiencia y los procedimientos que establecen para solucionar conflictos.

Aunado a la ejecución de la normatividad, que establece las pautas y medidas que se deben aplicar para evitar incurrir en conductas inapropiadas, y qué tipo de actividades escolares permiten construir un ambiente de convivencia escolar. Esto, en el marco de la pertinencia y congruencia de acuerdo con los propósitos educativos ofertados por el plan y programas de estudio propuestos para la educación básica.

Evaluación de la comprensión lectora en tercer ciclo de educación primaria. Una mirada desde la perspectiva docente, por Karla Guadalupe Ortiz Salazar en coautoría con Juan Mario Ramos Morales, ofrecen un trabajo que muestra que la evaluación de la comprensión lectora, vista desde la experiencia docente, tiene diferentes matices, modos diferenciados para aprender y se le otorgan distintos significados. No obstante, queda pendiente identificar cómo abordar la comprensión lectora con estudiantado que presenta barreras para el aprendizaje, y configurar los aspectos contextuales y familiares que contribuyen al fomento lector.

El desafío de construir un dispositivo para promover la reflexividad docente para repensar la relación educativa. Una experiencia en la escuela secundaria, por María Eugenia Hernández Cortéz en coautoría con Lucía Elena Rodríguez Mc Keon. La propuesta está enfocada en la

construcción de un dispositivo de enseñanza que promueva la resignificación del quehacer docente, en cuanto a la transformación de las concepciones, las representaciones sociales, los procedimientos y prácticas usuales para posibilitar la generación de condiciones de aprendizaje óptimo en la resolución de conflictos, la convivencia pacífica, la responsabilidad de sus acciones y el juicio crítico desde la razón dialógica, la conciencia de los valores y la toma de decisiones para visibilizar lo impensado desde los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Resignificación de la disrupción infantil, por Melina Morales Evangelista en coautoría con Adalberto Rangel Ruíz de la Peña, es una aportación en donde se problematizan los comportamientos disruptivos que se presentan en el alumnado que se encuentra en educación secundaria. Su análisis lo hacen desde la perspectiva fenomenológica del interaccionismo simbólico, y retoman la práctica docente como un eje clave en su investigación para comprender cómo se gestan dichas conductas. A partir de sus hallazgos, se ofrece un dispositivo de intervención que reconoce al estudiantado y al profesorado como sujetos de derechos, portadores de dignidad humana y responsabilidades éticas y profesionales.

Reporte de resultados de la investigación Los futuros académicos de la UPN: sugerencias de la planta académica para una propuesta de formación, por Ulises Cedillo Bedolla en coautoría con Luis Eduardo Primero Rivas. Lo que buscan en su investigación es conocer cómo se formó el personal académico y cómo se piensa que se debería de conformar el próximo profesional; los discursos recuperados de la experiencia docente a nivel superior, muestran las prácticas constitutivas de lo existente, es decir, las que son inherentes al ser humano y al profesional. Están convencidos de la importancia de construir comunidades epistémicas, que generen el espacio que provea una formación inicial y continua con el acompañamiento que les proporcione a los profesionales de la educación, el ejercicio práctico que requieren para desenvolverse en la academia.

Diversidad, Interculturalidad y Multiculturalidad

En esta sección se comparten dos textos que realizan reflexiones que ponen a discusión la concreción del enfoque intercultural en la educación, desde una perspectiva crítica.

El proceso ideológico del discurso de la educación intercultural en la política educativa mexicana: Una aproximación a la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena y Migrante. Irving Carranza y Jorge Martínez parten de la consideración de la necesidad de analizar el discurso de la educación intercultural como una configuración social, política e histórica, mediada de manera compleja por procesos ideológicos que se expresan en la política educativa. Interesados en develar las tensiones y antagonismos discursivos en dicho proceso, los autores realizan un recorrido sobre la conformación de la política educativa intercultural en México.

En dicho análisis, identifican la forma como se institucionaliza la ideología del globalismo económico, normalizando un discurso hegemónico en torno a la educación intercultural, que se contrapone con los sentidos disruptivos que adquieren los discursos de la educación intercultural, surgidos de los movimientos indígenas y afrodescendientes en Latinoamérica. El análisis es complementado por el estudio fáctico en torno a la forma como los asesores técnico pedagógicos de la DGEI asumen y resignifican dicho discurso intercultural.

Pedagogía por proyectos a estudiantes con rezago educativo de una escuela multicultural, suburbana y marginada del estado de Oaxaca es otro texto cuya autoría es de Gabriela García y Leticia Vega. Delimita su análisis al campo de las prácticas en aula para favorecer procesos de inclusión. Se comparten los elementos centrales de una experiencia de innovación pedagógica, que se propuso abordar la problemática del rezago educativo en una escuela multicultural, suburbana y marginada en el estado de Oaxaca, con el apoyo del enfoque de la investigación acción y con herramientas de tipo etnográfico.

Preocupadas por encontrar alternativas frente a las necesidades educativas de alumnos y alumnas que poseen condiciones de discapacidad, limitación física o sensorial visible, y/o tienen mayores desventajas socioeconómicas o problemas afectivo/familiares, a diferencia del resto del grupo de escolares del plantel, ubicado en una comunidad de paracaidistas y migrantes indígenas, se comparte el desarrollo de una experiencia educativa que se propone el desarrollo de acciones incluyentes genuinas en conjunto con el docente.

Al hacer una crítica de las estrategias tradicionales de la inclusión educativa basadas en ideologías de la especialización, que se reducen a resolver los problemas de aprendizaje y/o las dificultades académicas desde prácticas asistencialistas y psicologistas, que solo reproducen una discriminación silenciosa, Gabriela y Leticia exponen las características básicas de dicha intervención apoyada en la denominada Pedagogía por Proyectos, como metodología idónea para favorecer el aprendizaje de estudiantes atravesados por diversas categorías de exclusión como son el género, pobreza, origen étnico y discapacidad, pudiendo responder a las actividades escolares contextualizadas desde esa metodología integradora que sustenta a la pedagogía por proyectos.

Educación en Áreas de Conocimiento y Saberes Específicos

El tercer apartado del libro está conformado por 15 artículos, los cuales se han generado a partir del trabajo académico desarrollado dentro de diversas Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) que se cultivan en los programas de posgrado de la UPN-Unidad Ajusco, como son los correspondientes a la Especialización en Educación integral de la sexualidad, a las líneas de Educación ambiental, Educación artística, Educación en ciencias, Educación matemática, La historia y su docencia, de la Maestría en Desarrollo educativo, y a las líneas de Educación en ciencias, Hermenéutica y educación multicultural y Prácticas institucionales y formación docente del Doctorado en Educación.

La relevancia de los temas que abordan los artículos, consiste en que surgen de experiencias docentes que cuestionan y problematizan prácticas educativas concretas de su realidad referencial. Así, podemos encontrar en la lectura de los textos que forman parte de este apartado, preocupaciones por los enfoques que subyacen en los materiales educativos aplicados en la educación de la sexualidad, así como la circunstancia en la que se encuentra la formación en educación sexual por parte de los docentes, temas que son importantes para la construcción de la sexualidad en los estudiantes.

En el campo de la diversidad, se trabajan temas como la formación de la conciencia del cuidado ambiental mediante el uso racional del agua; el impacto en los estudiantes de un programa de formación en educación ambiental. En el área de las ciencias se desarrollan aspectos como la comprensión de fenómenos físicos tomando en cuenta la inclusión educativa; asimismo, la forma de potenciar habilidades de razonamiento espacial. En el campo de las ciencias sociales, se presenta como tema de estudio la reflexión sobre la ausencia femenina en los materiales educativos de la asignatura de Historia; también en el ámbito de la enseñanza de la Historia, se da cuenta de estudios biográficos y hemerográficos que muestran las propuestas educativas ejercidas en épocas históricas de México de finales del Siglo XIX y de mediados del Siglo XX; por otra parte, en la enseñanza de la Historia se muestra la manera en que un recurso pedagógico, como la Maleta didáctica, permite la mejor participación y comprensión de los estudiantes en esta área de trabajo escolar. En el campo de la educación artística se encuentran temas como la forma en que la calidad de las experiencias artísticas, dadas tanto fuera como dentro del contexto escolar, influyen en la formación de un artista; otros temas tratados en los artículos de este capítulo versan sobre la inclusión del cuerpo en la educación musical y la contribución de la música en el desarrollo educativo en circunstancias de discapacidad.

Los hallazgos de las investigaciones e intervenciones que muestran los artículos de este apartado del libro son, en algunos casos,

producto de investigación textual, mientras que en otros lo son de investigación mediante prácticas de intervención educativa. En relación con los enfoques metodológicos, las investigaciones que dieron origen a los artículos coinciden en la vía cualitativa que permite fundamentar propuestas pedagógicas partir de la comprensión y no de la prescripción, a partir de la obtención de contenidos de investigación mediante técnicas narrativas, dialógicas, participativas. En cuanto a los niveles educativos en que se realizaron y aplicaron las investigaciones e intervenciones, puede apreciarse su diversidad, ya que se ubican en la educación primaria, secundaria, preparatoria, licenciatura y posgrado. Los sujetos en que se centraron las investigaciones son, en unos casos, los estudiantes, en otros los docentes, en una interrelación; también se observa como objeto de estudio el material educativo en cuyo diseño y elaboración subyacen actores que les imprimen un discurso específico.

A continuación, presentamos de manera sucinta los artículos que constituyen la tercera parte del libro, con la invitación a realizar la lectura de los textos completos, con el fin de conocer detalladamente los procesos y los resultados de las investigaciones que realizaron sus autores:

La enseñanza de la sexualidad en libros de texto de preparatoria de la UNAM (ciclo escolar 2016-2017) de Alejandra Gutiérrez López y Adriana Leona Rosales Mendoza. Es un trabajo dirigido al análisis de los enfoques de enseñanza de la construcción de la sexualidad presentes en los programas de estudio. Las autoras parten de la siguiente pregunta: ¿cuáles son los contenidos de sexualidad incluidos en el programa de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, y desde qué enfoque/s teórico/s se trabajan? Para responder a esta interrogante, procedieron al análisis de contenido de temas curriculares relacionados con la sexualidad en algunos libros de texto.

¿Por qué no están las mujeres en la enseñanza de la Historia de México? Percepciones de alumnos desde la escuela secundaria, de

Angélica Noemí Juárez Pérez y Víctor Gómez Gerardo, es un trabajo que se dirige a la construcción de la conciencia histórica. Su ámbito de estudio es el diseño curricular y los materiales elaborados para la enseñanza de la asignatura de Historia. Su propósito es estudiar el papel que desempeñan los discursos escolares en el reforzamiento y reproducción de las desigualdades. En este sentido, se centra en el estudio de la manera en que el diseño y los materiales de estudio de la asignatura de Historia conducen a la invisibilidad de la mujer.

La formación docente y la educación sexual en la escuela primaria. Estudio de casos, de Elizabeth Álvarez Recillas y Margarita Elena Tapia Fonllem, es un estudio centrado en la formación docente, que se propuso como tarea indagatoria observar si los profesores de educación primaria participantes en la investigación poseen una formación en educación sexual y si además ésta es actualizada. El enfoque de realización corresponde a un estudio cualitativo, mediante el estudio de casos.

El fomento de acciones hacia un consumo responsable del agua por medio de la Huella Hídrica de Erika Perkins Topete y Raúl Calixto Flores, es un trabajo centrado en el estudiante de educación primaria. Consistió en una propuesta de intervención en la educación ambiental integradora con enfoque constructivista; las técnicas de investigación utilizadas fueron la observación participante y la entrevista. El objetivo de la intervención fue lograr un conocimiento por parte de los estudiantes de la Huella Hídrica, así como propiciar la formación de una conciencia sobre las acciones humanas que provocan mayor desperdicio de agua.

Experiencias de aprendizaje en la educación de las artes: Narrativas de aprendices, de Eurídice Amanda Pacheco Cabello y Amalia Nivón Bolán, da cuenta de una investigación centrada en estudiantes, acerca de las experiencias que favorecieron su aprendizaje de las artes. El procedimiento metodológico consistió en la interpretación de experiencias provenientes de narraciones obtenidas, a partir de entrevistas biográficas en diálogos abiertos con aprendices de diversas artes.

Las aportaciones e innovaciones educativas de una maestra metodista: Delfina Huerta y el libro de texto Mi Patria. De Gabriela Hernández Medina y Rosalía Menéndez Martínez, muestra un trabajo historiográfico, mediante la investigación de archivo y la biografía, en el que se da a conocer la vida de una mujer dedicada al magisterio, en cuya labor influyó su formación espiritual y académica metodista. Las autoras destacan que este espacio de investigación ha sido poco atendido, por lo que resultan pertinentes sus aportaciones para la historia de la educación mexicana.

El Niño Mexicano: una revista para la enseñanza no formal de la historia (1895-1896), de Hugo Robledo Martínez y Rosalía Menéndez Martínez, analiza el contenido histórico de la revista infantil *El Niño Mexicano* publicada entre los años de 1895 y 1896. El propósito de esta investigación fue conocer qué historia se enseñó en espacios no formales, como fue el caso de una revista, medio de comunicación que tuvo fuerte presencia en la época porfiriana. Como el anterior texto, esta investigación aporta el manejo de la búsqueda especializada en archivo para el conocimiento de la historia de la educación en México, específicamente durante el gobierno de Porfirio Díaz, durante el cual las autoras señalan que se dio un énfasis en la modernización educativa, con un gran impulso a la formación histórico-cívica.

Representaciones sociales del cuidado del agua de los estudiantes de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional Colombia y México, de Ivonne Ramírez Sosa y Raúl Calixto Flores, da cuenta de una investigación centrada en el estudiante de nivel universitario. Como herramienta teórico-metodológica, en esta investigación se recurrió a las Representaciones Sociales (RS). Las técnicas de investigación aplicadas consistieron en la encuesta y la entrevista. Entre los resultados, destaca la caracterización de tres tipos de RS del cuidado del agua: naturalistas, antropocéntricas y globalizantes, y se señalan las diferencias y semejanzas encontradas en ambos contextos.

La Maleta de Diego. El uso de la maleta didáctica para la enseñanza de la Historia de la vida cotidiana en educación secundaria, de Karen Elizabeth Romero López y María Rosa Gudiño Cejudo, se centra en el estudiante y los recursos didácticos como el diseño de La Maleta de Diego, herramienta didáctica construida desde el aula, para su uso en la enseñanza de la Historia de México en tercer grado de secundaria, particularmente acerca de la historia de la vida cotidiana en una determinada época histórica. Para tal efecto, se recurrió a una fuente iconográfica consistente en fragmentos del mural Sueño de un paseo dominical en la Alameda Central pintado por Diego Rivera en 1947.

Exploración de una ruta metodológica para la indagación del modelo inicial de una escolar sorda señante sobre la refracción de la luz de Lesly Guadalupe Morales Sánchez y Ángel Daniel López y Mota, es una investigación que, además de proponer una acción didáctica favorecedora del aprendizaje de la ciencia, atiende el contexto de diversidad en el aula – en este caso de escolares–sordos–señantes, por lo que se propone como una metodología para la enseñanza-aprendizaje inclusiva. El trabajo aporta una reflexión acerca de metodología para identificar y analizar los modelos iniciales para explicar un fenómeno físico por parte de los estudiantes sordos-señantes.

Educación musical en la escuela primaria: sonidos y cuerpos en movimiento, de María Soledad Fernández Zapata y Rosa María Torres Hernández. Presenta los resultados de una investigación que tuvo como punto de partida una intervención educativa de acompañamiento docente, en una escuela primaria pública de la Ciudad de México. La investigación se dirigió a reflexionar sobre la manera de llevar a cabo la educación musical en un nivel escolar como el de primaria, en el que los docentes no poseen conocimientos musicales especializados. Como resultado, se realizó una propuesta pedagógica basada en un uso interrelacionado de la música y la danza.

La educación musical como herramienta formativa para alumnos con discapacidad, de Mariana Teutli Pacheco y Alma Eréndira Ochoa Colunga, expone el desarrollo de una investigación centrada en el estudiante, sobre un área de la educación especial. El ámbito de intervención fue la educación musical, con la finalidad de evidenciar la manera en que la música, como experiencia estética, puede ser formativa en la educación especial. Esta investigación se planteó como finalidad, elaborar contribuciones para una educación inclusiva.

Educación Ambiental. Formación, significaciones y prácticas de Oswaldo Escobar Uribe y María Luisa Murga Meler, presenta una investigación acerca del impacto que la formación en educación ambiental tuvo en las conceptualizaciones y en las prácticas ejercidas por docentes que realizaron estudios de maestría en esta área de conocimiento. Los recursos para la obtención del material de investigación consistieron en entrevistas semiestructuradas y observaciones de las prácticas educativas de los sujetos que intervinieron en este estudio. De esta manera, se logró el acercamiento efectivo al conocimiento de los discursos y las prácticas sobre educación ambiental interiorizadas por los docentes participantes.

Modelos Científicos Escolares relativos a fenómenos electrostáticos contruidos por estudiantes de secundaria de Sara Pereda García y Ángel D. López y Mota. Se centra en el proceso de aprendizaje, mediante una aplicación didáctica que favorece la comprensión de fenómenos físicos a través de modelización.

Desarrollo del razonamiento espacial en el aula a través de un rompecabezas, de Yudi Andrea Ortiz Rocha e Ivonne Twiggy Sandoval Cáceres, es un texto que expone el resultado del trabajo didáctico secuenciado, en el que se utilizaron rompecabezas bidimensionales, realizado con niños de 7 y 8 años, con la finalidad de propiciar el desarrollo de sus habilidades de razonamiento espacial que se

manifiestan en acciones cognitivas y de movimiento, tales como comparar, superponer, rotar, trasladar, visualizar e imaginar formas, y de esa manera lograr la comprensión del mundo físico.

Referencias

- Arráez, M., Calles, J. y Moreno de Tovar, L. (2006). Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181.
- Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Revista Lenguaje*, 39(2), 469-500.
- Tosi, C. (2015). Los modos de decir pedagógico en los libros de texto. Un análisis polifónico-argumentativo acerca de la especificidad genérica y sus efectos de sentido. *Lengua y Habla*, 19, 126-148.
- Tosi, C. (2016). El análisis del discurso pedagógico. Abordajes y perspectivas. *Revista ALED*, 16(2), 4-8.

CAMPO 1

**CULTURA PEDAGÓGICA, POLÍTICAS, PRÁCTICAS
EDUCATIVAS Y TECNOLOGÍA**

RELACIONES Y PROCESOS DE NEGOCIACIÓN EN TORNO A LA ESCUELA MULTIGRADO

Abiyeli Rosario Gabriel

Etelvina Sandoval Flores

Resumen

Este documento deriva de los resultados de una investigación etnográfica que abarcó de diciembre de 2016 a mayo de 2018. En ella, se analizan las relaciones que se gestan entre los sujetos participantes en dos escuelas multigrado de tipo bidocente, en la región mixteca del estado de Oaxaca. Apunta a comprender los significados, saberes, intereses y prácticas respecto a la escuela y modos de participación para explicar la trama de negociaciones que maestros, padres de familia y autoridades locales, construyen para la existencia de la escuela.

A través de una investigación etnográfica, se da cuenta de quiénes son los sujetos que conviven en la escuela multigrado, se analiza el proceso de apropiación de prácticas y saberes que dan pauta a entender la dinámica escolar multigrado y los espacios concretos de negociación cara a cara. La investigación muestra que la negociación no responde a una forma única y lineal de construcción de acuerdos, si no que es un proceso dinámico y conflictivo en el que, a través de la capacidad de los sujetos de expresar y argumentar, desde sus saberes y significados, se define la cotidianidad escolar multigrado.

Del objeto de estudio, la escuela multigrado y sus sujetos

Las escuelas multigrado¹ son aquellas que agrupan a niños de distinto grado escolar en un salón de clases, donde son atendidos por un maestro. En Oaxaca, 52.9% (2 974) de las escuelas primarias son multigrado (INEE, 2017, p. 327), dato que sustenta la necesidad de acercarnos a la vida cotidiana de estas escuelas, regularmente ubicadas en zonas rurales y que reciben poca atención pedagógica-material por parte de autoridades educativas, por lo que su existencia depende de las relaciones y negociaciones de los sujetos que en ellas conviven: comité escolar, padres de familia y maestros.

El estado del arte da cuenta de la discusión construida en torno a la escuela multigrado, Arteaga (2009), Fuenlabrada y Weiss (2006), Ibarra (2013), Rosas (2016) y Weiss (2000) han orientado sus investigaciones hacia las prácticas, saberes docentes en el aula y en los procesos de aprendizaje; Juárez (2016) y Popoca (2014) han centrado su atención en el currículo escolar y política educativa. Otros estudios (Aguilar, 1991; Galván, 1988; Mercado, 1997 y Carvajal, 1997) dan cuenta de la estrecha relación que existe entre la escuela y los padres de familia, sujetos que conviven en un proceso complejo en donde se adquieren compromisos y solucionan problemas. Nuestro estudio abre el análisis sobre la relación entre comunidad rural y escuela multigrado, centrado en el proceso de negociación; se aborda el trabajo, no pedagógico pero necesario, que hace el maestro con los padres de familia; permite conocer la forma en que las relaciones cotidianas, la apropiación de saberes, el sentido de pertenencia, el significado de escuela, son elementos que definen la forma en que los sujetos construyen social y cotidianamente un proceso de negociación que se concreta en las reuniones escolares. El documento aborda tres apartados: el primero explica los referentes conceptuales y la opción metodológica seguida; el segundo presenta los

¹ Pueden ser unitarias, bidocentes o tridocentes, según sea el número de maestros adscritos a la escuela.

resultados de la investigación agrupados en tres aspectos: 1) colectividad, reciprocidad y sentido de pertenencia en la escuela multigrado; 2) las relaciones en la dinámica escolar y 3) el espacio concreto de negociación: la reunión escolar; un último apartado aborda las conclusiones y aportaciones del estudio al campo de conocimiento.

Referente conceptual y opción metodológica

Este estudio entiende a la escuela multigrado desde una perspectiva sociocultural (Rockwell, 2010), como un espacio social en constante construcción, donde interactúan tradiciones históricas y culturales del contexto inmediato. Retomo vida cotidiana y apropiación (Heller, 1998) como referentes teóricos que enmarcan el estudio para pensar los procesos de negociación como una construcción social, histórica, dinámica y situada en un contexto cultural local específico, que implica la participación y la interrelación de saberes, intereses y significados de los sujetos.

En esta escala, el concepto de sujeto social particular (Rockwell y Ezpeleta, 1983), permite comprender cómo los padres de familia y maestros, a través de interacciones y apropiaciones contextualizadas en tiempo y espacio, definen lo social, construyen significados con los que reconocen, producen y reproducen estructuras de organización y colaboración escolar.

Se integran otros conceptos teóricos que fueron pertinentes para el análisis de esta realidad: la apropiación de saberes, para pensar en el sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto, ya que aprende “sistemas de usos, los adecúa según las exigencias del medio... elabora nuevos modelos de comportamiento paralelos y alternativos” (Heller, 1998, p. 23). En ese sentido, Tardif (2009) plantea que los saberes experienciales no están sistematizados en teorías, por el contrario, son prácticos y forman representaciones con las que el sujeto interpreta, comprende y orienta su práctica en todas sus

dimensiones. Para Mercado (2002) los saberes del docente se desarrollan en la medida en que dialoga y considera otras voces.

Estos elementos teóricos permiten comprender cómo, en la acción colectiva e individual de los sujetos, se configuran saberes, formas de participación basados en códigos construidos y compartidos desde una base cultural local particular denominada comunalidad (Martínez, 2004; Rendón, 2003 y Maldonado, 2002), forma de vida caracterizada por la colectividad y reciprocidad.

Se integra “dinámica cultural escolar” (Rockwell, 1997), concepto vinculado a la apropiación de saberes y prácticas, que se define desde la lógica de procesos culturales (Rockwell, 2007); para comprender que las tramas culturales “son construcciones históricas y, como tales, muestran encadenamientos y transformaciones en el tiempo. Están sujetas a flujos culturales provenientes de diversos ámbitos, ante los cuales muestran diferentes grados de permeabilidad y de clausura” (Rockwell, 2007, p.178). Siguiendo este planteamiento, se emplea la metáfora de tres planos para el estudio de las culturas escolares (Rockwell, 2010), de los cuales se retoman dos: la continuidad relativa y la co-construcción cotidiana, para comprender el juego de continuidades y discontinuidades históricas que dejan ver la heterogeneidad de la cultura escolar multigrado.

Se entiende que los sujetos de la escuela multigrado viven cotidianamente un proceso de negociación de significados (Wenger, 2001), ya que “la participación humana en el mundo es, por encima de todo, un proceso de negociación de significado [...] el significado negociado es al mismo tiempo histórico y dinámico, contextual y único” (p. 78). Así también, definen espacios concretos y tiempos para negociar cara a cara, en donde siguiendo a Mercado (1997), el contenido social se presenta de manera distinta para los sujetos que participan y requiere de la recíproca interpretación y experiencia compartida que permite una influencia mutua; de modo que, la negociación se entiende como elemento de interacción presente en la acción colectiva de los sujetos particulares e históricos, con saberes, intereses y significados.

En cuanto a aspectos metodológicos, el enfoque etnográfico, entendido como una forma de proceder en la investigación (Rockwell, 2009 y Geertz, 2006) orientó la investigación. Construir el objeto de estudio requirió mirar el entramado de prácticas de padres de familia, comité escolar² y maestros³ de dos escuelas multigrado de tipo bidocente en Oaxaca, así como recuperar el conocimiento cultural local (Geertz, 2006) de las comunidades rurales⁴, porque los procesos de negociación son una construcción social, como ya se ha señalado.

Hacer etnografía requirió acercarse al campo empírico, observar, registrar minuciosamente, interactuar con los sujetos para hacer interpretación y revisar el material teórico para construir categorías de análisis que dieran lugar a los primeros escritos analíticos. El trabajo de campo se dividió en tres fases (exploratoria, primera y segunda fases), abarcó de diciembre de 2016 a septiembre de 2017, se priorizó la descripción y reconstrucción analítica de la realidad a través de su registro en un cuaderno de notas y diario de campo, de la grabación de entrevistas abiertas y semiestructuradas.

Con estos elementos, en un trabajo intelectual paulatino de problematizar y consultar la teoría, se elaboraron seis escritos analíticos que perfilaron la construcción del objeto de estudio; se integraron estructuras de significación, explicaciones y la voz de los sujetos que dan cuenta de la complejidad que se vive, cómo se relacionan, lo que hacen, piensan y construyen los sujetos involucrados en los

² La escuela A tenía registrados a 28 padres, de los cuales cinco conforman el comité escolar; la escuela B, 17 padres y ocho pertenecían al comité.

³ El maestro Raúl y Teo trabajan en la escuela A; Raúl es director comisionado con grupo, tiene 25 años de servicio, nueve en la escuela; Teo es maestro de grupo con tres años de servicio, dos en esta escuela. La maestra Hortensia y Beatriz laboran en la escuela B; la primera es directora comisionada con grupo, con 31 años de servicio y siete en este centro de trabajo; la segunda es maestra de grupo con 15 años de servicio y tres en la escuela de estudio.

⁴ La comunidad A y B son rurales, con menos de 500 habitantes; su organización social, política y religiosa es por usos y costumbres, teniendo como base la asamblea comunal y el tequio. Ambas son agencias municipales pertenecientes a un mismo municipio.

procesos de negociación en torno a la escuela multigrado. Algunos resultados se presentan en los siguientes apartados.

1. Colectividad, reciprocidad y sentido de pertenencia en la escuela multigrado

En el análisis de la forma de vida de las comunidades rurales y en los modos de participación y trabajo en la escuela multigrado, se hace referencia a tres elementos: colectividad, reciprocidad y sentido de pertenencia, que se entretajan en la cultura e historia escolar por el valor social de desarrollo comunitario que tiene la escuela.

Las comunidades rurales de referencia viven bajo una lógica colectiva, que se mantiene por un proceso de continua producción, reproducción y transformación (Rockwell y Ezpeleta, 1983). Las prácticas y saberes de la gente de la comunidad tienen implícitas el significado de ayuda mutua expresada con trabajo y reciprocidad. Los padres de familia, al participar en la escuela, permiten fluir este bagaje, existe una permeabilidad de la cultura local a la escolar que definen formas singulares de pertenecer, participar y hacer escuela. Vemos una escuela multigrado donde los padres de familia tienen una presencia necesaria, son sujetos que adquieren compromisos a través de la creación de comités en asambleas, que son validadas por la autoridad local y escolar, tienen capacidad de expresar y resolver preocupaciones, conducen su trabajo hacia la existencia material y social de la escuela; prácticas fundadas en la organización y modo de vida local. Este sistema de organización permite mantener la escuela bajo el principio de colectividad a través de la participación y el ejercicio de la opinión.

El comité escolar.

Los padres de familia son sujetos que participan en la distribución de responsabilidades y poder comunal, son agentes políticamente activos que se comprometen en la solución de problemas; formar parte del comité de padres de familia significa dar un servicio a la escuela, lo cual implica trabajar para los hijos de todos; se convierte en una responsabilidad aceptada más que obligación. El discurso de los sujetos hace referencia a las responsabilidades, prácticas y saberes que van incorporando respecto a la forma de participar en la escuela; es posible distinguir que se mantiene el sentido “de entrega”, donde la responsabilidad implica una relación de pertenencia a una comunidad regida por principios comunales (Rendón, 2003).

El comité de padres se ha configurado social e históricamente desde las prácticas cotidianas escolares y locales (Mercado, 1997), desde el momento en que se asumen como del comité, se apropian de responsabilidades que son vigiladas y reconocidas dentro de la comunidad. Se observa una trama basada en la reciprocidad, que significa apoyarse entre todos, implica socorrer con cooperaciones económicas o tequios. Bajo esta lógica se organiza el comité, las familias y maestros; en la expresión de una madre de familia: “estamos en lo que se puede para apoyar al maestro porque él ha demostrado que sí trabaja, nos da la fuerza para organizarnos y para responder”; se entiende una correspondencia mutua, que histórica y socialmente configura una escuela bajo un sentido de reciprocidad.

Los maestros y el sentido de pertenencia.

En la revisión analítica de las trayectorias laborales que involucra la inserción al contexto escolar y comunitario de los maestros, ponemos énfasis en la socialización con los sujetos de su entorno. Se hace referencia a que los saberes y prácticas son construcciones históricas y colectivas que se desarrollan en la dimensión de la vida cotidiana (Mercado, 2002). La socialización, comunicación y observación, son

elementos que permiten a los maestros vivir constantemente un proceso de apropiación; como menciona Tardif (2009), resignifican un bagaje de saberes experienciales, creencias, representaciones y certezas sobre su trabajo. Lo que interesó en este estudio, fue la construcción del sentido de pertenencia a la comunidad, porque se definen ideas respecto a la presencia de los padres en la escuela.

Los maestros, a partir de entretener su historia personal y del contacto con el contexto histórico y social de las escuelas, configuran en distintos niveles un sentido de pertenencia; elemento que permite forjar su labor como servicio y sentirse parte de la comunidad. La relación con los otros define vínculos afectivos, existe una apropiación de normas, hábitos compartidos y un sentimiento de solidaridad; en ese sentido, se construye una unidad maestros-comunidad donde existe la idea de darse la mano y donde participar es pertenecer a lo colectivo, lo cual da sentido social al quehacer de estos maestros y define modos de participar cotidianamente.

Al “trabajar con la gente del pueblo” se interpretan valores, actitudes, sentidos y significados (Mercado, 1998); existe la reproducción particular y social, aprenden que sus acciones no terminan en el límite del área escolar, sino que se abre a los espacios de la comunidad, donde enriquecen sus conocimientos sobre cómo relacionarse con los padres de familia, y entienden su presencia en la escuela como imprescindible para el desarrollo de las actividades.

En suma, en este contexto, tanto padres de familia como maestros aceptan compromisos, caminan juntos, toman decisiones con una conciencia del nosotros, definiendo la escuela multigrado como un espacio cultural traducido en saberes, prácticas y representaciones en torno al trabajo colectivo y recíproco. Se construye una dinámica escolar basada en el reconocimiento de la corresponsabilidad, donde los límites físicos de la escuela multigrado no la separan de la comunidad; existe una constante por convocar a los padres de familia a participar y construir su escuela, lo cual ha definido una red de apoyo y trabajo compartido.

2. Las relaciones en la dinámica escolar multigrado

En el análisis de los tiempos, espacios y modos de relación entre sujetos particulares que se definen en la co-construcción cotidiana (Rockwell, 2010), se da cuenta que la dinámica escolar se va definiendo por la constante negociación de significados de saberes y prácticas. La vida escolar multigrado hace referencia a las acciones, relaciones, asignación de lugares y organización del tiempo; en este estudio se abordan analíticamente elementos que hablan del trabajo real del maestro y padre de familia para el reconocimiento social y material de la escuela, considerando las categorías de tiempo y espacio como construcciones sociales que orientan las maneras de organización y definen las relaciones.

Espacios y modos de participación en el contexto multigrado.

Existe en la escuela multigrado una movilidad de personas, flexibilidad y versatilidad con que se relacionan; rompen con los tiempos y espacios normalizados, para ensayar otros esquemas donde los sujetos pueden convivir, conversar, trabajar, participar y negociar. El tiempo y acciones normadas, se modifican según las condiciones y necesidades de los sujetos, se definen tareas cotidianas anteriores y posteriores al horario escolar que implican la participación de maestros, comité escolar y padres de familia.

Sus acciones van, desde realizar las reuniones generales después de las cinco de la tarde porque hasta esa hora pueden asistir, hasta el trabajo de gestión económico material⁵ que hacen los directores comisionados después de la jornada escolar, las ventas de productos que realizan los integrantes de comité en la comunidad los fines de semana, los tequios⁶ escolares, la participación de los niños en

⁵En este contexto, el director comisionado solicita a personas reconocidas, dependencias de gobierno y privadas, el apoyo material para la escuela.

⁶El tequio es una forma de aportación comunal. En Oaxaca es una forma de organización social y participación para realizar una actividad que beneficia a todos, actividad que se practica en la escuela.

la fiesta comunitaria e incluso posibilitar la llegada de los niños a la escuela, como se refiere en el siguiente registro.

Están tres señores y dos señoras del comité metidos en el río haciendo una fila, el agua les llega por encima de las rodillas. El primer señor de la fila toma a uno de los niños... lo abraza, avanza unos pasos y se lo da al siguiente padre que hace lo mismo, hasta que el niño llega al otro lado del río...los maestros ... ayudan a los niños pequeños a continuar caminando algunas partes del río con poca agua -para llegar a la escuela.

Estas acciones hacen referencia a la configuración de espacios y modos singulares de participar; la dinámica escolar y las prácticas son flexibles a las condiciones, los tiempos de organización local influyen en las acciones y tiempo del contexto escolar. Al respecto, Mercado (1986) plantea que la escuela está imbricada en un proceso histórico de su ámbito social inmediato y no puede pensarse sobre ella de manera aislada, siendo un ámbito permeable por los diversos procesos, flujos culturales y sociales del entorno que la rodea (Rockwell, 2005).

Las acciones y relaciones que se definen, rebasan el espacio de la escuela, se abre a otros espacios de la comunidad, los maestros de este contexto saben que es indispensable el trabajo con y en la comunidad para conseguir apoyo y confianza sin descuidar el trabajo pedagógico dentro el aula; se define un vínculo relativamente estable entre los sujetos, basado en el entramado de significados sobre la función de la escuela y de los maestros, una asignación de lugares y responsabilidades que les permite negociar constantemente.

Encontramos una escuela en la que se gestan relaciones, categoría que hace referencia a un sistema en el que los padres de familia y maestros se comunican, socializan, organizan, conviven y configuran significados. El núcleo de la presencia social de la escuela se funda en acciones y relaciones de los sujetos que, en un proceso de reconfiguración de significaciones, sintetizan sentidos de participación y trabajo.

Encuentros entre padres de familia y maestros.

En la mirada analítica de la presencia de los padres en la escuela, de los tiempos, espacios y modos de relación con los maestros, se señalan las formas convenidas del encuentro, los contenidos y los significados que se negocian. Muchos de los encuentros son en las reuniones de grupo con clase abierta o en reuniones generales, entendidas como esfuerzo pactado para conversar bajo una lógica estructurada; su contenido se basa en la información de resultados parciales del aprovechamiento y necesidades escolares; no obstante, también se definen encuentros informales que pueden ser casuales o intencionados, con diferente motivo y contenido, tal es el caso de los convivios, charlas, pláticas para resolver dudas o expresar desacuerdos. Los encuentros son espacios de expresión de reconocimiento, compromiso, responsabilidad y preocupaciones, lo que permite saber que la escuela no está constituida por agentes ideológicamente neutros ni homogéneos, responden activamente ante las múltiples pautas que se producen en la escuela (Mercado, 1986). El uso de la palabra es un recurso importante para el reconocimiento entre los sujetos, expresar lo que piensan configura prácticas, propician diálogo público y privado (Galván, 1998), mismos que tienen contenidos, lógicas y significados particulares de acuerdo con el tema y los propósitos que los ocupan.

Una de las razones de constante negociación en la escuela son las prácticas sindicales, situación que caracteriza la vida laboral de los maestros en el estado. Se enfrentan a las maneras de pensar de los padres por la suspensión de labores, acción criticada por la comunidad que tiene impacto en su relación.

Eso de lo sindical es lo que más peleamos yo creo, al principio... nos informan que se van y nosotros las apoyamos, firmamos un acta... pero después se tardan mucho tiempo... la verdad no acabo de entender lo que ellos pelean, [...] mucho tiempo llevan con esto.

Se entiende que la relación entre los padres de familia, la comunidad y los maestros es trastocada por prácticas sindicales; los padres de familia vigilan de cerca y están pendientes de lo que hace el maestro, dan cuenta de su descontento y cuestionan sus prácticas. De modo que, los docentes viven entre la exigencia del avance escolar de los niños, lo que la normatividad indica, lo que su sindicato les exige y lo que la comunidad les solicita. Crean estrategias que median las relaciones inestables con los padres de familia, su interés es demostrar el trabajo que realizan, recuperar y mantener la confianza; esto da cuenta que ser profesor reconocido en la comunidad toca motivaciones individuales, que en la escuela se expresa en formas de responder ante las exigencias sociales de su labor.

3. El espacio concreto de negociación: la reunión escolar

En la revisión analítica de la negociación cara a cara que se construye en la reunión general de padres de familia, se encuentran intereses, saberes y significados que los sujetos expresan en un contexto dinámico y complejo (Redorta, 2004 y Mercado, 1997). Entendiendo la reunión como un espacio configurado en la historia escolar, que implica interacción física y subjetiva, encaminado a dialogar, establecer acuerdos, votar y hacer consensos; donde se hace evidente un intercambio bidireccional de significados y saberes sobre la función de la escuela, padres de familia y maestros.

En las escuelas multigrado de referencia, la reunión general de padres de familia tiene una lógica de organización, temática, un contenido estructurado que depende de los objetivos. La organización requiere de cita previa en un horario flexible en acuerdo con el tiempo local; la temática es el planteamiento al cual se ciñen los comentarios de los sujetos y destinan mayor tiempo de discusión, mientras que el contenido se refiere a los puntos en la agenda y que definen aquello que los convoca a negociar: sus preocupaciones e intereses por los niños y lo que hace el maestro.

En las reuniones generales están presentes saberes que juegan como elementos legitimadores: la asistencia de la mayoría y la construcción de acuerdos, que son parte del conocimiento social histórico de los padres de familia y dan validez a lo que resulta de la negociación; por otra parte, la reunión se define como un proceso que avanza en la medida en que se abren expectativas de diálogo, de las características de los sujetos y de la naturaleza del asunto a discutir; de modo que en la negociación hay diálogo, tensión y acuerdo. En el proceso de negociar cara a cara se definen tensiones (Cascón, 2001 y Redorta, 2004), elemento característico de la interacción social, que se percibe en una clara diferencia de intereses, objetivos en ocasiones incompatibles y significados diversos. Los padres de familia reflejan en sus discursos el significado de ser padres, expresan responsabilidad por el bienestar de sus hijos; sus preocupaciones se relacionan con las herramientas para seguir estudiando o que adquieran experiencias escolares satisfactorias, de modo que su interés está puesto en lo que a su parecer es conveniente para los niños. Esto muestra que manifestar opiniones, ceder o argumentar en las reuniones escolares, implica pensar en sus hijos.

La trama compleja de la negociación cara a cara.

Existe analíticamente una complejidad e irregularidad en la dinámica de la negociación, que surge por las múltiples orientaciones de las opiniones; se entiende que negociar no posee una dimensión fija y no es predecible, ya que los sujetos no negocian de la misma manera; en algunos momentos apoyan propuestas, en otras las discuten; no obstante, se mantiene una esencia estructural y elementos que definen un inicio, desarrollo y término. Comienzan con una necesidad de dialogar que los lleva a discutir intereses divergentes, a tomar posiciones hasta poder diluir, en la medida de lo posible, las diferencias; cuando hay una relativa transformación en las opiniones y pautas para dar solución a los problemas discutidos, podemos decir que se logran definir acuerdos.

El despliegue de saberes del maestro en las reuniones.

El trabajo analítico se orientó en dos elementos: el saber con quién se negocia y el saber a dónde se quiere llegar con la negociación. A partir de la relación constante con los padres de familia, el maestro conoce sus posibles reacciones, lo que le permite modelar actitudes y expresiones para tratar los diferentes puntos de la reunión. El profesor no es un agente neutral en la negociación, analiza previamente la postura a tomar, piensa qué espera recibir y lo que está dispuesto a dar; lo cual implica un despliegue de habilidades para manejar ordenadamente la información, el uso del discurso, mediar las participaciones y criterios para calmar ansiedades, dar propuestas, persuadir, argumentar y guiar la participación de los padres de familia al logro de sus objetivos; no obstante, sabe ceder y comprometerse.

Conclusiones

La investigación se propuso conocer el funcionamiento real de la escuela multigrado y la forma en que los sujetos que la constituyen, la construyen y sostienen al mismo tiempo. Encontramos que la supervivencia de esta modalidad educativa, tan extendida en algunos estados de nuestro país, está centrada en el interés que las comunidades tienen por mantener y mejorar la educación de los niños, generándose así una dinámica de corresponsabilidad entre los sujetos en aras de un bien común.

El análisis presentado da cuenta que la escuela multigrado vive cotidianamente un proceso de negociación entre maestros, padres de familia y comunidad que es dinámico, complejo y conflictivo; el entramado de saberes, significados y prácticas que los sujetos negocian, se construyen y reconstruyen en relación cotidiana colectiva y de reciprocidad. En la responsabilidad aceptada y el sentido de pertenencia, cabe el interés por el desarrollo escolar de los niños y la existencia de la escuela, dada la escasa responsabilidad de la SEP para dotar a estas instituciones de los insumos necesarios.

El estudio proporcionó elementos para pensar la relación y los procesos que se construyen en torno a la escuela multigrado; de modo que se destaca analíticamente la presencia histórico-cultural en la configuración de procesos de negociación, existe un juego de temporalidades en la cotidianidad escolar en donde se configura lo que es hoy la escuela multigrado y lo que son los sujetos que en ella participan. Existe una permeabilidad entre escuela y comunidad que se define por la aportación de elementos del entorno que hacen los sujetos a la cultura escolar, razón por la que se sostiene que la escuela multigrado es una construcción social. La investigación aporta además, el reconocimiento de la labor y compromiso singular del maestro multigrado, se da cuenta del demandante trabajo que existe entre solucionar las necesidades pedagógicas, administrativas, sindicales y comunitarias; son sujetos que proyectan compromiso y disposición a crear nuevos espacios de participación justificado en su sentido de pertenencia a la comunidad, a pesar de la sobrecarga de trabajo que viven cotidianamente.

Se aporta al reconocimiento de que la construcción social de la escuela se hace frente y con la comunidad rural, de la forma en que los sujetos se apropian y asumen la defensa de su escuela. El acercamiento a la dimensión mencionada, pero poco tratada, sobre el trabajo no pedagógico que hace el maestro, abre la mirada a comprender el modo en que la escuela multigrado se convierte en un espacio que se define por relaciones y negociaciones, que implica el despliegue de saberes, prácticas y significados, que van más allá de la participación reglada que presentan las nuevas propuestas de participación social para la calidad educativa.

REFERENCIAS

- Aguilar, C. (1991). *El trabajo de los maestros: una construcción cotidiana*. Tesis de maestría. DIE-CINVESTAV/IPN.
- Arteaga, P. (2009). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. Tesis de maestría. DIE-CINVESTAV/IPN.
- Carvajal, J. A. (1997). *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria*. Tesis de maestría. DIE-CINVESTAV/IPN.
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona, España: UNESCO - Universidad autónoma de Barcelona.
- Fuenlabrada, I. y Weiss, E. (2006). *Prácticas y docentes en las escuelas primaria multigrado*. México: Conafe.
- Galván, M. L. (1998). *El trabajo conjunto de padres y maestros relativo al salón de clase. Un estudio Etnográfico*. Tesis de maestría. DIE-CINVESTAV/IPN.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Heller, A. (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Península.
- Ibarra, L. R. (2013). *El aula multigrado: esfuerzos y desafíos en los procesos de enseñanza en la escuela primaria bilingüe "Narciso Mendoza" de Santa Rosa, Tamazulápam Mixe*. Tesis de Maestría. Universidad Mayor de San Simón
- INEE (2017). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016*. Educación básica y Media Superior.
- Juárez, B. D. (2016). *Educación Rural: Experiencias y propuestas de mejora*. México: RIER- Colofón.
- Maldonado, A. B. (2002). *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. México: Conaculta-INAH.
- Martínez Luna, J. (2004). *Comunalidad y desarrollo. Culturas populares e indígenas*. México: Diálogos en la acción.
- Mercado, R. (1986). Una visión crítica sobre la noción escuela comunidad. En: E. Rockwell y R. Mercado. *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. (pp. 83-98). México: DIE-CINVESTAV/IPN.
- Mercado, R. (1997). *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*. Tesis de maestría. DIE-CINVESTAV/IPN.
- Mercado, R. (1998). *El trabajo docente en el medio Rural*. México: SEP/Biblioteca del normalista.

- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Popoca, O. C. (2014). Reforma educativa y equidad, deuda del Estado mexicano: el caso de las escuelas multigrado. *VI Congreso Internacional Identidad Cultural y Desarrollo Social en la Contextualización Curricular*. Área temática: Equidad, calidad y Reforma educativa. México.
- Redorta, J. (2004). *Mediación, cómo analizar los conflictos*. Barcelona, España: Paidós.
- Rendón, J. J. (2003). *La comunalidad, modo de vida en los pueblos indios*. Tomo I. México: Conaculta.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez (Coord.) *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Fundación infancia y aprendizaje (pp. 21-38). España: Fundación infancia y aprendizaje.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurre en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía 1; Anuario de la Sociedad Mexicana de la Historia de la Educación* (pp. 28-38). México: Pomares, DIE-CINVESTAV, Universidad de Colima.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de antropología social*, 16; 175-212.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En N. Elichry, *Aprendizaje y contexto: atribuciones para un debate*. (pp. 25-39). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: DIE-CINVESTAV.
- Rosas, C. L. (2016). *Maestros que transforman su práctica educativa. Hacia una nueva escuela multigrado*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, 22(90), 57-76.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.

Estrategias docentes frente a la crisis y desajuste en la convivencia escolar

Alfonso Luna Martínez

Cecilia Navia Antezana

Resumen

Este capítulo aborda algunos de los resultados del proyecto de intervención: El ethos profesional docente en la construcción de la convivencia pacífica de una escuela primaria (Luna, 2017), desarrollado en la Maestría en gestión de la convivencia en la escuela, derechos humanos, violencia y cultura de paz de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco. El proyecto se planteó visibilizar algunas estrategias o mecanismos que los docentes del nivel básico operan frente a los cambios en torno a la gestión de la convivencia escolar, para transformarlas. La escuela se ubica en una zona periférica al sur de la Ciudad de México. Para ello, se estructuró un proyecto en dos fases, la primera para realizar un diagnóstico sobre la situación de la convivencia escolar, partiendo de una metodología cualitativa. A partir de los resultados de esta fase, se construyó una segunda, consistente en un dispositivo de intervención pertinente a las condiciones del centro escolar y de sus actores.

Entre otras situaciones problemáticas, los profesores viven con incertidumbre la atención de los problemas de convivencia escolar que surgen entre los estudiantes, la vinculación con padres de familia y autoridades educativas, así como la necesidad de implementar los lineamientos y programas de convivencia escolar que la Secretaría de Educación Pública (SEP), y otras instancias gubernamentales, proponen para las escuelas. Al desarrollar la intervención, se pudo

observar que los profesores son capaces de construir un conjunto de estrategias para atender las problemáticas que se les presentan. En este capítulo se caracterizan aquellas relacionadas con el desajuste generado por tales cambios.

I. Introducción

En este capítulo se presentan resultados de la tesis El ethos profesional docente en la construcción de la convivencia pacífica de una escuela primaria, que se planteó visibilizar algunas estrategias o mecanismos que los docentes del nivel básico operan frente a los cambios en torno a la gestión de la convivencia escolar, para transformarlas. Se analizan algunas estrategias que profesores de educación primaria desarrollaron para la atención de los problemas de convivencia en la escuela primaria. Se aborda el nivel de interacción del grupo de trabajo docente, esto es, el conjunto de tensiones y posibilidades que se produjeron entre profesores y la manera en que operaron sus disposiciones frente a los mismos, antes y durante el proceso de intervención implementado. Se describen algunos elementos del ethos profesional docente que representaron límites al logro de los objetivos del Sistema Educativo Nacional y de la propia institución escolar frente a las problemáticas de convivencia, particularmente en el desajuste de las relaciones intersubjetivas entre profesores.

Es preciso destacar que los docentes, como grupo profesional, se encuentran insertos en una institución que cambia constantemente. Su labor está situada en medio de procesos de reforma, como el iniciado en el año 2013 que, entre otros aspectos, colocó a los profesores ante mecanismos de evaluación vinculados a su permanencia laboral, que en conjunto añaden a su labor educativa, elementos de incertidumbre y tensión en el ejercicio de su práctica profesional. Este trabajo da cuenta

de la manera en que los docentes respondieron a los lineamientos y programas referidos a la convivencia en la escuela, en el marco de esta reforma educativa y durante el proceso de intervención.

II. Delimitación del problema y objeto de estudio

La escuela primaria en la que se propuso esta intervención es un colegio completo, de horario matutino, ubicado en una zona periférica al sur de la Ciudad de México. Forma parte del Programa Escuelas de Calidad (PEC) y su planta docente se integraba, al momento de la intervención, por nueve maestros frente a grupo, seis mujeres y tres hombres, un docente de educación física, uno encargado de biblioteca, una profesora al frente de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) y una directora. Seis profesores tenían una formación normalista, tres con nivel de licenciatura y uno estudiaba posgrado. Más de la mitad trabajaba en otras escuelas durante el turno vespertino, sea en funciones docentes o de subdirección. La población escolar era en promedio de 360 alumnos, en igual número niños y niñas. Contaba con una amplia participación de los padres de familia.

El personal en esta escuela fue variando por diversas circunstancias, generando situaciones de inestabilidad en el grupo docente, sobre todo por la llegada de maestros de reciente ingreso al servicio profesional por medio de concursos de oposición a la docencia, en el marco de la Reforma Educativa y la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), que permitían la incorporación de profesores por concurso o examen de oposición.

Por otro lado, en la escuela se desarrollaban regularmente tanto reuniones de Consejo Técnico, como aquellas a las que convocaba la directora en el horario de receso. En éstas, se discutían diversas problemáticas y se generaban estrategias para el riguroso control de la puntualidad de los alumnos, sus resultados académicos, la conducta y el uso de uniformes y credenciales; pero a la vez se

restringía la intervención de los docentes, para plantear las condiciones relacionadas con su práctica en relación con la convivencia escolar. Con el objetivo de lograr el correcto funcionamiento del centro escolar y la convivencia adecuada de los estudiantes, los esfuerzos de la escuela se centraban en lograr la normalidad mínima, a la vez que atender los lineamientos y programas de convivencia escolar planteados por la política educativa vigente. Es en este marco que se implementa este proyecto de intervención, que se presentó a la comunidad articulado con la Ruta de Mejora Escolar, en la prioridad de Convivencia sana, pacífica y libre de violencia, para ser implementado en el ciclo escolar 2016-2017.

Se planteó como objetivo desarrollar una convivencia escolar sana, pacífica y libre de violencia en la comunidad educativa, a través de la puesta en marcha de acciones para la promoción y aplicación del Marco para la convivencia escolar (SEP, 2011), así como el aprovechamiento de la experiencia de los docentes, a través del intercambio de estrategias exitosas para la atención de las problemáticas en este rubro, en un entorno de trabajo colectivo. Como hemos dicho, el proyecto constó de dos fases, a saber, el diagnóstico y la intervención.

Para la intervención, se partió del supuesto de que, al intentar modificar las condiciones del sistema educativo y de las escuelas, se transgrede el estado de cosas y la hegemonía institucional. En cierta manera, intervenir en la escuela primaria significa ir en contra de la cultura hierática y casi sagrada de la institución (Dubet, 2006; Remedi, 2004), dando lugar a resistencias y fuerzas que desde su interior se niegan a transformar. Se asume por tanto, que todo acto de intervención es disruptivo de un orden que teme al desajuste, que lucha por mantenerse inmutable y reducir a toda costa los efectos de tal intromisión. De ahí que se pueden generar efectos previstos y no previstos, tensiones y resistencias, para lograr los objetivos pretendidos. Esto es, estrategias frente al desajuste, que de acuerdo con Gimeno (2013, p. 249), “produce inseguridad, perplejidad [...] son crisis con repercusiones en la identidad personal y profesional, más

en el caso de los docentes, al estar implicada su personalidad con el trato que se establece con otras personas”. De esto se da cuenta en los siguientes apartados.

III. La convivencia escolar y ethos profesional docente

La convivencia es una necesidad formativa de la sociedad actual (Delors, 1997). El conjunto de problemáticas sociales que emergen en un contexto de incertidumbre, violencia, injusticia social y de fractura de los lazos sociales, hace urgente, o cuando menos apremiante, que los seres humanos desarrollen capacidades para convivir colectivamente. En este sentido, la convivencia pacífica no se ve como una utopía, sino como un elemento presente en las relaciones humanas y condicionada cultural y estructuralmente. Ésta puede ser modificada a través de procesos pertinentes, lo cual constituyó el desafío de la intervención realizada.

Tuvilla (2004) expresa que convivir en la escuela, se entiende como “la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, con incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual del alumnado” (p. 13). Por otro lado, las niñas y los niños tienen derechos humanos, porque son “seres humanos y son también los titulares de sus propios derechos (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2017). En ese sentido, cada niña o niño es “un individuo [...] miembro de una familia y comunidad, con derechos y responsabilidades apropiados para su edad y etapa de desarrollo (UNICEF, 2017).

Es prudente mencionar que entendemos al ethos profesional docente, como un conjunto senso simbólico de elementos presentes en el actuar docente, contruidos históricamente y que toman sentido a partir de las negociaciones y rituales (Collins, 2009) y de la interacción social (Romero y Yurén, 2007).

El ethos profesional se encuentra presente y guía las prácticas educativas, pero se modifica de manera continua, por ejemplo, en la profesión docente, éste va reconstruyéndose frente a las exigencias de reformas educativas, acción e interacción de los docentes en colectivo, de las relaciones entre los noveles y veteranos, entre otros aspectos.

Desde el punto de vista de Romero y Yurén (2007), el ethos profesional puede definirse como:

Una combinación de: a) la eticidad de la profesión (valores, pautas y códigos a los que se les suele llamar 'ética profesional') que, una vez internalizada, constituye el elemento sustancial; b) la estructura motivacional, es decir, aquello por el cual el sujeto se siente obligado a actuar, que constituye el elemento formal del ethos y le confiere su dimensión moral; c) las formas de autorregulación, que hacen congruente la conducta con la moralidad y la eticidad aceptada, y d) el ser moral a que se aspira (p. 23).

Lo anterior resulta en condiciones específicas de corte senso afectivo y simbólico, que afectan a la práctica docente, esto es, las motivaciones, intereses, reglas no escritas, cultura institucional, ideales, pasiones y elementos de la vida cotidiana de los profesores. Es fundamental comprender al ethos, para desarrollar estrategias pertinentes que lo transformen en uno más coherente con las necesidades sociales en sentido amplio, y a las de la convivencia pacífica en el sentido estricto.

IV. Estrategia metodológica

El proyecto de intervención se desarrolló en dos fases. La primera de ellas fue un diagnóstico cualitativo, que permitió reconocer algunos límites que los docentes encontraban para la gestión de la convivencia escolar, entre los que destacan la desconfianza, la poca

colaboración entre el colectivo de profesores y la prevalencia de un discurso directivo que se superponía a las demandas y necesidades de los docentes. Además, se visualizaron algunas posibilidades para la intervención, como: la generación de encuentros entre docentes, el establecimiento de canales de comunicación y construcción de confianza entre éstos y la reflexión sobre las problemáticas de su convivencia. Los resultados del diagnóstico sirvieron como base para construir una intervención coherente con el mismo.

La segunda etapa, consistió en el diseño del dispositivo de intervención. Esta fase se subdividió en dos momentos, el primero para generar encuentros entre docentes, y el segundo para describir los procesos favorables al cambio escolar. Durante ambas etapas del proyecto, se pudo visibilizar algunos de los límites para la gestión de la convivencia pacífica en la escuela desde el colectivo docente.

Se partió de una perspectiva cualitativa, de acuerdo con los lineamientos propuestos por Bertely (2001) y Woods (1987). Los datos se recopilaron en una escuela primaria ubicada en una zona periférica de la Ciudad de México, entre agosto de 2015 y marzo de 2016. La información se recabó a partir de observaciones, entrevistas y análisis documental. En las observaciones, se intentaron visibilizar las interacciones entre sujetos, sus mecanismos de colaboración y estrategias para responder a las problemáticas vinculadas con la convivencia escolar. Los espacios de observación fueron el aula, el patio escolar, reuniones colegiadas del Consejo Técnico Escolar, reuniones espontáneas de docentes e intercambios en la dirección de la escuela. Se utilizó un cuaderno de nota para registrar las observaciones. Las entrevistas a profundidad se diseñaron con la intencionalidad de obtener datos correspondientes a las disposiciones con que los maestros atendieron la convivencia en la escuela. Éstas se aplicaron durante horarios libres de los maestros o a la salida de clase. Por último, se recurrió al análisis documental o revisión de diversas fuentes sobre la institución y las políticas educativas en torno a la convivencia pacífica, entre ellas, estadísticas de los resultados educativos de la escuela, de la plantilla docente, políticas

y normatividad escolar, así como el Plan de estudios de educación básica 2011 y el derivado de la Reforma educativa contenida en el denominado Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2016 y 2017. Para el análisis de la información, se leyeron repetidamente los datos, y en algunos casos se escucharon varias veces las entrevistas grabadas para entenderlas de mejor manera.

Por último, se procedió a construir el informe de los resultados de la intervención, a través de explicaciones, entendidas como “conceptos y proposiciones teóricas” (Taylor y Bogdan, 1984). Todo lo anterior, en un proceso reflexivo y comprensivo para entender las problemáticas en torno a la convivencia en la escuela primaria citada.

Derivado de esto, se lograron visibilizar algunas estrategias o mecanismos que los docentes desplegaron frente a los cambios en torno a la convivencia escolar, los procesos de formación del grupo docente y del ethos profesional que se develan en las disposiciones para atender los problemas de la convivencia en la escuela.

V. Resultados

V.1 Estrategias para enfrentar la incertidumbre

A lo largo del proceso de intervención, el grupo docente tuvo diversos momentos de tensión, los cuales condicionaron el avance de las estrategias propuestas, produciendo cierto estancamiento de los cambios.

El encuentro entre docentes, con trayectorias laborales y formativas y concepciones diversas sobre la educación y, en ciertos casos opuestas, generó una crisis en la escuela. Durante la intervención, ésta se manifestó como división del grupo docente y, en el distanciamiento entre los profesores con más antigüedad en la escuela y los noveles. Tal situación llegó en ocasiones a generar

cuestionamientos y descontento entre ambos grupos. La intervención se desarrolló en medio de esta crisis, con problemáticas tanto profesionales como personales, aspectos que en muchos momentos se encontraban articulados. Esto se pudo distinguir, por ejemplo, en las críticas que maestras de sexto y de primer grado expresaron hacia los profesores nuevos, al calificarlos como sonsos, que no saben, o exigir que la directora sea más dura con ellos. Dichas críticas se sumaron a las diferencias personales entre los mismos docentes, como se puede observar en el siguiente diálogo:

Oiga maestro, ¿va a ir al convivio?

Sí maestra, sí iré, aunque no sé a qué ir, porque allá estarán esas maestras.

Pues yo también no sé a qué ir maestro, ya ves que ni nos llevamos, al menos a mí la maestra 'N' ni me habla, yo no sé qué vamos a estar haciendo allá con ellas, pero hay que ir, ya ves que es día laboral (Opi1216-01).

Se observa en esta situación un momento de resistencia a la intervención, pues al llegar una maestra novel a la escuela, en agosto de 2016, el grupo docente se constituía en aproximadamente 40% de noveles y 60% de profesores con más años de servicio en la docencia. Esto generó un contrapeso de corte político, también ligado al hecho de que varios provenían de otras profesiones, distintas a la docente, en el marco del ingreso por concurso al Servicio Profesional (LGSPD, 2013). Por supuesto que esta condición generó ciertas reservas en estos profesores para colaborar en la intervención.

V.2 Estrategias ante el desajuste

Cada grupo de maestros adoptó estrategias ante el conflicto, tendientes a ajustar el desequilibrio que causó la intervención y la llegada de los nuevos docentes. Incluso, las nuevas condiciones causaron modificaciones al proyecto de intervención. Ante la incertidumbre, las respuestas fueron diversas en las que, siguiendo a Gimeno (2013) “se [expresaron] la anomia, el malestar y el deseo de huida” (p. 253).

En esta intervención se pudo observar, además, otras disposiciones docentes para buscar superar la crisis y el desajuste que, en ocasiones, resultaron coadyuvantes al dispositivo; pero en otras, generaron un deterioro mayor de las condiciones para el desarrollo de un trabajo colaborativo en torno a la convivencia en la escuela. A continuación, se presentan aspectos relevantes en esta intervención.

V.2.1 “La escuela no era así, ha cambiado”

La directora de la escuela y los docentes que se asumían con más experiencia, compartían una serie de significados en torno a lo nuevo, en este caso, relacionado directamente con la Reforma Educativa de 2013-2017, a la que se le llamaba en múltiples ocasiones como “nueva reforma”. Existían además, tensiones que se manifestaban como visiones nostálgicas de “la escuela de antes” y de “los padres de familia de antes”.

Como hemos señalado, el proceso de intervención se desarrolló en el marco de la Reforma educativa 2013-2017, entre cuyos efectos, favoreció una crisis de identidad (Dubar, 2002) entre maestros con experiencia y noveles, maestros con formación inicial y con formación en disciplinas distintas a la docencia. Dicha crisis se manifestó como un conjunto de disposiciones donde los profesores con mayor antigüedad criticaban y menoscababan los esfuerzos de los recién incorporados al centro escolar. Al entrecruzamiento de trayectorias y formaciones, se sumó el descontento que tenían, tanto la directora como los maestros, con la Reforma Educativa. Esto generó resistencias y tensiones en torno a la identidad de red, siguiendo a Dubar (2002), que “resulta de la ruptura, que implica una identificación nueva (para sí mismo), que atraviesa la prueba de la individualización a menudo forzada, que afronta la reconstrucción de una forma societaria, a la vez voluntaria e incierta” (p. 144). Por consiguiente, afectó al proceso de cambio presente en la escuela como institución y al ethos profesional de los maestros, en tanto se fueron manifestando formas distintas de identidad entre ellos.

V.2.2 La crítica o denostación del otro

Una de las principales estrategias adoptadas por los docentes, ante lo que consideraban pudiera atender a la manera en que siempre habían realizado las cosas, fue la crítica y la descalificación del otro. Esta situación no se manifestó de manera abierta, pero sí estaba relacionada con un ethos profesional ligado a un habitus (Bourdieu, 1990) que se resistía a ser transformado. Lo anterior resultó evidente cuando los docentes noveles intentaban desplegar acciones de transformación en la escuela, trastocando el contexto mismo en que los profesores se habían desarrollado durante su trayectoria en la escuela referida.

La crítica y la división que algunos docentes desarrollaron como estrategias frente a los procesos de cambio propuestos por la reforma educativa, pueden ser consideradas también como maneras de oposición al cambio en la escuela. Los maestros con antigüedad optaron por denostar las acciones implementadas por los docentes noveles, considerarlas sin sustento o, de plano ignorarlas. Esta situación representó un choque entre los supuestos que los maestros antiguos tenían sobre los noveles, porque no coincidían con lo que sucedía en la realidad.

Por otro lado, esta resistencia parecía coincidir con la concepción que la directora tenía respecto a la Reforma Educativa, al considerar que ésta se había diseñado para “privilegiar a los maestros jóvenes más que a los antiguos [...] a los maestros con experiencia los sacaron de la escuela obligándolos a irse o jubilarse” (DBC-TE1216-02).

En este tenor, la directora también expresaba: “la metodología está fallando, hay que mejorarla, las modernizaciones están fallando, a veces lo viejo es bueno, sólo hay que actualizarlo” (DBC-TE1216-15). De ahí que está presente un contexto de resistencia a la Reforma Educativa, que develó una manera de expresarse en el rechazo o descalificación a los maestros noveles, a quienes, por su forma de ingreso al Sistema Educativo, se les identificó como producto de la reforma.

Durante el ciclo escolar 2015-2016, si bien no existió un apoyo generalizado a las iniciativas de la intervención, en su fase de diagnóstico, sí fue posible construir un ambiente de confianza y establecer encuentros con los profesores para acercarlos al proceso. Sin embargo, tras el inicio del ciclo 2016-2017, durante la implementación de la intervención, las diferencias se hicieron evidentes. Lo anterior se sumó a la llegada de una nueva maestra, por lo que el grupo de noveles se fortaleció y pudo hacer ciertos contrapesos ante la postura hegemónica. En cierta manera, esto contribuyó a formar un “proceso de negociación de reglas y normas, de referencias comunes [que] es necesariamente conflictivo en parte” (Dubar, 2002, p. 144). La construcción de las nuevas condiciones, se fue desarrollando a partir de reuniones informales entre docentes y charlas al inicio de la jornada escolar, en el receso y durante la salida de la escuela, en las cuales los profesores acordaron: “pronunciar sus desacuerdos” (Opi1116-01).

V.2.3 Simulación y evasión de las responsabilidades

Los maestros desarrollaban, como estrategias, la simulación y evasión de responsabilidades en prácticas como: cumplir con sus evidencias, llenar los formatos, simular que se está haciendo algo frente al problema de la convivencia y otros asuntos de la escuela. Por ejemplo, durante la reunión del CTE de agosto de 2016, el colectivo propuso un acuerdo para establecer el reglamento en la escuela, mismo que se debía trabajar entre los docentes (Opi0816-10). Los profesores lograron este acuerdo, en uno de los pocos espacios que la directora aperturó para que pudieran opinar sobre el reglamento escolar y realizar adecuaciones en su redacción.

Una vez hecho el reglamento, acordaron que el primer día de clases cada maestro recabaría la firma de los padres de familia. Plantearon como el principal objetivo de la actividad, “que los padres de familia firmen el reglamento el día de la inscripción, así nos evitamos problemas, si hay algún reclamo, pues les decimos, lo siento

mucho, pero usted firmó” (Opi0816-01). Al parecer la intención de crear un reglamento, si bien atendió a la necesidad de aplicar el Marco para la convivencia escolar (SEP, 2011), en última instancia funcionó como un mecanismo de simulación, que buscaba recabar evidencias de que los padres de familia estaban enterados de las obligaciones que tenían frente al centro escolar, y a la vez prevenir los posibles conflictos que pudieran presentarse posteriormente.

Esta afirmación cobra sentido, cuando se mira la instrucción que la directora dio tras la firma de los documentos: “por favor que ningún padre se lleve copia del reglamento, se los dan, que los firmen e inmediatamente se los recogen para ponerlos en el expediente” (Opi0816-01). Superar la simulación fue una tarea compleja, porque esta práctica persistió en el centro escolar.

V.2.4 Reaccionar adaptándose

Otra de las maneras en que los docentes reaccionaron frente al control autoritario y la crisis identitaria presente en la escuela, fue la adaptación. Tal condición pudo verse durante el receso escolar, cuando un docente comentó con sus compañeros su desacuerdo por la excesiva presión que el grupo de maestros ejercía contra él, y la crítica constante a su trabajo, ante lo que una maestra respondió: “compañero, no te desesperes, aquí las cosas son así, estás aprendiendo, ya verás que después ni te dirán nada, es cuestión de acostumbrarse (Opi0316-01).

Siguiendo esta lógica, para la directora los docentes aprendían o se acostumbraban al modo de la escuela, tal como “los alumnos deben adaptarse a su maestro y no el maestro a sus alumnos” (DOpi1016-01). De este modo, se pretendía que los profesores fueran adaptando sus prácticas en una misma dirección, a saber, la que proponía la autoridad; los docentes se acomodaban al estilo directivo y no la directora al estilo docente. Ante esto, los profesores desarrollaron estrategias que evitaban el conflicto con la directora y con los otros docentes, haciendo y diciendo lo que se debe

y evitando lo que no. Esta situación condujo a “atascos prácticos” (Romero y Yurén, 2007, p. 23) porque algunos de ellos dejaron su afán transformador y optaron por asumir una posición conveniente con la cultura magisterial dominante del centro escolar.

Tal forma de reaccionar provenía del temor que los maestros tenían a estar en una condición que pusiera en riesgo su estabilidad en la escuela, en el sentido de ser cuestionados por su disposición favorable a la intervención y los cambios en la escuela. No decir nada era más sencillo, les evitaba problemas, aunque a la vez, limitaba su experiencia educativa bajo una lógica de beneficio y riesgo.

V.2.5 Imposibilidad de constituirse como sujetos de libertad

En la escuela se hizo presente una fuerza que operó sobre la forma de pensar de los docentes y les impedía constituirse como sujetos de libertad. Esto en virtud de las barreras que condicionaban la capacidad para desarrollarse con mayor autonomía. Puig (2003) expresa que “la autonomía de un sujeto que busca la imparcialidad, la justicia y la realización de sus derechos no puede olvidar la [...] densidad moral de su comunidad de pertenencia” (p. 46). En este tenor, se puede afirmar que el ethos profesional presente en las disposiciones docentes de la escuela, no obstante que se modificaba continuamente, se encontraba sometido a fuerzas institucionales que, desde la cultura escolar, trataban de normalizar la acción de los docentes y de uniformizar sus prácticas.

Lo anterior, se expresaba a través de supuestos y concepciones, así como de la negociación de significados que buscaban, no directamente, sino de manera colateral, mantener el estado de las cosas, virar hacia atrás, recuperar el pasado perdido, evitar la diferencia y la opinión encontrada o el conflicto. Esto adquirió significados particulares, porque implicó moldear o formar a los docentes en ciertos valores y principios para la acción.

De acuerdo con Romero y Yurén (2007), la prescripción de formas de ser y actuar, limitan “las situaciones formativas para que los

principios construidos sean explicados y examinados críticamente y, menos aun se dan aquellas situaciones que contribuyan a configurar la sabiduría práctica” (p. 28). Estos valores orientaban formas de ser en la escuela, tendientes a enseñar a los docentes cómo debían pensar y actuar. Por otro lado, el excesivo control del tiempo, también limitaba la capacidad reflexiva y de deliberación entre docentes, que, si estuvieran plenamente desarrolladas, podrían rendir buenos frutos al colectivo.

V.2.6 Formación y competencias limitadas

Entre el colectivo docente existía la necesidad de formarse en el ámbito de estrategias para afrontar los problemas de convivencia entre alumnos, maestros y con la comunidad escolar. Esta necesidad provenía de las experiencias escolares, ya que, como mencionaron algunos maestros, “se requieren asesorías de ¿cómo tratar al alumno? (Edim0192); “más tiempo para leer”; “métodos para salvar los problemas que tenemos” (Edim0195). Tales requerimientos tocaban un aspecto formativo que estaba ausente entre docentes, sobre todo en el caso de la convivencia escolar. Se actuaba más bien con estrategias derivadas de la experimentación, de experiencias previas, que surgían desde el sentido común o con base en ciertas maneras prescritas en manuales como el Proyecto a favor de la convivencia escolar (PACE) y promovidas por algunas instancias como la Unidad de atención al maltrato y abuso sexual infantil (UAMASI).

La oferta de cursos de actualización estuvo presente continuamente en la escuela, pero con algunos límites. Por ejemplo, durante el mes de febrero de 2017, las autoridades escolares circularon un memorando en el que se daban a conocer cursos para docentes con valor curricular, entre los cuales se encontraban algunos relacionados con la convivencia. Sin embargo, ningún maestro se inscribió, señalando que: “los cursos se realizan en sábado y los docentes no pueden asistir, que las fechas de inscripción estaban vencidas al

momento de que se dio a conocer el memorando, que otros cursos estaban entre semana en las mañanas, que se encontraban saturados o bien no tenían tiempo para asistir” (Opi0217-01).

Esta limitante formativa estuvo presente durante toda la intervención, ya que pocos docentes tenían formación previa en convivencia escolar. En general, el interés de los profesores por buscar opciones de autoformación o coformación, sobre temas relacionados con la convivencia escolar no fue evidente. Al contrario, mostraron poca motivación para tomar alguna opción formativa de las ofertadas por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) o, incluso, para buscar cursos o documentos en otras instancias o instituciones.

Conclusiones

Construir la convivencia pacífica es una tarea compleja, que no se resuelve con la mera implementación de un modelo o reforma educativa, que parece orientarse como forma de control. Un colectivo docente que aprende a resolver sus conflictos de manera pacífica, negociando y deliberando, puede trabajar con mayor eficacia en la construcción de estrategias para mejorar las condiciones problemáticas en la escuela, con los alumnos y los padres de familia. De ahí que se hace fundamental valorar la interrelación de los diferentes actores educativos, vinculados al desarrollo ético, socioafectivo e intelectual del alumnado (Tuvilla, 2004), y a la consideración de los estudiantes como sujetos de derecho (UNICEF, 2007).

La autoridad directiva es fundamental en la escuela, en la medida que demuestre apertura y facilite el intercambio entre docentes, y que también posibilite el desarrollo de procesos eficientes para atender las problemáticas. Asimismo, como se demuestra en este trabajo, la construcción de propuestas que favorezcan la convivencia escolar también parte de la interacción del colegiado docente,

que debe enfrentar los límites de un sistema educativo que tiende a restringir la actuación colegiada y autónoma de los docentes.

El CTE puede y debe ser un espacio para el desarrollo de la comunidad de práctica (Wenger, 2001) y de los procesos reflexivos y deliberativos que conlleva. Sin embargo, en muchas ocasiones éste se encuentra limitado por el control directivo y se convierte en una especie de escenario donde los docentes se encuentran pasivos frente a la actuación directiva, cuando deben ser sujetos activos en el CTE.

En este sentido, la suma de las experiencias de los docentes con mayor experiencia y mayor tiempo de servicio y de los conocimientos de los noveles, pueden producir transformaciones importantes para la convivencia escolar; esto implica el reconocerse, el verse de otro modo, y construir un ethos docente que logre distanciarse de formas restrictivas y tradicionales en el ejercicio de la docencia.

Muchas experiencias y conocimientos de los profesores son valiosos; es necesario generar espacios para intercambiarlos y movilizarlos, a partir de negociaciones y rituales (Collins, 2009) y de la interacción social (Romero y Yurén, 2007). De ahí que cuando los docentes se asumen de otro modo, tomando consciencia y responsabilidad sobre los cambios de la escuela, pueden generar estrategias con efectos positivos en la mejora del centro escolar.

Es necesario generar procesos autoformativos de los docentes frente a la convivencia, que puedan potenciar los efectos de sus disposiciones en la escuela, en el aula, entre los padres y con los otros docentes, en el sentido de ir reconstruyendo el sentido que tiene para ellos la profesión. Esto puede permitirles responder, desde una postura más reflexiva, a las exigencias de reformas educativas y a las necesidades que les plantea la práctica con los alumnos, y en particular, las derivadas de la convivencia escolar.

Se trata de generar condiciones en las que se pueda transitar de una cultura magisterial que tiende a reproducir prácticas disciplinarias autoritarias hacia los alumnos, hacia un conjunto de creencias, valores, supuestos que atiendan los problemas de convivencia

escolar en una perspectiva situada, que reconozca las problemáticas sociohistóricas que afectan la vida escolar y de sus estudiantes.

Es necesario generar procesos de reconocimiento y motivación entre docentes, que no se basen en el control directivo o la sanción, sino en sus capacidades, aceptando que las condiciones de la institución cambian de continuo. Los dispositivos formativos por tanto, deben tener la capacidad de transformarse y adaptarse a las nuevas condiciones institucionales y contextuales.

Referencias

- Bertely, M. (2001). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bourdieu, P. (1990). Espacio social y génesis de las “clases” en: P. Bourdieu. *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Collins, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. Madrid, España: Anthropos.
- Delors, J., et al. (1997). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: UNESCO.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una motivación*. Barcelona, España: Bellaterra.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid, España: Morata.
- Ley del Servicio Profesional Docente* (2013). México: H. Cámara de Diputados.
- Luna, A. (2017). *El ethos profesional docente en la construcción de la convivencia pacífica de una escuela primaria*. Tesis de maestría. UPN.
- Puig, J. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. México: Paidós.
- Remedi, E. (2004). *La intervención educativa. Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa. 28 de marzo al 2 de abril de 2004*. México: UPN.

- Romero, C. y Yurén, T. (2007). Ethos profesional, un dispositivo universitario y coformación. En *Reencuentro*, 49, 22-29.
- SEP (2011). *Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación primaria del Distrito Federal*. México: SEP.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. España: Consejería de educación de la Junta de Andalucía.
- UNICEF (2017). *Convención sobre los Derechos del niño*. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/crc/index_framework.html.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Paidós.

LA BUROCRACIA EDUCATIVA: PROFESIONALIZACIÓN Y EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO

Aurora Jara Urrutia

Miguel Ángel Vértiz Galván

Resumen

El presente artículo presenta el funcionamiento de las camarillas (Langston, 1997), coaliciones políticas dentro de la burocracia, como principal obstáculo para la profesionalización del personal operativo de la Dirección General de Administración (DGA) de la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM) (Unidad de Administración y Finanzas a partir del año 2019), partiendo del referente empírico de la evaluación del desempeño problematizado con las categorías de poder de Crozier y Friedberg (1977) y del principio de pertinencia para las prácticas institucionalizadas de March y Olsen (1997), en el contexto burocrático desde la perspectiva weberiana (Barenstein, 1981).

Palabras clave: Política educativa, evaluación del desempeño, camarillas, servicio civil.

1. Preámbulo

El presente documento se desprende de la tesis *Hacia la profesionalización de los servidores públicos de nivel operativo del Sistema Educativo Nacional desde la mirada de la evaluación del desempeño y sus obstáculos*, para obtener el grado de Maestría en Desarrollo Educativo desde la Línea de Política Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad Ajusco, generación 2016-2018.

La profesionalización como concepto detonante de una generación de reformas, debe dimensionarse aparejada de la globalización, eficiencia, eficacia, participación ciudadana y gobernanza, como valores socio-políticos emergentes de las últimas cuatro décadas, y con ellas la descentralización, rendición de cuentas, transparencia y la evaluación del desempeño como ejes de la acción refundadora de la acción gubernamental. En este contexto, el presente análisis asume que “las reformas surgen en un contexto histórico [...] que es necesario tener en cuenta a la hora de diseñar, implementar, evaluar y analizarlas” (Guzmán, 2005, p. 2). Según esta lógica, las reformas son decisiones basadas en el paradigma de un momento histórico determinado, cuyas intenciones son las de transformar las prácticas, así como regular y ejecutar los procesos derivados de la conflictividad social.

La profesionalización se incorpora en la acción de la política pública en México con el servicio civil de carrera en el gobierno federal de finales de los noventa, y se introduce junto con el discurso de la calidad educativa a mediados de la década con la Alianza por la Calidad de la Educación, que incorpora el principio del mérito, con los exámenes de oposición para el ingreso al sistema educativo, y se consolida con la reforma constitucional al Artículo Tercero de 2013 y sus leyes secundarias; sin embargo, ha faltado congruencia para la incorporación del personal operativo.

En la búsqueda de una explicación sobre los obstáculos que deben enfrentarse para la incorporación de estos actores de la burocracia educativa a una política de profesionalización, se sigue el

esquema de Tello y Mainardes (2015), para quienes la solidez teórica y epistemológica de toda investigación “se constituye a partir de: la perspectiva epistemológica, la posición epistemológica y el enfoque epistemológico” (p. 156).

El primero, se refiere “a los supuestos del investigador” (Sirvent, 1999, en Tello y Mainardes, 2015, p. 157), enunciado como: la burocracia del Sistema Educativo Nacional (SEN) requiere ser especialista y profesional en sus funciones para lograr los objetivos del modelo educativo y permitir que la carga administrativa, no interfiera en las acciones docentes.

La segunda “es la teoría sustantiva (Glaser; Strauss, 1967) vinculada... a las corrientes teóricas propias del campo, [las] que guardan una relación directa con el contenido empírico y teórico de los datos de la investigación” (Tello y Mainardes, 2015, p.157); en este caso, se integra por la teoría funcionalista de Robert Merton con la delimitación de la genealogía del concepto poder desde Weber hasta la definición de Crozier, reforzado por el concepto de camarilla (Langston, 1997) como elemento articulador del ejercicio del poder y el enfoque de sistemas, donde el sistema y sus partes se encuentran en equilibrio (Davis, 1959), por lo que los cambios en unas repercuten en todo el sistema (Ritzer, 1993).

Las referencias teóricas sobre la evaluación del desempeño, así como los agentes involucrados para su aplicación -la burocracia-, constituyen el elemento fundamental de esta postura, ya que sostienen la necesidad de realizar un acercamiento al conjunto de las causas y consecuencias de la falta de coherencia sistemática en la aplicación de la evaluación del desempeño al personal operativo de la DGA, así como de la importancia del papel que juegan las camarillas, sin omitir las lógicas de poder y pertinencia de los actores involucrados, cuyas percepciones y acciones, constituyen importantes condicionantes para la observancia de los conceptos a analizar y contrastar en la realidad.

2. Problematicación

La burocracia supone la existencia de cuerpos profesionales con funciones delimitadas, que permiten mantener el control desde una única fuente legítima de poder o de autoridad, en una democracia, depositada en sus órganos decisorios, sin embargo, la suma de discrecionalidades desprendidas de las funciones de distintos actores, puede invertir la lógica del control (March y Olsen, 1997).

En México, el proceso de centralización del poder institucional del Estado consolidó una fuerza sindical (Palamidessi, 2006), por lo que el entramado burocrático sindical es relevante para este análisis, que busca el papel fundamental de las camarillas, “grupos de empleados públicos que trabajan en la burocracia ejecutiva... vinculados entre sí por lazos de lealtad y capacidad” (Langston, 1997, p. 5), donde la acción colectiva puede estar relativamente formalizada y ser consciente o haber sido habituada por la historia, la costumbre y las creencias.

Dicho artefacto humano, al orientar los comportamientos de los actores y circunscribir su libertad y sus capacidades de acción, incide en el desarrollo de las dependencias gubernamentales, de los hombres, condicionando sus resultados. En otras palabras, para los servidores públicos en una camarilla, toda acción significa una coherencia entre su comportamiento y su identidad. El nexo fundamental de la relación de intercambio entre jefe y miembro de una camarilla, obedece a que el jefe ofrece posiciones, favores y beneficios a su grupo a cambio de lealtad, disciplina e información (con la garantía de que el subordinado no funcionará en contra de los intereses de su superior). En este beneficio mutuo, se puede constituir un grupo leal y eficaz (Langston, 1997, p. 5).

Los trabajadores de base de la DGA, no ingresan a la administración pública mediante algún sistema de carrera, pero una vez que lo hacen, son susceptibles a la evaluación del desempeño de personal de nivel operativo, evaluación que no tiene las características de un sistema de profesionalización de los servidores públicos, por lo que es más una acción legitimadora.

Por esta razón, la investigación se centra en el análisis del papel de las camarillas como obstáculo para un sistema de evaluación del desempeño de los servidores públicos, que sirva como referente para la inclusión de los de nivel operativo, en un sistema de carrera.

El contexto se refiere a la DGA, la cual administra los recursos humanos, financieros y materiales destinados a la prestación de los Servicios de Educación Básica, Inicial, Especial, así como Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (SEP, 2016), y como dependencia de la autoridad educativa federal, entra en el marco del Sistema Profesional de Carrera (SPC).

La hipótesis planteada fue que *Las camarillas establecen mecanismos que entorpecen la evaluación del desempeño del Personal de Apoyo y Asistencia a la Educación de la Secretaría de Educación Pública, evitando que sirva de referente para la inclusión de estos servidores públicos en el Sistema Profesional de Carrera.*

3. Marco teórico y metodológico

a) Marco teórico

Dentro del planteamiento de Crozier y Friedberg (1977), la necesaria delimitación de funciones y reglas para el control, crea espacios de libertad que se constituyen en discrecionalidad para la acción de los individuos, así en la burocracia son los actores quienes, dentro de las restricciones, disponen de un margen de libertad que emplean de manera estratégica en sus interacciones con los otros.

Según March y Olsen (1997) “La acción proviene de un concepto de necesidad, más que de preferencia” (p. 253). Por esta razón, toda acción colectiva que construyen los servidores públicos, que plantea los problemas de organización social, es una solución específica que han creado, inventado o instituido debido a su relativa

autonomía con sus recursos y capacidades particulares para el cumplimiento de los objetivos comunes (Crozier y Friedberg, 1977).

Además, la acción colectiva se complementa de la ética interna, vista como un constructo social, en este caso desde la camarilla, que da forma al campo de acción, de tal modo que los actores no se perjudican mutuamente al perseguir sus intereses personales. El poder que se ejerce en las instituciones públicas en una posición jerárquica, requiere no sólo de esa fuerza para lograr los beneficios a largo plazo, sino también de un equipo –miembro de la camarilla- que muestre lealtad. Asimismo, la disciplina es un atributo clave, que implica muchas horas de trabajo extras, incluyendo vacaciones, con buena actitud y obedecer todo lo que el jefe ordene, pues cada equipo construye una reputación que reviste interés para el sistema (Langston, 1997).

El poder que impera en las instituciones gubernamentales en México, puede entenderse como la cantidad de discreción que el jefe tiene en la colocación de la gente en las posiciones más importantes, pero también se refleja en la relación entre el líder y subordinado, es decir, el camarilla debe nutrir y mantener la confianza absoluta de un superior, no parecer más inteligente que él, y nunca puede ir por encima de su cabeza en materia de política (“no se puede saltar al jefe”), además de compartir toda la información que posea (Langston, 1997, p. 6).

Las relaciones de poder están estrechamente relacionadas con las relaciones de incertidumbre, entre las que destacan las que provienen del control de una competencia particular y de la especialización funcional; las que están ligadas a las relaciones entre una organización y sus entornos; las que nacen del control de la comunicación y de la información; y las que provienen de la existencia de reglas organizativas generales (Crozier y Friedberg, 1977, p. 69).

Derivado del marco teórico, las categorías de análisis son: camarillas (Langston, 1997), poder (Weber, 2002; Foucault, 1999; Crozier y Friedberg, 1977), burocracia (Barenstein, 1981; Longo, 2008), los actores y el sistema (Crozier y Friedberg, 1977); la lógica de la pertinencia (March y Olsen, 1997) y la evaluación del desempeño para el personal de nivel operativo (SEP, 2004).

b) Marco metodológico

Se utilizó la metodología mixta para comprender y analizar la evaluación del desempeño del personal operativo de la DGA, que “implica desde el planteamiento del problema mezclar la lógica inductiva y la deductiva” (Hernández et al., 1998, p. 755), para el análisis en profundidad y la representación de las relaciones de poder, las implicaciones de los actores y los fenómenos que no son tan evidentes.

Se aplicaron 6 entrevistas en profundidad a informantes clave, para conocer su experiencia con relación a la evaluación del desempeño, las manifestaciones de poder y la cultura de profesionalización. En un segundo momento, se realizó una encuesta para recabar la opinión de 98 trabajadores de nivel operativo sobre el clima laboral en la DGA, y la revisión documental que consistió en dar lectura, ubicar y analizar en la literatura oficial relacionada con la dependencia.

Tabla 1 Representación del marco metodológico

	Variables	Casos
Tipo de análisis	Cuantitativo	Cualitativo
Tipo de datos	Estadísticos	Subjetivos
N. casos	98	6
Estrategia de indagación	Encuesta	Entrevistas en profundidad Revisión documental

Fuente: Elaboración propia con base en el diseño de la investigación

4. Desarrollo y análisis de la indagación

a) Aspectos cuantitativos

Se aplicó encuesta a 98 trabajadores operativos de base y de confianza, de edad variable, de la DGA, en el mes de enero de 2018, cuya sistematización se realizó mediante SPSS®.

En la primera parte, se solicitó mención de tres palabras relacionadas con trabajo, para explorar su sentido o significado materializado en otros vocablos determinados por el contexto, las experiencias vividas y los valores que poseen, elaborando un índice de disponibilidad⁷.

Según Hernández et al. (1998), el escalamiento de Likert es el “conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías” (p. 341). De lo anterior, la segunda parte de la encuesta contiene 52 afirmaciones, cuyas opciones de respuesta son: Muy de acuerdo, algo de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, algo en desacuerdo, muy en desacuerdo y no deseo contestar, a las que se las asignó valores de 5 a 1 respectivamente, para conocer la creencia de los trabajadores administrativos con respecto a las categorías de análisis y sus variables respectivas, así como su postura personal ante el trabajo que desempeñan. Se utilizó SPSS® para realizar pruebas estadísticas de para determinar la dependencia ente las variables evaluadas, se calcularon la media, la mediana, la moda, la desviación estándar y la varianza de las respuestas de los encuestados, para interpretarlos como sigue:

Las variables con mayor correlación fueron: transparencia, contribución, impacto, reglas, compromiso y potencial. La categorización de las respuestas recuperó aquellas que reflejaron varianza moderada y media y moda entre 3 más menos 0.9; 2, más menos 0.9, para identificar en lo que la generalidad considera estar más de acuerdo o menos de acuerdo; se identificaron también las que presentan una mayor dispersión como en las que las percepciones son poco coincidentes.

⁷Los valores de la fórmula se ubican entre 0 y 1, con base en la fórmula de López Chávez y Strassburger (1987) modificada por Fernando Castaños, cuya fórmula es: $D = \sum_{i=1}^n e^{\frac{c(i-1)}{c-1}} \frac{f_i}{I}$ donde D es disponibilidad, i es la posición de la respuesta analizada, n es la máxima posición alcanzada, c es un factor de dispersión, f_i es la frecuencia absoluta de la respuesta analizada, I es el número de informantes.

b) Aspectos cualitativos

Se aplicaron 6 entrevistas para el análisis e interpretación de los datos cualitativos y se agruparon las categorías analíticas y sus variables como se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 2

Categorías y variables que se observaron en las entrevistas en profundidad

Categorías	Variables
Poder (Weber, 2000; Crozier y Friedberg, 1977)	Incertidumbre Pertinencia (expectativa de los roles) Intercambios
Burocracia (Barenstein, 1981 y Longo, 2008)	Funcionarios Servidores públicos con dependencia Personal experto Reglas suficientes Cumplimiento de reglas Reconocimiento a la autoridad formal
Camarillas (Langston, 1997)	Líder Grupo Delimitación de funciones específicas Tipo de relaciones y funcionamiento Competencia burocrática Lealtad a la autoridad
Actores y el sistema (Crozier y Friedberg, 1977)	Funcionarios Personal operativo Sindicato
Evaluación del desempeño (SEP, 2004)	Dos sujetos, uno que evalúa y otro evaluado Habilidades Insumos Capacitación

Fuente: Elaboración propia con base en el diseño de la investigación

Tabla 3

Variables sociodemográficas de los informantes clave

I.D.	Sexo	Tipo de puesto	Edad	A n t i - güedad	Escolaridad
M1	Hombre	Mando/Director	39	20	Licenciatura
O1	Mujer	Operativo/Base	46	20	Bachillerato
S1	Mujer	Operativo interino ilimitado /Representante sindical	37	15	Licenciatura
M2	Hombre	Mando/Subdirector	42	2	Maestría
O2	Mujer	Operativo/Base con responsabilidad	45	24	Bachillerato
O3	Mujer	Operativo/Base con responsabilidad	59	40	Bachillerato

Fuente: Elaboración propia con base en datos obtenidos por informantes

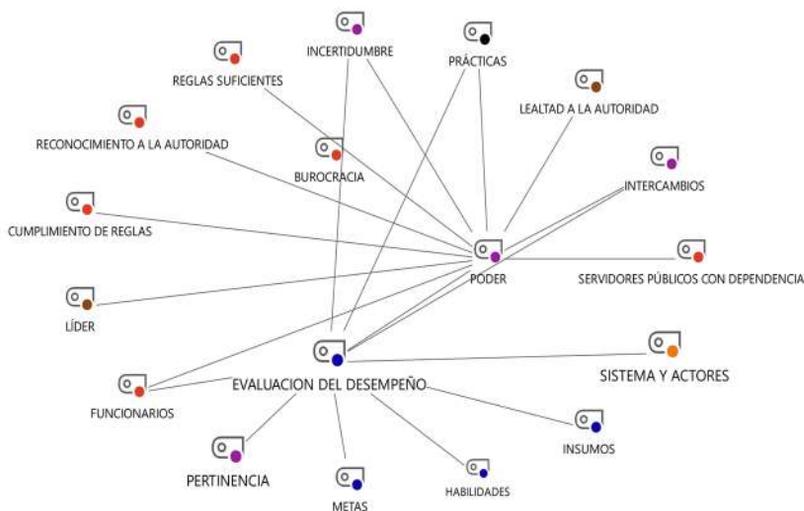
En esta tabla se describen las variables sociodemográficas de los informantes. La M se refiere al personal de mando, la O al personal operativo y la S a un representante de la delegación sindical.

Utilizando MAXQDA®, se asignaron indicadores a las categorías analíticas en las transcripciones de las entrevistas, se sistematizó la información en tablas para facilitar la visibilidad de los resultados y la contrastación entre sí y con los documentos oficiales que son parte de la revisión documental y, finalmente, analizar sus narrativas.

Se calcularon las frecuencias de palabras de cada documento (entrevista con su respectiva nota de campo). A su vez, se elaboraron las gráficas con las categorías más representativas encontradas en las narrativas de los entrevistados, representadas con modelos de coocurrencias y nubes de palabras, y se complementa con el retrato de cada una de las entrevistas que incluye el análisis de éstas.

El gráfico 1 muestra los conceptos que tienen una mayor relación entre sí y se registran con mayor frecuencia en el discurso de los informantes de todas las entrevistas, para ampliar las categorías analíticas de esta indagación.

Gráfico I

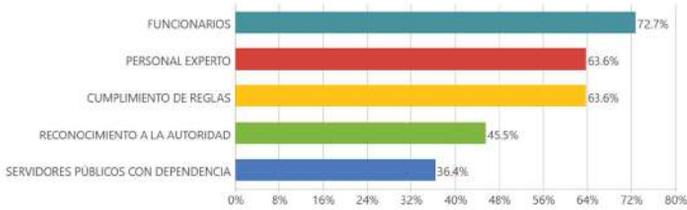


Fuente: Elaboración propia con apoyo del MAXQDA®

Como se observa en el modelo, la categoría de poder tiene una estrecha relación con la evaluación del desempeño, mediante las prácticas e intercambios que surgen del poder y de la cultura organizacional. En la aplicación del marco teórico, la evaluación del desempeño es objeto de intercambios, debido a que genera incertidumbre para el personal operativo según su lógica de pertinencia sobre los beneficios laborales que se desprenden de esta evaluación, los cuales se intercambian con lealtad a la autoridad.

En los siguientes gráficos, se observan las frecuencias de las variables por categoría que aparecen en las entrevistas, los resultados para burocracia dan evidencia del conocimiento de las normas y el reconocimiento a la autoridad, ésta última reforzada por los funcionarios y los servidores públicos con dependencia.

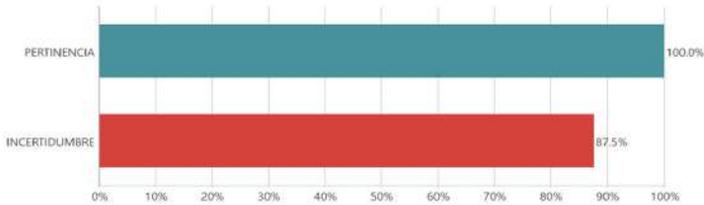
Gráfico 2



Fuente: Elaboración propia con apoyo del MAXQDA®

Para la categoría de poder, se comprueba desde la expectativa de los actores, que el principio de pertinencia y el control de incertidumbre se encuentran asociados al ejercicio del poder.

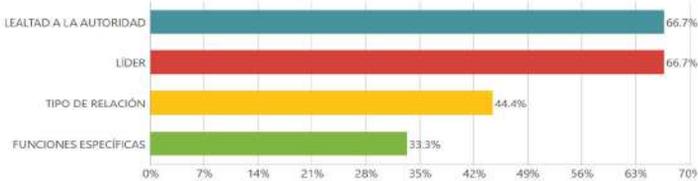
Gráfico 3



Fuente: Elaboración propia con apoyo del MAXQDA®

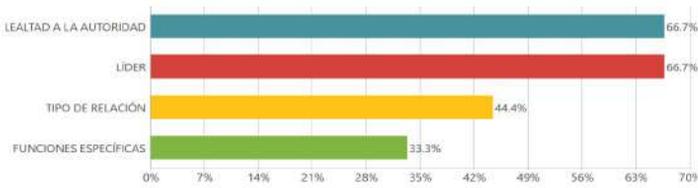
En el gráfico 4 se observan las variables de Evaluación del desempeño, destacando la vinculación que los actores dan con la capacitación como mecanismo legitimador más que sustantivo, lo que se infiere por la baja vinculación con las habilidades.

Gráfico 4



Fuente: Elaboración propia con apoyo del MAXQDA®

Gráfico 5



Fuente: Elaboración propia con apoyo del MAXQDA®

En el gráfico 5 se observan las variables de Camarilla, aunque se observa la importancia de la lealtad y el liderazgo, da certeza de la evidencia de la relación con las funciones específicas, permitiendo inferir la existencia de camarillas. En la nube general de palabras de los seis casos, se observa que la palabra personal aparece con mayor frecuencia.

Gráfico 6

Nube general de palabras de los casos



Fuente: Elaboración propia con apoyo del MAXQDA®

Por otro lado, aparecen las palabras años de trabajar en una institución federal, lo que se traduce en experiencia, las palabras jefe y sindicato se pueden vincular al poder, que les permite llevar a cabo acuerdos, así mismo la palabra evaluación es más frecuente que desempeño, lo que destaca la débil vinculación entre sí.

5. Hallazgos relevantes

De los datos de los encuestados, 34.7% tienen la secundaria terminada, 74.5% tienen plaza de base y 68.4% son mujeres. El gráfico 7 muestra que las palabras compromiso e ingreso, con un índice de disposición léxica de 0.428571429, fueron la segunda opción de respuesta de todos los encuestados. Por otro lado, la palabra responsabilidad fue mencionada por 25% de los encuestados como primera opción, y 25% como segunda, con un índice de 0.397959184.

Cabe señalar que la palabra salario obtuvo un índice de 0.275510204, aunque significaría lo mismo que ingreso, en el proceso de normalización se consideran variantes de la misma palabra, según Castaños y Flores (2004), “las variaciones de género y número que corresponden a una misma raíz, siempre y cuando se conserve la misma clase de palabras” (p. 249).

Gráfico 7

Índice de disposición léxica del personal administrativo (PAAE) de la DGA



Fuente: Elaboración propia con apoyo del MAXQDA®

Los datos anteriores, son importantes para determinar que el concepto trabajo para el personal operativo de la DGA, está relacionado con las palabras compromiso, ingreso, responsabilidad y salario.

La burocracia de la dependencia no cumple con las características para desempeñar sus funciones: la escolaridad mayoritaria, que fue secundaria siendo que se requiere bachillerato; 56.2% de los encuestados no se considera experto o especializado, debido a

la falta de conocimientos y capacitación sobre las funciones que desempeña; y 48.9% considera que sus jefes no tienen el conocimiento suficiente sobre el área que manejan. Por otro lado, la mayoría considera que necesita utilizar las TIC para el cumplimiento de sus funciones, sin embargo, no tienen las habilidades para usarlas debido a la poca capacitación que la institución ofrece, además de no ser acorde con sus necesidades laborales.

Con relación a la categoría de la evaluación del desempeño, este instrumento no arroja la información de habilidades, capacitación, metas e insumos, debido a la falta de reconocimiento del logro de objetivos del personal por parte de las autoridades, de que el reconocimiento al desempeño no opera de acuerdo a la Norma para el Sistema de Evaluación del Desempeño de los Servidores Públicos de nivel operativo, ni tampoco cuentan con suficiente equipo (TIC) para cumplir con sus funciones, por lo que se obvia que la capacitación no es suficiente ni acorde a lo que requiere el personal, tanto laboral como profesional, sin olvidar que además de ser mínima, los jefes no les permitan asistir.

Con relación a la categoría de poder, la mayoría opina que sus jefes los trata con respeto, confianza y sin discriminación, aunque no los apoyen con algún permiso o favor personal ni respeten su horario de trabajo. Cabe señalar que, en particular este concepto, fue difícil identificarlo mediante este análisis cuantitativo, sin embargo, se observó que hay resistencia por parte de las autoridades a escuchar propuestas de simplificación de procesos cuando vienen del personal operativo, además de no reconocer cuando se logran los resultados esperados.

Ante la capacitación alienada de las funciones del personal operativo, la falta de apoyo de los jefes para cumplir con ésta, el nulo reconocimiento de los logros tanto personales, profesionales y laborales de los trabajadores, ellos no muestran interés en participar en la mejora de la cultura y clima laboral, ni tampoco en mejorar su desempeño, por lo que la evaluación del desempeño no es considerada para los empleados, un instrumento importante para mejorar.

Como complemento de lo anterior, en las narrativas de los informantes clave y en sus respuestas de las encuestas, se observó que el ingreso a la DGA no se apega a las normas de reclutamiento. Asimismo, se visibiliza la presencia de grupos que tienen lealtad entre sí y que ocupan puestos estratégicos, cuyos roles permean la acción colectiva en la dependencia.

El crecimiento como institución y de los servicios que ofrece, se regula mediante legislaciones claras; sin embargo, pareciera que no son suficientes para lograr que su cumplimiento sea certero y no una emulación, pues se presupone que la ley está pensada para protección de los objetivos institucionales y de los sujetos que han demostrado, con sus años de experiencia y funciones realizadas con el máximo esmero, que están comprometidos con la dependencia.

Conclusiones

Se arguye que las camarillas de la DGA son temporales o diluidas, cuyos invitados -personal operativo que se presta- intercambian sus servicios a cambio de beneficios (plazas, pagos, permisos); dichos servicios pueden ser información de otra camarilla. Esto presupone que la camarilla ya no es sólo de una cierta clase política, sino que se mezcla con la clase trabajadora para lograr sus fines.

Derivado de estas prácticas, una camarilla que arriba con los cambios de gobierno, puede lograr que los vestigios de la que le precede pierda capacidad de tomar decisiones adecuadas con respecto de sus funciones, lo que presupone una ventaja para la opositora, y pierden su cargo. La importancia de visibilizar esta realidad, consiste en que la institución, como un ente completo, se deteriora en sus praxis y en su identidad, vista desde sus objetivos y funciones a favor de los servicios educativos de calidad que el Artículo Tercero constitucional ampara.

Para evitar esto, se propone la cultura de la profesionalización del personal operativo, permitiendo la transparencia y apego a las

normas de reclutamiento en el ingreso a la institución, así como la disminución o eliminación de la discrecionalidad de la evaluación del desempeño.

Los desafíos que la DGA enfrenta, son los bajos conocimientos y habilidades para manejar las tecnologías de la información y comunicación y de las funcionalidades que éstas ofrecen; la falta de cultura innovadora, el conocimiento limitado de las oportunidades económicas que ofrece la contratación meritocrática y la falta de habilidades digitales.

Para resolver estos retos, se propone llevar a cabo campañas de certificación de funcionarios y personal operativo relacionada con las funciones y objetivos de la DGA, sin olvidar sus capacidades emocionales, valores éticos y características psicológicas, con las que se busca motivar la participación y la competencia en los perfiles de las plazas para su promoción o ascenso.

Para concluir: la evaluación del desempeño y sus variables deben promover el desarrollo de la DGA, para potencializar la capacidad y habilidad del Personal de Apoyo y Asistencia a la Educación, para comunicarse de una manera eficiente, trabajar en equipo, resolver problemas, usar efectivamente las tecnologías de la información, adoptar procesos y tecnologías superiores, así como para comprender el entorno en el que vivimos.

Referencias

- Arнау, L. (2011). Cuestionario para evaluar la adaptabilidad de los adultos desempleados hacia los cambios profesionales: aplicación preliminar y características psicométricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 99-112. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4398047.pdf>.
- Barenstein, J. (1981). *El análisis de la burocracia estatal desde la perspectiva weberiana*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE).
- BID (2018). *Administración pública y fiscal: cómo se gestiona un gobierno*.

- MOOC cursado y aprobado el 24 de agosto de 2018 en la plataforma del edX. Recuperado de <https://www.edx.org/es>.
- Castañón, F. y Flores, J. (2004). *Metodología para el procesamiento de las preguntas del léxico*. Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/3/1324/20.pdf>.
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1977). *El actor y el Sistema: Las restricciones de la acción colectiva*. México: Alianza Editorial Mexicana.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. Obras esenciales, volumen II. España: Paidós Ibérica. Recuperado de http://www.medicinayarte.com/img/foucault_estrategias_de_poder.pdf el 9 de enero de 2017.
- García Mancilla, H. y Matus Parra, J. (2004). Fascículo 1. Antecedentes históricos, funciones y aplicaciones de la estadística, en *Estadística descriptiva e inferencial I*. Colegio de Bachilleres. Recuperado de https://www.conevyt.org.mx/bachillerato/material_bachilleres/cb6/5sempdf/edin1/edin1_f1.pdf el 2 de febrero de 2018.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill. Recuperado de http://files.especializacion-tig.webnode.com/200000775-097910b6c0/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf.
- Hevia, R. (1991): *Política de descentralización de la Educación Básica y Media en América Latina*. Santiago, Chile: OREALC-Reduc.
- Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM (2017). *Diplomado de la Metodología de la Investigación Jurídica*.
- Langston, J. (1997). *An Empirical View of the Political Groups in México: The Camarillas*. Documentos de Trabajo del CIDE. Recuperado de <http://www.aleph.org.mx/jspui/handle/56789/4933> el 19 de agosto de 2016.
- Latapí Sarre, P. (1998). *Tiempo educativo mexicano (Tomo V)*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Longo, F. y Carles R. (2008). *La profesionalización del empleo público en América Latina*. España: Fundación CIDOB.
- López Chávez, J. y Strassburguer Frías, C. (1987). Otro cálculo del índice de disponibilidad léxica. En *Presente y perspectiva de la investigación computacional en México. Actas del IV Simposio de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada*. México: UNAM.

- March, J. y Olsen, J. (1997). *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*. México: FCE.
- Méndez, J. (2011). *Servicio profesional de carrera. Biblioteca Básica de Administración Pública*. México: Siglo XXI.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- OCDE (2016). *Panorama de las Administraciones Públicas: América Latina y el Caribe 2017*. Paris, Francia: Éditions OCDE. Recuperado de <http://dx.doi.org/9789264266391>-es el 6 de agosto de 2018.
- Palamidessi, M. (2006). Sindicalismo docente, gobiernos y reformas educativas en América Latina y el Caribe: Condiciones para el diálogo. Banco Interamericano de Desarrollo (BID) Diálogo Regional de Política - Red de Educación. Recuperado de <http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/4022/Sindicalismo%20docente,%20gobiernos%20y%20reformas%20educativas%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe.pdf?sequence=3>.
- Pardo, M. del C. (1982). *Testimonios históricos*. México. p. 28.
- Pardo, M. del C. (2005, octubre -diciembre). El Servicio Profesional de Carrera en México: De la tradición al cambio. *Foro Internacional*, XLV (4), 599-634. México: El Colegio de México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/599/59911177002.pdf> el 26 de agosto de 2016.
- Pardo, M. del C. (2005). El Servicio Civil de Carrera para un mejor desempeño de la Gestión Pública. *Cultura de la rendición de cuentas* 8. Auditoría Superior de la Federación. Recuperado de http://www.asf.gob.mx/uploads/63_Serie_de_Rendicion_de_Cuentas/Rc8.pdf el 26 de agosto de 2016.
- Reimers, F. (1995). *La educación en El Salvador de cara al siglo XXI. Desafíos y oportunidades*. San Salvador, El Salvador: UCA Editores.
- Risher, H. (2005, noviembre-diciembre). Getting Serious about Performance Management. *Compensation and Benefits Review*. p.19.
- Sacristán, J. G. (2004). Políticas y prácticas culturales en las escuelas. Los abismos de la Etapa Posmoderna en *Por nuestra escuela*. México: Lucen Diógenes.

- SEP (1946). Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de enero de 1946. Recuperado de http://www.dgeti.sep.gob.mx/images/multimediaDgeti/normateca/documentosCoordinacionAdmva/Reglamento_de_las_Condiciones_Generales_de_Trabajo_del_Personal_de_la_SEP_13Feb1946.pdf el 26 de octubre de 2016.
- SEP (2004). Norma para el Sistema de Evaluación del Desempeño de los Servidores Públicos de Nivel Operativo. Recuperado de http://www.usp.fucionpublica.gob.mx/SPC/subsist_EvaluacionDelDesempeno/documentos/NORMA_OPER.pdf el 24 de octubre de 2016.
- SEP (2012). *Manual de Organización de la DGA. Vol. I y II*. México: SEP.
- SEP (2016). *Catálogo Institucional de Puestos para el Personal de Apoyo y Asistencia a la Educación*. México: SEP.
- SFP (2018). Sitio web oficial de la Secretaría de la Función Pública. Recuperado de <http://www.mexterior.sep.gob.mx/sisedMEX.html> el 11 de septiembre de 2018.
- Tello, C. y Mainardes, J. (2015). Revisitando el enfoque de las epistemologías de la política educativa. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa. 10 (1), 153-178. Recuperado de <http://www.revista52.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- Vértiz Galván, M. (2014). Cambio organizacional para la implementación de políticas educativas. En Ponce Grima, M. (Coord.) *Políticas e investigación para la mejora educativa*. México: Escuela Normal Superior de Jalisco.
- Weber, M. (2000). ¿Qué es la burocracia? Libros Tauro. Recuperado de http://www.ucema.edu.ar/u/ame/Weber_burocracia.pdf el 15 de agosto de 2016.
- Weber, M. (2002). Economía y sociedad. México, Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/08/max-weber-economia-y-sociedad.pdf> el 12 de septiembre de 2016.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. 2ª edición. Thousand Oaks, EUA: SAGE Publications.

ANÁLISIS HERMENÉUTICO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA DESDE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA Y LA NUEVA EPISTEMOLOGÍA: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Diana Romero Guzmán

Luis Eduardo Primero Rivas

Resumen

Considerando el campo de acción de la gestión educativa para el análisis sobre la estructuración de proyectos de educación centrados en el desarrollo y la formación laboral en las instituciones de educación, nace la propuesta de hermeneutizar la gestión administrativa⁸ para situarla como área de trabajo y de intervención de la pedagogía laboral. Desde dicha reflexión, podemos considerar al espacio laboral como ambiente de aprendizaje que provee experiencias significativas, que pueden expresarse en prácticas laborales saludables, desde una conciencia institucional que integre democracia participativa y personalismo, así como la consideración de la administración de los sentimientos. Al generar nuevas estructuras epistemológicas para la gestión educativa en instituciones de educación superior, desde el conocimiento de frontera que aporta la hermenéutica y la epistemología analógica, se considera a la gestión y la institución misma, desde concepciones que consideran la parte humana de los procesos laborales.

⁸ Al hermeneutizar la gestión administrativa, se propone expandir la praxis pedagógica de una manera multifactorial y holística, para aplicarse en contextos fuera del escolar áulico en el que se encuentra encasillada; considerando, en este caso, la interpretación de los procesos de gestión educativa de instituciones de educación superior desde la comprensión de todos los elementos que la constituyen (realidad educativa, histórica e institucional) y desde concepciones de frontera y poscoloniales como las propuestas por la hermenéutica analógica.

Delimitación del problema

La investigación expuesta, presenta una alternativa para superar las concepciones normativas e instrumentales sobre las prácticas de gestión en las instituciones de educación superior. Parte de aportes epistemológicos como la nueva epistemología y la hermenéutica analógica. Expone el caso concreto de la gestión de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad Ajusco, la cual muestra problemas en sus áreas de trabajo y atención académica, laboral, de producción de conocimiento y de legitimidad universitaria.

Se determinaron los factores que impactan negativamente en el desarrollo de la gestión institucional, centrando la atención en tres estructuras: la praxis de gestión del personal directivo, las Encuestas de Clima y Cultura Organizacional y los documentos normativos que rigen la institución. El resultado del análisis de dichos elementos, sirvió para construir una propuesta de gestión nombrada Gestión Orgánica-Analógica. Oferta fundamentada desde perspectivas filosóficas, hermenéuticas y pedagógicas para el desarrollo de estrategias de intervención en la gestión educativa.

Sustento teórico

Este fundamenta la propuesta de alternativas conceptuales por incorporar a la gest de la UPN y se divide en cuatro apartados.

Define a la universidad pública más allá de conocer su historia en México, comprendiendo su función como agente educativo que ha redireccionado su quehacer en función de las políticas públicas impuestas. Esta tesis es relevante, ya que la investigación versa sobre una universidad pública que presenta problemáticas en su gestión, por lo que, para comprender a la institución a nivel de su administración, es necesario conocer el panorama de las universidades públicas

Posteriormente, se aborda la identidad laboral y su implicación en el individuo o la colectividad y cómo la cultura está inmersa en las prácticas de gestión institucional. El interpretar los elementos constituyentes de la identidad y la cultura, permite comprender las prácticas de gestión más allá del análisis de la conducta de la persona, como una racionalidad instrumental de su praxis laboral, para pensarse que realmente opera desde un discurso político-normativo y una configuración integral de la persona.

En dicho sentido, se considera cómo conoce el ser humano para comprender su proceso de pensamiento y saber, destacando factores que modifican el conocer y por qué es relevante la existencia de un ambiente de aprendizaje en el ámbito laboral. Lo expuesto, tiene la finalidad de construir aportes hacia prácticas inteligentes y racionales desde la *phrónesis* y la hermenéutica del sí en espacios organizacionales.

Por último, el abordaje teórico define el concepto de gestión, su evolución y vinculación a la organización de una institución, para después desarrollar alternativas desde la planeación estratégica situacional (PES) y su vínculo con la epistemología analógica.

Procedimiento metodológico

Se encuentra asociado a la nueva epistemología, pues esta concepción se vincula al conocimiento de frontera y la producción poscolonial que recupera aportes científicos del Sur, usando una expresión de Boavetura de Sousa Santos (2009).

La metodología comprendida, conduce un trabajo de investigación que no busca respuestas a una hipótesis integrada a la comprobación empírica de los hechos. Se opone a métodos reductivistas y positivistas de investigación, para dirigirse a una nueva conceptualización de ciencia como producto de la construcción colectiva de conocimiento en comunidades científicas o grupos de investigación (Primero y Beuchot, 2015b).

Considera al referente investigativo — la práctica de gestión en la UPN — desde su historicidad, contexto y dinámica de los elementos que la componen para construir un saber multifactorial y producto de una racionalidad en conjunto con su sensibilidad, propias de la condición humana, y por lo tanto de la construcción de conocimiento. Así mismo, promueve la organización del conocimiento no solamente desde la reflexión, sino desde la sensibilidad del ser humano como parte de la intelectualidad o racionalidad que lo caracteriza.

Se indagó en las prácticas de gestión y administración de la UPN desde su estructura de acción normativa y oficial, expuesta en su decreto de creación y en los manuales de operación vigentes, que determinaron los puestos laborales de interés investigativo, donde se identificaron los componentes y factores que establecen las características actuales del proceso de gestión, sus aciertos y errores, permitiendo tener elementos para fundamentar un diseño de gestión orgánico (ecológico, holístico o totalidad orgánica) y analógico.

El procedimiento metodológico asumido comprendió cuál es la importancia, función, características y elementos que componen la estructura de gestión en la UPN-Ajusco. Dicha estructura se encuentra expuesta legalmente en el Manual de Organización de la UPN (2005), donde se presenta un panorama de su funcionamiento, mostrando de manera ordenada cuales son los elementos que constituyen el quehacer administrativo de la universidad.

Éstos van desde la descripción detallada de cada puesto y sus funciones, y contemplan los reglamentos de operación y documentos normativos que dan sustento legal a la institución, su misión y visión y, por último, sus servicios como Institución de Educación Superior (IES). Partiendo de esta información, se estructuraron ejes de investigación con temáticas específicas que dan cuenta del universo de gestión de la institución, desde su generalidad a sus particularidades, para recuperar su praxis, describiendo las determinaciones y factores que intervienen en el proceso, situándolos en las personas que lo realizan.

Los ejes de investigación propuestos fueron:

Eje de investigación	Definición
1.1 Racionalidad instrumental	Capacidad de solucionar tareas técnicas y de construir medios eficaces para la gestión.
1.2 Racionalidad estratégica	Capacidad de generar alternativas de acción e influencia en las decisiones de sus colaboradores, con la intención de solucionar problemas y tomar decisiones.
1.3 Racionalidad comunicativa	Relación que existe entre la solución de tareas prácticas y morales; toma de decisiones que involucran normas, virtudes y principios que promuevan el consenso.
1.4 Racionalidad, sensibilidad y psicología.	Capacidad de administrar los sentimientos dentro de los procesos de gestión.

Estos ejes se retomaron de los aportes de Francisco Miranda López en su libro *Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la UPN*, donde señala que para que exista organización es necesario un modo de conducción que haga posible la praxis, esto a partir de una perspectiva de racionalidad caracterizada por las diversas formas de construir relaciones y orientaciones, para tener un ordenamiento del problema organizativo, para la cual propone tres de estos tipos de racionalidad: la instrumental, estratégica y comunicativa (Miranda, 2001, p. 53).

Se añadió la racionalidad vinculada a la sensibilidad y la psicología, pues es importante considerar la integralidad humana en la práctica de gestión, se manifiesta en todo momento y es inherente en la configuración de una persona; campo fructífero a su vez, de investigación y de desarrollo de alternativas para mejorar las condiciones laborales desde la psicología, el cuidado y consideración de las sensibilidades humanas.

Por lo consiguiente, se tomaron en cuenta como referentes de investigación sobre la gestión de la UPN, tres elementos que fueran capaces de aportar de manera multifactorial, la información necesaria para construir el análisis sobre los ejes temáticos de racionalidad propuestos.

El primer referente fue la estructura de gestión, comprendida desde el organigrama de operación de la institución a través de la aplicación de entrevistas a profundidad. Normativamente, la universidad está organizada en una Rectoría, dos secretarías —una Académica y otra Administrativa—, ocho direcciones de área y una Contraloría, ocho subdirecciones de área, 50 jefes de departamento /coordinador de especialidad/unidades UPN.

La estructura ayudó a tener en claro cuál es la división interna del flujo de trabajo y los cargos laborales que lo componen. Los puestos de dirección, al ser la parte central de la organización del trabajo en cada área, deben tener conocimiento del funcionamiento gestor de la universidad, los instrumentos normativos con los que cuentan para realizar su labor y la información en general sobre el trabajo y la dinámica laboral de su espacio. Esto dio como resultado que el referente de investigación se centrara en los puestos de dirección, por ser el punto de concentración de la información sobre los procesos de gestión y administración de cada área, lo que permitió tener una panorámica de la institución.

El segundo referente son las Encuestas de cultura y clima laboral (ECCO); su propósito es que los servidores públicos se expresen en relación con distintos aspectos *del clima y la cultura laboral de la institución* para poder identificar *áreas de oportunidad* que permitan diseñar e implementar acciones para contribuir a mejorar las condiciones, el compromiso y el sentido de pertenencia con la institución.

Se recuperaron las ECCO⁹ realizadas en la UPN para los años 2013, 2014 y 2015, con la intención de tener un panorama sobre la dinámica institucional en cuanto a satisfacción laboral e identidad con la institución, así como para poder dar mayor sustento a lo que se obtuviera de las entrevistas realizadas a los puestos de dirección.

Y por último, el tercer referente fue un análisis documental de la normatividad de la institución, centrando la atención en los

⁹ Pueden ser consultadas en www.upn.mx

documentos que aportaron información sobre la práctica de la gestión: el Programa Integral de Desarrollo Institucional (PIDI) (2014) y el Manual General de Organizaciones (MGO) (2005). La recuperación de los documentos normativos tiene relevancia en cuanto sirven para conocer cuáles son los procedimientos estructurados normativamente para la gestión, lo cual permite tener una idea clara de los límites del ejercicio de la administración, cuáles son los objetivos institucionales, la misión, la visión, la estructura legal y la forma en general de organización de la universidad.

Análisis resultados

Considerando lo obtenido en las entrevistas a profundidad aplicadas a personas con puestos directivos en la universidad, la revisión de las encuestas de clima y cultura organizacional, el manual de organización y el programa integral de desarrollo institucional, se pudo inferir lo siguiente:

1. Uno de los problemas principales la gestión de la UPN, se encuentra en la figura jurídica que tiene, la cual limita el diseño de proyectos de gestión y planeación que pudiesen ser más acordes con las necesidades de la institución, ya que está apegada a las normas jurídicas y estructurales permitidos por la SEP. Este punto es relevante, pues sin un cambio en la figura jurídica, difícilmente se podrán constituir las condiciones necesarias para el mejoramiento de la institución. A la par de lo expuesto, la universidad ha implementado canales de trabajo distintos a los estructurados oficialmente, que le han permitido tener mejoras en el proceso, pero que son insuficientes para solventar las problemáticas existentes.
2. Existe una gran deficiencia en la comunicación entre áreas y entre el personal. Esto debido a la fragmentación de los procesos de gestión que lleva a estructurar micro procesos distintos en cada área, lo cual impacta también en el proceso

identitario del personal y la cultura organizacional. La universidad necesita trabajar en la construcción de canales de comunicación eficientes que permitan el consenso cuando sea pertinente y necesario, pues tener una conceptualización de inclusión de la comunidad universitaria, promoverá el sentido de pertenencia para con la institución.

3. Existe una falta de identidad institucional generaliz en el personal de la UPN, lo cual se manifiesta en su comportamiento y su práctica, dejando opción a procesos de corrupción, actitudes y prácticas patrimonialistas e individualismo. La universidad difunde su código de ética y conducta en papel y electrónicamente, pero carece de una difusión pragmática del código. Así, falta generar estrategias que logren que el Código de ética y conducta se interiorice, pues como lo mencioné en parte del marco teórico, trabajar sobre una cultura e identidad fuerte entre la comunidad universitaria, evitará generar normativas excesivas para regular el comportamiento y la práctica.
4. La universidad está consciente del cambio generacional de los trabajadores y académicos, pero hace falta generar espacios de trabajo y opciones de desarrollo humano y profesional, acordes con este cambio generacional, en tanto los recursos ya no son suficientes para ofrecer las condiciones de trabajo necesarias.
5. Existen procesos de evaluación para varios factores en la universidad, pero éstos no son acordes a las necesidades de la institución, pues se realizan desde diseños y demandas externas a ella y solo muestran indicadores que comparan los resultados con otras instituciones que no tienen, ni trabajan desde las mismas condiciones. Por lo cual la universidad necesita estructurar evaluaciones transparentes y acordes a sus características que, más que proporcionar información estadística vacía, construyan diagnósticos reales para estructurar procesos de mejoramiento institucional, como los procesos de promoción del personal.

6. Dentro del Manual de Organización Institucional, se encuentran explicitados los perfiles laborales de los puestos directivos de la institución, pero hace falta estructurar, definir o difundir los perfiles laborales del personal de apoyo administrativo; en éstos, se deben considerar los gustos, habilidades, intereses, formación y trayectoria laboral del trabajador, para colocarlo en un lugar adecuado donde pueda desarrollarse y tener un mejor desempeño; esto ayudará a tener una mejor distribución del trabajo administrativo, a mejorar la comunicación entre las áreas y los trabajadores, así como a fomentar el sentido de pertenencia con la institución.
7. Aunque existen estrategias de capacitación para el personal en la universidad, están mal enfocadas, pues no consideran las necesidades reales de cada área. Estructuran cursos que no tienen impacto real en la práctica laboral del personal. También es necesario diseñar cursos de inducción a los puestos directivos, pues una de las deficiencias señaladas en las entrevistas por los mismos directivos, fue que no tienen un conocimiento real sobre los procesos de gestión; sus funciones las aprenden en la cotidianidad de su trabajo.
8. Otra deficiencia en el proceso de gestión, es la falta de implementación de recursos electrónicos actualizados y la estructuración de bases de datos con la información necesaria que permita agilizar los procesos, hacerlos más eficientes y menos burocráticos.
9. Por último, y no por eso menos importante, es relevante recalcar que la universidad y sus procesos de gestión están centrados en prácticas normativas instrumentales. Desde ahí se comprende el diseño de su estructura y medios de trabajo para hacerlo, lo cual vuelve a la práctica rígida, dejando fuera factores importantes que afectan el desempeño de las personas. Uno de esos factores es la salud mental y el estrés. Pues, aunque existen programas y estrategias del cuidado de la salud, ninguno está enfocado a esta área tan relevante en la

actualidad por las condiciones de la época en la que se vive. Por lo tanto, hace falta estructurar mecanismos para el manejo de las emociones, el estrés, así como para la administración del tiempo, el liderazgo, la creatividad y la convivencia.

Desde estos diez puntos de trabajo propuestos se puede pensar en alternativas de gestión más humanas, ecológicas, orgánicas e integrales, favorables no solamente a la institución y su impacto en la sociedad, sino a las personas que laboran para ella, pues son la base y la estructura de la misma institución. Cambiar la concepción de la gestión hacia una orgánica y analógica, permite considerarla desde la multifactoriedad que la compone, no desde los manuales y procedimientos estructurados para conseguir objetivos definidos, y faculta trabajar desde el presente, desde las condiciones reales que ofrece, tanto la institución como las personas, la época y el contexto en el que se encuentra.

Desarrollo de la investigación o intervención (propuesta)

Sistema de gestión Orgánico-Analógico

Como se señaló, la práctica de gestión de la UPN se efectúa desde las características propias de una normativa instrumental, pues elementos como la idea de eficiencia y eficacia, están relacionados íntimamente con los resultados en la producción y los índices estadísticos numéricos de las evaluaciones que se realizan; esta estructura de pensamiento de producción e industrialización aplicada ahora al campo de la gestión educativa, está presente y es impulsada desde el paradigma positivista, pues las características mencionadas se evidencian desde las primeras propuestas de la teoría organizativa, vinculadas al modelo burocrático, y poseen una filiación epistemológica, conceptual y metodológica, determinada por una historicidad y un contexto.

Por estas razones, es necesario repensar la práctica de gestión desde otras estructuras epistemológicas como la hermenéutica analógica, la nueva epistemología y la planeación estratégica situacional, pues desde estos tres referentes se puede lograr un equilibrio entre las estructuras formales de regulación normativa, las simbolicidades y sentimientos (la psico-afectividad) que han dejado fuera esas interpretaciones; de esta manera habrá que considerar, como parte fundamental de la comprensión de la gestión, las características de la persona de forma integral, dejando de considerarla como un recurso más de la organización o un capital.

Al ser relegados de la práctica laboral, los elementos psico-afectivos y simbólicos constitutivos de la persona, puede derivar en malestares sociales, laborales, físicos y psicológicos, que sin duda serán el reflejo de las conductas que se llevan a cabo dentro de una organización. De aquí la importancia de fomentar las virtudes y el juicio prudencial en la gestión de espacios laborales, así como la identidad y la cultura para con la institución.

Por lo tanto, las características de un sistema de gestión orgánico-analógico deben fundamentarse primeramente en una noción de multifactoriedad, de comprender a la institución y por lo tanto su gestión, considerando todos los elementos que la componen, en un contexto y una época determinada, pues la atención de la historicidad es parte fundamental de la configuración de una filosofía de pensamiento y una interpretación de la realidad adecuadas. Debe ser también una gestión dialógica, que pueda estructurar soluciones desde la normatividad y los referentes simbólicos que compongan las situaciones a resolver, alternando momentos de análisis, momentos normativos de aplicación de las estructuras formales y momentos dinámicos que prevean los diversos escenarios que se pueden presentar al tomar distintas opciones para solucionar un problema o para alcanzar un determinado objetivo.

Esto le permitirá a la organización, construir planes de acción desde una preevaluación de las situaciones, y con un método de pensamiento y práctica desde la descripción de los problemas y metas, la

comprensión de sus alcances y la valoración de sus posibles soluciones y estrategias, sin ser un procedimiento rígido y cerrado, sino abierto, flexible ante las situaciones que se presenten. Esto cambia radicalmente la conceptualización de que la gestión es responsabilidad de un grupo reducido de personas, y que es el resultado de un plan lógico y articulado, fundamentado en demandas de orden presupuestal, que constituyen el eje fundamental de planificar la gestión normativa.

Hacer planeación estratégica, significa buscar la ampliación de espacios de democratización y participación, donde se identifiquen claramente los objetivos planteados, los actores, el discurso y las articulaciones que hay entre estos factores, determinando su dinámica y su impacto. Por lo tanto, el desarrollo de la práctica de gestión no solamente debe de tener como punto de partida y llegada la misma institución, sino la consideración de su multifactoriedad, expresada en programas internos de fortalecimiento institucional (PIFI) y en programas integrales de desarrollo (PIDI).

Los PIDI, desde la noción orgánica y analógica de la gestión, deben desarrollar acciones pedagógicas, tecnológicas, de normatividad, culturales, sociales, artísticas, ecológicas y de salud, tanto física como psicológica, para la comunidad que compone a la institución. Esto requiere un cambio de concepción, dejando de ver estos programas como meros formulismos o exigencias burocráticas, para comprenderlos y estructurarlos como una expresión de un conjunto de compromisos de acciones reales para el mejoramiento institucional. Obviamente, una de las funciones de los PIDI es la identificación de los problemas y generar una concepción institucional generalizada, y dentro de sus funciones debe de plantear estos compromisos de acción, considerando a todos los actores involucrados con la aplicación previa de la planeación estratégica situacional.

Entonces se puede comprender que una gestión orgánica-analógica es sinónimo de *integración y proporción*, y favorable a los fundamentos de la construcción de alternativas metodológicas de planificación, donde se conciba la realidad institucional más allá

de la normatividad e instrumentalidad industrial positivista, suponiendo entonces un posicionamiento de la gestión educativa desde la realidad de los actores que la componen y su heterogeneidad.

Otro punto de interés para la gestión orgánica-analógica es la participación de sus actores, así como el involucramiento que muestren para alcanzar los objetivos planteados; para esto, se debe de fomentar una participación consciente, desde los procesos identitarios y culturales de la misma institución, así como de generar estrategias de revalorización de cada sector, pues la participación debe ser entendida como un instrumento estratégico para la institución, en vías de lograr la transformación de la práctica de gestión. Esto conlleva a una redefinición de la misma comunidad institucional, pues no son elementos de la gestión que cumplen una función laboral dentro de un espacio determinado, sino son personas con una historia, con intereses, habilidades, gustos, profesiones y hasta deficiencias, que la planeación estratégica debe contemplar para poder estructurar proyectos institucionales desde la participación consciente, la identidad y la cultura compartida.

Por último, es importante resaltar que los ámbitos de la praxis de gestión están centrados en académica, administrativa y financiera, dejando fuera la gestión del tiempo, los sentimientos y la salud. Por lo que una nueva concepción de la gestión debe reformular sus ámbitos de proyección, por lo cual la propuesta sería estructurarlos de la siguiente manera:

- Gestión académica y pedagógica.
- Gestión administrativa.
- Gestión económica - financiera.
- Gestión ecológica y de recursos naturales.
- Gestión de la salud física y mental.

Desde la consideración de estos ámbitos de gestión realizados con una praxis dinámica, es desde donde se puede comprender que es posible un cambio en la tarea de operación, más allá de las limitantes que posea la institución por su figura jurídica.

En conjunto con la propuesta de gestión, se estructuran herramientas o técnicas para implementar en vías de mejorar los procesos administrativos, dando tal vez, si es posible, solución a algunas de las problemáticas planteadas en los resultados de la investigación.

Las herramientas administrativas para implementar dentro de la gestión son las siguientes:

A) Manual de gestión para puestos directivos en instituciones de educación superior.

Uno de los elementos que resaltaron como deficiencias en las entrevistas a profundidad aplicadas a directivos de la UPN, fue que carecían de experiencia en puestos de gestión antes de asumir el cargo, siendo la práctica cotidiana lo que les enseñó a trabajar los procesos de gestión. Lo cual tiene graves repercusiones a nivel institucional, pues el desconocimiento de las normas y los procesos puede propiciar las condiciones para cometer errores y actos de corrupción por omisión o desconocimiento de los procesos. El hecho de que no tengan experiencia en el campo de la gestión, se comprende desde que los perfiles diseñados para asumir este tipo de puestos están enfocados, en su mayoría, a perfiles académicos y no de experiencia real en coordinación de equipos de trabajo, planeación y gestión administrativa. Es por esta razón que es de gran importancia estructurar programas de inducción a puestos directivos de tareas de operación en instituciones de educación superior, previo a asumir un cargo o estructurar el diseño de un manual de gestión de puestos directivos en instituciones de educación superior e incorporarlo a la normatividad de la UPN. Una efectiva gestión involucra una serie de aspectos, tales como la planificación, organización, dirección, coordinación, control y el liderazgo. Por ello, se tiene que estar preparado para actuar en todos estos ámbitos y, por ende, requiere fortalecer las capacidades para desempeñarse adecuadamente en los mismos. El manual debe de considerar

los aspectos básicos de la tarea de operación institucional, desde las concepciones generales, las dimensiones, los procesos, los instrumentos, estrategias de trabajo en equipo, creatividad y liderazgo en la gestión, manejo adecuado de los recursos y, por último, la administración del tiempo, los sentimientos y estrés

B) Sistema general de información escolar, administrativa, académica (SGIEAA).

Este sistema de información virtual solventaría las siguientes deficiencias:

- La falta de una base de datos con la información necesaria sobre la institución para poder solventar procesos burocráticos y administrativos de reportes y evaluaciones a nivel externo de la UPN.
- La medición de las trayectorias escolares para conocer indicadores de eficiencia terminal, por licenciatura, por área, entre otros, así como tener la información de datos sociodemográficos de los estudiantes y datos personales y médicos de contacto. Agilizar procesos de servicios escolares.
- La medición de trayectorias laborales. Con la inclusión de los perfiles por puesto, las habilidades, gustos, intereses, formación profesional, registro de uso de prestaciones, movimientos y ubicaciones de todo el personal, entre otros.
- Medición de producción de conocimiento. Registro virtual de la producción académica, ponencias, diplomados, cursos, seminarios por área, por docente, por la línea de impacto social, entre otras.

C) Programa de Orientación Laboral.

Tiene la intención de diseñar estrategias de introducción al ámbito laboral administrativo desde la noción de *predicar con el ejemplo*, donde a partir de *tutores administrativos* se induzca al personal nuevo a tener buenas prácticas laborales, a conocer su institución, las dinámicas de trabajo, sus obligaciones y sus prestaciones, la normatividad, así como los servicios con los que cuenta y su correcto uso. Esto ayudará a

disminuir la visión patrimonialista que se tiene sobre la institución por parte del personal, e incluir al personal administrativo en dinámicas de trabajo saludables.

La tutoría cumpliría con los objetivos de:

- Implicar de manera coordinada los diferentes perfiles administrativos.
- Atender las características de cada trabajador de forma personalizada.
- Capacitar a los trabajadores en su auto-orientación laboral, toma de decisiones, manejo del estrés y administración del tiempo.
- Apoyo en la superación de situaciones provocadas por anomalías.
- Asesoría en procesos y trámites laborales.
- Potenciar la integración social y el fomento de la cultura e identidad institucional.
- Propiciar la adaptación del empleado.
- Coordinar actividades de recreación entre el personal administrativo.

Conclusiones

Los planteamientos hasta aquí presentados, dan para seguir construyendo alternativas a las gestiones normativas en las que se sustenta un modelo de universidad en crisis. Los desarrollos presentados, son un esbozo que debe seguirse estructurando y definiendo a profundidad, pues las opciones presentadas son viables para su aplicación en la UPN-Ajusco, aunque puede ser extensivo a instituciones de educación superior que presenten deficiencias similares.

Lo presentado aquí nos debe obligar a efectuar algunas consideraciones y lineamientos que sirvan para pensar el futuro inmediato de la UPN. Pese a que resulta difícil proponer soluciones contundentes, es indispensable que las aportaciones construidas desde esta investigación,

sirvan como parámetros de análisis y discusión para el ámbito político, burocrático, administrativo y académico de la institución.

No está de más advertir que la operación de algunas de las estrategias expuestas aquí, exigirá un cambio en el pensamiento de las autoridades de la institución, pues con una modificación en la forma en que se interpretan estas estrategias, se tiene que buscar transformar la configuración que nos ha instaurado la época sobre el trabajo, el ser humano y la vida desde los ámbitos educativos, para promover la reivindicación del cultivo de la interioridad de la persona, el volver hacia las virtudes; al trabajo colectivo, a la alteridad, a la ecología, a la praxis desde la prudencia, a la moral y la ética interiorizada, consciente y no estructurada para el pragmatismo momentáneo.

Referencias

- Bourdieu, P. (1999). La economía de los bienes simbólicos. En: Bourdieu, P., *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*, Barcelona, España: Anagrama.
- Bruner, J. (2012). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la Experiencia*. Madrid, España: Gedisa.
- Cedillo, U. y Romero, D. (2016). *El ABC de la Nueva Epistemología*. México: Torres Asociados.
- De Sousa, B. (2009). *Una Epistemología del México D.F.: Siglo XXI*
- De Sousa, B. (2015). *La Universidad en el siglo XXI*. México D. F.: Siglo XXI
- Eagleton, T. (2011). *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. España: Paidós.
- Echeverría, B. (2002). La clave barroca de la América Latina. Quito. Recuperado de: <http://www.bolivare.unam.mx/ensayos/La%20clave%20barroca%20en%20America%20Latindf>.
- Jiménez, Y. (2003). *Democracia académico-sindical y reestructuración educativa en la UPN*. México: Plaza y Valdés.
- Miranda, F. (2001). *Las Universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. México-Colmex-UPN.
- Primero, L. y Beuchot, M. (2015a).. *La filosofía de la educación clave*

postcolonial. Buenos Aires, Argentina: Círculo Hermenéutico.

Primero L., y Beuchot, M. (2015b). *Desarrollos de la Nueva Epistemología*.

Cauca, Colombia: Universidad del Cauca.

Sahlins, M. (2011). *La Ilusión Occidental de la Naturaleza Humana*. México:

FCE.

UPN (2011). *Manual General de Organización de la Universidad Pedagógica*

Nacional. México

UPN (2013). *Código de Ética y Conducta*. México.

UPN (2014). *Programa Integral de Desarrollo Institucional 2014-2018*. México.

LAS TÉCNICAS FREINET COMO ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA CON BASE EN EL MÉTODO DE TRABAJO POR PROYECTOS

Fabián Félix Jiménez Gamboa

José Antonio Serrano Castañeda

Resumen

Se llevó a cabo una intervención para evaluar los efectos de las técnicas Freinet como estrategias de intervención para promover la comprensión lectora, con alumnos de quinto grado de una escuela primaria pública de tiempo completo en el io de Zinacantepec, México. Participaron 36 estudiantes (54% masculino y 46 femenino), con edades entre 10 y 11 años. En el grupo, se midieron los efectos de la intervención con pruebas de evaluación sobre comprensión lectora de temas literarios, y de la integración de actividades de las asignaturas basadas en el método de trabajo por proyectos. Los resultados indican que el grupo experimental alcanzó mejores niveles de comprensión lectora durante el tiempo de la intervención. Se encontraron diferencias con respecto al otro grupo de quinto grado, por lo que se concluye que la intervención promueve el desarrollo de la comprensión lectora.

Introducción

El sistema educativo mexicano enfrenta un problema que afecta directamente el desempeño académico de los alumnos, la escasa comprensión lectora (OCDE, 2010, p. 1). México ha participado en proyectos de evaluación, como en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) del Organismo para la Cooperación

y el Desarrollo Económico (OCDE). Evaluación que determinó que los resultados en lectura y matemáticas son insatisfactorios.

Tras el estudio de OCDE de 2015, México —con un total de 423 puntos— retrocedió un punto en la prueba de PISA (OCDE, 2016, p. 5) en comprensión lectora en comparación con el resultado de 424 puntos obtenidos en PISA en el de 2012. Esto indica que, al concluir la educación básica, un alto porcentaje de alumnos no ha desarrollado la competencia de comprensión lectora. “La comprensión lectora consiste en el hecho de formar una representación mental de la información contenida en un texto” (Ripoll, 2013, p. 7), se entiende a la comprensión lectora como el producto de un proceso de interacción entre la información ya almacenada y la que se proporciona en un texto.

Los planes y programas de educación básica, proponen a la lectura y la escritura, como propósitos a cumplir en el perfil de egreso del alumno. La prioridad en la escuela es impulsar la lectura de comprensión como habilidad. La reforma educativa persigue la meta de que todos los niños aprendan por medio de orientaciones didácticas, que los encaminen a desenvolver nuevas estrategias para promover la lectura comprensiva.

Es innegable que la comprensión de un texto está influida por diversos aspectos, tanto externos como internos del sujeto. Entre los aspectos internos están el canal de aprendizaje, la motivación, los aprendizajes previos; entre los aspectos externos, podemos identificar la letra, los temas, el vocabulario, el ambiente de aprendizaje. De acuerdo con Fry (1999, p. 32), para mejorar la comprensión lectora se requiere hacer uso de estrategias de aprendizaje secuenciales que incluyen acciones del tipo: revisión de aspectos como el dominio de vocabulario, identificar las ideas principales, resumir lo leído y relacionar contenidos de la lectura con otros ya aprendidos. Jacob (1990) asevera que “para satisfacer curiosidades, para informarnos y conocer muchas cosas, para comprender el mundo en que vivimos, para resolver dudas y problemas, para enfrentar la vida..., leemos por placer” (p.13). Fomentar en el niño la lectura placentera es una estrategia que puede beneficiar su comprensión lectora.

La escuela tradicional, describe Freinet, percibe al estudiante como un ignorante. Como inculto y forzoso de instrucción. El maestro es el encargado de enseñarle con actividades repetitivas, autónomas y aisladas del contexto sociocultural del menor. El profesor se vuelve un ser tiránico que inhibe la motivación del niño.

La nueva pedagogía, surge a principios del siglo ~~XX~~ de la mano de Célestin Freinet (1896-1966). Es provechoso, según este autor, enfocarse en responder a los inconvenientes que enfrentan los estudiantes por medio de una educación del trabajo. Desde esta mirada, el educando recibe una oferta educativa que lo encamina a satisfacer sus necesidades. Lo destacado de su planteamiento es el propósito de construir una didáctica enfocada a formar al sujeto como trabajador y hombre. La escuela tiene que unir pensamiento y acción.

Delimitación del problema

Promover la lectura comprensiva no es tarea fácil para los docentes. La comprensión lectora es una habilidad en la que se despliegan diversas capacidades desarrolladas por el alumno. Estas destrezas —a la postre— dotarán al alumno del andamiaje para insertarse a la vida laboral, social, cultural y académica.

La comprensión lectora se enmarca como un indicador fundamental a la hora de evaluar la calidad educativa; tal fue el caso de la prueba nacional Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE) y el examen internacional PISA. De acuerdo con los estándares establecidos en los planes y programas de estudio, un niño que entiende lo que lee, es capaz de lograr el desarrollo profesional y social. Si existen deficiencias en la lectura comprensiva, el estudiante se enfrenta al rezago, no solo educativo sino también social.

Para Gutiérrez y Salmerón, la comprensión lectora es un “proceso simultáneo de extracción y construcción transaccional entre las

experiencias y conocimientos del lector, con el texto escrito en un contexto de actividad” (2012, p. 184). La lectura comprensiva se caracteriza porque el alumno entiende el significado del texto, identifica las ideas principales y relaciona la información con experiencias previas. Por tanto, la comprensión lectora es un procedimiento que va más allá de la lectura llana y simple; permite identificar palabras y significados relacionados con el contexto sociocultural.

¿Cómo desarrollar esta habilidad? Pregunta inevitable de los docentes de educación básica. Todo profesor se enfrenta al reto de lograr que el niño no solo consiga obtener la información del texto, sino que además pueda interpretarla y reflexionarla con su experiencia propia. Para alcanzar esta habilidad, es requisito innovar sobre las actividades y estrategias educativas encaminadas a la lectura. Fue el camino que orientó la presente investigación, que consistió en implementar una intervención con las técnicas Freinet integradas en el método de trabajo por proyectos, en un quinto grado de una escuela de tiempo completo, con un total de 36 alumnos. El propósito era mejorar la comprensión lectora a través de la implementación de un plan de intervención con apoyo de las técnicas Freinet.

Sustento teórico-metodológico

La indagación asumió la perspectiva cualitativa, caracterizada por ser “multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio” (Denzin y Lincoln, 2012, p.4).

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín, 2003, p. 123).

La investigación educativa dentro del campo cualitativo, permite que los docentes reflexionen sobre las prácticas que desempeñan en las aulas. Bajo esta perspectiva, el docente “asume la práctica educativa como un espacio que hay que indagar; se cuestiona el ser y hacer como docente” (Latorre, 2003, p.19).

El abordaje de la temática de la investigación surgió desde la experiencia como docente y alumno. Esta forma de trabajo implicó que se realizara un relato de vida personal y de experiencia profesional. En la narrativa, hay un trabajo sobre sí mismo y es una forma de encarar la comprensión de la práctica social de educar.

El yo es producto de la actividad narrativa, pues al ofrecer a los otros su historia ella se vuelve hacia él. La narración, al contar historia muestra al yo en pleno sentido relacional y temporal. Pero no solo es hacia el yo. También es hacia las maneras en que el yo ve a la práctica, para el caso su práctica en tanto docente, de pleno sentido de creación de lazos sociales (Serrano, 2009, p. 6).

La narrativa estuvo presente a lo largo de la investigación como método-proceso de investigación, con el fin expreso de reflexionar la práctica docente. Otro aspecto metodológico a considerar fue la práa reflexiva, que es una perspectiva asumida en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2011, y que tiene en la mira profundizar en el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía desde la ostura de cómo los profesores pueden responder a los desafíos que implica la labor docente.

Desde la práctica reflexiva, el educador es capaz de transformar su quehacer. La premisa es que la reflexión se convierta en un hábito constante que se integrará gradualmente a las actividades diarias del docente. La práctica reflexiva es un proceso inductivo, el docente “cuestiona su enseñanza, innova, renueva, pone a prueba sus creencias, problematiza lo que hace con la finalidad de mejorar su práctica profesional” (Latorre, 2003, p.12).

La perspectiva de intervención se basó en el método de trabajo por proyectos, que es una estrategia de trabajo donde el interés del

alumno es el cimiento para desarrollar las actividades con la meta de fundar aprendizajes.

Es una secuencia de tareas con un inicio y un fin que son limitadas por un tiempo, recursos y resultados deseados. Un proyecto posee un resultado deseable específico; un plazo para su ejecución; y un presupuesto que limita la cantidad de personas, insumos y dinero que pueden ser usados para completar un proyecto (Baker y Baker, 1998 en Moura y Barbosa, 2011, p.20).

Los proyectos son una estrategia con objeto de abordar contenidos curriculares de varias disciplinas. La planificación engloba actividades con las diversas asignaturas con un propósito general compartido. Por otra parte, permite que las relaciones entre el profesor y el educando se desenvuelvan de manera diferente a la planteada por la escuela habitual. Para alcanzar esta expectativa, según Freinet se contempla:

Respetar a los individuos, su ritmo de aprendizaje y su cultura propios; brindar a cada quien la posibilidad de desarrollar sus potencialidades mediante una pedagogía basada en el logro; enseñar a los adultos y a los niños a volverse responsables, mediante la creación de un medio en el cual efectivamente haya responsabilidades de asumir y ejercer (Freinet, 1994, p. 13).

A partir de esta premisa, la pedagogía freinetiana está enlazada tanto al contexto en que se trabaja como a los intereses del niño. Freinet concibe al estudiante como un sujeto activo en el proceso de aprendizaje. El infante compone la médula espinal de las prácticas pedagógicas a realizar. La relación entre el impúber y su contexto es vital en esta concepción. Por lo tanto, se busca cimentar una didáctica entre la escuela y el contenido social. Sin embargo, no olvida la necesidad de rediseñar las estructuras de la escuela para que sea, junto con los demás entornos socializadores, edificadora de la instrucción.

La vigencia de las técnicas Freinet hacen posible su uso en el sistema de escuelas de tiempo completo, al posibilitar la formación

democrática y la libertad de expresión. Al asumir compromisos — tanto por el alumno como por el docente— se pueden lograr aprendizajes relevantes y fomentar el trabajo colaborativo. En la nueva forma de ordenación escolar de la RIEB, la experimentación es una técnica que puede desarrollarse plenamente en las aulas.

Las técnicas “brindan al grupo un mayor campo de acción, por formar parte de las estructuras evolutivas de comunicación... y permiten a los niños conocer otros círculos de convivencia” (Freinet, 1994, p.44). La comunicación implica convivencia, por tanto, son un instrumento para acceder a la lectoescritura.

Intervención

Para Touriñan (2011), “la intervención es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando” (2011, p. 283). La intervención es un proceso que requiere una evaluación para identificar las capacidades y deficiencias en algún campo. La labor de la intervención consiste en planificar un proyecto con la finalidad de producir un cambio en las prácticas educativas.

El programa de quinto grado de primaripropone el trabajo por proyectos como herramienta en la estructuración del nuevo currículum. Sumado a este plano, la escuela de tiempo completo reclama desarrollar el “análisis e interpretación de la información, y promover una perspectiva basada en la comprensión y en la construcción deicados” (SEP, 2013. p.1).

Participaron 36 estudiantes (54% de sexo masculino y 46% femenino) con edades entre 10 y 11 años, quienes conformaban el quinto grado grupo “A” del turno completo, de la escuela primaria federal Manuel Saavedra, ubicada en el municipio de Zinacantepec, Estado de México. Se explicó a las autoridades del plantel en qué consistía el proyecto de intervención y los objetivos a alcanzar. A los alumnos se les expuso que era importante su participación voluntaria. La

investigación se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2014-2015. La selección del grupo de intervención se realizó después de un análisis de los resultados de comprensión lectora del ciclo anterior.

El plan de intervención fue nombrado Estrategias de comprensión lectora en una escuela primaria de tiempo completo, y se implementó en un total de 14 sesiones. Cada una constó de 120 minutos, y el tema central del proyecto surgió del interés de los alumnos. El océano fue el tema central de la intervención. En torno a él se diseñaron las secuencias didácticas de las sesiones. Para estructurar el proyecto fue preciso identificar las preguntas a responder en el proyecto:

1. ¿Qué preguntamos?
2. ¿Cómo respondemos?
3. ¿Qué materiales empleamos?
4. ¿Cómo evaluamos?
5. ¿Cómo cerramos el proyecto?

A partir de estos cuestionamientos, se estructuraron las unidades temáticas y los temas a abordar.

Tabla 1 Unidades temáticas

¿Qué preguntamos?	Unidad temática	Temas
¿Qué sabemos del océano?	El medio marino	Origen del océano El agua del mar Las olas y las mareas Las corrientes marinas
¿Qué animales viven?	Organismos y ecosistemas marinos	Biodiversidad marina Morfología del fondo marino
¿Cómo obtenemos beneficios del océano?	Recursos marinos	Recursos naturales Pesca y acuicultura Petróleo y océano
¿Cómo estamos cuidando el océano?	La humanidad y el océano	Contaminación marina Las ONG'S que protegen los océanos
¿Qué sucederá en un futuro con el océano?	Cómo salvar el océano	Acciones para preservar los océanos

El formato de las secuencias didácticas se estructuró en dos cuadros: El primero, en su parte superior, incluye los datos de la profesora de grupo, interventor, la escuela primaria y el grado donde se aplica. El segundo incluye un encabezado con el número de sesión y el título de la misma. Se dividen en dos columnas: la primera es la de actividades, la segunda de recursos didácticos y evaluación.

La actividad inicial fue una pregunta que tuvo la intención de movilizar los saberes. Entre los recursos, se presentaron videos o textos. Las actividades de desarrollo son las que desplegaron los niños a lo largo de la sesión. La actividad de cierre se enfocó en elaborar el producto final de la sesión, que tuvo relación directa con la técnica Freinet aplicada. La evaluación indicó el producto que fue valorado y cómo se valuó. Durante el plan, se aplicaron actividades permanentes que estaban enfocadas a fortalecer las actividades de comprensión lectora.

Todas las actividades del plan de intervención se diseñaron en torno a las técnicas Freinet. Este pedagogo, ostenta que puede transmitirse el conocimiento con acciones y experiencias ideadas para desplegar actividades didácticas. Pero, ¿cuál es la tarea del docente? En este mismo derrotero, describe que la labor del maestro es transformar la institución en una escuela viva. La escuela que considere la realidad sociohistórica, económica, política, religiosa, entre otros, del niño y su familia. Implica que el maestro tampoco puede apartar su vida del ejercicio pedagógico.

La escuela viva de Freinet es aquella que emplea métodos libres y activos en la instrucción de sus estudiantes. El alumnado desempeña un rol activo en las actividades pedagógicas. La interacción con el docente no es jerárquica. El profesor brinda inspiración para que el niño participe y se comprometa con el trabajo. Es enseñanza grupal donde se fomenta el desarrollo físico. El niño aprende trabajos manuales y agrícolas. ¿Cómo tiene que ser la escuela nueva? Un aspecto ideal es la infraestructura de estos planteles, al contar con edificaciones amplias y equipadas para los talleres y clases, con zonas verdes para la agricultura. En la escuela viva, establece Freinet,

todo aprendizaje puede darse en un proceso lúdico que contemple las ventajas e insuficiencias con que cuenta el alumno. El develar las necesidades que tienen los estudiantes de un aprendizaje lúdico, lo lleva a cuestionar cuál es el interés real del educando. Por ello es requisito que el docente individualice el trabajo del niño, porque nunca tendrán las mismas necesidades y aptitudes. De modo que los alumnos tampoco adquirirán idénticos ritmos de aprendizaje.

Partir de este último punto, es el primer paso para plantear las actividades pedagógicas. Freinet establece que es indispensable buscar estrategias donde el infante exprese sus carencias. Porque cuando el alumno es obligado a trabajar con la imposición de influencias externas, tiende a evadir las labores contempladas. De manera que Freinet considera que todo trabajo en la academia es vital, y este cambio en los esquemas del colegio manifiesta nuevas oportunidades de desarrollo social en los niños. “El objetivo de la escuela cooperativa es permitir a niños y maestros desenvolverse en un clima de confianza, de respeto al ser humano y de trabajo formador en una escuela abierta a la vida” (Freinet, 1994. p. 71). La cooperación entre los actores en la escuela permite dirigir la construcción de los aprendizajes al evitar que los niños limiten sus capacidades. Freinet (1994) propone algunos preceptos básicos que son condiciones forzosas en la enseñanza de la escuela nueva, como el permitir que el alumno escoja la forma en que trabajará en clase. En este sentido, postula que los docentes motivemos a los chicos para laborar y que les brindemos libertad a la hora de actuar. Así mismo, manifiesta que lo recomendable es no ser autoritario con el alumno con el fin de evitar la apatía, y que es necesario organizar de distintas formas a los niños para que la actividad no sea monótona. En conclusión, los docentes solo somos guías.

En consecuencia, propone un procedimiento de aprendizaje donde la experimentación sea el inicio de la construcción del conocimiento. En este espacio experimental, es donde el docente hace uso de las herramientas para desarrollar un trabajo individual y grupal pensado en el aliciente del alumnado. Para este tema, Freinet

(1979) “va a investigar la transformación de la educación, no pidiendo a los educadores que cambien su relación con los niños, sino introduciendo unos instrumentos y técnicas que van a contribuir a la transformación de esta relación” (p.14). En la intervención, se aplicaron las técnicas del texto libre, correspondencia, asamblea, conferencia, imprenta, diario escolar, rincón vivo.

Recopilación y análisis de datos

La sistematización de los datos de la intervención consistió en identificar las relaciones entre las prácticas educativas y la interacción de los alumnos, el interventor y la profesora. El tratamiento de la información se encaminó hacia un proceso descriptivo e interpretativo, con el expreso fin de organizar los datos obtenidos.

Entre los instrumentos para evaluar el desempeño de los alumnos con respecto a la comprensión lectora, se utilizaron la escala de rango, rúbrica, lista de cotejo y el portafolio de evidencias. Entre las pruebas que se utilizaron para valorar la comprensión lectora de los alumnos hubo cuestionarios, test, textos libres. Cada instrumento se aplicó al final de la sesión de intervención correspondiente.

Las sesiones de intervención fueron videograbadas y se seleccionaron tres de ellas para su total transcripción. La elección de las sesiones de intervención estuvo delimitada por el tiempo, tema, interacción dentro del aula y la respuesta de los alumnos hacia las actividades.

En adición a esta tarea, se transcribieron dos entrevistas: una fue de la profesora titular del grupo donde se realizó la intervención, y la otra fue al azar entre los docentes que conformaban parte del personal docente de la institución. El tema central de las entrevistas fue la práctica docente y la comprensión lectora.

Posteriormente se procedió a la categorización de los datos, mediante la detección de acciones y diálogos encontrados en las transcripciones. De acuerdo con Bruner (1999, p. 31) “las emociones y

sentimientos están representados en los procesos de creación de significado y en nuestras construcciones de la realidad”. Desde la perspectiva de Serrano (s/f), en la construcción de la categorización se tienen que responder dos preguntas: ¿qué es lo que hacen los sujetos en la interacción? La respuesta da lugar a la categoría. ¿Cómo interactúan, qué posiciones ocupan en ella?, da lugar al contenido de la categoría. A continuación, se mencionan algunas de las categorías de análisis de las sesiones de intervención: organización de la actividad en el aula, medios de lectura, el saber escolar de los alumnos, correcciones ortográficas, tiempo escolar, tratamiento del contenido, centrar el tema con preguntas y respuestas, organización de las notas, el saber escolar hacia la vida diaria de los alumnos.

Para el análisis de los datos se recurrió al interaccionismo simbólico. Los preceptos de esta corriente afirman que la interacción humana se centra en símbolos con significados construidos en comunidad, y son influenciados por la experiencia de los sujetos. Serrano (2014, p. 7) comenta que “para esta tradición la sociedad humana es producto de interacciones simbólicas”.

El ser humano vive en grupos que colectivizan acciones, lenguaje, signos y símbolos. Desde esta perspectiva, la interacción se realiza mediante el intercambio de actos simbólicos como las palabras y los gestos. Los símbolos dotan de significados a la comunicación y transmiten información, experiencias, sentimientos, ideas. Se pone de manifiesto que el ser tiene conductas con significados, es decir, que al interactuar lo realizamos dependiendo del contexto en el que nos desenvolvemos.

Resultados

La intervención realizada muestra que los alumnos y los docentes construyen significados en torno de la comprensión lectora. Es claro para los actores, que no solo es leer, sino que se ponen en juego diversas habilidades cognitivas y experiencias previas.

La interacción que se suscitó en el salón de clases no solo se enfocó a enseñar y aprender. Este ejercicio se enmarcó en los procesos de relación entre docente y alumno, porque el maestro no solo enseña contenidos a sus alumnos y el estudiante no solo aprende; esta relación es aún más compleja. Cuando el profesor y el niño platican, señalan, gesticulan o se mueven, revelan la relación de poder, el rol que desempeñan, la personalidad del individuo, afinidades, discrepancias y el bagaje sociocultural de cada uno.

La intervención tuvo una duración de dos meses, durante los cuales se trabajó con los chicos actividades articuladas mediante el método de trabajo por proyectos y las técnicas Freinet para fomentar la lectura comprensiva. A continuación, se muestra la tabla de diagnóstico elaborada antes de iniciar el proyecto de intervención:



Figura 1. En esta gráfica se muestran los resultados del diagnóstico de lectura de comprensión del grupo.

Para comprender qué tanto comprende el alumno cuando lee, se responden cuatro preguntas sobre la lectura y, según el número de respuestas, se ubica al alumno en uno de los siguientes niveles.

- Avanzado: Respondió correctamente a las cuatro preguntas.
- Estándar: Respondió correctamente a tres de las preguntas.

- Se acerca al Estándar: Respondió correctamente a dos de las preguntas.
- Apoyo: Respondió correctamente a una o ninguna de las preguntas.

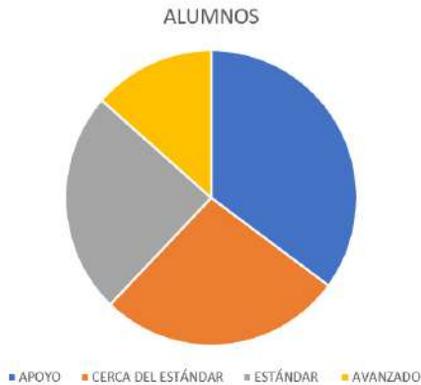


Figura 2. En esta gráfica se muestran la valoración del avance al final de la intervención.

En definitiva, el lenguaje escrito y su comprensión son un proceso social que permite la interacción entre los sujetos que altera o modifica los estados de percepción de los participantes. Cada proceso comunicativo encierra en su emisión y recepción un significado.

Las representaciones simbólicas que cada sujeto tiene al emitir y recibir un mensaje, se configuran con respecto a las experiencias, el contexto social y cultural y demás factores que tienen injerencia en él. Por tanto, es el lenguaje escrito un medio que expresa y organiza el medio que rodea al sujeto.

Conclusiones

El método de trabajo por proyectos es una nueva posibilidad didáctica que los profesores tienen para trabajar los contenidos que se plantean en los planes y programas. Los proyectos envuelven propósitos definidos, transversalidad de conocimientos en varias asignaturas, exigencias materiales, tiempos. Además, abre la

posibilidad de que docentes, alumnos, padres, directivos, participen en el proceso de aprendizaje y enseñanza. El desafío es que se exhiban los contenidos de forma organizada e interesante.

Desde este modelo pedagógico, se desea promover que el alumno sea el actor de su propio aprendizaje mediante el desarrollo de competencias y habilidades, sin dejar de lado los conocimientos teóricos. Esta metodología destaca ventajas para los profesores y el alumnado. Entre las preeminencias que se pueden recalcar, se encuentra, en primera instancia, que el alumno determina el contenido a abordar a partir de su interés, lo que hace más factible vincular el aprendizaje de la escuela con la realidad del alumno.

Por eso, entendemos que la pedagogía de proyectos puede ofertar una estrategia de construcción de identidades, una vez que el alumno perciba que el proyecto será una ocasión de conquistar un mayor reconocimiento social, lo que afecta positivamente su identidad (Santos, 2002. p. 39).

Así, cuando el niño muestra interés por lo que aprende, se encuentra comprometido y es más propenso al trabajo colaborativo. Otro beneficio de llevar a cabo proyectos en el aula es la motivación y participación que se genera en los niños. Es notorio que se comparten ideas, opiniones y se hacen recomendaciones porque existe colaboración. Por otra parte, el alumno se vuelve autónomo al realizar sus actividades académicas. Por último, planificar y ejecutar los proyectos en el aula con todas las especificaciones de la metodología, compele a que los docentes usen diversas estrategias de aprendizaje para desarrollar las competencias de los alumnos.

Empero, hay inconvenientes. En un primer instante, durante la planificación, se observó que es difícil combinar contenidos de diversas asignaturas con un tema en específico. Ahora bien, la secuencia de objetivos y contenidos también supone retos a la hora del diseño y ejecución, porque al integrar diversa información con ciertos temas, no existe una temporalidad como la planteada en el programa de estudios. En esta misma senda, es de considerar que

y —por las características propias de cada plan— tienen que elaborar y proporcionar los materiales para su éxito. A su vez, cabe la posibilidad de que no se concluya el proyecto por falta de tiempo o porque los niños pierdan el incentivo por el tema.

Para colmo, en un principio los alumnos suelen confundirse y su periodo de adaptación al nuevo método de trabajo es en definitiva largo. Del mismo modo, al educador se le exige un cambio de paradigmas en su pensar. Es patente que los docentes enseñan como se les instruyó.

Con respecto a las técnicas Freinet, desde su implementación, fue posible observar que se produjeron cambios: La autonomía del profesor para acomodar y rehacer la técnica según su experiencia de acuerdo con exigencias individuales y contextuales. Es claro que las técnicas cumplen un fin dictado por la necesidad que enfrenta el alumno. En definitiva, componen una diversidad de actividades que incitan a la experimentación, a la palabra libre, la cooperación y la indagación del contexto sociocultural.

El plantear estas técnicas en la intervención, tuvo el fin expreso de salir del salón y observar el medio y los recursos que rodeaban la escuela, de manera que el alumno rescatara lo que es significativo para él. Freinet lo describe de la siguiente manera:

Ya que es a través de ellos, a través de estos objetos que tienen forma, una existencia real y un papel preciso a cumplir, con unas exigencias fuera de las cuales no hay posibilidad de éxito, cómo los pasos dados pierden su dependencia con respecto a las ideas, las hipótesis e incluso a los hombres, para extenderse sobre la realidad, para progresar realmente (1979, p. 19).

Otro aspecto que es rescatable dentro de la investigación es la implicación del docente, que se sustenta en comprender la constitución de las prácticas y cómo estas conforman el campo social de la experiencia docente en el aula. Pérez (1987) expresa que:

Incidir en el análisis de los procesos que desencadena el profesor, cuando planifica o cuando interviene en el aula, como factores clave de eficacia y calidad de

enseñanza, supone un vuelco importante y una revisión radical de los planteamientos teóricos y orientaciones vigentes en nuestro contexto pedagógico (p.199).

Es vital considerar como punto de estudio la forma en cómo los profesores se acercan al conocimiento y a la enseñanza en el aula. Dentro del estudio realizado, fue posible observar que la implicación del docente en su práctica, repercute directamente en el desarrollo de las competencias lectoras de sus alumnos. Es decir, un maestro que lee, puede implicar a sus alumnos en el mundo de la lectura al compartir sus experiencias vividas a través de los libros. Es innegable que un docente que lee facilita el trayecto de la lectura comprensiva a sus alumnos.

Referencias

- Bruner, J. (1999). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). *Manual de investigación cualitativa*. Londres, Inglaterra: Sage Publications.
- Freinet, C. (1979). *La pedagogía Freinet para quienes la practican*. Barcelona, España: Laia.
- Freinet, E. (1994). *Pedagogía Freinet: Los Equipos pedagógicos como método*. México: Trillas.
- Fry, R. (1999). *Cómo sacar provecho de tu lectura*. León, España: Everest.
- Gutiérrez, C. y Salmerón, H. (2012). *Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 16 (1), 183-202).
- Jacob, E. (1990). *¿Cómo formar lectores? Promoción cultural y literatura infantil*. Buenos Aires, Argentina: Troquel Educación.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Moura, D. y Barbosa, E. (2011). *Trabajando con proyectos. Planeación y gestión de proyectos educativos*. Petrópolis, Brasil: Vozes.

- OCDE (2016). *Informe OCDE 2016*. París, Francia: OCDE.
- Peréz, A. (1987). *El pensamiento del profesor vínculo entre la teoría y la práctica*. Revista de Educación, No. 284, 199-221.
- Ripoll, J. (2013). *Intervención en problemas de comprensión lectora 2012*. Navarra, España: Universidad de Navarra.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en la educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw-Hill / Interamericana.
- Santos, P. (Enero/junio, 2002). *Por una pedagogía de proyectos: una síntesis introductoria*. Revista Educación Tecnológica. 7 (1), 36-41.
- SEP (2013). *Programa de escuelas de tiempo completo*. México: SEP.
- Serrano, J. (2009). *La narrativa en la construcción de proyectos de intervención. V jornadas sobre la formación del profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa*. Argentina: Departamento de Pedagogía-UNMDP.
- Serrano, J. (2014). Interaccionismo simbólico. En A. Salmerón, A. Rodríguez, B. Trujillo, y M. De la Torre (Coords), *Diccionario de filosofía de la educación*. México: UNAM.
- Touriñan, J. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: La mirada pedagógica. *Revista Portuguesa de pedagogía. Universidad de Coimbra*. Vol. Extra serie, 283-307.

LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES EN EL MANEJO DE LA DISCIPLINA EN UNA ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA

Juan Pablo Ocampo Fernández

María Concepción Chávez Romo

Resumen

El manejo de la indisciplina es un tema relevante de la labor docente frente a grupo, que trasciende en la convivencia, aprendizaje y formación valoral del alumno.

En la cotidianidad escolar, surgen situaciones de indisciplina que son atendidas por el docente con base en su preparación profesional, experiencia y, eventualmente, en las medidas y procedimientos previsto en el Marco para la Convivencia Escolar en Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal. Todo lo anterior constituye las prácticas institucionales en el manejo de la disciplina escolar; sus condiciones de aplicación y alcances para la convivencia y desarrollo de las actividades escolares, son focos de atención que nos permiten reflexionar su pertinencia y congruencia frente a los propósitos educativos de la escuela.

Delimitación del problema

Nuestro país se encuentra en una situación sin precedente en materia de seguridad. La violencia en sus distintas expresiones y la corrupción, han permeado en diversos ámbitos de la convivencia, afectando el tejido social, así como a sus instancias de socialización y formación. Esta situación no resulta ajena a la escuela, puesto que forma parte de esa realidad que produce efectos negativos en la vida de las personas e imprime nuevas demandas al sistema educativo.

La sociedad mexicana -como históricamente lo ha hecho-, deposita su confianza en diversas agencias, entre ellas en la institución escolar, para afrontar este escenario. En México, la escuela es el espacio donde se construye ciudadanía y compromiso cívico. La búsqueda de un ambiente educativo libre de violencia, y fundamentado en la práctica de valores para la convivencia pacífica, pasa necesariamente por el manejo cotidiano de la disciplina/indisciplina y del conflicto. Saucedo (2010) ha sostenido que no podemos ver a la escuela como mero “recipiente” de la violencia exterior, ni tampoco como única responsable de lo que ocurre en su interior. En el marco de las actuales condiciones sociales, que pueden expresarse en la escuela a través de conflictos irresueltos que alteran su convivencia, es importante conocer y analizar las prácticas institucionales que aplican los docentes en una primaria pública de la Ciudad de México, para atender la indisciplina y su relación con las medidas disciplinarias y el Marco para la convivencia escolar (SEP, 2011). Esto nos aportará elementos para reflexionar acerca de su influencia en el normal desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, en la labor docente y en la formación valoral del alumnado.

Desde hace aproximadamente dos décadas, la investigación especializada ha puesto su atención en el manejo de la disciplina, convivencia y violencia escolar como temas prioritarios, aunque el desarrollo de estas tres vertientes analíticas ha sido desigual, colocándose en primer lugar los estudios vinculados con la violencia en las escuelas, según se confirma en los dos estados del conocimiento que se han producido en México durante los periodos 1992-2002 (Furlán, 2003) y 2002-2011 (Furlán y Spitzer, 2013).

La investigación realizada en el marco de los estudios de la Maestría en Desarrollo Educativo (generación 2016-2018), tiene como base la consulta a maestros frente a grupo porque interesaba conocer la problemática desde su perspectiva; se priorizaron aspectos relacionados con la disciplina, normatividad, manejo y control de grupo, así como la resolución o afrontamiento de conflictos, dado que los problemas de comportamiento de los

alumnos aparecían como el principal escollo que hallan los docentes en el desarrollo de su ejercicio profesional. Lo anteriormente señalado fundamenta la decisión de acercarse a la temática en desarrollo para encontrar principios que orienten la comprensión del problema y coadyuven en la retroalimentación de las prácticas docentes e institucionales.

Sustento teórico metodológico

Los componentes clave del tema de investigación son: convivencia y conflicto, violencia, institución escolar, disciplina e indisciplina.

Convivencia y conflicto

La convivencia humana supone la aparición del conflicto y se relaciona con los principios básicos de la educación. Fierro y Tapia (2013) refieren que convivencia escolar es el conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan de la vida cotidiana en las instituciones educativas. “En el núcleo de la convivencia están los conflictos, cuyos orígenes, expresiones y modos de afrontarlos son diversos” (Landeros y Chávez, 2015, p. 33). Asimismo, “se habla de conflicto en aquellas situaciones de disputa o divergencia en las que hay contraposición de intereses (tangibles), necesidades y/o valores en pugna” (Cascón, 2007, p. 5). El conflicto es un fenómeno cotidiano, constante y necesario para la vida humana; es positivo para el crecimiento del ser humano y representa un proceso natural a toda sociedad, pues todos hemos estado involucrados en alguno (Lederach, 2000).

Para Peiró (2009), en la escuela, esa contraposición que plantea un conflicto, se manifiesta en impedimentos de la enseñanza y para los docentes, la interrupción es la causa principal de la conflictividad. Calvo, García y Marrero (2005) clasifican las conductas que originan conflictos en dos grupos: 1) conductas disruptivas o de indisciplina y 2) comportamientos agresivos o violentos.

Violencia.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS):

Violencia es el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (Informe Mundial 2002, p.5).

Sostiene que es un fenómeno complejo cuyas raíces se encuentran en factores biológicos, sociales, culturales, económicos y políticos. La clasifica en tres categorías, según el autor del acto violento: 1) dirigida contra uno mismo, 2) interpersonal y 3) colectiva.

Por su parte, el Consejo Nacional de Población (Conapo, 2018) señala que, de acuerdo con la naturaleza de los actos, la violencia puede ser física, psicológica, sexual o económica. La violencia se puede hacer presente en la escuela de diversas maneras: interpersonal, física, psicológica, sexual o económica.

Institución escolar

En la escuela, sus actores desarrollan prácticas que configuran el modo de ser de la institución. En este trabajo cobran relevancia las estrategias para gestionar la indisciplina que constituyen su modo característico de enfrentar la cotidianidad. La manera como se coordinan acciones y experiencias de los maestros, para realizar la función educativa de atender los actos de indisciplina, dan cuenta del estilo institucional del establecimiento que buscamos conocer y comprender a través de su interpretación con la teoría educativa.

Para Fernández (1994, 1998), institución es sinónimo de establecimiento y alude a la organización que tiene una función especializada, espacio propio y un conjunto de personas con funciones determinadas. Es a través del establecimiento que se procura concretar la función social de educar; supone la presencia de adultos y jóvenes y a partir de sus interacciones, los segundos adquieren

los conocimientos y capacidades que la comunidad define como valiosos. En este sentido, es evidente que nuestro trabajo de investigación se inscribe en estas nociones.

Disciplina

Para Calvo, García y Marrero (2005) este concepto ha estado ligado histórica y etimológicamente al ámbito educativo, al profesor, sus prácticas de enseñanza y a los alumnos. Curwin y Mendler (2003) afirman que la disciplina es una precondition necesaria para establecer un ambiente favorable para el aprendizaje. Gotzens (2006) reconoce la disciplina escolar como requisito, gracias al cual se pretenden garantizar las condiciones necesarias y más favorables para los procesos de aprendizaje en toda su complejidad. La propia autora considera que “la disciplina escolar no es en sí misma un objetivo educativo, es un instrumento para que los auténticos objetivos puedan alcanzarse” (p. 182). Bajo esta mirada, la disciplina escolar es el medio, no el fin.

Indisciplina

Gotzens, Cladellas, Clariana y Badía (2015) sostienen que este término deriva de los comportamientos disruptivos provocados por el alumno o grupo de alumnos, que no permiten o impiden el buen funcionamiento del aula. Calvo et al. (2005) señalan que esos comportamientos que obstaculizan el funcionamiento del aula, dificultan el proceso de enseñanza y contribuyen a disminuir los resultados de aprendizaje. Referirse a la indisciplina remite a la idea de comportamiento disruptivo, conducta disruptiva; una conducta inadecuada que puede originar conflictos. Fernández (2001) define las conductas disruptivas como:

Un conglomerado de comportamientos inapropiados dentro del aula que retrasan y, en algunos casos impiden el proceso de enseñanza, ya que no

permiten afianzar los conocimientos, integrando en ellos la falta de cooperación y mala educación, insolencia, desobediencia, provocación, hostilidad, abuso, impertinencia, etcétera (citado por Calvo et al. 2005, p.57).

Para Latorre y Teruel (2009), las conductas inadecuadas van de manifestaciones de “baja intensidad”, hasta agresiones físicas o verbales graves.

En relación con el sustento metodológico, nuestra perspectiva de investigación es cualitativa. Busca producir datos descriptivos para desarrollar conceptos, interpretaciones y comprensiones; es interpretativa (Denzin y Lincoln, 2012), porque pretende entender los fenómenos en función de los significados que las personas les dan y generar conocimiento a partir de análisis interpretativos.

Nuestro método de investigación fue la teoría fundamentada; de naturaleza exploratoria, tiene el propósito de descubrir conceptos y proposiciones partiendo de datos. La idea esencial de este método, es que la teoría se desarrolle inductivamente a partir de los datos (Dorio, Sabariego y Massot, 2004).

El instrumento de indagación utilizado fue la entrevista. Se eligió por los intereses de la investigación, circunstancias del escenario y condiciones de participación de los informantes. La guía de entrevista, partió de tres temáticas: 1) convivencia escolar y disciplina, 2) actos de indisciplina y 3) procedimientos de atención de actos de indisciplina.

- La primera buscó identificar y explorar las nociones docentes sobre convivencia escolar, disciplina e indisciplina.
- La segunda: identificar episodios de indisciplina recurrentes, sus causas, consecuencias, reacciones y actitudes del entrevistado y del grupo.
- La tercera: conocer procedimientos y acciones escolares para atender actos de indisciplina; el instrumento regulador, etapas y formas de intervención de diversos actores.

Los informantes fueron una mujer y dos hombres; docentes de educación básica de una primaria en la Ciudad de México. Su elección se basó en el criterio de años de experiencia frente a grupo

y estancia en el plantel. Los entrevistados son identificados como IH1, IM2, IH3-, tienen 18, 33 y 4 años de experiencia, respectivamente.

Desarrollo de la investigación

La información obtenida en el trabajo de campo, se sistematizó en cinco categorías descriptivas:

- 1) Convivencia escolar. Comprende los puntos de vista de los docentes sobre convivencia y factores que interfieren en su conservación.
- 2) Disciplina. Refiere concepciones de los informantes acerca de disciplina y estrategias que han utilizado para promoverla en su grupo.
- 3) Actos de indisciplina. Comprende tres tipos de información: a) concepciones docentes sobre indisciplina y factores; b) actos de indisciplina recurrentes y su agrupamiento en función del nivel de gravedad; y c) reacciones en el grupo al suceder un acto de indisciplina.
- 4) Atención de actos de indisciplina. Enuncia actividades y medidas para atenderlos, su manejo dentro del nivel jerárquico de la estructura escolar y acciones docentes para su atención.
- 5) Medidas disciplinarias. Las estrategias que los docentes aplican como consecuencia de un acto de indisciplina.

A continuación se presenta con más detalle, la información de cada categoría:

1) Convivencia escolar.

Tabla 1. Categoría descriptiva sobre convivencia escolar

<p>Concepciones docentes acerca de la convivencia.</p> <p>Tiene que ver con una relación entre iguales donde impera la armonía, paz, llevarse bien; diálogo y tranquilidad.</p> <p>La convivencia se altera:</p> <p>Por los alumnos. Cuando se expresan a través de burlas o groserías; cuando asisten a la escuela sin el sentido de aprender y lo expresan con distracciones o molestando a otros; cuando manifiestan su atracción o sentimientos hacia el otro, descuidando las actividades.</p> <ul style="list-style-type: none">b) Por el docente. Cuando llega al aula sin tener propósitos de lo que se va a realizar.c) Otros factores: el clima frío o cálido, que incomoda a los alumnos y causa que se muevan de su lugar.
--

Nota. Elaboración propia con base en la información proporcionada por los informantes IH1, IM2, IH3.

2) Disciplina.

Tabla 2. Categoría descriptiva sobre disciplina

<p>Concepciones docentes sobre disciplina.</p> <p>Hay disciplina en un grupo cuando se presenta un ambiente tranquilo, sus integrantes se conducen con amabilidad y cortesía, utilizando diálogo cuando surgen problemas.</p> <p>Se relaciona con libertad y respeto.</p> <p>Estrategias para promover la disciplina:</p> <p>Hablando con los alumnos acerca de los beneficios de aprender a convivir con amabilidad, respetando las reglas y sobre las consecuencias de resolver los problemas con groserías o golpes.</p> <p>Tomar acuerdos con los integrantes del grupo al inicio del ciclo escolar y recordándolos cuando sea necesario.</p> <p>Pláticas sobre igualdad e integración con los padres de familia del grupo, solicitándoles su apoyo.</p> <p>Asambleas de aula sobre problemáticas que se presentan en el grupo, con la participación de los alumnos.</p>
--

Nota. Elaboración propia, con base en la información proporcionada por los informantes IH1, IM2, IH3.

3) Actos de indisciplina.

Tabla 3. La indisciplina y sus causas

<p>Concepciones docentes sobre indisciplina</p> <p>Tiene que ver con desorden, no hay autocontrol de los alumnos ni del docente sobre ellos. Son acciones que no generan un bien y causan malestar a otros; se relacionan con sobrepasar los límites.</p> <p>Causas que originan indisciplina:</p> <ul style="list-style-type: none">a) No llevar al aula los materiales de trabajo y, como consecuencia, los alumnos se levantan de su lugar para conseguirlos.b) Cuando no está presente el maestro, quedando el aula sin autoridadc) Cuando un niño no tiene fomentados valores y molesta a otros con groserías, señas obscenas o burlas.d) Juegos violentos o pesados.e) No se establecen límites al niño, en el hogar.

Nota. Elaboración propia con base en la información proporcionada por los informantes IH1, IM2, IH3.

Tabla 4. Los actos de indisciplina más comunes, clasificados de acuerdo a su gravedad

<p>Actos no graves</p> <ul style="list-style-type: none">a) Expresarse con groserías.b) Levantarse para platicar.c) No aceptar la derrota y generar desorden por ello.d) Percances accidentales sin intención como: golpes, tocamientos, derramamiento de líquidos, tirar objetos.e) Discusiones por: debates por un tema, confusiones por la propiedad de útiles; que un niño se imagina cosas que no son ciertas. <p>Actos graves</p> <ul style="list-style-type: none">a) Agresiones físicas o verbales, donde no hay respeto a los derechos o integridad del otro, con intención de lastimarb) Cuando un niño ofende a otro, física o verbalmente, y éste reacciona con violencia física, provocando lesión.c) Cuando una niña jala de los cabellos a otra.d) El uso de teléfonos celulares para tomar fotografías en lugares como el baño.e) Los de connotación sexual, donde se golpea un órgano sexual y tenga consecuencias.f) Golpes en la cabeza.g) Reincidencias en las agresiones.h) Cuando un niño le quita sus cosas a otro niño y éste le dice a su mamá y ella viene a la escuela.i) Cuando los padres de familia se reclaman directamente sobre alguna queja de sus hijos.j) Acciones del alumno contra el maestro (groserías, señas, actitudes desafiantes).

Nota. Elaboración propia con base en la información proporcionada por los informantes IH1, IM2, IH3

Tabla 5. Reacciones en el grupo frente a un acto de indisciplina

- a) Interrupción/suspensión de la actividad académica.
- b) Sorpresa, asombro de los alumnos.
- c) Involucramiento de los alumnos (participan o se alejan).

Nota. Elaboración propia con base en la información proporcionada por los informantes IH1, IM2, IH3

4) Atención de actos de indisciplina.

Tabla 6. Acciones docentes para la atención de actos de indisciplina

- a) Inmediatamente utilizar la voz afirmativa para detener el acto.
- b) Diálogo formativo individual para tranquilizar a las partes.
- c) Pedir al alumno que vaya a caminar fuera del salón, para que se calme.
- d) Registro de sucesos/incidencias en un formato, para llegar a acuerdos académicos.
- e) Espacio de reflexión grupal.

Nota. Elaboración propia con base en la información proporcionada por los informantes IH1, IM2, IH3

Tabla 7. Procedimiento de atención de actos de indisciplina en la estructura escolar

1. Se atienden al interior del grupo por el profesor-alumno(s).
 - a) Discusiones por temas infantiles o confusiones.
 - b) Percances accidentales sin intención: golpes, tocamientos, derramamiento de líquidos, tirar objetos.
 - c) Agresiones verbales o físicas que los involucrados enteran al padre.
 - d) En general, actos no graves.
2. Se atienden en otro nivel dentro de la comunidad escolar: director del plantel u otros.
 - a) Agresiones físicas o verbales con antecedentes del mismo tipo.
 - b) Inconformidad de padres de familia con la resolución de un problema.
 - c) En general, actos graves.
3. Se atienden en instancias externas al plantel: supervisión escolar o dirección operativa.
Inconformidad de padres de familia con la resolución de un problema. Cuando el problema persiste, pese a las medidas tomadas por las instancias previas.
Quejas por las actuaciones del docente en el manejo de un problema.

Nota. Elaboración propia con base en la información proporcionada por los informantes IH1, IM2, IH3

5) Medidas disciplinarias.

Tabla 8. Medidas disciplinarias

<p>Celebrar un acuerdo individual con el alumno. Solicitarle al alumno trabajo especial con relación a un valor. Trabajo durante el recreo, con acompañamiento. Dar intervención a los padres de familia. Recalcar diariamente al alumno, cómo se va a portar, utilizando frases motivacionales. En caso de reincidencia, dar vista a la dirección escolar para que se tomen otras medidas disciplinarias que pueden ser: vigilancia estrecha continua, cambio de grupo, orientación profesional, asignación de responsabilidad al interior de la escuela, cambio de escuela.</p>

Nota. Elaboración propia con base en la información proporcionada por los informantes IH1, IM2, IH3.

Análisis de resultados

La información obtenida, se interpretó con base en los referentes teóricos y conceptuales expuestos y se estructuró en cuatro apartados:

1) Representaciones acerca de convivencia, disciplina e indisciplina.

Los maestros entrevistados, identifican convivencia con tranquilidad, armonía, respeto, paz; las divergencias y las tensiones generadas por distintos intereses y necesidades, frecuentemente están ausentes: “pues [en un grupo disciplinado] todo está en armonía, trabajan en paz, se siente el ambiente tranquilo, el aprendizaje como que se aprovecha más. Entonces hay como una convivencia pacífica entre todo el grupo” (IM2).

En este sentido, los docentes, de entrada, no reconocen al conflicto como propio de la interacción humana, como sostiene Ledersch (2000), confirmando la tendencia a concebirlo negativamente (Cascón, 2007), lo que conduce en ciertas circunstancias a su negación. Dicha negación aleja la posibilidad de afrontarlo y mirarlo con una perspectiva positiva, como lo describe Galtung (2003).

Por otra parte, los docentes asocian a la disciplina con un carácter positivo que contribuye al desarrollo del trabajo académico, coincidiendo con Gotzens (2006): “el fin de la disciplina escolar es la consecución de los aprendizajes de los alumnos en el aula” (p.183).

Desde mi punto de vista, un grupo disciplinado no es aquel que permanece como una estatua dentro del salón, sino un grupo dinámico en constante movimiento, pero algo que siempre le remarco a mi grupo, actuar con libertad, pero bajo un símbolo de respeto, el respeto es algo indispensable (IH3).

El sentido que otorgan los entrevistados a la falta de disciplina remite a actos o episodios del comportamiento de los alumnos (Furlán, 2004). Asimismo, reconocen a la indisciplina como acciones o episodios que causan malestar a otros, sobrepasan los límites establecidos en el grupo, implican desorden y revelan falta de control y autocontrol de alumnos.

Lo primero que se me viene a la mente con la palabra indisciplina es desorden. Desorden para mí es que los alumnos están fuera de su lugar, que no hay un control de ellos sobre sí mismos, ni de un docente para con los alumnos. Entonces eso para mí es realmente indisciplina, cuando se generan acciones que lejos de hacer un bien pues podemos incluso llegar a lastimar a otras personas (IH3).

Estos señalamientos, coinciden con Gotzens (2006, 2015) cuando afirma que se trata de comportamientos desadaptados que dificultan el aprendizaje, al ser conductas contrarias a las normas escolares, que influyen negativamente en el rendimiento académico de los alumnos. También guarda relación con Moreno Olmedilla (1998) quien puntualiza que la disrupción impide el desarrollo normal de la clase; obliga al docente a emplear tiempo para retomar la disciplina y el orden e interfiere en el aprendizaje de los alumnos.

Los actos de indisciplina recurrentes, se clasificaron en dos categorías: no graves (como expresarse con groserías, levantarse para platicar, entre otros) y graves (agresiones físicas o verbales

intencionales, su reincidencia, entre otros). Esta organización, coincide con los niveles de intensidad de las conductas disruptivas señalados por Gotzens (2006, 2015), Latorre y Teruel (2009) y Moreno Olmedilla (1998).

Las representaciones docentes sobre actos de indisciplina, homologan disrupciones y violencia. Esto confirma la tendencia de “meter todo en el mismo saco” (Moreno Olmedilla, 1998) y entenderlo de manera simplista, pues no se puede considerar dentro de la misma categoría una falta leve de disciplina y un episodio de violencia, y a la inversa. Reiteran además, que suele utilizarse el término violencia de forma indiscriminada para calificar comportamientos que, si bien alteran la convivencia en el grupo, no siempre suponen su deterioro grave (Calvo, García y Marrero, 2005). En la normatividad consultada (Acuerdo 96, Guía operativa 2017-2018, Marco para la convivencia escolar y Mecanismos para la atención de solicitudes de intervención), no se encontraron elementos conceptuales para diferenciar los términos indisciplina y violencia, lo cual refleja la misma tendencia identificada en el discurso de los docentes y exhibe la necesidad de revisar a la luz de la literatura especializada, los documentos normativos que intentan fungir como criterios orientadores en el trabajo docente.

Ejemplo de ello es el Marco para la convivencia (2011) que, siendo un auxiliar del docente en la apreciación de faltas disciplinarias y sanciones, no precisa qué faltas constituyen propiamente violencia. Denomina falta disciplinaria a comportamientos de evidente violencia o incluso más graves como usar la fuerza para tomar pertenencias de otros; infligir por la fuerza una lesión seria a cualquier persona o participar en peleas, riñas o agresiones físicas. Hay discrepancia entre las representaciones docentes sobre la gravedad de un acto y los niveles establecidos en la normatividad; esto confirma el uso y adecuación subjetiva y discrecional de los reglamentos escolares, sostenido por Zurita (2016).

2) Prácticas y acciones docentes en la atención de actos de indisciplina.

Los maestros refieren una acción instantánea, posterior a presentarse la conducta: “Inmediatamente, con la voz afirmativa de detener dependiendo la magnitud de este acto de indisciplina” (IH1). Esta acción coincide con los Mecanismos de atención (2015) cuando señala que todo evento de violencia contra algún niño deberá ser atendido y documentado inmediatamente. Esa inmediatez se justifica en el deber general de protección del menor que tienen las instituciones educativas y en la responsabilidad del maestro en el control de la disciplina, porque al suceder un acto que produce daño debe atenderse inmediatamente para contenerlo o interrumpirlo. La inobservancia de este precepto, de acuerdo con los criterios de la Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil (UAMASI) (Silva y Corona, 2010), podría constituir negligencia (p.745).

La práctica Diálogo formativo individual para tranquilizar a las partes es respaldada por la teoría. Cascón (2007) sostiene que el diálogo es una herramienta principal del proceso de aprender a resolver conflictos de forma no violenta. Aguilera, Muñoz y Orozco (2007) la describen como práctica democrática y flexible para atender cuestiones disciplinarias donde pueden converger alumnos, docentes y padres de familia.

La acción docente: “pedir al alumno que vaya a caminar fuera del salón para que se calme” (IH3), es referida de diversas maneras y ratificada por la base teoría. Latorre y Teruel (2009) la identifican como “tiempo fuera”, una propuesta de control y manejo de la interacción en el aula. El Manual docente del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) 2018, señala el “tiempo de regulación” como un tiempo breve que se otorga al niño que está perdiendo el control para que regule su molestia. La práctica registro de sucesos/incidencias en un formato, para llegar a acuerdos académicos coincide ampliamente con la normatividad. El Marco para la convivencia (2011) indica que toda falta debe quedar registrada en el expediente del alumno detallando hechos, intervención, compromisos y medidas que se implementen. La Guía operativa 2017-2018

señala que el uso de una bitácora en la que el maestro registre los hechos relevantes, es una de las acciones generales de prevención de la violencia en el ámbito escolar. “Hacer un parte” (Latorre y Teruel, 2009) permite al docente tener el control histórico de lo que sucede y respaldar su toma de decisiones.

Finalmente, los docentes refieren el Espacio de reflexión grupal como una charla entre docente y grupo para promover valores y mejorar la convivencia. Es reconocida (PNCE, 2018) como una estrategia para fortalecer habilidades sociales y emocionales en el grupo, una retroalimentación constructiva que retoma los aspectos negativos como algo que se puede mejorar. García Correa (2008) considera importante que los alumnos discutan los orígenes de los conflictos escolares y la necesidad de darles solución ejercitando con esto sus habilidades prosociales.

3) Procedimiento para la atención de la indisciplina.

- I. El maestro titular de grupo es quien inicia la atención del acto disruptivo con el propósito de llegar a un acuerdo.
- II. De repetirse el acto disruptivo por parte del alumno con el que se llegó a un acuerdo, inicia otra etapa del procedimiento.
- III. Cuando la conducta indisciplinada continúa, y su alcance perjudica a más personas, se da la intervención formal de la dirección. El docente se acerca a ella para hacer de su conocimiento el problema, en busca de otras medidas.
- IV. Cuando las medidas establecidas por la dirección no dieron resultado en el comportamiento del alumno, la propia dirección pone el asunto a consideración del Consejo técnico de la escuela, con el propósito de que surjan propuestas de medidas de atención y seguimiento.

Informar al padre de familia agrega formalidad y legitimidad al procedimiento. El papel de los padres es muy importante en el proceso de lograr la concientización del alumno. Hay medidas disciplinarias que requieren su disposición para atender las actitudes del menor.

4) Consideraciones docentes sobre medidas disciplinarias.

Las medidas disciplinarias que aplican los informantes como consecuencia de un acto de indisciplina, generalmente funcionan y muestran los resultados deseados. Normalmente, los padres atienden el compromiso de corresponsabilidad con la educación de su hijo y esto se traduce en resultados positivos para el alumnado y la escuela. Sin embargo, cuando no sucede así, se vislumbran dos situaciones: 1) el asunto se complica para la escuela; y 2) no hay manera de obligarlo a participar: “cuando los papás desisten de todo, dicen: yo no puedo ayudarlo [al maestro], no puedo hacer más y se desaparecen y delegan... poco a poco se van alejando y dejan que el niño, que totalmente lo forme la escuela” (IH1). En este sentido, el Marco para la convivencia no obliga al padre, madre de familia o tutor, para asumir su corresponsabilidad. En el caso concreto de la canalización del alumno a una institución especializada, se le hace una invitación que el padre puede o no atender:

Podrá cometer un niño actos de indisciplina y se sigue el protocolo. Pero si se da el caso de que el niño sigue reincidiendo, no hay una solución que detenga el problema... muchos padres dicen: ‘yo no tengo tiempo de estar en la escuela para apoyar a mi hijo’, toda esa parte de compromiso [del padre] no se ha fundamentado bien, porque por eso se siguen dando los problemas (IH1).

Los informantes identifican esta situación como un factor negativo para el manejo de medidas disciplinarias, que repercute en la solución de problemas de convivencia.

Conclusiones

Los docentes tienden a expresar como sinónimos indisciplina y violencia escolar. Esto puede propiciar la tolerancia de actos que lastiman la integridad de los alumnos y vulneran su derecho a una educación libre de violencia. Además, la confusión está dada a

partir del propio sistema educativo que, desde sus instrumentos normativos especializados, no proporciona una caracterización clara.

El maestro frente a grupo está obligado a actuar inmediatamente al presenciar un acto de indisciplina. La omisión de actuar atenta contra el deber general de protección del menor y constituye una responsabilidad. El procedimiento de atención de actos de indisciplina genera tensión entre docente, director, padre de familia y alumno, ya que, de acuerdo con la manera en que se gestione, puede generar responsabilidad laboral, administrativa o penal para el docente o director. Los saberes experienciales del maestro son factor que influye en la duración, alcances y consecuencias del procedimiento.

El Marco para la convivencia no establece medidas que obliguen la participación del padre de familia. La corresponsabilidad en que se fundamenta su participación en la aplicación de medidas disciplinarias tiene un carácter laxo, basado en la buena voluntad.

La madre o padre de familia que no atiende citatorios ni indicaciones, puede tomar la decisión de ya no mandar a su hijo a la escuela. Igualmente, el padre o madre que considera que la escuela no hace nada, que no es justa con el alumno agresor, puede tomar la misma decisión. Esta situación implica un dilema para la institución escolar: ¿hasta dónde es posible sostener a un alumno que con su conducta, amenaza las condiciones de desarrollo escolar de sus compañeros?

La directriz del sistema educativo de “no negar el servicio educativo al alumno”, implica favorecer la permanencia del alumno en el sistema. Sin embargo, para el caso del alumno que da lugar continuamente a problemas con padres no corresponsables y donde se han agotado las instancias y las medidas disciplinarias disponibles ¿qué opciones tiene la escuela?, pareciera que sólo la de sobrellevar la situación y fungir como vigilante estrecho del alumno para evitar problemas mayores. Habrá que preguntarse, en este caso concreto, ¿qué mensaje se está transmitiendo al alumno en particular y a los integrantes de su grupo, como testigos presenciales de la situación?, ¿impunidad?, ¿ineficacia de las normas?, ¿laxitud?,

¿incompetencia institucional?, ¿simulación?, ¿hasta dónde llega la inclusión educativa frente al derecho a una educación libre de violencia? Conseguir que la inclusión y la permanencia del alumno que causa constantemente conductas disruptivas o de violencia, se compagine con el ejercicio del derecho de los restantes miembros del grupo a un ambiente libre de violencia y fundado en valores como la responsabilidad, justicia y respeto, representa una tarea pendiente, escasamente abordada por la investigación educativa y un reto para el sistema educativo.

Referencias

- Aguilera, M.A, Muñoz, A.G. y Orozco, M.A. (2007). Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México. Recuperado de http://publicaciones.inee.edu.mx/buscador-Pub/P1/D/230/PID230_01E01.pdf el 25 de agosto de 2018.
- Calvo, P., García, A. y Marrero, G. (2005). *La disciplina en el contexto escolar*. España: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Cascón, P. (2007). Educar en y para el conflicto. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132945s.pdf> el 3 de julio de 2018.
- Consejo Nacional de Población (2018). Prevención de la violencia en la familia. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/303594/Prevencion_de_la_violencia__Tipos_de_Violencia.pdf el 11 de julio de 2018.
- Curwin, R. y Mendler, A. (2003). *Disciplina con dignidad*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords.) (2012). *Manual de investigación cualitativa*, 1 (pp. 43-102). Barcelona, España: Gedisa.
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, M. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (coord.) *Metodología de la investigación educativa*, pp. 275-292. Madrid, España: La Muralla.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fierro, C. y Tapia, G. (2013). Hacia un concepto de convivencia escolar. En A. Furlán y C. Spitzer (Coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, pp. 73-87. México: ANUIES-COMIE.
- Galtung, J. (2003). Violencia cultural, n°14. España, Gernika Gogoratz. Recuperado de <https://www.gernikagogoratz.org/web/uploads/documentos/202892edd66aaf5c03dacf1298fd7f8938fae76.pdf> el 10 de noviembre de 2017.
- García, C.A. (2008). La disciplina escolar. Murcia, España: Universidad de Murcia. Recuperado de <http://libros.um.es/editum/catalog/view/471/721/571-1> el 11 de agosto de 2018.
- Gotzens, C., Cladellas, P., Clariana M. y Badía, M. (2015). Indisciplina instruccional y convencional: su predicción en el rendimiento académico. *Revista Colombiana de Psicología*. 2(24). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/804/80441602006.pdf> el 5 de agosto de 2018.
- Gotzens, C. (2006). El psicólogo y la disciplina escolar: nuevos retos y viejos encuentros. *Papeles del psicólogo*. 3(27). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827307> el 4 de agosto de 2018.
- Landeros, L. y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Latorre, A., y Teruel, J. (2009). Protocolo de actuación ante conductas disruptivas. *Información Psicológica*, (95). Recuperado de http://www.informaciopsicologica.info/original_articles.php?cod=bGVvb el 12 de julio de 2018.
- Lederach, J.P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos- Educación para la paz*. Madrid, España: Los libros de la catarata.
- Moreno Olmedilla, J.M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (18). Recuperado de orientah.educa.aragon.es/descargas/G_convivencia/3.../1.Comport_antisocial.doc el 10 de enero de 2017.
- Ocampo, J.P. (2019). *Las prácticas institucionales en el manejo de la disciplina en una escuela primaria pública*. Tesis de Maestría. UPN-Ajusco.
- Organización Mundial de la Salud (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Recuperado de http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf el 23 de julio de 2018.

-
- Peiró, S. (2009). *Valores educativos y convivencia*. España: Editorial Club Universitario.
- SEP (2011). Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación primaria en el Distrito Federal. Recuperado de https://www2.sepdf.gob.mx/convivencia/escuela/archivos/divulgacion_primaria.pdf el 15 de marzo de 2018.
- SEP (2015). Mecanismos para la atención de solicitudes de intervención por conductas de violencia, maltrato, acoso escolar y abuso sexual infantil cometidas en contra del alumnado de los planteles de educación inicial, básica, especial, indígena y para adultos dependientes de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. Recuperado de https://www2.sepdf.gob.mx/normateca_afsedf/disposiciones_normativas_vigente/caj/archivos/guia-mecanismos-atencion-quejas-denuncias.pdf el 9 de febrero de 2018.
- SEP (2017). Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México 2017-2018. Recuperado de https://www2.sepdf.gob.mx/normateca_afsedf/disposiciones_normativas_vigente/dgppee/Guia-Operativa-organizacion-funcionamiento-Escuelas-Publicas-20172018v2.pdf el 10 de febrero de 2018.
- SEP (2018). Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) Manual para el docente de Educación primaria. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/379683/PNCE-MANUAL-DOC-PRIM-BAJA.pdf> el 20 de julio de 2018.
- Zurita, Ú. (2016). NO CORRER, NO GRITAR, NO EMPUJAR. Miradas, voces y acciones de estudiantes y docentes del D.F. respecto a las normas. Recuperado de <http://sij.unam.mx/documentos/malestarenlasescuelas/Tomo5.pdf> el 15 de junio de 2018.

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE

Karla Guadalupe Ortiz Salazar

Juan Mario Ramos Morales

Resumen

El presente documento se extrae de una investigación vinculada a los docentes del tercer ciclo de educación primaria, y da cuenta del sentido que tiene para ellos la evaluación de la comprensión lectora a partir de su propia experiencia. Así, con base en una metodología cualitativa, entrevistamos a maestros de dicho grado y, posteriormente, se organizaron categorías de análisis que develaron concepciones atravesadas en la práctica, experiencias bañadas de sentido que evocan diversas maneras de concebir y ejercitar la evaluación de la comprensión lectora. Hemos organizado el texto en tres apartados: la delimitación del objeto de estudio; el desarrollo de la investigación y algunas reflexiones respecto a la evaluación de la comprensión lectora.

Delimitación del objeto de estudio

En este trabajo damos cuenta del proceso de evaluación de la comprensión lectora. Tomamos como punto de partida el significado que los docentes dan a la evaluación, y la forma como han configurado esta práctica (percepción, construcción, estructuración, valoración). Al hablar de la evaluación de la comprensión lectora, estamos interesados en comprender el sentido que tiene para los profesores del tercer ciclo de primaria (quinto y sexto grados).

Recuperamos su voz en escuelas de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, con experiencia docente entre cinco y 33 años. La opinión de los entrevistados evoca las concepciones y significados construidos a partir de su cotidianidad en interacción con los otros y su contexto.

Dadas las características del tópic, asumimos una perspectiva cualitativa bajo los postulados del interaccionismo simbólico. Sumergidos en esta tradición, recuperamos información con relación a la evaluación de la comprensión lectora a través de entrevistas a profundidad. El reporte académico está organizado en tres apartados. En el primero caracterizamos el objeto de estudio y la perspectiva teórico-metodológica arrogada. Posteriormente nos centramos en el desarrollo de la indagación, en particular el análisis de los datos. El orden del sentido nos condujo a la caracterización de las categorías con base en lo expuesto por los entrevistados. En este tenor, el desarrollo de este apartado está compuesto por tres rubros titulados: a. Práctica de enseñanza de la lectura y la escritura, b. Comprensión de la lectura y c. Valoración de la comprensión lectora.

A la postre, en el último apartado, trazamos algunas reflexiones que invitan al lector a comprender una parte de la experiencia vivida de los sujetos, contadores de historias hallados en situaciones sociales similares, con la intención de superar singularidades con atención a la configuración de sentido.

Abordaje en la literatura

En la indagación de referentes teóricos que respaldan la investigación, en un primer momento localizamos estudios que plantean temas de interés en torno a la evaluación de la comprensión; artículos que refieren indagaciones sobre cómo se evalúa la lectura, e información acerca de recomendaciones generadas por el Plan Nacional de Lectura y Escritura.

En un segundo momento, la revisión desveló investigaciones en el área de lectura mediante cuatro objetos de estudio comunes: conocimientos, prácticas, proceso y evaluación. A su vez, distinguimos los niveles educativos en los cuales se centran los estudios con el fin de destacar los resultados en función de la población participante.

Ante un panorama comprensivo de los estudios recopilados, consideramos artículos de investigación y revisiones de literatura que no insieren la particularidad de estudiantes de quinto y sexto grado. No obstante, es información valiosa para distinguir cómo el proceso es estudiado en cada uno de los niveles educativos.

Los ejes que mediaron el estado de la cuestión de la investigación, parten de estudios sobre el proceso de lectura, seguidos por su promoción con énfasis en autores clásicos como Emilia Ferreiro y Alejandra Pellicer, además de aportaciones brindadas por otros investigadores alrededor de los ejes de comprensión lectora y evaluación de la lectura.

Sustento teórico metodológico

En sintonía con los presupuestos del interaccionismo simbólico planteados por Blumer (1982), concebimos que en la producción de sentido, el docente edifica y redifica conexiones interpretativas adecuadas al saber previo y a la interacción contextualizada en un hacer social. En este caso, la evaluación de la comprensión lectora en donde interactúan las relaciones y conexiones con el quehacer docente.

En este orden de ideas, partimos del supuesto que los maestros configuran significados en torno a la evaluación de la comprensión lectora y, a partir de ello, desarrollan estrategias de enseñanza y evaluación de la misma, más allá de los marcos institucionales, y con el propósito de atender las necesidades de formación de sus alumnos.

Con el fin de comprender el sentido de la tarea de evaluar, concebimos, a la luz del trabajo de Ronsenblatt (1978), que la comprensión lectora hace referencia a un proceso simultáneo de extracción

y construcción transaccional, que oscila entre las experiencias y conocimientos previos del lector puestos en juego en la interacción del texto y su contexto, en donde se configuran esquemas que tratan de explicar o comprender el contenido en cuestión.

Desarrollo de la investigación

La idea de la recuperación de la experiencia docente y reflexionar sobre ella proviene de Dewey (1989). Desde esta perspectiva, la reflexión surge de una experiencia vivida, propia o ajena, que nos brinda información sobre una situación. Bajo esta idea, a partir de entrevistas a los docentes, con base en su palabra, presentamos cómo su experiencia atraviesa la manera en que se apropian, interpretan y trasforman la tarea de evaluar la comprensión lectora.

Los docentes —intérpretes de su mundo— nos acompañaron en el recorrido de un camino desconocido, con puerto en el desarrollo de entrevistas a profundidad, situados en coordenadas contextuales similares (adscritos a escuelas oficiales de la SEP, titulares de grupo, experiencia en tercer ciclo de educación primaria). Una vez realizadas y transcritas, hastiados hasta la saturación de información, continuamos la aventura. Trabajamos con dos preguntas base para el análisis y la categorización: ¿de qué habla?, ¿cuál es el sentido de lo que habla? Identificamos los elementos evocados por los entrevistados en relación con el tema de interés, a fin de aproximarnos a los significados y el proceso de evaluación de la comprensión lectora.

Análisis de resultados

En esta sección exponemos los resultados del análisis de tres categorías derivadas de la investigación citada. Organizamos la presentación en tres rubros titulados: a. Práctica de enseñanza de la lectura y la escritura, b. Comprensión de la lectura, c. Valoración de

la comprensión lectora. Cabe señalar que se utilizan seudónimos para referir y dar voz a los docentes entrevistados en 2015.

Práctica de enseñanza de la lectura y la escritura.

Bajo la consigna de ir de lo general a lo particular, concebimos que, antes de exponer las voces de los docentes con relación a la tarea de evaluar la comprensión lectora, es elemental apreciar las concepciones construidas en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura.

Los sujetos narran el proceso de enseñanza que, desde su perspectiva, contribuye al desarrollo de la lectura y la escritura. En el trayecto, describen los elementos que configuran su práctica. Los relatos de los participantes clave son referente sustantivo, posibilitan mostrar sus nociones, entrelazadas en los diferentes momentos de su labor docente y, al tiempo, dan pautas para valorar la comprensión lectora. En los siguientes párrafos damos voz a los docentes entrevistados en torno a sus prácticas de enseñanza de la lectura y escritura: Kris y Luisa.

Voz de Kris

Kris asevera que la lectura se concibe a partir de diversos propósitos. Se remite a su experiencia de formación inicial: “en general, durante nuestra escolarización, no nos han enseñado a discernir que hay lectura de placer, hay lectura para otras cuestiones”. Difiere, “siempre la lectura está ligada a lo académico para aprender, pero para lo académico”. Describe cómo es la situación de fortalecimiento de la lectura en el salón de clases en un día habitual; indica que los docentes asignan diez minutos diarios de lectura en voz alta; en cada mes se distingue un género literario, con base en el cual los estudiantes realizan algún proyecto transversalmente relacionado con alguna asignatura.

En el marco de la producción de textos, Kris refiere que utiliza todo aquello que contenga información en la vida cotidiana, útil para el desarrollo de actividades en la escuela, como revistas, cajas de medicamentos, de cereal. La docente agregó que se ha acercado a diversa literatura que le brinda herramientas para generar diferentes estrategias para el fomento de la lectura y escritura. Detalló estrategias como los “cadáveres exquisitos”, ejercicio que consiste en que los estudiantes construyen una historia con la aportación e ingenio de cada uno. La entrevistada percibe que en el tercer ciclo de educación primaria las habilidades lectoras deberían diversificarse, más allá de estar ligada la lectura al aprovechamiento; refiere que sería enriquecedor dar cabida a las vivencias de los estudiantes, partir de sus intereses, “trabajar con experiencias de vida algo más profundo que realmente mueve o motiva a los individuos” (Kris, 2015, p. 7).

La Profesora Kris señala la función de la escuela hacia los estudiantes con relación a la enseñanza de la lectura y escritura: es “enseñarlos a descifrar el código escrito, que ellos [alumnos] puedan encontrar la forma de comunicarse a través de la lectura y la escritura” (Kris, 2015, p.9). Puntualiza en su concepción del sentido de la enseñanza, la búsqueda de que “la lectura sirva para tener placer, o para otras cuestiones, aparte de las informativas y de comunicación pero creo que no se ha implementado bien, todavía no hemos reflexionado tanto esa parte del enfoque” (p.12).

En esta línea de pensamiento, la entrevistada concluye: “falta mucha orientación en entender qué son las competencias lectoras y realmente explotarlas para que los niños sí sean lectores autónomos y se acerquen a la lectura” (Kris, 2015, p. 10).

Voz de Luisa

Por su parte Luisa, con experiencia en ambos grados del tercer ciclo, señala haber tenido experiencias gratificantes relacionadas con

la enseñanza y fomento de la lectura. Al respecto advierte, “se espera que [los alumnos] escriban de manera correcta, se expresen de manera correcta en cuanto a la escritura y también de manera oral”. Reitera que para ella la práctica de la lectura y la escritura es un proceso que debe seguir no solamente el primer año, segundo año [de primaria], “sino que debe seguir de manera consecutiva hasta llegar a tercero de secundaria para que finalmente se vean los resultados” (Luisa, 2015, p. 11).

Luisa concibe complicada la enseñanza de la lectura y escritura, en concreto en quinto grado, por el desfase o rezago en el que se encuentran los estudiantes. Plantea que las dificultades de los alumnos al momento de leer, responden a la desatención y superficialidad con la que se realiza el ejercicio de lectura. Además, atribuye las dificultades de comprensión lectora a la falta de fluidez en la decodificación de un texto. La entrevistada refiere que las estrategias implementadas en el salón de clases para la enseñanza de la lectura y la escritura, por ejemplo, son la lectura en grupo e individual por parte de sus estudiantes: “Simplemente he implementado algunas actividades como lectura en grupo, lectura individual, etc. O la lectura compartida. He visto que sí hay algunos intereses en los niños, entonces, de esa manera lo he rescatado” (Luisa, 2015, p. 7). Por otro lado, considera que una de las herramientas para fomentar la lectura es que los estudiantes lean en casa, aun cuando llega a ser complicado. Sugiere que, a pesar de ser complejo el proceso, los docentes son responsables de cimentarlo al tener como base el vínculo entre la lectura y la escritura para el alcance de la comprensión de textos, entendido como un proceso.

Finalmente, las palabras de Luisa dan pie al abordaje de significados en torno a la comprensión lectora:

Comprender un texto, significa llevar a cabo un análisis profundo en un texto, no es nada más leerlo y ya. Es meterte, interesarte en el texto y adentrarte en todo lo que él dice entenderlo de manera global y a la vez también de manera particular, porque si no, no hay una comprensión (Luisa, 2015, p. 3).

Comprensión Lectora

En aras de entender el sentido de la valoración de la competencia, privilegamos la red de significados de los docentes construida en torno a la comprensión lectora. Con la mira constante en la voz de los entrevistados, referimos la orientación del ejercicio para el fortalecimiento de dicha competencia y reseñamos las estrategias delineadas, que más tarde resuenan como parte de los criterios considerados para valorar la comprensión lectora. No obstante, dar la debida resonancia a las voces recogidas no es fácil. Geertz ha dicho, es preciso lograr:

Un continuo equilibrio dialéctico entre lo más local del detalle local y lo más global de la estructura global de un modo tal que podamos formularlos en una concepción simultánea, situar a ambas partes en un contexto en que se expliquen mutuamente (citado en Bolívar, 2014, p. 720).

Voz de Inés

Para Inés, leer y comprender son dos procesos entrelazados que integran diversos significados. La entrevistada (Inés, 2015) delinea la relevancia que tiene para ella la lectura como una actividad placentera: “Antes de llegar a la comprensión lectora, para mí siempre ha sido importante el leer. Primero el gusto por leer” (p. 4). Para ella, la lectura se aprende por imitación, refiere, “si tú [como docente] lo haces con entonación, con gusto, [a los alumnos] les haces diferentes tipos de lectura, a ellos les gusta y después te imitan” (Inés, p. 5). Inés concibe la comprensión lectora enraizada a las imágenes que crea el estudiante de las ideas o lo descrito por el autor de un texto. Al respecto refiere: “a mí me interesa despertar primeramente la imaginación. A partir de la imaginación tú comprendes, te imaginas lo que está sucediendo en la lectura, que estás leyendo” (Inés, 2015, p.2). Afirmo que a partir de algunas preguntas generadoras es

posible motivar la imaginación.

En el desarrollo de dichas interrogantes hacia sus estudiantes, la entrevistada reconoce el sentido de leer. Al respecto esboza: “Leer no sólo es comprender lo que te dice el autor, sino también dar tu punto de vista” (Inés, 2015, p. 3). Con relación a justificar la opinión sobre determinada lectura que lean sus alumnos, afirma que no se trata de que ellos señalen que entendieron el texto, puntualiza, “argumentar es lo que a mí más me interesa, argumentar por qué sí o por qué no [están de acuerdo con el autor]; cuando tus alumnos argumentan, predicen o anticipan, ya estás viendo si están comprendiendo” (2015, p.3).

Voz de Febo

Los significados, entramados en el sentido de la comprensión lectora, atañen conceptualizaciones diversas. Para Febo la habilidad de lectura está directamente relacionada con la destreza de escritura. Apunta que en su salón de clases es el lugar donde enarbola este significado: “para mi es importante que el niño escriba y lo haga de una manera rápida, entonces eso lo veo reflejado en la lectura, el niño tiene más fluidez al leer” (Febo, 2015, p.4).

En este sentido, el docente ofrece a sus estudiantes materiales de lectura diferenciados a los típicos en salón de clases. Febo plantea: “intento que los chicos lean mucho pero no solamente los libros de la escuela, porque una de mis estrategias ha sido recolectar revistas” (p. 8). Delimita la descripción de su práctica, puntualiza que a sus estudiantes les solicita lleven los textos que suelen leer, aquellos que les interesan; otra manera de motivarlos, es que cada uno de sus estudiantes compre un libro que le haya llamado la atención, para posteriormente compartirlos durante el ciclo escolar.

Para el profesor Febo, a través de estas estrategias cobran fuerza los significados entretejidos en la comprensión lectora. Precisa que una manera fundamental para identificar si un estudiante

comprende lo que lee es “cuando tú puedes entablar una plática con el niño sobre un texto” (Febo, 2015, p. 11).

En los relatos de los profesores Inés y Febo en torno a la comprensión lectora, se distinguen significados integrales a la concepción de la habilidad lectora. Ambos apuntalan el sentido de que los estudiantes encuentren gusto e interés en los textos que se les presentan. Para la maestra Inés parte de la imitación de cómo ella lee a sus alumnos (con agrado, entonación, cotidianidad) y en esta interacción con el otro; Febo pone en relieve el sentido comunicativo y el enlace directo con la escritura. La noción de comprensión lectora de los entrevistados, refiere elementos que vale la pena tener presentes para entender el sentido de la evaluación de dicha habilidad.

Los docentes ponen el acento, más allá de la fluidez en la lectura, en identificar si un estudiante logra entablar un diálogo en torno al texto leído; distinguen la comprensión a partir de que su alumno argumente su opinión en relación con lo expuesto por un autor cuando conversa sobre la lectura, y no sólo relata de lo que se trata sino, además, genera vínculos con alguna anécdota, contradice al autor o trae a colación algún otro texto. Por ejemplo, para Anne la comprensión lectora se detona a partir de cuestionamientos, con base en respuestas “certeras”. Afirma que la comprensión lectora la distingue [el estudiante] leyendo y [el docente] “haciendo preguntas acerca de lo que se leyó” (Anne, 2015, p. 13). En sintonía, el profesor Marlo refiere intenciones centradas en generar preguntas en torno de la lectura; en sus palabras, saber si un niño comprende lo que lee:

Es muy fácil, con ejercicios, con preguntas, por ejemplo: ¿qué entendiste de lo que leíste? O simplemente con preguntas después de leer. [Ejemplifica puntualmente] Hacíamos la lectura en voz alta, sacaban su cuaderno y les ponía dos, tres preguntas, cerraban su libro y ellos tenían que contestar dos, tres preguntitas nada más, a veces hasta cinco [preguntas], a veces verbales y a veces escritas (Marlo, 2015, pp. 7-8).

Un segundo acercamiento al sentido de la comprensión lectora lo hacemos a través del cruce de voces entre nuestros entrevistados y algunos referentes teóricos. Por un lado (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2001, pp. 16-20), consideran que en los estudios sobre comprensión lectora, se toman en cuenta determinados componentes de la comprensión clasificados en literal, reorganizativa, inferencial y crítica. Bajo estos cuatro grupos, distinguimos la comprensión inferencial y la crítica en el discurso de algunas de las entrevistadas.

La comprensión inferencial o interpretativa se ejerce cuando “se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto. [...] Estas expectativas se van verificando o reformulando mientras se lee” (Catalá et al., 2001, p. 17). Precisamente, la interacción constante entre el lector y el texto y las conjeturas que hacen antes, durante y después de la lectura. En esta línea de pensamiento, Luisa expresa: “la evaluación de la comprensión lectora básicamente es [...] mediante un texto, la lectura y comentar, o el antes de leer un texto, te digan [de] qué creen puede tratar” (Luisa, 2015, p.13).

En el sentido de no sólo concebir un texto de manera general, sino que además tenga un impacto particular en el lector, la profesora Inés señala que justificar la opinión sobre determinada lectura que lean sus alumnos, “es lo que a mí más me interesa, argumentar por qué sí o por qué no” (Inés, 2015, p.3). El nivel crítico o profundo implica respuestas de carácter subjetivo, una interpretación personal, expresión de opiniones y formación de juicios propios.

En el mismo nivel inferencial, la profesora Kris destaca la intención de que un texto genere en el estudiante reflexiones, experiencias previas, incentive la imaginación y creatividad para finalmente promover un aprendizaje. En seguimiento a su discurso, distinguimos los significados que atraviesan su noción de comprensión lectora; para ella implica no solamente que el estudiante repita de memoria el texto, es que:

Lo internalice y que realmente en él deje un aprendizaje, o sea que la lectura lo lleve a una reflexión y que se acrecienten sus experiencias, yo siempre

he creído que la lectura ayuda a incrementar la imaginación, la creatividad y mejora en muchos sentidos el rendimiento académico porque no es nada más lectura verlo en el área de español la lectura implica muchos otros conocimientos entonces [...] si la comprensión lectora ayuda a los niños a tener mejor comprensión del mundo, de sus experiencias, sus vivencias y de todo lo que están conociendo (Kris, 2015, p. 6).

En el sentido de construir puentes entre lo nuevo y lo conocido, bajo la noción de comprender activamente a través del conocimiento previo e interpretaciones, retomamos lo expuesto por Pearson y Johnson (1978, p. 24): “La comprensión no es simplemente lo que se ha leído. La comprensión implica hacer muchas inferencias”.

La comprensión lectora se ubica en la base de todas las asignaturas definidas en el currículo vigente de educación básica. Su aporte es transversal en el desarrollo y construcción de aprendizajes particulares, se extiende y atañe a distintos ámbitos y disciplinas de estudio a lo largo de la vida cotidiana y escolar de todo estudiante. En estos escenarios se evalúa la comprensión lectora; implícita o explícitamente, el estudiante se enfrenta a retos de entendimiento, ya sea la demanda de un profesor para acabar de leer un libro, la exposición de un contenido escrito, la asimilación de indicaciones de algún formulario, entre numerosas situaciones personales y futuras proyecciones profesionales a las que se enfrentará. En este rubro, expusimos el sentido que tiene para los docentes de tercer ciclo de primaria la comprensión lectora. Con base en la voz de su experiencia, entretejimos evocaciones referidas al asunto expuesto desde la práctica y los referentes teóricos que han orientado la presente investigación. En continuidad con las secciones edificadas, el siguiente rubro está dictado por los elementos expuestos por los profesores acerca de la evaluación de la comprensión lectora.

Valoración de la comprensión lectora

En este apartado recuperamos la narración de los docentes sobre aquellos referentes que influyen en su modo de evaluar. Esbozamos algunas estrategias y criterios que, desde su perspectiva, consideran baluartes en la configuración de su noción de comprensión lectora, contruidos al momento de ejercer su actividad profesional, y cimentados en vista de muestras visibles de su pertinencia y funcionalidad para el reporte de resultados.

La evaluación en el aula está atravesada por diversos significados reedificados a lo largo de la trayectoria docente. Para algunos de ellos, el medio para identificar si un estudiante avanza en lectura, es la observación. El modo en cómo evalúa el profesor entrevistado, es conforme a lo que entiende el estudiante de la lectura y el respeto a signos de puntuación. No obstante, esa es una de las posibilidades de valoración, en tanto la evolución lectora es para los actores una dinámica práctica compleja que abarca diversas destrezas, a las cuales se les adscribe mayor importancia frente a otras.

Evaluar la comprensión lectora no parece tarea sencilla para algunos de los entrevistados. Existe una exigencia del aquí y ahora, hasta cierto punto de espontaneidad, que aporta variedad al trabajo del profesor, también contribuye a la valoración superflua del logro de la competencia y el uso fugaz de formatos preestablecidos. En los siguientes párrafos profundizamos el análisis a la luz de un segundo orden del sentido, evocamos las voces de los entrevistados que se encuentran con la palabra de referentes teóricos. Aparentemente, para algunos actores es sencilla la tarea de evaluar la comprensión lectora al partir de criterios como identificar ideas principales o contestar preguntas textuales, tal como planea el profesor Marlo:

Es muy fácil saber si un niño comprende lo que lee a través de ejercicios o preguntas después de leer. [En el salón de clase] Hacíamos lectura en voz alta; sacaban su cuaderno y les ponía dos, tres preguntas; cerraban su libro y ellos tenían que contestar dos, tres preguntitas, nada más, a veces hasta cinco (2015, p.11).

No obstante, si la noción de comprensión lectora se ubica en un nivel de abstracción mayor, como argumentar puntos de vista o relacionar el contenido de la lectura con experiencias personales o intereses particulares, entonces se torna compleja. En palabras de Olac Fuentes (2013, p.22):

En la práctica resulta imposible para los maestros enseñar con solidez lo prioritario y al mismo tiempo cubrir extensos campos temáticos enfocados con una organización disciplinaria. ¿Cómo podría un maestro respetar, por ejemplo, la prioridad del desarrollo de la comprensión lectora que exige un trabajo pausado y reiterativo, sensible al avance y a las dificultades de cada alumno, si debe también cumplir con la enseñanza de temas nuevos que el programa le plantea de manera incesante? Con lo anterior quiero mostrar que no es razonable esperar que mejore la calidad de las prácticas del maestro si no se le propone un marco de exigencias más sensato y viable.

En armonía con lo descrito por Fuentes, y desde lo expuesto por los docentes frente a grupo, la evaluación de la comprensión lectora en ocasiones se vive con la premura de entrega de reportes cuantitativos a la dirección escolar, e indudablemente es una habilidad que requiere de tiempo y atención plena por parte del profesor.

Consideramos que con la carga disciplinar queda automatizado el proceso; difícilmente tiene seguimiento e impacto en los resultados educativos. Marlo sugiere, en lugar de dedicar tanto tiempo a llenar formatos, generar portafolios de “evidencias” o estar etiquetando a los niños con mensajes en los cuadernos de “no trabaja, anda mal, etc.”: “prefiero, si el niño anda mal, sentarme con él, buscar la forma de enseñarle [...] creo que es mejor, es más importante el cómo lo vamos a solucionar” (Marlo, 2015, p. 37).

Conclusiones

Los avances de la investigación presentadas en este texto, nos permiten vislumbrar algunas pautas en el análisis de la evaluación de la comprensión lectora a partir de la voz de los docentes —sujetos— sobre su experiencia en el tercer ciclo de educación primaria en una escuela pública —contexto. Situamos tres categorías: en la primera, prácticas de la enseñanza de la lectura y la escritura, distinguimos que el desarrollo de la comprensión —como competencia lectora— conlleva, para los docentes frente a grupo, un trabajo intencionado de la enseñanza que posteriormente marca los criterios de valoración. El nivel de logro alcanzado por los estudiantes, en relación con los aprendizajes y su expresión tanto oral como escrita, son manifestaciones propias de la comprensión lectora, pero delineadas por la práctica docente.

En la segunda categoría revelamos las ordenaciones que permiten vincular las diferentes reflexiones de los docentes entrevistados, vistos como sujetos constructores de sentido, que oscilan entre cavilaciones y saberes previos, tejen una red de significados en torno al tema, camuflan argumentos, rememoran acontecimientos y generan deliberaciones. Sin más preámbulo, exhibo a continuación sus palabras en tono descriptivo y separadamente, en una categoría que permite orientar el sentido a partir de lo que dicen en relación con la comprensión lectora.

Los elementos que surgen en la concepción de la comprensión lectora, encaminan el entendimiento a los significados entretejidos en la tarea de evaluar, a la distancia de lo definido, de lo generalizado, de instrumentos limitados a la fluidez, velocidad y número de palabras leídas por minutos. Mostramos la noción de comprensión lectora de los entrevistados, las estrategias para el fortalecimiento de la comprensión lectora para, finalmente, en la tercera categoría distinguir las formas en que han perfilado la evaluación de dicha competencia. A lo largo del discurso de los entrevistados es posible distinguir modos diferenciados de valorar la comprensión a partir de los significados construidos en su trayectoria profesional, así

como la injerencia de las políticas y procesos educativos institucionalizados que inciden, tanto en la enseñanza como en la evaluación. De tal manera argüimos que la evaluación se moviliza por razones diversas, está delineada por intenciones diferenciadas en la práctica docente. No obstante, derivado de este acercamiento hay algunas líneas de trabajo pendientes de trabajar, como las barreras para el aprendizaje que presentan los estudiantes, los elementos contextuales y familiares que inciden en el fomento para la lectura.

Referencias

- Blumer, H. (1982). La posición metodológica del interaccionismo simbólico. En H. Blumer. *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*, 1-45. Madrid, España: Hora.
- Bolívar, A. (2014). *Las historias de vida del profesorado: Voces y contextos*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. XIX (2), 711-734.
- Catalá, G., Catalá M., Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1°-6° de primaria)*. Barcelona, España: Graó.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- Fuentes, O. (2013). Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente. En: R. Ramírez (Coord.). *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República.
- Ortiz, K. (s.f.). *Evaluación de la comprensión lectora en quinto grado de educación primaria*. Tesis de Maestría. México: UPN
- Pearson, P. D. y Johnson, D. D. (1978). *Teaching reading comprehension*. Nueva York, EUA: Holt, Rinehart & Winston.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, EUA: Southern Illinois University Press.
- Serrano, J. A. (2007). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de Docentes en México*. México: UPN.

Entrevistas

- Kris (2015). Entrevista. *Material de trabajo del proyecto de indagación Evaluación de la comprensión lectora en quinto grado de educación primaria.*
Documento no publicado.
- Marlo (2015). Entrevista. *Material de trabajo del proyecto de indagación Evaluación de la comprensión lectora en quinto grado de educación primaria.*
Documento no publicado.
- Anne (2015). Entrevista. *Material de trabajo del proyecto de indagación Evaluación de la comprensión lectora en quinto grado de educación primaria.*
Documento no publicado.
- Luisa (2015). Entrevista. *Material de trabajo del proyecto de indagación Evaluación de la comprensión lectora en quinto grado de educación primaria.*
Documento no publicado.
- Inés (2015). Entrevista. *Material de trabajo del proyecto de indagación Evaluación de la comprensión lectora en quinto grado de educación primaria.*
Documento no publicado.
- Febo (2015). Entrevista. *Material de trabajo del proyecto de indagación Evaluación de la comprensión lectora en quinto grado de educación primaria.*
Documento no publicado.

EL DESAFÍO DE CONSTRUIR UN DISPOSITIVO PARA PROMOVER LA REFLEXIVIDAD DOCENTE PARA REPENSAR LA RELACIÓN EDUCATIVA. UNA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

María Eugenia Hernández Cortez

Lucía Elena Rodríguez Mc Keon

Resumen

En este trabajo se examinan algunas de las dificultades que condicionan la posibilidad de desarrollar otro tipo de estrategias para afrontar los problemas de convivencia, que hoy día se presentan en la relación entre maestros y estudiantes al interior de la educación secundaria. Dichos hallazgos, forman parte de los resultados obtenidos en la fase de diagnóstico para la construcción de un dispositivo de intervención interesado en la mejora del clima de relaciones, que se enfocó en el diseño de un conjunto de actividades orientadas a promover el desarrollo de prácticas de reflexividad que les permitan problematizar la noción de alumno problema, que contribuye a generar estrategias que privilegian la exclusión velada de algunos estudiantes que portan diferencias que se contraponen con el ideal de buen alumno que se propugna. A partir de la investigación acción, se promovió una estrategia que favoreció la participación de los maestros en las distintas fases de la construcción del dispositivo; en el diagnóstico en particular, se hizo acopio de datos para la reflexión compartida con los docentes. A partir de la realización de entrevistas, charlas informales y la observación como técnicas fundamentales, fue posible obtener información valiosa que permitió la construcción de un conjunto de actividades que favorecieron procesos significativos de reflexión docente, sobre su papel de cara al reconocimiento de los estudiantes para favorecer su inclusión en la escuela.

Introducción

Hoy día es difícil construir estrategias distintas a las que tradicionalmente han sido utilizadas para afrontar las problemáticas de convivencia que se viven en la escuela secundaria. El cambio como institución hecha para otro tiempo no ha sido fácil, y ello se manifiesta de diversas maneras, como han alertado diversos investigadores (Sandoval, 2001; Rodríguez, 2010; Fierro, 2013) existe un desencuentro en la relación educativa. El comportamiento actual de los estudiantes, dista mucho del perfil ideal del buen alumno que demandan los docentes, se acumula el malestar y la escuela se vuelve un espacio difícil de habitar por los alumnos que poseen características distintas al que se enuncia en dicho perfil ideal. ¿Qué elementos contribuyen en la dificultad para construir otro tipo de estrategias para afrontar las problemáticas de convivencia, en la relación que establecen los maestros y alumnos en la escuela?, ¿cómo comprenden dichas problemáticas los docentes?, ¿cómo impulsar un proceso de toma de conciencia entre los docentes, acerca de la viabilidad de construir otro tipo de estrategias para afrontar las problemáticas de la convivencia en la escuela?, ¿qué aspectos habría de tomar en cuenta, en el diseño de una estrategia para favorecer la reflexión de los docentes de la escuela secundaria, con el fin de problematizar su quehacer y construir disposiciones para el encuentro entre maestros y alumnos?

Este es el campo problemático inicial donde se inserta el trabajo que compartimos en este texto, y que forma parte de una investigación más amplia que se sistematizó como tesis de maestría, orientada al desarrollo de estrategias para promover la reflexión entre los maestros del nivel de educación secundaria, respecto a la necesidad de resignificar su papel docente con el fin de construir una relación educativa, signada por la inclusión y el reconocimiento del otro.

En particular, se exponen los resultados del diagnóstico realizado en torno a la dinámica que toman las estrategias de afrontamiento de las problemáticas de la convivencia por parte de los

docentes, y algunos de los razonamientos que los sostienen y sobre los cuales se problematizó en la fase de intervención. Se comparte cómo dichas estrategias se encuentran articuladas a la noción del alumno problema, como criterio de clasificación que profundiza una mirada estigmatizante de aquellos que se alejan del perfil ideal del buen estudiante e implican el uso de un razonamiento simplista que generaliza y promueve su des-responsabilidad, cuestiones que alejan la posibilidad de problematizar su papel como docente a fin de reconstruir la relación educativa.

1. Algunas características sobre el proceso de construcción del Dispositivo

Con Onneto (2011), consideramos que la problemática de la relación educativa, en la educación secundaria, lejos de poder ser analizada de manera aislada, requiere ser vista como manifestación de la crisis que hoy vive la escuela, lo que obliga a que su análisis se realice teniendo como telón de fondo la necesidad de reconstruir el sentido del hacer educativo como vía para afrontar dicho punto de inflexión.

Es por ello que, frente a la tentación de acudir a la búsqueda de explicaciones fáciles que den respuestas limitadas a lo que se vive, consideramos que la situación a la que aludimos constituye apenas la punta de un iceberg que requiere ser comprendida a mayor profundidad, asumiendo una perspectiva compleja y que promueva el involucramiento de los docentes como actores centrales en dicho proceso de análisis y generación de alternativas.

Es por ello que la construcción del dispositivo de intervención que se realizó en una escuela secundaria técnica ubicada en el sur de la Ciudad de México, tuvo como participantes a los profesores, prefectos y la trabajadora social, y se basó en el enfoque de la investigación-acción, pues lo que interesó fue promover procesos de cambio a partir de una mayor comprensión de las problemáticas

desde dentro de la escuela. Al permitir la identificación de aspectos considerados problemáticos, así como los caminos susceptibles para el cambio, dicho enfoque resultó adecuado al reconocer la contingencia en las dinámicas de configuración de las prácticas sociales, y favorecer la construcción de dinámicas participativas de tipo situado para el desarrollo de alternativas.

Apoyados en la propuesta de Elliot (1993), que contempla la necesidad de concatenar diversos ciclos que se suceden al interior de una espiral introspectiva en la dinámica de la investigación-acción, es que se consideraron diversas fases en la estrategia de construcción del dispositivo, a saber: una primera de diagnóstico de la problemática, seguida de otra relacionada con la construcción de acciones de intervención, con la finalidad de promover un proceso de cambio con respecto al modo como se configura dicha problemática, acompañadas ambas por un trabajo de reflexión en y sobre la experiencia. Si bien cada una de las fases significó el uso de herramientas metodológicas particulares, a lo largo de su proceso de construcción, se utilizaron la observación y el registro a través del diario de campo como dos herramientas fundamentales para dar seguimiento a la experiencia, a fin de reflexionar sobre ella y construir conocimiento situado.

En particular, respecto al trabajo relativo a la primera fase del diagnóstico cuyos resultados son los que se comparten mayormente en este texto, se realizó un acercamiento de tipo cualitativo a los maestros que trabajan con alumnos de primer grado, para conocer su punto de vista sobre los casos que, desde su perspectiva, eran considerados alumnos problemáticos y acerca del tipo de estrategias que utilizaban. Con el apoyo del diario de campo, se registraron charlas informales y conversaciones en la sala de maestros; además, se realizaron entrevistas a cuatro docentes y se recuperaron los registros que hacen los maestros en las bitácoras, que habitualmente se utilizan para hacer constar los pormenores de los incidentes de indisciplina que se suceden. Esta información fue transcrita, organizada y categorizada con el fin de identificar algunas claves reflexivas que sirvieron de base para la construcción de la estrategia de intervención

que se diseñó para promover la reflexión de los docentes. Respecto a la segunda fase, el diseño de la estrategia de intervención, se elaboraron un conjunto de actividades articuladas a partir de un propósito formativo ligado al desarrollo de prácticas de reflexividad, que se convirtió en el eje de la experiencia, enfocada a propiciar la problematización de creencias y la movilización de disposiciones en los maestros y maestras que participaron en la experiencia.

2. El sentido del dispositivo: crear disposiciones de reflexividad docente

Partiendo de la idea de que no se pueden obtener resultados distintos si nos empeñamos en hacer las cosas de la misma manera, el diseño del dispositivo se enfocó en favorecer el desarrollo de competencias y disposiciones en los docentes para analizar críticamente su práctica, a fin de comprender a mayor profundidad la naturaleza del desencuentro que hoy se vive entre maestros y alumnos, e identificar caminos posibles para el cambio, todo ello haciendo énfasis en la importancia de favorecer el desarrollo de prácticas de reflexividad, como vehículo para realizar la valoración crítica del tipo de estrategias utilizadas para afrontar la situación del alumno problema, y dar paso a la generación de otro tipo de estrategias.

Una característica principal del dispositivo es que pretende contribuir a la resignificación del quehacer docente, al buscar tender puentes entre las representaciones sociales que poseen los maestros en torno a su ejercicio docente, con los conceptos, procedimientos y prácticas que han de posibilitar la construcción de una forma de relación con los estudiantes, desde una perspectiva inclusiva y que promueva el reconocimiento. Para ello, el proceso de la intervención a través del dispositivo, ha de generar condiciones para que los docentes como sujetos aprendan a plantear, deliberar y resolver, los problemas que subyacen a la convivencia, favoreciendo el

desarrollo de la capacidad de juicio crítico y de procesos de razón dialógica a fin de pensar lo impensado.

Al destacar su función formativa, el dispositivo ha de construirse a fin de mostrar su capacidad para hacer dialogar la cultura real de la convivencia entre maestros y alumnos, con la cultura deseable, y para favorecer la creación de condiciones para poner en juego un ejercicio de ponderación de valores, saberes y prácticas en torno al ejercicio docente, para hacer de ellos una elección propia, mediante el fomento a la autonomía y el diálogo crítico.

Es así que, al hablar de dispositivo en este contexto, se hace referencia a un proceso que involucra dinámicas de formación en tanto que, como proceso más amplio, implica un “abrir a la existencia” que permite no sólo un saber decir, sino sobre todo preparar para la acción. En este contexto, la formación que propicia el dispositivo se entiende como un mecanismo específico que crea condiciones para posibilitar disposiciones en el actuar (Bernard, 2006, p. 26-31).

En este horizonte de formación centrado en el sujeto, el desarrollo de prácticas de reflexividad se entienden como la generación de disposiciones duraderas de orden valoral y actitudinal, que favorezcan la estructuración y den sentido al desarrollo de “procesos hermenéuticos para intensificar la relación consigo mismo, a fin de obtener un mayor conocimiento de sí”, tal como sostiene Josep María Puig (2003, p. 166). Se trata de favorecer el desarrollo de prácticas que contribuyan a fortalecer la capacidad de los docentes para comprenderse como individuos con características específicas en los entornos cambiantes de la escolarización.¹⁰ Es así que, lejos de

¹⁰ Para Puig (2003, p. 168), en las condiciones actuales “Nadie puede abandonar este esfuerzo hermenéutico por conocer sus sentimientos y sus valores. De otro modo quedará sin la única guía moral a la que puede recurrir. La última aportación destacable a la ética de la reflexividad y la autenticidad afirma que cada uno de nosotros tiene una forma peculiar de ser que deberá reconocer y realizar. No somos copias repetidas con iguales capacidades, sino seres singulares que debemos ser fieles a nosotros mismos. Para ello es necesario emprender un esfuerzo de autorrealización y desarrollo de sí mismo”.

la perspectiva tecnocrática que considera que el desarrollo de nuevas prácticas docentes es producto de la aplicación de lineamientos curriculares, se asume que dichos procesos solo pueden darse si se abren las condiciones para favorecer “un procedimiento moral imprescindible para conducir la propia vida en entornos con un menor peso de la tradición y a la vez con una mayor pluralidad de formas de vida” (2003, p.169). Todo ello como camino para la construcción de una identidad docente que se hace cargo, y a través de la cual es posible realizar una integración narrativa de sí, que dé sentido a la totalidad de experiencias vitales del pasado y del presente, las cuales se proyectan como plan hacia el futuro (quién soy y quién deseo ser), todo ello con el fin de desarrollar capacidades para convivir con los otros en un marco de aceptación y respeto a las distintas formas de ser, de vivir y de resolver los problemas, al asumir que ello constituye una ventaja pedagógica para el desarrollo de un trabajo educativo que se proponga dar reconocimiento y autoreconocimiento a la condición que tienen todos los actores educativos como sujetos de derecho.

3. La visión generalizante del alumno problema: un impedimento para el reconocimiento y la inclusión.

A partir del análisis realizado en el diagnóstico, se identificó que las estrategias para afrontar las problemáticas de convivencia, se encuentran articuladas a la noción del alumno problema, como criterio de clasificación que profundiza una mirada estigmatizante que implica el uso de un razonamiento simplista que generaliza y promueve la des-responsabilidad docente, cuestiones que alejan la posibilidad de problematizar su papel como maestros a fin de reconstruir la relación educativa.

Estos resultados son de gran valía para comprender a mayor profundidad los significados que impiden la alteración de los sentidos

que toma la relación educativa. El aporte que nos brindan, es que permiten situar las claves significativas que se pusieron al centro en el momento del diseño de las actividades de intervención a partir de dicho diagnóstico.

3.1 El alumno problema como recurso de clasificación para nominar la exclusión velada

Los docentes señalan que en poco tiempo, las condiciones en las que se desarrolla el trabajo educativo en las escuelas secundarias públicas en nuestro país han variado sensiblemente. Mientras que hasta hace poco era común que los alumnos respondieran a las exigencias de adaptación a ciertas reglas de comportamiento, para el desarrollo de la convivencia con los maestros en la escuela, hoy día a los maestros les resulta difícil saber cómo actuar con aquellos estudiantes que se encuentran lejos de los parámetros del buen alumno aceptado por la institución escolar, pero a los que ya no es posible expulsar como antes se hacía. En su valoración sobre la situación se deja ver un discurso nostálgico que se empeña en querer volver atrás, aun sabiendo que la vida ya lo empuja:

Antes, cualquier indicación del docente, era acatada por los padres y sobre todo por los alumnos sin cuestionamiento, los alumnos problemáticos que no acataban los “reglamentos” simplemente no permanecían en la institución, dejaban de pertenecer a ella (M1).

En esas épocas, era común que algunos profesores y directivos hicieran firmar a los padres de familia bajas sin fecha, que podían ser aplicadas en cualquier momento. Ellos se sentían apoyados por las autoridades y sobre todo por los padres o responsables de la crianza de los alumnos, que les otorgaban el derecho a la corrección y así, los alumnos considerados problemáticos, recibían un trato denigrante por su forma de vestirse, comportarse y hasta de peinarse.

La dificultad actual de expulsar a los alumnos problema ha enfrentado a los docentes a la compleja tarea de encontrar alternativas

para contener las incivildades e incidentes que se producen en la convivencia cotidiana, fortaleciendo el uso de razonamientos alrededor de la noción del alumno problema, sustentados en el uso de categorías que clasifican a los estudiantes como medio para saber cómo actuar frente a ellos.

A contracorriente de una mirada que pudiera ver desde la particularidad, se acentúa una generalizante. Frente a la amplia gama de comportamientos y actitudes muy disímolas de los estudiantes, en donde encontramos situaciones que van desde las simples incivildades cotidianas, hasta eventos que trasgreden abiertamente la vida escolar y su autoridad como docentes, encontramos que los maestros tienden a tazar del mismo modo a dicho abanico de situaciones, fortaleciendo el mote calificativo de alumno problema, como etiqueta que generaliza y cierra el paso a la posibilidad de construcción de otro camino posible para los alumnos catalogados de esa manera.

Dentro de la etiqueta de alumno problema cabe todo y más. Desde los que no llevan material, corren dentro del salón, mueven de manera inquieta su pie, hasta aquellos que faltan al respeto o acosan a otra estudiante. Igual se engloba la actuación de quienes se ríen e interrumpen la clase del profesor, con quienes cometen algún tipo de abuso sexual hacia una compañera porque atrás de dicha etiqueta que nomina alumno problema, se agrupa de manera laxa todo aquello con lo que resulta difícil lidiar hoy día en la escuela, aunque haga referencia a una infinidad de comportamientos. Esta tendencia a la generalización, convierte en iguales comportamientos y/o situaciones conflictivas que entrañan distintos niveles de gravedad, que hacen a motivaciones distintas y producen consecuencias diferentes.

En palabras de Yurén (2008, p. 15), podemos afirmar que el razonamiento que se construye alrededor de la noción del alumno problema, es un mecanismo de exclusión velada al interior del centro educativo, cuando de lo que se trataría es de promover la inclusión en la escuela, comprendida con Yurén de la siguiente manera:

Los términos “excluir” e “incluir” derivan del latín *claudere*, que significa “cerrar”. Mientras que “incluir” es encerrar dentro de algo a alguien, “excluir” significa cerrarle a alguien la puerta para dejarle fuera (recuperando a Corominas, 1973) [...] el término “excluir” también tiene el significado de rechazar a alguien en relación con algo (Yurén, 2008).

Al ser utilizada como contrapunto con respecto al tipo de comportamientos que es necesario alentar, la marca del alumno problema fortalece la continuidad de las estrategias de modelización en la formación, cerrando el paso a la posibilidad de generar una mayor apertura en los márgenes de lo permitido en términos de la legitimación de nuevas presencias juveniles en la escuela. Este mecanismo, permite ahondar la diferencia entre buenos y malos al comparar las características que los alumnos problema poseen con respecto a aquellos otros estudiantes que poseen cualidades modélicas como menciona Mutchinick (2009), convirtiéndose en el recurso de una especie de pedagogía negativa que al ensalzar a los alumnos de excelencia académica pretendería que los alumnos problema siguieran el ejemplo de los buenos alumnos, cambiando el rumbo de su trayectoria.

Es así que la categoría del alumno problema actúa como un contrapunto en la convivencia que hace el contraste, a fin de marcar la diferencia con respecto a otros estudiantes, asegurando así la continuidad de los procesos de modelización en la formación en la escuela secundaria.

La categoría del alumno problema se convierte en un mecanismo de clasificación que actúa en varios sentidos para establecer diferencias jerarquizadas. Por un lado, esta etiqueta facilita la fijación de una identidad estigmatizada de la que los alumnos difícilmente podrán deshacerse y, por el otro, contribuye a justificar un tratamiento diferenciado hacia ellos, que justifica la necesidad de controlar y aislar al prietito en el arroz a fin de impedir que su comportamiento contamine a otros estudiantes.

Catalogados como alumno problema, la trayectoria de dichos estudiantes queda marcada como el sello de una identidad, de la

que será difícil deshacerse. Sin posibilidad de acudir a otros referentes de identificación, acaban siendo atrapados en el círculo vicioso de la autoprofesía cumplida, que se exagera cuando dicho calificativo justifica la utilización de determinadas estrategias de clasificación que no hacen más que agravar su reiterada historia de confrontaciones con la institución escolar, aunque discursivamente se refiera que a través de dichas estrategias se busca incluir a esos estudiantes.

Ahora bien, en el análisis identificamos otro aspecto fundamental en la construcción del razonamiento de los docentes que ha de ser tomado en cuenta en la construcción de un dispositivo de esta naturaleza: nos referimos a la tendencia a desligar su responsabilidad en la construcción del alumno problema.

Desde la perspectiva de los maestros, el fenómeno del alumno problema pareciera que poco tiene que ver con ellos, cuando es producto de condiciones sociales externas que se le imponen a la escuela y frente a las que nada pueden hacer. En esa forma de explicar la configuración de dichos comportamientos, los maestros se resisten a asumir cualquier tipo de responsabilidad en la construcción de las dinámicas de convivencia que contribuyen a profundizar el desarrollo de dichos comportamientos.

Al plantear que los alumnos son los únicos causantes de las dinámicas que se viven en la convivencia, sin reconocer que existen otros factores que tienen que ver con las formas de actuación docente, se hace difícil propiciar una reflexión a mayor profundidad sobre la problemática, pues ello silencia la posibilidad de “hablar de nosotros y por nosotros” en el sentido planteado por Kaplan (2011), cuando al desresponsabilizarse, se excluye el lenguaje, el rostro y el cuerpo.

Esa vinculación simplista de los comportamientos de los alumnos con situaciones individuales, y/o atribuyendo dichas conductas a problemáticas familiares y sobre todo al descuido de los padres, marca un límite que hace ver que las conductas de los estudiantes nada tienen que ver con las conductas de los maestros, lo que

los des-responsabiliza sobre la implicación de lo que hoy sucede en la escuela. En palabras de Kaes (1998, citado en Chagas, 2005, p.1074), la tendencia a enfocar en el alumno los problemas que se viven en la relación educativa, se convierten en la base de un pacto de negación, cuando de parte de los docentes existe una dificultad para reconocer que ellos reflejan una situación de la cual la escuela forma parte.

Desde ese pacto de negación, el discurso que la escuela construye acerca de su falta de responsabilidad en la creación y cultivo del alumno problema, se vuelve dominante, despojando a la escuela de toda responsabilidad cuando se asume que la familia y la sociedad son las únicas responsables de lo que sucede al interior de la escuela como institución.

De acuerdo con ese pacto, las actitudes violentas de los alumnos nada tienen que ver con la institución escolar ni con los profesores pues, según ellos, tiene su origen exclusivamente en el exterior, en la familia, en los medios de comunicación, en las desigualdades sociales o en la falta de valores. De esta manera, queda negada la posibilidad de reconocer que las tensiones originadas en la propia institución escolar, sean consideradas como uno de los factores que pudieran determinar las conductas violentas entre los niños, excluyendo así la posibilidad de ejercer la crítica acerca de los métodos de disciplinamiento que hasta ahora siguen vigentes en muchas escuelas secundarias.

Este tipo de estrategias, lejos de generar un clima de convivencia adecuado para el encuentro, va profundizando la construcción de procesos de estigmatización en algunos estudiantes que son etiquetados como alumnos problema, haciendo de ellos un chivo expiatorio, lo que puede contribuir a su mayor aislamiento y/o en ocasiones, a reforzar las conductas que los hacen diferentes a los demás.

Es así, en este contexto discursivo, que se obstaculiza el desarrollo de alternativas inclusivas más amplias y flexibles para abordar los nuevos fenómenos que se enfrentan, dejando ver su pesimismo

acerca de la posibilidad de actuar en la creación de climas de convivencia que puedan refractar de otro manera los efectos que las dinámicas sociales pueden generar al interior de la propia escuela, por lo que es necesario crear un espacio para problematizar dichos supuestos como base de la posibilidad de movilizar la forma como se establece la relación educativa.

4. El diseño de la estrategia de intervención.

Después de reflexionar acerca de las problemáticas que emergieron en el diagnóstico, se diseñó una propuesta de intervención que orientó el trabajo con los docentes en el consejo técnico de la escuela, ligada a la ruta de mejora en la prioridad relativa a la convivencia sana y pacífica y, aunque por razones de espacio, dicho proceso no será analizado en este texto, de maneja sucinta se enuncian algunas de sus características.

Siguiendo el eje conceptual relacionado con la necesidad de promover la reflexividad docente, y asumiendo que la transformación de su práctica debe ir más allá de simple transmisión de información por más actualizada y sugerente que ésta pueda parecer (Pérez Gómez, 1988; Imbernón, 1998), se introdujeron actividades que propusieron que maestras y maestros problematizaran sus creencias y representaciones con respecto al lugar de la diferencia en la formación, desarrollen la capacidad de ponerse en los zapatos del otro, a fin de generar condiciones para la autocrítica de su actuación como docente, de cara a las necesidades y expectativas de los estudiantes. Asimismo, se diseñaron actividades que permitieron valorar las estrategias que hasta ahora han utilizado para hacer frente a la problemática, y delinear alternativas para favorecer la inclusión de las y los alumnos en la recuperación de su propia experiencia, a través del diseño de tres momentos que se desarrollan de manera secuencial como se expone brevemente a continuación.

Primer momento: expresión y escucha

Este momento se desarrolló alrededor de dos actividades que tuvieron los siguientes objetivos: por un lado, construir un espacio para sensibilizar a los maestros sobre las situaciones de desencuentro que está viviendo. Durante este momento se pretendió establecer un primer acercamiento al grupo de docentes, reconociendo su sentir ante las situaciones de convivencia que se presentan en el aula, pudiendo materializar dicha percepción en una figura de plastilina para posteriormente compartir en plenaria a sus compañeros.

Segundo momento: Problematización de estrategias.

En este segundo momento se construyó un proceso que permitió que las y los maestros compartieran y analizaran cuáles son las problemáticas de convivencia que viven los docentes en las aulas y el tipo de estrategias utilizadas frente a ellas. Se pretendió establecer que estamos en un proceso de cambio y de aprendizajes, y es tiempo de compartir y analizar nuestras propias estrategias para valorar su pertinencia, creando un espacio para compartir y retroalimentarse de los problemas de convivencia que se tienen en el aula, buscando construir al espacio del Consejo Técnico Escolar, como un lugar donde de manera colaborativa se pueden generar dichos procesos reflexivos.

Tercer momento: Construyendo alternativas.

En el tercer momento se propuso implementar una agenda de trabajo en el Consejo Técnico Escolar, vinculado a la convivencia escolar como una de las cuatro prioridades educativas. Para incentivar la construcción de este proceso se llevó a cabo la reflexión acerca de lo limitado de las estrategias que se utilizan relacionadas con la contención. Teniendo como objetivo cambiar el discurso tradicionalista para implementar otro tipo de estrategias, se buscó compartir criterios para adecuar a la práctica docente; en este momento se

continuó con la identificación del tipo de problemáticas recurrentes y la problematización de las estrategias que utilizan aunque no funcionen, y establecer acuerdos de trabajo en conjunto. Durante esta fase es que se estableció la viabilidad de la transformación a partir de estrategias concretas.

Conclusiones

Descifrar con los maestros y maestras el proceso de construcción y el devenir de signos, señales, imágenes y palabras que, alrededor de la noción del alumno problema, se muestran y se ocultan en la relación educativa, se convirtió en uno de los desafíos más complejos que se plantearon en el dispositivo a partir de los resultados del diagnóstico, a fin de convertir a la escuela en un espacio posible de habitar por los jóvenes. Desde una metodología que reconoció la necesidad de partir de una mirada compleja de la problemática, se pudo profundizar en torno al modo como la noción del alumno problema afecta la posibilidad de construir estrategias de convivencia inclusivas, en las que se pongan al centro la inclusión de los estudiantes en el reconocimiento de la diferencia.

Cuando los maestros asumen la necesidad de cambiar un repertorio de actuación que los des-responsabiliza de la necesidad de modificar los mecanismos que hasta ahora regularon la gestión de la convivencia en la escuela, nos hacemos cargo de nuestra posibilidad de construir otros horizontes para la convivencia, dando un nuevo sentido a nuestro propio quehacer al ser capaces de reinventarnos a nosotros mismos.

Lo anterior constituyó el punto de partida de las actividades de intervención que se diseñaron para problematizar las creencias docentes, y favorecer el desarrollo de procesos de reconocimiento de los alumnos desde otra perspectiva, promoviendo que el dispositivo fuera pertinente para poner el dedo en la llaga sobre aquellos aspectos que resulta necesario reflexionar a fin de promover la mejora de la relación educativa.

Referencias

- Bernard, M. (2006) *Formación, distancias y tecnología*. Barcelona, España: Pomares
- Bolivar, A. (2002). *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. En: Revista Electrónica de Educación. 4(1).
- Chagas, R. (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (027). COMIE, México. pp. 1071-1082
- Imbernón, F. (1998). *La formación del profesorado*. Barcelona, España: Paidós.
- Elliot, J. (1993). *La investigación acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Fierro, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica* 40, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México. pp. 1-18
- Kaplan, C. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los estudiantes. En *Propuesta Educativa* 1(35), 95 -103.
- Mutchinick, A. (2009). *La confianza hacia la escuela. Un análisis sobre sus vinculaciones con las violencias y la justicia en el ámbito escolar*. En: C. Kaplan (Dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Onetto, F. (2011). *La escuela tiene sentido*. Buenos Aires, Argentina: NOVEDUC
- Pérez, A. (1988). *El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado*. En A. Villa (Coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, España: Narcea.
- Pérez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Morata.
- Puig, J. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona, España: Paidós.
- Rodríguez, L. (2010). *La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela. Análisis de un caso en educación secundaria*. México: UPN
- Sandoval, E. (2001). *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México: UPN - Plaza y Valdéz.
- Yurén, T., Navia, C. y Saenger, C. (Coords.) (2005). *Ethos y autoformación docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona, España: Pomares.

RESIGNIFICACIÓN DE LA DISRUPCIÓN ESTUDIANTIL

Morales Evangelista Melina

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

Resumen

En este trabajo se problematizan los comportamientos disruptivos en secundaria desde la investigación cualitativa. Se recupera la perspectiva fenomenológica del interaccionismo simbólico y la investigación-acción, al retomar como escenario de investigación la propia práctica docente en el aula. Los instrumentos empleados fueron la entrevista a profundidad semiestructurada, cuestionarios, observación participante y diario de campo, cada uno diseñado con el objetivo de delimitar el origen de los principales comportamientos disruptivos que se presentan en dos grupos de estudiantes de segundo grado (Grupo A, considerado con menor disrupción y Grupo B, con mayor disrupción por parte de las autoridades del plantel), de una secundaria técnica federalizada ubicada al norte del estado de México. Así mismo, partiendo de la interpretación de los datos obtenidos, se plantean estrategias para la generación de un dispositivo de intervención que permita disminuir la negatividad de los comportamientos disruptivos, partiendo del enfoque de gestión de la convivencia, reconociendo al estudiante como sujeto de derechos y portador de dignidad humana, al igual que el docente como sujeto de derechos y responsabilidades éticas y profesionales.

Introducción

Al incluir y analizar los comportamientos en la investigación e intervención educativa, que en palabras de Furlán (2005) tienden al

“relajo”, es posible afirmar que la óptica de la convivencia se ha ampliado, pues como menciona este autor, se han agravado los comportamientos problemáticos, así como indica que a partir de los movimientos de los organismos internacionales que están a favor de los derechos humanos, se ha favorecido la integración de los comportamientos entre los alumnos en la categoría de problemáticas, despertando la sensibilidad hacia éstos.

Flores (2008, p. 33), quien cita a Piaget (1976, p. 7) y su obra titulada *El comportamiento, motor de la evolución*, define el término comportamiento como “el conjunto de acciones que los organismos ejercen sobre el medio exterior para modificar algunos de sus estados o para alterar su propia situación con relación a aquel”. Por consiguiente, en el presente trabajo se emplea el término comportamientos disruptivos, pues guarda una estrecha relación con la participación activa, y por ende consciente, de los sujetos de educación con respecto a su origen, su disminución y resignificación.

Bajo esta línea, la intervención educativa cobra sentido e importancia desde la óptica de la consciencia y la participación activa. De acuerdo a Touriñán (2011, pp. 283-284), quien rescata fragmentos de su trabajo publicados en 1996 bajo el nombre *Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales*, define la intervención educativa como

la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando. La intervención educativa tiene carácter teleológico: existe un sujeto agente (educando-educador), existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente [...] exige respetar la condición de agente en el educando. La acción (cambio de estado que un sujeto hace que acaezca) del educador debe dar lugar a una acción del educando (que no tiene que ser intencionalmente educativa) y no sólo a un acontecimiento (cambios de estado que acaecen a un sujeto en una ocasión).

Delimitación del problema

Partiendo de la experiencia docente frente a grupo en el nivel de secundaria en educación básica, las relaciones interpersonales entre pares adolescentes, se guían por la afinidad en gustos y características de la personalidad, mostrando comportamientos de rechazo, intolerancia, agresividad e incluso de violencia ante la diferencia. Así como las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes frecuentemente implican comportamientos de autoritarismo justificadas en el estereotipo del adolescente como criminal, produciendo y reproduciendo el rechazo, intolerancia, agresividad y violencia que los adolescentes viven entre sí, llegando a normalizarlo.

De igual manera, sin faltar al respeto a la figura de autoridad que el docente representa, es frecuente encontrar como mínimo un estudiante que interrumpe la explicación del profesor, no guarda su lugar estando la mayor parte del tiempo de pie, come en clase cuando no le es permitido, silba o grita rompiendo el equilibrio de la dinámica grupal establecida, e inclusive agrede a alguno de sus compañeros o compañeras. Si partimos de una concepción de fines compartidos porque resulta tan difícil desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Entre colegas docentes, es posible encontrar respuestas generalizadas como *quiere llamar la atención, no tiene un proyecto de vida, no sabe a qué viene, no le gusta estudiar* o incluso respuestas como *deberíamos reprobarlo varios maestros para que entienda o definitivamente deje de venir*. El estudiante es dejado fuera del salón, es suspendido, se resta parte de su calificación final de cada bimestre, por nombrar algunos ejemplos de soluciones, pero la situación continúa igual o empeora, tornándose cada vez más compleja la convivencia al interior del aula entre los estudiantes, así como entre la o el docente con los estudiantes, degenerándose gradualmente la efectividad de cada una de las estrategias de enseñanza que la o el docente puede diseñar y aplicar.

De esta manera, resulta imposible ignorar a un estudiante con un comportamiento disruptivo, por ello es importante conocer qué

significa la disrupción, su origen y la creación de estrategias que permitan incidir positivamente en dicho fenómeno.

Conceptualización

Para Uruñuela (2006, p. 21), un acto disruptivo, al no ser catalogado como indisciplina debido a la amplitud del concepto, refiere a “aquello que no respeta las normas de disciplina incumpléndolas por desconocimiento de las mismas y por desacuerdo con ellas. En determinados casos, las conductas disruptivas van a ser conductas contrarias a las normas implícitas o explícitas, sin que pueda reducirse a este matiz su caracterización”. De esta manera, en palabras del autor, “La disrupción se refiere al comportamiento del alumno o del grupo, que busca romper el proceso de enseñanza-aprendizaje que, implícita o explícitamente, se plantea que este proceso de enseñanza-aprendizaje no llegue a establecerse” (Uruñuela, 2011, p. 21).

Por consiguiente, se desarrolló un diagnóstico en una escuela secundaria técnica federalizada ubicada al norte del estado de México en dos grupos de adolescentes de segundo grado, Grupo A con presencia de menor disrupción y Grupo B con mayor disrupción (de acuerdo a la voz de las autoridades del plantel educativo), construyéndose a partir de la información obtenida, un dispositivo de intervención a fin de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula que se ve obstaculizado por los comportamientos disruptivos de los estudiantes, el cual fue aplicado únicamente en el grupo con mayor disrupción.

Cabe señalar que lo anterior se hizo desde y en la materia de Formación Cívica y Ética, debido a que, como afirma el Plan de estudios 2011 (SEP, 2011), así como la Guía para el maestro de dicha materia (SEP, 2013), desde su orientación didáctica, así como de las competencias cívicas y éticas que busca desarrollar a través de los aprendizajes esperados, pretende formar para la solución pacífica de conflictos y la generación de espacios para la convivencia (desde

su inherente connotación positiva), aspectos que son profundizados en el programa de estudios de 2017 (SEP, 2017), en los ámbitos que la componen, a través de los aprendizajes clave.

Metodología

La metodología que se utilizó fue cualitativa, pues permite obtener validez de la información cuando su obtención es de forma directa a través de la interacción. Se partió de la fenomenología, a través del interaccionismo simbólico, que permite al investigador ver las cosas desde la perspectiva del otro, comprendiendo los significados sociales que las personas le asignan al mundo. Siendo importante mencionar las tres premisas de Blumer que citan Taylor y Bogdan (1994): 1) Las personas no sólo responden a estímulos: El significado determina la acción; 2) Los significados surgen en la interacción: Se aprende a ver el mundo a través de los demás; y 3) Se asignan los significados a situaciones, cosas, personas, y así mismo a través de un proceso de interpretación.

Se retomó la investigación acción al mirar desde la propia práctica docente. De acuerdo a Elliott (2005), ésta se relaciona con problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, consistiendo entonces en la profundización de la comprensión de su problema, a través de la comprensión y descripción de los actos, usando las propias palabras de los sujetos.

Los instrumentos de recuperación de información que se usaron en la investigación de campo fueron implementados en ambos grupos y fueron los siguientes:

El diario de campo, construido a través de la redacción de cada clase de Formación Cívica y Ética 1, con la finalidad de obtener información objetiva mediante el contraste de los datos recuperados con las observaciones participantes.

Taylor y Bogdan (1994, p. 31) definen la observación participante como “la investigación que involucra la interacción social entre el

investigador y los informantes”. Este instrumento permitió adentrarse en el campo de estudio de manera no intrusiva, siendo posible describir cómo surgió una determinada situación disruptiva a través de la versión de los informantes.

Otro instrumento fueron las entrevistas en profundidad, las cuales permitieron conocer la opinión de los docentes frente a una situación disruptiva y los significados que construyeron, así como delimitar y describir el origen de los comportamientos disruptivos. Posteriormente, se empleó el instrumento de cuestionarios destinados a los alumnos (83), con la finalidad de obtener datos reales referentes a su opinión e intenciones con respecto a sus acciones, por lo cual su aplicación fue autodirigida, con la intención de que fueran comprendidos en su totalidad los cuestionamientos y la emisión de las respuestas fue anónima, partiendo de la recuperación de éstas últimas a través de ítems abiertos y cerrados, presentando éstos últimos en formato de abanico y opción múltiple, surgiendo de los datos recuperados en las entrevistas a profundidad y las observaciones participantes con la intención de validarlos.

Proceso de intervención

Al hablar de dispositivo, se parte de la concepción de Foucault (2003), quien lo define como “máquina”, pues refiere a las relaciones implícitas y explícitas que se entretienen y cruzan en la institución, en este caso escolar, todo ello con la intención de tener una comprensión fidedigna de la problemática a partir del análisis de cada una de las partes que lo constituyen, conceptualizándolo desde las subjetividades para generar alternativas de solución viables y de alto impacto.

El dispositivo permite simbolizar los imaginarios (discriminarlos, nombrarlos) y rastrear los deseos y demandas que les subyacen, para realizar un proceso de elaboración que implica: reconocer los vínculos transferenciales que

establecen las pautas automáticas de conducta que llevan a cabo y las ansiedades que las determinan, para comenzar a movilizar la manera en que se realizan estas prácticas cotidianas y promover un cambio en ellas (Anzaldúa, 1998, p. 5).

Paralelamente, se tomó el enfoque de gestión de la convivencia basado en la concepción del estudiante como sujeto de derechos y por ende portador de dignidad humana, así como del docente como sujeto de derechos y responsabilidades éticas y profesionales, y como ejes rectores los señalados por Negrete y Rangel (2013, p. 15): diagnóstico; exploración y escucha; sistematización de datos; cuestionamiento permanente, procesos de indagación constante; objetividad; análisis; regreso constante a los datos; y respeto al sujeto.

Por lo tanto, el objetivo general del dispositivo fue el siguiente:

- Disminuir la negatividad de los comportamientos disruptivos que se presentan en los procesos de enseñanza <--> aprendizaje (entendiendo en él un proceso bidireccional) entre pares adolescentes y entre docente-estudiante, a través de la generación de espacios físico-temporales y ambientes áulicos que permitan el reconocimiento de la dignidad humana y el ejercicio de valores éticos, con miras a lograr una convivencia pacífica y una cultura de los derechos humanos.

Así como los objetivos específicos:

- Convertir los comportamientos disruptivos en procesos de aprendizaje emergentes que permitan la apropiación del sentido de interdependencia y el ejercicio del valor ético de justicia, respeto o responsabilidad.
- Fomentar relaciones interpersonales entre pares, basadas en el respeto y reconocimiento del otro como sujeto de derechos.
- Sensibilizar al docente sobre la relación entre las características distintivas de cada estudiante con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Partiendo de lo anterior, se diferenciaron dos ámbitos graduales de la intervención educativa en el grupo de tercer grado (Grupo B): 1) Aula y 2) Entre docentes. El ámbito de aula, buscó *Fomentar relaciones interpersonales basadas en el respeto y el reconocimiento del otro como sujeto de derechos* (objetivo específico 2), *así como sensibilizar al docente sobre la relación entre las características distintivas de cada estudiante con el proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo una mirada bidireccional de dicho proceso* (objetivo específico 3).

El segundo ámbito, denominado Entre docentes, refirió al trabajo entre los maestros, debido a las prácticas arraigadas en la institución escolar no fue posible implementar la estrategia correspondiente a este ámbito (objetivo específico número 1), situación que se explicará más adelante.

El tiempo de implementación fue de aproximadamente dos meses, iniciando el 8 de agosto de 2016 y terminando el 15 de octubre del mismo año. La evaluación del Dispositivo de intervención, debido a varias suspensiones de labores de manera oficial, como días feriados y sesiones de Consejo Técnico Escolar, fase ordinaria, se realizó el 9 de noviembre del 2016.

Análisis-resultados

Partiendo de su aplicación, es posible mencionar los siguientes resultados obtenidos en cada ámbito:

Ámbito 1: Aula.

Objetivo 3: Sensibilizar al docente sobre la relación entre las características principales de cada estudiante, las cuales guardan una importante relación, aunque no determinante, con el proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo una mirada bidireccional.

En este ámbito, se implementó como estrategia realizar un diagnóstico inicial individual, que permitiera recuperar los principales datos, de diferentes esferas, que componen al estudiante, implicando en ello datos personales, académicos, socioeconómicos y

familiares. Todo ello, con la finalidad de recuperar esa información en el diseño de la planificación didáctica por bloque, integrando de esta manera sus principales características, intereses y necesidades.

Al aplicarse en la materia de Formación Cívica y Ética 2 (Plan de estudios 2011) en el grupo con mayor índice de disrupción, se evidencia un avance significativo pues, al implementar actividades en la planeación didáctica que recuperen todos los canales de aprendizaje presentados en el grupo, así como sus intereses e información recuperada en el instrumento diagnóstico, se logró aumentar la participación de los estudiantes en dichas actividades, generando un promedio de 8.9 en el primer bimestre en la materia antes mencionada a nivel grupal.

Objetivo 2: Fomentar relaciones interpersonales basadas en el respeto y el reconocimiento del otro.

En el primer ámbito, se implementaron cuatro estrategias, siendo coordinadas por la docente frente a grupo de la asignatura de Formación Cívica y Ética 2, presentándose dos estrategias emergentes, propuestas por los adolescentes.

De acuerdo con García (2006), el diseño y evaluación de las Normas de Convivencia Áulicas representaron, en palabras del autor, perturbaciones o modificaciones de carácter exógeno provocadas en el Grupo B (sistema abierto y auto-organizado), debido a que refirieron a modificaciones de las condiciones del clima áulico (contorno); de esta manera, la inestabilidad existente y la necesidad del sistema de lograr la estabilidad, derivó la modificación de las relaciones al interior (endógeno), ocasionando la emergencia de dos estrategias más de intervención, Actividades para la Convivencia y la Regulación de comportamiento con apoyo de sus pares. De esta manera, al mantenerse dichas perturbaciones exógenas durante un plazo de tiempo largo, la modificación de la disrupción del sistema o Grupo podría concretarse. Con la intención de que el lector comprenda a profundidad lo anterior, es necesario describir el proceso de diseño y emergencia de dichas estrategias.

La etapa de diseño, con relación a este objetivo, inicialmente contemplaba dos estrategias para atender el objetivo específico 2: Taller para la generación de las Normas de Convivencia Áulicas y la Evaluación de la aplicación de éstas, generadas en colegiado. Al implementar el taller para la generación de las Normas de Convivencia Áulicas (NCA), los estudiantes hicieron manifiesta su necesidad de actividades que les permitan relacionarse con sus compañeros, realizándolas fuera del salón, por tanto, fue incorporado al dispositivo de intervención como una estrategia emergente, con el nombre de Actividades para la convivencia.

De igual manera, al darle seguimiento al producto de la primera estrategia, es decir, a la aplicación de las NCA, se detectó como una estrategia emergente más en los Registros de observación, la implementada por los propios estudiantes. Cuando la docente se encontraba explicando el tema o la actividad a realizar, los alumnos que deseaban escuchar pero, no lo lograban debido al murmullo generalizado de sus compañeros y/o compañeras, ellos les pedían directamente a sus pares, guardar silencio. Esta estrategia fue detectada solo por algunos estudiantes de manera esporádica durante la fase de diagnóstico, sin embargo aumentó su presencia durante la fase de intervención, al ser una cantidad mayor de quienes manifestaron la tendencia a escuchar a la docente.

Partiendo del análisis de los Registros de observación realizados durante la aplicación de las NCA, es posible afirmar un cierto avance en el logro del objetivo específico 2 del dispositivo de intervención, pues aunque no se logró que todos los estudiantes se hablaran con cordialidad, con mayor frecuencia comenzaron a solicitarse autorregularse, respetarse entre sí o respetar a la docente.

Aunado a lo anterior, los estudiantes denotaron una concepción diferente del espacio dentro de la asignatura de Formación Cívica y Ética 2, pues después de la colocación de las NCA, en la esquina superior derecha del pizarrón, en la sesión posterior a ésta, éstas se movieron para colocarlas a una altura menor, siendo posible que cualquier docente que se encontrara en ese salón, las leyera cuando

se levantara del escritorio para escribir en el pizarrón. De esta manera es posible decir, que los estudiantes buscaron que los demás docentes las conocieran y con ello, fuera posible que modificara las NCA que determinaron para su asignatura, dado que éstos no permiten el uso del celular dentro de su clase, por nombrar un ejemplo, recogiendo el dispositivo telefónico y llevándolo a Trabajo Social cuando detectan que un estudiante lo utiliza en su clase, significando lo anterior evidencia de un avance significativo en el objetivo específico 3.

Continuando con el avance en el objetivo específico 2, no todos los estudiantes lograron reconocer las normas, y en menor medida su interiorización, presentando aun comportamientos disruptivos. No obstante, la emisión de juicios negativos fundamentados, realizados en privado, así como positivos fundamentados enunciados en plenaria, representó una estrategia para atender esta área de oportunidad detectada, ya que le permitió al estudiante conscientizarse de sus actos, y su reflexión proactiva a partir de comentarios con fundamentos al evitar la predisposición negativa, que generalmente se produce ante las estrategias de contención o exhibición, detectadas en la fase del diagnóstico.

Aunado a lo anterior, partiendo del Registro de observación número 4, de la aplicación de las NCA, los comportamientos disruptivos identificados en la fase de diagnóstico cambiaron, pues se presentan nuevos comportamientos, por lo cual es necesario que las normas se mantengan flexibles durante todo el ciclo escolar, siendo posible modificarlas o agregar una nueva, ante el surgimiento de un nuevo comportamiento disruptivo a fin de que no se generalice y agudice, por lo cual es importante resaltar, que el surgimiento de la norma debe ser momentáneo, generada en consenso y manteniendo una estrecha relación de congruencia con las demás NCA creadas en colegiado. A partir de lo anterior, es necesario caracterizar como complicado el mantener prácticas de enseñanza <--> aprendizaje entre los estudiantes y el docente, bajo una didáctica totalmente constructiva, tal como como lo evidencia el Registro número 9 de

aplicación de las NCA, debido a que los estudiantes no siguen las indicaciones, lo cual imposibilita que se cumpla la meta de aprendizaje. Dichas prácticas, deben comenzar combinadas con estrategias didácticas tradicionales, siendo predominante la presencia de éstas últimas e ir disminuyéndolas gradualmente, a la par que se aumentan las estrategias constructivistas, pues generalmente, la formación académica que ha recibido el estudiante ha sido tradicional y los profesores de las asignaturas que tienen actualmente, se caracterizan por ejercer una didáctica tradicional.

Con relación a la congruencia, de acuerdo con el Registro 4 de la aplicación de las NCA, ésta se vuelve un elemento fundamental para la interiorización de las normas, debido a que el cumplimiento sistemático de lo que se ha establecido como permitido y como sanción, le posibilita al estudiante su autorregulación gradual. De esta manera, la construcción de una autoridad moral docente, se convierte en un área de oportunidad identificada, dado que la congruencia entre hacer y decir es una de las características principales de este tipo de autoridad.

De igual manera, de acuerdo con el Registro de las observaciones realizadas durante y después de la aplicación de las Actividades para la convivencia, algunos estudiantes comenzaron a relacionarse con sus pares de una manera diferente, al solucionar sus conflictos mediante el diálogo, tal como lo muestra el registro correspondiente a la actividad número 3 de convivencia que corresponde a la técnica Roña cariñosa.

Con respecto a la evaluación de las NCA, es posible decir que los estudiantes distinguen como elementos que caracterizan a la materia de Formación Cívica y Ética 2, los términos valores, democracia, derechos y convivencia. Nueve de los diez equipos repitió la palabra valores o un tipo de valor ético en específico (tolerancia, compañerismo y respeto); cinco equipos repitieron la palabra derechos, cuatro equipos ética y tres mencionaron las palabras democracia, diversión, así como convivencia. Con menor frecuencia, un equipo mencionó que en la materia se aprende de una manera diferente,

nuestro entorno, obligaciones, evaluación individual y grupal, social, creativo, moral, crecimiento de uno mismo. De esta manera, es posible decir que los estudiantes lograron vivenciar elementos de un ambiente democrático, guiado por valores éticos y tendientes a la convivencia, los cuales son elementos inherentes de una cultura de paz, la cual forma parte del objetivo general del dispositivo de intervención.

A partir de la percepción que tienen los estudiantes de su propio comportamiento o el de sus compañeros en la materia u otras, es posible afirmar, de manera generalizada, continúan comportándose con dificultades para autorregularse, siendo, en palabras de los estudiantes, irrespetuosos, desastrosos, groseros y desobedientes. Sin embargo, dos equipos mencionaron que trabajan en ocasiones en la asignatura, así como que algunos son respetuosos o buena onda, siendo importante mencionar que en el proceso de diagnóstico, de manera generalizada, los estudiantes manifestaron como común la falta de respeto y el sentimiento de agresión o violencia, sin existir esta última palabra en los datos recuperados durante la evaluación de las NCA. Por tanto, se presentó cierto avance en el proceso de autorregulación de los estudiantes.

Al describir la relación entre la docente y los estudiantes, siete equipos mencionaron la palabra buena, cuatro respetuosa, así como dos tolerante. De manera general, los estudiantes afirman que la docente sabe escuchar, da consejos y busca apoyarlos cuando tienen problemas, siendo paciente y comprensiva, inspirando confianza. Un equipo mencionó que es equitativa y hace que se comprendan los temas sin complicación, siendo enojona cuando no la respetan, además de que solicita muchos trabajos. Por consiguiente, es posible afirmar que se presentó un clima áulico agradable durante la asignatura, relacionándose esto con la forma en cómo perciben la asignatura, la cual describieron con los términos de valores, democracia y convivencia.

Paralelamente, los estudiantes se percibieron entre sí, de manera generalizada, como desordenados, llevados, relajientos, groseros y

sin lograr autorregularse, siendo importante mencionar que en el apartado del diagnóstico Percepción del otro, Grupo 2, los datos afirmaban de manera generalizada la presencia de malestar a causa de las diferencias personales y del trato que recibían de sus pares. Al comparar ambos datos, es posible afirmar que la relación entre los estudiantes se modificó, siendo menores los datos proporcionados que caracterizan la relación entre pares como grosera o violenta, se aumentó la frecuencia del término desordenados, mencionando un equipo que son unidos, frase que no fue identificada en los datos obtenidos durante el diagnóstico, así como en el apartado de los elementos que caracterizan la materia, se presentó en cinco de los diez equipos el término compañerismo.

Correspondiente a lo anterior, los estudiantes evidenciaron comportamientos tendientes al diálogo, la solidaridad y compañerismo, iniciándose en el proceso de sensibilización hacia el Otro, al reconocer a algunos de sus pares como sujeto de derechos. De esta manera, se presentó cierto avance en la disminución de los comportamientos disruptivos que surgen a partir de las diferencias entre pares.

Ámbito 2: Entre docentes

Objetivo 1: Convertir los comportamientos disruptivos en procesos de aprendizaje emergentes que permitan la apropiación del sentido de interdependencia, y el ejercicio del valor ético de justicia, respeto o responsabilidad.

Ante la cultura escolar descrita en el apartado de diagnóstico, representó un reto sin superar el lograr involucrar a los docentes frente a grupo, así como a los directivos, en la aplicación del dispositivo de intervención, siendo un área de oportunidad, más la construcción de redes de aprendizaje entre docentes.

Generalmente, los docentes frente a grupo que integran la plantilla escolar cuentan con más de 10 años de experiencia profesional,

por lo cual le otorgan un mínimo de credibilidad a propuestas de acción docente diferentes a las que han practicado durante su experiencia laboral, con las que fueron formados durante su vida académica en este mismo nivel, secundaria, siendo nulificadas las propuestas nuevas cuando provienen de un maestro con menos años de experiencia y/o que presente una edad cronológica inferior a la que ellos poseen. Otorgan mayor peso a la didáctica tradicional, las estrategias de contención ante los conflictos y la imposición de una figura de autoridad que es avalada por acciones autoritarias, dirigidas hacia el estudiante, pues mantienen la idea de que en tiempos anteriores, era la mejor forma de educar, y con ésta se lograba la atención total del estudiante, por lo cual es necesario continuar reproduciéndola.

Bajo la misma línea, es importante mencionar que en el plantel, los docentes en su calidad de noveles, al haber recibido una formación normalista, reproducen, ahora como profesionales de la educación, los patrones que adquirieron cuando realizaron su servicio social, aceptando, legitimando y perdurando preocupantemente, prácticas antiquísimas, pero ahora también por jóvenes docentes con estudiantes del siglo XXI. Por consiguiente, la quinta estrategia perteneciente a este ámbito no fue aplicada, manteniéndose en el nivel de diseño. No obstante, se diseñó un protocolo de actuación docente ante los comportamientos disruptivos en aula, a partir de la vinculación de cada comportamiento disruptivo identificado y su origen, con un aprendizaje clave de la materia de Formación Cívica y Ética 1, 2 y 3 de secundaria, correspondiente al Plan de estudios 2016. De esta manera, al presentarse un comportamiento disruptivo, es posible abordar un aprendizaje clave a partir del aprendizaje situado.

Conclusiones

La intervención docente ante la disrupción, implica trabajar en colegiado de manera sistemática y permanente. El trabajo docente que se presenta de manera aislada, logra cambios significativos pero sin trascender fuera de una determinada parcela de tiempo, presentándose únicamente durante días específicos de la semana, y diluyéndose cuando concluye el ciclo escolar en el que se lograron los avances, e inclusive disolviéndose ante una práctica docente paralela carente de responsabilidad y contraria a la convivencia pacífica.

A partir de los datos adquiridos durante la aplicación del dispositivo de intervención, es posible afirmar que la disrupción implica, en primer momento, el ejercicio del sentido de responsabilidad y compromiso profesional docente; en segundo lugar, la apertura hacia nuevas formas de concebir la propia práctica educativa, principalmente hacia aquellas que provienen de los propios estudiantes, así como la aceptación de procesos de resignificación de la realidad en la que se encuentra, siendo capaz de ser resiliente ante las problemáticas educativas que se presenten en el aula; y en tercer lugar, pero no por ello menos importante, la planificación permanente docente y directiva de estrategias de intervención ante ella, partiendo de los datos recuperados previamente y durante la aplicación de las mismas, de tal manera que la temporalidad de la intervención se prolongue durante los tres años que permanezca una generación en el plantel de educación secundaria, logrando con ello cambios significativos, duraderos e incluso permanentes, que permitan procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces y, posteriormente, eficientes, no sólo referentes a competencias delimitadas en el Plan de Estudios, sino también formas de socialización basadas en el ejercicio y respeto de los derechos humanos.

Para finalizar, se deja al lector las siguientes estrategias con aplicación en los dos ámbitos antes descritos, a fin de continuar en el arduo, pero dignificante trabajo, de la disrupción estudiantil desde la

docencia, a fin de lograr quitarle su connotación negativa y apreciar sus beneficios para el logro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

AGENTES		ÁMBITO DE INTERVENCIÓN	OBJETIVO ESPECÍFICO DEL DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN (OEI) AL QUE RESPONDE
Docente	Estudiante		
Construcción y aplicación sistemática de las NCA durante todo el ciclo escolar.		Aula	O. E. I. 2
Participación activa en las <i>actividades para la convivencia</i> .		Aula	
-Diseño y aplicación de situaciones didácticas que incorporen la información de los perfiles que componen el diagnóstico Inicial. - Construcción del aula como espacio para la participación estudiantil y el ejercicio de la autonomía.	-----	Aula	O. E. I. 3

<p>-Reiteración de la norma y de la figura de autoridad al estudiante con la intención de lograr su autorregulación. -Construcción de la figura docente como autoridad moral. -Dialogar constantemente con el estudiante en un plano horizontal, reconociendo sus habilidades y potencialidades. -Emisión de juicios negativos y positivos fundamentados.</p>	<p>-Reconocimiento de sus pares como sujetos de derechos. -Responsabilizarse de su proceso de aprendizaje: -Conscientización de su actuar -Interiorización de las NCA -Participación activa en actividades escolares (comisiones).</p>	<p>Aula</p>	<p>O. E. I. 2</p>
<p>-Implementación del celular como recurso didáctico para el logro de los aprendizajes, así como para el fortalecimiento de la relación de reconocimiento de sus pares como sujetos de derechos a través de conversaciones asincrónicas o sincrónicas. - Proceso de metacognición y reflexión crítica de la propia práctica docente. - Construcción de redes de aprendizaje entre docentes.</p>	<p>-----</p>	<p>Entre docentes</p>	<p>O. E. I. I</p>

Referencias

- Anzaldúa, R. (enero-abril, 1998). Una contribución de Foucault a la investigación grupal en el campo educativo: el concepto de “dispositivo”. En *Perspectivas de la educación desde América Latina*. 4(9), 2-7.
- Fierro Ma. C. y Tapia, G. (2013). La convivencia escolar: Un tema emergente de la investigación educativa en México en M. Furlán (Coord) (2013). *Convivencia, Disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE.
- Flores, L. (2008). *Sentido y finalidad del comportamiento social humano (desde la comprensión de la lógica operacional de los sistemas vivos)*. Tesis de licenciatura. UNAM.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Furlán, A. (julio-septiembre, 2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10 (26). 631-639.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona, España: Gedisa.
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- SEP (2011). Plan de Estudios 2011. *Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2013). Programas de estudio 2011. *Guía para el maestro*. Educación Básica secundaria. Formación Cívica y Ética. México: SEP
- SEP (2017). *Aprendizaje clave, para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- Negrete T. J. y Rangel, A. (15 de marzo de 2013). La intervención educativa como campo emergente. Recuperado de <https://youtu.be/nYDA5DwAFGw>.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Touriñán, J. M. (2011). Intervención educativa, Intervención pedagógica y Educación: la mirada pedagógica. En *Revista Portuguesa de Pedagogía, Extra serie*, 283-307.
- Uruñuela, P. (2006). Convivencia y conflictividad en las aulas. Análisis conceptual. En M. P. Soler (Coord.) (2006). *La disrupción en las aulas: Problemas y soluciones*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaria General de Educación, Instituto Superior de Formación del Profesorado.

REPORTE DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN LOS FUTUROS ACADÉMICOS DE LA UPN: SUGERENCIAS DE LA PLANTA ACADÉMICA PARA UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN

Ulises Cedillo Bedolla

Luis Eduardo Primero Rivas

Resumen

En este documento se presentan tesis epistemológicas y pedagógicas, producto de la investigación Los futuros académicos de la UPN: sugerencias de la planta académica para una propuesta de formación, que tuvo como finalidad investigativa esbozar ideas para un programa de formación de académicos.

La mejor manera de iniciar el planteamiento de una investigación es explicitar la línea paradigmática (García, 2007, p. 47), esto es, la base teórica de las interpretaciones hechas en una investigación. En este documento, la hermenéutica analógica cumple tal función. Así mismo, para extender la fundamentación de la investigación se recurrió a la filosofía de la ciencia centrada en prácticas, la cual busca significar la producción del saber desde las prácticas presentes en el contexto de descubrimiento. En conjunto, estos fueron los referentes teóricos que permiten esbozar un programa formativo de académicos en la UPN.

Posteriormente, se presenta el estado del arte sobre la formación de académicos, el cual, en comunión con el paradigma, permiten diseñar un instrumento de investigación con la finalidad de responder las siguientes preguntas: ¿cómo el profesor actual de la UPN se formó como académico? y ¿cómo piensa que se debe formar el futuro académico de la UPN?

1. Delimitación del referente de estudio

El referente de estudio de esta investigación es la formación de profesores universitarios en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). La razón práctica de porqué concretar esta investigación, se debe a que esta institución tiene 40 años de existencia, por consiguiente, en la academia una importante base de sus profesores —principalmente los fundadores— son o están próximos a ser adultos mayores. Tras averiguaciones y solicitudes de información a la Plataforma Nacional de Transparencia del Gobierno Federal y a otras instancias de la UPN, se pudo conocer la edad de 195 profesores con plaza de tiempo completo; es decir, de los 417 académicos con este tipo de plaza laborando en la UPN Unidad Ajusco¹¹, se consiguió conocer la edad —en un estimado para el año 2018— de 47.76 %. De esos 195, 46.6 % tienen 60 años o más, y 26.6 % ronda entre los 55 y 59. Con estas cifras, se concluyó que una importante parte de los académicos se aproxima, en un corto plazo, a procesos de jubilación.

El tema por reflexionar, como consecuencia del eventual proceso de jubilación, es el de la formación del relevo generacional de académicos. Ante esta situación, se vislumbran dos posibilidades de acción institucional: por una parte, un programa de contención, como lo sería una convocatoria pública para concurso de oposición, lo que permitiría rejuvenecer la planta académica, sin embargo, ello significaría asumirse como una institución educativa incapaz de formar a su propio personal; por otra parte, las acciones institucionales que podrían realizarse, serían las de asumir el compromiso de la formación del relevo generacional, esto es, pensar y perfilar un programa de prevención. Este programa tomaría al estudiante interesado en hacer vida académica y lo formaría para ser parte de ese concurso de oposición, acción evaluativa que permitiría mantener los cauces en un proceso abierto y transparente.

¹¹ Según lo referido en la Gaceta UPN (número 135/136) por el Dr. Tenoch Esaú Cedillo Ávalos en su Informe 2014-2018 (p. 18).

Si la institución asume ese compromiso, será el estudiante de la UPN su futuro académico; ahora, ¿qué sector institucional asumiría tal compromiso? No hay otro que el mismo académico, y precisamente ese académico o grupo de ellos, fundadores de la UPN que están próximos a su jubilación y que poseen vasta experiencia. Así, la investigación se delimitó, y el propósito sería el acercamiento al académico de la UPN, no para conocer cómo está formando al relevo generacional —pues no se sabe si efectivamente existen estos procesos al interior de la institución—, sino *para conocer cómo se formó él como académico y cómo piensa que se debería formar el futuro académico de la UPN*¹².

El académico fundador conoce la institución, sus problemas, méritos y aciertos, y sobre todo, sus necesidades, y son éstas sobre las que se debe fundar tal proyecto formativo, ya que como refiere Hirsch (1998), un programa para la formación de profesores busca en la teoría y en la práctica responder a las necesidades universitarias, educativas y sociales (p. 44).

2. Sustento teórico y/o Paradigma

Este apartado se divide en dos momentos: en principio, se describe y comprende a la hermenéutica analógica, y posteriormente a la filosofía de la ciencia centrada en prácticas, cumpliendo así la exposición de la base interpretativa, fundante y procedimental de esta investigación.

2.1 La hermenéutica analógica.

Es una filosofía realista; reconoce la existencia de un mundo externo al ser humano, independiente de su pensamiento. Primero (2010, p. 85) comenta que es desde lo natural o real de donde el

¹² Estas fueron las preguntas de investigación.

ser humano reproduce la vida, con ello, lo real es transformado y puede ahora referirse como realidad, inicia un segundo momento histórico posterior al natural: el social (Primero, 2010, p. 86). La realidad es todo lo existente, natural y social.

Lo anterior es una tesis ontoantropológica, pues alude a “la relevancia del ser humano en la conformación [y continuación] de lo existente” (Primero, 2010, p. 47). El realismo está presente, sin embargo, se destaca el papel del ser humano en la continuación de lo existente, planteándose un realismo analógico. Sobre él, señala Primero (2010, p. 48) que significa que lo real da paso a la realidad, siendo ésta el producto de los seres humanos, de la tensión entre lo material, referencial o externo a ellos y su interioridad. De esta coexistencia, se tienen como resultado las respuestas psico-afectivas y las interpretaciones humanas, mismas que permiten la ampliación de la realidad. Un ejemplo de esto lo señalan Beuchot y Jerez (2014, p. 58), al referir el caso de los colores, y dicen que estos “no se dan en las cosas como las percibimos (nuestros ojos tienen que poseer las capacidades para captarlos), pero tienen cierta estructura para que nuestros ojos las capten”.

Ahora se entiende que la realidad se da en proporciones o analogías, no es puramente objetiva o referencial ni tampoco puramente subjetiva, producto de las interpretaciones o procesos mentales humanos, sino que, a partir de la existencia humana, la realidad se asociará a una hermenéutica que mantiene en tensión lo existente: lo referencial, lo sensible e intelectual. Este realismo analógico aporta una antropología filosófica, que permite vislumbrar qué es el ser humano y aporta una descripción de su constitución; sobre esto, Primero (2010, p. 77) comenta que la exterioridad al ser introyectada por el ser humano constituye su interioridad.

La práctica es el elemento constitutivo de la realidad, elemento ontológico, acción humana que constituye, amplía, mueve y transforma lo existente, y evidentemente hace lo mismo con el ser humano. Ella se clasifica en economía, la cual surge a propósito de la necesidad de sobrevivir, y en general ha de ser entendida como el

conjunto de acciones humanas a través de las cuales se ejerce el trabajo; en moral, la cual es la norma de la convivencia (Primerio, 2010, p. 88), acciones por medio de las cuales las personas acostumbran entablar y mantener sus relaciones humanas, y su principal propósito es permitir el desarrollo de la economía, esto es, normarla, de lo contrario, no se podrá concretar y la existencia misma corre peligro (p. 88). Finalmente, una clasificación más de la práctica es la educación: a través de ella es como se pueden apropiar, mantener y reproducir la economía y la moral.

2.1.1. Instancia metodológica

La HA¹³ aporta sugerencias metodológicas acerca de cómo conocer lo existente, al referirse de carácter realista y a su vez considerar la existencia del ser humano; la analogía vincula ambas tesis y resulta que la práctica es el elemento constitutivo de lo existente, de allí que es ella con lo que hay que dar e interpretar.

La HA, o epistemología analógica, dicta que el proceso científico significa conocer lo existente, sin embargo, al provenir de un realismo analógico, pide que antes de hermeneutizar se dé con la realidad¹⁴. Por lo tanto, metodológicamente, en las ciencias humanas hay que dar con aquello que constituye, mueve, integra y transforma lo existente, es decir, hay que dar con la práctica.

2.2. La filosofía de la ciencia centrada en prácticas

Esta propuesta se inscribe dentro de las epistemologías sociohistóricas, las cuales, comenta Padrón (2007, p. 9), son opositoras al empirismo lógico y a la diferenciación hecha por Reichenbach acerca del contexto de justificación y del contexto de descubrimiento.

¹³ Hermenéutica Analógica

¹⁴ Tesis del filósofo José Luis Jerez. Véase en particular el libro *Dar con la realidad. Hermenéutica analógica, realismo y epistemología* (2014). A través del portal <http://spine.upnvirtual.edu.mx/index.php>

De acuerdo con Padrón (2007, p. 9), el empirismo lógico señalaba que la epistemología debía limitarse únicamente al primer contexto señalado; en respuesta, surgen epistemologías como la de Kuhn, las cuales plantean nuevas categorías conceptuales — por ejemplo: comunidad científica — ello, a favor del segundo de los contextos. En realidad estas epistemologías sociohistóricas, dice Padrón (2007, pp. 9-10), confluyen con enfoques que ya se venían manejando, como el de la Escuela de Frankfurt o con autores como Dilthey, Schleiermacher, Husserl, Heidegger y Alfred Schutz, quienes trazaron tesis como por ejemplo: comprender en lugar de explicar, esto es, realizar la hermenéutica para plantear la necesidad de vivir aquello que se investiga; así, la comprobación intersubjetiva no descansa únicamente en una contrastación empírica, sino que supone el asentamiento de un lector experimentado que de una impresión de “sí, es así”, es decir, que hermenéuticamente dé la contundencia a lo dicho a través de su propia experiencia de vida.

Las epistemologías sociohistóricas valoran el contexto de descubrimiento, de esta manera señalan que la producción del conocimiento científico es característica de la comunidad epistémica, de su historia, su psicología, cultura, valores y moral, por ello son fundantes del saber. Padrón (2007, p. 15), lo refiere como la necesidad de estudiar en la comunidad científica las relaciones de sentido común que entablan los agentes. La justificación tradicional del conocimiento es la proposicional, sin embargo, la filosofía de la ciencia centrada en prácticas refiere que se le puede justificar no solo de la relación evidencia y teoría, sino también desde las prácticas presentes en su contexto de descubrimiento.

Broncano y Pérez (2009, pp. 11-12) dicen que la ciencia centrada en el contexto de justificación, considera al sujeto epistemológicamente irrelevante, pues la proposición es un portador de conocimiento independiente de su productor y de su contexto.

Lo que queda de este debate es una postura internalista y otra externalista. Para promover la externalista, Martínez y Huang (2015,

p. 47) comentan que Neurath planteaba la tesis de la integración de los distintos lenguajes científicos, pues refería que en la ciencia operan distintas jergas lingüísticas, por ello, la justificación de la ciencia no puede apelar únicamente a una reducción o abstracción lógico-matemática, pues todo lenguaje inicia en uno de carácter ordinario. Martínez y Huang (2015, p. 49) comentan que Neurath no concebía posible separar un conocimiento de valores o concepciones metafísicas, y pensaba que las prácticas estructuran el discurso y los motivos auxiliares, “normas que guían nuestras acciones y la aceptación de creencias”, esto es, ideas cohesionadoras que, acompañadas de principios filosóficos, epistemológicos y metodológicos, orientan la acción.

Para el caso de esta investigación, la tesis de la filosofía de la ciencia centrada en prácticas permitió validar y/o fundar una investigación como la aquí propuesta, es decir, una que busca dar con las prácticas constitutivas de lo existente, sistematizarlas y comprenderlas. Permitted ver cómo el contexto de descubrimiento fundamenta el saber —su producción— y con ello, su circulación y apropiación, es decir, se fundamentó un programa de formación de académicos centrado en prácticas.

3. Literatura especializada

Se estructura en dos apartados: por una parte, el trabajo de Ana Hirsch Adler, expresado en su libro *Investigación superior: universidad y formación de profesores*; posteriormente, se presenta el grueso de la bibliografía.

3.1. El trabajo de Hirsch.

La autora sintetiza dos grandes tendencias de formación de profesores universitarios: la tecnología educativa proveniente del funcionalismo, y la formación bajo corrientes marxistas.

Sobre el funcionalismo, dice Hirsch (1998, 19-21) que es la corriente formativa dominante en México; asume a la escuela como un espacio para la cualificación o capacitación laboral, opera bajo la lógica empresarial, proveyendo los recursos humanos que se demandan. La “pedagogía” en la que se traduce el funcionalismo, es la tecnología educativa, la cual según la autora, es el programa de capacitación a corto plazo y posee principios teóricos del conductismo, del cognoscitivismo y de la administración de empresas; se concentra en una capacitación del cómo enseñar y no en el qué; reduce la pedagogía a una simple didáctica, a una mera técnica para la enseñanza, la cual busca ser replicada indistintamente, y consiste en motivar el aprendizaje en los alumnos, surgiendo con ello la categoría del facilitador (Hirsch, 1998, p. 36-39).

Sobre la formación de tradición marxista, comenta Hirsch que representa una denuncia a la educación tradicional reproductora de la ideología de la clase dominante, quien reserva el conocimiento y control del trabajo a las clases altas, impidiendo a otras el pleno y diversificado acceso a la educación. Promueve el desprestigio de la experiencia, del autodidactismo y de cualquier educación no formal. Para mantener sus principios excluyentes ha promovido la credencialización, esto es, el aumento artificial de los requerimientos para conseguir empleo o más estudios, incentivando así la selección y la competencia (Hirsch, 1998, pp. 25 y 26).

Refiere Hirsch (1998, p. 42-43) que esta corriente piensa que la formación de profesores universitarios parte de la reflexión de las ciencias de la educación, sin embargo, su interpretación y práctica apelan a las necesidades, al contexto histórico, sociopolítico y económico tanto de la universidad como del profesor. Tal formación debe ser trabajo de un colectivo interdisciplinar, ha de estar amparada en una filosofía, pedagogía y metodología; no debe disociar el qué y el cómo y ha de promover en el profesor en formación la atención, investigación y solución de problemas institucionales y sociales.

3.2. Estructura del grueso de la literatura especializada.

En los años ochenta del siglo pasado, comentan Galaz y Gil (2009, p. 5), se vive una crisis económica en el país, en las universidades los salarios de los académicos se reducen 60 %; para subsanar esto, el gobierno, en acuerdo con la comunidad científica de las ciencias duras, crean el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el cual operará bajo incentivos económicos (independientes del salario) en la producción académica individual.

La política económica, salarial y de incentivos al trabajo académico individual configuraron las universidades del país; ante esto, Suárez y Muñoz (2016, pp. 7-8) comentan que la vida académica se encuentra bajo el yugo del capitalismo, por tanto, si hay que definir quién es el académico, se dirá que son hombres, mujeres y jóvenes sumamente exigidos, cargados de actividades orientadas a la regulación de su trabajo, los cuales operan bajo la lógica de los méritos personales.

3.2.1. Evaluación.

Para definir a la universidad y al académico contemporáneo, hay que hablar del factor evaluación; la vida universitaria vive tiempos de regulación laboral: es la evaluación el mecanismo por el cual se concreta dicha sujeción. García et al. (2016, p. 106) señalan que el argumento detrás de la práctica evaluativa es garantizar que las IES cumplan su función social.

La evaluación, comentan Suarez y Muñoz (2016, p. 16), promueve un capitalismo académico, el cual internalizado por el profesor, ha hecho de él un sujeto competitivo e individualista, que lejos de cumplir su función social, la desatiende en aras de las recompensas económicas, la moral destacada, refieren Sandoval, Magaña y Surdez (2013), ha dañado las IES.

La evaluación no es vista como un elemento capaz de “propiciar el auto-reconocimiento del individuo en su quehacer cotidiano, mediante la valoración reflexiva de sus resultados, para poder alcanzar así un mejor desempeño” (Ibarra y Porter, 2017, p. 35). En su lugar, la evaluación y la remuneración parecen convertirse en un

derecho del académico; él lo sabe, pues como lo señalan los mismos Ibarra y Porter, tras una práctica planeada, exige la constancia por su trabajo individual, por lo cual cree merecer un pago diferente a los demás. Lo que se requiere saber es si efectivamente quien posee más constancias es quien trabaja más. Acosta (2014, p. 97) comenta que es necesario cuestionar esta práctica, pues detrás de ella hay mucha simulación.

3.2.2. *El académico.*

De acuerdo con Más Torelló y Olmos (2016, p. 439), tiene tres funciones: la docencia, la investigación y la gestión; López, García, Montero y Rojas (2016, pp. 28-29), dicen que el académico es un profesor del nivel superior de educación, un profesor de carrera, catedrático, maestro, investigador o científico, cuyas funciones son la docencia, la investigación y la difusión del conocimiento.

3.2.3. *Comunidades epistémicas.*

Se han señalado cuatro prácticas cotidianas del académico: la docencia, la investigación, la difusión y la gestión, ahondar en ellas por ahora, resulta imposible; la extensión de este documento así lo exige; sin embargo, sí ha de destacarse que cada una de estas prácticas está condicionada por el factor evaluación, lo que incide negativamente en la concreción de ellas a razón del binomio evaluación-remuneración.

Una práctica más del académico es el trabajo al interior de comunidades epistémicas, que son grupos dedicados a la producción, fundamentación, circulación y apropiación del conocimiento. López (2010, p. 8) comenta que estos colectivos en México han sido formalizados con la creación de los cuerpos académicos, cuyo propósito es el de generar y aplicar el conocimiento, el órgano oficial encargado de ello será el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Sin embargo, hay que precisar que no todas las comunidades epistémicas poseen un reconocimiento oficial: de allí la existencia de lo que López (2010, p. 9) llama universidades invisibles, que son pequeñas comunidades de académicos que intercambian información, existe una afinidad disciplinar, epistemológica

y metodológica, además se leen entre sí, poseen agendas comunes y basan su relación en la informalidad, buscan producir conocimiento para solucionar problemas sociales, conseguir credenciales y posicionamiento en la academia y asumen la responsabilidad de formar estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado (pp. 18-19).

3.2.4. Tutoría.

Ésta es la última de las prácticas inherentes al académico, de acuerdo con Romo (2010, citado por García et al., 2016, p. 107), en la educación superior se formaliza en el año 2000. La tutoría, según García et al. (2016, pp. 105-106), significa que el académico guíe al estudiante en su tránsito universitario, se puede concretar en lo individual o en pequeños grupos, debe evitar el rezago o abandono escolar y apoyar en proyectos de titulación.

En lo que respecta a un trabajo de alcances mayores, como lo sería la formación del hábito científico y académico, comenta Glazman (2015, p. 160) que en la tutoría es necesario formar un pensamiento superior en el estudiante, hay que evitar que se interese por temas irrelevantes y tratamientos repetitivos. De acuerdo con Torres (2012, p. 122), esto se logra mediante un proceso formativo tridimensional: deformación, reformatión y transformación de las formas de pensar, decir y hacer de la ciencia; el primero, es la ruptura de los vicios que impiden hacer ciencia de manera rigurosa; el segundo, significa promover los modos de hacer ciencia rigurosa según la formación del tutor; y el tercero, supone un cambio gradual en el modo de pensar, percibir y hacer investigación.

4. Metodología

A continuación, se presenta la metodología a través de la cual en esta investigación se vinculó u aproximó con la realidad, para dar con ella e interpretarla (conocerla).

4.1. Desarrollo de la metodología instrumental.

Para responder a las preguntas de investigación (cómo se formó como académico y cómo piensa que se debería formar el futuro académico de la UPN), se procedió de la siguiente manera:

Se buscó dentro de la universidad a académicos o colectivos de ellos que hicieran investigación o difusión del saber (dos de las prácticas inherentes al académico). Con respecto a la primera, consulté la base de datos institucional —a cargo de la Secretaría Académica— en la que se encuentran registradas las investigaciones por áreas (años 2015, 2016 y 2017); y respecto a la segunda, recurrí al correo de usuarios UPN para identificar los eventos de difusión del conocimiento convocados por los académicos. La intención era que fuesen seleccionados algunos de los que, según mostrara el rastreo, producen y difunden conocimiento en la institución, es decir, que su actividad académica registrada los lleva a ser considerados buenos referentes de información.

Los criterios de selección de académicos que difunden conocimiento fueron los siguientes: que en el título del evento refiriera al estudiante universitario, a la formación de docentes y de preferencia a la formación de académicos; y que dentro del título del evento se mencionara la existencia de un seminario, cuerpo académico, taller o reuniones programadas.

Como resultado de la identificación, disposición y compatibilidad de agendas, se entabló comunicación productiva con siete de ellos.

El instrumento de recopilación de información fue una entrevista estructurada, la cual se diseñó a partir de las clasificaciones de la práctica¹⁵ aquí argumentadas y constó de 14 preguntas.

¹⁵ Prácticas primigenias del ser humano: economía, moral y educación. Prácticas inherentes al académico: docencia, investigación, difusión, gestión, comunidades epistémicas y tutoría.

5. Resultados

La finalidad de esta investigación fue evocar, mediante el discurso del académico, cada una de las prácticas constitutivas de lo existente (las inherentes al ser humano y las inherentes al académico), ello con el propósito de dar a conocer el contexto, las necesidades, la formación del académico actual de la UPN y la formación sugerida para el futuro académico. Presentar ahora una síntesis de cada una de las entrevistas resulta por demás inoperante, principalmente ante la extensión máxima solicitada para este documento; sin embargo, sí se pueden presentar algunos de los consensos al respecto de lo dicho por los académicos entrevistados.

Respecto a la primera pregunta de investigación, se ha de precisar que el profesor actual de la UPN se formó como académico a través de lo que uno de ellos llamó el modelo natural para aprender la profesión, es decir, mediante el ejemplo que provee un docente al cual se le sigue, esto es, a través de la apropiación de sus prácticas.

De acuerdo con lo expresado por el académico, los ejemplos de este modelo natural para aprender la profesión son múltiples: en general, refieren que aprendieron a dar docencia y a hacer investigación gracias al acompañamiento y ejemplo de su maestro. Lo anterior, da cuenta de que la apropiación de las prácticas académicas se da a partir de una educación modélica, en la cual el tutor no solo provee información disciplinar al aprendiz, sino también forma con su ejemplo, pues es el ejemplo el que apoya al aprendiz a no cometer errores o vicios. Esta educación modélica o del ejemplo, refieren los académicos, es la que permite al estudiante evitar, en la medida de lo posible, que su quehacer lo oriente el ensayo y error, las malas decisiones o el sentido común.

Con base en la segunda pregunta de investigación, debo precisar que, si bien son múltiples los factores a considerar para concretar dicha formación, e incluso muchos de ellos se salen de las manos del educador y del educando, puede concluirse que el académico actual de la UPN piensa que al futuro académico de la institución se

le debe seleccionar de entre quienes destaquen en las aulas y de entre quienes se interesen por la difusión del conocimiento que haga el profesor. Posteriormente, formarles en lo que llaman las habilidades básicas del trabajo académico, es decir, se le ha de proveer de una alfabetización académica, entendida básicamente como la capacidad de leer y entender textos. La formación debe continuar sobre un campo de la pedagogía, en el cual se especialice vía la investigación y la difusión, y con ellos posibilite el posterior desarrollo de la docencia; ello haría necesario que en la institución se ejerciera jurídica y cotidianamente la figura del tutor de académico y del profesor adjunto.

Piensen los académicos que quien asuma la labor formativa debe ser alguien con sólidas bases éticas, pues se trata de que el aprendizaje fomente virtudes y no vicios. El aprendizaje de las prácticas académicas y las virtudes, refieren los académicos, debe apoyarse —ante la falta de una normal de profesores de educación superior— en los espacios de investigación colectiva que existen en la universidad. Al respecto de estos espacios (comunidades epistémicas), piensan que la formación del futuro académico sí debe fomentarse allí, pero será necesario que tengan una reestructuración, pues hoy día parecen ser vistos como espacios de grilla, más que de producción de conocimiento.

Finalmente, piensan que, ante distintos casos problemáticos con profesores formados en espacios ajenos a la UPN, que concursan por una plaza y la consiguen, piensan que es necesario que el futuro académico inicie y concluya este tipo de formación al interior de la universidad y así se concrete la categoría de profesor adjunto.

Por lo anterior, lo que tendría que primar para la formación del futuro académico, es una educación por virtudes —y no de vicios—, es decir, se debe promover una educación icónica¹⁶, la cual sea la que se promueva para atender las consideraciones hechas por los académicos, así como la que se ejerza en las comunidades

¹⁶ Tesis educativa de la pedagogía analógica de lo cotidiano.

epistémicas y en los espacios tutorales promovidos como ejes centrales para la apropiación de las prácticas inherentes al académico.

6. Conclusiones

De acuerdo con los académicos, las evaluaciones internas de la UPN parecen en realidad no evaluar nada en concreto. Las rúbricas o formularios aplicados buscan constatar la realización de actividades, lo que les asegura subir de categoría y obtener mejores ingresos económicos. Refieren que a eso se limita la evaluación, proceso que desencadena sobre todo la competencia académica por el estímulo.

Ante la afirmación de que, en la universidad no se evalúa nada en concreto y con ello no hay aprendizaje o retroalimentación alguna de tal proceso, dicen los académicos que, el no evaluar nada en concreto se debe a que no se conoce qué se quiere evaluar, a raíz de que no hay un proyecto académico tras el cual puedan orientarse las prácticas y su evaluación.

Al no haber un proyecto académico claro en la UPN, un programa de formación de profesores universitarios puede tener el mismo fracaso que la evaluación, en el sentido de que, al no tener claro el rumbo al que se ha de dirigir la universidad, la formación de su planta docente, como proyecto institucional, poseería el mismo sin sentido, quizá sostenido solamente por algunos académicos comprometidos con la institución, pero sin la reciprocidad de ésta.

Por lo anterior, pienso que ante un momento histórico de coyuntura nacional como el que vivimos después del primero de julio del 2018, la UPN debe impulsar, como no se ha visto en muchos años, un proyecto educativo en articulación con el proyecto educativo del Estado, en el cual la formación de sus futuros académicos sea prioridad, pues su necesidad ha sido significada constantemente en esta investigación.

Se ha de destacar que se ha identificado una constante entre los académicos entrevistados. Ésta apela a la diferencia entre

formación inicial y formación continua; al respecto, hubo resistencia por parte de los entrevistados a concebir la idea de plantear una formación inicial para el futuro académico de la UPN. El académico parece sentirse más cómodo con la idea de trabajar una formación continua, es decir, la formación de los futuros académicos de la universidad es vista como la adaptación institucional de quien gana un concurso de plaza. Esta idea es ampliamente referida por los académicos, sin embargo, la tesis de la formación inicial llega a madurar en algunos de ellos a lo largo del encuentro, ante lo cual externan su opinión si fuera el caso.

Contradictoriamente, ante la resistencia de una formación inicial, llama la atención que algunos de ellos refirieron a la educación modélica (ejemplar) como su formación inicial en la profesión, pero les costó trabajo señalar a esta misma modalidad educativa como la que podría o debiera operar en un programa de formación de futuros académicos para UPN. Las razones de tal imprecisión pueden ser múltiples, pero una conjetura puede apuntar al compromiso que significaría fungir como tutor y/o formador del académico.

Finalmente, se ha de señalar que la tesis formativa que aquí se promueve, es que las comunidades epistémicas y las tutorías, han de ser los espacios en donde se provea de una formación inicial y de largo plazo al futuro académico de la UPN.

Referencias

- Acosta, A. (2014). El futuro de la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), 91-100. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/view/155/futuro-educacion-superior-mexico>
- Beuchot, M. y Jerez, J. (2014). *Dar con la realidad. Hermenéutica analógica, realismo y epistemología*. Argentina: Círculo Hermenéutico.
- Broncano, F. y Pérez, A. R. (2009). Tras el sujeto. A modo de introducción. En F. Broncano y A. R. Pérez (Eds.), *La ciencia y sus sujetos ¿quiénes hacen la ciencia en el siglo XXI?* (pp. 11-17). México: Siglo XII UNAM.

- Gaceta UPN (diciembre 2018). Acercar a los estudiantes al mundo de la investigación. Gaceta UPN, (135/136). Recuperado de http://comunicacionsocial.upnvirtual.edu.mx/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=13&Itemid=395&fbclid=IwAR0QUa2YLg2wQtZNRuSff3MagAMLVYkIVypy0AryF7MMT3Co0UwxTEmyIK8.
- Galaz, J. F. y Gil, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/237>.
- García, M. (2007). Paradigma de la investigación en la educación. En M. Quintanilla (Ed.), *Voces y paradigmas en la educación* (pp. 47-64). México: UANL.
- García, B., Ponce, S., García, M., Caso, J., Morales, C., Martínez, Y., Serna, A., Islas, D., Martínez, S., ... Aceves, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos*, 33(51), 104-122. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/index.php?numero=151&anio=2016>.
- Glazman, R. (2015). Reseña: La formación de nuevos investigadores educativos: diálogos y debates. *Revista de la Educación Superior*, 34(176). Recuperado de <http://resu.anuies.mx/despliega/?Id=176>.
- Hirsch, A. (1998). *Investigación superior: universidad y formación de profesores*. México: Trillas.
- Ibarra, E. y Porter, L. (2007). El debate sobre la evaluación: del homoacadémicus al homoeconómicus. *Reencuentro*, (48), 34-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004805.pdf>.
- López, S. (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de la educación superior*, 39(3), 7-2. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60418902001>.
- López, A., García, O., Pérez, R., Montero, V. y Rojas, E. (2016). Los Profesores de Tiempo Parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa. *Revista de la Educación Superior*, 45(180). Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/180/2/2/es/los-profesores-de-tiempo-parcial-en-las-universidades-publicas>.

- Martínez, S. F. y Huang, X. (2015). *Hacia una filosofía de la ciencia centrada en prácticas*. México: Bonilla Arteaga Editores-UNAM.
- Mas Torelló, Ó, y Olmos, P. (2016). El profesor universitario en el espacio europeo de educación superior. La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14045395005>.
- Padrón, J. (marzo, 2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta de moebio*, (28). Recuperado de www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/28/padron.html.
- Primero, L. E. (2010). *Filosofía y educación desde la pedagogía de lo cotidiano*. México: Torres Asociados.
- Sandoval, M. C., Magaña, D. E. y Surdez, E. G. (marzo-diciembre 2013). Clima organizacional en profesores investigadores de una institución de educación superior. Revista electrónica. *Actualidades investigativas en educación superior*, 13(3), 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878017>.
- Suárez, M. y Muñoz, H. (noviembre, 2016). ¿Qué pasa con los académicos? *Revista de la Educación Superior*, 180 (45), 1-22. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/180/2/1/es/que-pasa-con-los-academicos>.
- Torres, J. (2012). Desigualdad educativa, jerarquías de poder y violencia simbólica en la formación de investigadores de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(8), 115-129. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129032007>

CAMPO 2

**DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y
MULTICULTURALIDAD**

EL PROCESO IDEOLÓGICO DEL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA POLÍTICA EDUCATIVA MEXICANA: UNA APROXIMACIÓN A LA PROPUESTA DE MARCOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN INDÍGENA Y MIGRANTE

Irving Carranza Peralta

Jorge B. Martínez Zendejas

Resumen

El presente artículo es un acercamiento analítico al proceso ideológico del discurso de la educación intercultural en la política educativa nacional. El análisis es producto de una investigación más amplia, que ha tenido como propósito principal develar las tensiones y antagonismos discursivos que han orientado y definido el discurso de la educación intercultural en el Sistema Educativo Mexicano (SEM).

La investigación tiene como soporte teórico-metodológico la perspectiva crítica de la interculturalidad y el enfoque interpretativo-cualitativo de investigación, en el que se articula y adapta la ruta metódica de análisis de la migración del discurso de la interculturalidad, así como algunas estrategias de la metodología del Análisis Político del Discurso (APD).

El análisis parte del estudio diacrónico de las directrices de la política educativa internacional y nacional, para centrar la mirada en la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena y Migrante (MCEIyM) como principal plataforma normativo-curricular de la educación intercultural, en la educación básica nacional y en particular el subsistema de educación indígena. Como

resultado, destaca el surgimiento de un discurso global de la educación intercultural que se funda en la ideología del globalismo económico, y condiciona la significación del discurso de la educación intercultural en la política educativa internacional, regional y nacional, así como en el desarrollo de propuestas curriculares locales.

Palabras claves: Política educativa; educación intercultural; construcción discursiva; ideología.

Introducción al objeto de investigación

El trabajo que se presenta propone un acercamiento teórico y metodológico al proceso ideológico del discurso de la educación intercultural en la política educativa mexicana. El estudio, parte de un análisis complejo que permite vislumbrar el entramado político, económico y cultural que permea, orienta y define su concreción en propuestas curriculares nacionales, particularmente las dirigidas a la educación indígena.

El interés de este análisis se deriva del trabajo pedagógico realizado durante los últimos ocho años en diferentes comunidades indígenas, albergues y campos migrantes, así como de la colaboración en procesos de formación de directivos, supervisores, docentes y Asesores Técnico-Pedagógicos (ATP) de educación indígena y del desarrollo de propuestas curriculares interculturales bilingües en la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Dicha experiencia ha influido en la definición y delimitación del objeto de investigación que se presenta al permitir identificar, entre otros aspectos, la institucionalización —o normalización— de distintos discursos, entre ellos los de cultura, identidad, multiculturalidad, bilingüismos y, en particular, el de educación intercultural.

La institucionalización del discurso de la educación intercultural ha conducido a que pocas veces se reflexione a profundidad su difusión y uso desmedido, no sólo en la educación indígena; lo cual se refleja en la circulación de un sinnúmero de artículos, textos y

propuestas educativas, que obligan a repensar su origen y la dispersión que se ha generado en torno a éste.

En dicho discurso se han depositado una gran cantidad de reclamos, demandas y expectativas que generan significaciones antagónicas; se vincula tanto con las políticas de desarrollo social, enfocadas a atacar las desigualdades económicas, como con las demandas de derechos colectivos, el acceso a la tierra o bien con el reconocimiento identitario.

A pesar de la existencia de mayor literatura sobre el tema, pareciera que cada vez se está más lejos de un discurso compartido, pues cada autor le utiliza con un significado y sentido propio, sustentado en concepciones y geografías diferentes, que llevan a estrategias y prácticas distintas, mismas que transitan desde el reconocimiento crítico de la interculturalidad hasta la invisibilización de las diferencias culturales.

Lo anterior nos ha llevado a la construcción de diferentes interrogantes que, más que buscar dar respuesta o cerrar la discusión, han tenido como propósito abrir nuevos espacios de discusión y debate en torno al discurso de la educación intercultural.

Planteamiento y definición del problema de investigación

El estudio del discurso de la educación intercultural en la política educativa nacional ha permitido aproximarnos a distintos campos de discusión académica y pedagógica, que apuntalan la necesidad de profundizar el análisis de dicho discurso como una construcción política, social e histórica compleja (Buenfil, 1997; Malaga, 2016).

En consecuencia, la investigación que se presenta, centra su atención en el análisis diacrónico de la propuesta de MCElyM como punto de intersección del ciclo de reformas constitucionales, políticas, curriculares y pedagógicas de principios del siglo XXI en la educación básica nacional, y en particular el subsistema de educación indígena.

Para orientar dicha aproximación, se ha formulado una pregunta general de investigación que recupera tres categorías de análisis

con el objetivo de delimitar y estudiar el objeto de investigación en dos planos: el normativo -o de las propuestas políticas y curriculares- y el fáctico -o de los actores:

- Educación intercultural (como nodo discursivo).
- Marcos Curriculares para la Educación Indígena y Migrante (como propuesta curricular).
- Práctica pedagógica (como narrativa de la figura de ATP).

A partir del estudio interrelacionado de dichas categorías se busca comprender:

- ¿Cuál es la construcción ideológica del discurso de la educación intercultural en la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena y Migrante, y cómo es resignificada por la figura de Asesor Técnico Pedagógico de la Dirección de Educación Básica (DEB) de la DGEI?

De esta pregunta general, se desprenden otras específicas que expresan los múltiples cuestionamientos que se tienen en torno al tema y su desarrollo metodológico, así como propósitos generales y específicos que orientan la estructura y el análisis desarrollado a lo largo de la investigación.

Marco teórico de la investigación

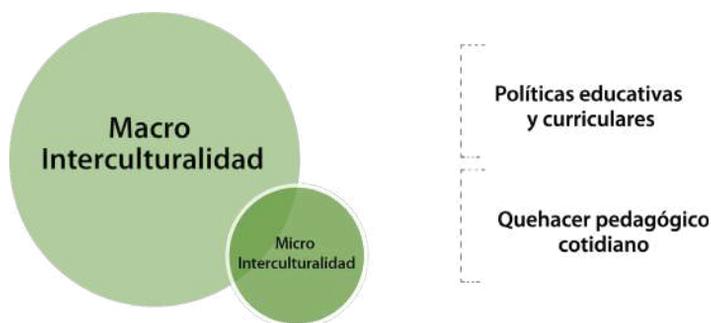
En consonancia con la pregunta general y los propósitos que orientan la investigación, el análisis propuesto tiene como soporte teórico la perspectiva crítica de la interculturalidad, impulsada por Fidel Tubino (2004) y Catherine Walsh (2011) en el contexto latinoamericano, como extensión de las corrientes teóricas poscoloniales de la región.

Dicha perspectiva reconoce el discurso de la interculturalidad y la educación intercultural como una construcción histórica y social, compleja y antagónica, en la que convergen, por un lado, la idea dominante de una interculturalidad funcional, que encubre y naturaliza las

relaciones de desigualdad y exclusión cultural y, por otro lado, la interculturalidad como un proyecto político-ético de transformación.

Desde esta última noción, se reconoce la necesidad de estudiar la construcción del discurso de la interculturalidad, y en particular la educación intercultural, en dos planos: la macro interculturalidad —o de las propuestas normativas— y la micro interculturalidad —o del discurso de los actores (ver esquema 1).

Esquema 1. Planos macro y micro del discurso intercultural



Fuente: Elaboración a partir de Tubino (2004)

El estudio de ambos planos permite develar las tensiones y relaciones de poder que encubre el discurso de la interculturalidad funcional fuera y dentro del ámbito educativo, así como el proceso de legitimación de los dispositivos de desigualdad y exclusión cultural.

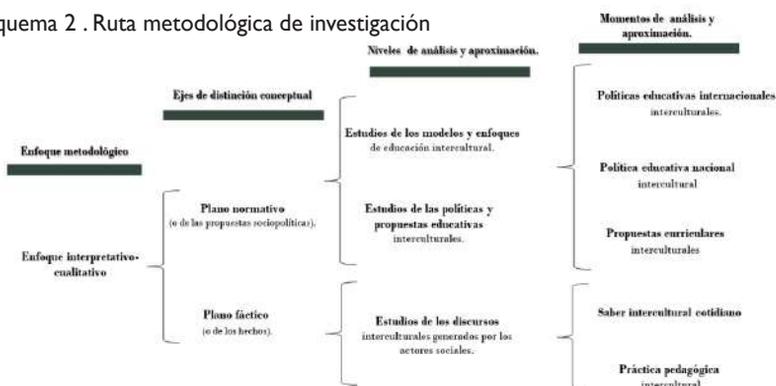
Lo anterior ha servido para trazar una ruta metodológica que, recuperando los planos fáctico y normativo, permite analizar la construcción y significación del discurso de la educación intercultural en las propuestas político-normativas, así como en la narrativa de los agentes educativos que, para efectos de esta investigación, están representados en la figura del ATP de la DEB.

Ruta metodológica y resultados de la investigación

El análisis que ha orientado la investigación, tiene como base metodológica el Enfoque interpretativo-cualitativo de investigación (Denzin y Lincoln, 2001), en el cual se articula y adapta la Ruta metódica de análisis de la migración del discurso de la interculturalidad, impulsada por Gunther Dietz (2011), y el Análisis Político del Discurso (APD), propuesto por Rosa Nidia Buenfil (1997).

Desde dicho entramado, se establecen dos planos analíticos o ejes de distinción conceptual — el fáctico (o de los hechos) y normativo (o de las propuestas políticas y curriculares)— que se concretan en tres niveles de análisis y cinco momentos de aproximación metodológica que orientan la estructura y organización de la investigación (ver esquema 2).

Esquema 2 . Ruta metodológica de investigación



Fuente: Elaboración a partir de Buenfil (1997); Tubino (2004) y Dietz (2011)

En los primeros tres momentos, se reflexiona sobre los principales planteamientos teóricos y las políticas que han orientado las discusiones en torno a la educación intercultural a nivel internacional y nacional, así como su concreción en proyectos y propuestas curriculares, centrando el análisis en MCEIyM. Por otro lado, en los últimos dos momentos se analiza la forma en la que el ATP de la DGEI, en particular de la DEB, construye y resignifica, desde su experiencia y narrativa, el discurso de la educación intercultural.

En conjunto, dicha aproximación metodológica permite presentar el contexto y las condiciones políticas, sociales e históricas en las que se establece y significa el discurso de la educación intercultural, así como dilucidar las corrientes ideológicas que convergen en su construcción y dan lugar a la emergencia de un discurso hegemónico.

Así pues, los cinco momentos de aproximación metodológica representan los cinco capítulos que integran la investigación y que, a manera de síntesis, a continuación se presentan los principales resultados:

Primer momento: De la educación intercultural disruptiva al discurso global de la educación intercultural en la política educativa internacional.

En consonancia con la ruta metodológica, en este primer momento de análisis, la investigación da cuenta de las complejas articulaciones ideológicas, políticas, sociales y económicas que orientan y definen el discurso de la educación intercultural en la política educativa internacional.

Sugiere reconocer dichas articulaciones como parte de un proceso antagonico que, si bien mantiene y promueve una multiplicidad de discusiones políticas y académicas, destaca el desplazamiento del proyecto disruptivo de la educación intercultural, surgido con los movimientos indígenas y afrodescendientes en Latinoamérica, por un nuevo discurso hegemónico (Tubino, 2004; Walsh, 2009; Díaz, 2010).

Dicho discurso tiene su origen en distintos organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Banco Mundial (BM), que establecen como núcleo articulador un modelo global de educación intercultural.

Este modelo representa el crisol de múltiples discusiones teóricas y transformaciones sociales, políticas y económicas condensadas en distintos convenios y acuerdos internacionales que convergen, según la UNESCO (2007), en las Directrices sobre la Educación Intercultural

como la expresión máxima del proceso de globalización y, como se ha referido en la investigación, la consolidación ideológica del globalismo en el campo del estudio de la interculturalidad y el desarrollo de la política educativa internacional (Ianni, 2004).

La ideología del globalismo permea la construcción y significación del discurso de la educación intercultural en el desarrollo de la política educativa en Latinoamérica, generándose estructuras normativas, modelos, enfoques y propuestas curriculares regionales y locales, que se anudan y dispersan con distinto énfasis e impacto de los sistemas educativos nacionales, entre ellos el SEM.

Segundo momento: Del Mito de la castellanización al discurso de la educación intercultural en la política educativa nacional.

Por lo que se refiere al segundo momento de análisis, destaca el discurso de la educación intercultural como un elemento central y antagónico en las discusiones políticas, académicas y pedagógicas que han definido y orientado el desarrollo de la política educativa nacional en las últimas décadas.

Presenta las tensiones históricas que acompañan y orientan dicho proceso, dejando ver la vinculación del discurso de la educación intercultural con los proyectos políticos, económicos e ideológicos del nacionalismo revolucionario, ubicado por Ornelas (2006) en los primeros tres tercios del siglo xx, y el denominado neoliberalismo mexicano (Flores y Mariña, 2006), aún presente.

En cuanto al nacionalismo revolucionario, las discusiones se presentan de forma alterna a las estructuras institucionales y con un significado disruptivo asociado con las movilizaciones y demandas indígenas, como producto de una transición compleja y de transformación de la narrativa de la Cultura única y del Mito del mestizaje nacional (De la Peña, 2002; Velasco, 2003).

Dicha transición se ve reflejada en la creación de distintas instituciones, entre ellas la DGEI que, como institución rectora del subsistema de educación indígena, recupera las demandas históricas de los movimientos

indígenas para integrarlas en el campo de la educación nacional, como antesala de la incorporación del discurso de la interculturalidad en el proyecto del neoliberalismo mexicano (Muñoz, 2002; Bello, 2007).

Con el impulso de las políticas neoliberales, la noción y el discurso de la educación intercultural transita de lo alternativo a un proceso gradual de institucionalización, en el que se incorporan las nociones de revolución y modernización educativa como ejes discursivos fundamentales del desarrollo de la política educativa nacional (Alcántara, 2008).

Desde este entramado, se sientan las primeras bases del marco constitucional, político y académico que define y apuntala la construcción y significación del discurso de la educación intercultural, en las reformas curriculares y pedagógicas de principios del siglo XXI (Jablonska, 2010; Guzmán, 2012).

Tercer momento: De la institucionalización del discurso de la educación intercultural al discurso global de la educación intercultural en la política educativa nacional.

Con respecto al tercer momento de la investigación, se reconoce la profundización del proyecto del neoliberalismo mexicano como expresión directa de la ideología del globalismo y el surgimiento de la alternancia política nacional, después de setenta años de gobierno del Partido Revolucionario Institucional (PRI), como parteaguas en el proceso de institucionalización del discurso de la educación intercultural en la política educativa nacional.

Dicho proceso de institucionalización se refleja en distintas reformas y enmiendas constitucionales, así como en el fortalecimiento y la creación de nuevas instituciones y el impulso de un ciclo de reformas curriculares definido como Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que se extiende a lo largo de la primera década del siglo XXI. En estas reformas se reconoce la desigualdad y exclusión de la que aún forman parte los pueblos indígenas, además de la omisión de las demandas del movimiento zapatista indígena; asimismo, se plantea la necesidad de romper la educación

intercultural indigenista y adoptar el modelo global de educación intercultural promovido por la UNESCO (2007).

Lo anterior se cristaliza en el Plan de Estudios de Educación Básica 2011, en el que el discurso de la educación intercultural se establece como un principio pedagógico transversal a través del Perfil de egreso, los Estándares curriculares, los Aprendizajes esperados, los Campos de formación y la organización y distribución de los espacios curriculares; sin embargo, la discusión termina concentrándose en la asignatura de Lengua indígena. Para la concreción de dicha asignatura, se apuntalan dos propuestas a cargo de la DGEI: Parámetros Curriculares para la Asignatura de Lengua Indígena (PCLI) y MCEIyM. Ambas propuestas se presentan como estructuras curriculares antagónicas, lo que trae como resultado una fuerte pugna en la política curricular del subsistema de educación indígena.

Con todo, desde ambas propuestas se ha impulsado el desarrollo de distintos programas educativos y recursos pedagógicos que se establecen como dispositivos didácticos innovadores en el proceso de legitimación e institucionalización del discurso global de la educación intercultural.

Cuarto momento: La institucionalización del discurso global de la educación intercultural en la estructura normativa y curricular de la DGEI.

Con relación al cuarto momento de análisis, se destaca el proceso de construcción y significación del discurso global de la educación intercultural en el entramado normativo de la DGEI, como instancia rectora del subsistema de educación indígena, y el desarrollo de políticas y propuestas curriculares de educación intercultural.

Con la RIEB, la DGEI se establece como una de las principales instancias en el proceso de institucionalización del discurso global de la educación intercultural en el subsistema de educación indígena y en el SEM en general; frente a ello, ha establecido una plataforma institucional y distintos mecanismos de reorganización, que forman parte de las líneas de acción en cada una de las direcciones y subdirecciones que le integran (ver tabla 1).

Tabla I. Estructura de la DGEI

Direcciones Generales	Subdirecciones
Dirección para la Formación y Desarrollo Profesional de Docentes de Educación Indígena	<ul style="list-style-type: none"> • Subdirección de Actualización de Docentes Indígenas. • Departamento de Nivelación de Nivelación de Docentes Indígena.
Dirección de Apoyos Educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Subdirección para el Fortalecimiento e Identidad Cultural de los Pueblos Indígena.
Dirección para el Desarrollo y Fortalecimiento de Lenguas Indígena	<ul style="list-style-type: none"> • Subdirección de Promoción de la enseñanza Aprendizaje de las Lenguas Indígenas. • Subdirección para el Fomento de la Lectura y Escritura en Lenguas Indígenas.
Dirección de Educación Básica.	<ul style="list-style-type: none"> • Subdirección para la atención de la educación Pre-escolar Indígena. • Subdirección para la Atención de la Educación Inicial Indígena. • Subdirección para la Atención de la Educación Primaria Indígena • Subdirección para la Atención de la Educación Especial Indígena.

Fuente: Elaboración a partir de DGEI (2014).

Desde esta plataforma, el proceso de construcción y significación del discurso de la educación intercultural ha transitado con distintas ambigüedades y tensiones de su decreto de creación y de la estructura normativa a la visión y misión de la institución.

Entre las tensiones, destacan la incorporación y articulación del discurso de la educación intercultural con las nociones de competencia, calidad, equidad e inclusión derivadas del proyecto del neoliberalismo mexicano, y de las políticas de modernización educativa de las últimas décadas (Bello, 2004; Ornelas, 2006).

Dicha articulación se ha visto plasmada en la formulación de los propósitos de la institución, así como en las líneas de acción generales y específicas de las cuatro direcciones que le conforman, particularmente la DEB como área responsable del desarrollo e implementación de la propuesta de MCEIyM.

La DEB es la instancia con el mayor número de subdirecciones. Cada una mantiene un objetivo general y líneas específicas de acción derivadas de los objetivos generales dispuestos en la DEB en materia de educación intercultural y del desarrollo de MCEIyM en la educación básica indígena.

De tal modo, que cada subdirección tiene entre sus funciones principales el desarrollo y la implementación de la propuesta de MCEIyM en las que la figura del ATP se convierte en un elemento fundamental e interlocutor entre la política educativa nacional, el desarrollo de la propuesta curricular y la práctica pedagógica cotidiana en las escuelas del subsistema de educación indígena.

Quinto momento: El discurso global de la educación intercultural en la narrativa del ATP de la DEB.

La narrativa del ATP de la DEB no ha estado exenta de las tensiones y antagonismos discursivos que han acompañado la noción de educación intercultural en la política educativa nacional, y el entramado institucional y curricular de la DGEI.

Dicha narrativa se ha asociado con distintos factores, algunos propios de la construcción histórica y política del discurso de la educación intercultural, y otros de las ambigüedades en el decreto de creación e incorporación de la figura del ATP en la DGEI, su formación académica y disciplinaria, los años de servicio en la institución, la afiliación sindical, la pertenencia a un pueblo o comunidad indígena y el tipo de contratación.

Lo anterior ha tenido un fuerte impacto en las funciones que desempeña dicha figura para el cumplimiento de los objetivos y las

líneas de acción de la DEB, entre ellas el desarrollo de políticas educativas para la educación indígena, la asesoría y el acompañamiento en el diseño de propuestas pedagógicas y curriculares, así como la formación docente.

Entre las tensiones y antagonismos discursivos en la narrativa del ATP, destacan tres posiciones generales en torno a la noción de educación intercultural, una de carácter crítico que marca la esencia disruptiva de la educación intercultural; otra de mayor aproximación a la propuesta impulsada desde la política educativa nacional y, finalmente, una posición de carácter pragmático, en la que prevalecen rasgos de las dos posturas anteriores.

En la primera posición sobresale la narrativa del ATP de origen indígena y de oposición sindical, independientemente del tipo de formación académica, la contratación que mantiene o los años de servicio en la DGEI. En dicha narrativa, se reconoce el origen disruptivo de la educación intercultural como proyecto político y social, manteniendo una constante tensión con el discurso oficial de la propuesta de MCEIyM. Por otro lado, en el posicionamiento apegado a la política educativa nacional, destaca la narrativa del ATP de origen no indígena y con un perfil no necesariamente apegado al campo educativo. El núcleo discursivo de dicha narrativa, se ubica en promover la educación intercultural como un mecanismo de transición de lo indígena a lo no indígena como expresión de acceso al proceso de modernización y globalismo.

En la posición que se ha denominado pragmática, prevalece la narrativa que reconoce en el discurso de la educación intercultural la posibilidad de promover un proceso de transformación, e intenta recuperar las estructuras políticas y discursivas oficiales como plataforma para la conformación de un proyecto político y social amplio. Frente a ello, el ATP reconoce la propuesta de MCEIyM al tiempo que la cuestiona, y busca reorientarle como parte de las tensiones micropolíticas de la institución.

Las tres posiciones prevalecen como nudos articuladores de un abanico complejo de múltiples construcciones discursivas. Sin

embargo, como producto de las relaciones antagónicas que orientan y definen el discurso de educación intercultural, prevalece un énfasis del posicionamiento oficial o del modelo global de la educación intercultural impulsado desde la política educativa internacional.

Conclusiones

En los últimos años, la noción de educación intercultural se ha convertido en un fetiche. A medida que, desde el ámbito académico y pedagógico, se ha intentado comprender y analizar la realidad educativa, dicha noción, y la construcción discursiva en torno a ésta, se ha vuelto cada vez más opaca. Si bien su surgimiento ha dado paso al desplazamiento de verdades ortodoxas, la idea misma se ha transformado en un canon que no admite cuestionamientos.

Es en este marco que surgen las siguientes reflexiones:

- El discurso de la educación intercultural ha transitado de una perspectiva disruptiva a un proceso de institucionalización fundado en la corriente ideológica del globalismo económico.
- La institucionalización del discurso de la educación intercultural en la política educativa nacional, ha naturalizado y legitimado las relaciones de poder y los mecanismos de desigualdad social y exclusión cultural.
- La propuesta de MCEIyM ha terminado por invisibilizar los dispositivos de desigualdad y exclusión que institucionalizan el discurso de la educación intercultural en el sistema educativo.
- La narrativa del ATP se presenta como producto de las tensiones y antagonismos ideológicos que condicionan y definen el discurso de la educación intercultural en la política educativa nacional.

Los resultados presentados revelan la importancia de seguir

profundizando en el estudio de la educación intercultural, y la necesidad de reorientar la toma de decisiones en el campo de la política educativa nacional, no sólo la dirigida a la educación indígena.

Referencias

- Alcántara, A. (2008). *Políticas educativas y neoliberalismo*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article4140> el 20 de noviembre de 2016.
- Bello, J. (2004). *¿Modernización educativa para los pueblos indios? Historia de una muerte anunciada*. Recuperado de <http://docplayer.es/9502766-Modernizacion-educativa-para-los-pueblos-indios-historia-de-una-muerte-anunciada-juan-bello-dominguez.html> el 20 de noviembre de 2016.
- Bello, J. (2007). *Educación y pueblos excluidos*. México: UNAM.
- Buenfil, R. N. (1997). *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*. México: IPN.
- Díaz-Polanco, H. (2010). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords.) (2001). *El campo de la investigación cualitativa*. México: Gedisa.
- De la Peña, G. (2002). *El futuro del indigenismo en México. Del mito del mestizaje a la fragmentación natural*. Centro de estudios culturales. Osaka.
- DGEI (2011). *Transformación posible de la educación para la niñez indígena*.

- Contextos, alianzas y redes*. México: SEP.
- DGEI (2014). *Manual de organización de la Dirección General de Educación Indígena*. México: SEP.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). Interculturalidad y educación intercultural en México: *Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP.
- Flores, O. y Mariña, A. (2006). *Crítica de la globalidad*. México: FCE.
- Ianni, O. (2004). *La era del globalismo*. México: Siglo XXI.
- Jablonska, A. (2010). La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales. En S. Velasco y A. Jablonska, *Construcción de políticas educativas interculturales en México: Debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN.
- Malaga-Villegas, S. (2016). *El Discurso Intercultural en Planes de Estudio de Básica. Análisis de su Complejidad*. México: IPN.
- Muñoz, H. (2002). *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México: UPN/UAM-I/UABJO.
- Ornelas, C. (2006). *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE.
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011 para la Educación Básica*. México: SEP.
- Tubino, F. (2004). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/del-interculturalismo-funcional-al-interculturalismo-critico/> el 20 de noviembre de 2016.
- UNESCO (2007). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf. el 20 de noviembre de 2016.
- Velasco, C. (2003). *El movimiento indígena y la autonomía en México*. México: UNAM.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado y sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.

**PEDAGOGÍA POR PROYECTOS A ESTUDIANTES
CON REZAGO EDUCATIVO DE UNA ESCUELA
MULTICULTURAL, SUBURBANA Y MARGINADA DEL
ESTADO DE OAXACA**

Gabriela Lorena García Bolaños

Leticia Vega Hoyos

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo implementar e interpretar, en niños y niñas identificados con rezago educativo asociado a discapacidad y/o diversidad sociocultural, o con problemas afectivo/psicosociales, la metodología contextualizada de pedagogía por proyectos (PpP) de una escuela multicultural, suburbana y marginada en el estado de Oaxaca. Todo ocurre dentro de una comunidad de paracaidistas y migrantes indígenas. En esta investigación acción con elementos etnográficos, se intenta abordar al rezago educativo mediante la innovación pedagógica que permita vivir al docente acciones incluyentes genuinas.

En el desarrollo de la implementación de dicha metodología, los estudiantes, quienes presentan categorías distintas de exclusión como lo son pobreza, género, origen étnico, discapacidad y migración, logran responder a las actividades escolares contextualizadas desde elementos propios de la metodología, como son: la democracia, consenso, autonomía y colectividad (Jolibert, 1998), en donde el objetivo central se encuentra en la comunicación alternativa de estudiantes que no logran responder a las actividades esperadas por sus profesores.

Delimitación del problema y abordaje de literatura especializada

Partiendo de la pertinencia de esta investigación, en el papel de docente e investigadora que se desarrolló dentro de la escuela, se buscó contextualizar a las actividades didácticas desde la denominada Pedagogía por Proyectos, en el aula de una escuela multigrado ubicada en la ocupa¹⁷ Francisco Villa en San Jerónimo Yahuiche, población del municipio de San Jacinto Amilpas, ubicado a veinte minutos del centro del estado de Oaxaca. Esta comunidad de paracaidistas se caracteriza por estar habitada por indígenas desplazados que han migrado de manera voluntaria y forzada de sus comunidades. Participaron niños y niñas que son considerados portadores de un déficit o vulnerabilidad, ya sea porque son migrantes indígenas, y/o presentan una condición de discapacidad o limitación física sensorial visible; y/o tienen mayores desventajas socioeconómicas o problemas afectivo/familiares, a diferencia del resto del grupo de escolares del plantel.

En el estado de Oaxaca, el nivel educativo que responde a estos problemas de aprendizaje de manera oficial es Educación Especial. Existen maneras de resolver el problema del rezago educativo y de atención a la diversidad (éstas habitualmente son consideradas como elementos para incluir a los niños). Por ejemplo, cuando se dice que el alumno requiere socialización porque una prueba psicométrica estandarizada así lo detecta, implica que se piense al estudiante desde términos de estigmatización como antisocial, con problemas para llevarse bien con sus compañeros, falta de adaptación, entre otros, y se espera que la situación se resuelva sacándolo del aula para que trabaje solo con el profesor o profesora de educación especial, atendiendo el supuesto de que el niño no es normal.

¹⁷Nombre que le asignan los pobladores paracaidistas a su fraccionamiento y comunidad.

Cuando los profesores de apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), como es mi caso, se encargan sólo de los estudiantes con problemas, se legitima una forma tradicional de la escuela básica que aún persiste y que no permite o estimula otros modos de enseñanza. También coadyuvan las formas punitivas de supervisar (donde se privilegia un control burocrático), que dificultan llevar a cabo cambios y mejoras.

En la actualidad, se siguen utilizando prácticas escolares tradicionales que no toman en cuenta a todos, como es la formación de los más listos de los que no, del uso generalizado del libro de texto y del pizarrón. Incluso en la formación docente se observa cierta discriminación, cuando se abordan temas de aprendizaje y estrategias para escuelas regulares con escolares normales. Ahí, se puede mirar a niños con déficit sentados aparte de sus compañeros, realizando actividades distintas y de menor calidad. La atención de los niños y niñas en el aula entonces, se observa de manera más asistencial que pedagógica, de manera que el maestro se burocratiza, “pues en lugar de que sea él quien lidere el proceso de aprendizaje de los niños de acuerdo a la dinámica propia de cada situación particular, resulta ser administrador curricular, angustiado por el fracaso o el éxito” (Cajiao, 2004, p. 161).

Los maestros piensan que niños con déficit no se verán beneficiados si se implementa ésta u otra estrategia de trabajo en el aula, suponen que dará igual, y no se modificará su síndrome o trastorno, que es lo que consideran los docentes relevante sin olvidar las condiciones socioculturales en las que se desarrollan cotidianamente los padres/madres y estudiantes, que permean el currículo.

Cuando se desea cambiar de actitud, porque el texto o la ley lo establecen, estamos comprendiendo desde una “lógica de la ficción textualista y/o legalista” a la diferencia (Skliar, 2005, p. 10), por lo que los conceptos que ahora otorga la SEP acerca de la inclusión educativa (atención a la discapacidad; necesidades educativas especiales vs. transitorias; atención a la diversidad, y ahora escuela inclusiva) no son suficientes para resolver las dificultades.

Los grupos de niños con discapacidad/problemas de aprendizaje con los que he trabajado no son homogéneos; es decir, se encuentran presentes diferencias socioculturales tanto en comunidades indígenas y urbanas, como en suburbanas. Estos niños y niñas también presentan prácticas claras de reproducción de actitudes de exclusión entre estudiantes. Dentro de los grupos de niños que han sido designados como deficientes, además de ser rechazados por sus familiares o personas cercanas en su comunidad, ellos mismos, al asistir a la escuela, también muestran menosprecio hacia compañeros que presentan otra deficiencia más marcada.

La escuela, entonces, se vuelve testigo de frases entre estudiantes como: las niñas sólo deben hacer tortillas, ¿a qué vienen a la escuela?, no hay que hablarle a Pedro, porque es un tonto, no quiero venir a esta escuela de enfermos, o el rechazo a niños que hablan una lengua indígena, logrando que éstos permanezcan en silencio por temor a las burlas y sean señalados como personas con discapacidad intelectual. Se observa en la priorización de la atención a niños con discapacidad, a diferencia de la segregación que se hace en el salón de estudiantes por otros motivos, como ser hablantes de una lengua indígena, migrantes, desigualdad por género o por diferencias socioeconómicas.

En los intentos por alcanzar lo esperado institucionalmente, se vislumbran complejidades en el plano didáctico en relación a la discapacidad; entonces: ¿qué se debe hacer cuando se presenta un niño con discapacidad intelectual en condiciones socioeconómicas desfavorables, que debe cursar el quinto grado por su edad cronológica, considerando los contenidos correspondientes, pero que se inserta por primera vez en la escuela y logra actividades de preescolar?

En este sentido, existen metodologías didácticas alternativas, con la idea de abandonar prácticas tradicionales. Las experiencias previas en la implementación de la metodología de la PpP en comunidades indígenas, fueron relevantes por el acercamiento que hubo con la comunidad a quienes se mostró que las habilidades

de los chicos estaban relacionadas con algo cotidiano, por lo que dejaron de verse como personas especiales.

La comunicación, un tema fundamental en el nivel de educación especial, se desarrolla teóricamente como lo señala Tamarit (1988, p. 4):

Instrumentos de intervención destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o lenguaje, y cuyo objetivo es la enseñanza mediante procedimientos específicos de instrucción de un conjunto estructurado de códigos no vocales o escritos necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante esos mismos u otros procedimientos específicos de instrucción, permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable).

Ahora bien, en el proyecto político educativo actual, se han desarrollado ideologías que parten de la especialización, ausentándose elementos teóricos para asumir una perspectiva más crítica sobre la inclusión educativa; es decir, se busca superar la integración a partir del concepto inclusión sin aterrizar de manera real en todos los contextos y con todo tipo de poblaciones. Aldo Ocampo (2015) señala que la carencia de un sustento científico en el discurso actual de la inclusión, hace pensar en una neutralidad en que las Necesidades Educativas Especiales (NEE) se reducen a “resolver dificultades académicas”, específicamente desde prácticas asistencialistas y psicologizantes. La asignación de actividades de baja calidad, sacar y separar al estudiante, son prácticas vigentes, entonces se reproduce en una discriminación silenciosa, concepto asignado por Kaplan (2006) a las actividades que son nombradas “incluyentes”.

A diferencia de lo que se plantea normativamente dentro del plan y programas 2011, en el actual Modelo 2017 se aborda de manera preponderante la educación inclusiva, y en esa lógica se ubican aquellos niños y niñas con discapacidad y/o pobreza, migrantes e indígenas, así como estudiantes con problemas de aprendizaje y con pocas oportunidades, colocados todos juntos en el saco de la inclusión. Ahora no sólo son los niños con discapacidad los que tienen problemas de

aprendizaje, a este rubro se suman todos aquellos que pertenecen a todas las categorías de subalternidad histórica (género, condición indígena, pobreza, infancia y discapacidad). Al ser mirados como sujetos que se deben agrupar desde el concepto de la inclusión educativa, se plantea entonces que deban ser atendidos por especialistas, lo que termina asociándose directamente con un déficit.

La Pedagogía por proyectos, desde la conceptualización de Joliette Jolibert (1998), es una opción que desarrolla, en el pensamiento del estudiante, un sentido más real de la colectividad, el consenso y la democracia. La autora señala que la metodología se define como una estrategia orientada a la vivencia de valores democráticos, por medio de un trabajo cooperativo, de co-elaboración del plan, de co-realización, co-teorización y que involucra a todos los autores (Jolibert, 1994).

Posteriormente, en escritos de Rincón (2012), especialista en esta metodología, señala a William Kilpatrick (1871-1965) como uno de los principales teóricos sobre el tema. Este autor define a los métodos por proyectos como “una actividad preconcebida en la que el diseño dominante fija el fin de acción, guía su proceso y proporciona su motivación” (Rincón, 2012, p. 12).

De lo anterior se desprende la pregunta: ¿por qué utilizar pedagogía por proyectos? Para este trabajo de investigación se abordarán los puntos que Rincón (2012, pp. 18-19) considera pertinentes:

- Hacer posible la formación democrática de los estudiantes, en la medida en que se promueve llegar a acuerdos, el trabajo colaborativo, la argumentación para la toma de decisiones, el respeto por la diferencia, la participación comprometida y el diálogo.
- Tomar conciencia de que la evaluación es una tarea de todos, que debe ser permanente y constituir un encuentro dialógico en el que prime la ética de la comunicación, la validación del otro como interlocutor y la transformación crítica del conocimiento.
- La co-evaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación, dejan de ser simples opciones posibles y son asumidos

responsablemente como compromisos que permiten el alcance de los logros esperados mediante la construcción colectiva.

Partiendo de lo anterior, a esta metodología la conforman seis fases:

Tabla I. Fases de la metodología de Pedagogía por proyectos

Fase I Definición y planificación del proyecto de acción, reparto de tareas y roles contrato de actividades personales
Fase II Explicitación de los contenidos de aprendizaje y competencias a construir para todos y para cada uno
Fase III Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes
Fase IV Realización final del proyecto de acción, socialización y valoración de los resultados del proyecto bajo distintas formas
Fase V Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos
Fase VI Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias

Fuente: Jolibert, J. (1994)

Sustento teórico-metodológico

Se estructuró un camino metodológico en esta investigación conformado por dos momentos: el primero se refiere a la etnografía reflexiva dentro del espacio escolar, orientada al “enfoque, método y texto sobre una realidad social” (Ameigeiras, 2007, p. 108); con esta primera orientación se habla de un diagnóstico cualitativo individualizado y grupal, para lograr estructurar una adecuación y contextualización de la PpP. A partir del análisis de las observaciones, producciones de los estudiantes, entrevistas grupales a profesores y padres de familia, inductivamente se fue considerando sus saberes en la cotidianidad escolar y comunitaria (Guber, 2001).

Los participantes fueron 15 niñas y niños estudiantes de una escuela tridocente, marginada y subalterna, asumidos por los profesores como portadores de un déficit o vulnerabilidad; cinco estudiantes por maestro. La organización es a partir de ciclos, es decir, dos estudiantes de primero, tres de segundo; cuatro de tercero, dos de cuarto, dos de quinto y cuatro de sexto grados. Cinco estudiantes considerados para la intervención son indígenas zapotecos y mixtecos, un hombre y cuatro mujeres, dos monolingües; también se encuentra en el grupo un niño con probabilidad de tener síndrome de Asperger y una niña que había perdido la audición y el habla por una cuestión orgánica y problemas del tímpano y anginas, resultado de una desnutrición severa de la madre en el embarazo; es una niña mixteca monolingüe, que además mostraba estrabismo del ojo izquierdo y no refería si lograba tener visión.

Por otra parte, cuatro de estos niños tenían problemas de violencia en casa, con una visible pobreza expresada en su aspecto desnutrido y su vestimenta sucia y rota; dos de ellos probables consumidores de alguna sustancia como alcohol, pues transitaban en las calles solos y sin figuras familiares en casa. Tres niñas más con severa desnutrición y problemas relacionados a situaciones traumáticas, como la muerte accidental de un hermano, el abandono

por parte de la madre y el asumir roles de encargadas del hogar; estas tres, con secuelas afectivo/emocionales.

Los alumnos y sus familiares se caracterizan por pertenecer a un grupo denominado Paracaidistas; es decir, personas que han invadido terrenos sin haberlos adquirido mediante compra-venta. Esta población también forma un movimiento social denominados Sol Rojo, que participa en movilizaciones (marchas, bloqueos, plantones) que demandan al gobierno recursos y la cobertura de sus necesidades dentro de la ciudad. Asimismo, forman parte del Comité por la Defensa de los Derechos Indígenas (Codedi)¹⁸ y su fraccionamiento es llamado La ‘Ocupa’ Francisco Villa, al igual que la escuela. Predominantemente, los niños/as son originarios de comunidades mixtecas y zapotecas, y tanto en el movimiento como en La Ocupa, niñas/os, adolescentes y adultos reproducen prácticas y costumbres comunitarias políticas y festivas al migrar a la ciudad de Oaxaca. En conjunto, ejercen una participación política para obtener recursos del estado, como vivienda, trabajo, escuela, entre otros, por lo que adultos, niños/as y jóvenes participan en asambleas comunitarias y marchas y mítines públicos. También en la organización de barricadas para la defensa del fraccionamiento, faenas colectivas para su limpieza y tequio para la ayuda a sus pueblos. El día de muertos lo rememoran en La Ocupa y al finalizar el curso escolar, celebran recreando una pequeña Guelaguetza que incorpora sus vestimentas, música y comidas comunitarias.

Ya en un segundo momento, se desarrolló la implementación a partir de lo que Anderson (2007, p. 2) reflexiona sobre la investigación-acción hecha por docentes en la que “se busca resolver problemas locales y aportar al aprendizaje profesional” más allá del

¹⁸ “Nace tras un problema post electoral en 1998 en el Municipio de Santiago Xanica, distrito de Miahuatlán, ubicado en la región Sierra Sur del estado de Oaxaca. Nuestro principal objetivo es recuperar la rica tradición de nuestra comunidad y buscamos conservar a través de usos y costumbres el auto gobierno: defendemos nuestra cultura, nuestra lengua zapoteca, la apropiación comunitaria, ‘el tequio’, defendemos nuestros recursos naturales, el agua, el bosque y nuestra tierra” (Comité por la defensa de los derechos indígenas, s.f.).

“conocimiento práctico”; se intenta conjugarse con la investigación educativa acerca de la manera en que pueden aportar propuestas didácticas reflexivas y críticas, tanto para los docentes como para los estudiantes.

En este sentido, las preguntas problematizadoras que funcionaron como eje de este trabajo, fueron: ¿qué características tiene la implementación de la experiencia de apoyo (PpP) realizada con niños y niñas, considerados como portadores de un déficit en un aula multigrado y multicultural de una zona marginada suburbana de Oaxaca? Y ¿cómo contribuye la puesta en marcha de Pedagogía por proyectos a una reflexión crítica en la práctica escolar y de las perspectivas tradicionales y oficiales de la inclusión educativa?

En relación a los colaboradores: se llevaron a cabo entrevistas con los/las profesores/as y padres/madres de familia de manera grupal; Ameigeiras (2007, p. 129) define esta estrategia como “conversaciones amistosas en las que el investigador introduce lentamente nuevos elementos para ayudar a los informantes para que respondan como tales”. La aplicación de las entrevistas tiene como base, una guía de preguntas abiertas y semi-estructuradas, con la intención de llegar a las opiniones individuales y colectivas de los participantes.

Se recurrió al diseño e instrumentación de una versión breve de la metodología de PpP, en una versión nombrada Experiencia de apoyo contextualizada, debido a la adaptación que fue necesaria realizar, con base en las características y necesidades de los estudiantes participantes, y en función de los tiempos y recursos con que contaba la escuela en ese momento. La implementación de la investigación se llevó a cabo en tres semanas, de lunes a viernes, en horario escolar de ocho de la mañana a una de la tarde. Dos semanas para recabar información como parte de la etnografía y la tercera para la ejecución de la PpP.

Desarrollo de la investigación

A continuación, muestro la planeación del proyecto, las actividades y el abordaje didáctico de acuerdo a las fases y a la elección de los estudiantes.

Tabla 2. Fases ejecutadas en la experiencia contextualizada

Tiempos	Fase a realizar	Actividad realizada	Adecuaciones realizadas
Día 1	Fase 1. Definición y planificación del proyecto de acción, reparto de las tareas y los roles	Se preguntó: ¿qué queremos hacer? Elaboración del contrato colectivo.	Se apoyó en la elección del tema y se desarrollaron sus ideas planeadas, pues les costó argumentar.
Día 1	Fase 2. Explicación de los contenidos de aprendizajes y competencias a construir para todos y para cada uno	El contrato escrito de lo que se quería aprender por parte de los niños y lo que ya se sabe fue sencillo, con una sola respuesta Busqué un contenido general que abarcara el tema dentro del Plan 2011 (vigente actualmente en Oaxaca).	Se disminuyó la dificultad del aprendizaje Sólo se consideró uno por cada uno.
Día 2 y 3	Fase 3. Realización de tareas definidas y construcción progresiva de los aprendizajes.	Se realizaron las tareas señaladas con anterioridad: Lectura de cuentos Interrogación de cuentos (sencilla) sólo con las actividades: ¿qué es? ¿Para qué sirve? Lectura silenciosa entre pares Lectura en voz alta con imágenes proyectadas. ¿Con qué palabras comienza el cuento? ¿Reconocemos cuando hay un problema? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Se soluciona? ¿En qué parte? ¿Qué piensan de los problemas que viven los personajes de los cuentos que les leo? ¿Les ha pasado? Se elaboraron cuentos.	No se centró en todos los niveles lingüísticos, se realizaron preguntas sencillas y me valí de apoyos visuales con un proyector. Se hizo uso del libro-álbum por su tamaño, poco texto, imágenes grandes que permitían leerse y comprender el sentido de la historia. Historias sencillas con valor afectivo, donde se visibiliza la desigualdad.

Día 4	Fase 4. Realización final del proyecto de acción, socialización y valoración de los resultados bajo distintas formas.	Se dieron a conocer los cuentos a los compañeros, mediante una invitación previa. Se invitó y organizó mirar una película que fuera sacada de un cuento y se tratara de animales.	Se compartiría con toda la escuela el evento que sería sencillo, por los costos que representa comprar material para ambientar el escenario donde se leerían los cuentos elaborados.
Día 5	Fase 5. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos.	Se realizó mediante preguntas: ¿les agradó? ¿Qué fue lo que les gustó y qué no?	No fue compleja ni elaborada
	Fase 6. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias.	Se evaluó el cuento en el momento de su construcción, como testimonio de poder elaborar un cuento. No se realizó de manera escrita por falta de tiempo.	No se realizó como se estipula en la fase por los tiempos que marca la escuela.

En la Tabla 2 se plasmaron las actividades que se realizaron en la experiencia llevada a cabo. El número de actividades fue menor al que solicita cada fase por falta de tiempo, recursos y porque fueron adecuadas a los niños considerados con problemas y rezago educativo. En este grupo, ninguno tenía consolidada la lecto-escritura, había dificultades por la omisión de letras, la nula producción de textos, la dificultad para comprender instrucciones y lecturas. Al realizar el diagnóstico (con el estudio de campo de observación en clase y entrevistas a maestros y niños/as propias de la etnografía), se permitió una aproximación al nivel de lectura y escritura que los participantes tenían al realizar actividades escolares en clase.

En la elección del tema, tomaron el acuerdo, con dificultad, de hacer cuentos de animales, porque no se les pregunta cotidianamente

en clases sobre lo que quieren hacer. Entre las actividades que implicaba este proyecto, se encuentran ilustrar con diferentes materiales una historia sencilla y mirar la película de *El libro de la selva* de manera grupal (por la trama, la cual se caracteriza por el abandono de los padres, situación que se presentó en su dinámica familiar durante la etnografía).

Para poder abordar como parte de la interrogación de textos que Jolibert (2008) propone dentro de la metodología, utilicé el libro-álbum, el cual es un escrito que relaciona “texto-imagen [...] ambos conceptos resultan necesarios, toda vez que la escritura puede ser considerada también como una categoría de imagen [...] una herramienta potente y extendida de animación a la lectura” (Orrego, 2011, p. 59).

Mi intención académica entonces no se centraba en la narración de una historia, si no en que tuvieran éxito en lograr coherentemente una secuencia o historia oral, y que además estuvieran retomando sus saberes cotidianos, tanto personales como comunitarios, para hacer la actividad significativa. Para la lectura se eligieron dos cuentos, que fueron analizados tanto en las imágenes que contaban una historia, como la trama en sí, las cuales exponían, en parte, los roles en la familia, en *El libro de los cerdos* de Anthony Browne, y *La babosa cariñosa*, escrito por Jeanne Willis e ilustrado por Tony Ross, el cual habla de la falta de afecto por parte de los padres.

En este sentido, y desde sus participaciones en los cuentos abordados, se animaron a narrar historias sencillas, asociando de manera implícita que se pueden obtener historias desde vivencias cotidianas. Por mi parte, las adecuaciones que se realizaron se basaron en el apoyo de la escritura, finalizando con el dibujo desde sus posibilidades.

Entre las producciones de los estudiantes que se lograron a partir de la ilustración, la narración oral y los dibujos antropomorfos de animales fueron: desarrollar habilidades narrativas, motrices y socioafectivas, escritura, escucha, atención, participación abierta explícita en las actividades de los cuentos, expresando opiniones, ideas y sugerencias sobre las historias junto a sus compañeros,

mismos que se fortalecieron de la validación de sus saberes cotidianos de la ocupa.

Un ejemplo de la producción fue el cuento El gato con su mamá elaborado por la niña Andrea, que cursaba el tercer año, contando con diez años de edad. Ella narró la siguiente historia: Había un gato que se llamaba Momo y su mamá que se llamaba Lucero. Ellos vivían en la calle y no tenían hogar. Un día llovió muy fuerte y se inundaron las calles. Los gatos se metieron a una casa que no era suya y los corrieron, pero hubo una señora muy buena que los recogió y se los quedó. Vivieron felices para siempre.



Análisis de la información y resultados

A partir del diario de campo, de las conversaciones y actividades grabadas, así como de las producciones de los estudiantes, permitieron conocer cómo la PpP se desarrolla. Se validaron sus saberes cotidianos dentro de las actividades académicas; comúnmente, estos saberes son desplazados en el intento de concluir con las

demandas de los libros de texto y aprendizajes esperados del plan y programa. Al llevar una experiencia basada en la PpP, se intentó promover una educación incluyente, en donde los saberes que poseen los alumnos son de suma importancia.

Para el análisis, se elaboró un cuadro comparativo en donde, después de las observaciones constantes y periódicas de las clases de los profesores, se pudiera estructurar una clase cotidiana y una clase desde la PpP, tomando elementos como currículo, distribución del espacio, adecuaciones curriculares, actividades y materiales, mostrando así cómo son enriquecidas las clases con elementos de la metodología, en un sentido de apoyo a este grupo asignado por los profesores.

Por lo regular son estudiantes que, al no ser tomados en cuenta, no se les asigna o monitorea en roles y/o actividades en su salón de clases, sin embargo, bajo la modalidad de esta metodología, todos los niños deben participar para alcanzar los objetivos propuestos por ellos mismos. Los logros alcanzados en la intervención, además de los saberes oficiales, se deben a que hubo aciertos, como por ejemplo que los niños eligieron de manera consensuada el proyecto espontáneamente, y siempre se sintieron libres para verter su experiencia cotidiana política y conflictos familiares y sociales que están viviendo, validándose. Los chicos tejieron historias sobre temas conocidos que los motivaron, además de monitorear si su experiencia podía trasladarse a un texto, que suele ser algo distante de su contexto; consolidaron un aprendizaje y validaron su experiencia cultural. Se logró observar que no sólo tenían la estructura de un cuento, sino que además estaban conectados de manera sencilla con sus propias vidas frente a sus vulnerabilidades afectivas, económicas y sociales, en las que se desarrollan cotidianamente en la Ocupa. Sus historias hablan de las desigualdades, una situación que les preocupa, aunque ellos no lo demanden por las mismas situaciones contextuales.

Moverse didácticamente desde la PpP, más que encontrar éxito o no, hace pensar que las prácticas pedagógicas dejan de ser

inamovibles y que representan un elemento de formación docente mirando la propia práctica, pues cuando una como profesora, se maneja sobre lo conocido y cómodo, no reflexiona sobre el impacto de las actividades realizadas. Lo cierto es que el grupo, a pesar de ser uno de los más deficitarios, lograron producir, tal vez no con la misma calidad que los demás, pero concluyeron sus trabajos satisfactoriamente.

Conclusiones

Por su parte, las políticas de inclusión educativa también se logran ejecutar desde la didáctica; es decir, mediante adecuaciones que validan los saberes cotidianos de los estudiantes frente al contexto en el que se desarrollan. El rezago educativo no sólo se presenta por cuestiones orgánicas: es una problemática multifactorial, sin embargo en la cultura escolar se ha desarrollado la idea que la dificultad se encuentra únicamente en los estudiantes y en la negligencia familiar, sin responsabilizar a las estrategias didácticas. En las escuelas especiales, dentro de comunidades indígenas, se ha tocado mínimamente el tema. Es común entre los profesores adecuar sillas para que las madres carguen en la espalda a sus hijos o hijas con parálisis cerebral, y en estas condiciones caminen al menos por una hora cargando a un chico que, cuando llega a la escuela, sólo encuentra actividades sin sentido.

A pesar de que el foco central de esta investigación fueron los estudiantes, pude observar cómo el papel de los docentes se desarrolla en el tema de la inclusión oficial esperada. Las políticas de inclusión se encuentran descontextualizadas, por lo que los profesores se encuentran atados debido a condiciones que confirman que, aún con los pocos recursos con que cuentan, hacen de la escuela un espacio valioso, no sólo para los estudiantes, sino también para tener trabajadores dignos.

Su cotidianidad escolar logra superar los mandatos oficiales de las autoridades e institucionales de los profesores, a los que

interpelan con sus saberes culturales para los que su comunidad es un espacio legítimo, auténtico e importante. Su apropiación, a pesar de la reproducción de la mirada del déficit, que también se expresa en las actuaciones frente a sus pares, se confronta en su modo de organización colectiva para buscar el bien común en sí mismos y para la escuela.

Finalmente: se podría apostar por admitir que existen otras formas de dignificar al estudiante excluido a partir de la innovación didáctica. En la flexibilidad para llevar a cabo adecuaciones curriculares, desde modos no convencionales, es decir, no sólo escrito, con el uso del pizarrón y los libros de texto, sino desde la oralidad; la asociación con sus temas de casa o comunidad comunes; mostrando agrado y/o desagrado de las actividades que suceden en la escuela; además de considerar una contextualización cultural de la PpP con un sentido comunicativo, que puede vivir más de cerca procesos de construcción incluyentes genuinos.

Referencias

- Ameigeiras, R. (2007). El abordaje etnográfico en la investigación social en estrategias de investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-142), Barcelona, España: Gedisa.
- Anderson, R., Gary, L, y Kathryn, H. (2007). El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimiento. En I. Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 47-71), Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Cajiao, R. (2004). *La formación de maestros y su impacto social*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Jolibert, J. (1994). *Formar niños lectores y productores de textos*. Santiago, Chile: Dolmen

- Jolibert, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Santiago, Chile: Dolmen.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Ocampo, A. (2015). Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la educación inclusiva. En: A. Ocampo (Coord.), *Los rumbos de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque. Cuadernos de Educación Inclusiva* (pp. 24-89). Santiago, Chile: CELEI.
- Orrego, M. C. (2011). Relaciones texto-imagen en el libro álbum. En: *Revista UNIVERSUM*, 26, 59-77, Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/pdf/universum/v26-n1/art_04.pdf, el 25 de octubre 2017.
- Rincón, G. (2012). Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, Bogotá, Colombia: Kimpre, Recuperado de https://www.redlenguaje.com/index.../11_aec1b99c7b2e34545f79098f959be400, el 26 de abril 2017.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1982). Escuela y clases subalternas. En: N. Arata, C. Escalante y A. Padawer (Comps.), *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*, (pp. 57-76), Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas con las diferencias en educación. *Educación y pedagogía*, pp. 11-22. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp-/article/viewFile/6024/5431%202005>, el 7 de abril 2018.
- Tamarit, J. (1988). Uso y abusos de los sistemas alternativos de comunicación. *Revista electrónica Comunicación, lenguaje y educación*. 1, 81-94. Madrid, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=286>.

CAMPO 3

EDUCACIÓN EN ÁREAS DE CONOCIMIENTO Y SABERES ESPECÍFICOS

LA ENSEÑANZA DE LA SEXUALIDAD EN LIBROS DE TEXTO DE PREPARATORIA DE LA UNAM (CICLO ESCOLAR 2016-2017)

Alejandra Gutiérrez López

Adriana Leona Rosales Mendoza

Resumen

En este artículo presentamos algunos resultados de investigación derivados del informe académico denominado *La sexualidad en los contenidos curriculares de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)* que fue presentado por Alejandra Gutiérrez López, para obtener el diploma de especialista en Educación Integral de la Sexualidad (UPN, Ajusco), trabajo dirigido por Adriana Leona Rosales Mendoza. Las preguntas que guiaron la investigación fueron: ¿cuáles son los contenidos de sexualidad incluidos en el programa de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, y desde qué enfoque/s teóricos se trabajan?

El objetivo del estudio consistió en realizar un análisis de contenido sobre temas curriculares relacionados con la sexualidad en diez libros de texto. Por razones de espacio, se incluye en este escrito solo una parte del estado del arte y una breve semblanza del marco teórico desarrollado; se incorpora una descripción sobre cuáles son los enfoques utilizados en los libros de texto, pero no el análisis de las categorías analizadas. Los resultados subrayan que los enfoques más utilizados son el biomédico y el moralista, y que hay una ausencia de temáticas sobre el placer o la diversidad sexo-genérica en los libros analizados.

Delimitación del problema

Uno de los ámbitos más importantes para el desarrollo humano es, sin duda, la sexualidad. Sin embargo, y pese a los alcances obtenidos en diversas disciplinas desde miradas cada vez más amplias, continúa siendo tratada de maneras muy limitadas y con fuertes barreras que impiden su abordaje en todas sus aristas. Centrándonos en las/los jóvenes, debemos considerar que, más allá de su formación académica, están adquiriendo herramientas para afrontar situaciones de la vida cotidiana. El nivel medio superior es una oportunidad para que adquieran saberes y también para que compartan vivencias con sus iguales; siguiendo a Weiiis, “el bachillerato no es sólo un espacio-tiempo de formación académica sino sobre todo un espacio-tiempo de formación de la persona con sus pares”, por ello, esta convivencia lleva a las/los jóvenes a “procesos importantes de subjetivación” (Weiiis, 2012, p.2).

Las/los jóvenes que estudian la educación media superior (EMS) en el tiempo establecido por nuestro sistema educativo, generalmente tienen entre 15 y 19 años, y cursan sus estudios en diferentes modalidades, no obstante, y a diferencia de la educación básica, en el nivel medio superior existe una enorme diversidad de programas de acuerdo con la institución que lo imparte, variando incluso respecto de las necesidades profesionales y laborales de cada entidad. En este contexto, se identificaron dos situaciones en relación con la educación sexual en la EMS: en primer lugar, no todos los programas existentes contemplan la sexualidad en su propuesta curricular, por lo que las/los jóvenes que acceden a dichas escuelas, no obtienen una formación al respecto, o al menos no de forma estructurada y con propósitos claros. En segundo lugar, entre los programas que sí incluyen educación sexual, hay una gran variedad de temas, por lo que existe la necesidad de conocer y analizar cuáles y en qué forma se imparten los contenidos curriculares. Interesa aquí identificar los enfoques utilizados y sus características en relación con los planteamientos de la educación sexual integral, con la finalidad de dar un panorama general sobre la situación.

Estado del arte

Un estudio relevante, sobre la temática de este artículo, es Currículum, género y sexualidades según las Ciencias Biológicas escolares de Díaz Villa, Morgade y Román (2011), en el cual se habla de la experiencia y los obstáculos en la inclusión de un modelo de educación sexual integral en la materia de Biología en educación media. Los autores realizan una crítica al enfoque biologicista que ve al cuerpo como algo desenfrenado y que necesita contención, lo que justificaría la importancia que se da a la prevención. Asimismo, enfatizan en que los temas se centran en la mujer y la heterosexualidad, dejando de lado a la diversidad sexual (Díaz Villa, Morgade y Román, 2011), crítica con la que coincidimos.

Otra cuestión presente en el abordaje de la sexualidad en los libros de texto es el del currículo oculto, desde donde se destacan representaciones heteronormativas, y un incesante propósito de homogenización de las distintas formas en que la sexualidad se ejerce. Aunado a esto, se suman las resistencias de las/los docentes al abordaje de las temáticas desde enfoques distintos y no solo de prevención, lo que obstaculiza la impartición de educación sexual integral fuera de discursos sexistas y heteronormativos (Morgade, 2006). La misma autora identifica abordajes de la sexualidad en las escuelas, centrados en dos aspectos: lo biológico y lo moralista religioso, y su consecuente medicalización relacionada con el ejercicio de poder de las instituciones y los expertos en salud:

El biopoder lleva al abandono de los cuerpos en manos de especialistas. La Sanidad es responsabilidad del Estado; la salud es responsabilidad de cada uno. Enajenada la “administración” de la propia salud, lo que sucede en nuestro cuerpo deja de ser un proceso natural que debemos comprender y respetar, y se convierte en un trastorno patológico que debe ser tapado, escondido, contenido, camuflado, trastocado o simplemente, extirpado. Y, siempre, medido estadísticamente (Morgade, 2006, p. 11).

Siguiendo esta línea, Torres (2009) analizó los elementos de los que parte la Ley de Educación Sexual en Buenos Aires, cuya finalidad es el establecimiento de un currículo oficial. El autor, al igual que Morgade, retoma el concepto de biopoder de Foucault, y lo coloca como punto de cruce con el discurso en donde “el currículum escolar –en tanto práctica discursiva– aparece como una cuestión tanto de saberes e identidades como de poder” (Torres, 2009, p. 34).

En México, uno de los discursos con gran influencia en cuanto a regulación de la sexualidad, es el religioso, particularmente el de la Iglesia católica. A través del mismo, se promueven y refuerzan estereotipos de género que inciden en las ideas y prácticas sobre el ejercicio sexual. En la escuela, el currículo está centrado en modelos biomédicos que sobreestiman la dimensión reproductiva de la sexualidad. Una propuesta que han realizado diversas investigadoras mexicanas, es incluir el enfoque sociocultural e histórico en los contenidos sobre sexualidad. En un artículo que versa sobre el nivel de educación superior, y que bien puede retomarse para otros niveles educativos, Rosales (2008) hace referencia a la relevancia de considerar a los distintos actores sociales que han trasgredido lo establecido y han emprendido luchas por los derechos humanos, entre ellos los movimientos feministas, los lésbico-gay y los queer, quienes han puesto en tela de juicio la existencia de identidades fijas. La misma autora subraya el papel del/la docente en la formación académica como un punto de tensión y conflicto, pues los contenidos de sexualidad se entrelazan con su idiosincrasia, repercutiendo en el proceso educativo y en las relaciones de poder que se establecen en dicho entorno.

El abordaje en temas de sexualidad en las escuelas mexicanas, se lleva a cabo muchas veces, desde lo extracurricular y con un enfoque de riesgo y prevención:

La sexualidad se percibe como un “impulso” que debe ser “educado”, como un terreno que se moldea de acuerdo con las necesidades y los intereses de la escuela y de la sociedad. En los cursos de este tipo se enseña al alumnado la

diferencia anatómica y fisiológica de los órganos sexuales, las infecciones de transmisión sexual y VIH-Sida y su prevención así como la del embarazo no deseado (anticoncepción), parafilias sexuales y acceso al placer en términos de la respuesta sexual humana (orgasmo). La educación sexual en su vertiente sexológica reproduce, tal vez sin querer, normas sociales y estereotipos, enarbolando la heterosexualidad, y reduciendo la sexualidad a los riesgos que se corren al ejercerla (Rosales, 2008).

Considerando el enfoque sociocultural e histórico, apostamos a la inclusión en educación de la sexualidad de la perspectiva de género, los derechos humanos, el reconocimiento de la diversidad sexual, así como la promoción de la toma de decisiones sobre sexualidad entre estudiantes de educación media superior.

Con lo expuesto hasta el momento, se hace evidente la necesidad de implementar estrategias y acciones que garanticen no solo el acceso a información y los servicios de salud sexual y reproductiva para las personas jóvenes, sino, sobre todo, la apremiante necesidad de fortalecer los programas de educación sexual desde un enfoque sociocultural, reconociendo a las instituciones educativas como fuentes de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que más que reforzar estereotipos y prácticas, poseen el poder de generar transformaciones.

Desarrollar un enfoque integral en la enseñanza de la/s sexualidad/es, requiere considerar la perspectiva de género para concientizar en torno a las desigualdades y las estructuras de dominación que permean los diferentes contextos en los que nos desarrollamos; implica también reflexionar y considerar a la sexualidad como un derecho humano, tomarla como un aspecto sociocultural que se vive de formas diversas, donde lo que no ha tenido lugar comience a visibilizarse.

Marco teórico

Una de las posturas teóricas que se incluyeron en el trabajo de investigación que dio origen a este artículo es la de Jeffrey Weeks, quien concibe la sexualidad como un constructo histórico, que se configura en el encuentro entre nuestra subjetividad y nuestra sociedad (Weeks, 1998b, pp. 177 y 188). Por lo tanto, la sexualidad se construye a partir de elementos individuales y colectivos que varían de una sociedad a otra y de una época a otra; lo que nos lleva a pensar que los significados que pueden atribuírsele en una sociedad occidental y una oriental, no son los mismos, no es lo mismo tampoco la sexualidad en un contexto indígena que en uno urbano, para personas con un nivel socioeconómico alto y personas en situación de pobreza (Rosales, 2010, p.13).

Son muchos los aspectos a tomar en cuenta cuando se habla de sexualidad, pero lo más importante es comprender que no existe una forma única de vivirla e interpretarla, de esta manera pasaremos de una postura enjuiciadora, a una más crítica y reflexiva en torno a las vicisitudes que atraviesa.

En sus planteamientos, Weeks realiza una crítica al enfoque esencialista, en el que nuestro sexo biológico define nuestro comportamiento sexual y todo lo que implica (prácticas, hábitos, entre otros), y señala que “los significados que atribuimos a la sexualidad están socialmente organizados, sostenidos por diversos lenguajes, que intentan decirnos lo que es el sexo, lo que debería ser y lo que podría ser” (Weeks, 1998a, p.20); de ahí que sea tan importante mencionar el papel que juega lo social en la construcción del concepto de sexualidad y todas sus manifestaciones. Desde siglos pasados, y muy probablemente hasta nuestros días, la regulación de la información y las prácticas, se ha visto permeada por los grupos dominantes que dictan y norman nuestro comportamiento y pensamiento. Siguiendo a Foucault, estos sectores se han servido de un triple decreto basado en la prohibición, la inexistencia y el mutismo (Foucault, 1989, p.11), definiendo aquello que se puede o

no decir y hacer; en consecuencia, la sexualidad se limita, e incluso, se invisibiliza.

Foucault pone énfasis en la represión como un mecanismo de poder que va mediando la relación de este con el sexo y la sexualidad, cuando habla de la hipótesis represiva, señala la importancia que se le atribuye a “la necesidad de reglamentar el sexo mediante discursos útiles y públicos” (Foucault, 1989, p. 34), en donde las instituciones educativas, familiares, políticas y económicas tienen un papel fundamental.

Como se ve, la sexualidad es un tema complejo. En cuanto a la educación sexual, se han realizado caracterizaciones para dar cuenta de los enfoques utilizados en las escuelas. En este trabajo se retoman los cinco enfoques propuestos por una de las autoras de este artículo: biomédico, psicoanalítico, sexológico, sistémico y el sociológico o cultural constructivista (Rosales, 2011); además de los enfoques moralista, biológico/funcionalista, afectivo/erótico, preventivo/patologista e integrador/compreensivo, sugeridos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014). Cabe señalar que estas caracterizaciones fueron de utilidad para el análisis que se presenta en los resultados de investigación.

Enfoque moralista

Es un enfoque que se fundamenta en una perspectiva ética que consiste en “transmitir las formas de comportamiento o las costumbres sociales de un grupo; en comparar lo que se hace como persona con lo que la sociedad le permite o desea que haga” (UNESCO, 2014, p.35). El objetivo de este enfoque es lograr que las personas tomen decisiones y adquieran comportamientos basados en juicios de valor que señalan qué es lo bueno y lo malo de acuerdo con las normas sociales. Es un enfoque cerrado y limitado, pues no garantiza el pleno ejercicio de los derechos y la diversidad de formas de expresión de la sexualidad.

Enfoque biomédico y biológico/funcionalista

Centrado en la salud reproductiva y basado en los procesos biológicos, con una incorporación casi inexistente de los aspectos sociales y de género, está centrado en los riesgos que conllevan las prácticas sexuales (Rosales, 2011, p. 19). El enfoque biológico/funcionalista busca “informar a las y los jóvenes respecto a cómo es su cuerpo, cómo funciona, cómo es el proceso de fecundación, embarazo y parto y –en casos excepcionales– se habla sobre la respuesta sexual humana” (UNESCO, 2014, p.36).

Enfoque psicoanalítico

Es relevante porque incorpora al placer como parte de la sexualidad y la ubica no sólo a partir de la pubertad, sino con manifestaciones desde la infancia y más allá de los genitales, sin embargo, tampoco incluye al género y debido a su carácter “normalizador”, ubica a todas las manifestaciones de la sexualidad que están fuera de la “norma” como algo patológico (Rosales, 2011, p. 20).

Enfoque sexológico

Esta postura acentúa la relación causa-efecto de las relaciones sexuales, señalando los aspectos positivos y negativos de la sexualidad. Pone atención en las diversas manifestaciones de la sexualidad, aunque también enfatiza la existencia de perversiones en el ser humano (parafilias), y no alcanza a considerar otros aspectos socioculturales. Las perversiones sexuales enmarcadas en este enfoque dan cuenta de la normalización de la sexualidad, aspectos que quedan sujetos a múltiples discusiones desde perspectivas menos deterministas (Rosales, 2011, p. 21).

Enfoque sistémico

Uno de los enfoques más utilizados en la educación formal y el currículo, se basa en el establecimiento de cuatro holones (subsistemas) que dan cuenta de la sexualidad: reproducción, vinculaciones afectivas, erotismo y género, con lo cual se adoptan varios elementos de los otros enfoques, como el biomédico y el sexológico. Uno de los puntos débiles de este enfoque es con relación al género visto como mujeres igual a femenino y hombres igual a masculino, lo que limita una visión más holística, cultural e histórica de la sexualidad, y el análisis sobre el ejercicio de poder implícito en las interacciones sexuales. El enfoque de los cuatro holones ha sido utilizado en los programas de educación básica en México, por lo tanto, es una base para analizar la forma en que se enseña la sexualidad en nuestro contexto (Rosales, 2011, p. 22).

Enfoque afectivo/erótico

Es una visión que bien podría integrarse en el enfoque sexológico o incluso en el sistémico, pues retoma aspectos como el amor, la afectividad y el placer. Es uno de los menos utilizados en la educación formal, pues temas como la masturbación, la atracción sexual o la diversidad sexual, que son propios de este enfoque, no se trabajan con frecuencia en las aulas (UNESCO, 2014, p.36). A pesar de ser un enfoque menos rígido, no alcanza a ser integral, pues se centra en un solo ámbito de la sexualidad.

Enfoque preventivo/patologista

Del mismo modo que el anterior, este enfoque se puede integrar fácilmente a otros como el biomédico o el sexológico, sin embargo es interesante porque parte de una perspectiva de la salud pública que justifica la necesidad de educación sexual, en términos de prevenir enfermedades e ITS, y disminuir los riesgos a la salud; es un enfoque presente en la educación formal. De acuerdo con la UNESCO, “su

debilidad radica en que en muchas ocasiones se ha limitado a hacer énfasis en las consecuencias de las conductas, sin ayudar a desarrollar competencias para la autonomía o la expresión de afectos” (2014, p.37).

Enfoque sociológico o cultural constructivista

Puede considerarse el más completo y con mayores elementos, pues integra aspectos de los enfoques anteriores, confiriéndole un peso importante a los factores socioculturales e históricos de la sexualidad vinculados con condiciones económicas, políticas, religiosas, étnicas, etareas, identitarias, entre otras. Todo ello enmarcado en contextos diversos y con características específicas (Rosales, 2011, p. 24).

Este enfoque responde a los planteamientos antes mencionados sobre el género y la sexualidad, pues da cuenta de la influencia de los factores socioculturales e históricos en la construcción de nuestra sexualidad, permite diferenciar las prácticas de cada sociedad en el tiempo y en el espacio; considera que no todo está dicho como verdad absoluta, sino como un proceso de construcción, atravesado por la relación de las personas con su sociedad, y en ese contexto, con la creación y modificación de significados.

Enfoque integrador/compreensivo

Podría ser un complemento del enfoque sociológico que se centra, más que nada, en los derechos, pero que contempla también el género, la cultura, el entorno y las necesidades específicas de los grupos. “El objetivo del enfoque integrador o compreensivo es fortalecer el desarrollo personal, formando individuos que sean capaces de ejercer sus derechos en diferentes ámbitos, particularmente en temas relacionados a sus derechos sexuales y sus derechos reproductivos” (UNESCO, 2014, p.37). Por lo tanto, este enfoque, como el sociológico, van de la mano y se nutren uno al otro.

A continuación, se identifican los enfoques y características antes mencionados, en contenidos curriculares de diez libros de texto de la ENP de la UNAM.

Resultados: método de investigación y análisis

El método implementado fue el de análisis de contenido que “es la identificación de elementos componentes de los documentos escritos” (Fernández, 2002, p. 37). Las fases de las que se compone este método son: delimitar población (el autor denomina así a la totalidad de documentos referentes al tema), selección de muestra, unidad/es de análisis, unidades de contexto, categorías, codificación, cuantificación, análisis general y análisis ideológico (cabe aclarar que este trabajo tiene alcances hasta el nivel de análisis general). Se inició con la delimitación de la población a estudiar, en este caso el programa educativo de la ENP-UNAM y, posteriormente la muestra, compuesta por diez libros de texto de las asignaturas de: Orientación educativa IV, Biología IV, Educación para la salud, Ética, Psicología (dos por cada materia) del Programa educativo.

ASIGNATURA	TÍTULO DEL LIBRO	CÓDIGO
Orientación educativa IV	<i>Orientación educativa IV. Adolescencia y habilidades de aprendizaje.</i> Ríos y Alarcón (2012)	O1
	<i>Orientación Educativa 4.</i> Esparza (2012)	O2
Biología IV	<i>Descubre la Biología</i> Morales y Hernández (2012)	B1
	<i>Biología</i> Márquez, Bazañez y Bazañez (2010)	B2
Educación para la salud	<i>Educación para la salud.</i> Roque (2014)	S1
	<i>Educación para la salud.</i> Vargas y Palacios (2014)	S2
Ética	<i>Ética</i> Chávez (2013)	E1
	<i>Ética ¿para qué?</i> Rodríguez (2011)	E2
Psicología	<i>Psicología general</i> García (2011)	P1
	<i>Psicología. Bachillerato</i> Alonso, Alonso, Balmori y Grupo GAPPA (2002)	P2

Las categorías de análisis surgieron *in situ*, a partir de la revisión general de los programas y libros de texto, dichas categorías fueron:

Categoría	Temas
Anatomía y desarrollo evolutivo	Cambios físicos Órganos y funciones sexuales Reproducción Desarrollo psicosexual
Salud sexual y reproductiva	Salud Embarazo Anticoncepción ITS Sistema de Salud e Instituciones
Género	Conceptos Estereotipos Roles de género

Relaciones interpersonales y afectivas	Noviazgo Matrimonio Paternidad/maternidad
Identidad y diversidad sexual	Identidad sexual Orientación sexual
Placer sexual	Erotismo Masturbación Satisfacción sexual
Derechos sexuales y reproductivos	Perspectiva de derechos Violencia Aborto
Otros factores relacionados con la sexualidad	Concepto de adolescencia/juventud Concepto de sexualidad Visión ética y moral Feminismo y masculinidad

Entre los resultados obtenidos del análisis de contenido, se hallaron elementos de los diferentes enfoques antes descritos, a partir de los cuales se enseña sexualidad en las cinco asignaturas seleccionadas.¹⁹

Orientación Educativa IV

Ambos libros de orientación incluyen prácticamente todas las categorías de análisis. El primero no considera el placer sexual, mientras que el segundo no contempla los derechos sexuales y reproductivos, sin embargo, es posible ubicar dicha asignatura en un enfoque sistémico, pues retoma los cuatro holones de la sexualidad: reproducción, vinculaciones afectivas, erotismo y género. Probablemente el primer libro no se centre en el erotismo, y debido a ello no cumpla con las características de ese enfoque, pero es al que más se acerca. Incluyen solo algunos elementos de los enfoques biomédico, preventivo, afectivo, y por momentos, poseen acercamientos a la perspectiva sociocultural/integradora.

¹⁹ En el análisis de contenido, del cual surgieron ocho categorías de análisis, se incluyeron los códigos que aparecen en la columna final del cuadro con la finalidad de hacer más fácil la lectura del informe académico. En este artículo optamos por anotar el nombre de la asignatura, anotando si nos referimos al libro uno o dos.

Biología IV

Los dos libros de biología se presentaron únicamente en la primera categoría; la sexualidad en esta materia es vista desde el cuerpo, sus elementos y sus funciones, como el proceso de pubertad, el embarazo, el parto, los caracteres sexuales femeninos o masculinos; es decir, la función reproductiva de la sexualidad, por lo que, sin duda, se mantienen en el enfoque biomédico / funcionalista.

Educación para la Salud

Los libros de esta asignatura no toman en cuenta al género como factor de la sexualidad. A pesar de que el primer libro lo menciona, sólo lo hace como un complemento de la diferenciación biológica de los cuerpos; por otra parte, tampoco contemplan el placer sexual como un elemento de la sexualidad, y no se exploran los temas de la identidad y las orientaciones sexuales. Únicamente consideran las relaciones heterosexuales, y cuando retoman las relaciones afectivas es para hablar de la paternidad/maternidad responsable, y cómo al ser joven, lo mejor es evitarla. Esta asignatura bien podría ubicarse en un enfoque biomédico funcionalista y en uno preventivo/patologista. En general, los contenidos de educación para la salud se centran en los riesgos y su prevención, en el cuidado de la salud y en la formación de jóvenes responsables. A pesar de tomar en cuenta los derechos, en ningún momento se centran en los derechos sexuales y reproductivos, se limitan a hablar del derecho a la salud, y en especial cómo este derecho nuevamente es una de las fuentes para prevenir enfermedades y problemas de salud. A pesar de que el enfoque es prioritariamente preventivo y biomédico, el aspecto moral es una herramienta más de donde se apoyan, por lo que el enfoque moralista también está presente de manera implícita.

Ética

A diferencia de otras asignaturas, en Ética no se incluyen aspectos anatómicos, biológicos, de salud o de género, aunque el primer libro sí hace una crítica a la violencia de género. El segundo sólo se

sitúa en dos categorías: derechos sexuales y reproductivos y otros factores relacionados con la sexualidad. Por su parte, el primer libro sí se inserta en otras temáticas como las relaciones afectivas; desde una mirada moralista, se pronuncia en favor del matrimonio y las relaciones heterosexuales, por tanto, cuando retoma temas de diversidad sexual, tiende a estigmatizar a las personas con una orientación homosexual y a evidenciar prejuicios. Llama la atención que los dos libros de Ética sean tan distintos: el primero, por ejemplo, está excesivamente cargado de juicios de valor y de planteamientos, incluso religiosos, mientras que el segundo promueve una visión más crítica. La forma en que los derechos son retomados en esta asignatura tienen como base la violencia y el aborto, el primer libro denuncia la violencia de género, y el segundo pone a discusión el aborto con una visión muy neutral. Queda claro que Ética es una asignatura en la que predomina el enfoque moralista, sin embargo, el segundo libro se ubica en una aproximación más sociocultural.

Psicología

Los libros de psicología suelen abarcar muchas temáticas desde una visión predominantemente psicoanalítica; por momentos toman en cuenta aspectos del enfoque sexológico, por ejemplo, cuando explican las parafilias, y relacionan la sexualidad con ciertas disfunciones o alteraciones sexuales. Ninguno de los libros menciona el tema de los derechos sexuales y reproductivos, el primer libro, incluso, no toca temáticas de diversidad sexual y placer sexual, a pesar de tener como base la teoría psicoanalítica que sí los plantea. La forma en que explican el desarrollo evolutivo es mediante las etapas de Freud, y en algunas categorías puntualizan el papel de la cultura. De hecho el segundo libro habla de género desde una posición sociocultural bastante valiosa, incluyendo el tema de la masculinidad. Esta asignatura se ubica en un enfoque psicoanalítico y sexológico, con leves aproximaciones a lo sociocultural.

Conclusiones

En ciertos textos existe una inclusión parcial del enfoque sociocultural, no así del integrador-comprensivo, y siguen predominando los enfoques biomédico, preventivo-patológico y moralista. Esto es significativo, y podría, en parte, ayudarnos a responder a las preguntas sobre ¿por qué las estrategias de prevención del embarazo temprano del gobierno federal no han tenido éxito?, es decir, ¿por qué continúa a la alza la maternidad en mujeres jóvenes?

Los resultados del análisis de contenidos de los libros de texto de preparatoria, muestran que las categorías género, identidad-diversidad sexual, placer sexual y derechos sexuales y reproductivos, son las menos representativas en los textos; no sorprende, teniendo en cuenta la carga heteronormativa y hegemónica que permea los textos. Que se le siga dando prioridad a temas como la reproducción, la prevención de riesgos y la vida en pareja (heterosexual) condiciona a las personas jóvenes a vivirse en formas únicas, inamovibles y binarias, cuya finalidad de fondo sería la de ser aceptadas y valoradas socialmente. Enfatizar en los temas mencionados, conlleva a reproducir roles y estereotipos de género, que más que orientar la toma de decisiones, restringe a las personas, y lleva a la imitación de los modelos tradicionales de sexualidad, dejando de lado aquellos temas que también los inquietan, como son orientación sexual, identidad de género, placer y prácticas sexuales alternativas a las tradicionales.

En cuanto a la toma de conciencia sobre el embarazo temprano, haría falta incorporar más temáticas y dinámicas sobre elecciones y decisiones sobre la vida; más que proporcionar información sobre uso de métodos anticonceptivos, temática presente en los enfoques sexológico, biomédico, afectivo-erótico, preventivo-patologista, sistémico, y moralista, se requiere movilizar estereotipos que llevan a las mujeres a pensar que su vida personal y sexual solo estará completa al tener hijos. Dichos enfoques (un poco menos el sexológico) tienden a normalizar y naturalizar la sexualidad en términos

de la vida en pareja, lo que se traduce en la idea de un matrimonio heterosexual con descendencia. Dentro de los contenidos revisados, es evidente que no se proporcionan elementos y herramientas para la gestión del propio cuerpo y las decisiones que conlleva el ejercicio de la sexualidad. Y aquí el enfoque integrador/compreensivo, centrado en el fortalecimiento del desarrollo personal a través del ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos (UNESCO, 2014) podría ser un complemento del enfoque sociológico, interesado por los derechos, pero además por las condicionantes de género, así como por la cultura, el entorno y las necesidades específicas de los grupos (Rosales, 2011). Podrían ser de utilidad también algunas propuestas sexológicas, ya que este enfoque ha incorporado dinámicas grupales para abordar, reflexionar y tomar conciencia, sobre los sentimientos, las emociones, el reconocimiento del cuerpo y su erotismo, los mitos del amor romántico y las relaciones interpersonales, entre otros muchos temas.

Con base en lo anterior, sugerimos que es través de un conocimiento profundo de sí mismas, del reconocimiento de los deseos y necesidades en el propio cuerpo, de la reflexión en torno a las desigualdades sexo-genéricas, y de proyectos de vida personal y laboral (a futuro), que las personas jóvenes serán capaces de gestionar su identidad, de hacer valer sus derechos, de enfrentar la violencia de género y de planear su vida en el marco de la igualdad de género. No obstante, después del análisis, queda claro que los contenidos de los libros de texto, y los planes y programas de estudio de EMS, distan mucho de promover un desarrollo humano en ese sentido.

Referencias

- Alonso, J.I., Alonso, A., Balmori, A. y Grupo GAPPA (2002). *Psicología. Bachillerato*. España: McGraw-Hill.
- Chávez, P. (2013). *Ética*. 3ª ed. México: Patria.
- Díaz Villa, G., Morgade, G. y Román, C. (2011). Currículum, género y sexualidades según las Ciencias Biológicas escolares. *Revista de Educación en Biología*, 14 (2), pp. 30-35. Recuperado de: <http://www.revistaadbia.com.ar/ojs/index.php/adbia/article/viewFile/131/82>.
- Esparza, M. L. (2012). *Orientación Educativa 4*. 4ª ed. México: M. Susana Esparza Soria.
- Fernández Chávez, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, II(96), pp. 35-53. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604>.
- Foucault, M. (1989). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. 16 ed. México: Siglo XXI.
- García, E. L. (2011). *Psicología general*. México: Patria.
- Márquez, M. L., Bazañez-Borgert, M. y Bazañez, T. (2010). *Biología*. 1ª ed. México: Esfinge.
- Morales, S. N. y Hernández, A. (2012). *Descubre la Biología*. 1ª ed. México: Progreso.
- Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 24, 1-20. Recuperado de: http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2013/04/Sexualidad_y_prevenccion_Discursos_sexistas_en_la_escuela_media.pdf.
- Ríos, M. R. y Alarcón, M. E. (2012). *Orientación Educativa IV. Adolescencia y habilidades de aprendizaje*. 2ª ed. México: Patria.
- Rodríguez, G. (2011). *Ética ¿Para qué?* 1ª ed. México: Pearson Educación.
- Rosales, A. L. (2008). El poder en la enseñanza social de las sexualidades y el género: paradojas y tensiones. *Revista digital universitaria*, 9 (7), 1-12
- Rosales, A. L. (2010). *Sexualidades, cuerpo y género en culturas indígenas y rurales*. México: UPN.
- Rosales, A. L. (2011). *Sexualidad, derechos y violencia. Enfoques y conceptos para la enseñanza*. México: UPN.

- Roque, P. (2014). *Educación para la Salud*. 3ª ed. México: Patria.
- Torres, G. (2009). Normalizar: discurso, legislación y educación sexual. Íconos. *Revista de Ciencias Sociales*, (35), 31-42. Recuperado de: <http://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/381/368>.
- UNESCO (2014). *Educación Integral de la Sexualidad. Conceptos, Enfoques y Competencias*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232800s.pdf>.
- Vargas, A. y Palacios, P. (2014). *Educación para la Salud*. México: Patria.
- Weeks, J. (1998a). La invención de la sexualidad. En: *Sexualidad*. pp 23-46. México: Paidós.
- Weeks, J. (1998b). La construcción cultural de las sexualidades: ¿Qué veremos decir cuando hablamos de cuerpo y sexualidad? En: I. Szasz y S. Lerner (Comps.). *Sexualidades en México*. México: El Colegio de México.
- Weiss, E. (2012). La educación media superior en México ante el reto de su universalización. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6(4), pp. 1-22. Recuperado de: <http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-MediaSuperior4244-6474-1-PB.pdf?ver=2014-05-26-152033-540>.

¿POR QUÉ NO ESTÁN LAS MUJERES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO? PERCEPCIONES DE ALUMNOS DESDE LA ESCUELA SECUNDARIA

Angélica Noemí Juárez Pérez

Víctor Gómez Gerardo

Resumen

La escuela, como institución socializadora, al no ser un espacio político neutral y estar directamente relacionada con la construcción y control de discursos, agrupa diferentes tipos de desigualdades. Si bien no se originan en la escuela, junto a diversos mecanismos de distribución cultural, contribuye a reforzarlas o reproducirlas a través del currículo o de la dinámica escolar. En el terreno curricular, la selección de contenidos escolares, concretados y difundidos a través de planes, programas y materiales escolares, exponen los valores e intereses de los grupos socialmente dominantes. En específico, siendo la asignatura de Historia la que traslada los referentes culturales de la idea de nación y de identidad mexicana, contribuye al mantenimiento de creencias, actitudes, costumbres y prejuicios que conducen a la invisibilidad de la mujer a través del diseño curricular y los materiales educativos, como el libro de texto. La primera parte de este capítulo aborda la ausencia de las mujeres, como sujeto histórico, en los contenidos escolares de la asignatura de Historia de México en educación secundaria. En un segundo momento, y como objetivo central, los significados que le otorgan los alumnos a esta ausencia y las representaciones con que interactúan.

Introducción

El discurso histórico que se enseña en Educación Básica se establece a través de decisiones definidas por y desde el Estado, y “cuando se decide lo que se incorpora, también se decide lo que se omite” (Cisterna, 2004, p. 49). Y es en la omisión donde este capítulo centra su primera exposición: la ausencia de las mujeres, como sujeto histórico, en los contenidos escolares de la asignatura de Historia de México. El currículo plasmado en el Plan de Estudio 2011 señala la importancia de incorporar temas con equidad de género, en contraste, estos no forman parte del programa de estudios de Historia para tercer grado de secundaria. De acuerdo con la revisión documental, la participación de las mujeres en los procesos y hechos históricos está —casi por completo— fuera de los contenidos escolares y, por lo tanto, del proceso de enseñanza-aprendizaje. De los ciento cuarenta temas, agrupados en cinco bloques, su inmersión suele enfocarse sólo en dos momentos específicos del protagonismo social femenino: “Del voto de la mujer a la igualdad de género” y “La mujer en la sociedad y en el mundo laboral”. En los demás, se les identifica apenas como acompañantes o actores secundarios.

Empero, la omisión no se da sólo en la presencia, sino en los diversos tipos de representaciones que forman parte de los materiales escolares. Estudios sobre libros de texto de Historia —como fuente primordial en la configuración del imaginario social— empleados en México para escuelas secundarias, reflejan una clara ausencia de la experiencia femenina, ya sea marginando a las mujeres en las representaciones difundidas (imágenes o narrativas) o fomentando un enfoque androcéntrico en sus apariciones (Latapí, 2015; Morales, 2006, 2008).

En específico, siendo la asignatura de Historia la que traslada los referentes culturales de la idea de nación y de identidad mexicana, ésta contribuye al mantenimiento de creencias, actitudes, costumbres y prejuicios. Tanto en los programas curriculares, como en los materiales escolares, se restringe a las mujeres como sujetos

históricos, generando que los alumnos desconozcan su contribución en la conformación política, económica, social y cultural del país, dificultando su reconocimiento, en una menor consecuencia, considerando que el mayor problema es la reproducción de estereotipos de acatamiento e invisibilidad.

En respuesta a esta problemática, se diseñó y aplicó, en un grupo de tercer grado de una secundaria pública de la Ciudad de México, la secuencia didáctica ¿por qué no están?. Ésta se planificó conforme a los principios metodológicos de la disciplina histórica, al problematizar primero los perfiles de las mujeres que forman parte de las representaciones de uso público y escolar del proceso de Independencia en México, y después a través del tratamiento de fuentes primarias, reconocer su participación para crear supuestos sobre su ausencia en la divulgación de dicho proceso. Con la finalidad de conocer los significantes que los alumnos adquieren y otorgan a esas ausencias o representaciones y qué efectos generan en ellos.

Visibilizar y valorar el protagonismo social de las mujeres en el devenir histórico, desde los años formativos, apunta consecuencias positivas: la toma de conciencia de que los géneros son construcciones culturales impuestas; cuestionar los prejuicios que han condicionado la vida pública y privada de los sujetos, mismos que pueden ser transgredidos; potenciar las relaciones de igualdad entre los géneros, al reconocer la importancia de todos los actores que han interactuado en la conformación de la sociedad; y, particularmente, puede dar referentes históricos a las alumnas donde verse reflejadas para revalorizarse como sujetos históricos y ampliar así sus expectativas de presente y de futuro.

Ausencia del sujeto histórico mujer en la enseñanza de la historia de México

La exclusión de las mujeres en la narración histórica, como hacedoras del pasado, es al mismo tiempo síntoma de la marginación

que opera en el ámbito social, un elemento que asienta un orden y reproducción de lo existente. Diversos factores que han favorecido que el sujeto mujer esté casi imperceptible en la enseñanza de la historia, y que al estar en sintonía desembocan en lo que parece natural, pero que en realidad ha sido institucionalizado.

Primero, a través del marco legal, el Estado mexicano se ha comprometido a eliminar estereotipos de los libros de texto y programas escolares; por ejemplo, la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007) establece que la Secretaría de Educación Pública (SEP) debe incorporar contenidos educativos tendientes a modificar “los modelos de conducta sociales y culturales que impliquen prejuicios y que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de uno de los sexos y en funciones estereotipadas asignadas a las mujeres y a los hombres” (2007, Art.5). En contraste, trabajos especializados exponen que la invisibilidad de las mujeres sigue presente en currículos, materiales escolares, práctica educativa y formación del profesorado (Latapí, 2015; Morales, 2006, 2008).

Por otro lado, en la disciplina histórica, el sujeto histórico mujer fue imperceptible hasta que, hacia la segunda mitad del siglo pasado, la historiografía comenzó a interesarse por el rescate de los sectores olvidados y de los procesos sociales tradicionalmente marginados. Por ejemplo, la Historia social alentó el estudio de los ciudadanos “de a pie”, como los llama Sosenski (2015), y provocó la recuperación de sujetos que no habían sido considerados como actores históricos, entre ellos: obreros, mujeres, indígenas y niños. Empero, el trabajo de la academia no ha sido trasladado a la historia escolar, que con frecuencia va a la zaga. Aunque “se ha insistido en la necesidad de expandir y diversificar el rango de personas que son vistas como actores históricos para ayudar a los estudiantes a pensar acerca de sus propios roles sociales” (Sosenski, 2015, p. 134).

En México, desde la década de los ochenta, el desarrollo historiográfico registra avances significativos en historia de las mujeres, donde

incluso existen espacios de investigación especializados²⁰; no obstante el conocimiento histórico acumulado, ha quedado aislado de la Educación Básica, ya que no representa ninguna influencia en los contenidos que se incorporan a la enseñanza ni en la didáctica específica.

Contrario a los avances de la disciplina histórica, la narrativa histórica escolar sigue respondiendo a su función de ser el cimiento de la memoria de la nación, y uno de sus elementos principales ha sido la construcción de héroes seleccionados y difundidos por los grupos socialmente dominantes. Pese a que las reformas curriculares (1993, 2006 y 2011) han pugnado por aminorar el centrarse en los grandes personajes, en la práctica permanece el culto acrítico de los héroes [varones] nacionales. Es decir, se mantiene una narrativa univocista que destierra las “historias de los pueblos, las comunidades, las mujeres, los obreros, los indígenas [...] dejando sólo la narrativa nacionalista que sustentó una identidad que [excluye] a todos los grupos” (Salazar, 2018, p. 11).

Incorporar el sujeto histórico mujer no ha estado exento de debates en educación, pero los esfuerzos se han concentrado en espacios mayormente universitarios y de estudios de posgrado. Para Correa y Espigado (2003, p. 22) resulta crucial la transmisión de los nuevos conocimientos en espacios de socialización básicos, por el alcance que representa su carácter obligatorio.

El sujeto mujer desde la didáctica de la historia

Como se ha mencionado, las mujeres han estado casi siempre ausentes de la historia oficial, lo que implica también estar fuera de las representaciones o manifestaciones del pasado. Lo anterior impone la necesidad de que el docente, más allá del currículo y el material

²⁰ Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (Colegio de México); Centro de Investigaciones y Estudios de Género (Universidad Autónoma de México); Posgrados en Estudio de Género (Universidad Autónoma Metropolitana) Entre otros.

didáctico, genere situaciones que propicien el aprendizaje de una historia, en la que hubo mujeres, para un aula donde la mitad está compuesta también por ellas.

La historia de las mujeres, desde la didáctica, no debe enfrascarse en sacar a las mujeres del olvido recitando biografías de mujeres ilustres. No se trata de imponer un contenido sobre otro ni centrarse sólo en un género. De acuerdo con López-Navajas (2010, p. 3): a) no se debe añadir contenido informativo a las asignaturas, sino adecuar el que se debe impartir; b) no se debe proporcionar, por el hecho de ser mujer, más atención que la que corresponda; c) se pretende visibilizar a las mujeres para normalizar su participación en el desarrollo de la historia; c) deben ser estudiadas en su contexto histórico; y d) no deben tratarse como excepcionalidad, es decir, como apéndices.

La historia de las mujeres en las aulas “es algo más que una reivindicación del papel femenino, debe ir en la línea de enseñar a pensar históricamente” (Sánchez y Miralles, 2014, p. 294). Por lo tanto, las propuestas didácticas, que pretendan visibilizar el protagonismo social femenino, pueden aplicar la metodología propia de la construcción del conocimiento histórico. Esta relación propone la inclusión de contenidos y fuentes en la enseñanza. En el acercamiento a esos discursos, juega un papel fundamental el uso de fuentes primarias, Fernández (2005, p. 13) propone algunas vías de trabajo para su desarrollo en las aulas:

- Valorar la presencia y la ausencia de las mujeres y cuestionar su por qué.
- Suplir la ausencia en los manuales escolares con fuentes documentales que permitan incorporar a las mujeres como sujeto histórico implicando al alumnado en la búsqueda e interpretación.
- Distinguir las fuentes por su autoría (hombres, mujeres) y, cuando sea necesario, quién habla y quién asienta al papel lo que se dijo (cartas, documentos judiciales).

- Recuperar la creación femenina que ha quedado oculta, ya que permitirá conocer el pensamiento de las mujeres, los discursos y realidades de su tiempo.
- Distinguir a las mujeres por estamento o clase, religión y grupo étnico-cultural.

Los puntos anteriores se tomaron en cuenta para el diseño de la secuencia didáctica. Primero, como se ahondará más adelante, a través de una problematización, los alumnos identificaron la ausencia de mujeres en las representaciones del proceso independentista y se les cuestionó ¿por qué no están? Posteriormente, los documentos históricos trabajados se diferenciaron por autoría para identificar las variables que influyen en la redacción de un documento; por ejemplo, se incorporaron textos sobre las percepciones de las autoridades realistas [varones] sobre las mujeres insurgentes y, por otra parte, las cartas escritas por las protagonistas, como Leona Vicario o Rita Pérez. Finalmente, para no caer en el llamado síndrome de la gran mujer, se tomó en cuenta que la sociedad virreinal estaba altamente segregada y jerarquizada. Para entender a las mujeres antes y durante la guerra, no basta con explicar su condición de género, sino a la clase social o étnica a la que pertenecían, y diferenciarlas.

Diseño de la secuencia didáctica ¿por qué no están?

El objetivo de la secuencia didáctica fue que los alumnos explicaran la poca presencia relativa de las mujeres en los contenidos escolares y las representaciones oficiales del proceso independentista. La primera aproximación consistió en una exploración diagnóstica; de acuerdo con Quinquer (2004, p. 130), es relevante identificar las ideas previas, representaciones o estereotipos que los alumnos tienen en mente, “ya que pueden ser un obstáculo para el aprendizaje” —o una vía. Por lo tanto, se elaboró un instrumento que permitió conocer, según la experiencia académica de los alumnos

y su cultura histórica, ¿cuál fue la participación de los hombres y de las mujeres durante el proceso de la Independencia?

El sustento teórico fue el enfoque de problematización del contenido disciplinar propuesto por González y Santisteban (2011) (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Problematización del contenido escolar	
¿Qué debe aprender el alumnado?	¿Qué debe enseñar el profesorado?
1. Reconocer o identificar el problema social.	Plantear problemas surgidos de las propias disciplinas que ayuden a la comprensión de la realidad.
2. Plantear supuestos o hipótesis.	Plantear supuestos o hipótesis sobre un problema. Explicitar las ideas previas y las representaciones sociales.
3. Identificar diferentes fuentes de información, plantearse cómo obtenerla y buscarla.	Facilitar el acceso a las fuentes de información y valorar su validez.
4. Seleccionar la información y discriminar la relevante de la accesoria	Percatarse de la autoría de la información, y relacionarlo con su validez y fiabilidad. Facilitar criterios para seleccionar y organizar la información en función de su relevancia, utilidad y finalidad. Presentar instrumentos para analizar y valorar la información.
5. Debatir y argumentar con otras personas sobre el problema para profundizar	Compartir y contrastar opiniones, razones, y argumentos que faciliten la interpretación del problema.
6. Construir y comunicar la propia opinión	Construir una opinión propia a partir de las explicaciones y justificaciones aportadas por los expertos.
7. Proponer alternativas de solución y actuar	Reconstruir las ideas previas sobre el problema en cuestión y valorar los cambios y las continuidades

Tabla 1. Texto adaptado de González y Santisteban (2011, pp. 45-47).

Brusa y Musci (citados en González y Santisteban, 2011) proponen, para trabajar este enfoque, empezar por el análisis de los “otros” grupos sociales, y vincularlos con una situación sociocultural del presente y finalmente, plantear cuestiones sobre futuro. En este caso, los “otros” fueron las mujeres que participaron en la insurgencia.

La secuencia didáctica se organizó en tres momentos: 1) presente-problematización; 2) pasado-tratamiento de fuentes; y 3) futuro-posible (Ver Tabla 2). La problemática tuvo como punto de partida las desigualdades que viven las mujeres mexicanas en la actualidad; a través de una lectura se relacionó con el ámbito educativo y se ejemplificó con los contenidos escolares. Los alumnos realizaron una revisión cuantitativa: cuántos hombres por cuántas mujeres forman parte de los materiales escolares y de uso público. En específico, se buscó conocer cómo estas representaciones configuran los significados que tienen sobre la participación de hombres y mujeres en el proceso independentista nacional. Después del análisis, se les planteó ¿por qué casi no aparecen las mujeres en los contenidos escolares y en otros materiales sobre el proceso de Independencia? Los alumnos escribieron sus primeros supuestos.

El segundo momento consistió en proveerles documentos históricos para reconstruir, analizar, interpretar y finalmente, confrontar sus hipótesis. En el tercer momento, después del trabajo histórico, se les volvió a cuestionar ¿por qué no están? Los alumnos construyeron supuestos que explican la problemática planteada. La narrativa, como posibilidad de reconstrucción, permite contrastar, construir y configurar la realidad. La secuencia busca que al final los alumnos generen explicaciones causales derivadas de un proceso de argumentación.

Respecto a los materiales seleccionados para la problematización, han cumplido, y cumplen todavía, un uso público que constituye la memoria histórica de los ciudadanos. Las conmemoraciones son un claro ejemplo del ejercicio selectivo que se hace de la historia. Son “un buen momento para desgajar los mitos de la historia oficial que han construido la memoria histórica y recuperar el pasado que debe los procesos borrados u ocultos” (Salazar, 2012, p. 109).²¹

²¹ Portafolio 1: Columna de la Independencia; postal conmemorativa del Centenario de la Independencia (1910); libro de texto *La evolución del pueblo mexicano* (1921) de José María Bonilla; fragmento del mural *Retablo de la Independencia* de Juan O'Gorman (1961); estampillas de correo conmemorativas del

Para el segundo momento, se compilaron fragmentos con información acotada con la finalidad didáctica, provenientes de documentos históricos que permiten visibilizar los ámbitos de participación de mujeres en el proceso de Independencia. La selección ejemplifica las diversas actividades que llevaron a cabo: correos, conspiración, convencimiento y líderes de tropa. Ésta no sólo cubre distintos perfiles de mujeres, sino que también introduce una mayor amplitud de clases sociales²². Si bien esta secuencia didáctica se enfoca en mujeres, su diseño basado en la problematización y tratamiento de fuentes, permite aplicarse a otros sectores ignorados: niños, indígenas y obreros. En respuesta a la propuesta de Fernández (2005, p. 11): se trata de trabajar didácticamente la exclusión, cualquiera que sea, “desarrollando una capacidad de mirar para verla, interpretarla e intentar evitarla por el peligro que supone para la configuración del universo simbólico sobre protagonismo y función social de grupos”.

Bicentenario de la Independencia (2010).

²² Portafolio 2: Extracto de la causa instruida contra Carmen Camacho por el delito de seducción de tropa, 1811. Extracto de la causa instruida contra María Francisca Dolores del Valle por haber servido de correo, 1814. Extracto de la solicitud de libertad por mujeres que fueron apresadas Agustín de Iturbide, 1818. Extracto del diario de Juan Nepomuceno Rosáins donde habla de la participación de la Capitana Manuela Molina, 1813. Extracto del expediente de María Josefa acusada de capitanear insurgentes, 1817. Fragmento de la carta que Leona Vicario dirige a Lucas Alamán, 1831. Comunicación sobre la aprehensión de Prisca Marquina, acusada de cabecilla insurgente, 1814. Entre otras.

Tabla 2. Secuencia didáctica ¿por qué no están?²³

<p>PRIMER MOMENTO SESIÓN I Problematicación Finalidad de la actividad: que los alumnos identifiquen cuántas y cómo son representadas las mujeres, y cuántos y cómo son representados los hombres que participaron en el proceso de Independencia en distintos formatos, ya sea escolares o de uso público.</p>	<p>Lectura de la columna de opinión “Ser mujer en México”. Los alumnos identificarán las desigualdades hacia mujeres que señala el autor: Se cuestionará si conocen o han presenciado en su cotidianidad otros tipos de desigualdad hacia mujeres. La docente planteará que dentro de la educación también figuran desigualdades, entre ellas: el uso del espacio, uso de la palabra y en los contenidos escolares. Ejemplificará el último con el proceso de Independencia. Entrega del Portafolio 1, los alumnos revisarán los materiales. La docente cuestionará ¿por qué casi no aparecen las mujeres en los contenidos escolares y en otros materiales sobre el proceso de Independencia? Su respuesta servirá como hipótesis de trabajo para el resto de la secuencia didáctica.</p>
<p>SEGUNDO MOMENTO SESIÓN II Tratamiento de fuentes primarias. Finalidad de la actividad: que los alumnos ejerciten el proceso de tratamiento de la fuente (lectura, análisis, interpretación y contraste).</p>	<p>Para el análisis e interpretación de una fuente histórica: La docente explicará cómo dar lectura a los documentos históricos con el caso de la insurgente Rita Pérez a través de la petición escrita para obtener su libertad (1817). Entrega a los alumnos del Portafolio 2. Cada uno analizará alguna de las fuentes contenidas en el portafolio.</p>
<p>SESIÓN III Tratamiento de fuentes primarias. Finalidad de la actividad: que los alumnos ejerciten el proceso de tratamiento de la fuente (lectura, análisis, interpretación y contraste).</p>	<p>Para el contraste y confrontación de fuentes. Lectura del texto de Lucas Alamán, y la respuesta de Leona Vicario. La docente analizará con los estudiantes ambos documentos para reflexionar sobre las diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho histórico. Los alumnos replicarán el ejercicio con la acusación de Agustín de Iturbide sobre <i>Las mujeres de Pénjamo</i>.</p>
<p>TERCER MOMENTO SESIÓN IV Construcción de explicación. Finalidad: que los alumnos construyan una explicación a través de supuestos.</p>	<p>Se retomará la pregunta inicial de la secuencia didáctica: ¿por qué casi no aparecen las mujeres en los contenidos escolares y en otros materiales sobre la Guerra de Independencia? Los alumnos construirán los supuestos donde respondan a la pregunta inicial, empleando lo trabajado con las fuentes y estableciendo relaciones causales e intencionales. La docente entregará un cuestionario con las preguntas: ¿crees que es importante integrar a los grupos que han quedado fuera de la historia que se enseña en las aulas, como el caso de las mujeres?, ¿por qué? ¿De manera personal, para qué te serviría conocer cómo han aportado las mujeres a la construcción de México como país? En tu opinión, visibilizar a las mujeres en la historia de México ¿cómo puede reducir la desigualdad de género que afecta nuestra sociedad?</p>

²³ La secuencia didáctica completa, así como los materiales descritos, se pueden consultar en la tesis: La ausencia del sujeto histórico mujer en la enseñanza de la Historia de México. Una propuesta didáctica de inclusión (2018).

¿Por qué no están? Percepciones de los alumnos

De acuerdo con el diagnóstico, al cuestionar sobre la participación de hombres y mujeres en el proceso independentista, para el caso de los varones, está normalizado como un deber su inmersión en los conflictos armados: “ellos tenían que luchar/eran los que luchaban por su país”²⁴. Las mujeres, continúan los alumnos, “se quedaban en casa”, y estaban ahí para “apoyar a los hombres” desde dos actividades: “las que cuidaban a sus heridos” y “alimentaban a los personajes de la Independencia”. Estas respuestas, reflejan cómo está dividido el espacio público y el espacio privado y quienes, frecuentemente, están en ellos. Los varones luchaban “para servir a su nación”/ “patria”, las mujeres lo hacían para “apoyar a los hombres”, y “curar a enfermos y eridos (sic) de todas estas campañas de guerra además de dar de comer, en cierto punto... lo típico”. El alumno, hace énfasis en lo típico, atribuyendo que son las acciones que normalmente hacen las mujeres, nada más. Sus respuestas no incorporan otras actividades ejercidas como correos, dirigentes, espías, o convencimiento de tropa.

La segunda actividad consistió en que los alumnos reconocieran cuántas y cómo son personificadas las mujeres que participaron en la Independencia en las representaciones de uso público (murales y monumentos) y escolar que se les distribuyó. Los alumnos reconocieron que casi no aparecen figuras femeninas. En las representaciones las describen como: “están escondidas sin hacer nada”, “solo están paradas”, y “están quietas”. Como se puede apreciar, la significación que le otorgaron los alumnos es una reacción a una manera como se les representa. Salvo el caso de Leona Vicario en el mural de O’Gorman (1961), donde se le ve ejerciendo una acción

²⁴ Las frases entre comillas son lo dicho/escrito por los alumnos durante el proceso de intervención, recuperados de los instrumentos de recolección de datos: diagnóstico (cuestionario escrito), cuadernillo de trabajo de los alumnos, diario de campo, y entrevistas. Las entrevistas personales fueron realizadas en un periodo posterior a la aplicación.

(entrega de correo), los demás perfiles que se divulgan caen en la función de acompañamiento y no de protagonismo. En el caso de los varones, destacan que están vestidos con ropa elegante, la mayoría es militar o sabios, suponen que son importantes o que tienen poder. Respecto a las acciones están escribiendo cartas, peleando, con armas y dando discurso son los héroes de la Independencia.

Posteriormente, se les cuestionó: ¿por qué casi no aparecen las mujeres en los contenidos escolares y en otros materiales sobre la Guerra de Independencia? Treinta y uno por ciento de los alumnos invalidó al sujeto mujer y justificó su ausencia, por ejemplo: “no ayudaban mucho”; “son débiles”; “en esa época, las mujeres no eran importantes”; y “no son un modelo que seguir”. Es decir, para los alumnos, la condición de mujer explica su limitada incorporación en los materiales escolares o representaciones. Con un mismo porcentaje, 31%, plantea que la razón de la exclusión descrita es el desconocimiento del sujeto y su función: “no hay mucha información de su participación” y, para algunos, si no hay información es porque “no participaron de forma importante”.

Diecinueve por ciento asume que sí participaron, pero justifican la exclusión al estimar que sus aportes no fueron acciones relevantes para el movimiento independentista: consideran que “sólo cuidaban a los niños” y “estaban en su hogar cuidando a su familia o haciendo quehaceres”. Sólo 19% consideró que la problemática es el contexto “machista”; no mencionan si participaron o no, sólo que a la mujer no se le toma en cuenta “desde esa época”.

Fernández (2005, p.11) interrogaba: ¿qué modelos de hombres y mujeres se están apoyando desde la escuela, desde los libros de textos, desde la enseñanza de la historia?, y ¿cómo afecta a la consideración de las mujeres en nuestro tiempo? Es relevante para esta investigación la percepción de una alumna que escribió que la razón de la ausencia era: “porque no somos tan importantes”. Por los motivos que fueren, a sus catorce años tiene interiorizado que ella, como mujer, no está a un nivel valorativo como los sujetos que forman parte de su entorno (personal, social o cultural). Pero, tras diez

años de escolaridad, tampoco parece contar con recursos dentro del ámbito educativo que modifiquen su apreciación. Su respuesta refleja una cultura histórica, escrita y difundida ante una lógica de historia univocista y homogeneizadora, que ha implantado una interpretación que ha negado, a los diversos grupos sociales, “el derecho a que interpretaran su pasado a partir del rescate de sus memorias e historias, con lo que perdieron referentes históricos” (Salazar, 2012, p. 93).

A partir de las respuestas: “no participaron de forma importante” y “no hay información sobre su participación”, se hizo el puente para el trabajo con los documentos históricos. Se les indicó a los alumnos que habría que corroborar esos supuestos. Una vez analizados los materiales, con los que se descartaba que no había información sobre su participación porque trabajaron con más de veinte expedientes que reflejaban acciones desde espías hasta capitanas de tropa. Se volvió a preguntar: ¿por qué casi no aparecen las mujeres en los contenidos escolares y en otros materiales sobre el proceso de Independencia?

Los supuestos que respondieron en esta segunda ocasión ya no invisibilizan las acciones de las mujeres. Es decir, reconocen que ejercieron acciones fuera del ámbito privado o doméstico. Se erradicó la concepción de que no hubo participación. Ahora, 72%, argumentó que no están en las narrativas históricas por la falta de reconocimiento social. La percepción del 24% de los alumnos tornó a considerar que el difícil o nulo acceso a este tipo de fuentes dificulta conocer su participación, y declaran, por otra parte, que es complicado conocer sus acciones porque muchas no dejaron “huella” documental que pueda consultarse, ya que sólo una minoría sabía leer y escribir.

Referente a la invalidación del sujeto mujer, una alumna mantuvo la concepción de que están ausentes “porque no son importantes” antes y después de la intervención. Aunque a nivel general, esta respuesta pasó de 31% a 4%; no fue posible erradicarla en el breve tiempo que duró este ejercicio.

Finalmente, se les preguntó sobre la utilidad de conocer estas otras historias. Las respuestas se diversificaron: “reconocer su trabajo”, “habría más igualdad en el trabajo, calles y educación”; una alumna señala “darnos nuestro lugar” y un varón comenta “para no tratarlas mal” y “no se vería a la mujer como el sexo débil”. La mayoría de las respuestas apunta a que conocer el pasado conllevaría escenarios más positivos para el presente y el futuro: “para reconocer el trabajo que nosotras hemos logrado”; “para animar a seguir adelante y tener más expectativas”; “para apoyarnos entre mujeres y saber que somos importantes” y “reconocer todo aquello que sí podemos llegar a hacer”. Recuperando las expectativas de estas alumnas, integrar al sujeto histórico mujer en las narrativas escolares o cultura histórica, debería servir como medio que dé visibilidad y voz para crear sentidos de pertenencia que permitan construir proyectos comunes, tan necesarios en un presente convulso para la población femenina de nuestro país.

Para finalizar, un alumno propone que, para aminorar la desigualdad, se estén “publicando artículos y modificando los libros de texto para que la gente se dé cuenta que somos iguales”; como se lee en la respuesta, el alumno recupera el ejercicio, donde tanto en libros de texto como en otras representaciones, se limita su presencia y sugiere una intervención en ellos.

Destaca para esta investigación el caso de una alumna. Recordará el lector, que en su primera percepción, las mujeres no aparecían “porque no somos tan importantes”; para la segunda ocasión, explicó que la ausencia se debe a que está perdida la información que existe sobre la participación de las mujeres o que no se produjo porque no sabían escribir y no dejaron evidencias. Comparando ambas respuestas, deja de invisibilizar al sujeto mujer, y asume en adelante que son factores externos los que limitan su presencia. La misma alumna señaló que serviría conocer los aportes de las mujeres “para no formar más machismo y reconocer el trabajo que nosotras hemos logrado”, asumiéndose ya en un colectivo con protagonismo social. Este ejemplo explicita la necesidad de este grupo social de tener referentes históricos con quienes construir vínculos de identidad. Salazar menciona:

[La enseñanza de la historia debe] abrir la posibilidad de que los estudiantes establezcan referentes con los cuales se reconozcan, construir vínculos de identidad en los que se sientan representados y sean actores activos, sólo así se podrá trascender la visión unívoca y esencialista de identidad, impuesta por la historia en la escuela. Para ello es importante pensar el discurso histórico escolar como el medio que ubique a los estudiantes es un “nos” y genere sentido de pertenencia, que los lleve a construir proyectos en común (2018, p. 33).

Conclusiones

En la actualidad, la educación como proceso de socialización (a través del control de discursos, y la divulgación u omisión de ciertas narrativas e imágenes concretadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje), continúa presentado sólo a la mitad de los actores sociales que mantiene un sesgo de género, construido y divulgado desde los grupos de poder. Así se perpetúa una brecha histórica.

Se puede constatar que los contenidos curriculares y el material educativo con que interactúan los estudiantes, continúan segregando a diversos actores o grupos sociales que interactuaron en un mismo tiempo-espacio histórico, por ejemplo las mujeres. Su presencia se justifica sólo de forma circunstancial, no como protagonistas sociales.

De forma particular, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en educación secundaria, no corresponde con el estado actual del conocimiento, de modo que la cantidad y calidad de la producción historiográfica no ha conseguido penetrar en las aulas. De acuerdo con el análisis documental (programa curricular y materiales escolares), se evidencia que el avance disciplinar no se ve reflejado en los discursos o sujetos que forman parte de los contenidos. La historia de las mujeres, desde la historiografía, ha repercutido en la docencia e investigación en numerosas universidades, pero su acercamiento a los niveles básicos aún mantiene una amplia brecha.

Respecto a la enseñanza de la historia de las mujeres, nuestro país ya dio el primer paso reflexivo (análisis de narrativas e imágenes en libros de texto, curricular y museografía), trabajos de suma importancia que hacen presente la problemática en la discusión de la academia, mayormente en estudios de posgrado. No obstante, hay una escasez de acciones dirigidas para facilitar los cambios en la imagen del protagonismo social de las mujeres en Educación Básica, sigue sin reconocérseles su “significatividad histórica”, como nombra Fernández (2005, p.11) a que su existencia, como individuos y colectivo, ha dejado huellas en el devenir del tiempo.

Relevantes fueron las justificaciones que los alumnos dieron a la ausencia de las mujeres en los materiales de uso público y escolares antes de la intervención, mediante aseveraciones como: “porque no son un modelo que seguir”, “porque son el sexo débil”. Nos habla de un imaginario condicionado e interiorizado, preocupante en su formación como sujeto pasivo a estas ideas, o activo como agente reproductor de las mismas. Esta es una de las implicaciones de no romper con estos discursos o no visibilizarlos. A través del currículo oculto se siguen perpetuando ausencias, normalizando sesgos y divulgando prejuicios de inferioridad. La escuela es una opción, muchas veces la única, de cambiar estas construcciones en los alumnos.

Al finalizar la intervención y cuestionar para qué aprender la historia de las mujeres, algunas alumnas incorporaron en sus explicaciones el “nos” del que habla Julia Salazar (2018). Como expresan sus palabras: “para reconocer todo aquello que sí podemos llegar a hacer”, “para reconocer el trabajo que hemos logrado”, ellas mismas denotan la necesidad de brindarles, como colectivo, con qué sentirse representadas e identificadas, como protagonistas sociales o sujetos históricos. Antonia Fernández (2005) confirma, como se ha expuesto, la necesidad de abrir referentes históricos a las alumnas, para que estén conscientes cómo nuestro presente está íntimamente ligado a los caminos que otras mujeres fueron abriendo. Esta relación brinda una oportunidad de responsabilizarse de su futuro.

La escuela y la historia escolar deben ser un medio para ubicar al alumnado en su presente, y permitirle intervenir en la construcción de un futuro personal y social. Recuperando las expectativas de las alumnas, integrar al sujeto histórico mujer en las narrativas escolares o en la cultura histórica debería ser un medio que dé presencia. Si la mitad de la población en las aulas son alumnas, se les debe brindar la oportunidad de no ser educadas en una invisibilidad que las silencie. La enseñanza de la historia puede dar voz a las y los otros (que en sí somos nosotros mismos) para hacer a todos presentes e iguales.

Referencias

- Cisterna, F. (agosto, 2004). La enseñanza de la historia y curriculum oculto en la educación chilena. *Reflexiones pedagógicas*. Docencia, 23, 48-59.
- Correa, M. y Espigado, G. (2003). La historia de las mujeres en España: de la investigación a la docencia. *Investigación en la escuela*, 50, 21- 30.
- DOF. (2007). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre sin Violencia*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4961209&fecha=01/02/2007.
- Fernández, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 5-24.
- García, G. (1985). *Documentos históricos mexicanos*. Tomo V. México: INEHRM.
- González, N. y Santisteban, A. (2011). *Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas*. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 41-47.
- Latapí, P. y González, E. (2015). Visibilización de las mujeres en los libros de texto gratuitos de Historia: una mirada etiológica al caso de secundaria en México. En A. Carretero (ed.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. (p.223). España: Universidad de Extremadura-AUPDCS.
- López-Navajas, A. (2010). La ausencia de las mujeres en los contenidos de la ESO: una propuesta de inclusión. *II Congreso Internacional de Didácticas*, 2010. España.

- Morales, E. (2006). Las mujeres en las imágenes de los libros de historia de México para tercer grado de educación secundaria. En X. Rodríguez (ed.), *Pasado en construcción*. (p. 15). México: UPN.
- Quinquer, D. (2004). La evaluación de los aprendizajes en ciencias Sociales. En P. Benejam (ed.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. (p.123). Barcelona, España: ICE-HORSORI.
- SEP (2011). *Plan de Estudio. Secundaria*. México: SEP.
- SEP (2011). *Programa de Estudio. Historia II. Secundaria*. México: SEP.
- Salazar, J. (2018). *¿Por qué enseñar historia a los jóvenes?* México: UPN.
- Salazar, J. (2012). Una mirada a la cultura histórica en la sociedad mexicana. En S. Plá (ed.), *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*. (p. 91). México: UPN.
- Sánchez, S. y Miralles, P. (enero-abril, 2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro. *Revista Tempo y Argumento*, 11, 278-298.
- Sosenski, S. (enero-abril, 2015). Enseñar historia de la infancia a los niños y niñas: ¿para qué? *Revista Tempo y Argumento*, 14, 132-154.

LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LA ESCUELA PRIMARIA. ESTUDIO DE CASOS

Elizabeth Alvarez Recillas

Margarita Elena Tapia Fonllem

Resumen

En esta contribución, se presentan los primeros resultados de una investigación, cuyo objetivo es indagar si los docentes de primaria poseen una formación en educación sexual y qué tipo de formación han adquirido en los años recientes sobre sexualidad. Es un estudio cualitativo, basado en el estudio de casos, aplicado a tres docentes de una escuela primaria de la Ciudad de México en el año 2018.

A partir de las voces de los docentes entrevistados, se identificó que ellos sí consideran que la sexualidad forma parte de la vida social, emocional y reproductiva de los alumnos, y que la educación sexual es una herramienta para prepararlos sobre ello. Sin embargo, en su formación profesional (inicial y continua) no recibieron una educación integral en la materia que les permita una práctica educativa más amplia. Solo uno de ellos ha tomado cursos de sexualidad por iniciativa propia. Los efectos de estas carencias son notables cuando se enfrentan a situaciones educativas que involucran estos temas.

Palabras clave: Formación docente, educación sexual, sexualidad.

Introducción (delimitación del problema)

La sexualidad es una característica del ser humano que cultural y socialmente ha sido considerada un tabú, provocando miedos y represiones al ejercerla. Es un tema del cual casi nadie quiere hablar, a pesar de que forma parte de la vida sin importar la edad, género y clase social.

La sexualidad implica el reconocimiento del cuerpo, de los intereses, de los gustos, placeres y, sobre todo, la expresión de las emociones y los sentimientos. Por eso hablar de sexualidad es un tema muy complejo; implica trastocar prácticas, costumbres, hábitos, valores que las diferentes sociedades arraigan en sus estructuras. Sin embargo, es fundamental reconocer que la sexualidad debe ser nombrada y considerada en los ámbitos familiares, educativos, políticos y sociales.

El interés por investigar sobre la formación docente en educación sexual de las y los profesores de primaria, inició a partir de dos cuestiones: 1) la educación sexual debería ocupar un espacio más relevante dentro de la educación que se les brinda a niñas y niños en espacios formales como lo son las aulas escolares, y 2) hace alusión a la formación de los docentes, ya que es uno de los principales actores en las aulas, convirtiéndose así en una pieza clave entre enseñanza y el aprendizaje.

Siguiendo este hilo conductor, entre formación docente y educación sexual desde diferentes instituciones, como por ejemplo la UNESCO (2014), se han construido propuestas en las que se da a conocer que la educación sexual es fundamental en la vida de las personas. Se argumenta que una educación integral de la sexualidad contribuye a mejorar las habilidades o capacidades del ser humano, con base en información culturalmente relevante y científicamente apropiada a las etapas de desarrollo por las cuales transita. La implementación de estas habilidades y capacidades, contribuyen a que el individuo ponga en práctica competencias esenciales en la toma de decisiones relacionadas al ejercicio de su sexualidad a lo largo de toda su vida.

Estas habilidades, capacidades y conocimientos, son adquiridos en espacios formales como lo es la escuela. Para esta investigación, solo se hará referencia al nivel educativo de primaria. De acuerdo con los datos que presenta el informe de Educación Obligatoria en México (INEE, 2018):

El sistema educativo mexicano es uno de los más grandes del mundo, con poco más de 36 millones de alumnos, de los cuales 30.9 millones están matriculados en algún nivel de educación obligatoria. Éstos son atendidos por 1.5 millones de docentes en 243 000 escuelas o planteles escolares a lo largo y ancho del país. La gran mayoría del alumnado se encuentra matriculado en escuelas y planteles de sostenimiento público. Respecto a las primarias el 90.7% pertenece a este sector (INEE, 2018, p. 23).

La escuela se convierte, entonces, en la principal institución donde las niñas, niños y la juventud del país acuden para adquirir conocimientos, habilidades, actitudes y valores a través de una figura muy importante: el docente.

El docente es el intermediario entre el alumno y el proceso de enseñanza aprendizaje; esto implica que debe adquirir una formación pertinente que le ayudará a desempeñar su papel como educador de la sexualidad.

La formación del profesorado es la parte medular en este proceso, pues de ella depende la práctica educativa, es decir el qué y el cómo se imparten los conocimientos a los alumnos. “En el interior de cada escuela y en particular en cada aula priva una práctica docente específica que pasa por el entramado de significados y representaciones” (Parga, 2004, p. 20). Significados y representaciones que los docentes van construyendo a partir de su formación inicial, continua, y de los materiales que tiene a su alcance, como por ejemplo el plan de estudios 2011, que rige todavía la educación primaria y principalmente los grados de tercero a sexto.

Es importante mencionar que la educación sexual en el programa de estudios 2011 se aborda desde una perspectiva reproductiva y no forma parte de los campos formativos, los cuales, para la Educación Básica, son:

- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y comprensión del mundo natural y social
- Desarrollo personal y para la convivencia

A pesar de que la educación sexual no es un campo de formación, se aborda desde el campo Exploración y comprensión del mundo natural, pero desde el enfoque reproductivo, en la asignatura de Ciencias naturales que corresponde a 3°, 4°, 5° y 6° grado de primaria y en Ciencias I, con énfasis en biología, correspondiente al primer grado de secundaria.

Los estándares curriculares de la asignatura de Ciencias naturales para la educación básica establecen la educación sexual desde el enfoque reproductivo:

Los estándares en este periodo se enfocan a favorecer en los estudiantes conocimiento científico acerca del funcionamiento integral del cuerpo humano y factores que afectan la salud, las características de una dieta correcta y cambios en la pubertad, así como el proceso de reproducción y su relación con la herencia (Programas de estudio, guía para el maestro 2011, p. 84).

El enfoque reproductivo en la educación sexual es uno de los propósitos de la enseñanza en Ciencias naturales, y se centra en que los alumnos practiquen hábitos para que prevengan enfermedades y situaciones de riesgo a partir del reconocimiento de su cuerpo.

Sin embargo, la sexualidad no solo involucra las cuestiones reproductivas, sino también cuestiones afectivas y sociales. Sobre esto Ivonne Szasz nos dice:

El concepto de la sexualidad designa comportamientos, prácticas y hábitos que involucran al cuerpo, pero también designan relaciones sociales, conjuntos de ideas, moralidades, discursos y significados que las sociedades y sus instituciones construyen en torno a los deseos eróticos y los comportamientos sexuales (Szasz, 1998, p.11).

Lamentablemente esta visión no es contemplada en el Plan de Estudios 2011. La UNESCO (2014) coincide con lo que dice Szasz: la sexualidad va más allá del enfoque reproductivo, se convierte en parte integral de la vida de la personas en sus diferentes etapas y contribuye a su desarrollo personal y social.

Los fundamentos antes mencionados, condujeron al planteamiento de las siguientes interrogantes, las cuales fueron la guía de esta investigación: ¿los docentes de educación primaria están formados y preparados para impartir educación sexual?, ¿qué tipo de formación tienen al respecto?

El objetivo general de esta investigación es conocer, describir y analizar la formación que poseen las y los docentes de primaria en educación sexual en una escuela primaria de la ciudad de México.

La formación docente en educación sexual ha estado presente en el campo de las investigaciones; para dar cuenta de este panorama, se realizó una búsqueda exhaustiva en libros, artículos publicados en revistas, libros y en electrónico, así como en ponencias, programas y planes educativos (OREALC/UNESCO, 2008), (Arango y Corona, 2010), (Mayén, 1996), (González, 2014). En esta búsqueda, surgieron dos cuestiones muy importantes; 1) el conocimiento que se ha construido sobre el tema de formación docente de los maestros de primaria en educación sexual es escaso en México; predominan los trabajos realizados en países como por ejemplo, Cuba (González, 2014), Chile (OREALC/UNESCO, 2008) y Venezuela (Núñez y Ruiz, 2002), entre otros, y 2) la investigación existente ha llegado a la conclusión de que la educación sexual es indispensable en la vida de los seres humanos y la escuela es el espacio formal donde se debe impartir. Sin embargo, son muy pocas las investigaciones que hablan sobre la formación de los docentes de primaria en educación sexual.

Delimitación (ubicación geográfica, sujetos) y alcance

Esta investigación se llevó acabo en una escuela primaria, ubicada en la alcaldía Coyoacán, Ciudad de México. La escuela se caracteriza por ser de jornada ampliada, atiende aproximadamente a 400 alumnos distribuidos en 13 grupos; dos grupos de primer grado, dos de tercero, tres de cuarto, tres de quinto y tres grupos de sexto grado. En la escuela laboran 25 docentes con una gran diversidad

en su formación profesional, del total de maestros, 20 son mujeres, lo que equivale a 80% y cinco hombres, ó 20 %.

La formación inicial de los docentes que laboran en esta escuela denota una gran diversidad, ya que 28 % de los docentes tiene perfil profesional de licenciatura en Educación Primaria, 44% corresponde a licenciatura en Pedagogía, 8% a la Normal Básica, 16 % a la licenciatura en Educación Física y 8% otras licenciaturas, como contador y Ciencias de la Comunicación. 52% de los docentes estudiaron en universidades públicas como la UPN, UNAM y el IPN y 48% en escuelas normales.

Metodología

Se realizó una investigación de tipo cualitativa, utilizando como método el estudio de casos y como técnica la entrevista semi-estructurada de acuerdo al modelo que propone Ruth Sautu en el libro *Manual de Metodología* (2005). Respecto de este enfoque metodológico: “La investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman” (Norman, 2012, p. 48).

Por otra parte, Stake (1998, p. 11) considera que “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Las entrevistas semi-estructuradas permiten captar lo que hay en el interior del entrevistado así, esta metodología permitió dar respuesta a las interrogantes planteadas.

Se entrevistó a tres docentes que imparten sexto grado de primaria. Se tomó tal decisión porque, de acuerdo al plan de estudios 2011, es en ese grado donde se abordan más contenidos de sexualidad, cuya enseñanza parte del enfoque reproductivo en las asignaturas de Ciencias naturales y Formación cívica y ética.

De los tres docentes entrevistados, dos son mujeres y uno es hombre; el perfil docente es el siguiente: los tres son licenciados en Pedagogía, por la UPN, UNAM e Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas.

Para el análisis de los datos, se siguió el método que propusieron Glaser y Strauss (1967) para la teoría fundamentada, que consiste en: a) organización de datos (en este caso, la transcripción de las entrevistas), la codificación (que incluyó también la información obtenida en la investigación documental), la descripción (de la realidad observada por medio de los testimonios) y la interpretación (para elaborar los juicios y las conjeturas que se desarrollan a lo largo de este trabajo).

Perspectiva Teórica

El enfoque que guía esta investigación se apoya en la perspectiva sociocultural de la sexualidad (Foucault, 1987; Szasz, 1998; Weeks, 1998) así mismo, se retoma a Ferry (1991), Imbernón (1994), Mayén (1996) y Marcelo (2008), especialistas en formación docente y educación sexual.

Estudiar la sexualidad humana no es una tarea sencilla; es una acción compleja que involucra hábitos, prácticas y costumbres que cada sociedad, en diferentes épocas, ha retomado para hacer mención de ella. Pero ¿qué es la sexualidad? ¿qué significa hablar de sexualidad? La sexualidad, al igual que otras esferas del conocimiento, también tiene una historia, lo que ha permitido gran variedad de discusiones, debates e investigaciones, que se han desarrollado desde diferentes disciplinas y posiciones teóricas e ideológicas. Esto ha constituido un entramado de significados en torno a la sexualidad.

Por ejemplo, para Foucault la historia de la sexualidad es construida por los discursos y los mecanismos de control, a través de los cuales se va construyendo como un saber que constituye las formas en que vivimos y pensamos nuestro cuerpo.

Si es verdad que la “sexualidad” es el conjunto de los efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales, por cierto dispositivo dependiente de una tecnología política y compleja, hay que reconocer que este dispositivo no actúa de manera simétrica aquí y allá, por lo tanto no produce los mismo efectos (Foucault, 1977, p. 154).

Ante este panorama, las implicaciones sociales del pensamiento de Foucault (1977) han sido traducidas como la idea de que la sexualidad es una construcción social que funciona como un dispositivo de control, que es funcional para las instituciones que ejercen el poder: Estado, Iglesia y Escuela.

Por otro lado, Szasz (1998) nos dice que los enfoques que se han utilizado para el estudio de la sexualidad en México, han sido mediante encuestas por medios de muestreos, de las cuales han derivado apreciaciones biomédicas, limitando así la sexualidad a los comportamientos reproductivos y anticonceptivos; según la autora, esto confirma que la sociedad burguesa, que Foucault (1977) describe con referente a la concepción de la sexualidad, no está tan alejada de la sociedad actual y moderna.

Concebir a la sexualidad como un constructo social (Szasz, 1998 y Foucault, 1977) es una postura asumida y argumentada también por Weeks (1998), autor que argumenta que hablar de sexualidad puede significar muchas cosas, e intervienen varios factores, como la época, contexto, cultura, política, prácticas y hábitos.

Si bien la sexualidad es un campo del conocimiento que se va construyendo en cada sociedad de acuerdo con su cultura, existe un común denominador: la escuela, a la cual desde diferentes posiciones teóricas se le ha atribuido la función de acercar a los niños, niñas y jóvenes, a una educación, incluida la educación sexual.

La escuela, en tanto parte de la cultura y como mecanismo de control, concibe y fomenta la educación sexual desde la esfera reproductiva, porque así se lo demanda el Estado, y se instrumenta a través de los planes y programas de la educación primaria.

Así mismo, la escuela es una institución de poder, donde se expresa de diferentes maneras la formación de los docentes. Ferry dice: “el concepto de Formación compromete todas las dimensiones del desarrollo personal-social del ser humano en un aprendizaje constante cuya orientación fundamental es transformar los sujetos” (Ferry, 1991, pág 57).

Por otro lado, el proceso de formación de los docentes se divide en dos etapas: Formación inicial, que hace alusión a los primeros

estudios universitarios que los maestros poseen, en universidades o sus equivalentes, “en un marco de la profesionalización de la docencia, la formación inicial es el comienzo de una trayectoria de desarrollo profesional” (INEE, 2018, pág 211). Formación continua hace alusión a los estudios que los docentes realizan después de su formación inicial, como por ejemplo especialidades, diplomados, cursos, maestrías, doctorados, entre otros; “un proceso continuo, orientado al ejercicio útil y responsable de una profesión” (INEE, 2018, pág 185).

En esta investigación se argumenta que las y los docentes son actores histórico-sociales de gran relevancia al interior de las instituciones escolares y dentro del sistema educativo nacional; como facilitador en el proceso enseñanza-aprendizaje, se convierten entonces en los actores con mayor responsabilidad de brindar a los alumnos las herramientas, habilidades y conocimientos sobre la sexualidad.

Respecto a esto, Mayén nos dice que la formación en educación sexual de los docentes es fundamental para que puedan desarrollarse como educadores de la sexualidad. “Es la escuela, y el aula en particular, el espacio virtual donde los y las docentes se desarrollan y dan muestra de sus capacidades. Serán los ojos de niños, niñas, mujeres y varones” (1996, p.11).

Resultados

La vida cotidiana en las aulas escolares está determinada por las acciones que las y los docentes realizan día con día; estas acciones se realizan en función del qué se quiere enseñar y el cómo se quiere enseñar. En ellas, la formación docente (inicial y continua) cobra un papel fundamental, así como la formación en educación sexual que los docentes poseen.

En el cuadro siguiente se puede apreciar la formación inicial y continua del profesorado que participó en esta investigación, mostrando de este modo los múltiples espacios, instituciones y contextos en los que se va construyendo la formación profesional de los docentes. Así mismo, se puede apreciar también que la formación del

profesorado es muy diversa, cruza diferentes espacios, instituciones y contextos, como la UNAM, UPN, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), Instituto de Ciencias y Estudios Superiores (ICES), así como en diferentes estados de la República Mexicana.

Cuadro I. Formación inicial y continua de los docentes de la escuela primaria

N	Nombre	Formación inicial	Formación continua
C.		Licenciatura en pedagogía ICES de Tamaulipas	Cursos de lectura, matemáticas y computación.
M.		Licenciatura en Pedagogía UNAM	Cursos en educación financiera, orientación educativa, sexualidad y matemáticas.
E.		Licenciatura en Pedagogía UPN	Cursos en matemáticas, robótica, lectura y creatividad artística.

Esta diversidad en la formación del profesorado que se aprecia en el cuadro anterior, se relaciona con lo que Parga nos dice acerca de la formación docente: “es un proceso dinámico que abre un abanico de posibilidades conforme a espacios y tiempos; atraviesa lo institucional y lo educativo; emerge de la interacción docente y configura a los sujetos desde distintos lugares” (Parga, 2015, p. 109).

La formación inicial, continua y la inserción a la docencia, son determinantes para la construcción de la formación profesional y para el quehacer educativo en las aulas escolares, sobre todo en el ámbito de la educación sexual. Sin embargo, se puede apreciar que de los tres docentes de sexto grado, solo uno ha tomado el curso de sexualidad por iniciativa propia.

Respecto a la formación en educación sexual, Mayén (1996) nos dice: “Reconocer y asumir la sexualidad de sus alumnos no es fácil. En primer lugar, maestros y maestras, confrontarán sus valores y actitudes hacia la sexualidad. El tipo de compromiso que los

maestros y las maestras asuman dependerá de los intereses y de las motivaciones personales” (Mayén 1996, p. 50).

La sexualidad en el contexto escolar

Uno de los principales resultados obtenidos en esta investigación, se relaciona con lo que las y los docentes saben y piensan en relación con la sexualidad en el contexto de la escuela primaria: a continuación se analizan algunos testimonios.

— M: “La sexualidad es pues, es parte de nuestra vida, en todo momento la sexualidad nos acompaña, la sexualidad es algo que complementa todas las demás áreas, si la sabes vivir con responsabilidad, con respeto y de una manera que sea integrada a toda tu vida, simplemente es parte de nuestra vida”.

— E: “La sexualidad es pues involucra toda esta parte emocional, de gustos de pensamientos, la parte reproductora, la higiene, mmm no sé, esté pues parte de la personalidad”.

— C: “La sexualidad es pues básicamente el marcar diferencias entre los niños y las niñas, los cambios psicológicos, emocionales, físicos, que van teniendo ellos a lo largo de la adolescencia.

Estos testimonios dan cuenta de lo siguiente: los tres docentes consideran que la sexualidad acompaña al ser humano durante toda la vida e involucra la parte social, emocional y reproductiva. Estos testimonios sobre la sexualidad coinciden con lo que nos dice la UNESCO:

La sexualidad es parte integral de la vida de las personas (en sus diferentes etapas o edades, y en toda su diversidad), y que contribuye al desarrollo de su identidad y por lo tanto, a su desarrollo social, así como subrayar la importancia de la educación sobre sexualidad como parte integral de la educación básica o “educación fundamental”, bajo el entendido de que va más allá de la adquisición de conocimientos ya que proporciona competencias y habilidades para la vida. (UNESCO, 2014, p. 1).

Sin embargo, también se observa que, a pesar de que los docentes consideren que la sexualidad forma parte de la vida del ser humano de manera integral, en el aula ellos le dan más peso al enfoque biológico, porque así lo demanda el plan de estudios 2011. Ellos argumentan que no pueden abordar la sexualidad desde los aspectos emocionales o sociales porque no saben cómo hacerlo, y tienen miedo a la autoridad educativa y a los padres de familia. Este temor lo expresaron de la siguiente manera:

— M: “En el salón solo podemos trabajar la sexualidad como viene en el libro, sé que existen otras maneras pero no sé cómo hacerlo, no nos enseñan, no hay cursos de capacitación sobre eso. Si les decimos algo más a los alumnos puede que nos metamos en problemas con la autoridad y los papás”.

— E: “He leído que la sexualidad en las personas involucra lo social, emocional no solo lo biológico, pero con los alumnos no puedo decirles eso, porque en el libro es otra cosa, si lo hago me meto en problemas con la autoridad educativa o los papás. Además no sé cómo hacerlo”.

— C: “Sé que la sexualidad involucra áreas, lo he leído en una revista, porque no hay cursos sobre eso, pero con mis alumnos solo trabajo lo del libro, lo otro no, por qué no sé cómo, no nos enseñan”.

Educación sexual

Otro de los resultados que arrojó esta investigación se relaciona con la percepción que tiene los docentes sobre la educación sexual. Se destacan las siguientes expresiones.

— M: “La educación sexual es pues como la parte en la que te forma para vivir con plenitud la sexualidad porque es el día a día. Te permite enseñarle a los alumnos, pero te repito aquí se le da más peso al enfoque biológico. Y no nos mandan a cursos para darlo de otra manera”.

— E: “La educación sexual es pues como una herramienta para poder informar a los niños, en este caso, de primaria para una prevención acerca de su desarrollo y pues en un momento, de su actividad sexual. Pero cuidando siempre cómo se los dices por la cuestión de los papás”.

— C: “La educación sexual es pues preparar a los niños sobre los cambios que pueden tener en su cuerpo, no que pueden, que van a tener en su cuerpo, en cierta etapa, en cierto momento y que puede ocurrir en momentos que ellos estén preparados o no estén preparados. Me gustaría que nos impartieran cursos de cómo enseñarles a los alumnos educación sexual, porque te repito no hay”.

Respecto a la educación sexual, los tres docentes coinciden que es una herramienta para informar y preparar a los alumnos respecto a su sexualidad; esta visión también es considerada por Mayé (1996), Arango y Corona (2010), UNESCO (2014), González (2014). Sin embargo, los tres reafirman que no cuentan con la formación pertinente que les ayude a realizar esta importante tarea.

Vocación o necesidad

Otro de los hallazgos significativos de esta investigación tiene relación con la manera en la que los docentes ingresan a la docencia en el nivel educativo de primaria; este aspecto es fundamental en el quehacer educativo de estos actores, ya que, como nos dice Mayén (1994), la vocación en un docente le permite tener una visión profunda de las necesidades de los alumnos, sobre todo cuando se trata de la sexualidad. En los siguientes testimonios se puede apreciar cómo los docentes ingresan a la docencia.

— M: “La verdad es que no lo decidí así, fue, en algún momento una compañera me dijo que si quería cubrir un interinato y fue como llegué aquí, después se presentó esta parte para, la oportunidad porque la maestra era..., se estaba jubilando, entonces se

presentó la oportunidad para presentar el examen de oposición y así fue como obtuve la plaza realizando el examen de oposición, pero yo me dedicaba a otras cosas”.

— E: “Porque me gusta la parte de trabajar con los niños, había trabajado con adolescentes y no fue lo que yo buscaba, lo que yo esperaba, con los niños he trabajado en preescolar y primaria, siento que con los niños pequeños me desenvuelvo mejor y tengo más empatía con ellos. Primero ingresé a la escuela privada en el 2001, después en el 2009 hice un examen de oposición e ingresé al sector público”.

— C: “Ingresé hace siete años, he cuando fue el, estaban solicitando maestros para esta parte del país, me informaron que viniera a dejar los papeles y así lo hice y tuve un buen resultado y aquí estamos aquí en la SEP ingresé en el 2010, por examen de oposición”.

De estos testimonios podemos concluir lo siguiente: Los docentes ingresan al Servicio Profesional Docente, por examen de oposición; este ingreso no está en función de un deseo, vocación o decisión propia, sino por diversos momentos de su trayectoria profesional.

Conclusiones

La forma en la que los docentes practican la educación de la sexualidad en las aulas, se relaciona directamente con la formación inicial, continua y la inserción a la docencia. Los hallazgos de esta investigación muestran que la formación de estos docentes en particular, carece de un elemento primordial, necesario y poco abordado, como lo es la formación en educación sexual.

La responsabilidad de educar en sexualidad compete a toda la sociedad, pero principalmente a la institución educativa. Sin embargo, esto no se ha logrado de manera integral; todavía hace falta que a niveles institucionales, dentro del aula y de los materiales educativos, se considere que la sexualidad forma parte de la vida social, emocional y reproductiva de los alumnos, como se considera en este

estudio, y que la educación sexual es una herramienta para preparar e informar al alumnado sobre el tema, sin embargo, los docentes aún no están preparados para llevar a cabo esta enseñanza.

Estos hallazgos son preocupantes, si bien desde el punto de vista teórico, del discurso oficial de los organismos internacionales (UNESCO, 2014) y desde el discurso de la legislación mexicana (Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, 2014), la educación sexual contribuye al desarrollo integral de los niños y es un derecho, los docentes no están preparados para llevar a cabo esta gran tarea, pues al no tener una formación en educación integral de la sexualidad, difícilmente podrán hacerlo; con lo único que cuentan es con el Plan de estudios 2011 y en algunas ocasiones con libros y artículos que, por interés propio, consultan.

Sin embargo no todo es negativo: los tres docentes reconocen que la educación sexual es la herramienta principal para que los alumnos se informen, preparen y vivan una sexualidad plena. Esto nos invita a que la formación docente en sexualidad sea revisada, analizada y actualizada para valorar, desde una perspectiva institucional, política y social, la necesidad de que las autoridades educativas mexicanas intervengan y brinden a las maestras y maestros de educación primaria, las facilidades para formarse en educación integral de la sexualidad.

Referencias

- Arango, M. C. y Corona, E. (2010). *La Formación Docente en Educación de la Sexualidad en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (1996). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Ferry, G. (1987). *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós-UNAM.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la Sexualidad. I. La voluntad de saber*. España: Siglo XXI.
- Glaser, B y Strauss, A. (1967). *El descubrimiento de la teoría fundamentada: estrategias para la investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Ciencias Sociales.

- González, A. (2014). *Principios para el Desarrollo del Proceso Educativo de la Sexualidad en los Centros Escolares y de la Formación Docente*. Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018). *La educación Obligatoria en México*. México.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España: Grao.
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona, España: Octaedro.
- Mayén, B. (1996). *El maestro como educador de la Sexualidad en: Hablemos de sexualidad lecturas*. México: Conapo.
- Norman, K. (2012). *Manual de investigación cualitativa Vol. 1: El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Núñez, M. E. y Ruiz, F (2002). *Nivel de educación sexual de los docentes*. Venezuela: Universidad de Zulia.
- OREALC/UNESCO (2008). *La Declaración Ministerial Prevenir con Educación*. Santiago, Chile.
- Parga, L. (2015). *La reforma a la secundaria. Horizontes y tensiones de un proyecto*. México: UPN.
- Sautu, R. y Boniolo, P. (2005). *Manual de la Metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Stern, C. (2008). *Adolescentes en México. Investigación, experiencias y estrategias para mejorar su salud sexual y reproductiva*. México: Colmex.
- Szasz, I. y Lerner, S. (1998). *Sexualidades en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales*. México: Colmex.
- UNESCO, (2014). *Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias*. Santiago, Chile: OREALC.
- Weeks, J. (1998). La construcción cultural de las sexualidades: ¿Qué queremos decir cuando hablamos de cuerpo y sexualidad? en: I. Szasz y S. Lerner (Coomps.), *Sexualidades en México*. México: Colmex.
- Documentos oficiales
- DOF (2014). *Ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes*. México.
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011*. Educación Básica. México.

EL FOMENTO DE ACCIONES HACIA UN CONSUMO RESPONSABLE DEL AGUA POR MEDIO DE LA HUELLA HÍDRICA

Erika Perkins Topete

Raúl Calixto Flores

Resumen

La Huella hídrica hace referencia al volumen de agua utilizada para crear un producto o brindar un servicio; en este escrito se explica el proceso de construcción de una propuesta de intervención que comprende cuatro estrategias de enseñanza, fundamentadas en la educación ambiental integradora, y en las estrategias de aprendizaje constructivistas; se describe el proceso de desarrollo de la propuesta de intervención y los resultados obtenidos por medio de la observación participante y la entrevista a un grupo multigrado de una escuela Montessori de la Ciudad de México. A partir de acciones y conductas mecánicas, que los niños (de primero, segundo y tercer grado de primaria) inicialmente realizaban, gradualmente se fueron transformando, hasta participar en un proceso de investigación autónoma, generando acciones reflexivas, y algunos lograron darle significado a los conocimientos a través de la investigación de problemas en un escenario social concreto, el cual favorecía la comprensión de la realidad. La mayoría de los alumnos obtuvieron un conocimiento sobre la Huella hídrica y la conciencia sobre qué acciones son las que desperdician más agua.

Palabras clave: Educación ambiental, educación primaria, Huella hídrica

Delimitación del problema

Las actividades humanas destructivas del medio ambiente, constituyen el origen de muchos de los problemas ambientales, modelo que se sustenta en un pensamiento antropocéntrico y consumista, que ha previligado la creación de necesidades innecesarias para mantener un hiperconsumismo. Se hace un uso irracional de los recursos naturales, como el agua.

Aquí, se describen los principales resultados de una propuesta de intervención elaborada a partir de un diagnóstico situacional en un grupo multigrado de educación primaria, en una escuela Montessori. Se da respuesta a la pregunta: ¿qué acciones para el consumo responsable del agua desarrollaran los alumnos del Colegio Montessori Colomba, como resultado de la instrumentación de una propuesta de intervención, fundamentadas en la educación ambiental integradora y en estrategias de aprendizaje constructivistas?

Esta intervención comprende una serie de estrategias para lograr que los niños reflexionen sobre el uso que tienen del agua, a través del consumo de productos que no son de primera necesidad, el desperdicio en los alimentos, así como la utilización de los recursos hídricos, con la finalidad de establecer una conciencia de consumo responsable. La elaboración de la propuesta de intervención se fundamenta en la educación ambiental integradora y en estrategias de enseñanza constructivista.

Las estrategias de enseñanza pretenden contribuir a la construcción del campo de educación ambiental, aportando nuevas opciones en la formación de una conciencia ambiental en los niños de educación primaria.

En este marco, el supuesto de esta intervención es que, a través de las distintas actividades y recursos utilizados en la Huella hídrica, se cree un conocimiento sobre acciones hacia un consumo responsable del agua.

En el sistema educativo en México, se aborda a la educación ambiental por medio de proyectos específicos de problemáticas ambientales básicas, con una orientación conservacionista, a través

del campo de las Ciencias naturales, ya que los docentes generan sus proyectos ambientales a través de enseñar la conservación y cuidado de la naturaleza. Por esta razón, esta investigación educativa presenta una propuesta de cambio en las acciones, con la finalidad de establecer una conciencia del cuidado y uso responsable del agua.

Sustento teórico- metodológico.

En noviembre de 2002, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU, adoptó la Observación General n.º 15 sobre el derecho al agua. El Artículo I.1 establece que “El derecho humano al agua es indispensable para una vida humana digna”. Dicha observación también define el derecho al agua como el de cada uno a disponer de agua suficiente, saludable, aceptable, físicamente accesible y asequible para su uso personal y doméstico (ONU, 2002). De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), son necesarios entre 50 y 100 litros de agua por persona al día, para garantizar que se cubren las necesidades más básicas.

En cuanto a los contenidos referidos al agua, la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnat) y el Consejo Nacional del Agua (Conagua) han puesto en marcha algunos programas para fomentar en las escuelas el uso racional y cuidado de ésta, a través de situaciones didácticas, talleres o estrategias para docentes.

El concepto de Huella hídrica es relativamente nuevo; fue creado por Arjen Y. Hoekstra, (2002). Es una evolución del concepto de Agua Virtual creado por Allan en 1993. Para Hoekstra (2003), el “agua virtual” es la contenida en un producto, no en el sentido real, sino en el sentido virtual: es la usada para elaborar un producto determinado.

A este dato se le debe sumar la cantidad de agua que requieren los ecosistemas (caudal ecológico, WWF, 2012) y la fauna para sobrevivir y prestarnos valiosos servicios ambientales (como purificación de aire, nutrición de suelos, infiltración de agua, ciclos de nutrientes, entre otros). La medición del agua utilizada en la

elaboración de los productos, tienen la finalidad de generar una conciencia para reducir el consumo de agua en dos sentidos:

- A. En los procesos de producción de los alimentos, ropa, y demás objetos materiales.
- B. Mejorar las decisiones de compra, reducir nuestro consumo y desperdicio, para así poder combatir el problema de desabasto y distribución inequitativa de alimento y agua en el mundo.

Si bien la mayor parte de las acciones “A” recaen sobre los procesos productivos y técnicos que la industria y los expertos pueden atender con profesionales, las acciones “B” pueden ser realizadas mediante procesos simples y cambios de hábitos en casa, que desgraciadamente no han sido adecuadamente difundidas e instruidas (Agro Der, 2012).

A partir de esta información, se observa que las propuestas para concientizar y generar conocimiento sobre la Huella hídrica, son escasas y poco difundidas, en especial las que están encaminadas a la Educación Básica, por lo cual surge el interés de generar material que apoye la difusión, capacitación y concientización de este tema desde los niños, pues al sembrar esta información en edades tempranas, genera un cambio en el presente y sobre todo repercute en el futuro del planeta.

La *Huella hídrica* se refiere al volumen de agua utilizada para crear un producto o brindar un servicio, haciendo explícito además el sitio del que es extraída, el origen o color del agua (azul, verde o gris) y la época o momento en que es extraída. Puede aplicarse a distintas escalas: producto o servicio, individuo o región. Para cuantificar la *Huella hídrica*, el agua se diferencia en colores según su fuente de origen: a) azul, que se encuentra en cuerpos de agua como ríos, lagos y acuíferos, b) verde, que es el agua de lluvia almacenada en el suelo, y c) gris, cantidad de agua contaminada y la necesaria para asimilar o diluir contaminantes. La suma del agua

azul, verde y gris para la producción de los alimentos u objetos, es la *Huella hídrica*.

Debido a la complejidad del tema, la propuesta de intervención comprende un conjunto de estrategias de enseñanza fundamentadas en la educación ambiental integradora y en las estrategias de aprendizaje constructivistas.

La educación ambiental integradora es desarrollada en el proyecto IRES (Investigación y Reforma Escolar) de la Universidad de Sevilla, por García (2004). Es un enfoque centrado en las relaciones de interdependencia de los seres humanos con el medio ambiente, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural, para que a partir de la apropiación de la realidad concreta se puedan generar en él o ella, y en su comunidad, actitudes de valoración y respeto por su ambiente.

En el currículo escolar, este enfoque de la educación ambiental integra los contenidos de los planes y programas con las experiencias de los alumnos, y así promover un pensamiento y actitud crítica, participativa y autónoma para la solución de los problemas ambientales.

En cuanto al enfoque constructivista, asume al aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento esencialmente individual e interno que depende del nivel de desarrollo cognitivo, de los componentes motivacionales y emocionales y es inseparable del contexto social y cultural en el que tiene lugar. Es individual, porque los alumnos deben llevar a cabo su propio proceso de construcción de significados y de atribución de sentido sobre los contenidos escolares, sin que nadie pueda sustituirlos en esta tarea; es interno en tanto el aprendizaje es el fruto de un complejo e intrincado proceso de construcción, modificación y reorganización de los instrumentos cognitivos y de los esquemas de interpretación de la realidad; y es inseparable del contexto social y cultural, porque el aprendizaje es resultado también de la dinámica de las relaciones sociales que se establecen entre los participantes.

A partir de los aspectos señalados con anterioridad, se diseñan las estrategias tomando en cuenta cuatro principios básicos para la

construcción de aprendizajes en la educación ambiental integrada a partir de lo que propone García (2004):

- El primero se refiere al *carácter procesual, relativo y evolutivo del conocimiento*; es decir, el conocimiento está determinado por la realidad y por el alumno, por lo que toda construcción es subjetiva, que se genera en una acción socialmente situada con una evaluación contextualizada.
- El segundo es *considerar a los alumnos como agentes activos del aprendizaje*; son prácticas donde los estudiantes y docentes trabajan juntos en contextos donde el diálogo y el debate están conectados estrechamente con las actividades prácticas que desarrollen (Cubero, 2001, p. 17).
- El tercero es el *carácter social de la construcción del conocimiento*. Los alumnos realizan una construcción conjunta del conocimiento, negociando los significados y cooperando con dicha construcción, de forma tal, que es el contexto cultural e histórico en el que se elabora el conocimiento, el que da sentido a la experiencia y condiciona los significados que se elaboran en él. Proponiendo así una visión más integrada de las estrategias de aprendizaje basadas en la interacción, cooperación, búsqueda de consenso, compartir perspectivas y toma de decisiones, fomentar el pensamiento creativo y la resolución de problemas.
- El cuarto: *autonomía y control del aprendizaje*. El discurso no es sólo un instrumento, sino una actividad. Los alumnos defienden sus versiones y buscan explicaciones coherentes con sus creencias, participan activamente e incluso se oponen a las directrices de los profesores a través de una actividad colectiva en un contexto cooperativo.

La propuesta de intervención comprende varias estrategias de enseñanza, fundamentadas en los cuatro principios de García (2004), generando una construcción de aprendizajes significativos.

Los aprendizajes significativos parten de conocimientos previos que poseen los alumnos, adquiriendo así significado; estos deben plantarse de forma no arbitraria, y debe existir un interés por parte del sujeto y motivación (Pozo, 2010). Estos tipos de aprendizaje son ideales para las temáticas ambientales, ya que proponen el medio como un recurso educativo fundamental, como escenario para el desarrollo de un saber más comprensivo y globalizador, que participen en la formación integral de la personalidad del sujeto y como fuente de problemas funcionales que posibiliten una mejor actuación de la persona (Caride y Meira, 2001, Novo 1985).

Fomentan actitudes como la curiosidad por el entorno y la cooperación en el trabajo común; aquí son más relevantes los sentimientos, intereses, valores y destrezas, que los contenidos conceptuales. Estos aprendizajes se enseñan a través de las metodologías por descubrimiento, que parten del contacto reiterado con la realidad y llevan a la adquisición de conocimientos; son propuestas indicativas más experimentalistas (García, 2004); utilizan recursos didácticos como los juegos simbólicos, topos generativos, simulación, entre otros, que posibilitan la elaboración de modelos para la comprensión e intervención en sistemas complejos (Pimienta, 2010). Los aprendizajes adquiridos bajo esta perspectiva, estudian directamente las respuestas a los problemas de la realidad, basadas en metodologías didácticas que plantean las respuestas a través de la construcción de los propios sujetos.

Desarrollo de la propuesta de intervención

Touriñan (2011) describe la intervención educativa como la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando. La intervención educativa tiene carácter teleológico: existe un sujeto agente (educando-educador), existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden para lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente.

Las estrategias didácticas se llevaron a cabo a través de un aprendizaje o método por proyectos, en un colegio Montessori con 19 alumnos entre 7 y 9 años, dado que es un grupo multigrado. Se intervino en cinco sesiones de una hora y media cada una, las cuales iniciaron con una observación no participante al grupo, para conocer el manejo de los recursos hídricos dentro del ambiente (salón de clases). A continuación se describe el trabajo realizado:

Primera sesión: Estrategia La huella hídrica

Se inició con la aplicación de un cuestionario abierto y oral de ocho preguntas, el cual valoró el tipo de respuestas que los alumnos daban para categorizarlas en acciones mecánicas, activistas o de un proceso de investigación (basadas en los cuatro principios arriba descritos). Según la respuesta, se les pidió que colocaran el número en unas cajas: la roja para las respuestas de acciones mecánicas, la azul para las respuestas de activismo y la naranja para las respuestas de acciones, después de un proceso de investigación. Para facilitar la captura de los resultados, los números tenían un color específico de acuerdo al grado.

A continuación, se explicó a los niños, de manera general el concepto de Huella hídrica, y para aclarar este concepto se les presentó un video; al terminar se reforzó la información a través de una infografía, y se les pidió que la describieran. Posteriormente cada uno realizó la suya.

Segunda sesión: Estrategia Hidro-Super

Para esta actividad, se instaló un supermercado con algunos productos; los precios colocados correspondían a la cantidad de agua que se necesita para producir cada uno de esos alimentos; los productos se colocaron por categorías (frutas, verduras, derivados, proteínas, cereales y comida preparada). Se pidió a los alumnos formar parejas para ir de compras; a cada pareja se les dio un costalito de manta y se les explicó que los tres jabones azules correspondían a los millares, los siete jabones verdes a las centenas, nueve jabones

grises (transparentes) las decenas y cuatro jabones amarillos las unidades, que en total sumaban \$3,794, que es el óptimo de consumo hídrico diario en una persona.

Los niños lograron identificar las cantidades, hacer la sumatoria y pagar; todos manejan el valor posicional, lo que facilitó el logro. Al final, los alumnos realizaron su lista de los productos que tomaron del supermercado, formándolos de mayor a menor, identificando cuales fueron los productos que más gasto de agua tuvieron en su producción y los que menos.

Tercera sesión: Estrategia Cadena de producción

Con esta estrategia se buscó que los alumnos conocieran la cantidad de agua azul, verde y gris que se necesita para producir algunos productos, como textiles y alimentos. Esta actividad se realizó en el ambiente. Para iniciar, se les mostró un video sobre el concepto de agua azul, verde y gris, que forman parte del cálculo de la Huella hídrica de los productos.

La actividad consistió en dividir al grupo en equipos, y cada uno debía calcular la cantidad de agua que se requiere para producir el objeto que les tocó, tomando en cuenta algunas características como si era una producción orgánica, artesanal o industrial, y acudir a cuatro estaciones de donde tenían que tomar la cantidad de agua, de acuerdo con el color y resultado que obtenían al resolver problemas de medición y conversión.

Al finalizar, cada equipo realizaba tanto el conteo como las conversiones de los cubos recolectados, para posteriormente escribir la cantidad en una tabla, según correspondía a cada color de agua. Aunque hubo algunos problemas al realizar las operaciones matemáticas, los alumnos lograron identificar las diferencias en materia hídrica de los distintos sistemas de producción.

Cuarta sesión: Estrategia No desperdicio mi lunch. Video

Esta estrategia se aplicó a lo largo de la intervención con la ayuda de la docente. A cada niño se le dio una bolsa con cubitos de jabón

azul. Se explicó que, los días de lunch compartido, tenían que comerse todo lo que se sirven en su plato; de no hacerlo, deben tomar un cubito y ponerlo en el contenedor; esos cubitos representaban agua, así que cada vez que desperdiciaban comida, era como si desperdiciaran agua. El último día de la implementación, los participantes contaron en sus bolsas la cantidad de cubitos que tenían; de los 19 alumnos, siete lograron mantener completos los cubos, cinco niñas y dos niños; el grupo de los medianos fueron los que menos cubos depositaron.

Se realizó un video, donde los alumnos, por grado, explicaban el concepto de la Huella hídrica y su utilidad; además, se repitió el cuestionario oral de la primera sesión para observar si hubo cambios en sus respuestas y el impacto de las estrategias

Resultados obtenidos de la intervención

En este apartado se describen los resultados obtenidos durante la implementación de las estrategias; para ello, se utilizaron las siguientes categorías: mecánicas, de activismo y proceso de investigación.

Acciones mecánicas

Se puede observar que la mayoría de los niños realizan acciones basadas en conductas rutinarias o hábitos que manejan en casa o en la escuela.

Estas acciones se derivan de un aprendizaje mecánico de los conocimientos escolares, los cuales no responden a problemas cotidianos, ni están conectados a la vida de los alumnos. Como menciona Delval (2000), el conocimiento escolar está separado de la vida y no facilita la acción. Son aprendizajes aprendidos por medio de la repetición, sin reflexionar las causas.

Los niños de primer grado son los que más actuaron de forma mecánica, siendo a los que menos impactaron las estrategias.

Algunos de segundo y tercero siguieron realizando acciones mecánicas en algunas situaciones cotidianas, y sus respuestas continuaron en dirección a hábitos que les han enseñado y llevado a cabo en forma de rutinas.

Activismo reflexivo

Estas acciones se observaron en algunos alumnos de los tres grados; son reproducidas por los niños con cuestionamientos muy generales de las consecuencias; mencionan algunos factores de forma muy general.

Estas acciones tratan de un aprendizaje superficial que no moviliza ni cuestiona las concepciones de las personas, ni afecta en profundidad sus creencias, sus sistemas de ideas, valores y actitudes (García y Rodríguez, 2009).

Estas acciones continuaron en algunos alumnos de tercer grado; al realizar o cuestionarlos sobre situaciones de usos hídrico cotidiano, dan su respuesta con una solución básica.

Acciones derivadas de un proceso de investigación

Estas acciones son las que se muestran después de un proceso de investigación como los promovidos con la propuesta de intervención, ya que los contenidos vienen determinados por la comprensión del medio y de los problemas ambientales, relacionándolos con los contenidos disciplinares, tomando en cuenta las experiencias de los sujetos. El fin es la modificación del conocimiento cotidiano para enriquecerlo y hacerlo más complejo, crítico y autónomo (García 2004). Se trata de integrar el conocimiento científico con el conocimiento cotidiano, y así lograr el aprendizaje significativo.

Estas acciones se realizan en contextos donde se promueve la reflexión sobre las relaciones entre humanos y con el ambiente, fomentando un cambio social teniendo como objetivo un enriquecimiento del conocimiento cotidiano (García, 2004). Se observan estas acciones en

los niños de los tres grados, pero son a los alumnos de segundo donde mayor cambio de percepción en los hábitos y respuestas hubo. Se construyen aprendizajes a través de las prácticas y saberes sociales, integrando diferentes formas de conocimiento en relación con una cosmovisión acorde con la función de cambio personal y social.

Algunos niños de segundo y tercero contaban con un discurso más elaborado sobre las consecuencias habituales que han escuchado, y la explicación de cómo se cuidan los recursos hídricos. Y es a partir de esta implementación que se modifica su discurso hacia el conocimiento de las consecuencias hídricas de desperdiciar comida y no cuidar sus cosas.

En el grupo de tercer grado sí hubo un impacto de las estrategias, pero solo la mitad de los niños lograron modificar su discurso hacia las consecuencia hídricas de no cuidar los alimentos y los objetos que utilizan; la otra mitad mantuvo su discurso de acciones activistas, como se observaba desde el principio; aunque en ocasiones hacían referencia a los contenidos vistos dentro de la estrategias.

Los niños de primer año obtuvieron un conocimiento más perfilado sobre lo que significa la Huella hídrica; lograron conocer a qué se refiere este concepto y algunas de sus características. Algunos niños construyeron conocimientos elementales sobre este concepto, mencionando solo algunos aspectos básicos.

Los alumnos de segundo grado emplean un discurso más elaborado sobre el concepto y características de la Huella hídrica; explican con más detalle los elementos que la forman. Solo dos niños tuvieron un discurso y conocimiento más elemental. En el tercer grado se puede observar que la mayoría lograron identificar la clasificación de cómo se mide la Huella hídrica. Se observa que hubo un conocimiento y conciencia de acciones sobre este concepto. También en este grado utilizan otras palabras, como consumo.

La mayoría de los alumnos de los tres grados obtuvieron conocimientos sobre la Huella hídrica y una conciencia sobre qué acciones son las que desperdician más agua. También se logró que identifiquen la

clasificación del agua; fueron los alumnos de primer grado quienes no mencionaron esto en sus conceptos de Huella hídrica. Los estudiantes de segundo fueron los más atentos y con el discurso más exacto sobre su significado, por lo que se puede observar que fue el grado donde más impacto y participación tuvieron las estrategias.

Las estrategias desarrolladas tuvieron la finalidad de partir de problemas de los propios niños y tratar que los conocimientos se vincularan con su vida, como menciona Delval (2000); se trata de construir el conocimiento escolar a partir del conocimiento espontáneo. Es decir, enseñar de la misma manera como se produce el aprendizaje natural, a través del descubrimiento, y se versa sobre cuestiones que interesan al sujeto; proporciona placer por lo que hace y le resulta útil, interesante y divertido; la realidad que se aprende es un juego (Delval 2013).

Las estrategias favorecieron que los niños construyeran su conocimiento sobre la Huella hídrica a partir de un proceso de adaptación intelectual que está directamente determinado por sus conocimientos previos, en este caso, lo que se refiere al cuidado del agua. A partir de ello, los asimila y modifica para acomodarlos aumentando su conocimiento y realidades sobre el mundo. "El conocimiento es siempre una construcción que el sujeto realiza partiendo de los elementos de que dispone" (Delval, 2013, p.26).

La intervención generó nuevos aprendizajes sobre el cuidado del agua, ya que se partió de las propias estructuras cognitivas y conceptuales, asociándolos con las experiencias cotidianas y personales que son el reflejo de su mundo. A través de las cuatro estrategias, los niños lograron aprendizajes respecto al cuidado de los alimentos y productos que utilizan y consumen diariamente, ya que identificaron la cantidad de agua que se utiliza para producirlos.

Conclusiones

Estas estrategias lograron principalmente aportar un ejemplo de cómo los contenidos académicos, que están dentro del currículo escolar, se pueden vincular con temáticas ambientales; en este caso, sobre el consumo responsable del agua a través de la Huella hídrica, para generar un aprendizaje significativo de todos los conocimientos adquiridos, ya que estos están relacionados con las realidades de los estudiantes, lo que provoca una mejor asimilación y adquisición. Como menciona García (2004), para que se produzca esta transición, se debe propiciar la construcción, gradual y progresiva, de una forma de ver el mundo.

Diseñar estrategias que vinculen los contenidos escolares para generar un consumo responsable de agua a través de la Huella hídrica fue muy complejo, pues se tienen que romper esquemas de la forma habitual de enseñarlos y presentarlos, de tal manera que sean prácticos en la vida cotidiana de los alumnos. Para lograrlo, la observación, en un inicio, fue determinante para conocer sus intereses y acciones; como mencionan Nando y García (2000), se necesita hacer un cambio en las dinámicas que la guía lleva a cabo en el aula, teniendo que dejar a un lado la enseñanza tradicional y memorística, todo ello para enfrentarse a un nuevo reto innovador de enseñanza-aprendizaje, reflejándose resultados positivos en cada uno de los involucrados; donde el docente debe crear las situaciones de aprendizaje, las cuales permitirán el desarrollo del proyecto, hecho que se ha puesto de manifiesto a lo largo de la intervención.

Adicionalmente, la continuidad y constancia en el aprendizaje mediante este tipo de estrategias, a lo largo del ciclo, permitirá reforzar la apropiación de conceptos (como la Huella hídrica) por

parte de los alumnos, y detonar acciones que representen un cambio en la toma de decisiones y soluciones hacia las acciones de consumo responsable del agua.

Los objetivos en general se lograron, debido a que los niños generaron nuevas acciones de comportamiento a través del consumo consciente, al no desperdiciar comida y usar responsablemente el material que emplean diariamente, ya que desarrollaron nuevos aprendizajes sobre el agua virtual (aquella que se gasta diariamente y no se ve), así como la importancia de cuidar el agua a través del uso y consumo de los productos de su entorno. Además, se generó material relacionado con la temática que fue de gran ayuda para apoyar los conocimientos de las disciplinas escolares. Se puede observar que la finalidad de esta intervención fue conocer qué tipo de conocimientos poseían los alumnos sobre el cuidado del agua, con el propósito de que, con las estrategias implementadas, fueran construyendo un aprendizaje significativo de la Huella hídrica. Por tanto, a partir de acciones y conductas mecánicas que los niños inicialmente realizaban, gradualmente se fueron transformando, hasta participar en un proceso de investigación autónoma, generando acciones reflexivas, y algunos lograron darle significado a los conocimientos a través de la investigación de problemas en un escenario social concreto, el cual favorecía la comprensión de la realidad.

Al diseñar las estrategias, es fundamental tomar en cuenta el contexto, concepciones, valores e intereses de los participantes, para saber los niveles de sensibilización y concientización. No se puede plantear la misma educación ambiental para todos los ciudadanos y para todos los contextos.

Es importante reconocer la aportación de la investigación al desarrollo de estas estrategias; debe considerarse la inclusión y apertura hacia la participación de investigadores y académicos en el seguimiento, análisis y proceso creativo de estrategias adicionales, que puedan abonar a los objetivos comunes, tanto pedagógicos como de conservación ambiental.

Referencias

- AgroDer (2012). *Huella Hídrica de México en el contexto de Norteamérica*. México: World Wildlife Fond-Agroder.
- Allan, J. A. (1993). Fortunately there are substitutes for water otherwise our hydro-political futures would be impossible. En: ODA, *Priorities for water resources allocation and management*, ODA, Londres, Inglaterra. pp. 13-26.
- Caride J. A. y Meira P. A. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona, España: Ariel
- Cubero, R. (2001). *Construcción del conocimiento escolar y análisis del discurso en el aula*. *Investigación en la Escuela*, 45, 7-19.
- Delgado-García, S., Trujillo-González, J. y Torres-Mora, M. (2012, enero-junio). La Huella Hídrica como una Estrategia de Educación Ambiental enfocada a la Gestión del Recurso Hídrico: Ejercicio con Comunidades Rurales de Villavicencio. *Revista Luna Azul*, 36, pp. 70-77. Universidad de Caldas, Manizales, Colombia
- Delval, J. (2000). *Aprender a la vida y en la escuela*. Madrid, España: Morata
- Delval, J. (2013). *El aprendizaje y la enseñanza de las ciencias experimentales y sociales*. México: Siglo XXI.
- De Ambrosio, M. (2014). *Todo lo que necesitas saber sobre el cambio climático*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- García, J. E. (2004). *Educación Ambiental, Constructivismo y Complejidad. Una propuesta integradora*. España: Díada.
- García, J. E. y Rodríguez, F. (2009). *El activismo que no cesa. Obstáculos para incorporar la metodología didáctica basada en la investigación del alumno a la práctica de la Educación Ambiental*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Hoekstra, A. Y. (2003). Virtual Water. An Introduction. En: *Virtual Water Trade. Proceedings of the International Expert Meeting on Virtual water Trade*.

- Value of Water Research Report Series No. 12*. Delft, Holanda: UNESCO-IHE. pp. 13- 23.
- McNichol, H., Davis, J. M, y O'Brien, K. R. (2011). An ecological footprint for an early learning centre: Identifying opportunities for early childhood sustainability education through interdisciplinary research. *Environmental Education Research*. 17(5). Australia.
- Morales, R., Pliego, P., Rojas, I. y Vázquez, R. (2015). Numeralia Huella Hídrica. México: AgroDer-IMTA. Recuperado de http://www.agroder.com/Documentos/Publicaciones/NumeraliaHuellaHidrica_AgroDer_Imta_Nov2015.pdf.
- Montero, I. y León, G. (2002). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid, España: MacGraw-Hill.
- Nando, J. y García, J. (2000). *Estrategias didácticas en la educación ambiental*. Málaga, España: Alijibe.
- Novo, M. (1985). *La educación ambiental*. Madrid, España: Anaya.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza- aprendizaje*. México: Pearson.
- Poblete, E, (2016). *Educación Ambiental y Huella Hídrica en Cuernavaca. Una Propuesta de Concienciación Sobre el Uso del Agua*. México: UAEM.
- Pozo, J. I. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. España: Morata.
- Pozo, J. I. (2014). *La Psicología del Aprendizaje Humano: Superando una vieja disociación en Psicología del Aprendizaje Humano: Adquisición de conocimientos y cambio personal*. Madrid, España: Morata.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid, España: Morata.
- Touriñán, J. M.(2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación. *La Mirada Pedagógica. Revista portuguesa de Pedagogía. Extra serie*. Coimbra, Portugal.
- UN (1987). *Informe Nuestro Futuro Común. Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CMMAD)* Recuperado de <http://www.un.org/depts/dhl/spanish/resguids/specenvsp.htm>.
- WWF (2012). *Living Planet Report 2012*, Gland, Suiza: WWF International.

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN DE LAS ARTES: NARRATIVAS DE APRENDICES

Eurídice Amanda Pacheco Cabello

Amalia Nivón Bolán

Resumen

Con el objetivo de conocer las experiencias que favorecen el aprendizaje de las artes, se llevó a cabo esta investigación con un enfoque hermenéutico, puesto que se interpretan y clasifican las experiencias registradas en las narrativas provenientes de diálogos abiertos con nueve aprendices de diversas artes.

Mediante la metodología cualitativa, se sugirió emprender la búsqueda a través de seis entrevistas biográficas y dos conversaciones grupales, llevadas a cabo durante 2014, en el interior de la Ciudad de México, donde se mostraron los significados atribuidos al aprendizaje de las artes, así como la distribución de los espacios educativos que abarcan lo formal e informal y lo ambiental u ocasional.

Las experiencias de la infancia que alientan los juegos de imitación o descubrimiento, conforman el origen de estos aprendizajes; se mencionan, además, las experiencias educativas dentro y fuera de la escuela, las vivencias estéticas que se traducen como llamados, las poéticas que proponen huir hacia la metáfora, espirituales que evocan lo sagrado y las experiencias artísticas creativas que echan a andar la imaginación y la fantasía; todas ellas constituyen experiencias de aprendizaje que enriquecen la siempre inacabada formación de los artistas.

Introducción

Estudiar el modo como se aprenden las artes en esta época y lugar, requiere aproximarse a las experiencias que viven los aprendices durante su etapa formativa, la cual se sugiere permanente porque en el campo de las artes, como en muchos otros, nunca deja de aprenderse algo nuevo, sobre todo ante el encuentro con aquello que en un principio resulta extrañamente ajeno, inexplicablemente distante.

Cada aprendiz adjudica significados a las artes de acuerdo con lo que conoce, a partir de su experiencia les atribuye ciertas características y delinea los contornos de su concepto, a veces borroso o incierto, que deja al descubierto sus inquietudes, pero también su contexto y su cultura; cada quien parte de su personal punto de mira y esboza su trayectoria recorrida entre los caminos de su formación.

Las artes, dentro de este panorama ampliado, no se reducen a las bellas artes, contemporáneas o populares, sino que incluyen las prácticas más convencionales que nacen de la creatividad humana y se forjan en la intimidad de los procesos existenciales, durante la educación que reciben a lo largo de su vida, los seres sociales creativos imaginantes.

Para conocer lo aprendido sobre este tema, y comprender el modo en que suceden estos procesos educativos, conviene situarnos en diálogo con otros, a fin de identificar lo que emerge en cada narrativa y que delata lo que sucede al interior de nuestras instituciones familiares, escolares y culturales, ya que el aprendizaje de las artes se reconoce como un fenómeno sociocultural distribuido en espacios disímiles.

Las interpretaciones de los aprendices provocan una polifonía de voces que expanden los conceptos individuales porque cada narrativa contiene un tono, un timbre, una cadencia y un volumen particular que, al unirse, forman un canon de significados variados que se entrelazan hasta complejizar la perspectiva inicial.

La educación artística ha sido estudiada desde enfoques pedagógicos, psicológicos y sociales, debido a la importancia que tiene para la formación continua; por ejemplo, Pilar Diez del Corral (2005) ofrece una mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano, donde asegura que siempre hay lugar para la experiencia de las artes.

Luis Camnitzer (2012, 2016), supone la enseñanza de las artes como un fraude y declara que las definiciones utilizadas en este campo no actúan a favor de la gente; argumenta algunas complicaciones del currículo y describe las características de una buena escuela de artes, porque para él, la verdadera tarea no es la enseñanza sino el aprendizaje.

Regina Monroy (2006) reconoce que el potencial creativo se relaciona estrechamente con la capacidad de introspección y con la reflexión sobre el devenir histórico, mientras que Matos, Pineda y Vázquez (2010) presentan un modelo para aprender las artes con las artes mismas, y a través de la mediación de las interacciones pedagógicas en el proceso de enseñanza.

Lucía Gouvéa (2009) reflexiona sobre los formadores de artistas y su inserción en el terreno de las artes, para permanecer actualizados y auténticamente interesados en los procesos creativos de sus estudiantes, mientras que Gustavo Lima (2014) se pregunta acerca de las concepciones de aprendizaje de los estudiantes de artes y el modo en que se autorregulan, al mismo tiempo que reconoce la ausencia de investigaciones que correlacionen ambos temas.

Elliot Eisner (1995) asegura que la justificación de enseñar artes puede ser esencialista cuando el arte es un fin, o contextualista cuando sólo es un medio para enseñar algo más, depende de los objetivos de los docentes y los contenidos valorados en cada propuesta; reflexiona sobre los currículos escolares y los motivos para educar la visión artística.

Del mismo modo, para Maxine Greene (2005) los estudiantes de artes requieren vivir experiencias con las artes mismas para liberar su imaginación, y propiciar sus conocimientos en un compromiso

activo que les implique e invite a preguntarse e interesarse genuinamente en aprender desde la libertad.

Joseph Beuys (2005) se encuentra interesado en retomar la idea de arte como creatividad para devolverlo a lo social y lo enteramente humano, el proceso educativo de este modo, se extiende hacia todas las personas en una relación universal donde todos somos maestros y alumnos al desarrollar diálogos verdaderamente vivos.

Para centrar esta indagación, fue necesario esclarecer los principales conceptos teóricos a los cuales nos suscribimos. Para María Zambrano (2007), la educación existe porque los seres humanos nacemos inacabados y necesitados de acceder a una cierta perfección que se dirige a lo sagrado; educación viene de educere, que significa guiar o conducir a aquel que no está quieto, sino que está en función de la marcha.

El maestro es un mediador que abre la posibilidad de otro modo de vida y otra realidad; su actitud es dialógica, donde una pregunta se despliega y permanece abierta para que el discípulo verdaderamente nazca, cuando se le otorgue un tiempo y una luz. Los mediadores tienen vocación. Vocare significa un llamado, y para quien lo sigue, representa una ofrenda. La educación emana de las personas con vocación de mediadores, entre los individuos y la sociedad, porque hay quienes educan aún sin saberlo ni proponérselo.

Según Heidegger (2005), quien aprende se pone en camino hacia lo que le corresponde, implica su hacer y su omitir para desaprender la esencia anterior de las cosas y conocerlas en su nueva forma; quien enseña se dispone a aprender de los aprendices y se encuentra menos seguro de su asunto que ellos.

Para Antonio Santoni (2001) la educación tiene lugar en diferentes escenarios que consideran la educación formal, es decir la escolarizada, la informal, que no está institucionalizada ni programada y la educación ocasional o ambiental, ejercida por personas, hechos o circunstancias de la vida.

También para Hans Georg Gadamer (1993) el ser humano busca convertirse en un ser espiritual reconociendo lo propio en lo

extraño, para volverlo familiar, en un viaje incesante de ir al otro y volver a uno mismo. Coincide con Zambrano (2007) al reconocer que la educación implica escuchar la exigencia de lo sagrado, y lo más sagrado que habita en él es el amor.

Por su parte, John Dewey (1949) explica que el arte es primeramente una experiencia vivida por alguien y que se encuentra al alcance de todos, ya que el espectador no es distinto del creador y la obra ha sido hecha para ser gozada, para promover su creación amorosa, porque quien la hace está profundamente interesado en su hacer.

De este modo, las experiencias de aprendizaje en la educación de las artes, constituyen trayectos que tienen guías y mediadores que otorgan tiempo y luz a través de diálogos abiertos, a quienes marchan en diferentes caminos persiguiendo un conocimiento que nace de un querer saber, de inquietudes que son motor de búsquedas impostergables.

Aproximarse a los aprendices de las artes requirió hacer una cuidadosa selección de los informantes, estudiantes que se mueven entre lo escolarizado, los talleres o estudios informales, e incluso quienes transitan en los contextos artísticos como aficionados o amateurs apasionados.

De acuerdo con Steinar Kvale (2011), las entrevistas son formas de conversación que generan conocimiento mediante la interacción; a través de ellas, nos enteramos sobre el mundo de la vida de cada persona, los significados que construyen y las creencias que subyacen a sus opiniones; conocemos además sus experiencias, sentimientos y emociones.

La dialéctica es el arte de la conversación, según Gadamer (2001). Para Abel Naranjo (1954) es el medio natural por el cual nos educamos y reconocemos, porque la conversación da contornos exactos a los conceptos, y promueve una ebullición calurosa en ese contacto misterioso de las almas activas.

Las entrevistas y conversaciones en que se fundamenta esta investigación fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis

e interpretación, donde fue imprescindible la creación de un ámbito que, en palabras de López Quintás (1992), es un campo de juego, un campo de significados que abre posibilidades indefinidas de comprensión y expresión.

De este modo, las narrativas biográficas conformaron la partitura de una polifonía donde diferentes voces evocaron sus recuerdos, los paisajes de sus trayectorias de aprendizaje y rememoraron su historia personal, donde diversos acontecimientos se hilvanaron al tejer su propia trama.

Se contó con la colaboración de cinco estudiantes de la Escuela de Iniciación Artística No. 2 de distintas áreas y generaciones: Julio Mata y Lilia Álvarez de música, Juan Carlos García y Gabriel Martínez de teatro e Isabel Bustamante de danza contemporánea. Se incluyeron dos personas conocidas en un círculo de estudios particular: Dora Orozco, maestra dibujante, y Gilberto Santaolalla, ingeniero y estudioso de la filosofía y la poesía.

Finalmente, se integraron dos personas más, cuyo encuentro resultó ocasional y afortunado para esta indagación: Alejandro Díaz, comerciante, aficionado al teatro, y Paulina Mancera, estudiante de la licenciatura en gestión y patrimonio cultural. Los nombres de los participantes conservan su autenticidad como parte del reconocimiento a sus historias biográficas, que aportaron valioso material para este trabajo.

El análisis de las narrativas se concentró en clasificar seis diferentes tipos de experiencias favorables para el aprendizaje de las artes: las experiencias lúdicas, educativas, estéticas, espirituales, poéticas y creativas artísticas, las cuales tienen lugar en diferentes escenarios educativos y son motores que alientan la continuidad formativa en este campo.

El origen de cada historia tiene lugar en las experiencias lúdicas de la infancia, entre juegos de imitación o descubrimiento, cantos, cuentos, obras inclusivas o actividades manuales en exploración libre para favorecer la imaginación y la fantasía, tocar sensiblemente los sentidos y capturar la atención detenida.

Para Fink (1966), el juego es una producción de tono alegre que entraña la imaginación y la apariencia, a la cual se le otorga un sentido mediante representaciones que transfiguran lo real, logra aligerar el peso de la existencia y liberar, porque es rudimento de prácticas mágicas muy antiguas.

Gabriel Martínez recuerda el comienzo de su aprendizaje teatral entre los juegos compartidos con sus hermanos, durante la infancia; conversa acerca de un juego representacional con personajes que son muñecos de peluche que danzan al compás de una canción leída en un libro de texto.

Julio Mata evoca el recuerdo más lejano en su trayectoria musical, y encuentra los cantos de arrullo que su padre le cantaba antes de dormir; invoca el canto, interpreta Sueño infantil de la Sonora Santanera, rememora la historia de la letra y completa su sentido cuando avanza en el diálogo.

El inicio se reconoce familiar, aunque no provenga o se dirija a lo profesional. Esta educación deja una huella indeleble en quienes continúan por los caminos de las artes, para Gilberto Santaolalla es una fortuna haber tenido un padre amante de la música, del mismo modo que para Isabel Bustamante, la influencia de sus tíos que disfrutaban y comparten las artes fue fundamental.

Para Dora Orozco, haber tenido el ejemplo de su hermano dibujante, que le prestaba materiales creativos, fue suficiente para despertar su curiosidad por saber más sobre las artes, al igual que para Paulina Mancera, los objetos de su casa despertaban su imaginación y se interesaba por las imágenes de las revistas, los libros y la televisión.

Donde falta un ambiente familiar que motive la educación artística, las oportunidades llegan a través de redes más amplias, tal como sucede en el caso de Juan Carlos García, quien ingresa a un taller de dibujo gracias a la invitación de la madre de uno de sus compañeros del fútbol.

En otro caso, Alejandro Díaz, quien desde niño se interesa por el baile, encuentra obstaculizado su acceso a un desarrollo mayor

debido a su difícil situación familiar, por lo cual aprende las artes teatrales desde la imitación de los personajes que convergen en su ámbito social.

La imitación es una forma de aprender de los otros en un deseo por mimetizarse, rompe prejuicios, reconoce lo que llama la atención y convoca a la participación, como ocurre durante la primera conversación grupal donde Lilia Álvarez ve moverse estéticamente a Julio Mata y se siente contagiada, advierte que el lenguaje de las artes no se restringe, por lo tanto, a las palabras, sino que atrapa los sentidos que se mantienen alerta en el presente continuo.

Las experiencias educativas tienen lugar en la escuela, entre la familia o en el ambiente social cotidiano. De acuerdo con John Dewey (2010), las experiencias educativas pueden identificarse por la sensación que producen y por su influencia en experiencias subsiguientes.

Para Dora Orozco, Juan Carlos García, Paulina Mancera y Gabriel Martínez, las pastorelas resultaron momentos importantes de su trayectoria escolar, así como los concursos de declamación, las propuestas teatrales o las orquestas musicales dentro de la educación primaria y secundaria.

Se habla de lugares donde se logra la educación integral por medio de las artes y el desarrollo de las inteligencias múltiples. Paulina Mancera y Dora Orozco rememoran las enseñanzas que reciben en sus clases de yoga y recuerdan fácilmente lo que sus maestros dicen gracias a que saben decirlo bien.

Se reconoce la posibilidad de estudiar en espacios múltiples, como casas de cultura, talleres, círculos de amigos o colegas que disfrutan realizar las mismas actividades, pues de acuerdo con Dora Orozco, cuando no sabemos algo, vamos a aprender, y a veces reconocemos que sabemos mucho de lo que creíamos no saber.

Advierte, junto con Juan Carlos García, que a veces hay una exigencia desmedida ante las primeras obras, por lo cual es necesario hacerlas con entrega y sin juicios excesivos, incluso cuando no se siguen las rutas convencionales; se busca con ahínco lo que pretende

conocerse, hasta que destaca ese talento que los demás alcanzan a notar.

El ámbito de las artes se amplía mediante las primeras discusiones, se considera a la filosofía como el arte de pensar y se mencionan las artes cotidianas que incluyen mirar, caminar y conversar; aparecen artes en muchos sitios que permanecen ocultos la mayoría de las veces.

La experiencia estética se comprende a partir de su materia prima, entre acontecimientos y escenas que despiertan la atención del ser humano y le proporcionan un interés y un gozo, de acuerdo con John Dewey (1949). Los sentidos son caminos que muestran realidades inagotables, y una exigencia de ser persona, dice Zambrano (2007), es descifrar lo que sentimos y percibimos.

Lilia Álvarez rememora la experiencia estética que la impulsó a estudiar música: se refiere a una sonata que escuchó en la radio por casualidad, se detiene para escuchar la pieza completa y el nombre del instrumento que la ejecuta; es el Arpeggione de Schubert lo que la lleva a imaginarse por primera vez instrumentista, ejecutante del violonchelo, así que se pone en ese camino. Advierte, además, que el impulso literario lo debe a su familia, por las historias bíblicas que su madre le contaba reconoce el deleite de las letras, de leer y escuchar atentamente, lo que la lleva a escribir una antología de cuentos y estudiar la licenciatura en letras en la UNAM.

El ejemplo que ofrece un buen intérprete de las artes, alienta el aprendizaje y las ganas de intentar y hacer de un modo similar, tal como Julio Mata recuerda haber visto a un baterista reluciente en su Yamaha anaranjada, que se escuchaba muy bien, que lo inspiró y le dio confianza para iniciar su camino.

Paulina Mancera y Dora Orozco reconstruyen a dueto una experiencia en la cual, su maestro de yoga, toca un cuenco de cuarzo perfecto que les produce una experiencia estética gracias a su sonido particular, que perciben cada una a su manera y que les produce un querer saber más al respecto.

El aprendizaje de las artes comienza con el conocimiento de lo que ya está ahí para el deleite de los aprendices, que se acercan

sigilosamente a través de sus preguntas, ¿a quiénes debemos los instrumentos?, ¿a quién los sonidos?, ¿de quiénes son las ideas que argumentamos?; si las artes han estado desde siempre, ¿no será que las conocemos incluso desde antes de nacer, cuando los sentidos empiezan a estar alerta del mundo?

Se cuestiona la identidad de los artistas y surgen preguntas acerca de lo que significa ser aprendices o personalidades artísticas que se encargan de mirar el mundo bellamente, reconocen las artes en su vida como medios y como fines, no se limitan institucionalmente, sino que van juntos como actores del teatro humano y aprenden unos de otros.

Las experiencias poéticas son aquellas donde se recuerdan las palabras de los poetas y se evocan momentos de la vida que conciernen al enamoramiento, al enfrentamiento con la muerte como realidad inminente o a la travesía de la vida en sus detalles que la convierten en microcosmos de lo universal.

Juan Carlos García recita el poema de Carlos Pellicer, Que se cierre esa puerta y confiesa que lo ha compartido con las mujeres que amó. También Alejandro Díaz admite que su iniciación en las artes teatrales sucedió gracias a la intención de complacer a una mujer de la cual estaba enamorado.

Gabriel Martínez recita un poema que habla de su indignación ante la conquista española, La maldición de Malinche de Gabino Palomares, confirmando lo que López Herrerías (2003) sugiere en su libro Educación y poesía, al declarar que cada quien ha de tener a la mano sus poemas de apoyo para ensanchar y profundizar el gozo de la vida.

Gilberto Santaolalla identifica una sensibilidad particular que le hace consciente de la fragilidad de la vida, desde que se enfrenta a la posibilidad de la muerte materna cuando apenas es un niño y escribe un poema que gana un concurso; enfatiza lo reconfortante que puede ser el proceso de escribir para encontrar significados, y confiesa que el poeta Rilke le salvó alguna vez de una crisis adolescente vivida en la adultez.

Julio Mata declara haber escrito algunos aforismos que le orientan en momentos de la vida, y que se le ocurren al pensar en la naturaleza y en todo lo que le rodea; menciona además un referente literario al cual admira, así como Lilia Álvarez habla de sus ideas sobre el arte del renacimiento inspiradas en las Memorias de Adriano de Margarite Yourcenar.

La poética, las letras y la filosofía juegan un papel fundamental en el aprendizaje de las artes. Implican interpretar y descifrar con bellas palabras lo que sucede, y comunicarlo a otros que quieran recibir el mensaje de quienes se entrenan en los lenguajes simbólicos y estéticos de la metáfora vital.

Entre las experiencias de aprendizaje de las artes se incluyen las experiencias espirituales, que renuevan la conexión con el todo y provocan verdaderas catarsis, en las que se encuentran la sanación y la restauración de lo sagrado; se habla de mitos y divinidades que se consideran presentes en las artes creativas.

De acuerdo con Kandinsky (1989), la finalidad de las obras artísticas es convertirse en alimento espiritual donde los espectadores encuentren relación con su alma, porque la misión del artista es iluminar las profundidades del corazón. Para Borges (1980), el alimento de los héroes: la humillación y la desdicha, nos es dado para transmutarlo en algo eterno.

Isabel Bustamante relata que, su inicio en la danza, fue motivado por un acontecimiento difícil de su vida que la impulsó a probar una clase que fue suficiente para que viviera una catarsis, que la devolvió al tiempo presente y le hizo superar el aislamiento en el cual se encontraba sumergida; habla de una voz que le llama desde lo interno y que precisa ser escuchada.

Para Alejandro Díaz, la actividad de recortar imágenes le ayuda a relajarse y tener paciencia para superar el abandono de sus padres cuando todavía es un niño. Para Dora Orozco el arte es una expresión del espíritu que muestra lo que somos y recuerda lo que hemos sido.

El arte es sagrado, afirma Gabriel Martínez, al hablar de Dionisio, el dios del vino que nace cada año y siempre es un niño; del

mismo modo, Lilia Álvarez define las artes como la combinación entre la técnica representada por Apolo y la locura evocada en la figura de Dionisio; reconoce la presencia de las musas griegas, hijas de Zeus y Mnemósine.

El proceso de la creación artística propone un olvido de sí mismo para instalar su plena atención en la obra, la cual no siempre es un fin sino un medio para alcanzar el éxtasis, dice Lilia Álvarez. Desprenderse del ego y emprender así la huida hacia otra realidad que llama y aligera el alma.

Se incluyen entre estas experiencias de aprendizaje, las creativas artísticas que consideran la imaginación y la proyección de mundos posibles. La sustancia elemental del arte, dice Julia Cameron (2014), es la magia, y los elementos de la magia son los sentidos: nuestro cerebro sensorial despierta los lenguajes artísticos a través de imágenes y símbolos.

Para Dora Orozco, los lenguajes de las artes le ayudan a satisfacer necesidades expresivas que a veces tienen formas de palabras, canciones o dibujos; habla acerca de la intervención que realizó a un dibujo de su hermano y revela en esta creación sus sentimientos de nostalgia.

Alejandro Díaz relata su actuación como performance en un vagón del metro, donde pudo expresar sus emociones y fue bien recibido por los espectadores que aplaudieron su representación; así mismo, comparte en su entrevista, que desde la infancia aprendió a mentir por el bien de su familia y que, en su opinión, mentir es también un arte.

Oscar Wilde (1898) está de acuerdo con que la mentira es un arte al igual que la poesía, que ambas requieren técnicas y métodos que las encaminen a su perfección, que la vida adquiere espiritualidad y hondura de pensamiento y sentimiento gracias a las artes, pues ningún artista ve las cosas tal cual son, sino que le añaden grandes dosis de fantasía a sus interpretaciones.

Las artes se aprenden a partir de planear y concretar la experiencia de crear y comunicar algún mensaje importante, así, Julio Mata

pretende contar la historia de la danza con la danza misma, y procura incluir en ella las danzas prehispánicas que no se mencionan en los contenidos curriculares de la institución en la que estudia.

Se expone la posibilidad de ser personajes y no solo personas o personalidades porque, de acuerdo con Zambrano (2016), tenemos derecho a otras vidas y podemos caer de lleno en otra proyección de lo que también somos, tal como para Hesse (1924) ningún ser es simple, sino una realidad altamente multiforme.

Se habla de nuestra responsabilidad en la creación de la realidad y en la configuración de realidades alternas, ya que erigimos mundos cuando nos comprometemos con los demás, y la complicidad entre diversas voces hace surgir la polifonía tonal, donde cada quien emite su interpretación enriqueciendo la complejidad de la armonía.

Conclusiones

Las narrativas registradas arrojaron la información que fue ordenada desde este mirador, que interpreta seis tipos de experiencias de aprendizaje en las artes que provienen de la memoria de los participantes, relatos significativos y representativos en la vida de quienes los nombran.

Desde el inicio, advierten Zambrano y Heidegger, la necesaria inmersión de los seres humanos en la filosofía y en la poesía, pensar y nombrar, dos vertientes que fluyen paralelamente, que se necesitan más que nunca en la infancia y en la adolescencia, aunque permanecen durante la vida entera.

Por lo tanto, se sugiere considerar estas experiencias en los estudios acerca de la formación de los aprendices de las artes, y de los mediadores interesados en el acompañamiento de estos procesos educativos, mediante la reflexión acerca de las metodologías de enseñanza que se proponen para las escuelas, porque el aprendizaje de las artes precisa de prácticas creativas donde los participantes se encuentren auténticamente involucrados, donde sus sentidos sean

convocados al deleite estético que promueve el deseo de crear, la disposición para observar queriendo conocer y la curiosidad creciente por adentrarse en los intrincados caminos donde las artes se habitan y se ejercen sensible y libremente.

Referencias

- Beuys, J. (2005). *Cada hombre, un artista*. 3ª ed. España: Machado Libros
- Borges, J. L. (1980). *Siete noches*. Recuperado de http://biblio3.url.edu.gt/Libros/borges/Siete_noches.pdf el 7 de septiembre de 2018.
- Cameron, J. (2014). *El camino del artista. Un método para superar los obstáculos que nos separan de nuestro ser creativo*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Camnitzer, L. (2012). *La enseñanza del arte como fraude*. Texto de la conferencia en el marco de su exposición en el Museo del Arte de la Universidad Nacional de Bogotá. Recuperado de <http://esferapublica.org/nfblog/laensenanza-del-arte-como-fraude/> el 7 de septiembre de 2018.
- Camnitzer, L. (2016). *Currículo*. Conferencia pronunciada en la iglesia San Miguel en el marco del encuentro internacional de artistas La Situación 2016. Recuperado de <https://lasituacion2016.files.wordpress.com/2016/11/curricc81culo-luiscamnitzer.Pdf> el 7 de septiembre de 2018.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. (2ª ed.) Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Díez del Corral, P. (2005). *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Eisner, W. E. (1972). *Educar la visión artística*. Barcelona, España: Paidós educador.
- Fink, E. (1966). *Oasis de la felicidad: pensamientos para una ontología del juego*. México: UNAM.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*. (5ª ed.). Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2001). *Antología*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación*. Barcelona, España: Grao.
- Gouvéa, L. (2009). *Saber arte para saber enseñar arte: la formación de los*

- maestros de educación artística. En (Pensamiento), (palabra)... y obra. (1).* Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* Madrid, España: Trotta.
- Hesse, H. (1924). *El lobo estepario y relatos autobiográficos.* México: Porrúa.
- Lima, L. G. (2014). Concepciones y autorregulación del aprendizaje del arte. En *Psicología Escolar e Educativa*. 18(3). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572014000300391&lng=en&tlng=en# el 7 de septiembre de 2018.
- López, H. J. (2003). *Poesía y educación.* Barcelona, España: Herder
- López, Q. A. (1992). *El valor formativo de la experiencia estética. Sesión del 27 de octubre de 1992.* Recuperado de <http://www.racmyp.es/R/racmyp/docs/anales/A70/A70-11.pdf> el 7 de septiembre de 2018.
- Kandinsky, V. (1989). *De lo espiritual en el arte.* México: Premiá.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa.* Madrid, España: Morata.
- Matos, R., Pineda, Y. y Vásquez, A. (2010). El aprendizaje del arte. Un proceso de mediación basado en la interacción socio-cultural. En *Revista de investigación.* (69), pp. 179 – 207 Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Monroy, M. (agosto, 2006). Arte, creatividad y aprendizaje. La imaginación como vehículo de la movilidad interior: duelo y simbolización artística. En *Reencuentro* (46). Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20121122103902/arte.pdf> el 7 de septiembre de 2018.
- Naranjo, V. A. (mayo – Julio, 1954). La conversación como método de conocimiento. En *Revista Universidad Pontificia Bolivariana.* 19 (71). Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/upb/article/viewFile/4689/4250> el 7 de septiembre de 2018.
- Santoni, A. (2001). Escenarios. Una aportación dramática a la historia de la educación. En E. Aguirre (Coord.), *Rostros históricos de la educación.* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México: UNAM.
- Wilde, O. (1898). *La decadencia de la mentira.* Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/articles-106946_Archivo.pdf el 7 de septiembre de 2018.
- Zambrano, M. (2007). *Filosofía y educación.* Málaga, España: Ágora.
- Zambrano, M. (2016). *Filosofía y poesía. (6ª ed.).* México: Fondo de Cultura Económica

LAS APORTACIONES E INNOVACIONES EDUCATIVAS DE UNA MAESTRA METODISTA: DELFINA HUERTA Y EL LIBRO DE TEXTO MI PATRIA.

Gabriela Hernández Medina

Rosalía Menéndez Martínez

Resumen

La historia de vida de Delfina Huerta estuvo influenciada por una serie de acontecimientos políticos, sociales y económicos como fueron la Revolución Mexicana, el periodo pos revolucionario y el cardenismo, los cuales permearon y moldearon su pensamiento nacionalista, patriótico y de justicia social. No obstante, el metodismo fue la principal influencia de su visión educativa, la escritura de sus libros y, en especial, el libro de lectura *Mi Patria* (cuarto grado), fueron el reflejo de su pensamiento e ideología. Este libro se convirtió en uno de sus trabajos más importantes y fue una de las innovaciones educativas sobre lectura que se presentó en materia educativa durante el gobierno del presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946). Las razones fueron las siguientes: primero, respondió a los requerimientos y necesidades sobre educación que marcaba el gobierno de centro-derecha, promovió una serie de contenidos de corte social, como por ejemplo promover el trabajo colaborativo, los derechos de clases trabajadoras y de los indígenas, así como el rescate de un conjunto de valores y principios evangélicos metodistas, los cuales hacían énfasis en la importancia de la mujer, el arte y las letras, como era el caso de la poesía y la literatura.

Objeto de estudio

Este artículo se centra en el estudio de una maestra metodista, autora de libros de texto y de una amplia producción. Delfina Huerta fue formada por una institución privada y evangélica, es decir, pertenecía a una formación protestante. Nos centraremos en la escritura de su libro de lectura *Mi Patria*, elaborado para el cuarto grado de educación primaria; este texto ofrece una interesante y novedosa forma de enseñar la lectura.

Las investigaciones realizadas sobre las mujeres en la historia de la educación, demuestran que se han seguido particularmente tres líneas de análisis: la educación de las mujeres en diferentes niveles educativos, el magisterio femenino y los espacios de formación, como fueron las escuelas. Por tanto, este trabajo expone la vida de una mujer dedicada al magisterio, con una formación espiritual y académica metodista, que la coloca en un espacio de investigación poco atendido, pues la mayoría de las investigaciones se abocan al estudio de maestras normalistas o católicas.

Esta maestra, originaria del estado de Veracruz, tuvo una importante movilidad profesional no sólo en el país, sino también a nivel internacional. Su vida transitó por diferentes contextos políticos y sociales, los cuales, junto con su creencia protestante, formaron parte de la gestación de un pensamiento crítico, con un fuerte interés en temas sociales.

Delfina Huerta llevó toda esta formación a las aulas, fue maestra en escuelas metodistas, así como en escuelas públicas; fue una prolífera escritora de libros de texto de lectura y gramática; también publicó obras de teatro y poesía. Los valores y principios característicos de los metodistas, por ejemplo la igualdad, justicia, servicio, altruismo, gratitud, entre otros, eran valores que, desde su percepción, eran necesarios para el progreso del individuo y la transformación de la sociedad.

Enfoque Teórico: el autor y los libros de texto

La historia de la educación tiene su origen en Alemania en el siglo XIX, gracias a la difusión de los seminarios de formación magisterial, al desarrollo de la historia como disciplina científica y a la creación de departamentos de educación en las universidades. La historia de la educación es considerada como un campo de investigación que cambia constantemente, su objetivo es su estudio desde una perspectiva histórica, abarcando desde los orígenes del conocimiento práctico, hasta las normas a las que debe someterse; de igual forma, le son adjudicados los procesos de transformación de los grupos humanos que se expresan en las prácticas educativas, ofreciendo un amplio panorama de los discursos e instituciones escolares, así como de los protagonistas y sujetos inmersos en este sector. A manera de síntesis: tiene la finalidad de ofrecer un análisis histórico de las relaciones de la educación con las fuerzas culturales, intelectuales, sociales, políticas y económicas en cada etapa histórica (Viñao, 2002, p. 229).

En los años sesenta del siglo XX, surge la renovación de la historiografía educativa a partir de nuevas fuentes y nuevas metodologías. Nuevos temas surgieron y el interés se volcó al estudio de los invisibles: las mujeres, los niños, las maestras, la salud, entre otros.

Bajo esta lógica, el resultado de esta interacción, entre el interés creciente de los historiadores por la educación, el fenómeno social y la influencia progresiva de la sociología en la historia, se origina el nacimiento de la historia social de la educación, donde los temas más recurridos por los intelectuales eran “la historia de establecimientos o instituciones docentes, la biografía de sus fundadores y profesores, la historia de la familia, la educación popular, los procesos de alfabetización y escolarización, la enseñanza profesional y técnica, el contenido de las disciplinas, entre otras (Viñao, 2002, pp. 235-236).

Es un hecho que la historia de la educación de corte tradicional sigue vigente, no obstante, y gracias a la diversidad y amplitud que permitió lo social en este terreno, se precisan nuevos esquemas, integrando la enseñanza y la investigación. Antonio Nóvoa plantea

cuatro bloques: el actor, las prácticas, las ideas y las instituciones y sistemas educativos.

Por la pertinencia del objeto de estudio, esta investigación se concentra en el primer bloque: los actores. Viñao, en *La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España*, explica la posición de Antonio Nóvoa:

Los actores -el mundo de la experiencia vivida- implican el retorno o vuelta del sujeto [...]. En este caso de los alumnos y profesores en primer lugar, pero también de todos cuantos han tenido alguna relación con lo educativo o con experiencias formativas. En este epígrafe entrarían, por ejemplo, la historia de la profesionalización docente, las historias de vida, biografías o historia oral, y prosopografías de los actores de las instituciones y del sistema educativo. La recuperación del sujeto no es, en este sentido, sino una muestra más de la recuperación e interés por la memoria. Una memoria a la vez social, institucional e individual (Viñao, 2002, p. 244).

A partir de este planteamiento, se busca estudiar a Delfina Huerta y rescatar a la maestra y autora de libros de texto como actor social.

En lo que respecta a las aportaciones conceptuales sobre el libro y la lectura, en primer lugar se retoma al historiador francés Alain Choppin, pionero en el estudio de los libros de texto, quien señala:

Desde hace más de veinte años, los textos escolares se han convertido en un potente objeto de estudio por diversas razones, la principal, es porque son producto de un grupo social y de una época determinada, además de que en el contenido podemos encontrar recursos ideológicos, culturales, disciplinarios y los métodos pedagógicos utilizados (Choppin, 2000, p.113)

El análisis detallado de sus contenidos textuales, explícitos u ocultos, la iconografía y la lingüística, han generado gran interés por parte de los investigadores, pues a través de ellos se pretenden recuperar teorías pedagógicas, innovaciones didácticas y principios

metodológicos predominantes de un contexto determinado, los cuales responden a leyes y patrones políticos de ideología gubernamental; esto ha permitido generar amplias y sustanciosas investigaciones sobre el tema de la manualística²⁵ (Choppin, 2000, p.130).

Siguiendo a Choppin, menciona en el texto *La cultura escolar en Europa*. Tendencias históricas emergentes, los modelos que estuvieron implícitos en la enseñanza:

El método tradicional basado en la memorización y recitación de libro, así como en la repetición de ejercicios, aunque posteriormente es sustituido por un concepto pedagógico amplio, el cual está centrado en la intuición, haciendo énfasis en la observación de la realidad y del contexto. Finalmente estos textos fueron estructurados en capítulos y párrafos, logrando establecer una secuencia de contenidos que permiten observar un avance en la enseñanza (2000, p. 137).

Entretanto, Roger Chartier se interesa por la relación existente entre el libro como una estructura física y la práctica de la lectura; cómo ha sido el transcurrir de los cambios en el formato del libro; cómo surgió la incorporación de la figura del autor y la dialéctica de la lectura. El autor va más allá de la exclusiva cuantificación e identificación de los lectores, para incursionar en las aportaciones de las lecturas entendidas como prácticas y procedimientos de interpretación, ubicando al libro no sólo como un concepto, sino también como un objeto, un producto fabricado, difundido y consumido, un símbolo, un instrumento de poder, elaborado para moldear las mentalidades de los individuos.

Por tanto, la tarea de un investigador será analizar y reconstruir las diferencias entre lo que el texto dice en su forma discursiva y la práctica; esos procesos de interpretación de la lectura donde uno se puede dar cuenta de “la importancia que ponen las autoridades a lo escrito, puesto que es una forma de regular las conductas (Chartier, 1992, p. 38).

²⁵ Término utilizado por Gabriela Ossenbach desde la creación de la fundación del Centro de Investigación MANES hace 20 años.

En cuanto a la importancia del autor, Chartier lo percibe como un “foco de expresión”, un profesional de la actividad literaria, entendiéndose como que el autor recibe contratos y una remuneración económica gracias a sus creaciones, o bien, puede ser una actividad libre, donde sus productos sean inspirados en una necesidad interna de escribir.

Siguiendo a Chartier, uno de los rasgos más significativos es la representación física del autor en el libro; pareciera que su imagen le otorgase ciertos atributos reales y/o simbólicos que expresan la autenticidad de la obra.

Estos autores nos ofrecen importantes elementos teóricos para el análisis de nuestro objeto de estudio, es decir, la maestra autora de un libro de texto.

Delfina Huerta. Una maestra metodista

Delfina Huerta nació el 24 de diciembre de 1897 en Córdoba, Veracruz. Fue la quinta hija del matrimonio Huerta López y se dedicó a la vida profesional: docencia y escritura de libros de texto, poesía y teatro.

Imagen 1

Delfina Huerta



Fuente:

Archivo Histórico de la Iglesia Episcopal Metodista,
Bodas de diamante del INM 1881-1956.

El Instituto Normal Metodista (INM)²⁶ de la ciudad de Puebla, fue el responsable de la educación de la maestra Huerta. A los ocho años de edad escribió sus primeros versos, siendo una de las tantas características que la hizo destacar del resto de las alumnas (Gutiérrez, 1974). Al término de la educación básica (primaria y secundaria), Delfina decidió continuar con sus estudios en la carrera normalista que ofrecía el INM; durante esta etapa académica, fundó la revista escolar *La Guirnalda* (Gutiérrez, 1974); además, escribió dos himnos, el de la Asociación Pro Patria y el de ex alumnas del INM.

Es importante destacar que la educación de la maestra Huerta fue en plena época revolucionaria. Esto sin duda fue determinante para la formación de su personalidad liberal, además que el INM cimentó en Delfina una ideología nacionalista, patriótica y altruista, la cual se vio reflejada no sólo en su práctica docente, sino también en su producción de libros de texto para educación primaria.

Al concluir sus estudios superiores en 1918, Delfina Huerta trabajó como maestra de grupo en el Colegio Sara L. Keen, escuela con la misma línea metodista, y en la escuela primaria de Experimentación Pedagógica República Argentina²⁷, en la Ciudad de México.

Tiempo después, la profesora Huerta decidió continuar sus estudios en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)²⁸, donde obtuvo dos grados: Maestra en Ciencias de la educación y Maestra en Letras (Gutiérrez, 1974).

Esta casa de estudios fue el espacio y lugar idóneo para que Delfina tuviera un desempeño favorable; obtuvo galardones en

²⁶ Archivo Histórico de la Iglesia Metodista, Instituto Normal México, 120 años de historia, 1881- 2001, p. 51

²⁷ Archivo Histórico de la Iglesia Episcopal Metodista, Centenario del Instituto Normal Metodista (INM) 1881-1981, p. 34.

²⁸ Archivo Histórico de la Iglesia Episcopal Metodista, Instituto Normal México, 120 años de historia, 1881-2001, p. 53.

diversos certámenes de inglés y lenguaje. Así mismo, durante su estancia en la UNAM fue elegida para participar en el primer intercambio de estudiantes universitarios entre México y Estados Unidos. Gracias a esta movilidad, cursó seminarios sobre cultura inglesa en la Universidad de Sinclair²⁹, además recibió el distintivo State Teacher 's Collage Upper of Montalaier, por lo que continuó su formación en Nueva Jersey, Estados Unidos (Velasco, 2010, p.160). En sus últimos años de estudio recibió una beca para estudiar en Alemania, sin embargo en esa ocasión rechazó la oferta.

La movilidad académica en Estados Unidos fue una oportunidad valiosa en su formación, pues le permitió no solo perfeccionar su inglés, sino establecer vínculos académicos, lo que favoreció que sus publicaciones circularan a nivel internacional, teniendo tal resultado que, hoy en día, sus libros son resguardados en algunas bibliotecas y universidades de Estados Unidos, por ejemplo en Washington State University, University of Texas, Hathi Trust Digital Library-United States, Princenton University Library, entre otras.

Durante su carrera profesional se desempeñó como subdirectora, directora, jefe de enseñanza e inspectora de escuelas públicas, así como profesora del Instituto Politécnico Nacional (IPN) (Rosas, 2010, p. 113).

La maestra Huerta nunca se desligó de sus raíces metodistas, lo cual le permitió establecer redes de trabajo. Un claro ejemplo fue la relación que estableció con Carmen Basurto, vínculo fundamental para la publicación de la serie de libros *Mi Patria* en el año 1940; otro ejemplo fue el nexos que consiguió con editoriales metodistas por parte de la Asociación de Ex alumnas *Pro Patria*, donde escribió un sinnúmero de artículos, los cuales la posicionaron como una escritora que favorecía las ideas de la emancipación de la mujer mexicana.

²⁹ Archivo Histórico de la Iglesia Episcopal Metodista, Instituto Normal México, 120 años de historia, 1881-2001, p. 53.

No podemos afirmar que la red metodista fue el único vínculo entre Delfina Huerta y la SEP. Posiblemente durante su camino, se encontró en Moisés Sáenz, un apoyo importante que le sirvió seguramente en su inserción como maestra y funcionaria de escuelas públicas.

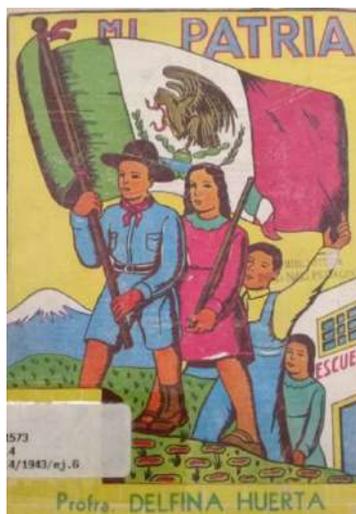
Huerta recibió una serie de reconocimientos conmemorando sus 40 años de labor educativa. Entre los más significativos, se encuentran: el homenaje que le rindió el magisterio nacional en la Escuela Normal Superior, la fundación de la Biblioteca Delfina Huerta en Cocotitlán, Estado de México; los honores recibidos por el Magisterio Evangélico Interdenominacional (Velasco, 2010, p. 161), el homenaje que le rindió el Ayuntamiento de Córdoba, la creación de la escuela secundaria N° 25, la cual lleva su nombre y la medalla de oro que recibió como hija predilecta³⁰.

Mi Patria, libro de lectura para cuarto grado de primaria: aportaciones, metodología e innovaciones educativas

Mi Patria fue un proyecto educativo gestionado para la publicación de una serie de libros de texto de lectura que incluían del primero al sexto grado de primaria, a cargo de las maestras Delfina Huerta y Carmen G. Basurto. Carmen Basurto se dedicó a la escritura para los primeros tres grados, mientras que Delfina Huerta se enfocó a escribir para cuarto, quinto y sexto grados. Es importante reiterar que los seis libros de esta serie comparten el mismo título. En esta investigación sólo se analizó el libro *Mi Patria* (cuarto grado) escrito por la maestra Huerta, como se aclaró en el párrafo anterior.

³⁰ <http://137dhl.wixsite.com/137dhl/philosophy>.

Imagen 2 Mi patria (cuarto grado)



Fuente: Fondo Reservado, Colección libros de texto, UPN.

En cuanto a las características físicas del libro, podemos afirmar que el texto cuenta con un formato pequeño: sus medidas son: 14 cm de ancho por 18.3 cm de largo y contiene un total de 225 páginas.

La estructura del texto está basada en diez lecciones. La organización de las lecturas y las lecciones fue una construcción propia de la autora. De un total de 115 lecturas, 87 están relacionadas con algún contenido curricular de Historia, Civismo o Actividades para conocer la naturaleza³¹ (cuarto grado), lo que muestra que la mayoría de los elementos utilizados para la elaboración del libro responden a los lineamientos oficiales. No obstante, la autora buscó la manera de ofrecer aportaciones y saberes propios, desde su muy particular enfoque metodista; es decir, que las lecturas restantes no tienen relación con el programa, sin embargo le fueron permitidos.

³¹ Para el 2011 (Programas de Estudio SEP vigente para la educación básica, cuarto grado de primaria) la asignatura de civismo es formación cívica y ética, mientras que Actividades para conocer la naturaleza es lo que hoy se conoce como ciencias naturales. La asignatura de historia mantiene el mismo nombre.

En lo referente a la asignatura de Historia de México, la autora recuperó del programa algunos elementos artísticos y de la organización social sobre las civilizaciones prehispánicas: pueblos aztecas, toltecas (contenidos de tercer grado) y los zapotecas. En cuanto a la historia Patria, la autora decidió incluir un número importante de biografías de héroes nacionales, principalmente de la Independencia.

Con respecto a la asignatura de Civismo, la autora retomó del programa oficial, el contexto familiar y escolar, la formación de hábitos, el cooperativismo y las comisiones escolares, así como temáticas sobre la sociedad y el gobierno; además, debido a su formación metodista, añadió una serie de valores morales y principios éticos, por ejemplo altruismo, honestidad, respeto, valor al trabajo indígena, reconocimiento a la mujer, entre otros, puesto que la autora creía que era necesario un método educativo basado en valores que condujeran al ser humano hacia una meta, pero siempre por el camino de la rectitud y del bien común.

Mientras que en la asignatura de Actividades para conocer la naturaleza, la autora incorporó temas sobre higiene, salud, conocimiento del medio natural y físico, avances tecnológicos en materia de transportes, comunicaciones y salubridad. Los metodistas consideraban que la ignorancia conducía al pecado, por tanto era primordial instruir a los sujetos respecto a los adelantos médicos, como el caso de las vacunas, combatir los vicios, como el sedentarismo y el alcohol; por esta razón, Delfina Huerta se ve en la necesidad de coadyuvar en la mejora de las condiciones de higiene pública y en los avances científicos y tecnológicos, para poseer una amplia cultura con las novedades del mundo moderno. Estos puntos fueron realmente novedosos y propositivos para la época, se denota un claro interés por los temas de salud pública. Esta preocupación fue compartida por otras amigas y compañeras metodistas que también escribieron libros de texto, como fue el caso de la maestra Carmen G Basurto, quien escribe el libro *Conocimientos Generales*, texto que atiende una serie de temas sobre higiene (1945).

El Estado consideraba necesarias estas tres asignaturas y su enseñanza estratégica para promover la Unidad Nacional, política pública emprendida por el Presidente Manuel Ávila Camacho a partir de 1940, la cual surgió como consecuencia de las “grandes convulsiones sociales y anticlericales durante los sexenios anteriores” (Torres Septién, 2006, p. 171). La bandera de Unidad Nacional era el nuevo distintivo, donde el objetivo principal era la tranquilidad social, y para ello el sistema educativo representó una pieza clave, por tanto se desarrolló una propuesta educativa basada en la unidad, la cohesión, la estabilidad y la paz social, donde los conflictos internos no tuvieran cabida.

En este proyecto educativo, la enseñanza de la historia fue utilizada para que los alumnos conocieran ese pasado histórico y así generar sentimientos de empatía y admiración por los símbolos y héroes patrios. Por otro lado, las Actividades para conocer la naturaleza eran necesarias para que el estudiante conociera el territorio nacional, sus características climatológicas, su suelo, así como los límites y las fronteras, mientras que el Civismo fue primordial para la formación de ciudadanos responsables, obedientes, ordenados y con las particularidades que requería el Estado (Herrera, 2003, p. 49-50).

Por último, se agruparon algunas lecturas, como: marimba, jícaras, sarapes, arte manual, iglesia y conventos, sericultura, café, entre otros, cuyo contenido no tiene relación alguna con el programa de estudios, sin embargo la autora consideró importante enseñar sobre el arte, la literatura, el trabajo indígena y la cultura popular.

El libro es una obra singular, ya que se construye a partir de dos modelos políticos, educativos y sociales totalmente opuestos, nos referimos al cardenismo y a la política de Unidad Nacional emprendida por el General Ávila Camacho.

El tipo de lenguaje utilizado fue académico, ya que las lecturas cumplen con los criterios requeridos en cuanto a formalidad, vocabulario especializado y objetividad. En algunas lecciones el lenguaje que se empleó fue poético y narrativo.

El libro *Mi Patria* (cuarto grado) no tiene estrategias o actividades didácticas, no obstante, dentro de la misma narrativa, la autora hace algunas recomendaciones sobre la actividad física, la movilidad del alumno y el juego, ya que con su experiencia como educadora, considera que el deporte y el esparcimiento es vital en esta etapa, donde el individuo se encuentra en pleno desarrollo físico y mental, es decir, atiende temas importantes sobre el cuerpo de los niños; esta actividad física y corporal permite desarrollar la imaginación y la creatividad de los educandos. Por otro lado, también menciona la importancia de estimular las cualidades morales del alumnado, como la honradez, el dominio de sí mismos, la búsqueda de soluciones, el respeto, la iniciativa y la solidaridad, temas que eran poco mencionados en otros libros de la época, sobre todo considerando en un contexto de guerra mundial.

Los recursos literarios que se utilizaron para la construcción del libro fueron los siguientes: poesía, tradición oral, biografías de personajes y descripción de paisajes. Cabe destacar que Delfina Huerta fue una de las primeras escritoras en introducir la poesía en los libros de texto: seleccionó algunos autores y sus obras más significativas para incluirlas, sin embargo, la gran mayoría de las poesías presentes en el libro son de su autoría, lo que nos permite realmente conocer cuál era su visión y postura educativa.

Las características de este libro, de manera general, son las siguientes: en primer lugar, el libro está dirigido para ambos géneros, es un texto pensado para la integración de los niños y las niñas, con contenidos que enfatizan la importancia de una convivencia sana, respetuosa y donde se pueda converger en favor del progreso de la sociedad. Segundo, las ilustraciones se convierten en un eje fundamental, puesto que muestran ciertos modelos sociales a fin de que el alumno tenga ejemplos a seguir, y por último, el formato que se maneja en el texto, esto quiere decir que la autora diseña y organiza de manera personal la distribución de las lecciones con sus respectivas lecturas.

En el libro se pueden visualizar tres puntos clave sobre las aportaciones de Delfina Huerta: el rol de la mujer, el valor de los indígenas y el arte mexicano.

En cuanto al papel de la mujer, la autora propone una visión distinta sobre el rol marcado por la elite conservadora católica, donde la composición de la familia estaba definida en los siguientes términos, según lo anota Valentina Torres Septién: “el padre, que es el jefe de la casa y trabaja para proporcionar todo lo necesario a la familia; por la madre que atiende a todas las necesidades dentro del hogar” (2006, p. 173).

Una mujer casada no debe descuidar el bienestar del hogar, no obstante, los metodistas sugieren que aunque la mujer se dedique a las labores domésticas, deben tener una educación completa, ya que en caso de faltar la figura masculina o bien, simplemente existiese la necesidad de una separación, la mujer pueda ser el sustento del hogar con un trabajo digno y decoroso, por ello la importancia de que estudie desde los primeros grados hasta la educación superior. Hay que recordar que la idea de la educación profesional femenina era una idea perturbadora para los dirigentes católicos. Para ellos la esposa, en los años cuarenta, debía ser abnegada, obediente y aceptar la superioridad masculina (Torres Septién, 2006, pp. 177-186).

No obstante el ambiente y entorno, el metodismo implementa un nuevo modelo femenino: una mujer trabajadora, de familia, educada, sin responsabilidades maritales y dedicada a formarse intelectual o profesionalmente; sin duda este es el modelo que Delfina Huerta adopta y con el cual se va a proyectar a lo largo de su vida. Por supuesto que no todas las clases sociales, ni las realidades de las mujeres mexicanas, pueden adaptarse a este patrón, sin embargo el simple hecho de que la autora reconozca el trabajo, esfuerzo y templanza de la mujer trabajadora, indígena y obrera, nos habla de una apertura a esa diversidad cultural y social; por ende, lo que la autora propone en el libro *Mi Patria* (cuarto grado), es que no existe un único modelo de mujer mexicana, sino

varios, y cada uno de ellos merece el respeto de la sociedad, y enfatiza la necesidad, sin importar el grupo o las actividades en las que se desarrollen, las mujeres deben tener acceso a la educación.

Respecto al indígena, la autora lo visualiza y lo propone como un actor histórico portador de una identidad individual y colectiva. Cabe mencionar que no manifiesta ningún tipo de alusión a la clase alta o media, al contrario, ella visualiza que el progreso de la sociedad mexicana está en el rescate de la población indígena y de sus tradiciones, costumbres, cultura y arte.

Finalmente sobre el arte tiene, una visión nacionalista; el libro tiene el objetivo centrado en un niño que comprenda que el arte no es una cuestión estética, sino que al contrario, está inmerso en nuestra cotidianidad, y que para muchas personas es una forma de vida; la autora, a través de la poesía, artesanías y de los espacios arquitectónicos, pretende que el sujeto reconozca la diversidad de manifestaciones artísticas mexicanas. Debemos recordar que para ese momento, la influencia y el vínculo con los Estados Unidos era una cuestión sumamente notoria, no sólo en el ámbito industrial-mercantil, sino también en el cine, la publicidad, la moda, entre otros. Por tal motivo, Delfina Huerta encuentra una oportunidad en el libro para regresar la mirada a México y sus múltiples manifestaciones.

Conclusiones

La historiografía de la educación ha reportado pocas investigaciones que refieran a los maestros protestantes. Por lo general, se encuentran trabajos y estudios de profesores normalistas, ya que suelen ser la mayoría, y algunos más atienden el tema de maestros y maestras católicas; no obstante, este grupo metodista contaba con una particularidad: tenían el poder de la escritura, y no sólo nos referimos al caso de Delfina, sino que muchos maestros metodistas escribieron libros de texto para educación primaria, los cuales eran

el reflejo de su pensamiento, visión e ideología, y con esos valores y principios se educaron a un importante número de niños, debido a que este grupo tuvo presencia en varios estados del país como Puebla, Michoacán, Tlaxcala, Tabasco, Estado de México, Guerrero y Chihuahua, entre otros.

Por otro lado, las investigaciones y los estudios sobre la historia de la educación, en particular el análisis de libros de texto, no son un tema obsoleto. Se cree que estos temas deben dejarse de lado para enfocarnos, como agentes y profesionales de la educación, en investigaciones actuales, donde se muestren las condiciones educativas, así como sus posibles soluciones; por supuesto que esto es una necesidad de todos los educadores, ya que en algún momento de nuestra vida profesional nos enfrentamos a condiciones complejas en los salones de clase. Podemos afirmar que las investigaciones sobre el estudio y conocimiento del pasado son esenciales, y hasta fundamentales para todos los profesionales de la educación, ya que no solo son parte de nuestra identidad como sujetos, sino nos permiten tener una postura y posicionamiento respecto a los temas educativos actuales.

Conocer nuestro pasado es un derecho y una responsabilidad. Los sujetos estamos influenciados por diversos elementos, y esa combinación se ha ido consolidando a través del tiempo, por lo que es el resultado de nuestra visión, pensamiento y acciones actuales.

Podemos señalar y sostener con este trabajo, que el proceso de adaptación social, política y educativa que realizó Delfina Huerta, no es diferente al proceso que realizan miles de maestros en la actualidad, adaptándose a las diversas y complejas reformas educativas que llevan consigo nuevos métodos y enfoques sexenio tras sexenio, y las cuales se ven reflejadas en los libros de texto.

Es necesario puntualizar que el estudio de los libros escolares puede ayudarnos a comprender el presente, ya que lo importante para cualquier investigación, es presentar un análisis crítico a fin de que nuestra labor docente o profesional pueda encauzar, con mucha más certeza, a ese horizonte impredecible e inmediato que es el futuro.

Archivo

Colección Especial SEP, Sección Memorias de la Secretaría de Educación Pública 1940-1946, UPN
Colección Especial, Libros de Texto, UPN.
Archivo Histórico de la Iglesia Metodista:
Anuarios del Instituto Normal Metodista
Anuarios de la Asociación Pro Patria.
Libros de Actas de la Iglesia Metodista
Hemeroteca, Revista El abogado cristiano y antorcha mexicana

Libro de texto

Huerta, D. (1941). *Mi Patria* (cuarto de primaria). México: Pluma y Lápiz de México.

Referencias

- Bazant, M. (2014). *Lo verdadero, lo verosímil, lo ficticio en Biografía. Métodos, metodologías y enfoques*. México: El Colegio Mexiquense.
- Choppin, A. (2003). *Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Chartier R. (1992). *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona, España: Gedisa.
- Escolano, A. (2009). *El libro escolar como espacio de memoria en los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid, España: UNED.
- Galván, L. E. (Coord.) (2016). *Más allá del texto, autores, redes del saber y formación de lectores*. México: Publicaciones de la Casa Chata.
- Greaves, C. (2012). El viraje conservador. La educación en la Ciudad de México 1940-1970 en *Historia de la Educación en la Ciudad de México*. México: El Colegio de México.

- Gutiérrez, R. (1974). Reseña Histórica en *Delfina Huerta López T. M.* Recuperado de <http://137dhl.wixsite.com/137dhl/philosophy>.
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México: Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana.
- Menéndez, R. (2017). Juvencia Ramírez viuda de Chávez: una profesora de la élite educativa porfirista (1864-1937) en *Colección Las maestras de México. Maestras urbanas y rurales, siglos XIX y XX*, México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo en *Educatio Siglo XXI*. 28(2). Murcia, España. pp. 115-132.
- Ossenbach, G. (2013). *¿Está Agotada la investigación histórica sobre manuales escolares? Consideraciones críticas sobre la investigación en el campo de la manualística, a 20 años de la fundación del Centro de Investigación MANES en J. Meda y A. M. Badanelli, La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*. Italia: History of Education & Children's Literature.
- Rosas, Y. (2010). *La relevancia del papel de las mujeres en la vida del colegio en Centenario Colegio Sara Alarcón. Visión amplia y lucha continua 1910-2010*. México: Cultura y Servicio Social.
- Torres Septién. V. (2006). Las fiestas familiares católicas en México (1940-1960) en *Historia de la vida cotidiana en México. V(I)*. México: El Colegio de México.
- Velasco, B. (2010). Delfina Huerta López en *Centenario Colegio Sara Alarcón. Visión amplia y lucha continua 1910-2010*. México: Cultura y Servicio Social.
- Viñao, A. (2002). La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(15).

EL NIÑO MEXICANO: UNA REVISTA PARA LA ENSEÑANZA NO FORMAL DE LA HISTORIA (1895-1896)

Hugo Robledo Martínez

Rosalía Menéndez Martínez

Resumen

El presente artículo analiza el contenido histórico de la revista infantil *El Niño Mexicano*, publicada entre los años de 1895 y 1896. El objetivo es conocer qué historia se enseñó en espacios no formales, como fue el caso de una revista.

La enseñanza de la historia cobró un especial ímpetu durante el gobierno del General Porfirio Díaz; se impulsó una formación histórico-cívica para los nuevos ciudadanos, es decir, para los niños entre seis y doce años que asistían a las escuelas primarias. Este gobierno, bajo el paradigma de la modernización de la educación, impulsó la llegada de nuevos métodos y teorías pedagógicas y atendió la formación profesional de los maestros.

Ante el interés educativo del Estado y de los actores vinculados con la educación, el entusiasmo se dejó ver en la fundación de diversas revistas educativas dirigidas a profesores, padres de familia y también para los niños.

A partir del estudio de los contenidos históricos de la revista, podemos conocer la voz de algunos de los niños lectores del siglo XIX, personajes poco estudiados en un siglo de grandes cambios.

El artículo se construye a partir de una fuente primaria, que es la revista *El niño mexicano* y para ello se consultaron los 40 números correspondientes a los años 1895-1896.

1. Delimitación del objeto de estudio

Las publicaciones periódicas del siglo XIX fueron impulsadas por maestros, intelectuales y por el mismo ministerio de Educación. La producción fue amplia, baste con mencionar solo algunas de estas publicaciones: La Enseñanza Primaria, La Enseñanza Normal, Boletín de Instrucción Pública, El Eco Pedagógico, El Escolar Mexicano, El Magisterio Nacional, El Magisterio, La Educación Contemporánea, La Enseñanza Moderna, La Enseñanza Objetiva, La Escuela Mexicana, La Escuela Moderna, Revista de Enseñanza Americana de Instrucción y Recreo dedicado a la juventud, Anales de Higiene escolar. Leticia Moreno da cuenta de 61 títulos de publicaciones, entre periódicos, revistas y semanarios, que circularon a finales de ese siglo y principios del XX (Moreno, 2002). Es decir, había un claro interés por hacer uso de estos dispositivos. Ante una oferta tan vasta, El Niño Mexicano fue una revista diseñada y pensada especialmente para un público infantil; el editor, el director y todos los autores, tuvieron un especial interés por impulsar una forma de educación de los niños fuera del aula, es decir, no formal.

En este apartado tomaremos como referentes a varios autores que han trabajado el tema de la infancia, pero también de las publicaciones periódicas.

Durante el siglo XIX, la educación que impartió el Estado se enriqueció con la prensa, donde mujeres y hombres de cultura universal realizaron revistas ante la falta de escuelas y la implementación de leyes educativas de gran alcance. Las publicaciones, además de estar dirigidas a profesores y padres de familia, también fueron para los niños de la época.

Así, en 1839 surgió la prensa infantil mexicana con la primera publicación: El Diario de los Niños, la cual dirigió Wenceslao Sánchez. Para Claudia Agostoni (2015, p.171) la niñez era vista “como el futuro de la nación y de la raza así como [...] los destinatarios de numerosos consejos y cuidados especiales por parte de la familia, de profesores dedicados y del Estado”.

Posteriormente, en la década de 1890, durante el régimen del General Porfirio Díaz, el Estado generó una serie de medidas legislativas con el objetivo de uniformar, hacer obligatoria, gratuita y laica, la educación primaria de los niños. Ejemplo de éstas, fueron la realización de dos Congresos Nacionales de Instrucción Pública, en cuyos resolutivos resaltaron las características pedagógicas y metodológicas de la primaria elemental y superior; y la implementación de la Ley reglamentaria de instrucción obligatoria en el Distrito Federal y Territorios en marzo 1891 (Chaoul, 2014, p. 33).

En este contexto, el licenciado Victoriano Pimentel fundó la revista *El Niño Mexicano*. Semanario de instrucción recreativa para niños y niñas que se publicó entre septiembre de 1895 y julio de 1896, con un total de cuarenta números donde participaron, como autores, políticos y escritores reconocidos de la época; los maestros no tuvieron cabida en este grupo. Destacaron: Guillermo Prieto, Juan de Dios Peza, Luis Álvarez de León, Balvino Dávalos, Carlos Díaz Dufoo, entre otros.

La prensa infantil retomó parte del currículo de enseñanza elemental para la elaboración de sus artículos, aunque debemos señalar que nunca se pensó como una continuidad de los contenidos escolares; el objetivo era ser un complemento a la educación formal a través de artículos divertidos, amenos y con gran contenido recreativo para sus pequeños lectores.

Las preguntas que se formulan en este artículo son: ¿por qué es importante para Victoriano Pimentel y un grupo de mexicanos fundar un semanario dirigido a la niñez?, ¿qué contenido histórico abordó la revista y cómo se presentó?, ¿qué opiniones emitían los niños a partir del contenido histórico?

Cabe mencionar que, en México, las investigaciones sobre la prensa infantil decimonónica iniciaron en la década de los ochenta del siglo xx con la publicación de *La prensa infantil en México* de Camarillo y Lombardo (1984). Otros investigadores, y en particular historiadores de la educación, que han tomado este objeto de estudio, destacan los trabajos de Luz Elena Galván y Lafarga (1997,

1998, 2000, 2008) pionera en el tema. Sus trabajos marcaron el inicio de una importante línea de investigación, a la que se suman Claudia Agostoni (2015), Alberto Del Castillo Troncoso (1998, 2006), Mondragón Contreras (2008), Susana Sosenski (2007) y Rodrigo Antonio Vega y Ortega (2012, 2013), quienes han analizado la prensa infantil desde diversas miradas.

Por otro lado, Betríz Alcubierre Moya (2005) realizó, en su tesis doctoral, un estudio más detallado de toda la prensa infantil del siglo XIX; esta autora sostiene que a partir de 1870 se puede hablar de una “prensa infantil mexicana”, ya que antes de ese año las publicaciones infantiles eran solo “expresiones aisladas”. Además, divide este tipo de prensa en tres momentos:

El primero, el momento en el que el niño fue visto como un tipo de lector indirecto, sujeto a la supervisión de un adulto que encarnaría, en última instancia, al verdadero receptor de los mensajes ideológicos contenidos en el texto; el segundo, en el que el niño se convertiría poco a poco en un lector directo, principal receptor de publicaciones en estricto sentido infantiles, aunque todavía bajo cierta mediación adulta; y un tercer momento, en el que el niño es observado como un sujeto activo, que ejerce individualmente un conjunto de prácticas que lo identifican no solo como lector, sino incluso como colaborador en los distintos materiales periodísticos producidos para su consumo (2005, p.167).

Alcubierre (2005, p. 168) señala que *El Niño Mexicano* (1895-1896) “constituye la expresión más acabada del género de la revista infantil en el México decimonónico”, revista que será objeto de estudio de éste artículo.

2. Consideraciones teórico-metodológica

El sustento teórico de éste artículo se lo brinda la Historia de la cultura escrita, la cual se inscribe en la tradición de la Historia cultural. Para el historiador británico Peter Burke, la Historia cultural tiene diversos métodos, estrategias de investigación y temas que van desde los aromas hasta la cultura misma. Burke (2004, p. 16) anota “los historiadores culturales, al igual que los historiadores sociales, han venido ensanchando el territorio del historiador y haciendo la historia más accesible al gran público”.

Así pues, los historiadores culturales han caracterizado su quehacer al utilizar diferentes técnicas y métodos de estudio. Es decir, la definición y caracterización de la Historia cultural están lejos de ser claras; si la historia estudia al hombre en el tiempo y todo lo que produce es cultura, podemos decir que este ámbito del conocimiento histórico es el más amplio y el más complejo.

Por lo tanto, se asume que hablar de la prensa infantil es hablar de un ámbito de la cultura. Garabedian y Szir (2009, p. 4) mencionan que “analizar las publicaciones periódicas como productos culturales complejos, resultado de un proceso colaborativo intelectual, material y técnico, implica así mismo atender tanto a los contenidos como a su calidad de objetos materiales, es decir, sus formas discursivas y gráficas”.

Como parte de la Historia cultural, encontramos una línea que se desprende: la Historia de la cultura escrita. Dentro de esta tenemos dos vertientes: la primera es la Historia de la escritura y la segunda es la Historia de la lectura. El historiador español Castillo Gómez (2002, p. 16) sostiene que cualquier investigación histórica referente a la lectura y la escritura desde “un documento oficial a la carta privada” y lo soporte desde “la tablilla de arcilla a la pantalla electrónica” pertenecen a la llamada Historia Social de la Cultura Escrita, es decir, une ambas corrientes en una sola.

En otras palabras, la Historia cultural y la Historia de la cultura escrita poseen diferentes características, ya que

Cualquiera que sea la perspectiva adoptada, si hay algo que singulariza la historia de la cultura escrita respecto a otras formas de hacer historia, en especial respecto a la Historia Cultural, eso es la importancia otorgada a la materialidad de los objetos escritos (Castillo Gómez, 2002, p. 18).

Por su parte, el historiador francés Roger Chartier (1997, 2000) ha procurado estudiar todos los aspectos de la Historia de la cultura escrita, sin embargo sus investigaciones se han centrado en la Historia de la lectura, la cual ha sufrido tres evoluciones importantes: 1. La lectura en voz alta (leer para los demás, herencia de la cultura oral), 2. La lectura silenciosa (leer para sí mismo) y 3. La lectura extensiva (diferente a la lectura intensiva). En cuanto a la Historia de la escritura, Armando Petrucci publicó en 1965 *Il libro di recordanze dei Corsini*. Este autor estudió la evolución de la escritura desde el pueblo que suscribe hasta el pueblo que escribe y que adopta una “cultura gráfica”.

De ahí que, en el caso de la escritura infantil, Meda (2013) se ha encargado del desarrollo de una Cultura escrita infantil que considera no uniforme, y sostiene que

Hay una cultura escrita infantil pero que no es monolítica sino dinámica ya que el niño es un escritor emergente, el desarrollo de la infancia y su escritura es doble: por un lado social ya que debe existir un proceso histórico de alfabetización de masas con métodos que evolucionan y, por otro lado, un proceso psicológico-evolutivo que implica desarrollo e interiorización de la escritura por parte del niño (Meda, 2013).

En otras palabras, se afirma que la escritura es exógena, es decir, es inducida desde fuera por un adulto. En este sentido, se señalan dos tipos de escrituras: la disciplinada, en donde el niño tiene una fuerte mediación del adulto y la espontánea, donde expresa de manera libre sus gustos e intereses. Por lo anterior, y tomando en cuenta la naturaleza del objeto de estudio, resultaron pertinentes las aproximaciones antes mencionadas sobre la Historia de la cultura escrita, Historia de la lectura y de la escritura, así como de la Cultura escrita infantil, para el andamiaje metodológico.

Por lo que se refiere a las herramientas teóricas, se han seleccionado cuatro conceptos, ubicados en el Diccionario de Historia de la Educación en México, y una categoría de análisis, que resultaron ser el eje para la comprensión del contenido histórico de la revista. A continuación se describen cada uno de ellos.

El primer concepto es la *educación no formal*, que Lazarin (2002) define en el Diccionario de Historia de la Educación como

La que se da cuando no existe un proyecto, programa o plan educativo específico, por ejemplo: las revistas, periódicos o transmisiones de radio comercial. El ambiente familiar y social también son vehículo de educación o educación informal, es la actividad educativa ajena al llamado sistema educativo que se encuentra legalmente establecido.

De manera que la revista resulta ser un dispositivo emergente y dinámico que da cuenta de otros ámbitos fuera del sistema educativo establecido.

El segundo concepto es la *prensa educativa*, que Leticia Moreno (2002) define en el diccionario arriba señalado, como:

Publicaciones periódicas que contienen temas educativos. Se convirtieron en un importante medio difusor de las ideas en torno a la formación del niño, al quehacer educativo en el aula, el papel educativo de la familia, ente otros. Los principales destinatarios de estas publicaciones fueron los niños, los maestros y educadores, y la familia en general. Sirvieron como materiales de lectura informal y algunas veces fueron llevadas al espacio de la escuela.

Es decir, las revistas o publicaciones periódicas lograban difundir o transmitir ideas sobre la formación de los niños, las familias y el quehacer educativo de manera informal y amena a la población en general.

El tercer concepto es la *infancia*, que el Diccionario de Historia de la Educación en México (2002) define como:

La situación humana en los primeros años de la vida, los calificativos que acompañan a la palabra infancia, suelen ser aquellos que acompañan a la expresión de la dimensión espiritual de la vida humana en su situación paradisiaca antes del pecado original. Así, la inocencia es la cualidad más asociada a infancia. Se atribuye a la infancia la propiedad, que en los manuales teológicos se aplicaba para describir cual era el estado en que vivía el hombre antes del pecado original.

La noción de infancia resulta estar cercana a conceptos de índole espiritual, como estado anterior al pecado original. Por lo tanto, resulta pertinente agregar dos características fundamentales propuestas por Ariès (1998): la infancia se construye a partir del reconocimiento del adulto y su identidad se construye en la escuela.

El cuarto concepto es la revista, que Sánchez, a partir del Diccionario de la Real Academia de la Lengua de 1858, define como “Publicación periódica por cuadernos, con escritos sobre varias materias, o sobre una especialmente” (Sánchez, 2008, p.122).

En resumen, los cuatro conceptos descritos anteriormente, nutren la categoría de análisis que guía todo el estudio, y se le nombró formación histórica; se construyó a través de los planteamientos de Justo Sierra, en los preámbulos de sus libros de Historia patria e Historia general.

Esta categoría, en términos generales, tiene las siguientes características:

- Hacer del héroe nacional el centro de la instrucción histórica primaria; estas biografías podrán “penetrar en el espíritu de los niños por medio de impresiones vivas” (Sierra, 1997, p. 234).
- Comparar nuestro estado actual con los anteriores.
- Seguir un orden cronológico.
- La historia tiene un fin moral y cívico.

El último punto responde, también, al amor a la patria, que según el autor “comprende todos los amores humanos”. Estas cinco características definen nuestra categoría de análisis formación histórica. Como resultado de lo antes expuesto, se analizaron los cuarenta números totales de la revista *El Niño Mexicano* para extraer el contenido histórico y clasificarlo a partir de los personajes, el contexto, valores, antivalores, entre otros aspectos. También fue relevante cruzar el contenido propuesto por la revista y el programa de estudios de la época (1891), esto para saber si el contenido contribuyó a la enseñanza formal o si propuso un nuevo contenido relacionado con la historia.

La clasificación del contenido histórico generó un cuadro de análisis descriptivo; los datos arrojados por los cuadros, fueron graficados e interpretados a fin de relacionarlos con la categoría de análisis. Cabe señalar que, por razones de espacio, en el presente escrito sólo se muestra un ejemplo por cada clasificación.

3. Desarrollo de la investigación

Para iniciar, el contexto educativo en el que se gestó y se desarrolló la revista *El Niño Mexicano*, posee características particulares.

Durante el régimen de Porfirio Díaz, hubo una preocupación especial por la educación elemental. De igual forma, para dar un carácter nacional a contenidos y métodos de enseñanza en ese nivel, el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda, convocó al Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública en 1889. Este primer congreso se llevó a cabo en diciembre de 1889 y concluyó en marzo de 1890; el discurso inaugural lo ofreció Baranda, y estuvieron dirigidos por Enrique Rébsamen y Justo Sierra. También, cada gobernador recibió una circular con preguntas referentes a educación y fueron obligados a enviar un representante para discutir sus respuestas.

Para Sierra, dicho congreso representó un posicionamiento político nacional y social frente a la educación. En el cierre del congreso, dijo: “Sí, es nuestra obra más significativa, porque simboliza el advenimiento de la escuela nueva, hija de más de un siglo de teorías y tentativas, y lentamente aclimatada en los países más cultos y aun en señaladas comarcas de nuestra República” (Partido Liberal, 1890, p. 582). Por falta de tiempo, algunos temas se quedaron en el tintero por lo que se decidió hacer otro congreso en diciembre de 1890.

En el segundo congreso, el tema más discutido, referente a la primaria elemental, fue el tema del método. La resolución quedó de la siguiente manera:

El método que debe emplearse en las escuelas primarias elementales, es el propiamente llamado didáctico ó pedagógico, esto es, el que consiste en ordenar y exponer materias de enseñanza, de tal manera que no solo procure la transmisión de conocimientos, sino que a la vez se procure el desenvolvimiento integral de las facultades de todos los alumnos (Partido Liberal, 1891, p. 455).

María Guadalupe González y Lobo (2006, p. 87) aclara que el objetivo del método propuesto en este segundo congreso “no era suministrar conocimiento enciclopédico, sino preparar y fortalecer todas las facultades para que estuvieran en aptitud de adquirir, por sí mismos, los conocimientos requeridos”.

Como resultado de estos dos congresos, el 21 de marzo de 1891 se emitió, para la primaria elemental, la Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y la Baja California, que debería entrar en vigor el 1º de enero de 1892.

La ley de instrucción tuvo una doble cara: por un lado los contenidos y métodos de enseñanza y, por el otro, la intención política de controlar o centralizar la educación nacional. Chaoul (2014, p. 34) mencionó que esta ley:

Le permitió al gobierno federal involucrarse en la administración local, que ahora tenía que ser regulada para ofrecer un programa único en todas las escuelas municipales pues se trataba de una misma educación obligatoria para todos los niños.

En síntesis, estos dos congresos movilizaron a la clase política y a la sociedad; una buena parte de los mexicanos se interesaron, por primera vez, en qué y cómo debían ser educados los niños.

La revista: contenido general y colaboradores



Figura 1. Encabezado de la revista El Niño Mexicano, año 1, núm. 1.

El 15 de septiembre de 1895 circuló por vez primera la revista El Niño Mexicano. El encabezado fue el mismo en los cuarenta números (Figura 1). Su distribución fue por suscripciones, no se vendía en puestos de periódicos. En varios estados de la República existieron subscriptores y el lugar donde más circuló fue en la Ciudad de México. El formato era el siguiente (Ver Cuadro 1):

Cuadro 1. Formato general de la revista

Formato	Páginas- Hojas
28.5 por 19.5 cm.	8 páginas-4 hojas
Caja Tipográfica	Columnas
23 por 16 cm	Dos.
Ilustraciones	Zona de Difusión
Todos los números cuentan con imágenes tipográficas y algunas fotos.	Se imprimía en la Ciudad de México y su distribución fue nacional.
Precio	
La suscripción al mes cincuenta centavos. El número suelto doce centavos.	

Fuente: Elaborado por los autores con base en El Niño Mexicano, año 1, núm. 1. Septiembre 15 de 1895.

El contenido de la revista fue variado y se dividía en dos: Secciones Constantes, se refieren al contenido persistente durante todos los números publicados, como la sección de Juan de Dios Peza y Guillermo Prieto; y Secciones Esporádicas, que hacen referencia al contenido ocasional (Ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Secciones de El Niño Mexicano

Secciones Constantes	Secciones Esporádicas
Entretenimientos	Instrucción Cívica
Respuestas y Soluciones	Historia Patria
Cuentos Infantiles	Geografía de México
La Ciencia al Alcance de Todos	Geroglífico (sic.)
Galería de Niños Antipáticos	Anécdotas Curiosas
Poesías de Juan de Dios Peza	Literatura Clásica
Pensamientos y Máximas	Galería de Niños Notables
De Todo un Poco	Física Recreativa
Variedades	Maravillas de la Naturaleza
Correspondencia con Nuestros Subscriptores	Anuncios
Lo Que Pasa en el Mundo	Datos Curiosos

Fuente: Elaborado por el autor a partir de los cuarenta números de El Niño Mexicano 1895-1896.

En los cuarenta números de la revista colaboraron diez personas, entre políticos y escritores: Guillermo Prieto, Juan de Dios Peza, Luis Álvarez León, Luis G. Urbina, Carlos Díaz Dufoo, Teodoro Baró, Balbino Dávalos, Juan de M. Sanchez y Guadalupe Vázquez; existieron también firmas con iniciales como J. V. P y J. B. Estos personajes, que representaron movimientos literarios de vanguardia como el modernismo (Urbina y Díaz Dufoo), enriquecieron la lectura de los niños que, además, pudieron comparar estilos literarios diferentes (representados por Prieto y Peza).

El grupo que elaboró la revista fue Francisco Díaz de León y Sucesores S.A., una casa tipográfica de renombre. Ahí publicaron sus obras Altamirano, Payno, Roa Bárcenas y Riva Palacio; el editor fue Ramón Rabasa Estebanell, hermano del famoso abogado Emilio Rabasa. El director fue el abogado michoacano Victoriano Pimentel, quien tenía experiencia periodística, colaboró en El Universal y dirigió la revista La Escuela Moderna durante el Primer Congreso Nacional de Instrucción, además fue, a principios del siglo xx, miembro de la primera Suprema Corte de Justicia después de la Revolución Mexicana.

Colaboradores y elaboradores involucraron a los niños a escribir para que otros los leyeran; esta oportunidad se expresa en diferentes secciones; a lo largo de los cuarenta números participaron más de 100 niños de diferentes estados del país.

4. Análisis

A partir de la revisión de los cuarenta números de la revista, se dividió el contenido histórico en cinco temas: Historia general, Historia patria, Historia escrita por los niños, Historia geográfica e Historia contada en noticia.

A continuación, se describirá de manera general cada tema. Se transcribe de la revista el texto íntegro y sus características; también se expondrá un cuadro de análisis descriptivo en el cual se organiza

información como: fecha y número de la revista, página e imágenes que acompañan el texto y el tipo de contenido histórico al que pertenece.

1. Historia general.

Este contenido está ligado a la historia del mundo antiguo, moderno y muy pocas veces a México. En la mayoría de los casos, se refiere a Francia, Roma antigua, Grecia, África, entre otros. Este contenido, además, se liga a situaciones divertidas o de reflexión moral.

Por lo anterior, se decidió subdividir en dos éste contenido: el primero, llamado Historia del mundo, donde se exponen generalidades del pasado de algunos países, como el descubrimiento de Brasil, el uso de los jardines a través del tiempo o la historia de algunos himnos nacionales. La segunda subdivisión lleva el nombre de Anécdotas históricas, que presentan acontecimientos graciosos, de contenido moral o sin sentido, de personajes relevantes del pasado. A continuación presentamos el cuadro de análisis de Historia general de la subdivisión Historia del mundo (Ver Cuadro 3).

Cuadro 3. Análisis descriptivo del contenido Historia General.

Fecha y número	Página	Imágenes
Abril 26, 1896, núm. 13.	6	Ninguna
Tipo de contenido histórico		
HISTORIA GENERAL – HISTORIA DEL MUNDO		
<p>Himnos nacionales</p> <p>Una revista inglesa publica un estudio sobre los diversos himnos nacionales.</p> <p>El autor del artículo observa que la mayor parte de esos himnos no se refieren de ninguna manera a la nación, sino solamente a la persona del monarca.</p> <p>En ciertos países, como Suecia, se canta a un rey histórico y legendario, muerto desde ha mucho tiempo, y los súbditos de sus sucesores, con una lealtad póstuma, continúan pidiendo a Dios que se salve, como si viviese todavía.</p> <p>He aquí una lista, por demás incompleta, de himnos nacionales, que mostrará poco más ó menos cómo se dividen:</p> <p>Himnos que celebran al soberano: los de Inglaterra, Austria, Dinamarca, Portugal, Prusia, Rusia y Suecia.</p> <p>Himnos que celebran a la nación: República Argentina, México, Estados Unidos, Chile, Republica Oriental del Uruguay, Holanda, Hungría, Noruega y Suiza.</p> <p>Hay una tercera clase, y es la de los himnos revolucionarios, entre los cuales pueden contarse a Francia, con la Marsellesa; a Bélgica con la Brabancone; y a Irlanda con Gog sabe Ireland.</p> <p>Los himnos nacionales son relativamente modernos; datan casi todos de uno á dos siglos á esta parte.</p> <p>Los autores son generalmente ilustres desconocidos, con excepción, por ejemplo, de Rouget de L'Isle, el autor de la Marsellesa.</p> <p>El solo himno extranjero, cuyas palabras son de un gran poeta, es el himno noruego Ja vielsker... Sí, nosotros amamos este país, su autor es Bjoernejerne Bjaernson.</p> <p>El solo himno, cuya música sea la obra de un gran compositor, es el himno austriaco, que fue escrito por Haydn.</p> <p>Conviene mencionar, por último, el himno portugués, que tuvo por autor á Don Pedro I del Brasil.</p>		
LUGAR	TEMPORALIDAD	PERSONAJES
Países de Europa y América.	Siglo XIX, XVIII Y XVII.	Algunos autores y compositores de himnos nacionales como Rouge de L'Isle y Haydn.
TRAMA	¿PERTENECE AL CONTENIDO OFICIAL?	VALORES QUE PROMUEVE
Se explica a los lectores el origen de algunos himnos nacionales.	No pertenece al contenido oficial.	Amor y lealtad a la patria expresada en los himnos.

Fuente: Elaborado por los autores a partir de El Niño Mexicano, año I núm. 16, 1896.

En el cuadro descriptivo de análisis se observa que, en este contenido, los países centrales son de Europa y América en diferentes siglos y contextos; además, los personajes son los autores que compusieron los himnos nacionales de sus países, algunos personajes están envueltos por valores como el amor y la lealtad a su patria. En cuento a su relación con el contenido oficial,

el tema no está propuesto en el currículo de la primaria elemental y superior, es decir, es un aporte histórico a la formación histórica de los niños.

2. *Historia patria.*

Este contenido se relaciona con los acontecimientos históricos de México; es explicativa y nunca, como en Historia general, está ligada a situaciones divertidas. En muchas ocasiones son los sentimientos o valores quienes representan con más notoriedad al personaje central.

Fecha y número	Página	Imágenes
Septiembre 15, 1895 Núm. 1	Páginas 1 y 2	Cinco imágenes.
Tipo de contenido histórico		
HISTORIA PATRIA		
Historia patria		
	 Casa de Hidalgo en Dolores.	 Iglesia parroquial en Dolores.
<p>Hidalgo, hombre muy instruido y de clara inteligencia, viendo la triste condición con que guardaban los mexicanos bajo la dominación española, concibió el gran pensamiento de que México se hiciera independiente de España.</p>		

Para realizar idea tan atrevida, entró en conjuración con varias personas de Querétaro y San Miguel el Grande, con el fin de emprender una revolución que acabase con el poder de los españoles en esta Nueva España, como entonces se llamaba nuestra patria. Descubierta la conjuración por el gobierno virreinal, se decretó el arresto de varias personas, y Doña Josefa Ortíz de Domínguez, esposa del Corregidor de Querétaro dió aviso de esto á D. Miguel Allende, que habia ido á Dolores á reunirse con Hidalgo.

En la noche del 15 de septiembre de 1810. El Capitán D. Juan Aldama llegó con el aviso de la Corregidora, y se pusieron aquellos personajes á deliberar sobre tan comprometida situación. "No hay más remedio,- dijo Hidalgo con energía y resolución- que empuñar luego las armas;" y puso manos á la obra enseguida, es decir, en la madrugada del memorable 16 de Septiembre.

Algunos trabajadores- dice un historiador- de las pequeñas fábricas de Hidalgo, unos cuantos presos que por faltas leves se hallaban en la cárcel y fueron puestos en libertad por los conjurados, un centenar de campesinos que habían acudido á la misa del domingo y habían oido, atónitos primero y delirantes después, el sermón inflamado del cura que los llamaba á romper sus cadenas: éste fué el primer núcleo del ejército insurgente.

Con él salió Hidalgo á las 12 del día para San Miguel el Grande, donde se le reunió el cuerpo de tropa á que pertenecía Allende; en el camino halló en un santuario un estandarte de la Virgen de Guadalupe, la patrona de los indios, la reina indiana de los cielos, que los misioneros habían puesto como intercesora entre los españoles y la raza conquistada y exclamó con religioso acento: "Esa es nuestra bandera. ¡Viva nuestra madre santísima de Guadalupe! ¡Viva Fernando VII! ¡Viva la América y muera el mal gobierno!"

Continuó luego la campaña emprendida por el ejército insurgente, como lo saben nuestros lectorcitos y como tendremos ocasión de detallarlo paulatinamente en estas columnas.

He aquí el hecho histórico de gran trascendencia para los mexicanos, que se solemniza hoy y mañana con múltiples demostraciones de regocijo en toda la República.



Virgen de los Remedios, proclamada generala de los ejércitos realistas por el virrey Venegas, durante la guerra de independencia.



Escudo de armas adoptado por México independiente.

PERIODO HISTÓRICO	PERSONAJES	VALORES QUE PROMUEVE
Virreinato.	Miguel Hidalgo, Josefa Ortíz, Aldama y Allende.	Valentía y amor en el inicio de la Guerra de Independencia.

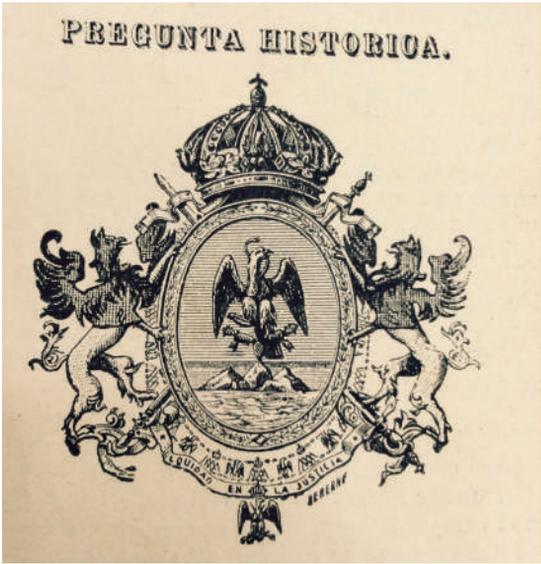
¿QUÉ ES LO RELEVANTE?	¿PERTENECE AL CONTENIDO OFICIAL?
Buscar la independencia de la Nueva España.	Sí pertenece al contenido oficial.

Fuente: Elaborado por los autores a partir de El Niño Mexicano, año 1, núm. 1, 1895.

Como se observa en el cuadro, el contenido sí pertenece al contenido oficial de enseñanza de la historia en la primaria elemental del programa de 1891; los personajes relevantes son los iniciadores de la Guerra de Independencia, los cuales representan valores como valentía y amor a la tierra que los vio nacer. Los personajes tienen un objetivo o propósito relevante, que es la independencia de la Nueva España, ubicada en el periodo histórico conocido como virreinato.

3. Historia escrita por los niños.

Lo escriben los niños a partir de lo solicitado por la revista en el ámbito de la Historia de México o Historia general. Este contenido es de suma importancia, ya que nos permite avizorar cómo construían su conocimiento sobre la historia.

Fecha y número	Página	Imágenes
Diciembre 8, 1895 Núm. 10	Página 7	Una
Tipo de Contenido Histórico		
HISTORIA ESCRITA POR LOS NIÑOS		
		

Dígase á qué nación pertenece este escudo de armas; si lo usa todavía, ó en qué época lo adoptó; qué simboliza, etc., etc., (Todo lo que se sepa respecto de él.)
 Publicaremos las mejores contestaciones y los nombres de sus autores.
RESPUESTAS Y SOLUCIONES
PREGUNTA HISTÓRICA
 (Número 13, página 8)
 Este escudo de armas perteneció a México, cuando por segunda vez fue imperio. Lo adoptó el emperador Maximiliano, y dejó de usarse cuando triunfó la República, en 1867.
RESPUESTA DE FERNADO SUÁREZ Y PINAL
 Pertenece á la Nación Mexicana; hoy no se usa: sólo se usó en tiempo del Imperio. Lo que simboliza no lo sé, por no alcanzarme por ello mi poca inteligencia. **RESPUESTA DE MANUEL AD. GONZÁLEZ.**
 Por el águila y el nopal, reconozco que este escudo pertenece a mi adorada Patria, y por la corona y el lema "Equidad en la Justicia" comprendo que debe de haberse usado durante el 2º Imperio. **RESPUESTA DE MARÍA MICAELA AMADOR.**
 Pertenece a la Nación Mexicana; fue adoptado en el 2º Imperio y es símbolo de éste. En la parte inferior se ve un collar con el lema de Maximiliano, quien usaba tal collar como gran Maestre de la Orden de Guadalupe, instituida por Iturbide y renovada por Maximiliano. **RESPUESTA DE GUILLERMO GARCÍA Y MONTEERRUBIO.**

¿DE QUIÉN SE HABLA?	CONTEXTO	¿QUÉ VALORES EXPRESAN?
Del Escudo de Armas del Segundo Imperio Mexicano.	Siglo XIX, segundo imperio.	Honestidad porque algunos mencionan que no saben y cariño expresado al país.
¿PERTENECEN AL CONTENIDO OFICIAL?	¿LA ESCRITURA ES DISCIPLINADA PERSONAL O DISCIPLINADA IMPERSONAL?	
Sí, pertenece al contenido oficial.	Los niños que demuestran cariño e ignorancia por los datos, por lo que se cree es una escritura personal, es decir, libre.	

Fuente: Elaborado por los autores a partir de El Niño Mexicano, año I, núm. 10 y 13, 1895

En este cuadro se observa la participación de los niños a través de sus cartas. La pregunta histórica que detonó la participación fue una de México, específicamente sobre el Segundo Imperio; el evento había ocurrido apenas unos treinta años atrás. El contenido pertenece al contenido oficial de la primaria elemental de 1891, por lo que reforzó la visión de los niños en ese tema. Se decidió anexar en el cuadro los datos de la escritura personal o impersonal, términos acuñados por Meda (2013) y explicados en los aspectos metodológicos en este trabajo, con el fin de conocer si existe mediación de

un adulto en los escritos o bien si se trata de una escritura libre. Lo que se percibe en el texto atribuido a los niños, es un manejo de los datos del tema, pero también honestidad, ya que algunos de ellos evidencian saber poco del tema, por lo que se trata de una escritura personal, es decir, libre.

4. Histórico-geográfica.

Este tipo de contenido está relacionado con la geografía. En una buena cantidad de números, el contenido histórico se refirió a lugares donde habían ocurrido hazañas nacionales e internacionales, como Puebla o África.

Fecha y número	Página	Imágenes
Octubre 20, 1895 Núm. 3	Suplemento	Grabado de Chapultepec.
Tipo de Contenido Histórico		
HISTÓRICO-GEOGRÁFICA		
<p>Álbum Histórico-geográfico de EL NIÑO MEXICANO Chapultepec,</p> <p>He aquí el hermoso bosque secular, gala y ornato de nuestro pintoresco Valle: el abrupto montículo de rocas de granito; el gallardo y risueño Castillo, que se yergue como atalaya, dominando siempre el horizonte....!</p> <p>¡Cuánto respeto infunden en el alma aquellos corpulentos ahuehuetes, titanes desafiadores de los siglos, testigos del flujo y reflujo de las generaciones, de los grandes acontecimientos, de las grandes glorias y de las grandes catástrofes del pueblo mexicano!</p> <p>Inspiráos, niños, en la noble hermosura de ese recinto sagrado: describidla en breves palabras, y relatad, también brevemente, los principales acontecimientos históricos que en él se han realizado. Esperamos vuestras pequeñas composiciones durante quince días, y al cabo de ellos publicaremos las dos más aceptables, para satisfacción y honra de sus autores.</p> <div data-bbox="318 1102 899 1512" style="text-align: center;"> </div>		

¿DE QUÉ LUGAR SE HABLA?	¿QUÉ PERSONAJES PARTICIPAN EN EL LUGAR?
Del bosque de Chapultepec.	Ninguno, el personaje principal es el bosque.
¿CÓMO SE LIGAN AMBAS CIENCIAS?	¿PERTENECE AL CONTENIDO OFICIAL?
En ese lugar ocurrieron diferentes acontecimientos de gloria y catástrofes históricas.	La Guerra con Estados Unidos fue uno de los acontecimientos en ese lugar, sí pertenece al contenido oficial de cuarto año de primaria elemental.

Fuente: Elaborado por los autores a partir de *El Niño Mexicano*, año 1, núm. 3, 1895.

En este cuadro se observa que el lugar geográfico es el personaje principal, se explican los elementos ambientales e históricos que lo envuelven. Este contenido pertenece parcialmente al programa oficial del currículo de la primaria elemental de la época, ya que aborda unos temas que ocurrieron en el espacio geográfico como la guerra con Estados Unidos; sin embargo, la manera de abordar los acontecimientos históricos respecto al lugar parece ser una nueva forma de presentar historia a los niños.

5. *Historia contada en noticia.*

En los últimos cinco números, la revista presentó una sección de noticias que, en algunos casos, se enmarcó con reseñas históricas.

Fecha y número	Página	Imágenes
Junio 7, 1896 Núm. 36	5	Ninguna imagen.
Tipo de contenido histórico		
HISTORIA CONTADA EN NOTICIA		
<p>Los restos de Navarrete</p> <p>El Gobierno de Michoacán ha ordenado transportar á Morelia los restos del distinguido poeta Fray Manuel de Navarrete, que habían reposado en Tlalpujahuá desde la muerte de aquel virtuoso franciscano, en Julio de 1807. Este poeta nació en Zamora el 18 de Junio de 1768, estuvo un tiempo empleado en un establecimiento mercantil en esta ciudad, y entró a la orden de S. Francisco, en Querétaro, el año de 1787. Muchas de sus composiciones aparecieron en su periódico, que se publicaba en su tiempo en la capital, llamado el <i>Diario de México</i>. Murió siendo guardián del convento de su orden en Tlalpujahuá.</p>		

¿QUIÉN ES EL PERSONAJE CENTRAL DE LA NOTICIA?	¿EN QUÉ PERIODO HISTORICO SE DESARROLLA?
Fray Manuel de Navarrete.	Con la época colonial.
¿QUÉ VALORES PROMUEVE?	¿PERTENECE AL CONTENIDO OFICIAL?
Ninguno.	Sí pertenece al contenido oficial.

Fuente: Elaborado por los autores a partir de El Niño Mexicano, año 1, núm. 36, 1896.

El cuadro muestra una de tantas noticias de la época que fueron cubiertas por un discurso histórico. El contenido de la noticia se enmarca en el periodo colonial, ya que el personaje vivió en ese periodo, sin embargo, La Colonia sí está explícita en el currículo de primaria elemental. El mayor número de textos de esta subdivisión no reflejaron ningún valor sentimental por ser únicamente informativa.

Como resultado del análisis descriptivo del contenido histórico, las nociones de prensa educativa, revista, infancia y educación no formal, nos ayudan a consolidar las siguientes ideas: el formato de la revista fue único, pero su contenido variado, en el que resaltaron los textos históricos; éstos formaron un medio importante para la formación histórica de los niños. Los únicos destinatarios fueron los niños en condiciones no formales, es decir, fuera de la escuela. La participación de los niños en los temas referentes a la historia resultaron ser un gran apoyo para avizorar sus opiniones al respecto y se puede decir que no solo la escuela constituye un medio en donde se construye la identidad de infancia, sino también las revistas jugaron un papel primordial para establecer esta identidad.

En definitiva, la categoría formación histórica atraviesa cada uno de los cinco subtemas del contenido antes propuesto, ya que el cuerpo de los textos, en la gran mayoría de los casos, tienen orden cronológico, hace de los héroes o lugares históricos el centro de la formación histórica, compara, con la subdivisión Historia contada en noticia la situación actual con las anteriores y, sobre todo, tiene un fin moral y cívico porque inducen a los niños lectores, y escritores, a amar las acciones patrióticas de mexicanos y extranjeros.

Conclusiones

El objetivo de esta investigación fue analizar el contenido histórico de la revista *El Niño Mexicano* para conocer qué formación histórica se promovía. No se puede hablar de una reflexión, sino de tres reflexiones al respecto.

1. Hombres comprometidos con la educación y la niñez.

Los personajes que participaron en la elaboración de *El Niño Mexicano* fueron, casi todos, de sexo masculino y no eran normalistas. Estas características reflejan dos importantes afirmaciones: las mujeres fueron poco contempladas en la elaboración de nuestro objeto de estudio y el interés educativo no fue monopolio de los profesores normalistas.

Es imposible dejar de mencionar a Victoriano Pimentel como director y coordinador, tanto de la revista como de los personajes que participaron en ella. El proyecto de *El Niño Mexicano*, representó para Pimentel la consolidación de su presencia en el ámbito y élite educativa, al mismo tiempo, consolidó sus relaciones personales con figuras importantes de la educación nacional, como Justo Sierra quien hacía leer a sus hijas la revista.

Por lo anterior, los hombres que elaboraron *El Niño Mexicano* giraron en torno a su relación con el director; la multiplicidad intelectual y generacional fue lo que enriqueció e hizo interesante a este dispositivo. La revista se equilibró en dos aspectos esenciales: la importancia por la educación infantil, representada por los escritores y poetas, y el interés comercial, representada por los abogados.

2. Los niños lectores-escritores.

Los niños fueron el centro de la revista. No existió contenido alguno dirigido a otros actores del proceso educativo; los niños abordaron, a través de sus cartas, casi todos los temas, expresaron sentimientos de felicidad, tristeza, esperanza, anhelo e incluso interés por la historia, ciencias o civismo. Las cartas de los niños tienen tres características importantes: la primera es que muestran un juicio de valor o expresan

algún sentimiento sobre el contenido; la segunda es que utilizan una gran cantidad de datos para fundamentar sus respuestas; y la tercera es que se dirigen de manera explícita o implícita a un adulto. Los niños lectores-escritores vivieron una verdadera transición de la enseñanza tradicional a la moderna: las explicaciones científicas poco a poco fueron dejando atrás a las religiosas, mientras que los conceptos de patria y nación se consolidaban. Los niños de El Niño Mexicano son el claro ejemplo de que el proyecto educativo porfiriano marchaba muy bien.

3. La historia que se presentó.

La clasificación del contenido histórico en El Niño Mexicano, demuestra tres particularidades al presentar información histórica.

La primera: se ubicaron solo dos contenidos, referentes a las batallas del 2 de abril y 5 de mayo, que elogiaron al gobierno del General Porfirio Díaz; bajo esta perspectiva, se demuestra que este dispositivo no trató de justificar al régimen, y ni siquiera rindió homenaje a la figura de Díaz. Como segunda particularidad en casi todo el contenido histórico, se presentaron fechas, nombres y acciones de personajes principales y secundarios; es decir, los datos fueron elementos esenciales para validar los acontecimientos del pasado. La tercera particularidad reconoce que el contenido generó en los lectores sentimientos de amor, solidaridad y respeto a personajes no solo de México, sino de la historia universal.

El Niño Mexicano y su contenido histórico fortalecieron las ideas de nación, paz, progreso, moral y civismo; promovió también la participación de los niños de manera informada, importante para la formación de un nuevo ciudadano mexicano.

Referencias

Publicaciones Periódicas

El Niño Mexicano, 1895-1896.

Libros Siglo XIX

Partido Liberal (1890). *Memorias del Congreso de Instrucción Pública*. México: Imprenta del Partido Liberal.

Partido Liberal (1891). *Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*. México: Imprenta del Partido Liberal.

Libros

Agostoni, C. (2015). *Divertir e instruir. Revistas infantiles del siglo XIX mexicano*. En B. Clark y E. Speckman (edit.). *La república de las letras. Asomos a la cultura escrita del México decimonónico*. II. México: UNAM-IIB.

Alcubierre, B. (2005). *Ciudadanos del futuro. Una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano*. México: Colmex/UAEM.

Ariès, P. (1998). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. México: Taurus.

Burke, P. (2004). *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Castillo, A. (2002). *El tiempo de la cultura escrita. A modo de introducción*. En A. Castillo (edit.), *Historia de la Cultura Escrita. Del Próximo Oriente Antiguo y la sociedad informatizada*. España: Ediciones Trea.

Chauol, M. E. (2014). *Entre la esperanza de cambio y la continuidad de la vida. El espacio de las escuelas primarias nacionales en la Ciudad de México*. México: Instituto de Investigaciones José María Luis Mora/Conacyt.

Galván, L. E. (1996). *Estado de México*. En J-D. Lloyd (coord.), *Porfirio Díaz frente al descontento popular regional (1891-1893)* (pp. 23-58). México: Universidad Iberoamericana.

Galván, L. E. (1997). *Un encuentro con los niños a través de sus lecturas en el siglo XIX*. En M. E. Aguirre (coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos y recuerdos*. México: FCE/CESU-UNAM.

Galván, L. E. (1998). *El Álbum de los Niños. Un periódico infantil del siglo XIX*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(6), 301-316. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14000606.pdf> el 13 de abril 2015.

- Galván, L. E. (2000). *Aprendizajes de nuevos saberes a través de la prensa infantil del siglo XIX*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 273-302. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/140/Resumenes/Resumen_14001005_1.pdf el 19 de marzo 2015.
- Galván, L. E. (2008a). Del ocio a la instrucción en La Niñez Ilustrada. Un periódico infantil del siglo XIX. *Estudios del Hombre*. 20, 201-233. Recuperado de <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/esthom/esthompdf/esthom20/201-257.pdf> el 15 de abril 2015.
- Galván, L. E. (2008b). La niñez desvalida. El discurso de la prensa infantil del siglo XIX. En A. Padilla, A. Soler, M. L. Arredondo y L. M. Moctezuma (coords.), *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacio y prácticas*. México: Juan Pablos/UAEM.
- Galván, L. E. (coord.) (2002). *Diccionario de Historia de la Educación en México, versión multimedia*. México: CIESAS/Conacyt/UNAM.
- Garabedian, M., Szir, S. y Lida, M. (2009). *Prensa argentina siglo XIX: imágenes, textos y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- González y Lobo, M. G. (2006). Los pilares de la educación nacional (Tres congresos decimonónicos). México: UPN.
- Menéndez, R. (2013). *Las escuelas primarias en la ciudad de México en la modernidad porfiriana*. México: UPN.
- Moreno, L. (2002). *La prensa pedagógica en el siglo XIX*. En L. E. Galván (coord), *Diccionario de Historia de la Educación en México, versión multimedia*. México: CIESAS/Conacyt/UNAM.
- Sánchez, J. M. (2008). *Revistas ilustradas en España. Del Romanticismo a la Guerra Civil*. Gijón, España: Trea.
- Sierra, J. (1997). *Ensayos y textos elementales de historia*. México: UNAM.
- Vega y Ortega, R. A. (2012). Los reinos de la naturaleza en la prensa infantil de México, 1870-1878. *Revista Trashumeante. Revista Americana e Historia Social*. 5(2), 336-353. Recuperado de www.sbh.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=967 el 19 de febrero 2015.
- Vega y Ortega, R. A. (2013a). La zoología y El Diario de los Niños (ciudad de México, 1839-1840). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 15(20), 275-293. Recuperado de http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2297 el 19 de febrero 2015.

Vega y Ortega, R. A. (2013b). Instrucción, utilidad, especulación y recreación geológicas en las revistas de la ciudad de México (1840-1861). *Revista Trashumante. Revista Americana e Historia Social*. 2(10), 56-79. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/trashumante/article/view/16577> el 23 de mayo 2015.

Videos

Meda, J. (2013). Historia de la Cultura Escrita Infantil. Recuperado de <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/16168> el 30 de noviembre 2015.

Sitios web:

Diccionario de Historia de la Educación en México. UNAM/CIESAS/Conacyt. Retomado de <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/indart.htm>.

Archivos

FRBMLT. Fondo Reservado de la Biblioteca Miguel Lerdo de Tejada

FRBGTQUPN. Fondo Reservado de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero de la UPN.

HNDUNAM. Hemeroteca Nacional Digital de la UNAM.

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL CUIDADO DEL AGUA DE LOS ESTUDIANTES DE LICENCIATURA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL COLOMBIA Y MÉXICO

Ivonne Ramírez Sosa

Raúl Calixto Flores

Resumen

Las Representaciones Sociales (RS) son un sistema de interpretación de la realidad, construidos y compartidos socialmente, y hacen referencia al conocimiento del sentido común.

El estudio de éstas, en el campo de la Educación Ambiental (EA) ha sido relevante, porque permite caracterizar las imágenes de los actores educativos sobre diversos problemas y temas ambientales.

En este escrito, se describen los principales resultados obtenidos de la investigación respecto a las RS del cuidado del agua de los estudiantes de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Colombia y México. El desarrollo de la investigación tuvo diferentes etapas por medio de encuestas y entrevistas. Entre los resultados, destaca la caracterización de tres tipos de RS del cuidado del agua: naturalistas, antropocéntricas y globalizantes, y se señalan las diferencias y semejanzas encontradas en ambos contextos.

En una de las conclusiones del estudio, se reconoce la importancia de la EA en las instituciones de educación superior, para concientizar a los estudiantes sobre formas diferentes para relacionarse con el ambiente.

Palabras clave: Representaciones sociales, educación ambiental, universidad, agua.

Delimitación del problema

La crisis ambiental que sufre la sociedad contemporánea, exige que la problemática sea observada desde una visión diferente; se hace necesaria la emergencia de propuestas educativas que propendan a la formación de ciudadanos con una forma de pensamiento distinto, capaces de establecer relaciones más respetuosas con el ambiente y responder a las emergencias de su contexto (Terrón, 2016).

México, al igual que Colombia, poseen rasgos que les dan identidad propia, pero también comparten semejanzas socioculturales que los identifica como países latinoamericanos. No obstante, cada uno atraviesa por una variedad de conflictos de diversa índole, políticos, económicos, educativos, entre otros. Sin embargo, ante la crisis ambiental que se constituye en una crisis global, hacer un comparativo de las perspectivas y acciones que se llevan a cabo en ambos países, puede complementar o enriquecer la visión frente a la problemática ambiental.

Colombia, como país con una gran biodiversidad, ha emprendido acciones a nivel de políticas públicas y educativas diversas para responder a sus contrariedades. Identificar diferencias y/o puntos de encuentro con México, puede contribuir a reconocer fortalezas o debilidades en los proyectos y acciones educativas realizadas hasta ahora en nuestro país, en relación a la educación ambiental.

Asimismo, sin la intención de priorizar un problema sobre otro, debido a que el agua es un elemento vital para la subsistencia del ser humano, se requiere establecer relaciones más adecuadas en torno al cuidado de este valioso recurso, a fin de asegurar el acceso a éste en un futuro.

Esta investigación caracteriza las RS sobre el cuidado del agua que poseen los estudiantes de la UPN de Bogotá (UPN Colombia, en lo sucesivo) y la UPN Ajusco (UPN México, en adelante).

Debido a que ambas instituciones tienen como finalidad la formación de futuros profesionales de la educación, caracterizar las RS puede contribuir a una mayor comprensión de las prácticas

pedagógicas cotidianas; de ahí lo significativo de considerarlas como punto de partida en las tareas relacionadas con la EA en los espacios formales de educación (González Gaudio y Valdez, 2012).

El fenómeno del acceso al agua en los contextos urbanos es complejo, pues en él intervienen factores económicos, políticos y sociales, entre otros. El acceso desigual al valioso líquido ha traído serias repercusiones en las diferentes regiones, desde problemas de salud, escasez de alimentos, sobreexplotación de los mantos acuíferos, hasta conflictos armados que obedecen a cuestiones políticas y de lucha territorial.

El futuro de una sociedad sin agua parece ser desolador, a menos de que se emprendan acciones que favorezcan el desarrollo de una conciencia diferente y la sensibilización ambiental, que resulten efectivas para fomentar el cuidado y uso eficiente de este recurso, y en general del medio.

En ese sentido, la EA juega un papel importante en el cambio cultural y en las maneras de relacionarse socialmente, así como en la sensibilización y formación de ciudadanos con una conciencia crítica, por medio de diversas estrategias orientadas a una manera distinta de aprehender y mirar el mundo, y el desarrollo de habilidades que les permitan transformar su realidad (Terrón, 2010).

Asimismo, las Instituciones de Educación Superior (IES) en México y Colombia, han tenido un papel protagónico en cuestiones de desarrollo, ciencia, tecnología y en diferentes ámbitos, pues son organismos encargados de formar profesionistas competitivos que contribuyan de manera significativa al desarrollo del país.

En consecuencia, las aportaciones de las IES pueden contribuir de manera significativa a minimizar el alcance de los problemas ambientales. En el caso de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN México, y de las distintas licenciaturas de la UPN Colombia, la acción educativa de éstas se encuentra claramente establecida dentro de sus objetivos, al pretender formar profesionales capaces de analizar la problemática educativa y de intervenir en la resolución de la misma, además de favorecer la generación de un pensamiento

crítico y reflexivo, y ejercer gran influencia en la planeación, diseño e instrumentación de proyectos educativos de los alumnos, y en la formación de valores y actitudes positivas en relación al medio ambiente en ámbitos empresariales, escolares, familiares y comunitarios.

Esta investigación surge del interés por conocer las RS del cuidado del agua que tienen los estudiantes de los semestres 2º al 10º de las licenciaturas en Química, Física y Diseño tecnológico de la UPN Colombia (de acuerdo al currículo de ésta, los estudiantes indistintamente del semestre o la carrera, pueden cursar juntas algunas asignaturas, de igual forma, todos los egresados serán docentes de las asignaturas mencionadas), así como los estudiantes de 3º, 5º y 7º semestres de la licenciatura en Pedagogía de la UPN México; debido a que en el caso de la primera institución se encuentra en un contexto urbano en donde la problemática del agua no es muy evidente en contraste con la segunda, que se establece en uno en el cual la escasez y la mala calidad del agua son problemas cada vez más notorios.

Y se da respuesta a las preguntas: ¿qué tipos de RS tienen sobre el cuidado del agua los estudiantes de la UPN Colombia y México, y cuáles son los elementos que las constituyen? Y ¿qué diferencias existen entre las RS que tienen los estudiantes en ambos contextos?

En este marco, el supuesto de esta investigación es que en las RS de los estudiantes de la UPN Colombia predomina el enfoque naturalista, en tanto que en las RS de los estudiantes de la UPN México, existe el predominio de las antropocéntricas.

En tal dirección, las RS que tienen los estudiantes de la UPN Colombia y México, están basadas en un conjunto de conocimientos, creencias, opiniones y percepciones provenientes de distintos medios, así como desde su formación personal, académica y del propio contexto vivido. En ese sentido, las RS en ambas poblaciones son diferentes, y su tendencia hacia un tipo o hacia otro estará determinada por dicho contexto.

Referentes teórico-metodológicos

A lo largo de la presente investigación, se coincidió con los principales autores que trabajan la teoría de las RS, entre los que figuran Moscovici (1979) y Jodelet (1986), y con quienes trabajan las RS del medio ambiente, como Reigota (1990), de quien se retomó el proceso de categorización y las categorías propuestas: naturalistas, antropocéntricas y globalizantes.

La investigación realizada se orienta hacia la caracterización de las RS del cuidado del agua a través del análisis de las diversas expresiones de sentido común de los estudiantes implicados en el estudio.

Las RS son entidades que se cruzan y cristalizan en el universo cotidiano, y que adquieren significado a través de la interacción y las relaciones sociales (Moscovici, 1979).

La teoría de las RS en la investigación educativa, es valiosa porque ofrece un marco explicativo acerca del comportamiento de las personas como un conjunto de saberes socialmente generados y compartidos, con aplicaciones prácticas diversas en la interpretación y el control de la realidad (Cuevas, 2012).

Jodelet (1986) señala que las RS son sistemas de interpretación que se rigen por la relación del ser humano con el mundo y los otros, por lo que se constituyen en tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud.

La primera dimensión “se relaciona con la organización de conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social” (Moscovici, 1979, p. 45). Se refiere al conjunto de informaciones o conocimientos que se tienen del objeto, que circulan socialmente y que pueden ser transmitidas a través de distintas fuentes: libros, revistas y la comunicación cotidiana.

El campo de representación “nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación” (Moscovici, 1979, p. 46). Esta dimensión comprende

los significados que se le asignan al objeto de representación, que pueden ser juicios, opiniones, percepciones y/o creencias que se producen socialmente.

La actitud “acaba de descubrir la orientación global en relación con el objeto de la representación global” (Moscovici, 1979, p. 47). Se refiere a una expresión evaluativa en relación con el objeto de representación que provoca reacciones emocionales, pues a partir de la información que tiene el grupo, y los significados que se le atribuyen al objeto de representación social, se adoptan posturas y se realizan acciones respecto al objeto (Cuevas, 2012).

Calixto (2009), retomando a Marcos Reigota (1990), propone una tipología de RS del medio ambiente y las clasifica como: naturalista, globalizante y antropocéntrica. La naturalista se centra en la relación con la naturaleza y está dirigida a aspectos físico-químicos, la flora y la fauna. La globalizante se aplica cuando se consideran las interacciones entre los aspectos sociales y naturales, y finalmente, la antropocéntrica, que se orienta hacia la utilidad de los recursos naturales para la vida del ser humano.

De acuerdo con Araya (2002), la metodología de recolección de las RS es un aspecto clave para determinar el valor de los estudios sobre representación. Araya, citando a Pereira de Sá (1998), menciona que existen tres líneas de investigación de las RS:

- La escuela clásica desarrollada por Denise Jodelet (1986), en estrecha cercanía con la propuesta de Serge Moscovici (1979), la cual tiene mayor énfasis en el aspecto constituyente que en el constituido de las representaciones, y privilegia el análisis de la cultura y de las interacciones sociales (Araya, 2002).

Los estudios de corte procesual se interesan por comprender los hechos particulares que dan lugar a la elaboración de una representación específica, donde los significados que se asignan a un hecho, persona u objeto están íntimamente ligados a la historia, el contexto y la cultura. Este tipo de estudios generalmente emplea el método cualitativo y la triangulación de múltiples técnicas (Cuevas, 2016, p. 113).

La Escuela de Aix-en-Provence desarrollada por Jean-Claude Abric en 1976.

Se le conoce como el enfoque estructural de las RS.

- Este tipo de estudios tienen como propósito “conocer la organización de los elementos de la representación social (núcleo central, elementos periféricos). Habitualmente hacen uso de técnicas correlacionales y análisis multivariados” (Cuevas, 2016).
- Escuela de Ginebra. El máximo exponente es Willem Doise. Conocida como la escuela sociológica, pues se centra en las condiciones de producción y circulación de las RS.

Esta investigación se inscribe en el enfoque procesual, porque se pretende describir las interacciones sociales de los sujetos con el problema del cuidado del agua, e identificar si existen diferencias en esta interacción entre los estudiantes de ambos contextos, a través de técnicas cualitativas como lo son la entrevista y la encuesta.

De igual forma, este estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, ya que se tiene el supuesto de que la realidad se construye socialmente a través de definiciones de la situación, de la naturaleza individual o colectiva. La perspectiva elegida es la cualitativa, por considerar que esta es más congruente con la naturaleza del objeto de estudio para la comprensión de los significados compartidos de los estudiantes (Calixto, 2014).

Desarrollo de la investigación

El desarrollo de la investigación tuvo diferentes etapas: exploratoria, diseño e implementación de los instrumentos y análisis e interpretación de los resultados.

Etapa exploratoria

Se construyó un cuestionario cualitativo, con preguntas abiertas y evocadoras del agua, y un guion de entrevista abierto y flexible, para obtener las diversas expresiones de sentido común de los estudiantes implicados en el estudio.

Se llevó a cabo la revisión de los instrumentos por parte de especialistas en el tema (una doctora en Pedagogía y una doctora en Ciencias de la Educación), y se realizaron las adecuaciones a los instrumentos.

A partir de ello, se realizó un piloteo con estudiantes de la UPN México que fue de utilidad para la modificación y perfeccionamiento de los instrumentos de investigación.

Etapa de diseño e implementación de los instrumentos

Para la recuperación del discurso de los estudiantes en la investigación, se trabajó con la encuesta y la entrevista. Éstas se aplicaron en dos momentos:

- La UPN Colombia: Debido a la diferencia del contexto en su estructura académica, se seleccionaron estudiantes de diferentes semestres de pregrado en las licenciaturas de Física, Química, Electrónica y Diseño tecnológico. De esta forma, la población encuestada se distribuyó de la siguiente manera: 2º semestre: dos; 3er semestre: uno; 4º semestre: cinco; 5º semestre: dos; 6º semestre: 17; 7º semestre: 16; 8º semestre: 17; 9º semestre: 12; y 10º semestre: 10; haciendo un total de 82 estudiantes.
- La UPN México: Se determinó una muestra por medio de un estudio de caso, en el que se seleccionó un grupo a partir de los estudiantes inscritos en 3º, 5º y 7º semestre, que comprende tres grupos de 31, 23 y 24 estudiantes, respectivamente, de la licenciatura en Pedagogía, del semestre correspondiente a agosto-diciembre de 2017.

Para el caso de la UPN Colombia, se realizaron seis entrevistas a estudiantes encuestados y cinco con estudiantes de la UPN México, a fin de entrelazar y complementar la información recabada en las encuestas.

La información obtenida se analizó en un proceso de lectura, relectura, transcripción, revisión, escritura y reescritura. Cada una de las técnicas utilizadas aportó información que permitió identificar y caracterizar las distintas RS del agua. Este análisis comprende la captura, organización y codificación de la información.

A partir de los resultados obtenidos, se identificaron las dimensiones del campo de información, del campo de representación y las actitudes de las RS sobre el cuidado del agua.

Asimismo, los resultados de las encuestas se vaciaron a una hoja de cálculo, a fin de facilitar su análisis, y se llevó a cabo la transcripción de las entrevistas realizadas a los estudiantes en Colombia.

Análisis e interpretación de los resultados

De acuerdo con Bardin (1996), la mayoría de los procedimientos de análisis se organizan alrededor de un proceso de categorización.

Esta categorización puede ser semántica (temas), sintáctica (verbos y adjetivos), léxica (clasificación de palabras según su sentido) y expresiva. La codificación permite su agrupamiento, que es la parte que tienen de común entre sí (Bardin, 1996).

Para fines de esta investigación, una vez obtenidos los datos, se organizaron, clasificaron e interpretaron. Para ello, se realizó un proceso de categorización basado en la propuesta de Reigota (1990): naturalistas, antropocéntricas y globalizantes. Dicha sistematización consistió en la lectura detallada de los términos y frases para identificar discursos similares, según su contenido y/o sentido, lo que permitió asignarles una categoría.

Para facilitar el análisis de los resultados, se trabajó con el software ATLAS.ti, que se utiliza primordialmente en investigaciones cualitativas.

Como se hizo mención, en la presente investigación se coincidió con autores que trabajan la teoría de las RS, como Serge Moscovici.

En ese sentido, Moscovici (1979) identifica tres dimensiones en las representaciones sociales: la información, el campo de representación y la actitud. Por lo que, a partir de los resultados obtenidos, se identifican las dimensiones de información, del campo de representación y de actitudes sobre el cuidado del agua.

Dimensión de información

En el caso de Colombia, el agua no fue un tema que sea visto como problema ambiental severo. Dentro de las principales problemáticas ambientales a resolver, la de mayor frecuencia fue la contaminación, además de la basura. De esta forma, al identificar los componentes de la dimensión de información sobre el cuidado del agua, los estudiantes utilizaron 2 154 términos distintos; de éstos, se presentan los de mayor frecuencia: contaminación (104), basura (86), contaminación del agua (47), agua (42), vida (32), contaminación auditiva (20), deforestación (20), reciclar (20), reutilizar (18), mal manejo de basuras (18), falta de reciclaje (15), contaminación de ríos (9), aire contaminado (11), escasez (6).

En el caso de México, se observó que la falta y/o escasez del agua, constituye uno de los principales problemas que padece la población, aunque también se reconocen otras dificultades medioambientales entre las que se encuentra la contaminación y la basura.

De esta forma, al identificar los componentes de la información sobre el cuidado del agua, los estudiantes utilizaron 1 606 términos distintos; los de mayor frecuencia fueron: escasez o falta de agua (128), desperdicio de agua (87), basura (62), contaminación (53), contaminación del agua (42), inundaciones (39), ahorro del agua (25), tala de árboles (24), fugas de agua por infraestructura (26), uso excesivo del auto (16), separación de basura (12), coladeras tapadas (9), contaminación de ríos (8), aire contaminado (8), sobrepoblación (6), entre otros

Dimensión del campo de representación

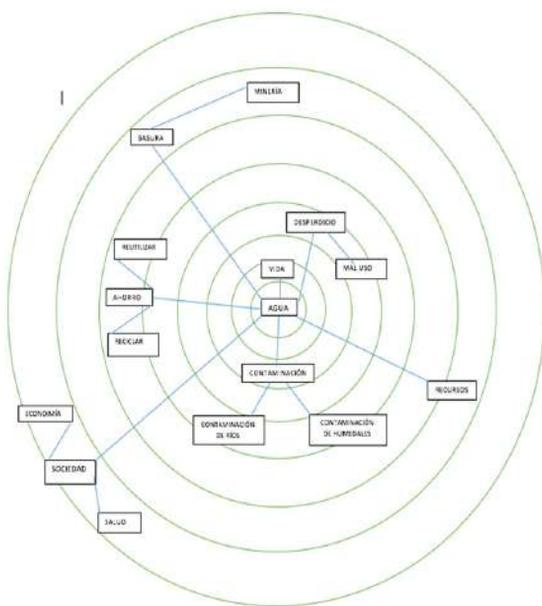
En esta dimensión, en ambos países sobresale el término agua.

En Colombia, el recurso se considera como importante para la vida, y bajo esa perspectiva debe ahorrarse, reciclarse y reutilizarse para disminuir el desperdicio y el mal uso que se hace, aunque el principal problema reside en la contaminación y las actividades industriales (principalmente la minería), que afectan a sus recursos naturales como ríos y humedales. En ese sentido, la economía también es un elemento a tomar en cuenta para la preservación de este elemento. Aunque se hace mención del desperdicio y el mal uso del agua entre la comunidad, el doméstico no se considera como una fuente de contaminación tan relevante.

En México también es un recurso de relevancia para la vida; no obstante, se señalan con más énfasis términos negativos en relación al agua, como desperdicio, escasez, contaminación e inundaciones.

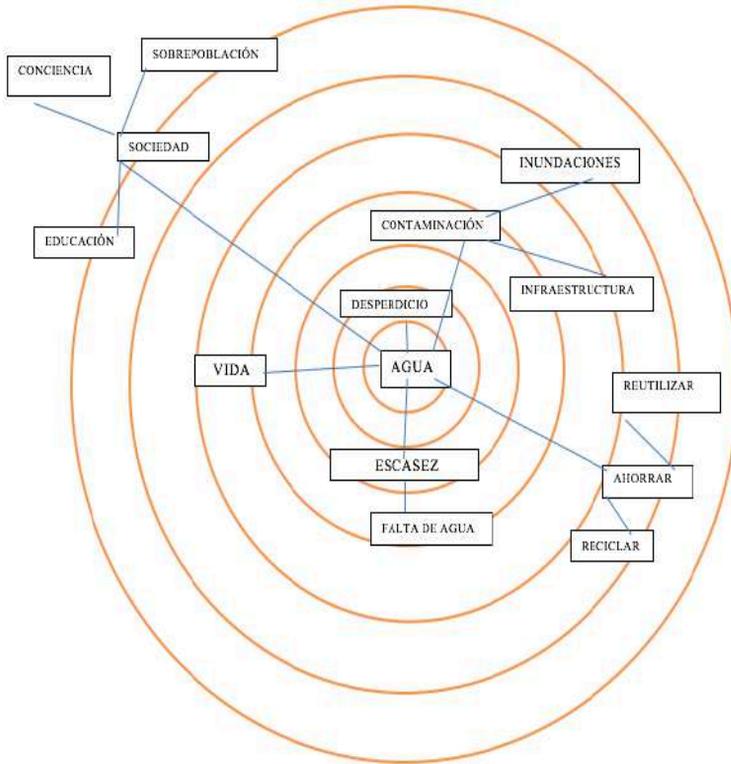
Las siguientes figuras muestran el campo de representación obtenido en ambas poblaciones (ver figuras 1 y 2).

Figura 1. Campo de representación RS del cuidado del agua en Colombia



Fuente: propia

Figura 2. Campo de representación RS del cuidado del agua en México



Fuente: propia

Finalmente, en ambos países se propone el ahorro, reciclar y utilizar medidas para cuidar el agua, pero también se alude a la educación como una manera de disminuir las problemáticas actuales.

Dimensión de actitud

En la dimensión de actitud, se puede decir que, tanto en Colombia como en México, las acciones de la población están orientadas por actitudes antropocéntricas, debido a que la mayoría de los estudiantes cohabitan en un contexto urbano. Se recuperan algunas

de las respuestas textuales de los estudiantes; para identificarlos, se utilizan las siguientes claves (ver tabla 1).

Tabla 1. Claves de entrevistados en Colombia y México

Entrevistados UPN Colombia	Clave	Entrevistados UPN México	Clave
1	ENTC1	1	ENTM1
2	ENTC2	2	ENTM2
3	ENTC3	3	ENTM3
4	ENTC4	4	ENTM4
5	ENTC5	5	ENTM5
6	ENTC6		

Fuente: Propia

De esta forma, ambas poblaciones reconocen que existe una problemática en torno al agua, aunque difieren en cuanto a la importancia que se le atribuye a cada problema. En Colombia, los estudiantes consideran de mayor importancia la contaminación del recurso, mientras que, en México, la escasez es un problema de gran trascendencia.

En el caso de Colombia, la potabilización y el suministro del agua no constituyen un problema, sin embargo, le atribuyen mayor interés al costo que se paga por el servicio: “El problema es el costo del agua, es el servicio más caro” (ENTC6).

Los estudiantes en México, sin embargo, consideran que el suministro es desigual en la ciudad y que hay zonas que son favorecidas en ese sentido.

Asimismo, las acciones se visualizan a nivel de sociedad, a la que se responsabiliza por el desperdicio del agua, aunque se propone educar para crear conciencia con respecto a este problema.

Faltan hábitos como país y como sociedad... debemos inculcar a los más pequeños para evolucionar como sociedad, si las personas toman conciencia pueden transmitirla a los más pequeños(ENTM2).

Finalmente, llama la atención que, aunque en el contexto colombiano los estudiantes se relacionan con proyectos o temáticas sobre EA desde el inicio de su formación académica, sus actitudes son muy similares a las encontradas en la población de México. En la tabla 2 se sintetizan algunos de los principales resultados.

Tabla 2. Principales resultados Conclusiones

COLOMBIA		
DIMENSIÓN DE INFORMACIÓN	CAMPO DE REPRESENTACIÓN	DIMENSIÓN DE ACTITUD
<p>2 154 términos distintos. <i>Los de mayor frecuencia:</i> contaminación (104) basura (86) contaminación del agua (47) agua (42) vida (32) contaminación auditiva (20) deforestación (20) reciclar (20) reutilizar (18) mal manejo de basuras (18) falta de reciclaje (15) contaminación de ríos (9) escasez (6) <i>Principales fuentes de información:</i> sitios de internet (google, facebook), la televisión (RCN, Caracol) y el periódico. RS Naturalistas 35.6 % RS Antropocéntricas 36.3% RS Globalizantes 19.4%</p>	<p>RS Naturalistas 46% RS Antropocéntricas 45.5% RS Globalizantes 6 %</p> <p>Un 95% de los encuestados consideran que, a través de las IES y de la educación, se pueden disminuir los problemas relacionados con el agua.</p>	<p>RS Naturalistas 24.3% RS Antropocéntricas 46.9.5% RS Globalizantes 12.3 %</p> <p><i>Actitudes favorables:</i> el reciclaje, el ahorro, reutilizar, cerrar las llaves.</p> <p><i>Actitudes desfavorables:</i> contaminación, el desperdicio, el derroche, el mal uso.</p>
MÉXICO		
<p>1 606 términos distintos <i>Los de mayor frecuencia:</i> escasez o falta de agua (128) desperdicio de agua (87) basura (62) contaminación (53) contaminación del agua (42) inundaciones (39) ahorro del agua (25) tala de árboles (24) fugas de agua por infraestructura (26) uso excesivo del auto (16) separación de basura (12) coladeras tapadas (9) contaminación de ríos (8) aire contaminado (8) sobrepoblación (6) <i>Principales fuentes de información:</i> televisión, sitios de internet, la radio y las revistas. RS Naturalistas 37 % RS Antropocéntricas 24.6 % RS Globalizantes 15.5%</p>	<p>RS Naturalistas 34 % RS Antropocéntricas 59% RS Globalizantes 5%</p> <p>Un 88% de los estudiantes encuestados considera que las IES pueden contribuir a disminuir los problemas relacionados con el agua.</p>	<p>RS Naturalistas 12% RS Antropocéntricas 49% RS Globalizantes 9%</p> <p><i>Actitudes favorables:</i> ahorrar, reutilizar y reciclar, cerrar llaves.</p> <p><i>Actitudes desfavorables:</i> desperdicio, la contaminación, tirar basura, fugas.</p>

Fuente: propia

Conclusiones

Las RS que poseen los estudiantes están relacionadas con distintos factores, como el contexto en el que viven, los conocimientos e información adquirida en su trayectoria académica, su entorno familiar y los medios de comunicación e información que regularmente consultan.

Las RS de los estudiantes de la UPN Colombia fueron heterogéneas con enfoque entre lo antropocéntrico y lo naturalista; y en el caso de los estudiantes de la UPN México, se observaron RS más homogéneas con una inclinación hacia el enfoque antropocéntrico.

Por otra parte, esta investigación también aportó información sobre las tres dimensiones de las RS, de modo que se identificaron distintas imágenes y significados del cuidado del agua. Tomando en cuenta los objetivos de la misma, a continuación, se describen semejanzas y diferencias encontradas en estas dimensiones.

En general, se observa el empleo de un mayor número de términos en las respuestas dadas por los estudiantes UPN Colombia que por los estudiantes de la UPN México, lo cual puede tener relación con el hecho de que en Colombia se trabajan proyectos ambientales desde niveles básicos de estudio de manera normada, y que en los planes educativos de la UPN Colombia existen asignaturas electivas que se relacionan con la EA.

Es decir, en México, a pesar de que los inicios de la EA se registran en los años ochenta, y en la educación superior en los noventa, a diferencia de Colombia, no se desarrollan proyectos educativos ambientales prescritos con esa obligatoriedad, lo que sugiere que en la UPN México aún hace falta implementar programas o asignaturas, que ofrezcan a sus estudiantes experiencias que incluyan a la EA como parte fundamental de su formación profesional.

En ese sentido, llama la atención que, entre las fuentes de información que mencionaron los estudiantes colombianos, se encuentran primordialmente los sitios de internet como Google y Facebook, la televisión, el periódico y finalmente sus clases. En el

caso de los estudiantes mexicanos destacan, en primer lugar, la televisión, seguida de los sitios de internet, la radio y las revistas; como se observa, el entorno académico no necesariamente sea determinante de sus representaciones.

En este estudio no se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes de los primeros semestres de los que estaban en más avanzados o por finalizar su nivel licenciatura, lo que reitera que hay otras fuentes importantes de la representación que tienen los universitarios, más allá de las que les brinda su formación académica.

Por otro lado, en la población de Colombia se observó que sus RS están fuertemente influenciadas por su contexto natural. En éstas predomina una visión del dominio sobre la naturaleza, debido a que se consideran un país con gran riqueza en biodiversidad y fuentes hídricas, por lo que la mala calidad, el acceso y la potabilidad del agua no constituyen un problema. De esta forma, existe una tendencia a considerar como problema el costo elevado que se paga por el servicio, más que el suministro que se tiene de él.

El agua se considera un recurso del cual depende la vida, por tanto, resultaría importante cuidarlo y preservarlo. Lo anterior explica en cierta medida los tipos de RS encontradas en los dos grupos.

A diferencia de Colombia, en México se observó que la falta y/o escasez del agua constituye uno de los principales problemas que padece la población, aunque también se reconocen otros problemas medioambientales, entre los que se encuentra la contaminación y la basura.

Las RS de los estudiantes de la UPN México sobre el cuidado del agua, están orientadas principalmente por su contexto social; en ese sentido, aunque cuentan con fuentes hídricas, reconocen que ya no son suficientes para abastecer por completo a la población; así también se señala una diferencia importante en la Ciudad de México, cuando se menciona que existe en ésta una sobrepoblación, cuestión que hace más visible la distribución desigual de este recurso.

Referente al campo de representación, en Colombia sobresalen las RS naturalistas en las que el término agua es parte del núcleo figurativo de la representación; los estudiantes plantean que es un

recurso esencial para la vida de los seres humanos, haciéndose evidente la relación que establecen con el agua. En ese sentido, en reiteradas ocasiones, los estudiantes señalan la importancia de cuidar y preservar los páramos y humedales que se ven afectados principalmente por las actividades mineras. De igual forma, la contaminación de estas fuentes hídricas se enuncia como el mayor de los problemas en relación al cuidado del agua, así como el desperdicio y el mal uso que se hace de ésta.

No obstante, 95% de los estudiantes colombianos considera que a través de las IES se puede lograr la concientización, a fin de mejorar el uso que le dan al valioso recurso.

La economía también juega un papel importante para el desarrollo de las sociedades, la salud y las mejoras a nivel mundial, pero no se establece una relación significativa entre el consumo, los procesos de producción y el cuidado del agua.

En el caso de México, las relaciones que se establecen con el agua se ven afectadas fundamentalmente en correspondencia con el uso que el ser humano le da a este recurso.

A diferencia de Colombia, los estudiantes de la UPN México señalan al desperdicio como uno de los principales problemas del agua. Asimismo, de acuerdo con el medio urbano donde vive la mayoría de los estudiantes, existe ya un desabasto que se traduce en escasez del recurso, por lo que, en semejanza con Colombia, se propone ahorrar, reciclar y reutilizar el agua.

También, los estudiantes resaltan la importancia de la educación para concientizar a la población. En ese sentido, 88% considera que las IES pueden contribuir a disminuir los problemas relacionados con el agua. Los estudiantes mexicanos señalan como factor importante el mantenimiento de la infraestructura acuífera, pues el deterioro de ésta causa fugas e inundaciones de manera frecuente.

En relación a las actitudes sobre el cuidado del agua, se puede notar que existen muchas semejanzas en las actitudes detectadas: los estudiantes de ambos países proponen acciones de ahorro, reciclado, reuso y de no desperdicio.

En ambos países existe la visión antropocéntrica del uso del agua, en donde el recurso es utilizado para satisfacer las necesidades humanas.

Lo anterior conlleva a pensar qué tipo de prácticas se llevan a cabo en relación a la EA, y si las estrategias han sido adecuadas, dado que las actitudes frente a la problemática se asemejan mucho en los dos países.

Cabe señalar que, tanto en México como en Colombia, no se vinculan directamente las problemáticas del agua con los procesos de producción y/o el consumismo, que actualmente forma parte de nuestras sociedades.

Asimismo, pese a que existen diferencias en cuanto a los planes de estudio de ambas instituciones, las carreras profesionales de los estudiantes en esta investigación y en la forma en que se ha llevado a cabo la EA en ambos contextos, los alumnos de las dos universidades consideran que su nivel de actuación en el ámbito profesional, puede hacer una diferencia para las futuras generaciones, porque su campo tiene incidencia en la educación, por lo tanto, en la enseñanza.

En ese sentido, y con base en los hallazgos obtenidos en esta investigación, las sugerencias serían incrementar, en el caso de Colombia, o implementar en el caso de México, contenidos ambientales que contribuyan a vislumbrar las implicaciones económicas, políticas y educativas que están entrelazadas en la problemática ambiental, así como evidenciar la cada vez más necesaria transdisciplinariedad en la resolución de los problemas.

Del mismo modo es preciso ofrecer a los estudiantes, experiencias que les permitan la sensibilización y la conciencia sobre la problemática ambiental que estamos viviendo, a fin de realizar acciones cada vez más responsables, y reconocer la necesidad de reforzar la educación ambiental en las IES, para concientizar sobre los nuevos valores que exige el cambio en la relación con el ambiente.

Referencias

- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Psicología social sociocognitiva*. San José, Costa Rica: Flacso. Recuperado de <https://doi.org/10.1174/0213474-07782194425> el 18 de junio de 2017.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid, España: Akal Universitaria.
- Calixto, R. (2009). Las representaciones sociales del uso del agua. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-9. Recuperado de http://www.comie.org.-mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_03/ponencias/0177-F.pdf. el 20 de enero de 2017.
- Calixto, R. (2014). *Periplo por la educación ambiental*. México: Castellanos Editores.
- Calixto, R. y Moreno, M. (coords.) (2017). *Educación ambiental en las instituciones de educación superior*. México: ReDIE.
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. En *Revistas UNAM*, 11(21). Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/crs/article/view/569-94> el 3 de febrero de 2017.
- Cuevas, Y. (2012). Apuntes sobre la teoría de Representaciones Sociales. En R. Calixto (ed.), *En la búsqueda de los sentidos y significados de la educación ambiental*, 21-43. México: UPN.
- González Gaudiano, E. (2001). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. En L. Sauvé (ed.), *En el marco del proyecto educación ambiental para la Amazonia, desenvolvimiento en medio ambiente*, 141-158. Recuperado de <http://www.ecologiasocial.com/biblioteca/GonzalezG-historiaEducAmbALat.pdf> el 21 de abril de 2017.
- González Gaudiano, E. y Valdez, E. (2012, enero-junio). Enfoques y sujetos en los estudios sobre representaciones sociales de medio ambiente en tres países de Iberoamérica. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 14. Recuperado de http://www.uv.mx/-cpue/num14/inves/gonzalez_valdez_medio_ambiente.html el 12 de febrero de 2018.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II*. David Rosenbaum (trad.). Barcelona, España: Paidós.

- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul. Recuperado de <https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovi-ci-elpsicoana-lisis-su-imagen-y-su-publico.pdf> el 10 de octubre de 2016.
- Pereira de Sá, C. (1998). *A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Río de Janeiro, Brasil: UERJ
- Reigota, M. (1990). *Les représentations sociales dell'environnement et les pratiques pédagogiques quotidiennes des professeurs de Sciences a Sao Paulo-Brésil*, tesis de doctorado: Universidad Católica de Lovaina.
- Terrón, E. (2010). *Educación ambiental. Representaciones sociales y sus implicaciones educativas*. México: UPN.
- Terrón, E. (2016). Retos de la educación ambiental ante las exigencias del siglo XXI. En *Revista Entre Maestros*, 16(58). México: UPN.

**LA MALETA DE DIEGO. EL USO DE LA MALETA DIDÁCTICA
PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA VIDA
COTIDIANA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA ³²**

Karen Elizabeth Romero López

María Rosa Gudiño Cejudo

Resumen

Esta publicación presenta el diseño de La Maleta de Diego como herramienta didáctica, construida desde el aula para su uso en la enseñanza de la Historia de México en tercer grado de secundaria, particularmente la historia de la vida cotidiana. Retomamos como fuente iconográfica fragmentos del mural Sueño de un paseo dominical en la Alameda Central, pintado por Diego Rivera en 1947. Exponemos los antecedentes históricos de la maleta didáctica, el diseño de La Maleta de Diego, así como las fuentes históricas y materiales de trabajo que la conforman. También se incluyen los resultados obtenidos después de su implementación en un grupo de tercero de secundaria de la escuela secundaria técnica No. 60, Francisco Javier Santamaría.

³² Este texto es parte de mi tesis de maestría, titulada Sueño de un paseo dominical en la Alameda Central de Diego Rivera. Una propuesta de intervención didáctica para el estudio de la vida cotidiana en tercero de secundaria, defendida en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, el 11 de diciembre de 2018. Esta versión es resultado del trabajo de revisión y edición para su publicación.

Sueño de un paseo dominical en la Alameda Central



Ficha técnica: Título: Sueño de un paseo dominical en la Alameda Central. Autor: Diego Rivera. Técnica: Fresco. Medidas: 4.17 x 16.67 metros, superficie total de 65.42 m². Ubicación original: Comedor Versalles del Hotel del Prado en la Ciudad de México. Año de elaboración: 1947. Segunda ubicación: Lobby del Hotel Del Prado. Año de su traslado: 1961. Encargados del traslado: Arq. Ruth Rivera Marín, Arq. Noldi Schereck e Ing. Crais Burr. Ubicación actual: Museo Mural Diego Rivera, sito en la Alameda Central de la Ciudad de México. Causa de su traslado: Sismo de 1985. Año de traslado: 1986. Encargados de su traslado: Instituto Nacional de Bellas Artes, Facultad de Ingeniería de la UNAM y restaurador Tomás Zurián.

Delimitación del problema

La asignatura de Historia es considerada una de las disciplinas más extensas y solemnes, esto debido al estudio de amplios periodos, en un tiempo muy reducido, por parte de la escuela (Trepát, 2006, p. 121), provocando desagrado en algunos estudiantes de secundaria, no logrando alcanzar un grado de empatía, sin encontrar un vínculo con su vida diaria.

Lo anterior nos llevó a la tarea de indagar sobre las diversas estrategias con las que contamos como profesoras para impartir alguna temática sugerida en los planes y programas de la SEP. Nuestro interés es que los estudiantes aprendan historia desde los museos o las fuentes primarias, con las que comprenderán un periodo histórico. Lo más común durante nuestras clases, es sugerirles algún trabajo en el museo con recomendaciones como: aprecien las piezas, vean qué más les gustó, sin percatarnos que sus respuestas no llegan a una verdadera reflexión; los comentarios abordaban desde me gustó, sin especificar qué les gustó; está bien bonito, sin aclarar qué era lo bonito; hasta comentarios como qué aburrido, omitiendo mencionar qué fue lo aburrido.

Entre las estrategias para responder cómo enseñar, acudimos al uso de imágenes: las de papelería (monografías), alguna publicación que considerábamos adecuada, las obtenidas de internet, hasta las imágenes de nuestros libros de texto escolar, sin considerar el contexto con las que fueron elaboradas, siempre insistiendo en las mismas cuestiones usadas para el museo y obteniendo el mismo resultado que con las piezas de arte y/o arqueológicas.

Al realizar una reflexión sobre nuestra práctica y los resultados obtenidos en estas actividades, nos cuestionamos: ¿qué ejercicios nos servirían para observar, analizar y reflexionar sobre una pieza artística o en todo caso una imagen? ¿Qué orientaciones debería tener la secuencia didáctica para llegar a una interpretación iconológica básica? ¿Qué herramienta podríamos construir para llevar al aula, y los estudiantes pudiesen tener un contacto directo con diversas imágenes?

Es por ello que la problemática encontrada parte de una necesidad: enseñar la asignatura de Historia desde otra perspectiva, que es por medio del arte y en particular de la pintura.

A partir de esta problemática, surge la inquietud y necesidad de diseñar una propuesta de intervención didáctica por medio del análisis del mural Sueño de un paseo dominical en la Alameda Central (1947) de Diego Rivera, para proponer e implementar otra forma de enseñanza de Historia de México en educación secundaria. Esta

propuesta privilegió el manejo de una fuente primaria e iconográfica, por medio de la interpretación y análisis de la misma, haciendo significativo el contenido escolar, teniendo como herramienta didáctica el uso de una maleta didáctica.

Objeto de estudio

Establecimos como objeto de estudio la enseñanza de la historia a través del arte, siendo el tema principal la vida cotidiana en el periodo del Porfiriato. La pieza artística que se estudió fue el mural Sueño de un paseo dominical en la Alameda Central de Diego Rivera que, para los intereses de la investigación, lo fragmentamos en once escenas (Imagen 1) que representan actividades cotidianas como vestimentas, diversiones y oficios de la sociedad mexicana de finales del siglo XIX.

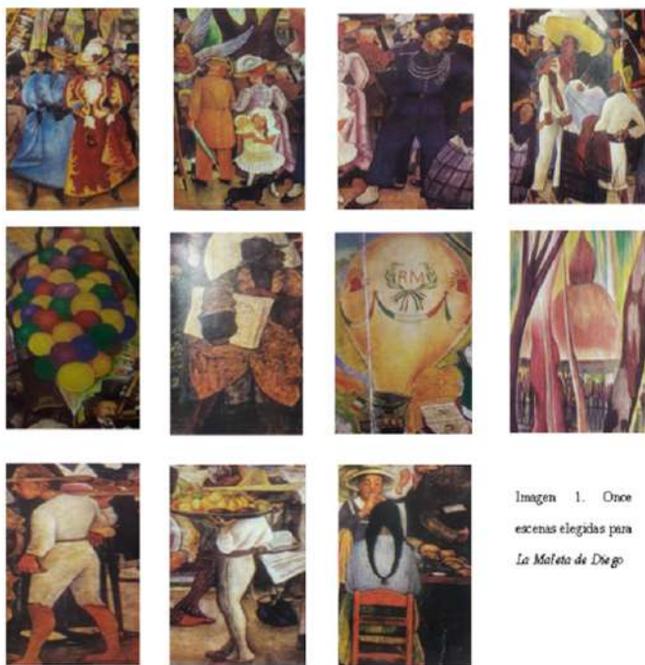


Imagen 1. Once escenas elegidas para *La Maleta de Diego*

En tanto, los objetivos de este proyecto fueron:

- Identificarán, por medio de la comparación entre imágenes y textos especializados, aspectos sobresalientes de la vida cotidiana en el periodo del Porfiriato.
- Analizarán, con los ejercicios sugeridos en la maleta didáctica, las once escenas de la vida cotidiana del mural, distribuidas en las temáticas de Vestido, Diversiones públicas y Oficios.
- Interpretarán, iconográfica e iconológicamente, las once escenas de la vida cotidiana del periodo del Porfiriato representadas en el mural de Diego Rivera, logrando un nivel tres de la metodología sugerida por Erwin Panofsky.
- Construirán un conocimiento histórico sobre el periodo del Porfiriato, por medio del manejo de una fuente iconográfica, a través del uso de una maleta didáctica.

Abordaje en la literatura especializada

Para esto, las categorías que orientaron este trabajo fueron Enseñanza de la historia, Pintura y enseñanza de la historia, Fuente iconográfica, Vida cotidiana y Pensamiento histórico, además de los antecedentes históricos de la maleta didáctica y su metodología³³. Para efectos de esta publicación, solo desarrollaremos Pintura y enseñanza de la historia, Vida cotidiana y la maleta didáctica.

Pintura y Enseñanza de la Historia.

La enseñanza de la Historia se ha convertido en un desafío, principalmente en llevar un conocimiento empático de esta asignatura, posibilitando el desarrollo de habilidades para la formación de un pensamiento histórico en los estudiantes de tercero de secundaria, obteniendo de esta forma un mejor resultado académico.

³³ Para mayor profundización de estas categorías, consultar Romero, K. (2018) Sueño de un paseo dominical en la Alameda Central de Diego Rivera. Una propuesta de intervención didáctica para el estudio de la vida cotidiana en tercero de secundaria”. Tesis de maestría inédita. upn.

Al hacer uso de una gama de fuentes que tenemos a nuestro alcance, éstas inciden positivamente en los estudiantes durante el proceso de enseñanza. Dentro de estos recursos se encuentran las imágenes, como dibujos, fotografías, mapas y obras de arte pictóricas como lo es el mural Sueño de un paseo dominical en la Alameda Central.

Para esta investigación, retomamos de Parsons (en Hernández, 2010, p. 144) la definición de arte “no como el conjunto de objetos bellos, sino el proceso mediante el cual articulamos una experiencia interior, con nuestras respuestas al mundo exterior”. De ahí la importancia que una pieza artística sea una fuente de conocimiento, que reivindica el sentido de la experiencia del autor, pero además la experiencia de quien la aprecia, enseña, aprende, valora e interpreta.

Por consiguiente, una pintura, al ser un texto visual, sirve para representar y complementar información adicional, sobre todo entre el discurso y las imágenes pictóricas empleadas en clase (Fernández, s/f, p. 77, Díaz y Hernández, 1998, p. 169), para lo cual deben de cumplir con las siguientes funciones:

- Dirigir y mantener la atención, interés y motivación de los estudiantes.
- Favorece procesos de empatía del alumnado.
- Permite una explicación en tanto para una cultura visual.
- Favorece la retención de información al estar permanentemente representado en una fuente iconográfica y primaria, ofreciendo información directa sobre aspectos de la vida social que se pueden leer en la imagen.
- Permite deducir información, además de conceptualizar situaciones y procesos.
- Deja preguntas abiertas que nos llevan a otras fuentes.

Por estas razones, la utilización de una pintura como instrumento didáctico, sugiere la realización de dos tipos de lecturas en el aula:

- Libre para descubrir la capacidad de observación y recogida de información por parte de los estudiantes.

- Dirigida por parte del profesor, guiándose por medio de preguntas hacia una temática central.

Dando por sentado que las actividades realizadas en el aula, contrastadas con otras fuentes de información histórica, llegan a cumplir el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en historia. La pintura puede ser de gran utilidad (Fernández, 2008, p. 77) debido a que:

- Como documento, presenta y visibiliza protagonismos sociales, individuales y colectivos.
- Apoya y cuestiona una idea, entre la pintura y una interpretación histórica dominante.
- Como instrumento didáctico para detectar cambios, permanencias, presencias, ausencias, similitudes y diferencias e intentar interpretarlas críticamente.

El uso de la pintura en la clase de historia, permite desarrollar en los estudiantes una formación básica de investigación histórica, apoyados en la comprensión de conceptos de tiempo histórico, permanencia, cambio y continuidad; principalmente la interpretación de una fuente iconográfica primaria.

Vida Cotidiana.

El estudio de la vida cotidiana nos enfrenta a una serie de testimonios que refieren a códigos morales, conformación de la sociedad, relaciones laborales, la infancia, dándole importancia, debido a que, al indagar en grandes acontecimientos, resulta necesario el estudio de lo cotidiano debido a los pequeños “cambios producidos en los tiempos largos” (Gonzalbo, 2009, p. 20), permaneciendo en el nivel de vida, movimientos sociales, costumbres y tradiciones, y ha de servir para comprender el pasado de una sociedad, como de una comunidad o una persona.

Al estudiar historia, desde una visión de la vida cotidiana, se ofrece a alumnos de secundaria otra perspectiva más ágil y sencilla para su comprensión. Gonzalbo cita a Heller, quien da una definición muy clara de esta corriente historiográfica:

La vida cotidiana es la vida de todo hombre. La vive cada cual, sin excepción alguna, cualquiera que sea el lugar que le asigne la división del trabajo intelectual y físico. Nadie consigue identificarse con su actividad humano-específica hasta el punto de poder desprenderse enteramente de la cotidianidad[...] La vida cotidiana es la vida del hombre entero, o sea: el hombre participa en la vida cotidiana con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad. (2009, p. 27).

Para ello es necesario, antes de conocer acerca de procesos económico-políticos, sobre la vida de la sociedad en el periodo que se desea estudiar, ya que como he mencionado, la cotidianidad está impresa en la toma de decisiones de los personajes y sus motivaciones internas, que los llevó a las posiciones políticas que representaron.

La maleta didáctica.

En la búsqueda de una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia, nos preguntamos qué tipo de herramienta se podría diseñar para trabajar en el aula y que abarcara, por una parte, la posibilidad de acercar a los estudiantes de tercero de secundaria al estudio de la historia a través de la vida cotidiana en el periodo del Porfiriato. Por la otra, que este acercamiento se diera a partir de interpretaciones iconográficas e iconológicas de una fuente pictórica. Descubrimos el proyecto de la maleta didáctica, creada como un recurso motivador que antecede una visita al museo y que permite a los estudiantes conocer y manipular, en el salón de clases, piezas representativas de las diferentes temáticas que estudian en la escuela. Piezas que, exhibidas en un Museo, quedan lejos de su alcance, y que integradas en una maleta didáctica les permite la oportunidad de interactuar con ellas.

Los antecedentes de las llamadas maletas didácticas se remontan al museo portátil conocido como *Boîte-en-valise de Marcel Duchamp* (1935), el cual consistía en una caja metálica que contenía reproducciones en miniatura de algunas obras artísticas de pintores famosos. Para el año de 1968, se inauguró el Musée d'Art Moderne, Département des Aigles, siendo un museo efímero que estuvo conformado por cajas que contenían obras de arte del siglo XIX en postales, y con breves referencias de ellas (Hernández y Prada, 1998).

En 1983 se creó el concepto de maleta de préstamo, por parte del Museo Nacional de Escultura, ubicado en Valladolid, España, bajo la temática *Cómo se hace una escultura*, donde la actividad consistía en que los alumnos involucrados elaboraran una escultura con materiales manipulables, además de proveer las herramientas necesarias para montar una pequeña exposición en el aula (Fernández y Soriano, 2006).

El *Museo del Oro* en Colombia, que a la fecha tiene el servicio de préstamo de sus Maletas didácticas, muestra en pequeñas exposiciones, piezas de orfebrería, cerámica precolombina y fragmentos arqueológicos.

Por su parte, el Archivo Histórico de Cali, a través de La Maleta de Archivaldo, se presenta como un recurso didáctico que permite a los estudiantes acercarse por primera vez a un archivo, desarrollando la imaginación y mejorando las posibilidades de aprendizaje. Está formada por la representación a escala de un archivo: pequeñas reproducciones de algunos documentos importantes, fotografías, dibujos, videos y glosarios, sugiriendo el mayor número de elementos que permitan aportar un amplio conocimiento sobre la temática del archivo (Suárez y Santamaría, 2017, p. 676).

Fernández y Martínez (2006, pp. 204-205), mencionan que las utilidades educativas de una maleta didáctica abre posibilidades para desarrollar nuevas propuestas educativas:

Se puede trabajar el viaje por medio de visualizaciones, por medio de relatos, o dejar que cada persona haga su propio viaje. El viaje se puede representar por medio de la pintura, de una instalación, de un comic, de un video.

Un elemento que suele simbolizar mejor el viaje es la maleta, algo que pueda estar cargado de sueños y desengaños, que físicamente puede ser de cartón, cuero, tela o aluminio. La maleta al estar cerrada puede encerrar consigo un secreto, un misterio bajo su apariencia cotidiana. Al abrirla nos puede sumergir en un mundo improbable. Proponemos el crear nuestras propias maletas y llenarlas de aquellos objetos y deseos que servirán para realizar ese viaje real o imaginario.

Con base en lo anterior, consideramos que La Maleta de Diego es una propuesta atractiva y significativa para implementarla en las

aulas de nivel secundaria, contribuyendo con su uso a promover otra estrategia para la enseñanza de la historia.

Para la planificación de las actividades de la maleta didáctica, ocupamos la siguiente tabla de niveles cognitivos (Tabla 1) (Gómez, 2014, pp. 139-140), y niveles de interpretación iconográfico/iconológico de Erwin Panofsky (Castiñeiras, 2007, p. 83), el cual tiene por objetivo descubrir el significado de las obras de arte, que permitió identificar cómo los estudiantes complejizaron la interpretación iconográfica del mural Sueño de un paseo dominical en la Alameda Central.

NIVEL	SIGNIFICADO COGNITIVO	SIGNIFICADO INCONOGRÁFICO ICONOLÓGICO
1	Implica la localización y repetición de información presente en recursos de enseñanza-aprendizaje de la Historia: textos académicos, fuentes escritas primarias o secundarias, gráficos, mapas, ejes cronológicos o imágenes. Son las que activan conocimientos declarativos de <i>formulación literal o de base de texto</i> . Se trataría de saber, localizar y extraer información literal de un texto académico, una fuente escrita, un mapa, un gráfico, un eje o una imagen. Solo suponen destrezas de lectura, descripción, localización, repetición, reproducción y/o memorización de información textual o icónica a nivel básico.	Nivel preiconográfico: Reconocimiento de la obra en su sentido más elemental, en su significado "fáctico" o expresivo. Consiste en una descripción basada en la experiencia práctica o sensible, por lo tanto, es una interpretación primaria o natural de lo que se ve.
2	Aquellas que requieren comprender la información inserta en el recurso (texto académico, fuente, mapa, eje cronológico o imagen) resumiéndola, parafraseándola o esquematizándola; localizar la idea principal del recurso, resumir la información ofrecida en el mismo y/o hacer un esquema de ella, definir conceptos, relacionar, establecer semejanzas, diferencias entre ellos; buscar y resumir nueva información en otras fuentes; y finalmente el confeccionar sencillos recursos (construir ejes cronológicos, sencillos mapas temáticos y gráficos) a partir de la información básica.	Nivel iconográfico: se aborda el significado "convencional" o secundario de la obra. Se trata de anunciar los contenidos temáticos. Es un estadio perceptible, ya que hay que recurrir a la tradición cultural, al dominio de tipos iconográficos y fuentes literarias. Para este principio, ubicada a la par del segundo nivel cognitivo se empieza con la indagación de las representaciones que están presentes en las once escenas del mural, reconociendo los procesos de cambio y permanencia, reconociendo las principales actividades de la sociedad, siendo consciente de las diferencias actuales.
3	Aquellas que exigen de los alumnos analizar, aplicar, evaluar información extraída de diferentes recursos o las que implican la creación de nueva información. Parten del nivel anterior y derivan de la resolución de preguntas inferenciales y de la aplicación de contenidos procedimentales como estrategias. Ejercicios de empatía histórica, simulaciones o estudios de caso; la redacción de biografías simuladas aplicando contenidos declarativos aprendidos; la valoración crítica o heurística de información proporcionada por las fuentes; el contrastar un mismo fenómeno en dos fuentes o diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho; la confección de informes, auto explicaciones o conclusiones obtenidas fruto del análisis de diferentes recursos.	Nivel iconológico o iconografía: Consiste en una interpretación del contenido específico de una obra. Se busca a través de ella el significado inconsciente que se esconde detrás de la intención del creador. Para ello en este apartado ubico el tercer y último nivel cognitivo, ya que en este, los estudiantes serán los encargados de elaborar sus propias interpretaciones iconográficas de las once escenas del mural de Diego Rivera

Tabla 1. Tabla comparativa de niveles cognitivos e iconográficos- iconológicos elaborada por las autoras. Diciembre, 2018

De lo anterior, se sugieren los siguientes aprendizajes, organizados por el Nivel Cognitivo (Castiñeiras, 2007, pp. 140-141) y Niveles de interpretación iconográfico/iconológico que fueron retomadas las de primer y segundo orden para la elaboración de la propuesta de intervención (Tabla 2):

CONCEPTO	SIGNIFICADO	ACTIVIDAD
PRIMER ORDEN		
Cronología	Se exige conocimiento sobre las fechas en las que ocurrieron los procesos históricos o saber colocarlas de forma correcta.	Ubicación temporal y espacial del mural <i>Sueño de un paseo dominical en la Alameda Central</i> de Diego Rivera.
Conceptual / Tactual	Se exige conocimiento de un concepto o un hecho concreto en el pasado.	Explicar con sus propias palabras los conceptos de Vida Cotidiana, Vestido, Diversiones Públicas y Oficios.
SEGUNDO ORDEN		
Relevancia histórica	Explicar la relevancia histórica de un evento o persona en particular utilizando criterios apropiados	Descripción detallada de cada una de las once escenas elegidas del mural.
Cambio y continuidad	Ver el cambio en el pasado como un proceso con diferentes ritmos y patrones. Identificar los patrones complejos de progreso y decadencia en los diferentes pueblos o sociedades	Comparación de textos especializados con las once escenas elegidas. Comparación de imágenes anexas con las once escenas elegidas del mural.
Causas y consecuencias	Reconocer múltiples causas y consecuencias a corto y largo plazo. Ver la consecuencia de un hecho o persona concreta en las actividades humanas y las estructuras y las condiciones actuales.	Comparación de las descripciones realizadas con la época actual.
Perspectiva histórica	Reconocer las diferencias entre las actuales creencias, valores y motivaciones (visión del mundo) y las de los pueblos y sociedades anteriores. Explicar las perspectivas de las personas en el pasado, en su contexto histórico.	Descripción de las intenciones del autor al momento de pintar las escenas del mural.

Tabla 2. Cuadro comparativo de niveles de aprendizajes y actividades elaborada por las autoras. Diciembre, 2018

A continuación, presentamos los materiales ocupados para la propuesta, así como su organización en el aula.

Desarrollo de la propuesta didáctica

Los materiales de la Maleta de Diego y su planeación

Previamente se realizó una prueba diagnóstica a un grupo de tercer año de secundaria en la escuela secundaria técnica No. 60, Francisco Javier Santamaría. En dicha prueba, conformada por 12 preguntas, indagamos sobre el concepto que tienen de vida cotidiana, su conocimiento sobre el Porfiriato, la vida cotidiana de este periodo y, en específico, nos interesó saber si los estudiantes conocen el parque de la Alameda Central y el mural Sueño de un paseo dominical en la Alameda Central.

Se planeó distribuir a los 30 alumnos en seis equipos; la organización de éstos dependió de las respuestas obtenidas de la pregunta 10: ¿conoces el mural Sueño de un paseo dominical en la

Alameda Central?; seis estudiantes respondieron sí conocerlo, por lo que cada uno de ellos se incorporó a cada uno de los seis equipos, conformados por cinco integrantes.

La *Maleta de Diego* se presentó en tres modelos, determinados por las temáticas identificadas en las once escenas elegidas del mural, que son: Vestido, Diversiones públicas y Oficios (Imagen 2). Cada una de ellas contiene 3 sobres que distribuye las sesiones 2, 3 y 4. Los tres temas se repartieron entre los seis equipos, por lo que se elaboraron seis maletas (dos por cada temática propuesta).



Imagen 2. La Maleta de Diego. Fotografías tomadas por los autores. Diciembre, 2018

La propuesta didáctica se organizó en cuatro sesiones con 12 actividades distribuidas en cada clase y que se describen de la siguiente forma:

- Sesión 1: Diego Rivera y el mural. Dos actividades. En esta primera sesión se desarrolló la explicación de la metodología de trabajo de las sesiones, una breve introducción al concepto de Vida cotidiana, semblanza sobre la vida de Diego Rivera, presentación del mural Sueño de un paseo dominical en la Alameda Central, ubicación de los personajes que conocen los alumnos y una primera interpretación; asimismo, al finalizar esta sesión se realizó una última interpretación.
- Sesión 2: La Maleta de Diego. Se presentan tres secuencias didácticas para esta clase, cada una de ellas enfocada a las temáticas que se trabajaron: Vestido, Diversiones públicas y

Oficios. En esta sesión, los estudiantes tuvieron sus primeros acercamientos con las escenas de la temática a trabajar, desarrollando el primer nivel iconográfico y cognitivo.

- Sesión 3: La Maleta de Diego. Cuatro actividades. Al igual que la clase anterior, se presentan tres secuencias didácticas, enfocadas a una de las tres temáticas. Para la tercera sesión, los alumnos observaron con mayor detenimiento las escenas, realizando una lectura dedicada a cada temática, identificando aspectos representados en el mural y cuáles no están presentes y, finalmente, describieron la permanencia y continuidad de cada temática.
- Sesión 4: La Maleta de Diego. Tres actividades. Para esta última clase, se presentó una secuencia para las tres temáticas, donde los estudiantes realizaron ejercicios de empatía con el autor, contrastando la descripción que realizó Diego Rivera sobre su mural y las realizadas en las dos sesiones anteriores, finalizando con una reflexión sobre el trabajo realizado en las actividades propuestas.

La maleta didáctica no solamente les presentó a los estudiantes las escenas, también tuvieron la oportunidad de trabajar con fuentes escritas especializadas en la temática que ya tenían destinada y otro tipo de fuente visual, como lo fueron las fotografías de la época del Porfiriato.

En la enseñanza y aprendizaje de la historia, se requiere que los estudiantes de secundaria conozcan sobre los tipos de fuentes que usa como disciplina, al contrario de otras asignaturas, como las ciencias exactas; los hechos del pasado no se pueden repetir para poder observar un mismo fenómeno social indeterminadamente, por ello la importancia que tiene el uso de las fuentes en la clase de Historia. Las fuentes utilizadas en la maleta didáctica fueron los siguientes:

- Réplica del mural Sueño de un paseo dominical en la Alameda Central de Diego Rivera
- Once escenas del mural:

- ▶ Cuatro dedicadas a la temática Vestido.
 - ▶ Dos a la temática de Diversiones Públicas.
 - ▶ Cinco sobre la temática Oficios.
- 17 fotografías de la época del Porfiriato, tomadas de:
 - ▶ Cuatro fotografías dedicadas a la temática de Vestido.
 - ▶ Cuatro fotografías dedicadas a la temática de Diversiones Públicas.
 - ▶ Nueve fotografías dedicadas a la temática de Oficios.
- Fragmentos de cinco textos especializados, cuatro para cada temática y una declaración de Diego Rivera sobre su mural:
 - ▶ Modernidad y modas en la Ciudad de México: de la Basquiña al Túnico, del Calzón al Pantalón de Julieta Pérez Monroy
 - ▶ Los orígenes del cine en México de Aurelio de los Reyes
 - ▶ Atoole, tamaaaales de Mario Barbosa
 - ▶ Los padres de familia: oficios y profesiones, vistos des de los padrones escolares de Rosalía Menéndez Martínez
 - ▶ Descripción realizada por Diego Rivera al escritor español Abelardo Prats, recuperado por la historiadora Raquel Tíbol.

Análisis y resultados

Antes de iniciar con la presentación de los resultados y un breve análisis de los mismos, queremos hacer hincapié que el aprendizaje significativo obtenido por parte de los estudiantes, fue una nueva construcción de conocimiento histórico del periodo del Porfiriato por medio del análisis iconográficos e iconológicos de las once escenas del mural de Diego Rivera, usando como herramienta didáctica La Maleta de Diego.

La recuperación de la información se basó en distintos instrumentos, sin embargo, las actividades por temática de La Maleta de Diego y las entrevistas realizadas al profesor y alumnos de la escuela secundaria técnica No 60, fueron de mayor importancia para llevar a cabo este ejercicio de análisis.

Primeramente, las actividades estuvieron enfocadas al valor de la pregunta. Nos referimos a que en cada sesión, los cuestionamientos que encontraban los estudiantes en la maleta y por temática, detonaban cada uno de los Niveles Iconográficos e Iconológicos, logrando que algunos alumnos construyeran paulatinamente un nuevo conocimiento sobre el periodo del Porfiriato.

En las dos primeras sesiones, los cuestionamientos: ¿qué visión tienes sobre él mural?, ¿qué aspectos nuevos encuentras?, ¿qué detalles puedes encontrar?, ¿ya ubicaste las escenas que te corresponden?, ¿qué semejanzas y diferencias encuentras en las imágenes con las que estás trabajando?, estuvieron enfocados meramente en la localización de personajes, la apreciación al mural y propiamente a las escenas, donde las descripciones de esta fuente iconográfica, fueron las respuestas más comunes por parte de los estudiantes.

A partir de la sesión 3 de implementación, preguntas como: ¿qué llevan en las manos cada uno de ellos?, ¿qué actividad están realizando cada uno los personajes?, ¿qué actividad se encuentran realizando?, les permitió a los estudiantes adentrarse un poco más al contenido de la obra, invitándolos a observar escenas específicas, apoyados del material ya descrito en el apartado anterior de esta publicación. Los detonantes para llevar a cabo la transición de los niveles iconográfico y cognitivo, fueron los textos especializados, enfocados en cada temática. Uno de los complementos para ayudar a este nuevo conocimiento fueron las fotografías de la época, permitiéndoles realizar comparaciones entre lo pintado por Diego Rivera y dichas imágenes. El establecer comparaciones y diferencias con estos materiales que conformaban la maleta didáctica, permitió que los estudiantes realizaran comparativos con su vida cotidiana.

Finalmente, las preguntas para la sesión 4, donde los estudiantes pasan de un Nivel Iconográfico a un Nivel Iconológico, estuvieron enfocadas en explicaciones sobre el contenido, tanto de las escenas del mural, como de las descripciones y construcción de las interpretaciones de las escenas, principalmente a realizar ejercicios de empatía histórica, que en este caso fue el pintor guanajuatense Diego Rivera.

Cabe señalar que, al cierre de las sesiones de las sesiones 1, 2 y 3, se les pidió a los estudiantes escribir una reflexión sobre el contenido, realizándoles la siguiente pregunta: ¿Cuál crees que haya sido la intención del autor en representar en estas escenas sobre las Diversiones públicas (o la temática que habían abordado) en el Porfiriato? Fue muy importante recuperar las respuestas de estas tres sesiones, debido a que algunos de los estudiantes transitaron de una descripción iconográfica a una interpretación iconológica.

Por lo tanto, los objetivos se cumplieron casi en su totalidad, si bien los alumnos no desarrollaron una narrativa donde expusieran sus ideas sobre la iconología de las temáticas con las que trabajaron, en las entrevistas dejaban ver lo aprendido y el cambio interpretativo que desarrollaron. Esto evidenció la construcción interpretativa que incidió de forma positiva en la mayoría de los estudiantes de educación secundaria, posibilitando que configuraran concepciones básicas, como la descripción estética del mural de Diego Rivera, hasta que alcanzaran una interpretación mucho más contextualizada en el periodo de estudio.

Por otra parte, las entrevistas realizadas a los estudiantes fueron de un gran valor en cuanto a la recuperación de información, ya que si bien los estudiantes de secundaria no expresan a profundidad, de forma escrita, aquellos conocimientos nuevos que adquirieron y construyeron por medio de una interpretación iconológica, sí hacen mención, durante las entrevistas, sobre los aprendizajes significativos que construyeron.

Las declaraciones de los estudiantes entrevistados, posterior a la implementación de la propuesta didáctica, mencionan que, al

acercarse a una pieza pictórica, ya sea en un museo o en las ilustraciones de los libros de texto, solo veían la estética de la obra, sin embargo, al momento de trabajar con la Maleta de Diego, fueron descubriendo paulatinamente el significado de las escenas con las que estaban trabajando, siendo esto lo que despertó su interés y curiosidad ante los personajes que el pintor guanajuatense representó en su mural.

Ahora bien, las respuestas a las preguntas eje de esta investigación, arrojaron la siguiente información:

1. ¿Cuáles son los niveles cognitivos e iconológicos, que los alumnos de una secundaria pública, pueden desarrollar por medio de una maleta didáctica? Los resultados fueron: cinco alumnos desarrollan un nivel cognitivo de dos y tres, y niveles de interpretación iconográfica e iconológica. Son capaces de comprender la información presentada en la fuente iconográfica, además, analizan dicho contenido, siendo capaces de realizar un ejercicio de empatía histórica, y reflexionar el contenido de las escenas.

Los estudiantes restantes, se ubican en los niveles iconográficos y nivel cognitivo dos, donde la información es comprendida, entendida, pero no reflexionada, sin observar detalladamente el significado de las escenas.

2. ¿Las interpretaciones iconográficas e iconológicas desarrolladas en cuatro sesiones, pueden ser consideradas un aprendizaje significativo? Para la mayoría de los estudiantes del grupo tercero H fue un aprendizaje que sí fue entendido. En clases posteriores a la implementación de la propuesta, el grupo demostró los conocimientos adquiridos con la Maleta de Diego. Queremos resaltar el trabajo de algunas alumnas, que alcanzaron un aprendizaje significativo, pues mencionaron haber aprendido a leer una obra de arte.3. ¿El manejo de la fuente iconográfica, como el mural de Diego Rivera, permite a estudiantes de tercero de secundaria desarrollar empatía e imaginación histórica para el aprendizaje de un periodo? Sí se desarrolla empatía, ya que no están acostumbrados a trabajar con fuentes históricas, principalmente una fuente

iconográfica. Para ellos resulta novedoso este tipo de actividades, se prestan a aprender a trabajar con nuevos materiales, a desarrollar otro tipo de conceptos por sí solos, indagar en equipo o individualmente aquello que les causa curiosidad; un ejemplo de ello fue el estudiante Mauricio N. y el tamaño del mural.

Debe de existir un equilibrio entre las fuentes con las que se trabaja (fotografías, pinturas, textos especializados, audios, videos, entre otras), además de que el docente debe conocerlas muy bien, sabiendo qué conocimientos pretende desarrollar con el manejo de esta información.

Conclusiones

La importancia de la Historia en la educación secundaria ya no responde al ideal de los siglos XIX y XX, donde era la formación de una sola identidad, que albergara a toda una nación; por lo que es de suma importancia romper con paradigmas con los cuales fuimos formados, y principalmente con nuestra formación docente. Este cambio, debe darse a la par de las generaciones en las que estamos inmersos, cambiando la perspectiva de la enseñanza, dejar de lado las clases magistrales, por la construcción de un conocimiento propio y qué mejor que partiendo desde la propia historia.

En la gama de opciones que tomamos en cuenta para llevar a cabo una propuesta didáctica, estuvo el uso de videos y las visitas a museos, buscando una forma distinta para enseñar la asignatura de Historia. Sin embargo, con las visitas a museos, se percibió que el tema era excesivamente amplio, por lo que se retomó una pieza artística que tuviera elementos del contenido escolar de Historia 2 de secundaria.

Al realizar la búsqueda de piezas que tuvieran dicha característica, concluimos que el mural Sueño de un paseo dominical en la Alameda Central del pintor Diego Rivera, cumplía con los elementos necesarios para diseñar una propuesta didáctica y vincularla a

la enseñanza de la historia a partir del estudio de la vida cotidiana en el Porfiriato.

Con base en las once escenas elegidas para la construcción de la propuesta, y después de profundizar en el periodo de estudio, se realizó el mismo ejercicio que los estudiantes experimentarían para el análisis de las escenas, facilitando establecer la ruta a seguir.

Se constituyó una transposición didáctica, ya que al conformarse una triangulación de saber-docente-alumno, se plantearon diversas cuestiones como: ¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar esto?, ¿cómo enseñar esto? Al momento de responder estas preguntas, se logró diseñar, de una forma más accesible, un contenido histórico, en este caso el Porfiriato, que comúnmente es enseñado de forma lineal.

Las *maletas didácticas* permiten flexibilidad de trabajo en el aula, porque sus actividades les facilitan ir paso a paso construyendo y reconstruyendo un contenido escolar. Si bien las piezas que conforman La Maleta de Diego fueron imágenes a color a una escala manejable para los jóvenes, fueron lo suficientemente atractivas para el trabajo planificado.

Las actividades, planteadas desde la metodología de Panofsky y Gómez Carrasco, permitieron que los estudiantes comenzaran a realizar interpretaciones de las escenas y, principalmente, a comparar el pasado con el presente. Ahora bien, no todos los alumnos llegaron a realizar una interpretación iconológica: me refiero a que no se ve reflejada en una narración escrita, sin embargo, sí pudieron llegar a reflexionar sobre el significado de las escenas con las que trabajaron, partiendo desde el trabajo con las fuentes que conformaban La Maleta de Diego.

Esta carencia de interpretación iconológica escrita, no impidió que los estudiantes fueran capaces de construir y reconstruir un conocimiento ya adquirido, pues durante las entrevistas realizadas, posterior a la aplicación de la propuesta didáctica, explicaban cambios y permanencias de la vida cotidiana del periodo del Porfiriato, las relaciones sociales marcadas en el periodo y cómo en la actualidad se ven reflejadas. Otro punto a resaltar es la importancia de las

fuentes iconográficas como objetos visuales. Los alumnos pudieron observar en ellas los símbolos, acciones, actitudes que los personajes representaban. Las escenas seleccionadas mostraban escenarios cotidianos en los alumnos, como la vestimenta en las clases sociales, la discriminación de los pueblos originarios, las diversiones que hasta la fecha continúan siendo parte de nuestra vida diaria, sobre todo las actividades económicas muy comunes en la ciudad de México.

Estas fuentes, al ser contrastadas con otros, como las fotografías de la época y textos especializados, les permitió profundizar en lo que ocurría en la época, el contexto de cada escena, llevándolos a elaborar reflexiones más concretas y menos descriptivas.

Hablar de la pertinencia de la maleta didáctica en el museo es más común, pero desde la propia escuela ¿es pertinente su aplicación?, la respuesta es contundente: Sí, porque construir una maleta didáctica es resultado de una ardua investigación histórica sobre la temática a tratar. Hacerla significa diseñar contenidos, actividades, objetos que deben conformarlas. También planificar para no más de cinco o seis clases en el aula, cotejarla con el plan de estudios vigente. Al final, todo este proceso de diseño y armado es muy gratificante porque, entre otras cosas, permite visualizar gradualmente cómo toma forma.

Implementar la maleta didáctica, sirve para la construcción de cualquier temática a tratar en el aula, ya sea de la propia historia, como de ciencias, matemáticas, geografía, arte o música, debido a la flexibilidad de aplicación. Funciona para dar tratamiento a cualquier contenido escolar como, fue el caso de esta investigación. Elaborar una maleta didáctica es estar enamorado completamente de la práctica docente, es escrudiñar, interrogarse sobre la conceptualización que se desea conseguir con estudiantes de secundaria, cambiar la metodología de trabajo en el aula periódicamente.

Referencias

- Castiñeiras, M. (2007). *El método iconológico de Erwin Panofsky: la interpretación integral de la obra de arte. Introducción al método iconográfico*. Barcelona, España: Ariel Patrimonio Histórico.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Fernández, A. (2008). *La pintura en la enseñanza de la historia: una perspectiva de género. En Género, Diversidade e Cidadania*. Lisboa, Portugal: Edições Colibri.
- Fernández, M. y Martínez, N. (2006). *Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*. Madrid, España: Tutor.
- Fernández, J. y Soriano, M. (2006). La dama d'Elx i cultura ibérica: Una propuesta didáctica per a treballar a l'aula. *La Rella*, 19. 289-306.
- Gómez, C. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2o de la ESO. En *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1). Recuperado de <http://www.revista.uclm.es./index.php/ensayos>.
- Gonzalbo, P. (2009). *Introducción a la historia de la vida cotidiana*. México: Colegio de México.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. España: Octaedro
- Hernández, M. y Prada, J. (1998, octubre-diciembre). La recepción de la obra de arte y la participación del espectador en las propuestas artísticas contemporáneas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 84. 45-63. Recuperado de <https://jstor.org/stable/40184076>.
- Romero, K. (2018). *Sueño de un paseo dominical en la Alameda Central de Diego Rivera. Una propuesta de intervención didáctica para el estudio de la vida cotidiana en tercero de secundaria*. Tesis de maestría. UPN.
- Suarez, I. y Santamaría, I. (2017). La Maleta de Archivaldo: Una estrategia pedagógica para un primer acercamiento al Archivo Histórico de Cali y un recurso didáctico en la enseñanza de la historia. En P. Latapí, J. Blázquez y S. Camargo (Comps.) (2017). *Caminos en la enseñanza de la historia*. México: UAQ/BUAP/UPN.
- Trepat, C. (2000). *El tiempo y la distancia en la didáctica de las ciencias sociales*. España: Graó

EXPLORACIÓN DE UNA RUTA METODOLÓGICA PARA LA INDAGACIÓN DEL MODELO INICIAL DE UNA ESCOLAR SORDA SEÑANTE SOBRE LA REFRACCIÓN DE LA LUZ

Lesly Guadalupe Morales Sánchez

Ángel Daniel López y Mota

Resumen

A partir de los datos provenientes de una investigación de posgrado, reflexionamos acerca de la construcción de una ruta metodológica que nos permitió identificar y analizar los modelos iniciales contruidos por escolares–sordos–señantes para explicar un fenómeno físico. Entre otras aplicaciones que pueden impactar positivamente al desarrollo educativo, está la construcción de criterios de diseño para elaborar secuencias didácticas.

Objeto de estudio y su abordaje en la literatura especializada

El objeto de estudio abordado en la investigación es el modelo inicial construido por una escolar–sorda–señante acerca de la refracción de la luz.

Las ideas previas en la Educación en Ciencias.

A partir de los trabajos realizados por Posner, Strike, Hewson y Gertzog (1988), así como de Driver, Guesne y Tiberghien (1989), sobre el pensamiento de estudiantes acerca de fenómenos científicos, se inicia una línea de investigación dentro de la Educación en Ciencias (EC). Se refiere a la forma en que las personas construimos de manera espontánea el conocimiento; reconoce que los niños, desde muy pequeños, construyen ideas o concepciones sobre fenómenos que estudia la ciencia. Las representaciones mentales construidas a partir de dicha interacción, resultan indispensables para el diseño de estrategias de enseñanza.

Sustento teórico y metodológico

Nos centramos en la corriente interpretativa. Fue necesario adoptar una postura epistemológica influyente en el ámbito didáctico, particularmente en la escuela y el aula. Dicho posicionamiento se basa en el supuesto de la construcción de conocimiento y la resolución de problemas mediante la modelización del mundo natural. A partir de esta declaración, afirmamos que en la escuela se hace ciencia escolar. La EC es entonces la ciencia del profesorado de ciencias (Izquierdo-Aymerich, 2003): “una manera teórica de mirar la actividad científica a fin de configurar una propuesta para enseñar significativamente a diversas audiencias”.

En la investigación de la cual deriva el presente reporte, hay una mayor implicación de la construcción de los conocimientos de los alumnos, pues pretende reconocer las representaciones mentales de los sujetos en forma de modelos, para así explorar –y en la medida de lo posible– conocer qué piensa el estudiante sobre el fenómeno –de la refracción de la luz– rescatando la visión semanticista de Giere (1999 y 2004). *Modelo ONEPSI: herramienta para el análisis de las representaciones mentales*

Gutiérrez y Pintó (2004) construyeron un concepto de modelo científico que puede utilizarse para analizar representaciones iniciales de los sujetos o explicaciones científicas. Lo anterior, llevado al plano didáctico, significa que: “Los modelos son las entidades principales del conocimiento científico escolar, siempre y cuando se conecten con fenómenos relevantes para quienes aprenden y les permitan pensar sobre ellos para poder actuar” (López-Mota, et. al, 2012, p. 6).

A las conceptualizaciones espontáneas de los estudiantes se les ha denominado de forma variada: modelos personales de la realidad, creencias espontáneas, preconcepciones, ideas erróneas, entre otras acepciones. Cuando las consideramos en el diseño de secuencias didácticas, utilizamos el término modelo inicial, debido a un posicionamiento donde anteponemos respeto intelectual hacia los alumnos y sus ideas (Gutiérrez, 2005 y 2014).

Desarrollo metodológico

La construcción de los datos se ha hecho mediante triangulación, un procedimiento de análisis que trata de incluir diferentes fuentes informativas, y por lo tanto distintos tipos de datos, considerando que existe una diferencia en el estatus epistemológico de las diferentes recopilaciones (Erickson, 2012). Con la finalidad de enriquecer la investigación, haciéndola más robusta respecto a la utilización de una única técnica o instrumento, los datos potenciales fueron recuperados a partir de la estrategia de entrevista y, de manera más específica, mediante dos técnicas de esta estrategia: Teach-back (Gutiérrez, 1994) y focalizada, o también conocida como semiestructurada (Merton y Kendall, 1946). Así mismo, se utilizó la técnica de Predicción Observación y Explicación (POE) (Gunstone & White, 1981), todas ellas adaptadas para la intervención en el estudio de caso correspondiente a los resultados aquí reportados.

La participante

Tenía 15 años de edad y acudía a una secundaria bilingüe, en la delegación Álvaro Obregón. Privilegia el uso de la lengua de señas mexicana (LSM) en sus intercambios comunicativos. Presentaba conocimiento del español escrito, sin embargo decidimos encausar la investigación desde la lengua en que tiene una mayor competencia comunicativa. Por esta razón no hubo algún acercamiento que dé cuenta de su competencia comunicativa en español. La participante ha tenido al menos nueve años de escolaridad formal, con un acercamiento constante a su primera lengua, así como con la comunidad de sordos, hecho que favorece su desempeño académico y social; le sirve para construir su identidad y cultura.

Retomada de una muestra intencional, conformada por tres estudiantes de secundaria sordas-señantes. Al referirnos al sordo-señante, se retoma la perspectiva de Mintz (2009), quien conceptualiza la sordera a partir de la pertenencia a un grupo cultural

denominado Sordo y al uso de su lengua –lengua de señas (LS). Lo anterior implica que, sin importar su grado de pérdida auditiva ni el momento en que se produjo dicha pérdida, privilegian el uso de la LS en sus intercambios comunicativos. Con ello, se busca caracterizarla a partir de lo que hace cognitiva y comunicativamente hablando, no únicamente por la condición sensorial restrictiva que presenta, pues es susceptible de ser vista como limitación.

La comunicación fue directa entre la autora y la participante, lo mismo que la traducción de las entrevistas. Es pertinente hacer del conocimiento del lector que la autora tiene conocimiento avanzado en la LSM, y no se requirió intérprete para comunicarse durante la investigación, si bien hubo apoyo de un par de miembros de la comunidad sorda para la construcción de los cuestionamientos que se hicieron durante las entrevistas.

Algunas características de la LSM

Al tener los datos potenciales en LSM, se consideraron algunos aspectos metodológicos durante su tratamiento.

Desde la lingüística, es posible decir que la principal característica de la LS es ser un lenguaje viso-gestual; que se desarrolla en un espacio, a través del movimiento y las expresiones faciales (Herrera, 2005). Es decir, las LS se caracterizan por ser lenguas tridimensionales que se componen de unidades básicas, parámetros formativos, que son unidades significantes que se combinan simultáneamente en el espacio para conformar al signo visual (Rodríguez, 1992). Por tanto, el significado de una seña puede cambiar totalmente al modificar alguno de los parámetros antes mencionados: una configuración de la mano, un movimiento específico o la orientación de la palma de la mano, además de los componentes no manuales que ayudan a contextualizar y dar sentido.

Los planos de producción de las LS –independientemente del país– son distintos a los de las lenguas orales –o su formato escrito. Para hacer una representación gráfica de dichos parámetros,

se requiere un sistema de acotaciones (Jarque, Codorniu, Baliarda, Fernández-Viader, García, Serrano y Segimon, 2012). No basta con dibujar la configuración de la mano, debe indicar el movimiento necesario para completar la seña, y esto significa que hay diferentes sistemas semióticos conviviendo en una misma representación. Debido a esta situación, se considera a las LS como lenguas ágrafas -que carecen de una representación codificada en un formato escrito- y a pesar de que sí existen formas de representación gráfica, éstas no son económicas ni funcionales para los usuarios de la lengua.

El registro de la información durante las interacciones con la participante, fue videograbado como necesidad metodológica y principal herramienta de memoria. La primera ventaja de tener las interacciones videograbadas es el acceso ilimitado a la revisión de los datos, pero hay que tener claro que el evento termina y se da una sola vez (Schubert, 2008). Este insumo permite el tratamiento de la información para la construcción de los datos.

Fue necesario filmar las interacciones en su totalidad para la reconstrucción de los hechos, y así tener insumos necesarios para completar el trayecto trazado en la ruta metodológica. A sabiendas de que videograbar los hechos constituye la construcción de una versión de la realidad, influida no solo por la perspectiva de quien la hace y el momento que escoge para grabar, sino adicionalmente por quienes la interpretan (Erickson, 2012). Otro aspecto considerado -dado que la forma de recuperación de datos potenciales fue la videograbación-, es la ausencia de anonimato de la participante, por ello se describieron a la participante y sus padres, las condiciones específicas en que se realizaría la investigación. Se obtuvo el consentimiento informado para la grabación de las sesiones.

Estrategia y técnicas de indagación

Para la indagación se utilizó la estrategia -entrevista-, a partir de dos técnicas: Teach-back y focalizada, al igual que la de POE. Las entrevistas utilizadas contienen una característica que Kvale (2011)

nombra “entrevista auto-correctora”, y se refiere a una forma que posibilite tener información validada por el propio participante; el entrevistador puede confirmar o rechazar sus interpretaciones durante la entrevista. La entrevista auto-correctora propone una segunda intervención para afinar las interpretaciones hechas, cuestión considerada en nuestro diseño, teniendo un primer momento con la Teach-back y otro con la focalizada.

Entonces, la intervención con las técnicas fue planteada para dos sesiones; en la primera POE y Teach-back, y en la segunda la entrevista focalizada. Entre cada sesión hubo varios días de diferencia por dos razones: 1) La duración del POE y el experimento (que se detalla en el próximo párrafo), pues su duración pudiera agotar a la participante, quien pudiese adoptar una actitud poco positiva hacia las actividades propuestas y 2) Enfocarse en categorías y aspectos específicos de las primeras técnicas.

Como parte del diseño metodológico, se incluyó un experimento ilustrativo que responde a varios objetivos: posibilita la modelización del fenómeno de la refracción de la luz –así se identifican los constituyentes del modelo, que hacen de categorías analíticas, guía estructural de las técnicas para la recuperación de datos. Ayuda a la construcción de memoria episódica como base de posteriores conceptualizaciones (Hofstein y Kind, 2012). Consideramos importante que la participante tuviera insumos para las entrevistas, esto gracias a la interacción con el experimento ilustrativo.

El experimento ilustrativo lo nombramos: Refracción de la luz, y los materiales que se utilizan para dicha actividad experimental son: tres vasos de vidrio sin figuras o colores, de aproximadamente 250 ml de capacidad, un lápiz de madera, una agujeta de color rosa y otra verde –para que fuese muy visible el fenómeno–, una regla de metal, una cuchara de plástico, medio litro de agua e igual cantidad de aceite vegetal (de uso doméstico).

El experimento consiste en verter agua en un vaso, aceite en otro y el tercero dejarlo vacío; cuando se han asentado los líquidos, se coloca alguno de los objetos antes mencionados (agujeta, regla,

entre otros) al interior de cada vaso y entonces se inicia el POE. Se empieza con la predicción, colocando el objeto elegido en el vaso vacío, continuando con el momento de observación y finalmente el momento de explicación. Posteriormente, el objeto se coloca en el vaso con agua, siguiendo la misma secuencia: primero la predicción, después la observación y finalmente la explicación. Este proceso se repite con el vaso que contiene aceite y se sigue la misma dinámica con todos los objetos mencionados en el párrafo anterior.

Durante la sesión, que incluye al experimento ilustrativo, se hicieron pausas o cortes para entrelazar la técnica POE con la Teach-back, bajo una lógica que permitiera desarrollarlas en conjunto, sin fragmentar el trabajo práctico o la recuperación de información. Así, los dos momentos que componen el experimento guiaron la entrevista Teach-back y la entrevista focalizada; tanto para la puesta en marcha como para el análisis de los datos.

Ruta de construcción de los datos

En la Figura 1 se presentan las acciones necesarias para la construcción de los datos, así como la temporalidad. Posteriormente se explica cada una y la relación que se establece entre ellas.

Figura 1. Ruta de construcción de datos



Análisis global de la información

Para la construcción de los datos en un primer momento, se hizo lo que Flick (2011) llama “análisis global de la información”. Tiene como propósito obtener una panorámica general del texto a analizarse, para estructurar los grandes pasajes de los videos -las fuentes de información- POE, Teach-back y entrevista semiestructurada. La estructura se perfecciona incluyendo conceptos, para este caso el de ‘modelo’ de Gutiérrez y Pintó (2004), identificando temporalmente las técnicas en el video, indicando en qué minuto inicia y termina. Una vez identificado en lo general, se buscaron de la misma forma los momentos –en el video– en que aparecen señas, preguntas o aspectos relacionados con cada categoría de análisis, indicando el minuto en que aparecen. A la par de la observación del video, se construyeron unas primeras unidades de análisis.

A partir de las tres fuentes de información obtuvimos dos videos con una duración de una hora con 30 minutos –tiempo total, retomando, aproximadamente, 30 minutos para transcripción. El procedimiento para llegar a este tiempo de grabación útil para la investigación es el siguiente:

- Elaboración de un registro escrito, indicando el momento en que se presentaba la manifestación verbal buscada –minuto.
- Descripción de lo sucedido durante dicha unidad de análisis.

Se descartó el tiempo de grabación que no incluía información referente a las categorías establecidas o al fenómeno. El resultado de este procesamiento, es un texto que incluye acotaciones por tiempos, el momento metodológico en el que se ubica y una transcripción en español.

Para construir el texto, fue necesario realizar varias veces el ejercicio descrito en el párrafo anterior, ya que el proceso de traducción y transcripción no se podía realizar al primer vistazo del video. Se observó con la intención de comprenderlo, después identificar las primeras unidades de análisis, posteriormente encontrar

los momentos en que se abordaban las categorías previstas, para finalmente centrarse en una traducción viable para ser escrita y comprendida en español. Al tener el texto, el paso final de este análisis global es: un resumen del mismo y evaluar si la categorización hecha corresponde a las categorías asignadas en esa primera revisión y, de no ser así, se decidía si era parte de otra categoría, o simplemente no incluía información útil para el análisis posterior.

La traducción y transcripción de datos en LSM

La traducción y transcripción de los datos potenciales fueron realizadas casi en simultáneo. La transcripción es un proceso interpretativo en el que las diferencias entre el habla oral y los textos escritos dan lugar a una serie de problemas prácticos. De la misma forma en que las LS y la lengua escrita son dos lenguas diferentes, con estructuras distintas y en las que no existe correspondencia uno-a-uno entre palabras y señas.

Kvale (2011) destaca la transcripción como un aspecto importante en la sistematización de los datos construidos a partir de grabaciones de audio y video, trasladar información de un formato oral a uno escrito, pues el habla y la escritura tienen culturas propias, con especificidades que no permiten hacer una correspondencia, aspectos como intencionalidades, entonación, pausas, aspectos que hacen coherente a una pero no necesariamente aplican en la otra (Kvale, 2011).

Existen algunas investigaciones precedentes (Massone y Machado, 1994; Pérez, 1996; Jarque et. al, 2012) para el análisis de datos en LS y que utilizan formatos que describen a detalle la situación registrada. Estos formatos son similares a los storyboard utilizados en la producción de material audiovisual, en los que hay asuntos que se deben tener en cuenta para la transcripción y traducción, como la exageración en la exactitud de la transcripción –que está justificada en casos excepcionales. Para este caso específico, se ha hecho una adaptación de formas de transcripción, sin la necesidad

de utilizar registros demasiado precisos respecto a LSM, ya que ese no es el objeto de estudio que nos ocupa, por lo que es más razonable transcribir tanto, y con la exactitud, que requiera la pregunta de investigación (Flick, 2012).

En la Tabla 1 se muestra un breve ejemplo del registro de estos procesos de tratamiento de la información, en vías de obtener datos potenciales a ser analizados.

Tabla 1. Traducción y transcripción de los datos potenciales

Traducción y transcripción los datos potenciales				
Minuto	Técnica	Momento	Categoría	Transcripción
Vídeo 1 5:36 5:43	POE	Construcción de los datos Explicación 1 – vaso con agua-	Propiedades	*E- ¿Cómo explicas lo que viste que pasó con el experimento? *P- El lápiz se rompe, lo metes en el vaso con agua y está roto.
Vídeo 1 12:14 12:34	<u>Teach-back</u>	Referencia a interacción con agujeta	Propiedades	E- Entonces ¿por qué se ve separado? P- No sé, porque se rompe E- ¿Se rompe o parece roto? P- No, no se rompe, parece. Bueno, parece.
				*E (entrevistador) *P (participante)

Condensación del significado

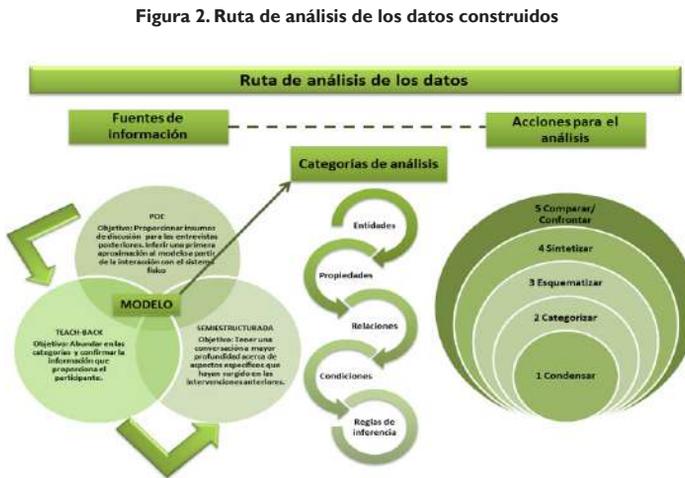
Posterior a la elaboración del texto en español, se hizo una paráfrasis a partir de la traducción de las entrevistas. Esto, según Kvale (2011), es una condensación del significado, donde lo dicho por el participante se traslada a texto más formal, lo cual resulta útil para el manejo de los datos en la siguiente acción: la esquematización.

La condensación se hace con este texto y desde las categorías de análisis, por lo tanto es condensación y categorización al mismo tiempo. El primer proceso (condensación) es muy corto, pues se optó por un análisis teórico a priori al proceso de análisis de datos, que ya ha sido descrito

anteriormente. En este caso, se ha hecho respecto a las categorías que componen al concepto de modelo, que sería –el fenómeno central– y que es, como tal, el concepto de modelo de refracción.

Análisis

Ruta de análisis de los datos construidos



En la Figura 2 se presenta la ruta que se siguió para el análisis de los datos construidos a través de la metodología descrita. En ella, es posible observar que los datos provenientes de las fuentes de información fueron triangulados, con la intención de integrar un modelo que diera cuenta de la refracción de la luz; es decir, un modelo inferido de las interacciones con la participante. Las acciones de análisis estuvieron atravesadas por dos aspectos: 1) la fuente de información de la que provenían los datos, con la intención de establecer una secuencia en la construcción del modelo y; 2) las categorías de análisis, para tener una guía en la construcción del modelo y lograr un análisis sistemático que no perdiera de vista al objeto de estudio.

Análisis de los datos

En adelante, se describirán cada una de las acciones de análisis de los datos, dando cuenta de los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo realizado.

Una vez que se tienen los datos construidos, se procede a seguir la ruta de análisis, que se centró en tres acciones: esquematizar, sintetizar y comparar o confrontar dichos datos, para llegar a construir afirmaciones sobre el objeto de estudio. Ahora bien, es necesario decir a qué nos referimos cuando hablamos de esquematizar, sintetizar y comparar o confrontar; si bien son procesos u operaciones que permiten analizar datos, cada uno tiene un papel al interior de la construcción de los datos.

Categorización

Al retomar como categorías los constituyentes del modelo, se respondió directamente a los objetivos de investigación, pues se tiene la posibilidad de identificar dichos elementos en las explicaciones de los alumnos y así poner sus representaciones mentales en términos de modelos.

Tabla 2. Modelo Científico Universitario de referencia

Modelo Científico Universitario de referencia						
Fenómeno	Entidades ¹	Propiedades ²	Relaciones ³	Condiciones ⁴	Reglas de inferencia ⁵	
Refracción de la luz	Rayos de Luz en el ambiente (Onda electromagnética)	Dispersión (descomposición del rayo)	La onda electromagnética se propaga en un medio homogéneo e isotropo.	Medio homogéneo e isotropo: que permita la dispersión de la luz.	Si un rayo de luz atraviesa oblicuamente la superficie de separación de dos medios transparentes con distinta densidad, habrá un cambio de dirección mayor a 90° en la dispersión de las ondas, así como un cambio de velocidad entre cada medio de propagación.	
		Cambio de dirección				
		Refracción	La onda electromagnética incide sobre una superficie que separa dos medios de distinta densidad óptica.	Diferencia entre los índices de refracción de los medios.	Ley de Snell	
	Medios con diferente índice de refracción (Agua y Aceite)	Densidad óptica (índice de refracción)			El rayo incidente debe llegar oblicuo al punto de contacto entre los dos medios.	el cociente de los senos de los ángulos de incidencia y de refracción, respectivamente, es igual a una constante característica del medio, "n", a la que llamamos índice de refracción. Esto se puede representar por: $\text{donde } \text{Sen } \theta_1 \text{ es el ángulo de Incidencia y } \text{Sen } \theta_2 \text{ es el ángulo de refracción, respectivamente, que se mide con respecto a una línea imaginaria perpendicular a la superficie}$
		Objeto sobre el que inciden las ondas (nagla, cuchara, agujeta, lápiz)	Absorción selectiva de luz (color)	La onda electromagnética cambia de dirección y velocidad de propagación.	Cuerpo óptico transparente: que permita la observación del fenómeno.	
	Cuerpo óptico transparente (vaso de cristal o vidrio)	Permitir el paso de la luz sin que esta altere su composición				
	Medio homogéneo e isotropo (aire)	Es idéntico en todas sus direcciones (permite que la luz se disperse)				

A partir de las definiciones de Bunge (2001), acerca de lo que constituye a un modelo (Gutiérrez, 2004), se elaboró la tabla en donde se observan los datos ya categorizados.

A partir de categorizar es posible condensar la información transcrita –seña identificada en el video y transcrito en español– y posteriormente re-categorizarla, para evaluar si a partir de la revisión general se puede identificar todavía información que debiera pertenecer a una categoría distinta a la que inicialmente se le había asignado para reposicionarla.

Algunos datos potenciales fueron tomados para representar las categorías que constituyen el modelo de la participante y obtener una tabla –no aparece por cuestiones de espacio–, en la cual se muestra la ontología de lo que llamaremos modelos parciales. Estos son parciales respecto al proceso de investigación, porque muestran diferentes momentos de interacción investigador-participante, a partir de cada técnica, y se obtiene información correspondiente a las categorías de análisis ya mencionadas.

En este punto se presentó una dificultad, correspondiente a la diferencia de modalidad de las lenguas en que fueron hechas la interacción con la participante y el español –formato escrito en que se realizó el documento de tesis. Dicha dificultad se resolvió omitiendo la presentación del dato per se, y sustituyéndolo por el español escrito; así mismo, se expuso una tabla en donde se muestra la poca viabilidad de tomar otro tipo de representación gráfica para el acercamiento al dato en LSM; esta dificultad sólo podría soslayarse si el documento estuviera en formato digital y se insertara el video con la información que se aborda. La parte central del trabajo metodológico fue el tratamiento de los datos, su construcción, análisis e interpretación, por ello hubo un fuerte énfasis en presentar tablas y esquemas que dieran cuenta de los procesos antes mencionados.

En la Tabla 3, categorización y condensación hechas a partir del análisis e interpretación de la videograbación, se utiliza una forma condensada, que permite identificar cada componente del modelo más allá de utilizar simplemente el nombre de la categoría, o la forma en que la participante se refiere a esta entidad, propiedad,

relación o condición del modelo. El tener esta forma de expresión evita la necesidad de hacer toda una descripción del asunto en cuestión. La tabla tiene como propósito mostrar el dato potencial en comparación con el dato construido, observar el tránsito de la información-datos–potenciales/dato–construido, lo que a su vez permite sintetizar la información obtenida y tener un manejo más sencillo en los siguientes esquemas.

Categorización y condensación hecha a partir del análisis e interpretación de la videograbación					
Categorías de análisis					
	Entidades	Propiedades	Relaciones	Condiciones	Condiciones Reglas de inferencia
Dato potencial	Agua	Normal	Si el objeto (Regla, lápiz, agujaeta, tenedor) entra en contacto con el agua, entonces el objeto se ve más gordo.	Ambas sustancias [agua y aceite] tienen una característica que hace parecer rotos los objetos que se introducen en ellas.	No se identificaron
	Aceite	El agua y el aceite tienen la propiedad de 'hacer que los objetos [regla, lápiz, agujaeta] parezcan más gordos'. El agua y el aceite tienen la propiedad de hacer que los objetos [regla, lápiz, agujaeta] parezcan rotos.	Si el objeto (Regla, lápiz, agujaeta, tenedor) entra en contacto con el agua y/o el aceite, entonces el objeto parece roto (pero sigue igual).		
	Regla Lápiz Tenedor Agujeta	Es de color y no cambia.			
Dato construido	Sustancia 1	No pierde propiedades Apariencia de mayor volumen a los objetos	Sustancia 1- Objeto: Magnífica imagen	La presencia de una propiedad permite la aparición del fenómeno	No se identificaron
	Sustancia 2	Una propiedad que posibilita el fenómeno	Sustancia 2- Objeto: Magnífica imagen		
	Objeto sobre el que incide el rayo	Mantiene rigidez/ Parece roto Color	Sustancia 1 y 2- Objeto: Difracta imagen		

El resultado de la condensación y categorización, fue insumo para la esquematización de la ruta de análisis de los datos, la cual sirvió para visualizar los datos construidos a partir de cada fuente de información: POE, Teach-back y entrevista focalizada. Posteriormente, se analizaron los componentes del modelo, de acuerdo con las categorías que conforman al concepto de modelo.

Esquematización

Con esquematizar nos referimos a la elaboración de diagramas o esquemas, para organizar las relaciones entre los conceptos e integrar los

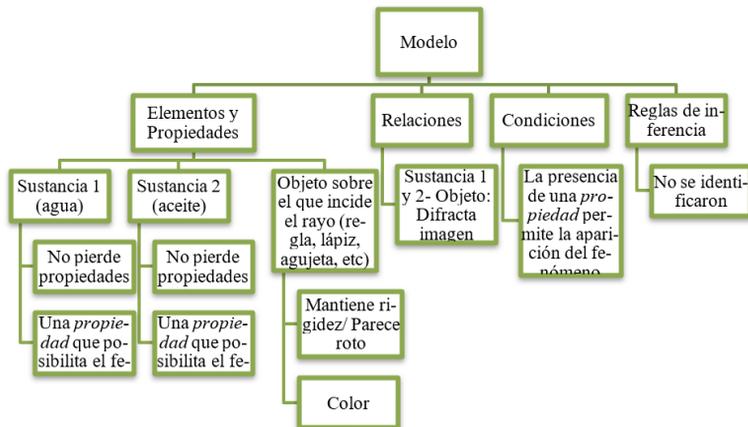
datos contruidos, re-transformándolos para jerarquizar conforme al concepto de modelo, a través de las categorías de análisis, que fungen como subordinados que confluyen en otra categoría mayor. Por lo tanto, no se trabaja con detalles de los datos, sino con una estructura mayor que permite visualizarlos desde otra perspectiva, a partir de una nueva construcción, y no únicamente como una serie de datos o un texto. A diferencia de otros momentos de análisis en los que se prioriza la observación de los elementos más pequeños a detalle.

Resultado de la esquematización en el trabajo en extenso, se presentaron tres esquemas que corresponden a cada fuente de información utilizada durante las interacciones con la participante: entrevista focalizada, POE y Teach-back.

Síntesis

Un cuarto esquema (Ver Esquema 1) agrupa los datos que aportan las tres fuentes antes mencionadas; este esquema tiene dos objetivos: favorecer el análisis de información y permitir la construcción del modelo acerca de la refracción de la luz que la participante presenta en sus explicaciones. La lógica del esquema es sintetizar los datos pertenecientes a cada una de las categorías de análisis que componen al modelo y visualizar un todo, que en este caso entenderemos como modelo de la participante.

Esquema 1. Síntesis de los datos para la construcción



Comparación/ Confrontación

La comparación es una estrategia que se aplica a los datos una vez que éstos están categorizados y condensados, a través de registros gráficos, para simplificar al investigador el análisis (Alzina, 2004). Los registros gráficos que han sido utilizados para este análisis de la información, son: tablas de datos condensados y esquemas.

Al comparar, se pretende generar afirmaciones sobre el objeto de estudio. Tomamos un concepto de modelo que incluye una ontología que permite tener parámetros de comparación respecto a las explicaciones que la participante ofrece a través de su discurso. Buscando similitudes y diferencias entre los datos, respecto al canon tomado de la teoría –en este caso el modelo de referencia. Dicha operación es conocida como comparación teórica, observable en una figura comparativa entre los distintos modelos a los que la participante llegó durante las intervenciones, útil para visualizar los resultados.

Conclusiones

En este reporte de investigación se presentan sólo las conclusiones referentes a la construcción de la ruta metodológica y analítica del reporte en extenso.

Las estrategias y técnicas que conformaron la metodología, ayudaron a dar una respuesta pertinente a los objetivos de investigación, permitiendo que la participante transitara por sus propias ideas, acomodándolas hasta construir una explicación. Esto es, las adaptaciones propuestas, y en general el diseño aplicado, permitieron que durante la intervención con la participante se construyeran los insumos necesarios para generar un modelo acerca del fenómeno de la refracción de la luz, hecho que representó el cumplimiento de uno de los principales objetivos de la investigación y abona de manera multidisciplinar a la intervención educativa con población sorda desde el campo de la EC.

Así mismo, se da cuenta de la construcción de una explicación general, a partir de modelos parciales, haciendo cortes en cada una de las técnicas utilizadas durante la investigación, tomando en cuenta que la participante incorporaba en cada etapa metodológica de la investigación, más elementos a su explicación. Visibilizando cada vez más la necesidad de intervenir didácticamente con herramientas distintas, que permitan robustecer los modelos de los alumnos a través de preguntas, observación de los fenómenos, estrategias de registro de sus propias ideas e incluso la observación de sus propias participaciones en video, generando mayores insumos a la hora de elaborar explicaciones sobre los fenómenos estudiados. Por ello, afirmamos que la construcción de datos a partir de rutas metodológicas, como la que aquí se ha presentado, permiten generar criterios de diseño para secuencias didácticas que pretendan enseñar la refracción de la luz con poblaciones que incluyan alumnos sordos, o incluso a un sector más amplio, hablando de usuarios de una lengua minoritaria o que presenten alguna dificultad en la comunicación oral.

El concepto de modelo utilizado, permitió reconocer la ontología –como categoría analítica de primer orden– de la explicación construida por la estudiante y utilizada en su modelo. Este hecho abona en dos sentidos: por un lado permite tener como referente teórico-analítico modelos construidos desde el canon para compararlos con las explicaciones de los alumnos, poniéndolas en los mismos términos, y así reconocer específicamente el aspecto a trabajar en clase, al realizar el diseño de la misma. Permitted conocer cuáles de estas categorías nombra e integra en sus explicaciones, así como aquellas que no son identificadas y las consecuencias que este hecho tiene en la construcción final al que la estudiante llega.

Reconocer las entidades que participan en el fenómeno que aquí se presenta, no sólo sirve para este caso específico del fenómeno de la refracción de la luz. La adopción de la definición de modelo de Gutiérrez y Pintó (2004). Los componentes de la definición de modelo y su uso como categorías analíticas, son también una

herramienta útil para la evaluación de los estudiantes en la clase de ciencias. A partir de lo dicho en párrafos anteriores, se resalta la importancia de la investigación educativa en la práctica docente y de qué formas es posible tener impacto en el aula a través de diseños más pertinentes.

El papel de la LSM al interior de la investigación, no sólo es un asunto técnico; al mismo tiempo, interviene en el ámbito metodológico, una herramienta conceptual que permite abordar el objeto de estudio desde un marco disciplinar –la lingüística–, al relacionar el pensamiento y la construcción de conocimiento, al concebir el lenguaje como herramienta cognitiva para la estructuración del pensamiento, argumentar y no únicamente desde su función comunicativa al nombrar. Algunas dificultades metodológicas respecto a la forma de los datos procedentes del uso de la LSM, principalmente referentes a la validez y fiabilidad de las traducciones y transcripciones realizadas durante la construcción de los datos, debido a las formas de transcripción y recuperación de información entre lenguas que tienen un formato distinto, mismas que fue posible subsanar de acuerdo con el posicionamiento interpretativo y exploratorio que se tomó para el abordaje del objeto de estudio.

Finalmente, después de hacer un análisis de los resultados presentados en el reporte en extenso, de forma más concreta a través del concepto de modelo de Gutiérrez y Pintó (2004), es posible identificar las bondades que tiene la utilización de la teoría de modelos; principalmente en cuanto a los aspectos ontológico y epistemológico, así como la posibilidad de identificar una serie de situaciones, condiciones y necesidades que existen alrededor de la EC dirigida a poblaciones bilingües bimodales.

Referencias

- Adúriz-Bravo, A. e Izquierdo-Aymerich, M. (2002). Acerca de la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(3), 130-140.
- Adúriz-Bravo, A. e Izquierdo-Aymerich, M. (2009). Un modelo de modelo científico para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, (Esp.), 40-49.
- Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa (Vol. 1)*. Madrid, España: La Muralla.
- Bunge, M. (2001). *Diccionario de Filosofía*. México: Siglo XXI.
- Driver, R., Guesne, E. y Tiberghien, A. (1989). Las ideas de los niños y el aprendizaje de las ciencias. En R. Driver, E. Guesne y A. Tiberghien, *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. (pp. 19-30). Madrid, España: Morata.
- Erickson, F. (2012). Qualitative Research methods for science education. En B. J. Fraser, K. G. Tobin y C. J. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education*. EUA: Springer.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- Franco, A. (2003). *Las concepciones de los estudiantes de bachillerato acerca del enlace químico*. Tesis de maestría. UNAM.
- Giere, R. (1999). Didáctica de la ciencia basada en el agente. Roles para la filosofía de la ciencia cognitiva. *Enseñanza de las Ciencias*. Número extra, 5-8.
- Giere, R. N. (2004). How Models are Used to Represent Reality. *Philosophy of Science*, 7(1) 742-752.
- Gunstone, R. F. y White, R. T. (1981). Understanding of gravity. *Science education*, 65(3), 291-299.
- Gutiérrez, R. (1994). *Coherencia del pensamiento espontáneo y causalidad. El caso de la dinámica elemental*. Tesis doctoral. Universidad Complutense, Madrid.
- Gutiérrez, R. y Pintó, R. (2004). Models and Simulations. Construction of a Theoretically Grounded Analytic Instrument. En *Proceedings of the GIREP 2004 International Conference Teaching and Learning Physics in New Contexts. Selected Papers*. Ostrava, Republica Checa: Universidad de Ostrava. (pp. 157-158).

- Gutiérrez, R. (2005). Polisemia Actual del Concepto “Modelo Mental”. Consecuencias Para La Investigación Didáctica. *Investigações em Ensino de Ciências*. 10(2), 209-226.
- Gutiérrez, R. (2014). Lo que los profesores de ciencia conocen y necesitan conocer acerca de los modelos. Aproximaciones y alternativas, *Revista Bio-grafía*, 7(13).
- Herrera, V. (2005). Adquisición temprana de lenguaje de signos y dactilología. *Revista Psicopedagógica*, 77-78, 2-10.
- Izquierdo-Aymerich, M. y Adúriz-Bravo, A (2003). Epistemological Foundations of School Science. *Science & Education* 12. 27-43.
- Jarque, M. J., Codorniu, I., Baliarda, M. B., Fernández-Viader, M. P., García, C., Serrano, E. y Segimon, J. M. (2012). Procesos de lexicalización en la LSC: procedimientos de combinación. *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*. 2/2012, 141-176.
- Jiménez-Aleixandre M. P. (2003). La construcción del conocimiento científico y los contenidos de ciencias. En A. De Pro Bueno (Coord.). *Enseñar Ciencias*, pp. 33-54. Barcelona, España: Graó
- López-Mota, A., Rodríguez Pineda, D. P., Reyes Cárdenas, F., Flores López, M., Martínez Moctezuma, T. y López Becerra, C. (2012). Dos Líneas de Investigación para el Diseño de Estrategias Didácticas en la Educación en Ciencias: Cambio Conceptual y Modelización. Balance. En Libro Memorias III Congreso Internacional y VIII Nacional de Investigación en *Educación, Pedagogía y Formación Docente*. Bogotá, Colombia. 2147 – 2160.
- Mintz, B. F. (2009). De sordos hablantes, semilingües y señantes. *Lynx: Pano-rámica de estudios lingüísticos*. (8), 93-126.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. y Gertzog, W. A. (1988). Acomodación de un concepto científico: hacia una teoría del cambio conceptual. En *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. (pp. 91-114). España: Diada Editora.

EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ESCUELA PRIMARIA: SONIDOS Y CUERPOS EN MOVIMIENTO

María Soledad Fernández Zapata

Rosa María Torres Hernández

Resumen

Este escrito presenta los resultados de la investigación realizada a partir de una intervención educativa en forma de acompañamiento docente, en una escuela pública primaria de la Ciudad de México. Se abrieron líneas de investigación que orientan cómo abordar la educación musical en el nivel de primaria -tramo educativo en el que los docentes no poseen conocimientos musicales especializados. Se generó una propuesta interdisciplinaria, entre música y danza, que consideró al cuerpo como primer instrumento, y se experimentaron procesos propios de la práctica musical. El diálogo y la colaboración generada durante la intervención entre docentes generalistas y especialistas, constituyó un aspecto clave para la enseñanza de las artes en la escuela primaria.

Palabras clave: intervención, acompañamiento, educación musical, primaria, comportamientos corporales y musicales.

Delimitación del objeto de estudio y abordaje en la literatura especializada

Esta investigación tuvo como propósito indagar acerca de la relación que se establece entre la música y el cuerpo, como una forma de acercarse al lenguaje musical y su enseñanza en la escuela básica –nivel de primaria.

Se compuso de una fase documental, así como de una intervención educativa -en modalidad de acompañamiento docente-, en la escuela pública primaria Lázaro Pavía de la Ciudad de México, considerada, por su ubicación, contexto social y nivel económico, como una escuela urbana marginal. La intervención se realizó en el turno vespertino, entre febrero y junio del 2015.

El acompañamiento, entendido como una modalidad de formación docente, es una investigación que se ha desarrollado desde el año 2012 en la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). A diferencia de experiencias anteriores en telesecundarias, en 2015 la investigación se llevó a cabo en el nivel de primaria.

El trabajo de intervención en la escuela se llevó a cabo por parte de dos especialistas de danza y música. El propósito de este acompañamiento fue sensibilizar a las docentes de primaria, dar a conocer a maestros y alumnos los elementos básicos de estos lenguajes artísticos, y experimentar formas de abordar la enseñanza de las artes en la escuela a partir del cuerpo, la interdisciplina y la experimentación.

Planteamiento del problema

Aunque la educación artística forma parte del currículo de las escuelas de formación de maestros, éstos refieren la inadecuada o nula formación en artes que reciben. Como consecuencia, expresan miedo e inseguridad a la hora de abordar el trabajo con las artes en el aula. Los docentes externan además, ideas preconcebidas acerca de las artes y los artistas.

Pensamientos como: depende del talento individual innato, las artes son poco accesibles, difíciles de aprender y practicar, entre otros, no ayudan a que los maestros se asuman como seres sensibles y creativos capaces de experimentar con los lenguajes artísticos.

En la escuela, y en general en la sociedad, predomina la idea de que la música son las notas, y saber de música significa leer

partituras, afinar y dominar la terminología musical. Estos prejuicios permean y provocan que los docentes de primaria se cohiban a la hora de plantear algún trabajo musical con sus estudiantes.

Por otro lado, aunque la educación artística es obligatoria en la educación básica, en el nivel de primaria sólo se imparte una hora a la semana. Como el maestro generalista es el responsable de la enseñanza de esta materia, y no se siente capacitado para realizar un trabajo con las artes, frecuentemente utiliza ese tiempo para reforzar contenidos de asignaturas consideradas históricamente como más importantes.

Como alternativa a esta situación, esta intervención propuso un acercamiento a la música que no estuviese centrada en aspectos disciplinares, sino que partiera de la experiencia en el propio cuerpo, como una forma más amable y directa de acercarse a la música.

Sustento teórico-metodológico

Para entender la postura acerca de la educación musical, es necesario hablar del concepto de música, qué se entiende por culturas musicales, en qué consiste la idea democratizadora de su enseñanza y qué función juega el cuerpo.

Hablar de música, entendida como concepto universal, lleva implícita una idea euro-centrista y jerárquica que no considera la diversidad y enorme riqueza de expresiones musicales. Esto ha dado lugar a divisiones entre música culta y música popular, en la que pareciera que la primera es superior a la segunda (idea que no compartimos).

Reconocer la riqueza del fenómeno musical, implica tomar en cuenta el aspecto social, cultural e histórico. El etnomusicólogo mexicano Gonzalo Camacho (2009), acuña el concepto “culturas musicales”, para referirse al “conjunto de hechos musicales en contextos y procesos socialmente estructurados, transmitidos históricamente y apropiados por grupos de individuos, constituyendo un dispositivo de identidad”.

Como sucede en muchas culturas ancestrales, gran parte de la música de México se transmite de forma oral, y se enseña y aprende en el ámbito familiar y comunitario, ligado a prácticas sociales y culturales.

Durante el siglo xx, pedagogos musicales y compositores de diversas partes del mundo reflexionaron acerca de la educación musical, e incluso crearon métodos para su enseñanza. Pertenecen a esta corriente de pensamiento Dalcroze, Orff, Kodály, Bayard, Willems, Suzuki, Self, Paynter, Hemsy de Gainza, Small y Schafer, entre otros. En México, César Tort realizó un importante trabajo en las escuelas públicas, aplicando su método y elaborando materiales para el alumno y el docente. Violeta Hemsy de Gainza, reconocida pedagoga musical argentina, reflexionó acerca de la educación musical latinoamericana, y planteó la importancia de la “musicalización” de infantes, niños y jóvenes.

Todos estos autores defendieron como principios: la música es para todos, la práctica musical debe preceder al aprendizaje teórico, la importancia del cuerpo, así como la conveniencia de iniciar la sensibilización musical desde la primera infancia.

Durante los siglos xx y xxi, gobiernos de diferentes países reconocieron el valor formativo de la música y la incluyeron en el currículo de la educación básica. La educación musical (históricamente acotada al ámbito privado, la academia y a círculos sociales económicamente poderosos), se constituyó en derecho ciudadano y se democratizó su enseñanza.

Para hablar cómo se vive corporalmente en la escuela, tenemos que reflexionar acerca del proceso de control y disciplina que se desarrolla durante los años de permanencia escolar. Desde que el niño ingresa a la escuela, vivirá gran parte de su vida en ese espacio (Jackson, 2010; Rockwell, 1995), y su cuerpo y conductas serán controlados (Foucault, 2009).

Como el trabajo con las artes propone formas diferentes de percibir el mundo, se propusieron modificaciones en la distribución espacial del aula, con la intención de transformar esa monotonía y

estabilidad habitual, y poder establecer otro tipo de relaciones entre los cuerpos de los alumnos, y de éstos con el espacio y el tiempo.

Cabe mencionar que el enfoque del trabajo corporal, propuesto durante la intervención en la escuela, partió del conocimiento de los principios básicos del movimiento, no de una técnica o género específico de danza.

Metodología de la investigación

Se trató de una investigación cualitativa que retomó elementos de la etnografía, pues tuvo como intención dar cuenta de los procesos, sensaciones y reflexiones de todos los involucrados. No se planteó distancia entre investigador e investigados, siendo sujeto y objeto a la vez.

Mediante la observación directa, se realizó una “descripción densa” de las experiencias (Geertz, 2009), utilizando básicamente como instrumentos, bitácoras y registro visual. Como también era de interés conocer la visión de las docentes hacia las artes y su enseñanza en la escuela, se realizaron entrevistas (inicial y final). Otros documentos que sirvieron para obtener información fueron las planeaciones. Observar los ajustes o modificaciones realizados después de impartir las clases, permitió entender el proceso de acompañamiento, y aquellos aspectos que lo dificultaron o facilitaron.

Durante el tiempo en el que las especialistas estaban frente a grupo, resultaba difícil registrar al mismo tiempo, por lo que la memoria audiovisual de esas sesiones permitió observar a posteriori qué decían y hacían alumnos y docentes durante la intervención.

Desarrollo de la investigación

La investigación se desarrolló de dos formas: Por un lado, se revisó literatura especializada, materiales didácticos, así como planes y programas de estudio de educación musical, (principalmente los elaborados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para los niveles preescolar, primaria y secundaria, desde la década de los noventa hasta 2016).

Cabe mencionar que, como se realizó un trabajo interdisciplinario entre música y danza, la investigación teórica no sólo se limitó al aspecto musical. Los principios teóricos en los que se basó la sensibilización y el trabajo corporal, estuvieron sustentados en el Lenguaje de la danza y el Alfabeto de movimiento de Ann Hutchinson (Ferreiro, 2014).

Por otro lado, la investigación se centró en la intervención en la escuela, la cual se compuso de dos grandes fases:

- Intervención de las especialistas en danza y música, realizada en dupla, de forma interdisciplinaria y colaborativa (tanto para planear, como para impartir clases a los grupos de cuarto, quinto y sexto grados). Durante ese tiempo, las maestras titulares de dichos grados (todas mujeres), observaban cómo trabajaban las especialistas con sus alumnos, durante una hora a la semana. Las maestras Laura Cerón y Fany Cadena (titulares de cuarto y quinto grados respectivamente), fueron quienes más se implicaron durante este proceso, participando junto con sus alumnos en la realización de las actividades. En la entrevista final, las maestras expresaron que este primer momento representó para ellas un modelaje acerca de cómo impartir las clases de artes, y relacionarse de manera diferente con sus alumnos. Esta primera fase inició el 12 de febrero y concluyó el 19 marzo de 2015.
- Acompañamiento a las docentes de primaria. Previo a las clases, las especialistas revisaban y realizaban observaciones a las planeaciones de las maestras, y durante las sesiones sugerían

y apoyaban cuando así se les solicitaba. Aunque en la primera etapa se trabajó con los alumnos y maestras titulares de cuarto, quinto y sexto grados, en la segunda etapa sólo continuaron las maestras Laura Cerón de cuarto grado y Fany Cadena de quinto grado. Como se mencionó, todo el proceso se registró mediante bitácoras y registro visual. Este periodo inició el 16 abril y concluyó el 17 de junio de 2015, con la presentación del trabajo realizado ante la comunidad escolar y padres de familia.

Análisis de las bitácoras

En primer lugar, se analizaron las bitácoras (escritas inmediatamente después de cada sesión de clases), las cuales, además de constituirse como un recurso para la reflexión e investigación docente, se experimentaron como un proceso creativo.

Para elaborar las bitácoras (una por cada maestra), se tomaron como referencia los formatos de planeación de la sesión correspondiente. Servían como guía, pues tenían una estructura definida (inicio, desarrollo y cierre), especificaban detalladamente las actividades a realizar y el tiempo destinado para ello.

En un primer momento, la lectura de las bitácoras fue especulativa, pues sólo se transcribieron palabras, frases o párrafos que llamaban la atención, sin realizar modificaciones o comentarios (Hammersley y Atkinson 1994).

Posteriormente, con esta información, se diseñó una tabla para poder observar con facilidad qué era aquello considerado como significativo.

Se apreciaba cierta recurrencia en ciertas cuestiones, y otras aparecían como singulares. Hasta este momento, el análisis fue descriptivo. Una vez concluido el análisis de las bitácoras, se identificaron frases y conceptos recurrentes y se establecieron relaciones. Esto dio como resultado las siguientes *categorías sintetizadoras*:

- Salón de clases y mobiliario.
- Ritmo y movimiento.
- Los alumnos estaban contentos y atentos.
- Sonido, ruido y silencio.
- Consignas, indicaciones y sugerencias.
- Organización de los alumnos.
- “Me acerqué a la maestra para hacerle observaciones, sugerencias. La maestra se acercó a mí”.
- “Estas clases se pasan volando” (comentario de alumnos y maestras).
- Inicio y cierre de la sesión.

Después de reflexionar se establecieron relaciones entre estas categorías y los conceptos a los que hacían referencia, lo que dio como resultado lo siguiente:

- El *salón de clase y el mobiliario* hablan acerca del espacio de trabajo donde se realizaron las clases de educación artística.
- La categoría *ritmo y movimiento*, hace referencia a la música y al cuerpo. Esta categoría conservó el mismo nombre, pues era suficientemente concreta. Posteriormente facilitó explicar acciones musicales y corporales.
- Que *los alumnos manifestaran estar contentos y atentos* remitía a la expresión de emociones.
- *Sonido, ruido y silencio* quedó sintetizada como *sonido y silencio*, al considerar que el ruido es un tipo de sonido.
- Las *consignas, indicaciones y sugerencias* que enunciaban las maestras, constituyeron la categoría el discurso de las docentes.
- La categoría *organización de los alumnos* refiere las distintas formas de trabajar que se utilizaron durante el acompañamiento. Esto nos habla de una determinada organización del trabajo del aula.

- La *categoría diálogo entre docentes* narra las conversaciones mantenidas entre especialistas y generalistas: “Me acerqué a la maestra para hacerle observaciones, sugerencias. La maestra se acercó a mí”.
- “Estas clases se pasan volando” era una expresión que frecuentemente decían los niños y las maestras al concluir las clases. Se refiere a la percepción del paso del tiempo, caracterizada por la sensación y emoción de fluir con las actividades realizadas. También corresponden a esta categoría El inicio y cierre de la sesión, que remiten a los ciclos y rituales que se utilizan para organizar el tiempo en la escuela. En conclusión, todo ello tiene que ver con el tiempo.

Así, fruto de estas relaciones, resultaron las siguientes categorías analíticas:

- Espacio.
- Ritmo y movimiento.
- Emociones.
- Sonido y silencio.
- El discurso de las docentes.
- Organización del trabajo en el aula.
- Diálogo entre docentes.
- Tiempo.

Análisis de los videos

El registro visual, en forma de videograbación, permitió observar qué había sucedido, con cierta distancia temporal y de implicación personal. Tomando en cuenta la perspectiva teórica del análisis visual propuesta por el historiador del arte Erwin Panofsky (1972), se procedió con la clasificación y análisis pre icónico, iconográfico e iconológico, para observar qué narraban y qué sentido tenían las imágenes.

Se contaba con dos tipos de material audiovisual: videos largos, de aproximadamente una hora de duración, grabados con cámara fija durante las sesiones de clases, y fragmentos grabados con dispositivo móvil. Se decidió analizar los fragmentos, porque presentaban información más condensada, y se podía enfocar la mirada a situaciones muy concretas, que hubiesen pasado desapercibidas al visualizar un video de mayor duración.

Se volvió a clasificar el material, asignando nuevas claves que permitieran una identificación y localización ágil. De esta manera VF señalaba que era un fragmento, la letra S correspondía a sesión y los números arábigos indicaban qué sesión era. Se utilizaron además las letras iniciales del nombre y apellido de las maestras titulares. Así, un video con clave VFS1FC significaba que era un fragmento de video, de la primera sesión, de la maestra Fany Cadena.

Se elaboraron también tablas en las que, además de la clave, se especificó el tema, fecha de grabación, duración, autor, actividades realizadas, personas que intervenían, objetos, hechos y un apartado de observaciones.

Para registrar estos datos de forma tan detallada, era necesario visualizar los videos varias veces. De igual manera que se hizo con las bitácoras, al principio se observaba y describía lo que sucedía, pudiendo identificar:

- Actitudes.
- Interacciones.
- Comportamientos musicales
- Comportamientos corporales.
- Organización y consignas para el trabajo.
- Emociones.

Se explicará brevemente el significado de cada una de estas categorías:

Actitudes: se observa el tipo de disposición que tienen los alumnos hacia el trabajo corporal y musical. Se identifican expresiones

de interés, aburrimiento, colaboración entre pares, realización de instrucciones, así como regulación individual y colectiva ante determinadas situaciones (por ejemplo ante el ruido generado o tener que moverse en un espacio reducido).

Interacciones: se consideraron las expresiones verbales y la comunicación corporal. Se observa la paulatina transformación de las relaciones entre niños y niñas: en un inicio no era frecuente que interactuaran entre ellos, pero al finalizar el acompañamiento, esta cuestión no supuso un problema, pues el interés se centró en la realización de una tarea o acción musical común, con una finalidad compartida por todos.

En algunos videos llama la atención el tipo de interacciones corporales entre niños en forma de agresión: se incitaban o retaban con un gesto, movimiento, expresión del rostro, e incluso un golpe o pellizco. Tampoco estaba bien visto entre los niños el contacto que se proponía en las actividades rítmicas y de danza. Al principio expresaban cierta resistencia (que se transformó conforme avanzaron las sesiones). Para abordar esta problemática, las especialistas plantearon actividades que implicaran el uso de objetos (palos, vasos) que sirvieron como mediadores. Tener un objeto entre dos niños implicaba crear una relación e interactuar, pero sin contacto directo cuerpo a cuerpo.

Se identificó la presencia de líderes (sobre todo en quinto grado), pero al transcurrir el tiempo, y conforme se planteaban actividades colectivas, el poder de ciertos líderes se difuminó. Aparecía entonces la presencia y voz de niños y niñas que generalmente pasaban desapercibidos o eran marginados por el grupo.

Comportamientos musicales: se aprecian procedimientos, acciones y actitudes propias de la práctica musical, como son la exploración sonora, la improvisación, el interés por la ejecución rítmica, el papel de director (o bien la ausencia de éste) y el acuerdo para la ejecución musical. Una característica propia de la ejecución musical es la necesidad de la sincronía, cuestión que se hacía evidente en las secuencias rítmicas: los alumnos aprendían la importancia de

ejecutar juntos los ritmos, porque de otra manera no sonaba bien. Esto sucedía también en la danza con palos: era imprescindible sincronizarse a un pulso, pues de otra manera corrían el riesgo de golpearse.

Otro aspecto relacionado con la sincronía, tiene que ver con la adaptación del propio pulso corporal al pulso grupal, y de éste al pulso musical. Esto se evidencia en la ejecución de juegos de manos: los niños inician colectivamente sincronizados a un pulso, y cuando inicia la música grabada deben sincronizarse a ese nuevo pulso. En los videos se aprecia un momento de desajuste, pero en poco tiempo logran adaptar el pulso colectivo, al pulso musical.

Relacionados con la ejecución y sincronía, se deriva el placer de tocar juntos, así como la solución sobre la marcha de errores o accidentes. Esta es una práctica común en la ejecución musical, y de las primeras cosas que se aprenden cuando se hace música: cuando nos equivocamos no podemos detenernos, tratar de enmendar el error o volver a empezar la pieza. La música sigue su curso, y en ese sentido el error es una oportunidad para aprender, perdiendo así su connotación negativa (hay varios ejemplos de esto en los videos).

También se percibió la gradual concentración y actitud de escucha atenta y activa, así como la colaboración entre pares.

Actitudes corporales: se observan asociados a acciones musicales, por ejemplo al hacer el gesto de dar la entrada para iniciar la acción sonora-corporal y ejecutar una pieza. También se observan variedad de movimientos en la ejecución de las secuencias rítmicas o en los juegos de manos, además de las acciones corporales para bailar una danza.

Se aprecia también la relación de los cuerpos de los alumnos en el espacio (ya sea en el aula u otros lugares de la escuela), así como prejuicios asociados con los roles de género. Éstos se identifican cuando los alumnos usan expresiones como no me puedo sentar en el piso porque llevo falda, los niños con los niños y las niñas con las niñas, y cierta resistencia por parte de los niños a realizar algunas acciones corporales porque son propias de niñas.

Otro asunto es el paulatino descubrimiento, por parte de algunos alumnos, de sus habilidades rítmico-corporales, generando mayor seguridad y confianza en sí mismos. Se observan también las dificultades de algunos para realizar cierta secuencia corporal o rítmica, y cómo trabajan para superarlas.

Organización y consignas para el trabajo: se aprecian distintas formas de organizar a los alumnos, dependiendo del tipo de trabajo musical o de danza. Se identifica que el tipo de organización para el trabajo (individual, pareja, equipo o colectivo) propicia el trabajo corporal y musical en el aula.

También se escuchan las consignas de trabajo que enunciábamos las docentes (especialistas y maestras titulares), y la reacción de los alumnos. Una de las riquezas de las artes radica en que una indicación permite diversidad de soluciones, lo cual se pudo constatar en los videos.

Emociones: se observan expresiones faciales, corporales y verbales que muestran una paulatina transformación de los alumnos en cuanto a espontaneidad, confianza, bienestar, placer, exploración de límites y capacidades; así como expresión libre de sensaciones y sentimientos.

El cruce entre bitácoras y videos

Una vez detectadas las categorías analíticas de las bitácoras, e identificadas las surgidas del análisis de los videos, se realizó una comparación entre ambas.

Relación entre las categorías derivadas del análisis de las bitácoras y de los videos:

Categorías analíticas de las bitácoras	Análisis pre icónico videos
Espacio. Ritmo y movimiento. Emociones. Sonido y silencio. El discurso de las docentes Organización del trabajo en el aula Diálogo entre docentes. Tiempo.	Actitudes. Comportamientos musicales. Comportamientos corporales Emociones. Organización y consignas para el trabajo. Relaciones e interacciones.

Como se aprecia, hay categorías que aparecen con el mismo nombre en bitácoras y videos. Es el caso de la categoría emociones. Otras tienen términos muy similares, como organización del trabajo en el aula (bitácoras) y organización y consignas para el trabajo (videos). Categorías, como ritmo y movimiento, sonido y silencio (identificadas en las bitácoras), se relacionan con comportamientos musicales y corporales (de videos). Las categorías espacio, el discurso de las docentes, el diálogo entre docentes y tiempo (que surgen en las bitácoras), no aparecen en el análisis de los videos, lo cual no significa que sean menos importantes.

Después de la identificación de estas relaciones, se centró el análisis en las categorías comportamientos musicales y corporales, por la relación con el objeto de estudio, las interrogantes planteadas en la investigación y porque eran conceptos suficientemente globalizadores que permitían explicar lo sucedido.

Estas dos categorías permitían analizar y reflexionar cómo a partir del trabajo con ciertos elementos del lenguaje musical y la danza, así como de la interacción entre docentes especialistas y generalistas, se habían generado, desarrollado y expresado estos comportamientos corporales y musicales.

Resultados

Durante el proceso de intervención y acompañamiento en la escuela, se hizo evidente la relación entre música y danza a partir del trabajo sonoro y corporal. Esta relación se detonó con mayor fuerza en el momento en que se introdujeron, como material de trabajo, los juegos de manos y las secuencias rítmicas con objetos.

A partir de la observación directa de una acción o reacción corporal al sonido, se pudo detectar la relación que se establecía entre la música y el cuerpo. Como afirma el musicólogo Rubén López Cano (2005): “Todos escuchamos, comprendemos, disfrutamos e imaginamos la música con, en y gracias al cuerpo” (López Cano, p.6). Estos *comportamientos corporales y musicales* se hacían evidentes cuando docentes y alumnos:

- Miraban atentamente a sus compañeros antes de iniciar una pieza musical o danza.
- Sabían cuándo iniciaba la pieza, reaccionaban corporal y sonoramente, y entraban a tiempo para su ejecución.
- Estaban conscientes de sus acciones durante el transcurso de la pieza y al finalizar ésta.
- Sincronizaban y coordinaban su pulso y movimientos, a un pulso preestablecido.
- Realizaban gestos con una parte del cuerpo (cabeza o manos), para indicar las entradas o turnos en la ejecución.
- Esperaban paciente y atentamente su turno en una ejecución grupal.
- Asumían el papel de director o, por el contrario, acordaban su participación sonora y la ejecutaban sin necesidad de que nadie les dijera qué hacer.
- Improvisaban secuencias rítmicas complejas sobre un pulso o patrón rítmico establecido.
- Percibían los acentos en una secuencia de pulsos o secuencia rítmica, y reaccionaban con un movimiento o gesto.
- Practicaban hasta conseguir el sonido esperado, y realizaban los movimientos necesarios para conseguirlo.

- Percibían y expresaban corporalmente la sensación de elevación o preparación antes del inicio y acento musical fuerte (anacrusa o arsis).
- Colaboraban responsablemente desde su individualidad, en una ejecución musical o danza realizada grupalmente.
- Reconocían cuándo el sonido no era el esperado, y en subsecuentes ocasiones mejoraban su ejecución.
- Solucionaban, sobre la marcha, los errores o accidentes que se producían en la ejecución, y no se detenían para enmendarlos.
- Valoraban positivamente el silencio, y lo generaban cuando era necesario.
- Se concentraban durante la ejecución.
- Mostraban una actitud de escucha atenta y activa.
- Abstraían un concepto o fenómeno sonoro, y lo representaban gráficamente.

Además de estos comportamientos corporales y musicales, se identificó que se habían abordado conceptos musicales como pulso, tempo, acento, compás, ritmo, figuras rítmicas, ostinato rítmico, anacrusa, síncopa y secuencias rítmicas.

Como procedimientos propios de la práctica musical, los alumnos ejercitaron la repetición consciente para lograr una mejor ejecución, escucharon de forma activa, practicaron la ejecución vocal y rítmica, abstrajeron conceptos sonoros e improvisaron ritmos complejos.

El hecho de que los alumnos escucharan atentamente para reconocer las cualidades del sonido, valoraran el silencio, se sincronizaran en la ejecución, fueran responsables en el trabajo de equipo, y disfrutaran de la música al tocar juntos, mostraban manifiestamente actitudes musicales.

Cabe mencionar que los juegos de manos, los ritmos corporales, la danza con palos y el uso de objetos utilizados como instrumentos, jugaron un papel importante en la expresión de estos comportamientos corporales y musicales.

Conclusiones

Antes de iniciar la intervención en la escuela primaria Lázaro Pavía, se tenían algunas ideas previas acerca de los resultados que se podían obtener al plantear un acercamiento a la música a partir del cuerpo. Pero la realidad superó las expectativas, pues los resultados arrojaron información acerca de diversos aspectos de la vida escolar, que no se consideraron en un inicio.

Se podía relatar cómo se habita el espacio, y qué percepción del tiempo se tiene en la escuela, cómo se organiza a los alumnos, qué tipo de consignas se enuncian en el trabajo con las artes y cómo es el discurso de las maestras (entre otras cuestiones).

Pero lo más relevante fue darse cuenta que, a partir del trabajo realizado durante la intervención, se habían puesto en práctica conceptos y procedimientos musicales concretos, que desde el punto de vista teórico resultan complejos. Esto se había realizado según el modelo de la transmisión oral, a partir de la experiencia en el propio cuerpo y de la práctica musical realizada en colectivo.

Como parte de los resultados, es importante mencionar también lo importante que fue aprender haciendo, el trabajo colaborativo en el aula y el diálogo entre docentes especialistas y generalistas.

El trabajo realizado en la escuela Lázaro Pavía con docentes y alumnos, se alejó de las prácticas artísticas escolares usuales, y de la visión que considera a las artes y su enseñanza como algo secundario, decorativo, una asignatura de la cual se puede prescindir y a la que se recurre cuando se celebran festividades o eventos escolares.

Los resultados obtenidos durante esta intervención confirman que, tanto alumnos como docentes de primaria, pueden desarrollar comportamientos corporales y musicales, que son propios de la práctica artística.

Si logramos que los docentes de educación básica se asuman como seres sensibles y creativos, se atrevan a experimentar con los lenguajes artísticos, y reconozcan el valor formativo y social de las artes, podrán propiciar en la escuela procesos como los que aquí se narraron, y transmitir otra visión de las artes.

Referencias

- Camacho, G. (2009). Las culturas musicales de México: un patrimonio germinal. En *Cunas, ramas y encuentros sonoros. Doce ensayos sobre patrimonio musical de México*. México: Conaculta.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Díaz, M. y Giráldez, A. (Coord.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona, España: Graó.
- Ferreiro, A., Martínez, B. A., Medina, B.G. y Flores, R. (2014). *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y de la danza*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Hemsey de Gainza, V. (1993). *La educación musical frente al futuro*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Guadalupe.
- Hemsey de Gainza, V. (1996). *Juegos de manos. 75 rimas y canciones tradicionales con manos y otros gestos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Guadalupe.
- Jackson, Ph. W. (2010). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.
- López, R. (diciembre, 2005). Los cuerpos de la música. Introducción al dossier Música, cuerpo y cognición. *Trans. Revista Transcultural de Música* (9). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82200911>.
- Méndez, C. y Hemsey de Gainza, V. (Comps.) (2004). *Hacia una educación musical latinoamericana*. Costa Rica: Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO.
- Michel, A.D. y Ferreiro, A. (2012). Una propuesta de alfabetización en las artes. Línea de Educación Artística, Maestría en Desarrollo Educativo. En *Reflexiones sobre la línea de Educación Artística. Maestría en Desarrollo Educativo: Una experiencia interinstitucional*. México: Conaculta/Cenart.
- Rockwell, E. (Coord.) (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SEP (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria*. México: SEP.

- SEP (2000). *Libro para el maestro. Educación Artística. Primaria*. México: SEP.
- Small, Ch. (2009). El musicar: un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de Música*. Recuperado de <http://www.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/ceimp/articulos/>.
- Torres, R. M. (2011). Trayectoria de la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo. En *Reflexiones sobre la línea de Educación Artística. Maestría en Desarrollo Educativo: Una experiencia interinstitucional*. México: Conaculta/Cenart.
- Tort, C. (1995). *El ritmo musical y el niño. Educación musical en las primarias*. México: UNAM.

LA EDUCACIÓN MUSICAL COMO HERRAMIENTA FORMATIVA PARA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD ⁴⁰

Mariana Teutli Pacheco

Alma Eréndira Ochoa Colunga

Resumen

Hablar actualmente de discapacidad en educación, nos lleva a una realidad compleja, puesto que la educación especial es una opción de escolarización para los alumnos colocados como fuera de la norma. Por ello, esta modalidad educativa requiere de estrategias personalizadas que permitan vincular diversos aprendizajes, para permitir que los alumnos con discapacidad puedan ejercer el derecho a la educación y transitar hacia una mejor calidad de vida.

Las necesidades actuales demandan una educación inclusiva, en donde la práctica docente es fundamental, para ello, aún requieren concretarse los caminos, estrategias y herramientas que fortalezcan y transformen las vidas de las personas con discapacidad, así como las maneras de mirar y mirarse en el mundo. En este sentido, el presente trabajo propone una alternativa desde la educación artística que fortalezca el currículo, constituyendo así un posible camino que contribuya a su formación. Se trata de una propuesta de intervención llevada a cabo desde la educación musical, la cual fue desarrollada en un contexto escolar dentro del área de educación especial.

1. Delimitación del problema u objeto de estudio

A través de mi experiencia profesional en el campo de la educación especial, he encontrado diversos indicadores que dan cuenta del poco valor que se le otorga a la educación artística, a pesar de que ésta se encuentra plasmada en los rasgos del perfil de egreso, así como en los programas oficiales vigentes de cada grado, lo cual la coloca en un lugar de importancia a nivel curricular, pero que en la vida cotidiana de las aulas, esta formación suele ser omitida de las actividades educativas que se llevan a cabo, o bien sólo se emplea en ciertos momentos con respecto a fines instrumentales y de entretenimiento.

Los Centros de Atención Múltiple (CAM) ofrecen atención educativa a alumnos con diferentes discapacidades, sin embargo tienen escasas experiencias que realmente fortalezcan el trabajo artístico, dejando fuera la diversidad de experiencias y propósitos posibles, los cuales son poco aprovechados en la formación de los alumnos, sujetos de educación especial.

Pregunta de indagación: ¿De qué manera la educación musical puede tomarse como una herramienta formativa para la educación especial?

Objetivo del proyecto: Identificar los aspectos de la educación musical que puedan generar acercamientos a experiencias estéticas y artísticas en alumnos con discapacidad, a través de una propuesta de intervención con la intención de enriquecer la formación dentro de la educación especial.

2. Abordaje en la literatura especializada

Proyectos educativos que vinculan música y discapacidad.

A lo largo de la historia ha existido relación entre el arte y la discapacidad, consolidando una gran cantidad de artistas con ésta condición, ya que el arte se nutre de la diferencia y de las subjetividades, por lo tanto la discapacidad constituye maneras diferentes de ver el mundo.

La implicación entre educación artística y discapacidad se ha desarrollado en los últimos años por numerosas instancias que operan fuera del sistema educativo oficial, tales como instituciones privadas, fundaciones y asociaciones civiles a nivel nacional e internacional, a partir de la implementación de proyectos que van desde centros culturales, talleres de formación artística, empresas autogestoras, presentaciones en vivo, festivales e incluso venta de productos artísticos. Dichos proyectos promueven una educación artística para población con discapacidad, y abarcan una gama de objetivos entre los cuales se encuentran los terapéuticos, recreativos, de formación disciplinar, inclusión social y de mejora de la calidad de vida.

Con respecto al área de música, existen numerosas iniciativas al respecto, sobre todo en países como Inglaterra, Argentina y España, con diferentes propósitos educativos, recreativos o terapéuticos. En México comienza a surgir esta actividad, que vincula el desarrollo musical en personas con discapacidad, sin embargo nos encontramos ante un área que se nutre de otras disciplinas, como la psicología, pedagogía y música. A este respecto, existen diversos escenarios que marcan prácticas específicas, como la arte-terapia, la musicoterapia o la educación musical especial.

3. Sustento teórico - metodológico

La música como generadora de experiencias en los sujetos con discapacidad.

Ofrecer a los alumnos con discapacidad, la oportunidad de explorar lenguajes artísticos, significa contribuir en experiencias, encuentros, revelaciones, sensaciones de nuevos lenguajes para comunicarse, así como aportar a la formación de identidad individual y comunitaria.

Los elementos del lenguaje musical, pueden aportar al desarrollo de cualquier sujeto, dependiendo del enfoque y la intención que

se plantee, pues éste puede tener propósitos musicales o no musicales. La música aporta a la generación de experiencias artísticas y estéticas en esta población, y por ello es importante comprender este escenario.

Definir el término experiencia estética no es una tarea sencilla, se trata de una noción compleja; algunas ideas clave, en torno a las nociones de experiencia, experiencia estética y experiencia artística, han sido planteadas por Dewey y Jauss.

Dewey (2008) sostiene que en la culminación de una experiencia surge aprendizaje y significación. Para que la experiencia surja, el sujeto interactúa con su entorno; en esta interacción están presentes elementos como lo emocional (sensible), intelectual (pensamiento) y práctico (un hacer), así como también se encuentra presente lo estético. Una experiencia es un episodio que perdura en la memoria, que se distingue de otros acontecimientos por su nivel de significación, marcando un antes y un después; se conecta con experiencias pasadas, transforma al sujeto que la vive y es considerada subjetiva.

La experiencia le significa algo al sujeto. Esta significación radica en que el presente se vincule con lo vivido en el pasado. El carácter transformador de la experiencia se refiere a que cambia miradas, deja una huella, reconstruye y conecta lo externo con lo interno, el pensamiento con la emoción. Se trata de un acontecimiento cargado de sentido, con significaciones y asociaciones subjetivas. En este sentido, la percepción y el cuerpo son elementos centrales para que la experiencia suceda.

Estar en el mundo, es adquirir una sensibilidad, un estilo de percibir; las percepciones sensoriales van construyendo relaciones simbólicas con el mundo. Hay infinitas maneras de tener experiencias perceptivas, y por lo tanto significaciones del mundo, de manera que la educación y la historia personal son cruciales. El cuerpo es el vehículo vivo y cambiante a lo largo de la vida, la imagen corporal nunca termina de construirse, y por ende la relación con el entorno está en constante movimiento. Lo sensorial tiene una función primordial para el pensamiento, por ello la actividad

sensoriomotriz constituye una fuente común para el desarrollo de lo intelectual, de las nociones y percepciones. Una noción puede mostrarse en el plano sensoriomotriz o práctico mucho antes de ser objeto de toma de conciencia o de reflexión, tal como se ha observado en nuestra propuesta.

En este contexto es donde las artes cobran importancia fundamental. Dewey señala que los trabajos artísticos son celebraciones reconocidas de la experiencia ordinaria. Los elementos que ofrecen los lenguajes artísticos generan diversos modos de relación (Dewey, 2008), es decir, múltiples maneras de percibir, de interactuar y de establecer relaciones humanas en un sin fin de situaciones. El arte aporta algo a la experiencia humana que otros lenguajes no hacen.

Dewey propone establecer modos de relación que intensifiquen y refuercen las capacidades de comprender y de actuar mediante prácticas artístico-estéticas. Desde este lugar, la noción de experiencia se va complejizando para llegar a las experiencias estética y artística. Comenzaremos mencionando que la capacidad estética es universal a todo ser humano, es parte de una necesidad natural. La experiencia estética, por lo tanto, es universal y común para todo ser humano.

Siguiendo con Dewey, la experiencia estética se refiere a la aprehensión y vivencia de modos de relación y la incorporación de ellos en la vida cotidiana. Bajo la mirada de Jauss (2002), en la experiencia estética hay primeramente un goce estético, un disfrute por parte del sujeto, quien experimenta algo de sí mismo en un hacer; así va construyendo su propio sentido del mundo. La experiencia estética proporciona un espacio de juego que renueva la percepción de la realidad, suspende el tiempo y abre puertas a otros mundos. Hace mirar las cosas nuevamente y gozar un presente más pleno.

Desde estos planteamientos nos situamos para la creación de la propuesta, sin embargo existe escasa información bibliográfica o investigaciones que arrojen datos sobre el proceso de la experiencia estética en sujetos con discapacidad.

La propuesta toma a los sentidos como punto de partida, en la interacción del sujeto con el mundo y con los objetos, la idea de lo

sensorial como forma primaria de la percepción, que en algún momento posterior llevará a la abstracción. Por lo que la experiencia tiene un principio sensorial, con el propósito de acercar al sujeto hacia lo estético.

Al ser subjetiva, la experiencia en cada sujeto tiene su propio camino; no hay una sola ruta, de manera que la propuesta propicia una interacción entre el sujeto con objetos de diversas características y posibilidades sensoriales, lo cual va generando sensaciones y percepciones en cada uno de ellos, un hacer, tocar, escuchar, observar, conectar con experiencias anteriores, además de apreciar de distintas maneras, ritmos, modos de relación, apuntalando así hacia una construcción estética propia y exclusiva en cada sujeto.

En una condición de discapacidad, la percepción sucede bajo lógicas distintas: el sujeto percibe de maneras determinadas por el contexto y por las características de su propio cuerpo, a través de los sentidos, de manera que el esquema corporal, el movimiento, la visión, el oído, el tacto, perciben de diversas formas, y en la mayoría de los casos algunos sentidos cobran mayor relevancia que otros para conocer el mundo. Lo simbólico se va construyendo por diferentes caminos, por lo tanto una condición de discapacidad demanda la construcción de múltiples vías alternativas.

Molina (2010) visualiza las experiencias artísticas y estéticas como generadoras de espacios inclusivos: acoger al otro sin imposiciones, reconocerlo, hacerlo partícipe en igualdad de condiciones. La educación inclusiva significa, entonces, que todos aprendan juntos sin importar sus diferencias individuales, las cuales se respetan y se valoran creando espacios de encuentro que les permitan acceder a distintos medios de expresión y comunicación. Tomar en cuenta el individuo tal y como es, aquí y ahora, sea cual sea su edad, sus capacidades o dificultades. El arte posibilita esto.

De este modo, se concibe a la música como sonoridad y movimiento, de manera que tenga sentido para los sujetos. La educación musical, así vista, toma en cuenta al cuerpo como intermediario entre el sonido y el sujeto, para establecer asociaciones sensoriales

y cognitivas. El movimiento tiene un papel primordial en la experiencia musical.

La música es un lenguaje universal que expresa sentimientos, emociones, estados de ánimo, que puede generar atmósferas o ambientes, que establece vínculos entre los seres humanos, es decir, la música posee infinitas posibilidades.

De acuerdo con Hemsy de Gainza (1964), la finalidad básica de la educación musical es la construcción de un puente entre el niño y la música, a través de un intercambio de experiencias y emociones, en donde es de fundamental importancia el diseño de cualquier situación didáctica que surja del conocimiento de los niños, de sus intereses, características y necesidades. Por lo tanto, quien guía es el profesor, dando valor y sentido a la formación musical como experiencia formativa.

El sonido como detonador de la experiencia.

El sonido es un fenómeno vibratorio. La vibración sonora es un fenómeno físico que produce una impresión sintética que denominamos sonido; éste, como materia prima de la música, fue el elemento tomado para detonar la experiencia, es decir, el sonido está presente en la interacción entre un sujeto con su entorno o con un objeto. Como señala Schafer (1979), el oído se abre y escucha, prestando atención a los sonidos del entorno, lo que permite que el fenómeno sonoro sea una experiencia personal.

Se toma en cuenta que el sonido es escuchado desde una percepción amplia de los sentidos: también se siente y se mira. Desde este planteamiento, se introduce al niño en el mundo sonoro sin teoría y sin solfeo; más bien se trata de un proceso práctico de descubrimiento, escucha, exploración y emisión sonora. En este sentido, las posibilidades que puede detonar la educación musical se refieren a experiencias sensoriales, sentido del tiempo y del espacio, conciencia corporal y sonora, coordinación motriz, estimulación del lenguaje, desarrollo de habilidades sociales, entre otras.

De igual manera se recuperaron algunas consideraciones que realizan Willis y Peter (2000) en torno al trabajo musical en condiciones de discapacidad: ellos plantean la importancia de la experiencia en grupo para la construcción del aprendizaje así como elementos a tomar en cuenta:

- Amplitud de la experiencia. Aislamiento de aspectos musicales para ofrecer un trabajo diferenciado y secuenciado que planifique el progreso de todos los miembros del grupo, así como la repetición de actividades con diferentes requerimientos cada vez, adaptándolas y enriqueciéndolas. El propósito es posibilitar la exploración a profundidad de algún elemento musical.
- Enfoque multisensorial. Tomar en cuenta las particularidades sensoriales de los sujetos para que trabajen en relación con sus posibilidades. En este aspecto, los materiales se pueden presentar de diferentes maneras, adaptándolos para la manipulación de todos. Se incluyen apoyos visuales, táctiles, auditivos para enganchar, establecer conexiones y centrar atención. La actitud del profesor es importante. Ser receptivo y abierto para notar respuestas no verbales.
- Estructura de la sesión en fases:
 - Presentación del tema y actividades introductorias (saludo o bienvenida, seguido de un detonador: fragmento musical, imagen u objeto).
 - Desarrollo y exploración del tema (tareas estructuradas, profundización de elementos musicales).
 - Cierre (en función del desarrollo de la sesión, está orientado a la creación colectiva).

4. Desarrollo de la propuesta de intervención ³⁴

La propuesta fue diseñada a partir de un continuo análisis y reflexión, que conformaron ajustes y replanteamientos en cada sesión. Se tomaron en cuenta los fundamentos educativo musicales que sostienen el proyecto, además de la adaptación de los aprendizajes esperados del campo formativo de expresión y apreciación artística del nivel preescolar.

La propuesta consistió en 12 sesiones con una duración de 45 minutos cada una, con una frecuencia de dos veces por semana, dentro del horario escolar; cada sesión incluyó un proceso de reflexión posterior y un registro de la experiencia, desde la perspectiva de la investigadora así como de las profesoras participantes, con implicación directa en la práctica educativa de las profesoras de grupo. Participaron cuatro profesoras (incluyendo a la profesora investigadora) y 10 alumnos con discapacidad de 4 y 5 años de edad: discapacidad visual (un alumno), síndrome de Down (cinco alumnos), discapacidad auditiva (dos alumnos), discapacidad motriz (un alumno) y autismo (un alumno).

Objetivo general de la propuesta

Generar experiencias musicales en los alumnos, a través de elementos de la educación musical (audición, exploración sonora, canto y trabajo instrumental), para enriquecer su formación y generar espacios de participación dentro del aula.

Objetivos particulares

- 1. Escuchar música de diferentes estilos, regiones y épocas.
- 2. Explorar las posibilidades sonoras de diversas partes de su cuerpo (manos, pies, boca, voz).

³⁴ La descripción completa de la propuesta se encuentra en el trabajo de tesis que lleva el mismo título del presente resumen, disponible en la biblioteca de la UPN de manera física y digital. Por la extensión del presente documento, se muestra únicamente un esquema general.

- 3. Experimentar las cualidades estéticas (forma, tamaño, textura, temperatura) de diversos objetos e instrumentos musicales.
- 4. Experimentar las cualidades sonoras (timbre, intensidad, duración, silencio) a partir de exploraciones con objetos e instrumentos musicales.
- 5. Cantar rondas y canciones acompañándolas con movimientos corporales.
- 6. Se inicia en la noción de pulso a partir de canciones y piezas musicales, utilizando su cuerpo e instrumentos de percusión.

Los objetivos particulares se agrupan en 4 elementos educativo - musicales, como lo muestra la Tabla 1. La Tabla 2 muestra los materiales utilizados.

Tabla 1. Objetivos y elementos educativo–musicales de la propuesta.

Objetivos particulares	Elementos educativo-musicales
1	Audición
2, 3 y 4	Exploración sonora y corporal
5	Canto
6	Trabajo instrumental

Tabla 2. Materiales de la propuesta

Materiales de la propuesta	
Instrumentos musicales para percutir, rasgar y sacudir	Teponaztli, palo de lluvia, triángulo, pandero, crótalos, tambor, cascabeles, maracas, sonajas, güiro, tecomates
Objetos que suenan	Móvil de rondanas, racimos de corcholatas, cilindros de cartón

Otros objetos	Mascadas, periódico, papel china, globos, listones, títeres o muñecos
Música grabada (Sonidos de situaciones y objetos cotidianos, recopilaciones de música de distintos estilos, culturas y épocas)	<p>Recopilación 1:</p> <p>J. S. Bach – Aire J. S. Bach – Preludio (Suite para cello No. 1)</p> <p>Swingle Singers – Allegro (concierto de Brandemburgo No. 3 - J.S. Bach)</p> <p>F. Chopin – Nocturno Op. 9 No. 2E. Satie – Gymnopédie No. 1J. Desprez – El grilloN. Rimsky-Korsakov – El vuelo del abejorroSwingle Singers – El vuelo del abejorro (Rimsky- Korsakov)</p> <p>C. Chávez – Xochipillij. P. Moncayo – HuapangoTam Tam - Yagwaj. Reyes – Música prehispánicaD. Brubeck – Blue rondo a la turkH. Mancini – The pink panther themeSonidos cotidianosMarcha 1 (con modulaciones en el tempo)</p> <p>Marcha 2 (con modulaciones en el tempo)</p> <p>Recopilación 2: Selección de El carnaval de los animales de Camille Saint-Saëns.</p> <p>Introducción y marcha real del león</p> <p>Gallinas y gallos</p> <p>Animales veloces</p> <p>Tortugas</p> <p>El elefante</p> <p>Canguros</p> <p>Acuario</p> <p>Pajarera</p> <p>El cisne</p> <p>Recopilación 3: Selección de Ruidos y ruiditos Vol. I y II de Judith Akoschky:</p> <p>Con mi martillo</p> <p>Un grilito</p> <p>Cinco ratoncitos</p> <p>Pico picotero</p> <p>Caballos (este caballo - al trote - al galope)</p> <p>A mi mono</p>
Apoyos visuales (imágenes que muestran acciones claras para apoyar a la comprensión de las instrucciones de una manera concreta)	Pictograma Sonido Pictograma Silencio
Equipo de audio	Reproductor de música Dispositivo de audiograbación

5. Análisis de resultados

El acercamiento a la experiencia artística y estética.

1. La audición: el encuentro entre el sujeto, el sonido y la música.

La audición ha sido un elemento clave para producir encuentros entre el material sonoro y los sujetos; estos encuentros pueden producirse de distintas maneras: utilizando únicamente la música o también a través de mediadores como movimientos u objetos. Se aprecia que este elemento fue además un foco de atención que propició intercambios y diálogos entre los participantes, principalmente entre las profesoras. Estos intercambios produjeron en ellas una valoración de la pertinencia del uso de la audición musical en el aula, y reflexionar sobre su incorporación en la práctica cotidiana durante otros momentos de la jornada escolar.

2. La exploración sonora: el encuentro entre el sujeto y el instrumento musical.

A través de la exploración sonora los niños van descubriendo y reconociendo las cualidades del sonido: la altura, intensidad y el timbre. En este proceso, resulta importante considerar el uso de diversos objetos y materiales sonoros e instrumentos musicales, generando distintos acercamientos entre los niños y los sonidos; la exploración sonora también puede abordarse desde algunas situaciones de juego, por ejemplo: adivinar el sonido que se escucha o la ubicación del objeto, así como otros juegos que incluyan el reconocimiento del silencio.

La exploración sonora fue un aspecto interesante dentro de la propuesta: surgieron diferentes exploraciones y acciones. La exploración surgió siempre sin la necesidad de una consigna, los objetos por sí mismos invitaban a los alumnos a interactuar con ellos y todos examinaron los objetos, cada uno a su manera y de acuerdo con sus posibilidades. Observar el contacto de los estudiantes con el objeto fue interesante, todos ellos se mostraron animados; es notoria la existencia de un

placer, de un goce estético demostrado en algunos gestos y movimientos.

3. El canto: el encuentro entre el sujeto y su propia voz.

Desde este lugar, el canto constituye una aproximación a la experiencia estética, porque coloca al sujeto en una posición donde le es posible vivenciar su propia sonoridad vocal, involucrando a su propio cuerpo, además de observar y escuchar a los otros. Se observó que los alumnos que no han desarrollado un lenguaje verbal, comenzaron a emitir sonidos vocales.

6. Conclusiones

Aprender en la práctica

Una de las mejores maneras de investigar y aprender como profesionales de la educación, es manteniendo un contacto directo y sistemático con la realidad educativa, en cualquiera de los contextos escolares en los que nos ubiquemos, ya que siempre surgirán oportunidades de transformación que implica a los actores con los problemas educativos. También supone una actitud comprometida e interés por continuar aprendiendo, además de destinar momentos posteriores a la práctica, que permitan analizar y reflexionar sobre el propio actuar, una permanente mejora potencial siempre está presente.

Trabajar con alumnos con discapacidad significa movilizar posturas y supuestos que se encuentran en nuestra experiencia docente. Significa aprender y trastocar nuestros saberes o creencias sobre la discapacidad en relación con lo que proponemos.

Dar indicaciones.

Dar indicaciones en un aula diversa, significa mostrar a los alumnos la intención con acciones, de manera que sean claras para ellos. Demanda al docente un manejo de expresión corporal, una combinación de gestos, señas, acciones, tono de voz y la elección de las palabras más adecuadas y comprensibles, el conocimiento y utilización de lenguajes alternativos de comunicación, como ideogramas en lengua de señas, material visual y/o táctil. También es importante evitar el uso excesivo de preguntas abiertas, así como las indicaciones exclusivamente verbales o muy numerosas. Esto implica una transformación de la propia práctica docente.

Leer a los alumnos y cambiar de dirección.

Esta experiencia me llevó a reflexionar sobre el manejo de lo impredecible en el aula, es decir, estar abiertos ante el desarrollo de las situaciones didácticas que planteemos, en las cuales quizás surjan elementos que nos lleven hacia un rumbo distinto del que habíamos imaginado en un principio; significa tomar en cuenta que el grupo mismo es quien va trazando su propia dirección, guiada por el profesor, sin perder de vista los intereses de los alumnos, realizando ajustes necesarios. Me refiero a una práctica centrada en el hacer y en la percepción de los alumnos, tomando en cuenta la manera en la que cada uno participa y vive en el aula.

Más de un profesor en el aula.

Debido a la conformación de un grupo diverso, la práctica educativa implicaría necesariamente más de un docente en el aula, para así conformar un equipo de profesores en donde exista colaboración para llevar a cabo el trabajo y se propicie una reflexión continua. Además, es cierto que existen múltiples aspectos a gestionar: organización de materiales, indicaciones, organización espacial, movilidad de alumnos, apoyo específico a particularidades

individuales. Compartir con otros docentes resulta además muy valioso, ya que es posible llegar a la creación de un espacio colectivo, compartir intereses o bien conocimientos, lo que lleva a un mejor aprovechamiento del tiempo.

Cada alumno es distinto.

Trabajar con alumnos dentro de un contexto de educación especial, significa darse cuenta de que la etiqueta de discapacidad sobra cuando lo que surge es una experiencia; esto significa dejar a un lado esas categorías y adentrarse en el trabajo, dejar de mirar al síndrome o a la dificultad y observar al alumno por su individualidad, para conectar con él en el hacer, y proponer diferentes maneras de relación para así generar situaciones donde todos sean valorados y participen.

Lograr que todos participen.

El apoyo hacia los alumnos que más lo requieren es fundamental; respetar la individualidad de cada alumno, significa no esperar que todos se comporten de la misma manera o no realicen lo que esperamos, considerar que hay distintas maneras de vivirse y de relacionarse con los objetos y con los otros, de mover el cuerpo, además de destinar el tiempo que cada alumno requiera, ajustar situaciones en las que todos entren, es decir, que cada uno pueda desempeñarse desde su manera.

Un trabajo constante y sistemático.

Un trabajo planificado y diseñado específicamente para la población con la cual se trabaje, conducirá a tener claridad en los propósitos que se deseen alcanzar. Esta tarea, desde luego, considera el conocimiento del alumnado, así como momentos de trabajo fuera del aula; sin embargo, la práctica puede llevar a cambios de dirección

sobre las estrategias o herramientas a utilizar, para ello resultan fundamentales los procesos de análisis y reflexión acerca de la propia práctica, además de la búsqueda de formas de sistematización, una tarea nada sencilla dentro de los contextos escolares.

La importancia de los materiales

Uno de los descubrimientos más valiosos de esta experiencia se refiere al papel protagónico que juegan los materiales, ya que son de suma importancia debido a que configuran el intermediario que conecta al alumno con lo que deseamos acercarle, posibilitan maneras de interactuar con el mundo, de construir aprendizaje, por ello es de vital importancia su adecuada búsqueda, selección y adaptación.

¿De qué manera la educación musical puede tomarse como una herramienta formativa para la educación especial?

No ha resultado sencillo encontrar respuestas claras o determinantes para la pregunta de indagación. Sin embargo, existe un acercamiento entre dos campos de estudio: la educación artística y la educación especial, que a su vez se nutren de varias disciplinas; además, cada una ha trazado un recorrido histórico encontrando una situación en la realidad actual. Es precisamente la investigación educativa la que puede hallar frutos a partir de éstos acercamientos entre los campos.

Por un lado, la educación artística se encuentra en la actualidad bajo múltiples realidades dentro del país, que llevan a cabo proyectos con distintas posturas. Entre ellos, existe un enfoque que sostiene que la educación artística configura un medio para alcanzar ciertos propósitos educativos y sociales, entre otros. La experiencia relatada en este documento está implicada con esta mirada.

A partir de la propuesta de intervención, podemos darnos cuenta de que lo estético y lo artístico pueden estar al alcance de todos, debido a que este tipo de experiencias atraviesan por el cuerpo, implicando a los sentidos, los cuales son la base del aprendizaje; configuran maneras de percibir el mundo, de establecer relaciones

con los objetos y con los otros, por ello, generar estas experiencias resulta enriquecedor para los alumnos dentro del contexto de educación especial.

La educación musical genera estas experiencias al hacer uso de los sentidos, en donde el centro de la actividad musical es el sonido, que involucra al oído; sin embargo, desde este trabajo se propone una educación musical que involucre además a los sentidos del tacto y la vista. Por ello la importancia de ampliar la experiencia sonora para hacerla accesible.

Sin embargo, la experiencia estética no puede ser medible: únicamente encontramos que existen indicadores observables en los alumnos, que inferimos apuntan hacia este tipo de vivencias. Para ello, es fundamental reconocer a los sujetos con quienes se trabaja, diseñar de manera específica ciertas situaciones didácticas, así como establecer propósitos musicales claros y alcanzables. Además, es posible generar experiencias artísticas, siempre y cuando existan las condiciones propicias para ello: el tiempo, la periodicidad, un equipo docente comprometido y los materiales adecuados.

Una de las razones por las que considero que la educación especial puede valerse de la educación musical, es la referente al valor formativo que contiene, ya que atraviesa la esfera sensible del ser humano, área tantas veces olvidada en la educación de sujetos con discapacidad.

Sería arriesgado afirmar que la educación artística es la manera de resolver la problemática educativa de este contexto, y tampoco se propone como estrategia específica para alumnos con ciertas discapacidades. Constituye una herramienta que debe ser trabajada cuidadosamente.

Tal como se desarrolló en el segundo eje de análisis, el trabajo educativo-musical, desde este enfoque, puede tener alcances en varios campos formativos y áreas del desarrollo simultáneamente: lo cognitivo, comunicativo, motriz y/o afectivo. Además, la educación musical puede ajustarse de acuerdo con las necesidades de los alumnos, es decir, tiene un carácter flexible que puede ser guiado por el profesorado.

El trabajo musical puede desarrollarse de manera colaborativa entre profesores, generando también oportunidades para aprender desde la práctica. Considero que sería conveniente un mayor impulso e investigación en el campo, que permitan construir nuevas relaciones entre áreas de conocimiento, que arrojen paulatinamente argumentos suficientes para anclar con solidez una base sensible, humana y formativa que tanta falta hace en el sistema educativo nacional.

Acercar a los alumnos con el fenómeno sonoro constituye una experiencia inigualable, ya que les permite experimentar y descubrir el propio cuerpo, desde lo sonoro, la relación con el movimiento, la identificación de las partes de su cuerpo, el descubrimiento del sonido de la voz propia, la escucha del entorno sonoro, de diversas melodías e instrumentos, las posibilidades de interacción con los objetos y con otros compañeros, esto es: el despertar de un deseo a partir de lo sonoro puede transformar la conexión de los sujetos con el mundo. La educación musical resulta un terreno que no juzga, que no impone estándares de normalidad.

Referencias

- Akoschky, J. (1988). *Cotidiáfonos. Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi.
- Alvin, J. (1967). *Musicoterapia*. trad. de Enrique Molina. Barcelona, España: Paidós.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Echeíta, G. y Domínguez, A. (2011). Educación inclusiva, argumentos, caminos y encrucijadas. En *AULA, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. España; II(17), 23-35.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Hemsey de Gainza, V. (1964). *Música y educación*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Hemsey de Gainza, V. (2003). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi.

- Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona, España: Paidós.
- Molina, A. (2010). *Todos significa todos*. México: Conaculta.
- Nordoff, P. y Robbins, C. (1983). *Music Therapy in Special Education*. Inglaterra.
- Perry, T. (1995). *Music lessons for children with special needs*. Inglaterra: Jessica Kingsley Publishers.
- Prause-Weber, M. (2006). Tratamiento de la música en alumnos con necesidades educativas especiales. En *Revista Eufonía* 37(X), 7-20. Barcelona, España: Graó.
- Schafer (1979). *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi
- Willis, P. y Peter, M. (2000). *Música para todos. Desarrollo de la música en el currículo de alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid, España: Akal.

EDUCACIÓN AMBIENTAL. FORMACIÓN, SIGNIFICACIONES Y PRÁCTICAS

Oswaldo Escobar Uribe

María Luisa Murga Meler

Resumen

Este artículo es resultado de una investigación de corte cualitativo sobre las significaciones imaginarias que egresados de dos programas de maestría atribuyen a su formación y prácticas en educación ambiental, a fin de conocer los efectos alcanzados en el campo de la Educación Ambiental (EA) a partir de la formación de educadores ambientales. Mediante entrevistas semiestructuradas y observaciones de prácticas de enseñanza, se recuperó y analizó el decir y hacer de estos egresados para dar cuenta de los significados atribuidos, encontrándose que su formación ha sido semillero de los ideales inscritos en la configuración de los ejes rectores de la EA desde los años setenta del siglo pasado. Entre los significados, el de la transformación está muy presente, ya que estos egresados plantean haber sufrido cambios en la dimensión personal desde el conjunto de saberes y conocimientos que les aportó la maestría. Dicho devenir ha sido motor de desarrollo para sí mismos, inscribiéndose así en un flujo de significaciones que se fortalecen y promueven hacia los otros en formas de enseñanza, difusión e investigación. Estas formas de autorepresentación y discurso, dan cuenta de una construcción imaginaria que, a su vez, es una condición de efectuación de y hacia las instituciones formadoras de estos profesionales.

Delimitación del problema

La preocupación por el medio ambiente nace histórica y socialmente en los años sesenta del siglo pasado, cuando se reconoció globalmente el deterioro y destrucción del medio ambiente natural (Carson, 2010; UNESCO, 1972; González, 1997). En aquel momento, los gobiernos de los Estados se percataron de los efectos generados por la sobreexplotación, crecimiento industrial y urbano, altos índices de degradación, impacto y deterioro del suelo, aire, agua, flora y fauna, entre otros. Ante la gravedad de estos problemas, organismos internacionales plantearon la idea de que los procesos educativos coadyuvaran en la búsqueda de soluciones. Fue así necesaria la formación de un profesionista comprometido en hacer uso de la educación ambiental como herramienta de impulso y consumación de cambios significativos.

Se planteó entonces, promover la presencia de cierta orientación ambiental en la vida cotidiana de los ciudadanos, mediante procesos educativos formales, no formales e informales que desarrollaran conocimiento, valores, actitudes y responsabilidades en los ciudadanos del planeta. Una de estas medidas fue insertar una dimensión ambiental en las aulas y en las experiencias de todo estudiante, con miras hacia una educación permanente y holística de la realidad, integrando así el tema ambiental en tres formas de aprendizaje: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Roth, 2000; Otero, 1998).

De las diversas reuniones internacionales concertadas a lo largo de los últimos casi 50 años de existencia de la EA, la bibliografía especializada ha destacado las reuniones de Estocolmo (1972), Belgrado (1974) y Tbilisi (1977) principalmente, porque de estas surgieron acuerdos y lineamientos para sus finalidades aún vigentes, así como principios rectores del diseño y prácticas formativas de, en y para la educación ambiental. Un ejemplo es el Principio 19 de la Declaración Final en Estocolmo, el cual sugiere, por primera vez, que la educación ambiental sea destinada no sólo a algunos

sectores, sino a toda la población, sin importar edad o nivel socioeconómico. Incluso destaca poner una mayor atención e incluir a los menos privilegiados, para garantizar con ello la responsabilidad de todos. En Belgrado, se agregan recomendaciones para hacer frente a la crisis del medio ambiente, tales como vincular a las instituciones educativas con la población, así como formar y desarrollar programas educativos acordes a las necesidades nacionales.

Emerge entonces la necesidad de presencia y acción de la EA, para no sólo dar a conocer los problemas ambientales, sino también inculcar en la población las actitudes necesarias para resolver las crisis ambientales de las últimas décadas. Fue así que se dictaron muchas más orientaciones para el diseño de programas, como generar un proceso continuo, dinámico y permanente, dentro y fuera de las escuelas, mediante un método interdisciplinario, que enfatizara la participación activa de la sociedad en la prevención y solución de los problemas ambientales. Asimismo, considerar el medio ambiente en su totalidad, y no solo sus aspectos naturales, subrayándose así la complejidad de los problemas ambientales y la necesidad de desarrollar el sentido crítico y las aptitudes necesarias para resolverlos (UNESCO, 1980).

De manera amplia y precisa, este campo se vislumbró en consecuencia, como un gran cajón de sastre, del cual se esperaba construir las estrategias idóneas para crear conciencia, acentuar el espíritu de responsabilidad y solidaridad entre las naciones, y aplicar la fórmula de un abordaje interdisciplinario de los problemas ambientales. En nuestro país, la EA en el nivel básico comenzó como asignatura estatal dentro del Plan de Estudios 2006 para nivel secundaria (SEP, 2009). Posteriormente, desapareció y se propuso que los profesores de educación básica y media la incluyeran de manera transversal en los niveles básico y medio. Solo a nivel superior y de posgrado, se incorporaron directamente asignaturas de medio ambiente en carreras vinculadas al campo. Aparentemente, la estrategia educativa nacional fue sensibilizar sobre el tema a los muy jóvenes y esperar hasta la edad adulta para profesionalizar a quienes optan por

estudiarla, o bien por una carrera afin. Hasta la fecha, no existen acciones de mayor obligatoriedad que las que pudiera manifestar un propio individuo en su selección de formación profesional.

En contraste, países como España, han integrado la EA de manera obligatoria en la formación docente, así como en varias carreras universitarias, que permiten desde su perspectiva “engrosar las competencias humanísticas básicas de cualquier universitario”, además de incrementar el número de personal calificado para “colaborar de manera interdisciplinaria en investigaciones, programas de evaluación, tareas de control, mejora y mantenimiento de la calidad ambiental” (Rodríguez, C., Gutiérrez, J., Benayas, J. y González, M. P., 1998, p. 71).

La experiencia curricular desarrollada en México, respecto a programas de educación ambiental, es menos amplia. Su inserción e institucionalización ha sido coyuntural a partir de los años noventa, cuando México se inscribe a los acuerdos internacionales y se decide dar respuesta a los cambios, retos y demandas sociales del momento; pero desde entonces no ha recibido un impulso más estratégico o sistemático, ni se ha encontrado un punto de apoyo sólido y continuo en la política educativa, a menos que provenga de discursos emergentes nacionales o internacionales.

Objeto de estudio y su tratamiento en la literatura especializada

El propósito de este estudio fue conocer los efectos del desarrollo del campo de la EA alcanzados a partir de la formación de educadores ambientales egresados de dos programas de maestría ofertados por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Unidad 095, en la Ciudad de México. Para ello se propuso indagar los significados y sentidos que estos informantes atribuyen a su formación y prácticas de enseñanza y, a partir de ello, reconocer la manera como se ha concretado dicha formación en los últimos años, así como los elementos que forman parte de la constitución de estos sujetos en y hacia una cultura ambiental.

Para el caso particular, podríamos decir que se propuso responder, a través del análisis de su decir y hacer sobre la formación y prácticas de enseñanza, interrogantes tales como: ¿desde dónde hablan estos sujetos?, ¿desde qué dogmas?, ¿quién habla por ellos?, ¿qué genera sus prácticas docentes? En otras palabras, tomar en cuenta las diferentes instancias que los atraviesan, y reconocer los significados que atribuyen a la educación ambiental.

Los identificamos como un grupo diferenciado, en tanto que podemos reconocerlos en un sentido dinámico de singularidad y universalidad, dentro de un contexto histórico social en el que se configuran como un grupo de sujetos orientados, léxica y prácticamente, en torno a la enseñanza del cuidado del medio ambiente y, por tanto, con una forma de comprensión de la red de representaciones inscritas en la trama individual y social que caracteriza a la educación ambiental.

Sobre la formación en EA, en la literatura especializada se ha destacado la necesidad de indagar sobre las ventajas y desventajas de formar a docentes en aspectos teórico-metodológicos y prácticos, en investigación educativa en general e investigación en educación ambiental en particular, así como de promover la búsqueda de nuevas formas de integración del conocimiento para la solución de problemas ambientales, además de analizar las motivaciones de los diferentes profesionales que la abordan (Castillo Álvarez, A., Reyes Ruiz, J. y Castro Rosales, E., 2015). En Comie (1992-2002), respecto a la formación de educadores ambientales, se señala que este término fue reduciendo su significado a procesos sólo relacionados con los ámbitos propiamente pedagógicos, generándose una serie de confusiones cuando se designaban procesos vinculados a otra esfera. De la misma forma, se centró este saber en la educación superior, por ello la mayor parte de los estudios se hicieron aquí, dejando fuera los niveles medio superior y básico (Bertely, 2003).

En el estudio de los procesos y actores de la EA en México, se introdujo hacia la década de los noventa la idea de la profesionalización (Bravo y Linares, 2003; Arias, 2000; 2001; 2005), la cual, como asevera Cleaves (1985, en Bravo y Linares, 2003), ha dependido de las necesidades de servicio que tiene el propio Estado. Por

ello, se destacó la necesidad de considerar que los agentes que promovieran la EA, desarrollaran procesos sistemáticos para posibilitar la apropiación y recreación de elementos teóricos, metodológicos, epistemológicos y pedagógico-didácticos, para la aprehensión de la dimensión ambiental, que necesariamente está presente en las diversas actividades y procesos humanos, así como la posibilidad de generar procesos de aprendizaje, que acerquen a los sujetos al conocimiento de los distintos niveles de deterioro ambiental y las diferentes modalidades de atención o remediación.

Sobre la revisión de programas de posgrado en educación ambiental, Martínez (2006) expone los procesos formativos en investigación de tres maestrías vigentes en EA en México, y analiza los planteamientos teórico-conceptuales, metodológicos y didácticos relacionados. Su interés se concretó en conocer la correspondencia del campo con el devenir práctico, expresado a través de los egresados, con el propósito de reconocer los aciertos y limitaciones en el contexto actual de la EA, así como las condiciones en que se han venido desarrollando, tanto en el campo de la profesionalización como en el de la investigación, además de identificar fortalezas y debilidades como parte del proceso de formación profesional. Se reconoció entonces que la problemática de los posgrados, particularmente de las maestrías, son reflejo de los rezagos en la conceptualización y gestión del propio campo, y se suman a las contradicciones del mismo como paradigma emergente.

Para alcanzar la madurez en estos posgrados, Martínez (2006) sugiere la redefinición de ciertos conceptos y prácticas, así como hacer más específicos y delimitados los perfiles de egreso, depurar la saturación de contenidos y promover nuevos espacios de desarrollo profesional, además de flexibilizar el concepto de investigación, promoviendo una “práctica reflexiva”. Se considera, sin embargo, que los egresados de posgrado muestran una gran sensibilidad hacia la pertinencia de los proyectos, en respuesta a la necesidad de enfrentar la problemática ambiental, de aquí que sugiere que las maestrías sigan impulsando cierta congruencia entre los discursos y los niveles de consolidación de los mismos.

A partir de aquí, desde la perspectiva de este estudio, se considera que deben existir otros medios de valoración del impacto y efectos de este campo, y que éste no sólo debe medirse por el número de egresados o tesis producidas. Es importante también cuestionarnos sobre las razones que han llevado a la EA a institucionalizarse en educación superior y posgrado, y a verse reducida en los otros niveles educativos.

Sustento teórico y metodológico

Un aspecto importante a resaltar para comprender y poder explicar el flujo de argumentaciones en los discursos de la educación ambiental, no es sólo encontrar las diferentes significaciones, sino también reconocer la praxis social nutrida por el lenguaje y prácticas de enseñanza de educadores ambientales, formados en instituciones educativas que ofrecen posgrados en este campo³⁵ y representan efectos de la formación en el campo mismo.

Como referente para el análisis y comprensión de los fenómenos tratados, se construyó un marco de interpretación cualitativo desde la perspectiva de lo que Castoriadis (2013) señala como el mundo socio-histórico o histórico-social, el cual refiere a un tejido o red de construcciones sujetadas en lo simbólico, cuyos símbolos aportan materia para la construcción de sentido por parte de los sujetos, y se expresan en lo social a partir de dispositivos, redes discursivas o ideología. Proviene de lo natural y lo histórico y participan finalmente de lo racional. Esto hace que emerja una cadena de significantes y significados que ejercen cierta dominancia sobre el hacer y decir social, pero que al mismo tiempo, por su condición simbólica, permiten la recreación, invención, reformulación y, en algunos aspectos, conllevan a la reflexión del ser.

³⁵ De acuerdo con Bourdieu et al. (1973), campo es una esfera de la vida social que se conforma independiente gracias a la separación que se establece de un conjunto de relaciones sociales, conjunto de intereses y recursos que los hace diferentes de otros. En estas esferas se observan fuerzas y luchas que pugnan por transformarlo o conservarlo. Un campo lo define los recursos que se movilizan y éstos pueden ser de cuatro tipos: económicos, culturales, sociales o simbólicos. Aquí, estos recursos se negocian, valoran e intercambian.

Por lo tanto, la sociedad no es la simple agregación de individuos o interacciones. Más bien es una red cambiante de significados que da cuerpo a modos de comportamiento y creencias que la sociedad puede identificar, con cierta independencia de las mutaciones ocurridas en su seno. El mundo de significaciones imaginarias de una sociedad, anima lo que cada una instituye; es obra de esa sociedad y es potenciado por lo imaginario. Así, una sociedad se instituye instituyendo un mundo de significaciones. Las significaciones sociales imaginarias forman entonces el mundo y son más efectivas que cualquier realidad que permanezca fuera de ellas; son efectivas, porque producen efectos en todos los ámbitos de nuestra vida y porque están, continua y activamente, transformándose por la actividad humana, además se apuntalan en el primer estrato natural (Castoriadis, 2013).³⁶

Lo anterior, lo podemos comprobar a través de una de las principales instituciones de la sociedad: el lenguaje. Los aportes de la lingüística refuerzan la idea de que este sujeto está integrado a un sistema lingüístico que ordena el mundo y que “existir como hombre significa existir en un mundo donde los objetos no tienen existencia natural sino que son propuestos por su cultura y a través del lenguaje” (Braunstein, 1984, p. 72); un sistema potenciado por un imaginario (significaciones) y constituido como una institución.

De este modo, para recuperar la construcción de sentidos de los informantes sobre su formación y prácticas, se propuso analizar las formas de pensamiento, estilos de intervención en el ámbito privado y profesional, valores y discursos, como personificaciones de significación, dotados de sentido y representación, encarnados en el decir y hacer de un colectivo y, en este caso particular, en el grupo de egresados de los dos programas de maestría en educación ambiental. En este sentido, la ruta metodológica siguió un diseño cualitativo que,

³⁶ Castoriadis (2013) utiliza este término para hablar del entorno natural que significa, como ese primer estrato, la posibilidad del apuntalamiento -límite e incitación- de la creación social y ofrece materia para las significaciones imaginarias creadas por la sociedad.

para Berger y Luckmann (2005), facilita reconocer sentidos e ideas fundantes en las referencias de los participantes, y permite aprehender la realidad social desde su punto de vista, el cual es resultado de un proceso de desarrollo sociocultural e histórico.

Para dar respuesta a las interrogantes de este estudio, se llevaron a cabo 28 entrevistas semi-estructuradas a 22 egresados de las generaciones 2002 a 2012, y a seis formadores de dos programas de maestría. Asimismo, se realizaron sesiones de observación de las prácticas de enseñanza de tres egresadas y tres entrevistas más de seguimiento a igual número de egresados informantes, con el propósito de profundizar en el conocimiento de las características y condiciones de realización respecto a la formación y el hacer del educador ambiental que egresa de un posgrado.

Los datos fueron el camino para la generación de conocimiento y, para el arranque, fue importante identificar los intereses personales y significados construidos de los egresados en torno a su proceso de formación como educadores ambientales,³⁷ siendo sensible y a la vez consciente, de haber vivido un proceso de formación como educador ambiental en una de estas maestrías y, a partir de mi egreso de la UPN-Unidad 095, comencé a desarrollar una línea de investigación sobre este campo, misma que continúe en este estudio. Las preguntas al inicio fueron: ¿qué sucedía con los egresados de este programa? ¿Podían trabajar en el campo de la EA, particularmente los docentes de educación básica? En estas condiciones, me cuestionaba si los egresados podían aplicar los conocimientos de EA adquiridos con sus grupos. Si podían transversalizarla tal como fue su interés durante la formación en el posgrado. En concreto, si su actividad y demanda administrativa-laboral cotidiana, les permitía incorporar la dimensión ambiental, y si esto era así, ¿de qué forma?, ya que al momento de mi reubicación, ya no como profesor sino como subdirector, no pude continuar con la

³⁷ Estamos pensando que un educador ambiental, como refiere González Gaudiano (1998), es un profesional que desarrolla dicha práctica social en el marco de un proyecto pedagógico posible, cualquiera que éste sea, con un sentido definido, manifiesto o no (p. 27).

propuesta de intervención con la que obtuve el grado de maestría. ¿Era éste el mismo caso de los demás egresados? ¿Llevarían a cabo, quienes se titularon, lo que en sus tesis de investigación o de intervención propusieron? Es decir, si las intervenciones con las que se titularon seguían siendo insumo para la actividad docente o profesional.

También, fue de particular interés conocer la forma cómo se concretaba la educación ambiental en la vida cotidiana de estos egresados, y el impacto que pudiera tener en las condiciones de realización. Es decir, mi curiosidad abordaba las líneas de la formación y prácticas de estos egresados, intentando con ello contextualizar socio-culturalmente a estos actores.

Al momento de buscar respuestas, encontré que no existía un seguimiento formal a los egresados de estos programas y que el énfasis formativo llegaba hasta el momento del egreso y/o asesoría para la obtención de grado. Una vez fuera del programa, poco se discutía sobre las oportunidades de continuidad y desarrollo en el campo. En mi caso, había sido afortunado por poder ejercer la enseñanza de la educación ambiental, por tanto estas preguntas me llevaron a pensar en un tema de investigación en la que pudiese dar respuesta a todas estas interrogantes, para así aportar al campo y a la línea de investigación sobre estos procesos de formación.

Desarrollo de la investigación y análisis

De la revisión de los programas de estudio, se encontraron encargos inscritos, los cuales provienen de las formas discursivas con las que instituciones nacionales e internacionales conciben y promueven lo que consideran como la EA. De las entrevistas a los egresados de la generación 2002 en adelante, se pudieron reconocer algunas significaciones relacionadas con conceptos de la EA, su institucionalización y prácticas de formación.

Los participantes en el estudio, son egresados que, por su formación como educadores ambientales, han adquirido el discurso

y las herramientas para poder ejercer como tales; sin embargo, su práctica educativa está más cercana al ejercicio docente que realizan en las aulas en educación regular, y desde este escenario vinculan su enseñanza con la EA. Son pocos los egresados que tienen una mayor conexión, ya sea en el plano no formal o informal, y quienes lo llevan a cabo en lo formal a menudo encuentran limitadas las propias condiciones de las instituciones educativas y del currículo, por tanto deben ser creativos y a la vez críticos para poder insertar en su discurso cotidiano los temas de este campo.

En los datos generados por este estudio, se encontró que cinco educadores realizan, según sus referencias, una práctica más holística, entendiéndose como aquella en donde las acciones de EA se realizan tanto en espacios formales como informales. Han podido integrar la educación ambiental a su vida no sólo laboral o profesional, sino también personal e incluso la realizan como prácticas cotidianas. En contraste, los egresados pedagogistas, que desarrollan sus actividades de EA exclusivamente en un ámbito escolar, integran su discurso y contenido ambiental solo en los espacios áulicos donde laboran de manera casual y es poco sistematizada. Esto se debe a que no todos parecen encontrar formas de llevar la EA fuera de sus prácticas de enseñanza.

Sobre los formadores entrevistados de ambos programas, la mayoría tiene una experiencia promedio mayor a 10 años -el más longevo lleva 27 años y el más joven seis. Tres son de origen normalista; los otros, egresados de otras licenciaturas. Cuentan con licenciatura, grado de maestría y tres con doctorado. Estos formadores se consideran responsables y comprometidos para que sus estudiantes generen impacto ante un colectivo, trasciendan sus roles básicos de docentes y alcancen un liderazgo. Para ello, buscan brindar no sólo un conocimiento especializado, sino también generar el ejercicio de un pensamiento crítico y reflexivo, con una escala valorativa y de actitudes en pro de la mejora en la calidad de vida de los individuos.

Se encontró entonces que los significados atribuidos a su formación eran resultado de lo que decían haber hecho con la EA a partir

de su formación, o bien de lo que históricamente había devenido en su realidad a partir de su contacto con el campo, de aquí que en sus valores, estilos de vida, procedimientos y métodos, se encontraron significaciones imaginarias de educación ambiental que potencian y guían su hacer.

Para recuperar las prácticas, se eligieron a tres egresados para darles seguimiento, observándolos en sus lugares de trabajo. Los criterios para esta selección fueron el hecho de que hicieran educación ambiental en su ámbito laboral. Se observaron en total 16 horas (4 horas en una secundaria pública, 8 en una asociación civil y 4 en una universidad privada). Se documentaron las condiciones de las prácticas en términos de conocer quiénes participaban, qué recursos se empleaban y en qué espacio se realizaban, además de conocer las instituciones que dieron marco a las prácticas. También, se observaron el tipo de actividades, los conceptos que se explicitaron y el tipo de discurso empleado. La observación y descripción de estas prácticas se registraron en video y grabadora. Se focalizó la mirada en las condiciones de la práctica y el saber ambiental en juego, así como los valores y actitudes desplegadas en el empleo discursivo y en las actividades realizadas. Una última vuelta de tuerca para el análisis fue, de nueva cuenta, la recuperación de las referencias discursivas e interacciones en las prácticas de los egresados, lográndose así identificar lo que llamamos lenguaje e ideas fundantes del campo, potenciados por las significaciones imaginarias del campo de la EA en México, que a su vez se convierten en una cultura de la Educación Ambiental y de la cual estos egresados abrevan y forman parte.

Resultados

Los resultados dan cuenta del reconocimiento de ciertos referentes discursivos relacionados con las significaciones que animan este campo y nutren el desempeño de educadores ambientales, llevando

a la identificación de algunas prácticas y condiciones de efectua-
ción en la formación en educación ambiental. De este modo, sobre
las significaciones en la EA, se encontró un entretrejo de imagina-
rios relacionados con el deber ser tanto en el ámbito profesional y
social como en el individual.

Para estos agentes, la educación ambiental tiene impacto e in-
fluencia modelizadora a través de un discurso complejo y cues-
tionador que permita transformar el estilo de vida, la visión y
pensamiento, por ello, durante su formación se exaltó el compro-
miso ético y la preocupación de la propia relación e impacto de sí
mismo hacia el otro. Asimismo, desarrollar la educación ambiental
cruzando el currículo con diversos contenidos para que se aborde
desde diferentes aristas. El cúmulo de significados convergen en un
conjunto de cualidades, saberes y sensibilidades que, a la par del
conocimiento teórico, científico, histórico, político, económico y
social-cultural, conforman un bagaje que se dice necesario para el
ejercicio de la EA y sus profesionales. En cierto modo, estos signifi-
cados se convierten en un instrumento de activismo militante que
sobreevalora los elementos encontrados en los discursos, y con ello
legitima una forma de racionalidad que atraviesa la formación y
prácticas de sus agentes.

Sobre las prácticas de los egresados, queda expuesto en el uso
del lenguaje la mirada de complejidad que concentraba orienta-
ciones de orden político, pedagógico, curricular y/o de experiencia
personal, mismas que iban siendo problematizadas y con ello se
iba nutriendo no sólo los intercambios dialógicos y uso de pregun-
tas constantes para desarrollar los temas, sino también la constante
interconexión con ejemplos o vivencias cercanas a la realidad de
los alumnos, manifestándose así en un espacio y tiempo una inter-
textualidad reforzada por los recursos o materiales de elaboración
propia de los egresados, tales como: diapositivas, página web o li-
bros de texto, dispuestos para exponer y orientar los actos y accio-
nes de su saber ambiental, esquematizado en la siguiente tabla:

	ORIENTACIÓN DISCURSIVA	FORMA DE LENGUAJE	MATERIALES O RECURSOS
PRÁCTICA 1	Política Personal	Entreverado de temas. Contraste de aspectos positivos y negativos de un mismo tema u objeto. Uso de números y cifras como dato duro. Sarcasmo. Enunciados teóricos llevados a ejemplos prácticos.	Videos Presentaciones en Power Point
PRÁCTICA 2	Pedagógica Curricular	Modelaje de prácticas de EA a través de recursos y actividades pedagógicas. Transversalización de contenidos ambientales en el currículo oficial de educación básica. Exploración y experimentación de materiales diseñados.	Página electrónica
PRÁCTICA 3	Curricular Personal	Interconexión de temas a partir de preguntas. Ejemplificación con prácticas sociales y culturales familiares y/o comunes Recuperación de conocimiento de temas vistos.	Libro de texto

Con estos rasgos, se construye un dispositivo para las prácticas de enseñanza, donde los discursos son esenciales y en donde se deja ver una visión de orden ideológico-institucional-personal que da cuenta, no sólo del encargo de la política educativa, sino también de inclinaciones de los egresados hacia lo pedagógico e institucional, tal como se muestra a continuación:

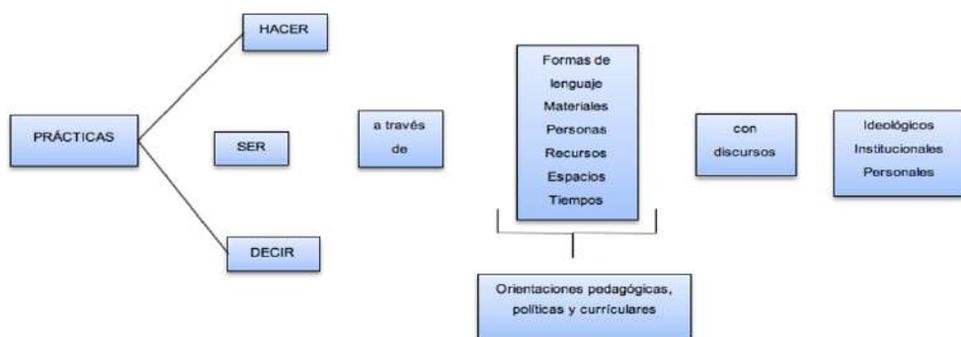


Fig. 1. Dispositivo de las prácticas de enseñanza de educación ambiental (Escobar, 2017).

La ideología puede trascender las formas de pensamiento hacia la estructura sintáctica y uso de palabras, de aquí que de manera indirecta, en las formas de expresión observadas en las prácticas, se advierte la interconexión de temas a partir de preguntas, la ejemplificación de prácticas sociales y culturales a partir del uso de datos duros, la recuperación de temas vistos para relacionarlos y conectarlos con otros, el uso del sarcasmo, la cientificidad de los discursos, entre otros. Estos rasgos son resultado de ciertos componentes de la EA que se ponen en juego de forma racionalizada, para hacer efectiva su instrucción

Se observó también que las construcciones imaginarias representadas en el decir y hacer de los egresados, no son más que efectos o condiciones de realización representados por las formas de participación y de conciencia social desarrollada durante la formación en educación ambiental, los cuales fueron abrevados de un colectivo y recuperados a través de las ideas, valores y creencias transmitidas por el propio encargo de la EA, a la vez activas, dinámicas y reconfiguradas por las ideas que fluyen en el discurso y prácticas de estos mismos egresados. En otras palabras, de estos discursos y acciones se desprenden manifestaciones comprendidas en la racionalización del grupo de egresados que lleva desde

el propio análisis, a la comprensión de tres condiciones o efectos: ideológicos, institucionales y personales.

Los efectos ideológicos han contribuido a la construcción de una autorrepresentación que se propaga mediante los objetivos e intereses que comparten, aunque también suelen verse tensionadas y divididas cuando se piensa que hacen educación ambiental de manera sólo personal (pedagoga) o personal y pública (holista). También, se crea una distinción cuando los egresados elaboran proyectos de intervención o investigación pura para sus tesis. Los efectos institucionales corresponden a la influencia de las instituciones de la EA en los procesos formativos e ideologizantes que reciben, ya sea en su dimensión estructural-formal mediante disposiciones oficiales sobre programas y planes de estudio, o bien procesual-práctica, que corresponde a una forma de hacer instituida, resultado del hacer instituyente y creencias ideológicas que enfatizan una educación y una formación para el medio ambiente. Se encontró entonces que una forma de institucionalizar a la EA en estos programas, ha sido a partir de las formas de los discursos del campo que dan cuerpo y encarnan a los temas estelares, correspondiéndose con formas de actuación.

Sobre los efectos a nivel personal, se encontró un sistema de disposiciones que crea conciencia de un conocimiento cualitativo que el sujeto tiene de sí mismo, resultado de una historia y trayectoria profesional entramada en los procesos formativos de la maestría. Se crea un yo que, a partir de la experiencia formativa, se siente en unidad y no fragmentado. De esta forma el habitus de estos egresados se expresa en forma de una consciencia o racionalidad ambiental, que una vez reconocida, genera efectos.

Conclusiones

En este estudio se encontró que, cuando un egresado de estas maestrías habla de su vida cotidiana y de lo que hace en ella, generalmente

no puede desprenderse de lo que le generó su formación en educación ambiental, la cual asumen trajo consigo ciertas formas de pensamiento y actuación respecto a lo ambiental. Refieren los hábitos que han adoptado y/o adaptado para contribuir a la protección del ambiente, las acciones que promueven y que reconocen ser parte de una racionalidad diferente, donde ciertos valores adquiridos van de la mano con sus acciones. Dicen tener una forma distinta de pensar en contraste con el pasado, y de saber utilizar ahora varios referentes para interpretar una problemática ambiental y conocer sobre su realidad.

Estos efectos en el pensamiento, para hacer inteligible la acción humana, connotan una forma de construcción de conocimiento dirigido hacia la complejidad y articulación que obedece a una percepción, resultado de actos procedimentales y conductuales generados por un lenguaje y una actuación que reflejan las condiciones de formación en las maestrías, las cuales contribuyen al desarrollo de una conciencia ambiental, que impacta en sus prácticas de enseñanza, las transforma y los compromete.

Estos egresados pasan de ser formadores, a militantes de una ideología a partir de un ejercicio dialéctico (instituyente-instituido) de su ser y hacer. Sus prácticas están caracterizadas por una forma discursiva que busca legitimar la educación ambiental para cimentar la esperanza de cambio, de transformación, y de un hacer que invite a complejizar la vida cotidiana y a ver de manera articulada la crisis ambiental. Una vez reconocidos los orígenes, buscar alternativas de solución. No obstante, están conscientes de que todo lo que se hace, en relación al medio ambiente y en educación ambiental, es insuficiente, porque se requiere de una comprensión colectiva de la naturaleza sistémica de la crisis ambiental.

En este sentido, si la ideología es una forma de realización, de práctica y con ello de concreción, entonces la interrogante es por qué todo esto no ha impactado en las prácticas. La respuesta más directa es que no todos los ciudadanos comparten estas formas, y una posible solución es ponderar y poner en obra la fortaleza y concreciones que se encuentran en este discurso. Si observamos que

logra permear en los egresados de los programas de maestría, entonces es posible equipar a otros con las mismas herramientas para alcanzar una visión compartida y más sistémica. Es decir, programas de formación, libros de texto, páginas de internet, proyectos de intervención para las escuelas, entre otros, son todas ellas prácticas que requieren estar articuladas y sostenidas entre sí con políticas y acciones ambientales más amplias. Tal vez ésta es una de las medidas que deben fomentarse desde las universidades que ofertan estos programas de maestría.

Por ello, encontramos que falta aún que la sociedad en general integre este tipo de formación y deje de verse como una asignatura escolar o actividad que atañe sólo a especialistas. Por tanto, el impacto formativo de los posgrados debe ser más amplio y contundente, de aquí que será necesario incentivar las políticas ambientales y educativas, y fortalecer a estos educadores ambientales permitiéndoles expandir su labor e imaginación, porque es un hecho que la educación ambiental no se ha concretado en todos los niveles.

Referencias

- Arias Ortega, M. A. (2000). *La profesionalización de la educación ambiental en México*. Tesis de maestría. UNAM.
- Arias Ortega, M. A. (2001). La formación profesional de los educadores ambientales en México. Algunos puntos de partida para su discusión. En *Carpeta Informativa del Centro Nacional de Educación Ambiental de España* (Ceneam), 326-337.
- Arias Ortega, M. A. (2005). La formación profesional de los educadores ambientales en México. *Revista Futuros*, III(2), 1-7.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bertely Busquets, M. (2003). *Educación, derechos sociales y equidad. Educación y Diversidad Cultural. Educación y Medio Ambiente (Tomo I)*. México: COMIE.

- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (1973). *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Braunstein, N. A. (1984). *Hacia una teoría del sujeto. Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*. México: Siglo XXI.
- Bravo Mercado, M. T. y Linares Fernández, P. (2003). Formación ambiental y profesionalización. En M. Bertely Busquets, *Educación, derechos sociales y equidad. Educación y Diversidad Cultural. Educación y Medio Ambiente* (Tomo I), pp. 328-336. México: COMIE.
- Carson, R. (2010). *Primavera silenciosa*. Barcelona, España: Fundación Jorge Juan.
- Castillo Álvarez, A., Reyes Ruiz, J. y Castro Rosales, E. (coords.) (2015). *Geometrías para el futuro: la investigación en EA en México*. México: Editorial Universitaria.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad (Vol. 1 y 2)*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores.
- Escobar Uribe, O. (2017). *Educación Ambiental. Formación, significaciones y prácticas*. Disertación doctoral. UPN.
- González Gaudiano, E. (1997). *Educación Ambiental. Historia y conceptos a veinte años de Tbilisi*. México: SITESA.
- González Gaudiano, E. (1998). La profesionalización de los educadores ambientales: Puntos críticos para una propuesta curricular. En G. E., González y F. Guillén (coords.), *¿Profesionalizar la Educación Ambiental? Memoria de la Mesa: Profesionalización de los educadores ambientales. II Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Tras la huella de Tbilisi*. México: Universidad de Guadalajara.
- Martínez, H. L. (2006). *Estudio de los procesos formativos en los posgrados (maestrías) de educación ambiental en México*. Tesis de maestría. Universidad de Guadalajara.
- Otero, A. (1998). *Medio ambiente y educación. Capacitación en educación ambiental para docentes*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Rodríguez, C., Guitiérrez, J., Benayas, J. y González, M. P. (1998). La integración de la educación ambiental a nivel universitario en España. En E. González Gaudiano y F. C. Guillén (Coords.), *¿Profesionalizar la Educación Ambiental? Memorias de la mesa: Profesionalización de los Educadores*

Ambientales. Segundo Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental tras la Huella de Tbilisi. México: Universidad de Guadalajara.

Roth, E. (2000). Medio Ambiente como transversal en la Educación formal: algunos apuntes en la experiencia boliviana. *Tópicos en Educación Ambiental*, (2). Recuperado de <http://www.anea.org.mx>.

SEP (2009). *Educación Básica. Secundaria. Asignatura Estatal: Educación Ambiental para la Sustentabilidad.* México: SEP.

UNESCO (1972). *Declaración de Estocolmo sobre el medio ambiente humano. Conferencia de las Naciones Unidas. Informe final.* UNESCO/PNUMA. Recuperado de http://www.ambiente.gov.ar/infoteca/descargas/estocolmo_01.pdf.

UNESCO (1980). *La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi.* París, Francia: UNESCO.

MODELOS CIENTÍFICOS ESCOLARES RELATIVOS A FENÓMENOS ELECTROSTÁTICOS CONSTRUIDOS POR ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Sara Pereda García

Ángel Daniel López y Mota

Resumen

En este trabajo presentamos los modelos científicos escolares logrados por un grupo de 37 estudiantes de segundo grado de secundaria (13-14 años de edad), construidos a lo largo de una secuencia didáctica, en condiciones ordinarias de una clase de ciencias y recolectados por los autores.

Dicha secuencia está inspirada en una perspectiva epistemológica semanticista de modelos científicos, insertada teóricamente en la didáctica de los modelos científicos escolares, implementada con una definición de modelo científico compatible con el pensamiento espontáneo de los estudiantes, y orientada en su diseño por un modelo establecido a priori para ser alcanzado por los alumnos en el aula.

Abordaje del problema y justificación de su estudio

Con esta investigación, aportamos una visión de las bondades de utilizar los modelos y la modelización de fenómenos naturales, como medio de enseñanza para un aprendizaje sustentado en la comprensión, desalentando la memorización de contenidos, y accediendo a una visión más argumentativa de la ciencia escolar y posibilitando que los alumnos puedan explicar y predecir fenómenos electrostáticos.

Diversos investigadores en Didáctica de las Ciencias Naturales (DC),³⁸ hacen hincapié que la comunicación entre el profesor de ciencias y sus estudiantes presenta ciertas dificultades. Por ejemplo, el profesor -el experto- utiliza un lenguaje científico y los alumnos -los novatos- un lenguaje cotidiano, quienes poseen modelos muy diferentes y los utilizan de distinta manera (Galagovsky y Adúriz-Bravo, 2001). En este sentido, aprender ciencias en la escuela requiere reconstruir los contenidos científicos por medio de una imagen didáctica adecuada. Parece atractiva la idea de postular el logro de un modelo científico de carácter escolar, que permita el diseño de una secuencia didáctica (SD) fundamentada en modelos/modelización, y así posibilitar que el alumno pueda construir un modelo postulado como deseable y desplegar comportamientos cognitivos apropiados para alcanzarlo.

La actividad científica escolar alrededor de modelos, permite a los estudiantes comprender, más que memorizar, los contenidos abordados en clase. También posibilita al alumno construir y apropiarse de herramientas cognitivas para el aprendizaje de las ciencias en el aula (Adúriz-Bravo e Izquierdo-Aymerich, 2009). Así mismo, se pueden identificar factores importantes que inciden en el aprendizaje, y ello ha posibilitado la elaboración de propuestas curriculares innovadoras (Tamayo, 2013); por lo que este trabajo de investigación, pudiera hacer aportes al currículo en el tema de electrostática; dando cuenta de los conocimientos que se pueden construir con una SD probada en clase.

Es claro que este tipo de propuestas, no consisten en recetas que los profesores de secundaria puedan seguir para enseñar a pensar en forma de modelos en el aula sobre los fenómenos electrostáticos, sino de sustentar la enseñanza de las ciencias en la adopción de la perspectiva de modelos/modelización. En este trabajo, exponemos los argumentos que justifican la importancia de la construcción de modelos y su papel en la enseñanza de las ciencias, así como los logros alcanzados al ponerlos en juego en una SD.

³⁸ O también Educación en Ciencias

Tratamos de aportar elementos que contribuyan a conocer los modelos iniciales de los alumnos sobre fenómenos electrostáticos, identificar aquellos que se vayan construyendo en distintas etapas didácticas y presentar y analizar los que al final de la SD pueden lograr estudiantes de secundaria, funcionando como un aporte para que otros investigadores y especialistas de la Educación en ciencias puedan hacer uso de ella.

Lo que hasta ahora se conoce

Existen investigaciones que reportan la manera de pensar de los sujetos acerca de los fenómenos electrostáticos desde edades tempranas (5-7 años de edad), hasta la edad adulta (Osborne, J., Black, P., Smith, M. y Meadows, J., 1991; Caillot y Nguyen, 1993; Guisasola y Furió, 1994; Pereda, 2008; Azaiza, I., Bar, V., Awad, Y. y Khalil M., 2012). Existen algunas otras que dan a conocer los resultados al haber aplicado y sugerido algunos enfoques y alternativas para la enseñanza y aprendizaje de los fenómenos electrostáticos en el nivel secundaria, bachillerato y universitario (Pereda, 2008; Criado y Cañal, 2002; García-Carmona, 2010).

El uso de modelos en electrostática es utilizado en la investigación de Caillot y Nguyen (1993), aunque sólo para reportar los modelos que tienen los adultos sobre fenómenos electrostáticos.

Pereda (2008) y García-Carmona (2010), utilizan en sus SD el enfoque del Cambio Conceptual y la Demanda de Aprendizaje, respectivamente, pero no utilizan la perspectiva de modelos/modelización. Dichas SD no han resultado suficientes para que los estudiantes logren construir conocimientos que puedan acercarse, todavía más, a los conocimientos científicos curriculares relativos a la electrostática. Existe una propuesta de SD basada en los modelos/modelización (The National Strategies. Secondary, 2008), pero no muestra evidencias de sus resultados, y siendo su finalidad la construcción de modelos científicos escolares sobre fenómenos electrodinámicos, con estudiantes de nivel básico.

Con lo expuesto anteriormente, concluimos que la electricidad -y fenómenos conceptualmente antecedentes como la electrostática- es un tema importante en todo tipo de escolarización básica, por que aparece en los programas de estudio del mundo entero (Psillos, 1998). Y como lo menciona Azaiza et al. (2012) “la electricidad es un dominio especial de aprendizaje, comúnmente utilizado en nuestra vida cotidiana y la base de nuestra tecnología” (p. 1354).

En los estudios sobre la enseñanza de la electricidad y de los fenómenos electrostáticos, se han encontrado gran número de dificultades sobre el aprendizaje de esta rama de la física (Duit y Von Rhöneck, 1998). Una de las razones, es que “la existencia de la carga eléctrica (responsable de la interacción eléctrica) no nos resulta siempre evidente” (Serrano y Hurtado, 2013). En el aula, los estudiantes no pueden ver lo que sucede a nivel microscópico, por lo que recaen en observar algún cambio a nivel macroscópico, lo cual afecta la construcción de un modelo cercano al científico. Es por ello que, como lo mencionan Serrano y Hurtado (2013), “la carga es una propiedad oculta de la materia, por lo que cualquier experiencia que la ponga de manifiesto y permita su estudio es extraordinariamente útil en la comprensión de los fenómenos eléctricos” (p. 110).

La comprensión de estos fenómenos es importante en la actividad científica escolar, ya que “una clara comprensión de los conceptos introducidos en electrostática es esencial si uno quiere adquirir una visión científica de los fenómenos electromagnéticos” (Furió y Guisasola, 1999, p. 442). Además, las fuerzas eléctricas determinan las propiedades y el comportamiento de toda la materia, como por ejemplo: el enlace químico, el funcionamiento de una célula, los estados de agregación de alguna sustancia (Serrano y Hurtado, 2013).

Sustento Teórico-Metodológico

En las últimas dos décadas, los modelos/modelización son retomados como elementos centrales para la comprensión de la ciencia (Coll y Lajium, 2011). Desde este enfoque, se pueden plantear construcciones -científicas escolares, se dirá más adelante- próximas a modelos científicos y, por lo tanto, lograr que los estudiantes construyan conocimientos más deseables, para provecho de la investigación en el campo de la DC; particularmente para el diseño y validación de SD.

Hacemos referencia a la corriente epistémica de Giere (2004), quien menciona que en la actividad científica, se “utilizan modelos para representar aspectos del mundo con fines específicos” (p. 742). Para este epistemólogo, los modelos son construcciones humanas -elaboradas por científicos-, y son posibles gracias al lenguaje y a las matemáticas, que representan aspectos del mundo real, y que son las principales herramientas -no las únicas- de representación en la ciencia.

Hacia finales del siglo xx y décadas siguientes, ha estado presente en la literatura especializada la inquietud por incorporar una nueva visualización en la forma de enseñar ciencias, por lo que se ha ido constituyendo una línea de investigación importante al incorporar los modelos/modelización como productos y proceso -en la construcción de conocimiento- en la actividad científica escolar. Ello, al rescatar la importancia de comprender y explicar los conocimientos alcanzados frente a fenómenos naturales, según puede ser visto en las publicaciones de las revistas del área (Greca y Moreira, 1998a; Izquierdo y Adúriz-Bravo, 2005; Justi, 2006; Acher, Arcà, y Sanmartí, 2007; Adúriz-Bravo e Izquierdo, 2009; Schwarz, Reiser, Davis, Kenyon, Achér, Fortus y Krajcik, 2009; Chamizo, 2010; Pujol y Márquez, 2011; Adúriz-Bravo, 2012).

Dichas investigaciones nos orientan a que los modelos se pueden construir en la actividad científica escolar a partir de la construcción de modelos científicos escolares -construcciones teóricas de la DC- elaboradas por Izquierdo y Adúriz (2003) e Izquierdo

(2007). Si bien este planteamiento teórico dentro de la DC se encuentra asentado meta-teóricamente en la epistemología de Giere (2004), ello no ha impedido a este autor manifestar: “se puede decir que todos los alumnos son capaces de interiorizar el esquema para evaluar informes sobre descubrimientos científicos” (Giere, 1999).³⁹

Así, Adúriz-Bravo e Izquierdo-Aymerich (2009), han rescatado de la epistemología cognitiva la posibilidad de comprender y explicar fenómenos científicos en el ámbito de las aulas, para dar pie a la concepción de ciencia escolar basada en la actividad científica escolar y los modelos científicos escolares. Y esta concepción, como señala Adúriz-Bravo (2010), es aquella en la que los modelos científicos escolares sirven “para entender el funcionamiento natural mediante ideas abstractas y, al mismo tiempo, no se encuentren tan alejados de las concepciones alternativas” de los estudiantes (p. 248).

A partir del enfoque de modelos/modelización, es necesario adoptar una definición de modelo científico para la recolección y análisis de datos provenientes de desempeños escolares de los estudiantes, por lo que retomamos el concepto que Gutiérrez (2014) asume para el caso de la DC y que puede ser aplicable tanto al ámbito científico como al del pensamiento de los estudiantes:

Un modelo científico es una representación de un sistema real o conjeturado, consistente en un conjunto de entidades con sus principales propiedades explicitadas y un conjunto de enunciados legales que determinan el comportamiento de esas entidades. Las funciones esenciales de un modelo son la explicación y la predicción (p. 51).

La postura teórica de Gutiérrez (2003) sugiere que, sin una adecuada incorporación didáctica de las dimensiones ontológica y epistemológica con las que se construyen las teorías científicas, será imposible tener un conocimiento certero de los fenómenos

³⁹Publicación en español de Ronald Giere, gracias al esfuerzo de académicos de la Universidad Autónoma de Barcelona, en especial de Mercè Izquierdo.

estudiados por la ciencia. Esto queda claro cuando señala que, aunque la epistemología ofrezca información de cómo validar conocimiento como verdadero, ésta no nos dice nada sobre las propiedades asignadas a las entidades constituyentes de un sistema físico que se busca modelizar. Esto es algo que la ontología ofrece y con la que sí podemos comparar las producciones de los estudiantes cuando construyen su conocimiento; además de aligerar la carga cognitiva del concepto de modelo científico (MCi), por lo que podemos tener resultados clarificadores y de fácil comprensión (Gutiérrez y Whitelock, 2013).

Hoy en día no hay una respuesta consensuada sobre qué ciencia enseñar (Couso, 2011), -y podríamos decir que tampoco sobre qué conocimientos científicos enseñar en nivel básico. Ante esto, consideramos que el uso del Modelo Científico Escolar de Arribo (MCEA) es una posible respuesta teórico-metodológica en el ámbito de la DC, en un intento de diseñar y validar SD bajo la perspectiva de los modelos/modelización (López-Mota y Moreno-Arcuri, 2014). Dicho modelo se concibió -por estos autores- a partir de la definición de modelo científico ya mencionada, la cual permite elaborar un modelo de referencia -postulado en el diseño de la SD- a ser alcanzado por los estudiantes -validado por los modelos logrados por los estudiantes; Modelos Científicos Escolares Logrados (MCEL). Pero ello no es considerado como una simplificación de los modelos de la ciencia para ponerlos al alcance de estudiantes. Más bien, como una construcción nueva y compleja donde también se toman en cuenta en el diseño didáctico las ideas previas de los estudiantes (Modelo Estudiantil Inicial (MEI); el currículo escolar (Modelo Curricular) y la explicación científica del fenómeno (MCi).

Una vez conformados estos tres modelos, son comparados, lo que permite la elaboración del MCEA (Tabla 1), así como la obtención de criterios para el diseño de la SD (Tabla 2); convirtiéndose el MCEA en una hipótesis a ser validada en su logro -por los modelos construidos por los estudiantes después de la SD-, mediante la aplicación en clase de la SD (López-Mota y Moreno-Arcuri, 2014).

Tabla I.

Modelo Científico Escolar de Arribo

Entidades	Propiedades	Relaciones/ Reglas de inferencia	Inferencias Generalizadas
Electrones	Los electrones poseen cargas eléctricas negativas.	Si se frotan algunos materiales, entonces se electrizan ganando/perdiendo electrones.	Si aumentan las cargas eléctricas negativas en un cuerpo, entonces aumentarán las fuerzas de atracción/repulsión.
Protones	Los protones poseen cargas eléctricas positivas. La materia es neutra, por lo que sus cargas están equilibradas. Algunos materiales pueden perder/ganar cargas eléctricas negativas (electrones).	Si dos materiales distintos poseen cargas eléctricas diferentes (positivas-negativas), entonces producirán fuerzas de atracción. Si dos materiales poseen cargas eléctricas iguales (negativas-negativas), entonces producirán fuerzas de repulsión. Si un material cargado eléctricamente, se pone en contacto con un material conductor, entonces las cargas podrán fluir por dicho conductor.	Si aumenta la distancia entre dos cuerpos electrizados (o uno de ellos electrizado), entonces disminuirán las fuerzas de atracción/repulsión. [Por el contrario, si disminuye la distancia entre estos dos cuerpos, entonces aumentarán las fuerzas eléctricas].

Con base al MCEA establecemos los criterios para el diseño de la SD:

- Alentar un acercamiento al fenómeno en cuestión y exploración de este al promover su explicación con base en el desarrollo de modelos.
- Introducir Entidades y sus propiedades; las relaciones/reglas de inferencia; e Inferencias Generalizadas, no consideradas por los estudiantes en su MEI y que son requeridas para explicar el fenómeno en cuestión, en términos del MCEA.
- Delinear fases en la SD con base en la definición de modelo adoptada.
- Conocer en qué medida el MCEL de los estudiantes se acerca al MCEA al final de la SD y así validarla.
- Aplicar el MCEL a un nuevo fenómeno electrostático de carácter muy similar a los introducidos en clase.
- Desarrollar la SD en una escuela secundaria pública, en condiciones normales de clase.

Principales rasgos de la secuencia didáctica desarrollada

La SD se aplicó en un grupo de segundo grado de la secundaria oficial No. 161, Juan Escutia, turno matutino, ubicada en Ciudad Cuauhtémoc, municipio de Ecatepec, Estado de México.

La definición de modelo científico que propone Gutiérrez (2014), nos permite contar en el ámbito didáctico con elementos que direccionan la SD basada en modelos, y promueve la modelización de fenómenos de la ciencia con valor educativo (Tabla 2)

Tabla 2. Secuencia Didáctica

Fase	Propósito	Sesión (50 min)	Actividades
1 Exploración del MEI	Identificar qué entidades, propiedades, Relaciones/Reglas de inferencia e Inferencias Generalizadas presentan los estudiantes antes de iniciar la SD.	1	Evocar los MEI de los estudiantes de algunos fenómenos electrostáticos generados por frotación.
2 Construcción del MCEA	<p><i>Introducir...</i> Entidades: - Electrones y Protones.</p> <p>Propiedades: - Los electrones poseen cargas eléctricas negativas. - Los protones poseen cargas eléctricas positivas. - La materia es neutra, por lo que sus cargas están equilibradas. - Algunos materiales pueden perder/ganar cargas eléctricas negativas (electrones).</p> <p>Relaciones/reglas de inferencia: - Si se frota algunos materiales, entonces se electrizan ganando/perdiendo electrones. - Si dos materiales distintos poseen cargas eléctricas diferentes (positivas-negativas), entonces producirán fuerzas de atracción. - Si dos materiales poseen cargas eléctricas iguales (negativas-negativas), entonces producirán fuerzas de repulsión. - Si un material cargado eléctricamente, se pone en contacto con un material conductor, entonces las cargas podrán fluir por dicho conductor.</p> <p>Inferencias generalizadas: - Si aumentan las cargas eléctricas negativas en un cuerpo, entonces aumentarán las fuerzas de atracción/repulsión. - Si aumenta la distancia entre dos cuerpos electrizados (o uno de ellos electrizado), entonces disminuirán las fuerzas de atracción/repulsión. [Por el contrario, si disminuye la distancia entre estos dos cuerpos, entonces aumentarán las fuerzas eléctricas].</p>	2	Lectura: La electricidad estática y cuestionario. Discutir las respuestas de manera grupal y relacionarlas con los fenómenos observados en la sesión anterior.
		3	Realizar actividades experimentales con materiales de la serie triboeléctrica: paño de lana, tubo de PVC, globo, unicel, pelo humano, Al, Cu, papel, entre otros.
		4 5-a	Al mismo tiempo, discutir y cuestionar en grupos poco numerosos y, en ocasiones, con la participación de todo el grupo, para guiar la exploración de algunos fenómenos electrostáticos: - Cargar eléctricamente un cuerpo (por frotación) y comparar el comportamiento con un cuerpo eléctricamente neutro. - Relacionar las fuerzas de atracción y repulsión de cuerpos cargados con los dos tipos de cargas eléctricas. - Flujo de cargas eléctricas por un material conductor.
3 Expresión del MCEL	Presentar una situación donde se manifieste un fenómeno electrostático e identificar cuáles son las Entidades, Propiedades, Relaciones/Reglas de inferencia e Inferencias Generalizadas que presentan los estudiantes al finalizar la SD.	5-b	Construir un electroscopio: detectar cargas eléctricas presentes en los cuerpos cargados, explicar su funcionamiento. Evocar, identificar y evaluar los modelos contruidos por los estudiantes (MCEL).
4 MCEAp	Utilizar el MCEL y ponerlo a prueba para la interpretación de otros fenómenos similares a los presentados en la SD.	6 (15 días después)	Experimentar con algún fenómeno/dispositivo electrostático diferente a los explorados en la SD. Identificar el MCEAp elaborado por los estudiantes.

Las actividades propuestas se plantearon a nivel de materiales electrizados, y no de una o dos cargas eléctricas, pues el supuesto subyacente sería que si los estudiantes comprenden que la interacción entre dos cargas es de atracción o repulsión, es más sencillo aceptar que -si eso sucede con un número indefinido y grande de cargas- ello podría explicar -con base en un planteamiento atómico de la materia- lo que se percibe a nivel visual. Es decir, se busca que los estudiantes expliquen el comportamiento de dichos materiales, mediante la adopción del modelo de Bohr.

Otra idea es que los estudiantes logran construir una visión microscópica de algunas propiedades que presentan los protones y electrones, como sus cargas eléctricas -positiva y negativa, respectivamente. Con ello, los estudiantes podrían explicar desde el punto de vista científico -y desde el modelo atómico de Bohr- lo que provoca las fuerzas de atracción y de repulsión entre los materiales al cargarse eléctricamente. Al mismo tiempo, el equilibrio de estas cargas eléctricas en un cuerpo explicaría lo que sucede cuando no está cargado eléctricamente.

Además, se buscó que construyeran que estos materiales -de la serie triboeléctrica- pueden desequilibrar sus cargas eléctricas -aumento o disminución de electrones- y así comprender cómo estos materiales logran atraer o repeler otros materiales con mayor o menor fuerza. Finalmente, introducimos en el MCEA, la idea de que la distancia entre los materiales electrizados determina la magnitud de las fuerzas de atracción o repulsión, pues mientras más cercanos estén éstos, mayores serán las fuerzas electrostáticas y viceversa.

Así, los modelos que construyeron los estudiantes al término de la SD (los MCEL) se espera que estén de acuerdo -o lo más cercano posible- al referente a alcanzar: MCEA. De esta manera, no se espera que el estudiante aprenda -o memorice- los contenidos del libro de texto, sino que construya un modelo que le permita describir, explicar y predecir fenómenos electrostáticos, a partir de un trabajo en clase.

Análisis y Discusión de Resultados

Descripción general de los modelos

A partir de la definición de modelo adoptada y de los instrumentos aplicados durante la SD, se obtuvieron las evidencias que se presentan en las Figuras 1 y 2. Estos datos se recabaron de manera gráfica (dibujos) y escrita (explicaciones del dibujo). Los resultados se muestran por cada constituyente del modelo, es decir, categorías para realizar un análisis de los modelos que construyeron los estudiantes: entidades, propiedades, relaciones/reglas de inferencia e inferencias generalizadas.

Figura 1

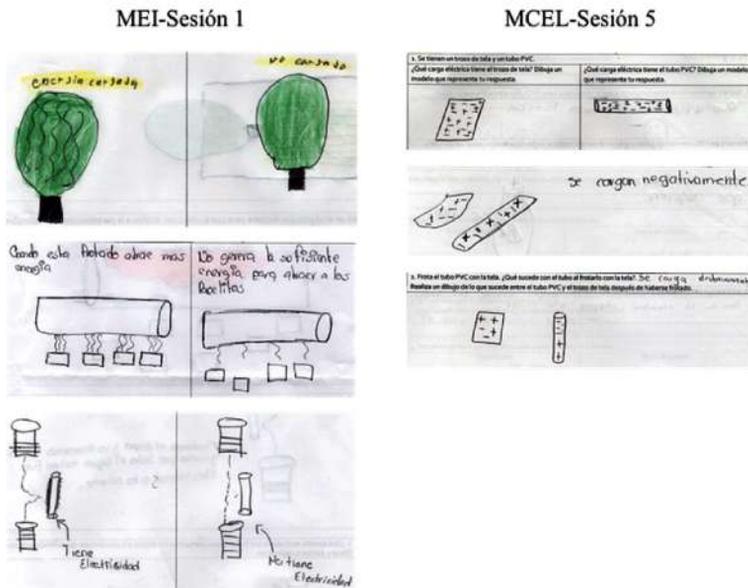


Figura 2. Algunos ejemplos de Entidades y Propiedades identificadas en su MEI y comparadas con el MCEL.

De acuerdo con la Figura 1, los MEI de los estudiantes describieron y explicaron los fenómenos electrostáticos por mera percepción sensorial, y con algunos recuerdos de las clases que tuvieron con su profesora de grupo. Aún así, algunos representaron entidades y

propiedades que ellos no podían ver, pues representaban algo que surgía de los materiales que frotaron: mencionaban la presencia de energía o electricidad en dicho material.

Los modelos construidos en la sesión 5 (MCEL), se obtuvieron al cuestionar a los estudiantes sobre qué propiedades tienen los materiales -pañó de lana y un tubo PVC- antes de frotarse. En el primer caso, la gran mayoría (28/37) mencionó que, tanto el pañó de lana, como el tubo PVC, presentan cargas eléctricas negativas (especificando con un '-' los electrones), como positivas (con un '+', protones) en igual número. Algunos estudiantes (9/37) escribieron la palabra Neutra para señalar que, antes de frotar los materiales, las cargas eléctricas -positivas o negativas- no predominaban:

Figura 2

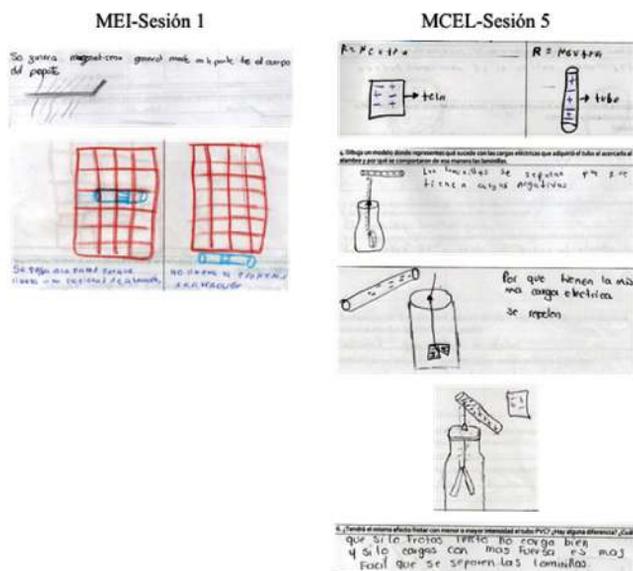


Figura 3. Algunos ejemplos de Relaciones/Reglas de Inferencia e Inferencias generalizadas identificadas en el mcel y comparadas con las del MCEAP.

Como se pudo observar, en los MCEL de los estudiantes (Figuras 1 y 2), se hizo evidente que existen partículas de diferente naturaleza y que están presentes en los materiales: si se presenta el fenómeno

electrostático o no. La gran mayoría de los estudiantes (30/37) señalaron que, después de que frotaron los materiales, las cargas eléctricas negativas -electrones- del paño de lana, las perdía, y el tubo PVC las ganaba, por lo que éste quedaba con carga eléctrica negativa -al abundar estas cargas-, mientras que en el paño de lana predominaban las cargas eléctricas positivas -protones.

En sus explicaciones (Figura 2) mencionaron lo que sucede al frotar un paño de lana con un tubo PVC: La mayoría de ellos (19/37) menciona que al frotar estos materiales, el paño de lana pierde electrones y los gana el tubo PVC, por lo que éste queda electrizado o con carga eléctrica negativa.

La mayoría de los 37 estudiantes construyeron MCEL muy cercanos al referente propuesto (MCEA), en donde no sólo fue su percepción sensorial, sino que tomaron en cuenta la parte microscópica que considera el MCEA; con estos elementos, les permitió describir, explicar y predecir los fenómenos electrostáticos.

Conclusiones y perspectivas

Si bien los MEI coinciden en gran medida con lo reportado en la literatura especializada, en términos del análisis de modelos realizado, muestran mayor precisión -en cuanto al modelo en sí: entidades, propiedades, relaciones/reglas de inferencia e inferencias generalizadas-, y algunos detalles como la aparición de algo alrededor de los materiales frotados y que los estudiantes representaban como energía, electricidad, magnetismo. También podemos decir que los estudiantes se dan cuenta de que hay un cambio en el material después de frotarlo, pero que no se percibe a simple vista y esto hace que el material pueda atraer o ser atraído por otros materiales; por lo que hay evidencia de una incipiente conceptualización abstracta -respaldada por algunos conceptos escuchados o revisados en la escuela, pero que permiten pensar que los estudiantes aceptan que para la explicación del fenómeno no basta la simple percepción sensorial.

Esta investigación se une a la propuesta de Psillos, Spyrtou y Kariotoglou (2005), en donde “un número creciente de investigadores de la educación han estado desarrollando e investigando el diseño y la efectividad de SD propuestas dirigidas a proporcionar condiciones apropiadas para aprender”. Y uno de los aspectos fundamentales para validar una SD, radica en la pertinencia de conocer el cambio producido en el pensamiento de los estudiantes mediante la misma -esencialmente el gradiente entre MEI y MCEL-; pero sobre todo mediante la acción de postular una hipótesis de logro (MCEA) y probar si es posible alcanzarla.

Así, con la SD propuesta en esta investigación, se puso a prueba la hipótesis a alcanzar -el MCEA-, y la cual se ofrece como una contribución teórico-metodológica en funcionamiento para el campo en DC, pues con ella se puede lograr lo que Méheut y Psillos (2004) llaman: “descripciones precisas de las vías cognitivas de los estudiantes y para probar ciertas hipótesis”; es decir, la contrastación de este procedimiento para validar SD, frente a otras posturas presentes en la literatura, como puede ser el uso del pretest-postest.

Lo afirmado por Couso (2011) de que “no hay una respuesta consensuada sobre qué ciencia enseñar hoy en día”, esta investigación muestra una propuesta que hace posible tener conocimiento didáctico sobre qué enseñar y cómo hacerlo, pues ofrece un referente sobre el cual es posible ensayar la construcción de conocimiento científico escolar, con la potencialidad de describir, explicar y predecir fenómenos electrostáticos, y no la inútil o poco funcional memorización de conceptos, fórmulas matemáticas o una lista de aprendizajes esperados no sustentados en la investigación, que el actual currículo escolar propone (SEP, 2011) -o aprendizajes clave en el Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017), y da pie a que en posteriores trabajos se ahonde en este aspecto.

Referencias

- Acher, A., Arcà, M. y Sanmartí, N. (2007). Modeling as a teaching learning process for understanding materials: A case study in primary education. *Science Education*, 91(3) 398-418.
- Adúriz-Bravo, A. e Izquierdo-Aymerich, M. (2009). Un modelo de modelo científico para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 1, 40-49.
- Adúriz-Bravo, A. (Febrero, 2010). Hacia una didáctica de las ciencias experimentales basada en modelos. Trabajo presentado en el *II Congreso Internacional de Didácticas*, Girona, España.
- Adúriz-Bravo, A. (2012). A “Semantic” View of Scientific Models for Science Education. *Science & Education*, 22(7), 1593–1611.
- Azaiza, I., Bar, V., Awad, Y. y Khalil M. (2012). Pupils’ Explanations of Natural Phenomena and Their Relationship to Electricity. *Creative Education*, 3(8), 1354-1365.
- Caillot, M. y Nguyen Xuan, A. (1993). Adults’ misconceptions in electricity. Trabajo presentado en *The Proceedings of the Third International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics*. Nueva York, EUA: Misconceptions Trust.
- Chamizo, J. (2010). Una tipología de los modelos para la enseñanza de las ciencias. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 7(1), 26–41.
- Couso, D. (2011). Las secuencias didácticas en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias: modelos para su diseño y validación. En A. Caamaño (Coord.) *Física y Química. Complementos de formación disciplinar*. (pp. 57-83). Barcelona, España: Graó.
- Criado, A. y Cañal, P. (2002). Obstáculos para aprender conceptos elementales de electrostática y propuestas educativas. *Investigación en la Escuela*, 47, 53-63.
- Duit, R. y Von Rhöneck, C. (1998). Aprender y comprender los conceptos claves de la electricidad. En A. Tiberghien, E. Jossem y J. Barojas (Eds.), *International Commission on Physics Education (C2)*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Abierta.
- García-Carmona, A. (2010). Comprensión del comportamiento eléctrico de los Sólidos a partir de un conocimiento básico sobre la Materia. Un

- estudio exploratorio con alumnos de Secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de la Ciencia*, 7(2), 509-526.
- Giere, R. (1999). Un nuevo marco para enseñar el razonamiento científico. *Enseñanza de las ciencias*. Número Extra, 63-70.
- Giere, R. N. (2004). How Models are Used to Represent Reality. *Philosophy of Science*, 71, 742-752.
- Greca, I., y Moreira, M. (1998). Modelos mentales, modelos conceptuales y modelización. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, 15(2), 107-120. Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/85007>.
- Gutiérrez, R. (2003). Epistemological and Ontological Aspects in Science Teacher Education. En M. Michelini (Ed.). *Quality Development in Teacher Education and Training* (pp. 48-60). Prato, Italia: Lithostampa-Pasian di Prato.
- Gutiérrez, R. (2004). La modelización y los procesos de enseñanza/aprendizaje. *Alambique*, 42.
- Gutiérrez, R. y Whitelock, D. (septiembre, 2013). Diseño de un curso de formación de profesores para introducir el concepto de modelo científico. Un estudio exploratorio. Trabajo presentado en el IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Girona, España.
- Gutiérrez, R. (2014). Lo que los profesores de ciencia conocen y necesitan conocer acerca de los modelos. Aproximaciones y alternativas. *Revista Bio-grafía*. 7(13), 37-66.
- Guisasola, J. y Furió, C. (1994). Dificultades en el aprendizaje significativo de algunos conceptos de electrostática. *Investigación en la escuela*, 23, 103-114.
- Galagovsky, L. y Adúriz-Bravo, A. (2001). Modelos y analogías en la enseñanza de las ciencias naturales. El concepto de modelo didáctico analógico. *Enseñanza de las Ciencias*, 19(2), 231-241.
- Izquierdo, M., y Adúriz-Bravo, A. (2005). Los Modelos Teóricos para la Ciencia Escolar. *Enseñanza de Las Ciencias*, Número Extra, 1-4. Recuperado de http://ddd.uab.es/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp490modteo.pdf
- Justi, R. (2006). La enseñanza de ciencias basada en la elaboración de modelos. *Enseñanza de las ciencias*, 24(2), 173-184.
- López-Mota, A. y Moreno-Arcuri, G. (2014). Sustentación teórica y descripción metodológica del proceso de obtención de criterios de diseño y validación para secuencias didácticas basadas en modelos: El caso del fenómeno de la fermentación. *Revista Bio-Grafía*, 7(13), 109-126.

- Méheut, M. y Psillos, D. (2004). Teaching-learning sequences: aims and tools for science education research. *International Journal of Science Education*, 26(5), 515-535.
- Osborne, J., Black, P., Smith, M. y Meadows, J. (1991). *Electricity (Primary SPACE Project Research Report)*. Liverpool, Inglaterra: Liverpool University Press.
- Pereda, S. (2008). *Diseño de una estrategia didáctica para propiciar el cambio conceptual sobre Electrostática en alumnos de secundaria*. Tesis de maestría. UPN.
- Psillos, D., Spyrtou A. y Kariotoglouk, P. (1995). Science Teacher Education: Issues And Proposals. En K. Boersma et al. (eds.), *Research and the Quality of Science Education*. (119-128). Holanda.
- Psillos, D. (1998). Enseñar la electricidad elemental. En A. Tiberghien, E. Jossem y J. Barojas (Eds.), *International Commission on Physics Education (E4)*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Abierta.
- Pujol, R. y Márquez, C. (2011). Las concepciones y los modelos de los estudiantes sobre el mundo natural y su función en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias. En P. Cañal (Coord.), *Didáctica de la Biología y la Geología*. (pp. 71-89). Barcelona, España: Graó.
- SEP (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Ciencias*. México: SEP.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Recuperado de <http://www.aprendizajes-clave.sep.gob.mx/secu-ae-explora-fisicasec.html>.
- Serrano, A. T. y Hurtado, J. (2013). Electrostática. Exeriencias con latas de refrescos. *Alambique*, 73, 110-115.
- Tamayo, O. E. (septiembre, 2013). Modelos y modelización en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. Trabajo presentado en el IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Girona, España.
- The National Strategies. Secondary (2008). *Science teaching unit: Explaining how electric circuits work*. Recuperado de <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110720042756/http://nsonline.org.uk/node/286751>.
- Schwarz, C. V., Reiser, B. J., Davis, E. A., Kenyon, L., Achér, A., Fortus, D. y Krajcik, J. (2009). Developing a learning progression for scientific modeling: Making scientific modeling accessible and meaningful for learners. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(6), 632-654.

DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO ESPACIAL EN EL AULA A TRAVÉS DE UN ROMPECABEZAS

Yudi Andrea Ortiz Rocha

Ivonne Twiggy Sandoval Cáceres

Resumen

Las habilidades de razonamiento espacial son necesarias para desempeñar actividades en la escuela, en el trabajo y en la vida cotidiana en general. Diferentes estudios señalan la importancia de su desarrollo en edades tempranas, pues permite la lectura de un mundo tridimensional y su interpretación en representaciones bidimensionales. En este artículo se presenta el diseño de una actividad, la cual propone potenciar habilidades de razonamiento espacial en estudiantes entre siete y ocho años a través del uso de pentominós (rompecabezas bidimensionales). Los resultados muestran evolución en habilidades de razonamiento espacial cuando se favorecen acciones como comparar, superponer, rotar, trasladar, visualizar e imaginar movimientos, posiciones y ubicaciones de las piezas del pentominó.

Introducción

Las habilidades de razonamiento espacial son necesarias en el actuar y el pensar del ser humano. La ubicación y descripción de objetos y sujetos en un entorno específico, la construcción de mapas y la visualización de representaciones bi y tridimensionales en mapas geográficos, son algunos ejemplos del uso de las habilidades del razonamiento espacial.

En respuesta a esta necesidad, la investigación en educación matemática señala falta de estudios para potenciar lo que denominan algunos autores como competencia, habilidad, pensamiento o razonamiento espacial. Los estudios se han centrados principalmente en

describir la importancia de desarrollar habilidades de razonamiento espacial, y son pocos los que realizan propuestas de enseñanza o aprendizaje enfocados en el desarrollo de estas habilidades. Además, dichas propuestas parecen no permear en la escuela, pues su desarrollo en estos entornos de enseñanza y aprendizaje no ha sido lo suficientemente difundidas (Whiteley, Sinclair y Davis, 2015).

Por otro lado, como lo señalan Watson, Jones y Pratt (2013), las actividades que ellos analizaron, propuestas en libros de texto, son variables y se centran en aspectos declarativos como los nombres, las propiedades de las figuras y el formato, que encamina a desarrollar ejercicios presentes en pruebas estandarizadas, lo que genera experiencias insuficientes que impacten en el desarrollo cognitivo de los estudiantes. La revisión de algunas actividades que se encuentran en el programa de estudios mexicano, revela que se enfocan en enseñar figuras tridimensionales por medio de dibujos, y no se identifica claramente cómo, por ejemplo, están implicados procesos de visualización (SEP, 2011). Un reto de los materiales educativos (curriculares y didácticos),⁴⁰ es proporcionar a los maestros herramientas necesarias para que propicien en sus estudiantes experiencias en las que favorezcan, también, el desarrollo del razonamiento espacial.

En edades tempranas, para desarrollar el pensamiento matemático se proponen tareas en las que el cálculo mental y la solución de problemas se vuelven imprescindibles. Benítez y Cárdenas (citados en Uribe, Cárdenas y Becerra, 2014) precisan que se ha dejado de lado el desarrollo de habilidades espaciales y geométricas. Los resultados de este estudio muestran que la mayoría de las instituciones escolares españolas analizadas, particularmente en primaria, se centran en desarrollar el pensamiento matemático a partir de habilidades de cálculo mental, memorización de fórmulas para hallar perímetros o áreas de polígonos prototípicos y procedimientos

⁴⁰ Definición de materiales de apoyo educativo, encontrado en el documento Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias (INEE, 2016).

mecánicos que involucran las cuatro operaciones básicas y la resolución de problemas, sin considerar el desarrollo del pensamiento variacional, aleatorio, geométrico y, menos aún, el espacial.

Gonzato, Díaz Godino y Neto (2011) enfatizan que el desarrollo del razonamiento espacial debe iniciarse desde tempranas edades. Ellos han encontrado que, de ser así, los niños adquieren mayores capacidades para hacer construcciones y manipular mentalmente figuras en el plano y en el espacio, mejorando sus habilidades en el empleo de mapas, planificación de rutas, diseño de planos y elaboración de dibujos. Además, según estos autores, el desarrollo del sentido espacial y el reconocimiento de la geometría son medios para describir y modelizar el mundo físico.

Para atender la problemática sobre la falta de propuestas para los primeros grados de primaria, que proporcionen oportunidades de aprendizaje a los estudiantes en relación con el desarrollo de su razonamiento espacial, en este artículo se presenta el diseño de una actividad que favorece dicho desarrollo (según los resultados obtenidos al aplicarla) en estudiantes de tercero de primaria. Cabe mencionar que estos resultados forman parte de una tesis de la Maestría en Desarrollo Educativo, línea Educación Matemática (Ortiz, 2018).

1. Abordaje en la literatura especializada

Muchas de las investigaciones en educación matemática se han preocupado por estudiar asuntos relacionados con aritmética, álgebra y cálculo, principalmente. Son menos las investigaciones enfocadas en geometría; de hecho, en una revisión (Ortiz, 2018) que realizamos en 12 revistas en inglés y español de educación matemática (2010 - 2016), solo 4.7% aborda aspectos del aprendizaje y enseñanza de la geometría. De este bajo porcentaje, como ya se comentó, algunas se centran en describir la importancia del desarrollo del razonamiento espacial, otras hacen una lista de dificultades y las menos presentan

propuestas de actividades. A continuación se describen brevemente algunos antecedentes agrupados en estos tres aspectos.

En primer lugar, la importancia del desarrollo de habilidades de razonamiento espacial se atribuye tanto en el ámbito académico como en el cotidiano. En relación con lo académico, se señala que el razonamiento espacial es necesario para el desarrollo de las matemáticas avanzadas (Mamolo, Ruttenberg-Rozen, Whiteley, 2015 y Hallowell, Okamoto, Romo y La Joy, 2015) y el desenvolvimiento en otras áreas como la ciencia, tecnología, ingeniería y la arquitectura (Arıcı y Aslan-Tutak, 2015; Van den Heuvel-Panhuizen, Iliade y Robitzsch, 2015), la geografía, computación gráfica y las artes visuales (Clements y Sarama, 2011; Vázquez y Noriega Biggio, 2010). En cuanto a la vida cotidiana, por ejemplo, Gonzato, Fernández y Díaz (2011) reconocen que el desarrollo de habilidades en orientación espacial y visualización de cuerpos geométricos son necesarios para cualquier ciudadano, pues requieren ubicarse, desplazarse, leer mapas en los que objetos bi- y tridimensionales pueden estar presentes.

En segundo lugar, investigaciones centradas en analizar dificultades derivadas del poco desarrollo del razonamiento espacial, han identificado falencias en la interpretación y visualización de representaciones 2D y 3D (Arıcı y Aslan-Tutak, 2015), movimiento (giros) de objetos 2D y 3D (Pittalis y Christou, 2010), comprensión del significado de fórmulas como las de área y volumen (Mamolo, Ruttenberg-Rozen y Whiteley, 2015), construcción de figuras en 2D y 3D (Pittalis y Christou, 2010), conexión entre representaciones 2D y 3D (Dindyal, 2015) y lectura de mapas (Gonzato, Fernández y Díaz, 2011). Se ha encontrado que estas dificultades inciden en otras disciplinas y áreas de trabajo que implican interpretar representaciones para resolver tareas (Francis y Whiteley, 2015).

Algunas posibles causas de estas dificultades pueden relacionarse con la falta de experiencia de los estudiantes con la rotación y movimiento de cuerpos. Gutiérrez (1991) menciona que el camino para reconocer e interpretar representaciones bi- y tridimensionales

no es corto, es decir, que no se adquiere en una o un par de sesiones de clase, y debe iniciar con el uso de material tangible, donde el estudiante pueda mover e identificar (experimentar) elementos y formas de los objetos. Realizar cambios de representación, bien sea para su lectura o construcción, según Duval (1999), es una actividad compleja que implica reconocer posiciones y orientaciones de los objetos (aun cuando en estos se haya aplicado alguna transformación), relacionar objetos semejantes e identificar elementos (representaciones uni- y bidimensionales, 1D-2D) como parte del todo (representación u objeto tridimensional, 3D).

Derivado de este listado de dificultades relacionadas con el desarrollo del razonamiento espacial, surge la necesidad de mayor investigación (tanto básica como aplicada) a fin de analizar a profundidad a qué se deben y cómo resolverlas desde la enseñanza.

Para finalizar esta descripción de antecedentes, se identificaron investigaciones cuyo objetivo es el desarrollo de propuestas de actividades con uso de materiales. Llama la atención la relación entre el recurso sugerido y la edad de los participantes. Los resultados pueden agruparse en dos: 1. Cuando trabajan con niños entre los cuatro y ocho años, se utilizan libros de texto (Hallowell, Okamoto, Romo y La Joy, 2015), imágenes para pegar en la pared (Van den Heuvel-Panhuizen, Iliade y Robitzsch, 2015) y hojas para dibujar (Thom y McGarvey, 2015). 2. Cuando el estudio es con personas entre los 14 y 35, años hacen uso del origami (Arıcı y Aslan-Tutak, 2015), material tangible (Mamolo, Ruttenberg-Rozen, y Whiteley, 2015) y uso de software dinámico. En estos estudios se señala que, en preescolar y primaria, se pretende el reconocimiento de representaciones bidimensionales de objetos reales para representarlos mediante un dibujo. En secundaria que manipulen objetos tridimensionales, bien sea con geometría dinámica o material tangible, y de esa manera se familiaricen más con su entorno y logren conjeturar sucesos relacionados con algún contexto determinado. No obstante, no se dan argumentos de por qué se usan determinados materiales en los diferentes ciclos escolares. Coincidimos con estos autores en que en las actividades cuyo objetivo sea desarrollar

razonamiento espacial, es indispensable el uso de materiales. Sin embargo, discrepamos de la relación identificada entre tipos de materiales y edad de los participantes.

Como se ha mostrado hasta aquí, si bien se reconoce la importancia de desarrollar habilidades de razonamiento espacial en la escuela, hacen falta estudios longitudinales, propuestas de enseñanza o aprendizaje que se enfoquen en describir qué tipo de materiales y actividades propician su evolución. Como lo precisan Davis, Okamoto, Whiteley (2015), se requiere mayor investigación de propuestas en el aula cuyo objetivo sea generar oportunidades y experiencias en los estudiantes de los primeros grados de primaria, para que puedan solventar dificultades como las reportadas y desenvolverse en un mundo con necesidades específicas, donde el uso del razonamiento espacial es determinante. En esta línea de trabajo se inserta los resultados del estudio que aquí se presenta.

2. Perspectiva teórica metodológica

La variación como herramienta para el diseño de actividades

En el diseño y análisis de la propuesta de actividades se usó la teoría de variación. En esta teoría, el centro de atención es el aprendizaje y se da cuando el profesor se preocupa por entender como “cambiarla estructura de la conciencia que un alumno tiene respecto a un fenómeno o, en otras palabras, ayudar al aprendiz a discernir un fenómeno de maneras nuevas o formas más complejas” (Orgill, 2012, p.2). Aprender significa un cambio en la forma en que algo se ve, experimenta o entiende (Runesson, 2005), entonces, cada aprendiz experimenta de manera distinta. En otras palabras, el aprendizaje sucede cuando el estudiante logra discernir características y aspectos de algún objeto de aprendizaje (Orgill, 2012 y Runesson, 2005).

Por ejemplo, si el objeto de aprendizaje está centrado en el cubo (ver Figura 1), uno de los objetivos es lograr que los estudiantes reconozcan algunas de las características necesarias, como número

y forma de sus caras. Dentro de las actividades de enseñanza, se deberán proporcionar experiencias con objetos que representen y no a un cubo, lo que implica compararlo y diferenciarlo de otros objetos como esferas, prismas no cubos, pirámides o figuras en las cuales las caras pueden variar en color, dimensión, tamaño o en forma.

El objeto de aprendizaje en esta teoría es “una idea perspicaz (insight), una habilidad o una capacidad específica que se espera que los estudiantes desarrollen” (Marton y Pang, 2006). Mientras que el discernimiento sucede cuando se experimenta una diferencia entre dos cosas o entre dos partes de la misma cosa (Marton y Pang, 2006), o al identificar características y aspectos críticos de algún objeto de aprendizaje. Ling Lo (2012) define los aspectos críticos como una dimensión de la variación, y las características críticas como un valor de esa dimensión de la variación.

Para ilustrar estas ideas teóricas, retomaremos el ejemplo del cubo. Un objetivo de enseñanza será que los estudiantes reconozcan el número y forma de las caras del cubo, una actividad posible sería identificar con cuáles de los siguientes desarrollos planos se pueden formar un cubo (ver desarrollos planos de la figura 1).



Figura 1. Ejemplo ilustrativo del uso de la teoría de la variación.

En el reconocimiento del cubo, es posible que el estudiante identifique (discierna) las siguientes características críticas: cada lado (cara) del cubo es un cuadrado y para que sea cubo debe estar formado por seis caras iguales. Un estudiante discierne las características críticas si al mismo tiempo discierne sus aspectos críticos, tales como cantidad y tamaño/forma (véase Figura 1).

Investigación de diseño. Una herramienta metodológica para diseñar actividades

Para el desarrollo de esta investigación se utilizó una metodología cualitativa, específicamente un experimento de enseñanza enmarcado en el paradigma investigación de diseño (Cobb y Gravemeijer, 2008). Un experimento de enseñanza implica el diseño, implementación y análisis cíclico de una secuencia de actividades (Steffe y Thompson, 2000). Para este estudio se realizaron dos ciclos: en el primero se diseñó e implementó la secuencia. Los resultados de un análisis de esta primera implementación sirvió para identificar aspectos a mejorar, y así se realizó el segundo ciclo, donde se implementaron las actividades rediseñadas. El carácter cíclico de la secuencia buscó mejorar y refinar la propuesta de enseñanza (Cobb y Gravemeijer, 2008).

En la implementación participaron estudiantes entre los siete y ocho años de edad. En el primer ciclo participaron ocho estudiantes, y en el segundo 26 (un grupo completo de tercer grado). Para la toma de datos se utilizaron dos videocámaras y se registró en las notas de campo/clase lo sucedido en cada clase. Estos registros se usaron para preparar la siguiente sesión, así como para realizar un análisis retrospectivo del experimento.

El diseño de las actividades se realizó bajo parámetros de la teoría de la variación (Ling Lo, 2012; Orgill, 2012; Runesson 2005). La secuencia constó de una prueba diagnóstica/inicial-final, cinco actividades y un proyecto final. En este artículo se mostrará el diseño y algunos resultados de la primera actividad, primer ciclo.

3. Propuesta de actividades: desarrollo de la visualización en representaciones bidimensionales

El objeto de aprendizaje de la primera actividad está enfocado en las implicaciones de los movimientos isométricos en el plano y el espacio al usar pentominós (rompecabezas conformado por 12 piezas, donde cada una es la unión de cinco cuadrados unidos por sus lados). El desarrollo de esta actividad requiere del uso de diferentes rompecabezas armados con las mismas piezas de pentominó. Esto favorece el reconocimiento de que tienen la misma área y diferente perímetro. A continuación, se presentan las tres lecciones que conforman esta actividad.

Primera lección: Familiarización con el material

Se inicia la lección proporcionándole a cada estudiante 12 piezas de pentominó y un marco rectangular de $3u \times 20u$. Las piezas deben ensamblarse sobre el marco rectangular de tal manera que lo cubran completamente, sin encimarse.

Luego se hace una puesta en común en torno a los siguientes cuestionamientos:

¿Todos tienen las mismas piezas? ¿Las piezas entre sí, son diferentes o iguales? ¿Por qué son diferentes o iguales? ¿Cómo las podríamos diferenciar?

En esta sesión los estudiantes tendrán que:

- Reconocer la forma de cada pieza del pentominó.
- 
- Comparar las formas de las piezas para ensamblarlas.

Segunda y tercera⁴¹ lección: Construcción de rompecabezas

Para las actividades de esta etapa se consideran tres momentos (ver tabla 1) y los alumnos deberán tener en cuenta que:

⁴¹ Cada lección se lleva a cabo en una sesión de clase.

- Cada estudiante arma el rompecabezas asignado.
- Si un integrante del equipo tiene dificultades, sus compañeros podrán ayudarlo dándole indicaciones, pero sin tocar su material.
- Cada rompecabezas armado equivale a un punto para el equipo.

Tabla I. Momentos de la segunda y tercera lección.

Inicio	Se entrega a cada estudiante un marco rectangular y las piezas de pentominó para que realicen la siguiente actividad: Organizar las piezas en el marco asignado sin que sobre o falte alguna. Al principio no contarán con pistas para solucionarlo, solo si se evidencia dificultad en su realización.
Desarrollo	Se entrega a cada estudiante un rompecabezas de pentominó cuyo marco es de un animal y se indica armarlo. En esta actividad, los estudiantes tienen que identificar: Movimientos isométricos: rotaciones y traslaciones de las piezas de pentominó. Trazos de lados ocultos: correspondencia uno a uno (correspondencia entre las piezas dadas y la forma que se identifica en el dibujo), comparación/contraste de las piezas que faltan (superposición) para imaginar trazos. Agrupamiento de piezas compuestas a partir de las que faltan por usar. Número de piezas que componen una división.
Cierre	Al finalizar esta lección los estudiantes se reúnen para compartir las soluciones obtenidas (verbalización de acciones). Se aprovecha el espacio para cuestionar sobre el proceso de discernimiento en cuanto a traslación y rotación de las piezas. En este espacio se considerarán los siguientes puntos: Dificultades al realizar los rompecabezas. El énfasis estará en incorporar términos adecuados para describir posiciones relativas, relación entre figuras y movimientos en el plano. Descripción de las estrategias utilizadas para realizar las construcciones. Pedir a algunos estudiantes (dependiendo del tiempo restante de la sesión) que compartan las construcciones realizadas y expliquen a los demás su proceso. (Generar un diálogo para identificar la realización de movimientos de traslación y rotación de las piezas.) Generar preguntas como: ¿todos los rompecabezas son iguales?, ¿todas las piezas son diferentes?, ¿cómo identificaste las piezas que se usaban en esta sección?, ¿cómo moviste esta pieza para que quedará en esa posición?

En estas tres primeras lecciones, el estudiante se enfrenta al armado de rompecabezas en las que realiza tanto acciones cognitivas como de movimiento. Particularmente, la familiarización con el material les posibilita reconocer la forma de las piezas, encajarlas por ensayo y error (movimiento) y comparar (cognitivo) sus formas para ensamblarlas.

Los rompecabezas con formas de animal tenían divisiones (pistas respecto a la forma de las piezas que lo componen) como se muestra en la Figura 2. En la segunda lección los estudiantes arman los rompecabezas con más divisiones mientras que en la tercera arman otros con menos divisiones. La intención fue complejizar la actividad.

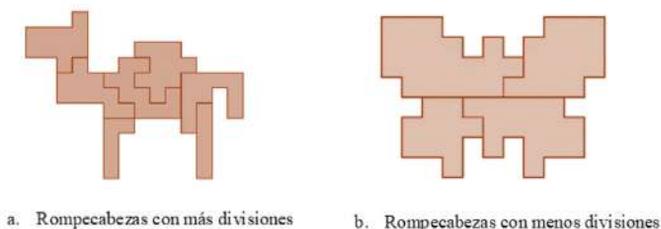


Figura 2. Representación de dos rompecabezas.

El rompecabezas de la figura 2.a. tiene algunas divisiones con la forma de alguna de las piezas del pentominó, lo que permite al estudiante ver la congruencia del espacio que falta cubrir con alguna de las piezas y agrupar otras a partir de las faltantes. El rompecabezas con menos divisiones (ver figura 2.b.) no permite directamente ver la posición de alguna pieza; sin embargo, las divisiones permiten al estudiante agrupar las piezas por la congruencia de su composición con alguna división.

4. Resultados

La primera actividad se llevó a cabo en tres sesiones de clase; cada lección duró dos horas aproximadamente. En la primera sesión, los estudiantes usaron los pentominós para encajarlos en un marco rectangular sin que sobrara o faltara algún espacio. En la segunda, armaron los rompecabezas que tenían más divisiones y aquellos a quienes se les dificultaba se les proporcionó una réplica, para que

reconocieran la ubicación y posición de los pentominós en el rompecabezas. Finalmente, en la tercera sesión, los estudiantes armaron los rompecabezas con menos divisiones; quienes terminaron primero colaboraron con sus compañeros (ver figura 3.a.), con ayuda de una réplica, indicándoles la orientación y posición de los pentominós del rompecabezas a armar.

En las dos primeras sesiones, los estudiantes reconocieron la forma de los pentominós y cómo éstas encajaban. Cuando usaron la réplica para el armado del rompecabezas, superpusieron las piezas de pentominó en la réplica y los trasladaron al rompecabezas (ver figura 3.b).

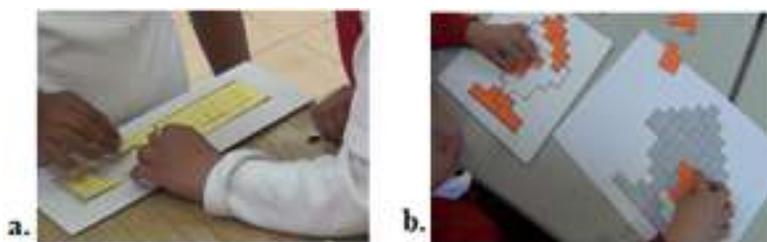


Figura 3. Ejemplos del trabajo de los estudiantes.

Al armar los rompecabezas con más divisiones, colocaron las piezas de pentominó, inicialmente, por ensayo y error (ver figura 4) y luego fueron visualizando si alguna de sus piezas tenía la forma de las partes que completaba el rompecabezas.

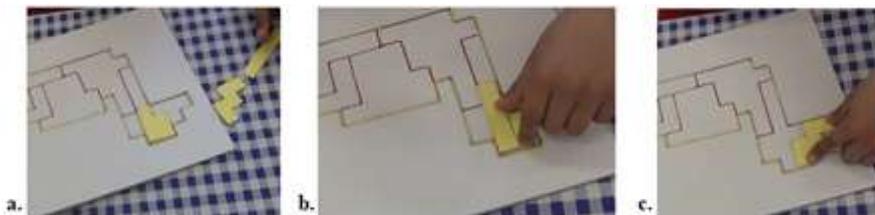


Figura 4. Ubicación de los pentominós por ensayo y error.

El reconocer los pentominós y las diferentes maneras como encajaban en los rompecabezas ayudó a que los estudiantes identificaran

de forma inmediata la ubicación de las piezas en el rompecabezas (ver figura 5).

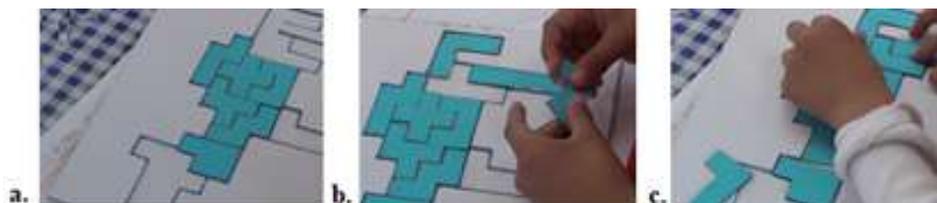


Figura 5. Ubicación de los pentominós por ensayo y error.

En la tercera sesión los estudiantes generaron una estrategia: ubicar primero los pentominós de los bordes del rompecabezas, pues había correspondencia entre las formas de los espacios del rompecabezas con las formas de las piezas de pentominó (ver figura 6). Así descartaban las piezas del centro del rompecabezas; las piezas sobrantes eran ubicadas, de tal manera, que encajaran sin que faltara o sobrara alguna pieza o espacio.

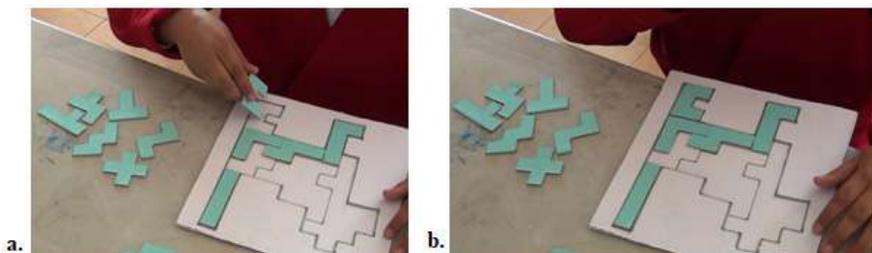


Figura 6. Armado de rompecabezas con menos divisiones.

En el armado de estos instrumentos, no sólo era necesario corresponder la forma de las piezas de pentominó con la del rompecabezas, sino visualizar la correspondencia entre las formas faltantes tanto del rompecabezas como de las piezas del pentominó. Por ejemplo, en la figura 7.a se puede observar que el estudiante ubicó en ese espacio (ver sección encerrada) el pentominó, porque sus formas coinciden; sin embargo, en la figura 7.b y 7.c se aprecia que

el estudiante descarta la pieza porque quizá considera que ninguna de las piezas de pentominó lo completa (dos cuadros separados en el borde de la pieza colocada, ver parte encerrada de la figura 7.a).

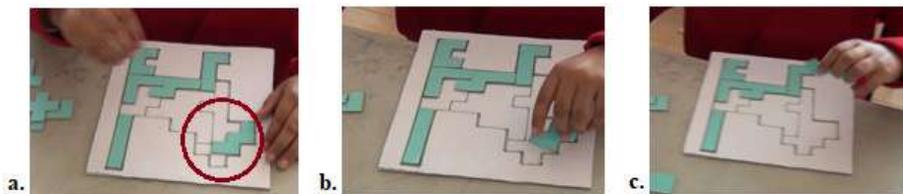


Figura 7. Correspondencia de las piezas en el rompecabezas.

El proceso realizado por los estudiantes en el armado de los distintos rompecabezas mostró evolución. Al inicio, encajaban las piezas por ensayo y error, y fue esta estrategia la que propició el reconocimiento de las formas y visualizar la correcta ubicación y posición de los pentominós.

En el diseño de las actividades se consideraron tres elementos, a fin de desarrollar procesos de visualización en los estudiantes. 1. El uso de las mismas piezas de pentominó en diferentes rompecabezas; 2. La graduación en el nivel de dificultad y, 3. La consideración de la dificultad de los estudiantes para armar los rompecabezas. El primer elemento proporcionó a los estudiantes la oportunidad de reconocer que, aun cuando lo

s rompecabezas fueran distintos, siempre podían ser armados con el mismo número y forma de las piezas; ocupaban la misma superficie. Estas características discernidas posiblemente aúnen a la comprensión del significado de área, que según Mamolo, Ruttenberg-Rozen y Whiteley (2015) es una dificultad común para los estudiantes en estas edades.

En relación con el segundo elemento, graduación en la complejidad de las actividades, promovió el desarrollo de procesos de visualización a través de la composición de piezas. Cuando armaban los rompecabezas con más divisiones, los estudiantes podían ver la congruencia de espacios faltantes del rompecabezas con las

piezas de pentominó. Pero cuando armaron rompecabezas con menos divisiones, debían visualizar cuáles de las piezas al unir las permitía la construcción de las secciones. En este proceso, los niños generaron estrategias de construcción tales como iniciar el armado ubicando las piezas de pentominó de los bordes, y así identificar aquellas que irían en el centro del rompecabezas.

Tanto en el diseño, como en el desarrollo de las actividades, se previeron posibles dificultades a las que un estudiante de esta edad podía enfrentarse al armar los rompecabezas. Si no identificaba las piezas de pentominó que debían ir en determinada sección, se le proporcionaba una réplica para que le ayudara en la resolución. Este reconocimiento ayudó a los niños en el establecimiento de congruencias y la realización de movimientos isométricos, como rotación y traslación con las piezas de pentominó. Las divisiones en los rompecabezas les facilitaron la inclusión o descarte de piezas en determinada sección, pues no debían superponerse a las divisiones marcadas. Fue pertinente la inclusión de rompecabezas que tuvieran pocas divisiones, pues de esta manera era necesario que ellos visualizaran la ubicación y orientación de los pentominós.

La implementación de esta primera lección, impulsó a los estudiantes a partir de la variación de rompecabezas, posiciones y orientaciones de las piezas y de la invariancia en su número y forma, a que las rotaran y trasladaran, correspondieran uno a uno las piezas dadas con la forma identificada en el dibujo, compararan los espacios faltantes con las piezas sin usar y visualizaran e imaginaran su composición.

Conclusiones

Los resultados anteriores muestran el potencial de cómo actividades con representaciones bidimensionales apoya el desarrollo de habilidades de razonamiento espacial en niños con edades entre 7 y 8 años. El uso de material tangible, en concordancia con lo mencionado por Gutiérrez (1991), permitió a los estudiantes experimentar y reconocer el movimiento y las

formas de las piezas de pentominó y los rompecabezas bidimensionales. Además, la identificación de la posición y orientación de los pentominós (objetos bidimensionales) en los rompecabezas, requirió que compararan, superpusieran, rotaran, trasladaran, visualizaran e imaginaran las formas de las piezas con los distintos rompecabezas.

Esta experiencia, donde se promueven acciones cognitivas y de movimiento, permite a los estudiantes, la lectura y comprensión de un mundo presentado a través de representaciones bidimensionales en distintas áreas de conocimiento y en el cotidiano. Por tanto, es necesario que en los primeros grados de escolaridad se realicen actividades que promuevan la exploración utilizando material manipulable, y así comprender el mundo físico en que se vive.

En este proceso, el papel del maestro es indispensable. Aun cuando se diseñen actividades para favorecer el desarrollo cognitivo de los estudiantes, él es quien decide cómo llevar a cabo la actividad según las experiencias y dificultades observadas en sus estudiantes, en qué momento implementar las actividades y, en caso de no tener los materiales, construirlos o adecuar los disponibles. Además, el maestro es quien puede identificar actividades potenciales para el desarrollo de habilidades de razonamiento de sus alumnos. Invitamos a compartir con la comunidad de maestros resultados de estudios como éste, a fin de mostrar herramientas para el diseño/rediseño de sus propias secuencias de actividades.

Referencias

- ARICI, S. y Aslan-Tutak, F. (2015). The effect of origami-based instruction on spatial visualization, geometry achievement, and geometric reasoning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(1), 179-200.
- Cobb, P. y Gravemeijer, K. (2008). Experimenting to support and understand learning processes, en A. E. Kelly, R. A. Lesh y J. Y. Baek (Eds.). *Handbook*

- of design research methods in education. Innovations in Science, Technology, Engineering and Mathematics Learning and Teaching*, pp. 68-95. Nueva Jersey, EUA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clements, D. H. y Sarama, J. (2011). Early childhood teacher education: The case of geometry. *Journal of mathematics teacher education*, 14(2), 133-148.
- Dindyal, J. (2015). Geometry in the early years: a commentary. *ZDM Mathematics Education*, 47(3), 519-529.
- Duval, R. (1999). *Representation, Vision and Visualization: Cognitive Functions in Mathematical Thinking*. Basic Issues for Learning.
- Davis, B., Okamoto, Y. y Whiteley, W. (2015). *Spatializing school mathematics. Spatial reasoning in the early years: Principles, assertions, and speculations*, 139-150.
- Gonzato, M., Díaz Godino, J. y Neto, T. (2011). Evaluación de conocimientos didáctico-matemáticos sobre la visualización de objetos tridimensionales. *Educación matemática*, 23(3), 5-37.
- Gonzato, M., Fernández, M. y Díaz, J. J. (2011). Tareas para el desarrollo de habilidades de visualización y orientación espacial. Números. *Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 77, 99-117.
- Gutiérrez, A. (1991). Procesos y habilidades en visualización espacial. En *Memorias del 3er Congreso Internacional sobre Investigación en Educación Matemática*. Valencia, España. (pp. 44-59).
- Hallowell, D. A., Okamoto, Y., Romo, L. F. y La Joy, J. R. (2015). First-graders' spatial-mathematical reasoning about plane and solid shapes and their representations. *ZDM Mathematics Education*, 47(3), 363-375.
- Ling Lo, M. (2012). *Variation theory and the improvement of teaching and learning*. Gotemburgo, Suecia: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Mamolo, A., Ruttenberg-Rozen, R. y Whiteley, W. (2015). Developing a network of and for geometric reasoning. *ZDM Mathematics Education*, 47(3), 483-496.
- Marton, F. y Pang, M. F. (2006). On some necessary conditions of learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 193-220.
- Orgill, M. (2012). Variation theory. En N. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning Dordrecht*, Holanda: Springer. (pp. 3391-3393).
- Ortiz, A. (2018). *Desarrollo del razonamiento espacial en edades tempranas: Una propuesta didáctica para la exploración de representaciones 2D y 3D*.

- Tesis de maestría. UPN.
- Pittalis, M. y Christou, C. (2010). Types of reasoning in 3D geometry thinking and their relation with spatial ability. *Educational Studies in Mathematics*, 75(2), 191-212.
- Runesson, U. (2005). Beyond discourse and interaction. Variation: a critical aspect for teaching and learning mathematics. *Cambridge journal of education*, 35(1), 69-87.
- SEP (2011). *Programas de estudio 2011 guía para el maestro. Educación básica, secundaria, matemáticas*. México: UPN.
- Steffe, L. y Thompson, P. (2000). Teaching experiment methodology: underlying principles and essential elements, en A. E. Kelly y R. A. Lesh (Eds.). *Handbook of research design in mathematics and science education*, pp. 267-306. Nueva Jersey, EUA: LAE.
- Thom, J. S. y McGarvey, L. M. (2015). The act and artifact of drawing(s): observing geometric thinking with, in, and through children's drawings. *ZDM Mathematics Education*, 47(3), 465-481.
- Uribe, S. M., Cárdenas, Ó. L. y Becerra, J. F. (2014). Teselaciones para niños: una estrategia para el desarrollo del pensamiento geométrico y espacial de los niños. *Educación matemática*, 26(2), 135-160.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M., Iliade, E. y Robitzsch, A. (2015). Kindergartners' performance in two types of imaginary perspective-taking. *ZDM Mathematics Education*, 47(3).
- Vázquez, S. M. y Noriega Biggio, M. (2010). La competencia espacial: Evaluación en alumnos de nuevo ingreso a la universidad. *Educación matemática*, 22(2), 65-91.
- Watson, A., Jones, K. y Pratt, D. (2013). Spatial and geometrical reasoning. En A. Watson, K. Jones y D. Pratt, *Key Ideas in Teaching Mathematics: Research-based guidance for ages 9-19*. (pp. 92-104). Oxford, Inglaterra: OUP Oxford.
- Whiteley, W., Sinclair, N. y Davis, B. (2015). What is spatial reasoning? En *Spatial Reasoning in the Early Years*. (pp. 13-24). Inglaterra: Routledge

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Delfina Gómez Álvarez *Secretaria de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres *Hernández Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Director de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Fragosó *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos

Laura Magaña Pastrana
Esperanza Terrón Amigón
Alma Eréndira Ochoa Colunga
Mariana Martínez Aréchiga
Rita Dromundo Amores
Maricruz Guzmán Chiñas

Mildred Abigail López Palacios *Subdirectora de Fomento Editorial*
Rodrigo García García *Formador y diseño de portada*
Manuel Ricardo Hinojosa Hinojosa *Editor y corrector de estilo*

Esta primera edición de *La investigación y la intervención en el posgrado 2017-2018*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó en noviembre de 2022.