

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Vivir el trabajo colaborativo

Experiencias de educación superior en México y Brasil

ANTONIO CARRILLO AVELAR, ROSANI MOREIRA LEITÃO,
CARLOS ANTONIO AGUILAR HERRERA, ENRIQUE FRANCISCO ANTONIO
(Coordinadores)

 Horizontes
Educativos

El aprendizaje colaborativo, en el contexto del avance tecnológico y en las circunstancias que ha mostrado un mundo globalizado, así como los movimientos sociales, científicos y filosóficos de las últimas décadas, han posibilitado la modificación de las estrategias de aprendizaje y enseñanza en las instituciones de educación superior (IES), especialmente ante las dificultades del proyecto tradicional de educación y formación de los estudiantes, que se sustentaba en la retención y reproducción de la información, ideas y hábitos de las sociedades contemporáneas.

El conjunto de los trabajos que integran este texto ofrece importantes aspectos teóricos y metodológicos de avances en la investigación de los académicos participantes, de México y Brasil, quienes brindan una dimensión comparativa de los efectos de las políticas públicas vinculadas a las IES en ambos países, a la vez que promueven el enfoque colaborativo con miras a hacer más funcionales sus prácticas académicas, en un tiempo de búsqueda y conciencia de la responsabilidad histórica; de generar procesos de recopilación, sistematización y análisis teórico, y de diálogo de saberes, con el fin de construir acciones que sirvan de ejemplo para promover cambios en las prácticas cotidianas de las comunidades educativas.

Vivir el trabajo colaborativo:
experiencias de educación superior
en México y Brasil

Antonio Carrillo Avelar

Rosani Moreira Leitão

Carlos Antonio Aguilar Herrera

Enrique Francisco Antonio

(Coordinadores)

***Vivir el trabajo colaborativo:
experiencias de educación superior en México y Brasil***

Antonio Carrillo Avelar, Rosani Moreira Leitão, Carlos Antonio Aguilar Herrera,
Enrique Francisco Antonio (Coordinadores)

Primera edición, 24 de mayo de 2024

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

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-530-5

Nombres: Carrillo Avelar, Antonio, coordinación | Leitão, Rosani Moreira, coordinación | Aguilar Herrera, Carlos Antonio, coordinación | Francisco Antonio, Enrique, coordinación
Título: Vivir el trabajo colaborativo: experiencias de educación superior en México y Brasil
Descripción: Primera edición | Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2023
Identificadores: ISBN 978-607-413-530-5
Temas: Educación superior y estado – México | Educación superior y estado – Brasil | Trabajo en grupos (Educación) – México | Trabajo en grupos (Educación) – Brasil
Clasificación: LCC LC177 M6 V58 2023

Queda prohibida la reproducción total o parcial en cualquier medio sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Hecho en México.

ÍNDICE

PRÓLOGO

Alicia Rivera Morales11

INTRODUCCIÓN15

CAPÍTULO I

ABRIENDO PUERTAS AL TRABAJO COLABORATIVO PARA FAVORECER EL COMPROMISO SOCIAL

Antonio Carrillo Avelar

Andrea Olmos Roa27

CAPÍTULO 2

LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA, DIÁLOGO CRÍTICO Y REVITALIZACIÓN DOCENTE. UNA EXPERIENCIA DE TRANSFORMACIÓN CONJUNTA

Andrea Olmos Roa

Antonio Carrillo Avelar.....49

CAPÍTULO 3

**LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA Y LOS DERECHOS
HUMANOS: UNA EXPERIENCIA
DE TRABAJO COLABORATIVO EN EL AULA**

Antonio Carrillo Avelar

Maurides B. Macedo

Rosani Moreira Leitão.....65

CAPÍTULO 4

**LA UNIVERSIDAD, GESTIÓN ACADÉMICA
Y LAS PERSONAS CON DEFICIENCIAS:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE GOIÁS**

Katariny Labore Barbosa da Luz

Cerise de Castro Campos95

CAPÍTULO 5

**LA GESTIÓN EDUCATIVA,
UN ESPACIO DE ENCUENTRO CENTRADO
EN EL APRENDIZAJE BASADO
EN PROBLEMAS: UNA EXPERIENCIA EN BRASIL**

Antonio Carrillo Avelar

Carlos Antonio Aguilar Herrera.....117

CAPÍTULO 6

**HACIA LA REVALORACIÓN DE PRÁCTICAS
CIUDADANAS EN LA ESCUELA NORMAL
DEL DESIERTO (1975-1980)**

Antonio Carrillo Avelar

Antonia Ibarra Reyes..... 139

CAPÍTULO 7	
HACIA LA RECONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA ESCRITA COMO ESTRATEGIA COLABORATIVA EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA DEL POSGRADO	
<i>Miguel Martínez Curiel</i>	169
CAPÍTULO 8	
LA REPRESENTACIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO Y LAS DIMENSIONES DE UN ESPACIO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE SÃO PAULO, BRASIL	
<i>Antonio Carrillo Avelar</i> <i>Carlos Antonio Aguilar Herrera</i>	193
CAPÍTULO 9	
LA PERSPECTIVA DE GÉNERO COMO DESAFÍO PARA LA MEJORA EDUCATIVA: EL CASO DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES MAGISTERIALES EN OAXACA	
<i>María Leticia Briseño Maas</i> <i>Eduardo Carlos Bautista Martínez</i>	221
CAPÍTULO 10	
FORMAR INVESTIGADORES INDÍGENAS COMO COMUNIDADES COLABORATIVAS. EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL BILINGÜE INTERCULTURAL DE OAXACA: UNA EXPERIENCIA MÉXICO-BRASIL	
<i>Antonio Carrillo Avelar</i> <i>Enrique Francisco Antonio</i> <i>Carlos A. Aguilar Herrera</i> <i>Iracema Campos Cusati</i>	243
ACERCA DE LOS AUTORES	271

*Habéis asistido a lo cotidiano, a lo que
Sucedee cada día
Pero os declaramos:
Aquello que no es raro, encontradlo extraño.
Lo que es habitual, halladlo inexplicable.
Que lo común os asombre.
Que la regla os parezca un abuso.
Y allí donde deis con el abuso ponedle remedio.*

Bertolt Brecht

PRÓLOGO

*Alicia Rivera Morales*¹

*El confinamiento debe abrirnos,
sobre todo, a lo esencial de la existencia.*

*Debe abrirnos al amor y a la amistad
que nos permiten realizarnos como individuos,
a la comunidad y a la solidaridad que fusionan
nuestro Yo en un Nosotros,
al destino de la humanidad del que cada
uno somos una pequeñísima partícula.*

Edgar Morin

El confinamiento por la COVID-19 ha dejado solos a los agonizantes intubados a un respirador, sin una mano cariñosa que sostuviera la suya. Ha prohibido la ceremonia fúnebre y ha obligado a la cremación casi de manera clandestina. Los familiares necesitan compartir su dolor en comunión con otras personas. Necesitan actos de despedida y una ceremonia colectiva que les ha sido negada por la epidemia. Esta situación nos refleja lo importante que es la

¹ Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Presidenta de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (México).

colectividad y la colaboración. El mundo que uno vive siempre se configura con otros. Hoy más que nunca la humanidad transita por tiempos inciertos, complicados y difíciles. Esta situación brinda, a las mujeres y los hombres educadores, una oportunidad de revisar y contextualizar sus principios fundamentales, como la educación, la formación, el currículo, la didáctica, la práctica pedagógica, el aprendizaje y su relación con el momento histórico, en donde se evidencia lo incierto, indeterminado, la complejidad, la competitividad, lo local e internacional, entre otros temas de importancia. El escenario mundial de la pandemia y las condiciones devastadoras que va dejando a su paso nos insta a pensar que en los tiempos que se viven es obligatorio reflexionar acerca de los nuevos espacios políticos, económicos, sociales, culturales, sobre los nuevos paradigmas e intereses en los campos del saber científico y tecnológico; conceptos como espacio, tiempo y realidad toman otras connotaciones simbólicas de gran significado en la vida de los seres humanos y de las organizaciones educativas.

Cobra sentido, como punto de partida de este prólogo, preguntarnos: ¿en qué consiste el trabajo colaborativo en la investigación e innovación?; ¿cuál es el papel de la gestión de los equipos colaborativos para lograr la misión de las organizaciones educativas?; ¿qué caracteriza las prácticas colaborativas centradas en la diversidad?; ¿qué estamos haciendo las y los docentes? ¿De qué manera se articula la dinámica del conocimiento, de la ciencia y del entramado complejo de las realidades sociales emergentes del contexto de la institución educativa? ¿Cómo responder desde la educación a los retos de las nuevas generaciones y del mundo en que vivimos? Estas interrogantes surgen al escrudiñar las realidades educativas que transitamos diariamente; algunas de ellas se responden en este libro, otras seguirán pendientes de ser reveladas. En los centros educativos se dificulta asumir la diversidad y la individualidad de sus educandos; cada día se hace más evidente la escasez ética en la manera de enfrentar la globalidad, la sociedad del conocimiento y su gestión, la dinámica de la ciencia, los problemas sociales y demás

aspectos en el fluir de la vida. Los autores de este trabajo invitan a asumir el compromiso de transformar la balcanización en los centros educativos de nivel superior, mirar al colectivo, potenciar el trabajo colaborativo para generar instituciones que construyan colectividad desde las individualidades. Paulo Freire destacó, además, la responsabilidad de pensar críticamente, de aprender a ser uno mismo en relación con y contra su propio ser, lo que implica tener una ética humana en y con el mundo (Freire, 1996).

El trabajo colegiado implica un proceso de colaboración para examinarse mutuamente e intercambiar estrategias para la práctica, y se presenta de muchas maneras en el texto, por ejemplo, al abordar casos como los de las personas con deficiencias, un espacio de encuentro centrado en el aprendizaje basado en problemas, o en el proyecto pedagógico, entre otros, explicados a través de procesos de gestión educativa en distintas instituciones de educación superior. Asimismo, las prácticas colaborativas centradas en la diversidad sociocultural analizadas por un grupo de profesores que trabaja en su centro educativo y lo comparte con otro grupo en ámbitos interinstitucionales de dos contextos internacionales. El trabajo realizado por colegas-pares provee, así, un punto de vista imprescindible para la investigación y la innovación. La mediación social del comportamiento de los actores emerge del diálogo de actores desde la libertad de pensamiento, para exponer la realidad de las personas, sus necesidades, ideas y reflexiones, como beneficio de su desarrollo humano, el enriquecimiento interno, su ser, el pensar y actuar frente a los demás; por tanto, lo que determinará el nivel de desarrollo posible es la construcción de conocimiento de forma conjunta entre colegas, y permitirá el intercambio de saberes con otros actores.

El trabajo colaborativo permite retroalimentarse entre académicos en sus esfuerzos y prácticas educativas, construir redes de interacción fundamentadas en la integración de los actores, lo que determina establecer responsabilidades, el nivel de compromiso, solidaridad, desde el trabajo grupal, para clarificar las acciones. De

igual manera, toma en cuenta la disponibilidad de tiempo de las personas que mantienen una colaboración profesional, en un ambiente de confianza desde el principio. Cada individuo tiene una vida propia, su modo de ver la realidad e individualidad; la sociedad posibilita su crecimiento y, por lo tanto, una persona es capaz de decidir por ella misma, realizar cambios, y también puede unificar criterios en grupo en función de lograr dichas transformaciones. Por eso el trabajo colaborativo genera un compromiso en colectivo que se revela liberador más que obligatorio, ese compromiso social resulta ser la esencia de la sociedad, del ser humano, porque genera una necesidad donde mi individualidad se entrelaza en un espacio con los demás.

El texto abre puertas al trabajo colaborativo destacado en las propuestas expuestas, evidencia la construcción de conocimiento de forma conjunta entre colegas, la mediación social de los actores, el diálogo entre ellos; define lo que se desea formar, incluye su ser, pensar y actuar ante los demás. Se deja ver la relevancia de establecer relaciones de colaboración y corresponsabilidad, se escuchan con todo este contenido vivo, considerando que los lugares están llenos de símbolos y significados, imaginarios sociales, prácticas de investigación biográfico-narrativa, el diálogo crítico, etnografía en el aula, así como los procesos de gestión educativa y la colaboración en contextos latinoamericanos –Brasil y México– en la diversidad sociocultural.

Una práctica colectiva permite aprender juntos de los otros, otras, descubrir y articular su actuación con el aprendizaje que se derive de esa reflexión, como un proceso en el que se expone y comparte la experiencia, la creación de significados, en fin, mirar las cosas como potencialmente distintas de como aparecen. En este ejercicio colectivo se incluyen el pensamiento, el sentimiento y la acción, una condición que exige reconocimiento de los contextos, de la complejidad y diferencias de las y los involucrados.

INTRODUCCIÓN

El libro que presentamos al lector tiene como propósito convertirse en un espacio de vinculación formativa con otras voces, pensamientos, sentidos y formas de ver el mundo académico. En este sentido, los trabajos académicos de educación superior recolectados como producto de nuestras estancias en México y Brasil pretenden ser un espacio de diálogo entre lo que hacemos nosotros como equipo interinstitucional e interdisciplinario con otros equipos de trabajo, donde también se dialogue en forma horizontal y se favorezca el intercambio de ideas y vivencias que apoyen la transformación y enriquecimiento de los procesos horizontales y colaborativos que, sabemos, se realizan entre México y Brasil, y que consecuentemente demandan los nuevos tiempos. Todo ello para poner en sinergia los diferentes hilos multicolores, de visiones, voces, sentimientos, luchas, y que gradualmente logremos tejer un telar o red de propuestas conjuntas, a través de la traducción, apropiación y resignificación, para que sea un espacio de interlocución de y con cada uno de los integrantes de esa red en sus aulas y contextos situados y personales.

Lo haremos vinculados a un movimiento mundial que intenta construir formas alternativas de relacionarnos en el quehacer académico, de cómo trabajar en colaboración, que a la larga favorezca

construir comunidades académicas de práctica (Wenger, 2001), con otras maneras de pensar y escribir la vida en las universidades y escuelas; con diversas propuestas, modos y estrategias metodológicas para producir saberes pedagógicos sobre la docencia, la gestión y la investigación en las instituciones de educación superior, particularmente las universidades públicas. Lo haremos en los momentos actuales, cuando existen presiones internacionales en política pública que han obligado a nuestras instituciones a repensar su función histórico-social y ciudadana, dotando de nuevos sentidos a su accionar cotidiano. Este espacio de reflexión puede ser aprovechado por sus prácticas de gestión actuales, que dan la oportunidad de que estas transformaciones y adecuaciones tiendan a favorecer más los intereses sociales entre los dos países.

Por ello, a lo largo del libro encontrará reflexiones y propuestas situadas y concretas de indagación, gestión o docencia que proporcionen elementos de análisis, incluyendo la voz, visión, sentir... de los actores sociales, porque son ellos quienes, a través de sus acciones e interacciones entre diferentes culturas y de manera dialógica, transforman sus prácticas educativas.

Espacios académicos que se ven potenciados por el desarrollo de teorías críticas basadas en la comunicación y el diálogo que tienen en cuenta las prácticas llevadas a cabo por todas esas personas en condiciones de igualdad. Se busca analizar el nivel micro cuyo propósito es advertir cómo se manifiestan las políticas públicas dentro de la cotidianidad. Es decir, cómo se construye el conocimiento escolar en el ámbito del trabajo colaborativo y la innovación en el contexto de su quehacer diario.

En este espacio de colaboración interinstitucional podremos observar el trabajo de intercambio entre pares, o de equipo, que suele denominarse colaborativo¹ y que ha representado un escenario

¹ Nos situamos en un campo semántico amplio donde términos como cooperación, colaboración, participación, trabajo en equipo –del profesorado– son utilizados de manera indistinta como sinónimos; términos cargados de valor, cobijados por diferentes perspectivas teóricas, un buen número de autores interesados,

para reunir a las comunidades académicas en torno a temas de interés común. Aprovechamos que las fronteras nacionales van desapareciendo y se crean nuevos espacios internacionales, con lo que comienza a afianzarse un diferente tipo de institución educativa; es decir, apostamos por impulsar esas escuelas del presente que se apoyan en un pasado donde se rescatan saberes o propuestas de intercambio internacional, muchas veces silenciado, que favorezca resignificar, o bien, modificar nuestro hacer cotidiano y ser profesores, a través de comunidades de práctica o colaborativas,² en nuestro caso aún en construcción.

Este libro es resultado de un proceso de vinculación académica entre la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Federal de Goiás, la Universidad Nacional Autónoma de México, y la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca. La selección de trabajos académicos trata de dar cuenta de un conjunto de textos que giran en torno al trabajo colaborativo e incluir problemáticas marginales, hoy conocidas como temas emergentes, que buscan dar rutas alternativas al quehacer cotidiano de las instituciones y, en un futuro cercano, convertirlas en comunidades de práctica en su sentido más amplio. El objetivo de este libro es presentar varios escritos que giran en torno al trabajo colaborativo en las instituciones mencionadas y, a la vez, pretende mostrar cómo en los hechos se convierte en una práctica de realización colaborativa de mutuo apoyo. Aunque estamos conscientes de que al realizar el análisis/interpretación de este tipo de trabajo en las escuelas, se entra en un

evidencias empíricas dispares. Si hacemos el ejercicio de buscar los significados de esas palabras, observaremos que todas ellas se refieren a la idea de trabajar junto a otros, de esfuerzo común en pro de alguna meta, de apoyo y ayuda. Compartir, contribuir, coadyuvar, comunicar son otros de los términos implicados en esta amplia red semántica (Montero, 2011, p. 69).

² Para efectos de este libro se prefirió hacer uso de la noción de trabajo colaborativo y no comunidad de práctica (Wenger, 2001), porque se consideró importante accionar con grupos de naturales que coinciden con la idea de actuar juntos y en torno a un ideal compartido que en los hechos se convierte en una realización conjunta, pero no ha llegado todavía a ser una comunidad de práctica como lo postula el creador de esta propuesta.

terreno arriesgado que requiere estudios más profundos, la pretensión de esta publicación es mostrar solo un acercamiento general a esta compleja realidad académica de este objeto de estudio a través de sus vivencias cotidianas.

Organizamos el libro en tres apartados o unidades temáticas: el primero se relaciona con tópicos generales sobre prácticas de investigación e innovación en contextos de colaboración; el segundo contempla aspectos de gestión que buscan mostrar cómo el bienestar social en sectores concretos de la población depende mucho de quien organiza y establece estrategias de emprendimiento colaborativo; y el tercer apartado incluye documentos acerca del trabajo colaborativo y sus manifestaciones en diversos escenarios, como el aula, los movimientos sociales, y el trabajo de intercambio en escenarios concretos entre los dos países. Desde otra perspectiva, se puede decir que el análisis teórico y metodológico de los estudios se enfocó en la identificación de una problemática vivida y la manera en que diferentes grupos de trabajo colaborativo dan respuesta a su quehacer cotidiano.

TRABAJO COLABORATIVO, PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN Y ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN

En este apartado se presentan diferentes textos que intentan derivar propuestas viables y situadas en su contexto particular, a través del trabajo colaborativo, que han implicado llevar a cabo diversas y significativas transformaciones que requiere la realidad cotidiana en la que viven sus instituciones educativas, particularmente en el desafiante escenario actual.

En este sentido, el capítulo uno da cuenta de la importancia de aprender a mirar –desde el lugar de la investigación– los problemas de formación que se dan en las aulas si queremos favorecer el cambio de actitud y aptitud de los alumnos y docentes. Se plantea la importancia de revisar los esquemas de formación que se presentan

en la vida cotidiana para mirar en profundidad los problemas que ocurren durante la interacción alumno(s)-alumno(s), alumno(s)-maestro(s) o maestro(s)-maestro(s), entre otras prácticas vividas. Se propone favorecer que el docente, en su escenario personal, pero a la vez construido de manera colaborativa, sea capaz de interpretar lo nuevo de manera distinta, lo cual no habrá de demeritar en lo absoluto esta situación. Lo que no debe ser permitido es que se pongan en práctica los principios pedagógicos del trabajo colaborativo válidos en todo tiempo y haya lugar para la realización de los sujetos que construyen ideales académicos.

En el capítulo dos, Andrea Olmos Roa y Antonio Carrillo Avelar destacan la idea de abrir espacios en nuestro escenario educativo a otras formas de investigar, distintas a la dominante y que muchas veces se ofrece como el único recurso en la formación de investigadores noveles, a través de mediaciones socioafectivas. Así, para intentar construir un nuevo discurso didáctico centrado en el trabajo colaborativo, se propone –como una alternativa más– la Investigación biográfico-narrativa, como un diálogo crítico y revitalización docente y como un recurso muy importante que puede posibilitar el trabajo de realización grupal. En particular para dar voz, y también para reconocer el saber docente de los propios actores del hecho educativo, además de favorecer la reconstrucción de la memoria pedagógica en nuestras universidades públicas o instituciones de educación superior.

En el capítulo tres, Antonio Carrillo Avelar, Maurides Macedo y Rosani Moreira Leitão parten de la etnografía educativa, es decir, desde los escenarios mismos, y desde aquí dan pautas didácticas concretas de trabajo colaborativo, para promover la investigación como un recurso muy importante que puede incidir para transformar lo que acontece en la vida cotidiana de los procesos formativos que tienen lugar en las instituciones sociales. En otras palabras, muestran las implicaciones epistémicas al utilizar este recurso con docentes que nacieron en un contexto donde se favorecía el quehacer individualizado. Observar, documentar, teorizar

y reflexionar –desde el lugar de los hechos– qué hacen, cómo aprenden, cómo resolver los problemas de formación de los docentes universitarios y su íntima vinculación con el contexto del saber ciudadano.

PROCESOS DE GESTIÓN EDUCATIVA Y PRÁCTICAS DE TRABAJO COLABORATIVO

Este segundo apartado se ubica en un momento en el que hace falta observar con detenimiento las diferentes experiencias educativas que se han dado a lo largo de la historia y, asimismo, recurrir a aquellas instituciones que han manifestado su compromiso con el fomento de prácticas de gestión a favor de la ciudadanía. La idea central es recobrar la autoridad y firmeza en los planteamientos filosóficos y pedagógicos que le dieron origen a la escuela como institución social.

Se hace necesario replantear esa insistencia en la formación de los directivos y docentes apoyados en el trabajo colaborativo y a partir de un deber ser ciudadano, que normalmente dé la pauta académico-administrativa respecto de cómo se debería cambiar la actual visión de las escuelas en general, y en particular las de educación superior. Sin embargo, hoy se requiere proponer cambios a partir de aquellos actores sociales o escuelas exitosas donde se advierta cómo, desde las prácticas cotidianas del trabajo colaborativo, estas instituciones, a través de sus directivos y docentes, hacen cambios significativos a favor de los sectores sociales. De tal forma que los demás sectores educativos adviertan en los hechos las ventajas de poner en práctica nuevas formas de abordar el quehacer cotidiano en los planteles educativos.

Desde esta visión, es posible advertir que los problemas de formación ciudadana a favor de los sectores menos favorecidos dejan de considerarse una cuestión eminentemente administrativa, para convertirse en un problema acerca de cómo combinar la cultura

académica instituida en las escuelas, mismas que se encuentran abrazadas al tradicionalismo y a las rutinas mecánicas de instrucción. Todo esto, igualmente, lleva consigo repensar más el problema de cómo instituir propuestas de innovación, para que la tarea de renovar se centre en modificar las lógicas de pensamiento y actuación que se dan en el aula, especialmente, y en las escuelas, en general.

En el capítulo cuatro del libro, Katariny Labore Barbosa da Luz y Cerise de Castro Campos escriben sobre el origen y desarrollo de las prácticas de gestión centradas en el trabajo colaborativo de la Universidad Federal de Goiás a favor de las personas con deficiencias; surge de las observaciones, experiencias y entrevistas que se tienen con los diferentes funcionarios a través de analizar sus políticas de gestión, dentro de los procesos de recuperación del quehacer de personas con deficiencia. El trabajo muestra cómo mediante una práctica colaborativa es posible cambiar la cultura en las instituciones sociales, y, en consecuencia, ayudar a modificar las prácticas académicas cotidianas. La aportación del potencial del campo de la gestión ciudadana ofrece nuevas miradas a los procesos de interacción que se dan entre sus actores y que en otros tiempos han sido poco favorecidos.

Desde otra visión, el estudio que presentan Antonio Carrillo Avelar y Carlos Antonio Aguilar Herrera en el capítulo cinco, destaca aspectos sobre los problemas de institucionalización del Aprendizaje Basado en Problemas, en el contexto de la actual reforma educativa, desde la lógica de los docentes. Sin embargo, esto en principio implica, por un lado, el reconocimiento a los docentes y escuelas que han hecho un esfuerzo por materializar aquello que todos deberíamos estar realizando a favor de los pueblos marginados de la región oriental de la ciudad de São Paulo, Brasil, y por otro, un espacio académico para ir consolidando, desde la cotidianidad del aula, aquellos aspectos que no fueran contemplados desde el saber teórico.

Cuanto mayor sean estudiadas las experiencias educativas que se han tenido en la historia sobre el fomento del trabajo colaborativo,

a través de las políticas de gestión en las escuelas normales desde su accionar cotidiano, en el capítulo seis, Antonio Carrillo Avelar y Antonia Ibarra Reyes destacan en su trabajo que ese impulso al accionar colaborativo puede verse reflejado en el cambio de la cultura institucional que hoy viven las escuelas.

Aquí es factible advertir aquellas estrategias metodológicas de trabajo colaborativo que se dieron en la llamada Escuela Normal del Desierto –también conocida con el nombre de Centro Regional de Educación Normal del Estado de San Luis Potosí (México)– que demuestra en los hechos cómo es funcional este estilo de trabajo y advierte que las nuevas experiencias de trabajo centradas en la colaboración comprometida de sus actores sociales se conviertan en utopías posibles. Más aún, la experiencia sobre formación de docentes como la que aquí se presenta, a partir de ejemplos concretos en el quehacer cotidiano de los egresados (generaciones 1975-1980), ellos muestran en sus relatos cómo este accionar formativo, cuando se sabe instituir, se convierte en una consecuencia académica necesaria que implicaría el que los alumnos vivan los cambios. Mientras una reforma educativa no transforme sus prácticas de gestión, a partir de que sus maestros y estudiantes no modifiquen las maneras tradicionales de acercarse al conocimiento y tengan nuevas formas de intervención entre sus iguales y la sociedad, no se debería de llamar reforma educativa.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS COTIDIANAS CENTRADAS EN LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y EL TRABAJO COLABORATIVO

Este apartado puede considerarse un esfuerzo para comprender los distintos discursos que subyacen en la interacción de los procesos de formación que se dan en las aulas y en las calles como una práctica educativa diferenciada, en el contexto del trabajo colaborativo, instituidos en el accionar de diversos espacios formativos.

El trabajo de Miguel Martínez Curiel, *Hacia la reconstrucción de una cultura escrita como estrategia colaborativa en la formación académica del posgrado*, aborda una de las problemáticas más arraigadas en las prácticas de producción escrita de los alumnos de la Maestría en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón: la falta de cuidado al codificar sus mensajes escritos, lo que propicia que sus interlocutores distorsionen el objetivo real de la información que quieren transmitir y generen una comunicación deficiente. Si esta situación es delicada en una conversación trivial entre dos personas, lo es aún más para un estudiante que no sabe plasmar por escrito en forma lógica los objetivos, los fundamentos, estructura metodológica y alcances de su proyecto de investigación. Sin embargo, este trabajo muestra que el trabajo colaborativo para realizar redacciones compartidas se convierte en un recurso muy importante para favorecer prácticas académicas más comprometidas con un cambio institucional. Es así como los textos son la forma en que materializamos las ideas y las hacemos comprensibles, para nosotros mismos y para los demás. De otra manera es imposible producir un texto sin la aprobación colectiva, ya que –en términos generales– toda escritura es pública y no cuenta con los saberes académicos adecuados y un vasto conocimiento lingüístico sobre el lenguaje, el discurso, la comunicación, el contexto actual, ni más ampliamente sobre el “mundo”.

Hoy día comienzan a surgir nuevas prácticas que los docentes ponen en la mira, como es el trabajo colaborativo y que se manifiesta como una representación académica necesaria, pues se considera que las prácticas educativas centradas en los estudiantes son muy importantes. En este contexto, el capítulo que proponen Antonio Carrillo Avelar y Carlos Antonio Aguilar Herrera –correspondiente al estudio del trabajo colaborativo en el aula en el contexto de una Licenciatura en Educación de la Universidad de São Paulo, Brasil– destaca la importancia de incorporar la propuesta de la representación de Lefebvre (1984), como un recurso que pretende dar cuenta de lo que está sucediendo en la cotidianidad de

su quehacer académico, de la institución a través de la representación del trabajo colaborativo en el aula. Aquí se formulan varias preguntas que sirven de base para promover la reflexión sobre esta estrategia didáctica y que este artículo ayuda a contestar. Comienza a ser importante saber qué realmente está pasando con el quehacer cotidiano en las aulas; en el contexto de otras épocas, cuando se pretendía ver la realidad como una práctica uniforme centrada en los docentes, en forma contrastante el estudio de las representaciones del trabajo colaborativo se convierte en una instancia didáctica importante que requiere ser estudiada en su accionar diario.

Por otra parte, Leticia Briseño Maas y Eduardo Carlos Bautista Martínez pretenden explorar en la construcción social de las políticas educativas de atención a los pueblos indígenas, a través de sus propias propuestas de formación de docentes, con la intención de que sirvan de base para crear modelos comparativos que permitan valorar las lógicas de trabajo académico, que se manifiestan en las distintas políticas y estrategias de enseñanza y aprendizaje que emplean sus formadores y docentes. Cabe aclarar que estos trabajos no buscan hacer un análisis acucioso de unas u otras políticas, sino que más bien es un estudio detallado que da cuenta de la complejidad sociocultural y pedagógica en la operación cotidiana de las instituciones educativas que han sido creadas para formar a los indígenas y las implicaciones en sus procesos formativos.

El texto que presentan Antonio Carrillo Avelar, Enrique Francisco Antonio, Carlos A. Aguilar Herrera e Iracema Campos Cusati, muestra en detalle el análisis de la complejidad de lo que implica formar investigadores indígenas en un espacio situado como la Escuela Normal Bilingüe Intercultural del Estado de Oaxaca, en el contexto de las políticas y prácticas educativas de vinculación académica que establece el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), y su relación con la problemática que le interesa trabajar a un grupo de estudiantes de posgrado en pedagogía de la UNAM. Aquí se muestran de manera crítica los tipos de saberes socioculturales y comunitarios con los que conviven en el proceso

de formación de investigadores indígenas. También este trabajo busca explorar y mostrar la importancia que tiene el fomento de prácticas de internacionalización para el proyecto de formación de estos investigadores noveles. Todo esto en el contexto de un grupo de docentes que han organizado diversos sistemas de razonamiento cultural y académico para promover el aprendizaje colaborativo. En este proyecto, el trabajo colaborativo o comunitario juega un papel muy importante en el proceso de socialización y construcción que viven estos futuros investigadores, al poner de manifiesto los principios de fundamentación y organización comunitario de estos saberes culturales; así, se constituye en una estrategia práctica que abre un espacio para una mejor comprensión de lo que sucede en los procesos de formación de estos actores sociales.

REFERENCIAS

- Montero, L. (2011, 16 de marzo). *El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa*. *CEE Participación Educativa*, pp. 69-88.
- Lefebvre (1984)
- Wenger, E. (2011). *Comunidades de práctica: aprendizaje significativo e identidad*. Barcelona, España: Paidós.

CAPÍTULO I

ABRIENDO PUERTAS AL TRABAJO COLABORATIVO PARA FAVORECER EL COMPROMISO SOCIAL

Antonio Carrillo Avelar

Andrea Olmos Roa

*Antes de convencer al intelecto es imprescindible
tocar y predisponer el corazón.*

B. Pascal

INTRODUCCIÓN

Uno de tantos desafíos que afrontamos los profesores universitarios en nuestro andar cotidiano es pensar alternativas, muchas veces en forma conjunta con otros colegas sobre cómo contribuir para la apertura de nuestras universidades públicas latinoamericanas a la realidad comunitaria en el complejo momento histórico, social y económico actual, para favorecer una formación con y desde un compromiso social, de tal manera que tanto lo disciplinar, interdisciplinar, así como su formación integral se orienten no solo a lograr la autorrealización personal o profesional de los estudiantes, sino

que estos vivan dicha formación como una realización compartida y vinculada con el bienestar común.

Para ello nos preguntamos cómo preservar –como universitarios o egresados– de manera permanente, impregnado en cuerpo y corazón, un compromiso social. En especial cuando sabemos que las universidades brindan una serie de oportunidades, a través de múltiples experiencias, prácticas académicas y profesionales, de servicio social, investigaciones o elaboración de tesis, determinadas opciones curriculares de reflexión social y humana, pero que no logran cuajar este ideal. Coincidimos con Sánchez en que:

La autorrealización humana a través del afianzamiento de un proyecto de vida personal no puede ser independiente y ajena al bienestar comunitario. No podemos seguir sosteniendo filosofías empresariales donde cientos de empleados tienen que ganar sueldos ridículamente bajos para poder costear salarios multimillonarios a un pequeño grupo de directivos; no podemos seguir generando profesionales de la salud atraídos principalmente por pacientes pudientes; no debemos tolerar que la protección y respaldo jurídico siempre se venda al postor más jugoso. En fin, tenemos la obligación ética y moral de formar profesionistas que cambien el rumbo y que hagan de este mundo un lugar mejor para todos. ¿Cómo se puede lograr esto? Yo no veo otro camino más que el de la cooperación entre todos (Sánchez, 2010, p. 5).

De ahí, un nuevo cuestionamiento: cómo lograr en este mundo globalizado, con intensas interacciones sociales, políticas y económicas, esa cooperación entre todos; cómo favorecer ciertas formas de relación entre las personas, grupos, culturas... para que pueda existir un diálogo verdadero entre y con las múltiples y diversas maneras de ver e interpretar el mundo, de ser y actuar, diferentes a la racionalidad que la sociedad occidental moderna ha impuesto como única. Pensamos –con Santos (2009)– que los tiempos actuales no son solo de destrucción, como lo han manifestado diversos autores, sino que también puede ser una época de construcción y de oportunidades. Creemos oportuno replantear

y repensar esquemas, y sostenemos que algunas de las reflexiones –de nuevo con base en Santos (2009, 2003)– pueden orientar este trabajo de reconstrucción, para establecer dicho diálogo con otras culturas y cosmovisiones.

Especialmente en la sociedad actual, caracterizada por sus rápidas transformaciones en los aspectos políticos, sociales, científicos, tecnológicos y culturales, el panorama sucede en paralelo a la renovación de las grandes empresas transnacionales e instituciones sociales –entre ellas las educativas–, ya que el nuevo orden mundial, basado en bloques económicos, ha entrado en una fuerte competencia por el control de los mercados mundiales.

El nuevo siglo ha traído consigo nuevas coordenadas políticas y ha dado lugar a que varios de los países más importantes de América Latina hayan recuperado la capacidad, iniciativa y legitimidad de sus Estados para intervenir nuevamente en diversas áreas. Subyace entonces la pregunta: ¿cómo este nuevo contexto podrá o no incidir en una transformación de la educación superior de la región? Pues como señala Montero:

Vivimos tiempos volátiles, líquidos, como los denomina Zygmunt Bauman (2003), caracterizados por cambios constantes e incertidumbre, en la era de la globalización, de la sociedad (economía) del conocimiento, informacional. La tecnología digital está transformando todos los aspectos de la vida de las personas y la biotecnología puede algún día transformar la propia vida (Montero, 2011, p. 71).

En el caso de nuestra región latinoamericana, a través de las reformas educativas, instituidas en todos sus niveles en las décadas pasadas, se han promovido cambios sustantivos, como el fomento de los intercambios académicos y las prácticas de internacionalización. La resignificación del conocimiento, a luz de lo que sucede en otros escenarios socio-geográficos, conduce a una profunda reformulación de la concepción de universidad y a un proceso de actualización y concientización de sus docentes responsables de la tarea educativa.

Por qué, para qué y cómo educar desde esta perspectiva de gestión del conocimiento actual de los nuevos cambios educativos, supone la disposición de sus docentes para ir eliminando una concepción de escuela centralizada en el control, homogeneización, cultura y ausencia de los sujetos. Esto es, supone crear nuevas maneras de relacionarnos para promover prácticas formativas donde sus actores se encuentren más conscientes de su accionar académico cotidiano.

El planteo de una racionalidad diferente a la dominante aspira a sentar las bases para revisar la serie de promesas de la modernidad cuyo cumplimiento está aún pendiente, básicamente, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la paz. Como Santos afirma, tenemos problemas modernos para los que no ha habido soluciones modernas (Suárez, 2016, p. 24).

La crítica que Santos hace a la modernidad occidental se debe a que se caracteriza por un modelo de racionalidad, que denomina *indolente* (Santos, 2009) y que por tanto hay que desafiar, sin aceptar determinado conocimiento localizado (el pensamiento moderno occidental), igual que lo han hecho diversos movimientos y colectivos, como el único existente, sino además reconocer y rescatar otras formas de ver el mundo o de pensar, distintas nociones de tiempo, de reconocimiento... En especial, para este autor se trata de detectar saberes, prácticas y agentes contrahegemónicos para hallar en ellos tendencias emancipatorias de futuro. Detectando las experiencias sociales posibles en un contexto concreto.

Según Santos, debemos rescatar ese amplio campo de experiencias que fueron desechadas e invisibilizadas, catalogadas como inferiores, con el colonialismo y desde cuya *racionalidad indolente* se dividió el mundo. Por un lado, se catalogaba como lo verdadero al conocimiento científico, riguroso y certero; y por otro, a los conocimientos indígenas, populares, laicos y campesinos, un conocimiento no real o verdadero, sino meras creencias, opiniones, magia, idolatría o comprensiones intuitivas. Durante la etapa colonial, los

dos lados estaban claramente localizados territorialmente, aunque en los últimos 60 años, las fronteras se han complejizado.

LA COLABORACIÓN CON Y DESDE EL “SUR”. MOVIMIENTOS, ORGANIZACIONES, REDES, GRUPOS...

Recuperamos la metáfora del Sur no en su sentido geográfico, sino en un sentido más amplio, esto es, como metáfora del sufrimiento humano, igual que lo sugiere Santos (2009), con el fin de valorar al Sur y tejer puentes de aprendizaje entre el Sur y el Norte. Una suerte de organización y de relación colectiva, de demandas, experiencias y luchas que se han dado a través de

movimientos y organizaciones al interior de las periferias del sistema mundial; redes de solidaridad transnacional no desigual entre el Norte y el Sur; articulación entre organizaciones obreras de los países integrados en los diferentes bloques regionales o entre trabajadores de la misma empresa multinacional trabajando en diferentes países (el nuevo internacionalismo obrero); redes internacionales de asistencia jurídica alternativa; organizaciones transnacionales de derechos humanos; redes mundiales de movimientos feministas; organizaciones no gubernamentales (ONG) transnacionales de militancia anticapitalista; redes de movimientos y asociaciones indígenas, ecológicas o de desarrollo alternativo; movimientos literarios, artísticos o científicos en la periferia del sistema mundial en busca de valores culturales alternativos no imperialistas, contrahegemónicos, dedicados a realizar estudios bajo perspectivas poscoloniales o subalternas (Santos, 2003, p. 210).

Así como a través del *principio de patrimonio común de la humanidad*, principio que procede del derecho internacional, este derecho aspira a una forma de gobierno de los recursos naturales o culturales que son de suma importancia para la sostenibilidad y calidad de la vida sobre la Tierra. Estos recursos se consideran como propiedad global y se manejan en beneficio de la humanidad en su totalidad,

tanto presente como futura. El concepto de herencia común de la humanidad incluye: no apropiación, administración por todos los pueblos, participación internacional en los beneficios obtenidos de la explotación de los recursos naturales, uso pacífico (que incluye la libertad de investigación científica en beneficio de todos los pueblos) y conservación para las generaciones futuras (Santos, 2003).

Esta idea de herencia común se ha utilizado para la regulación internacional del fondo oceánico, la Luna y la región antártica. Pero su desarrollo ha sido desigual en cada uno de ellos: mientras que está firmemente establecido en el derecho del mar y cuenta con un régimen internacional para dar cumplimiento al principio, está articulado de manera más limitada en el Tratado sobre la Luna y no se aplica formalmente en la Antártida –aunque en los acuerdos sí constan algunos elementos de este principio– por la presión de los países industrializados que tienen la capacidad tecnológica y los medios financieros para explotar estas tres entidades, lo cual ha debilitado esta propuesta (Santos, 2009).

Como lo expresa Rockwell (2012), lo que tienen en común estos movimientos es la aparente organización y relación colectiva, misma que no ha necesitado vanguardias intelectuales que formen o eduquen a sus miembros, ya que su organización no corresponde a una red formal, sino a la unión de acciones colaborativas de colectivos y redes. Su conformación se debe en gran medida a la afinidad de demandas y a la construcción de nuevos mundos para resistir la exclusión o la destrucción, utilizando conocimientos heredados o construidos.

**DE LOS MOVIMIENTOS, REDES, GRUPOS SOCIALES...
A LA UNIVERSIDAD Y DE LA UNIVERSIDAD A LA SOCIEDAD.
UN CICLO DE APRENDIZAJE Y TRANSFORMACIÓN
CONTINUO Y RECÍPROCO**

Consideramos que para el proceso formativo vinculado al compromiso social, la experiencia y saberes que aportan todos estos

movimientos y redes sociales, e incluso de manera sobresaliente esa cosmovisión y práctica comunitaria de los pueblos originarios, para relacionarse con su entorno natural y social a través del trabajo comunitario, pueden apoyarnos a asumir como universitarios el papel que toca a nuestras instituciones de educación superior públicas en la producción y difusión de conocimientos de alcance global, a partir de la investigación, reflexiones y acciones que contribuyan, junto con la sociedad, en la resolución de los desafíos sociales, políticos, culturales y económicos presentes, a través de una dinámica de colaboración intercultural, solidaria y respetuosa.

Esto sería posible, según Santos, si los procesos de reforma universitaria de verdad se constituyen para preparar a la universidad ante los retos del siglo XXI, *diversificando su misión sin perder su autenticidad, fortaleciendo la autonomía nacional, la libertad académica y la responsabilidad social para que la universidad sea capaz de reconstruir su ideal humanístico desde una nueva forma internacionalista, solidaria e intercultural* (Santos, 2014, p. 13). Pensamos que ese escenario universitario, de posibilidades, podemos impulsarlo en cada escenario particular, para que en un futuro próximo lo podamos constituir como un espacio de formación e intercambio de prácticas y saberes, y se integren culturas, comunidades, redes de colaboración más amplias...

Sin duda, esta relación con los saberes desde y con los movimientos puede ayudarnos a cambiar nuestras maneras de organizarnos, de relacionarnos, de ver, sentir y actuar en educación, pues en ellas recuperamos esos saberes, cosmovisiones y más, silenciados por esa racionalidad indolente, pues como se ha visto, han abierto un camino posible a través de la compleja red de relaciones en todo el planeta, en gran medida colonizadas, pero susceptibles de descolonizarse a través del pensamiento decolonial y poscolonial en nuestra región.

Por tanto, pensamos que un aspecto fundamental es reconocer la importancia de construir nuevas formas de organización académica, abiertas e incluyentes, que permitan dar un mayor significado

y compromiso social a la producción de conocimiento e integrar los saberes generados en la academia con las necesidades del desarrollo social de grupos concretos.

Nos interesamos por las formas de organización, trabajo en equipo, comunidades, así como vínculos con redes más amplias, pues reconocemos su importancia en la producción, difusión e intercambio de conocimiento académico, en las dinámicas y procesos de la universidad en tanto institución, y en las actividades cotidianas de los docentes, entendidas como acciones sociohistóricas, culturales, epistémicas, éticas y políticas. En estos procesos destaca la construcción de relaciones horizontales, el establecimiento de líneas directas de comunicación, el flujo continuo de saberes entre los miembros, y una disposición abierta para escuchar e intercambiar opiniones.

Los vínculos, y no las instituciones o los actores por aislado, se vuelven centrales en la constitución de estas comunidades. Vínculos que posibilitan intercambios de los diferentes sujetos, pero también entre distintos conceptos, códigos, visiones, experiencias y prácticas, para dar un mayor significado social a la producción del conocimiento e integrar los saberes construidos en la academia con las necesidades sociales de determinados grupos en ámbitos sociales.

Hablamos de formas de relación, como la colaboración en grupos, comunidades o redes, que posibilitan intercambios de los diferentes sujetos, pero también entre distintos conceptos, códigos, visiones, experiencias y prácticas, así como con el fomento de investigaciones colaborativas y transdisciplinarias, vinculados a la protección de los intereses y derechos de los grupos sociales más vulnerables de nuestras sociedades.

Una de las ideas básicas en los análisis de los filósofos sobre la naturaleza de la justicia social, es la protección de los más necesitados. John Rawls plantea que la educación debe servir específicamente a los intereses de los grupos “menos favorecidos” de la sociedad. El principio de apoyar a las personas menos

favorecidas es fundamental en la teoría general de Rawls, y recoge lo que se quiere decir en el discurso político cuando se habla de “justicia social” incluso en el sentido restringido que este concepto adquiere en las declaraciones políticas. La posición de “los menos favorecidos” significa en concreto, plantear los temas económicos desde la situación de los pobres, y no de los ricos. Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las relaciones raciales, y las cuestiones territoriales desde la perspectiva de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales. Y así sucesivamente (Connell, 2006, p. 64).

Procesos donde la gestión del conocimiento promueva el cambio de las propias prácticas culturales académicas de las instituciones, concentre la producción, difusión e intercambio de los trabajos de los docentes y alumnos tendientes a modificar su propio quehacer y, a partir de un proyecto académico compartido socialmente, se conviertan en una tarea esencial impostergable. Esto es, la propuesta de crear nuevos planteamientos de la ciudadanía, definida como aquellas en que se asume de manera colectiva la responsabilidad social por los resultados del aprendizaje.

Es así que la complejidad del desafío de modificar las prácticas formativas se hace evidente, cuando se comprende que más allá de la simple introducción de ciertos lineamientos didácticos novedosos, *se trata de cambiar un modo de ser y entender el papel de la formación, de parte no solo de la escuela sino también de la comunidad, tanto así que el mandato no deja el espacio para el equívoco: las cosas se hacen de esta manera porque así deben ser* (Rodríguez-Elizondo, 2010, p. 84).

Educar y hacer gestión del conocimiento desde una nueva perspectiva, implica la necesidad de repensar y reorientar las funciones sustantivas del quehacer educativo. Supone también reconocer las prácticas de las instituciones educativas, entre ellas los lazos de colaboración, como un ámbito cultural de negociación y creación de significados y sentidos compartidos.

EXPERIENCIA DE RELACIONES DE COLABORACIÓN, COMUNIDADES DE APOYO, APRENDIZAJE Y RECONOCIMIENTO MUTUO EN LAS AULAS

En las últimas décadas, con la creación de las reformas educativas en todos sus niveles y más concretamente con el proyecto de nuevas prácticas de gestión formativa, se ha dejado el camino abierto para que las instituciones educativas puedan promover formas diferentes de trabajo y de relación en el ámbito académico que atiendan las demandas que plantean estos cambios. Estamos a la puerta de organizarnos colaborativamente para que las instituciones educativas se hagan cargo de las problemáticas propias de sus centros educativos y entornos socioculturales.

Hoy, la dimensión del Estado educador ha dejado de ser dominante, su apertura a la heterogeneidad de las prácticas sociales a escala internacional comienza a ser una norma (Gimeno, 1999). Y para ser explicada demanda un conocimiento sociocultural y geográfico que se encuentra en el análisis de los saberes culturales y que se ponen en juego al enseñar.

Un aspecto importante en nuestro contexto universitario es constituir y constituirnos en dichas comunidades, grupos o redes, para intercambiar, dialogar, disentir con el fin de cambiarnos a nosotros mismos y de ese modo transformar nuestra realidad inmediata, para posteriormente unir voces, pensamientos, sentires y acciones que favorezcan la justicia social.

Afortunadamente sabemos que existen muchos profesores que han logrado transformar su experiencia a partir de un acercamiento a los procesos sociales y culturales que ocurren en su entorno. Hay equipos técnicos con suficiente autonomía para realizar cambios significativos en las formas de educar y de formar a los maestros. Hay redes de maestros comprometidos con diseñar innovaciones educativas que tengan sentido, tanto para ellos como para sus alumnos. Hay algunas redes de escuelas bajo gestión alternativa, como el Movimiento de los Sin Tierra o los municipios autónomos

y los rebeldes zapatistas en México, que buscan integrar las perspectivas de lucha a la educación escolar (Rockwell, 2012).

Sabemos que las acciones instituyentes y de intervención que se vienen efectuando para hacer frente a la innovación, se encuentran vinculadas a prácticas académicas que en los hechos poco vienen cambiando el quehacer sustantivo de la docencia. Por ejemplo, hoy se habla institucionalmente de que la enseñanza se tiene que centrar en el trabajo colaborativo, sin embargo, persisten el protagonismo y la voz del docente como únicos recursos de formación académica. Esto no quiere decir que estamos en contra del uso de clases magistrales, sino que junto a ellas pueden abrirse otras formas de interacción y relación en las aulas universitarias. Por fortuna, lo que acontece en varias escuelas públicas en nuestros países es que han comenzado a cambiar su quehacer cotidiano, como se puede evidenciar en los diferentes capítulos de este trabajo. Consecuentemente, se hace necesario analizar en profundidad qué está pasando con el proceso de institucionalización de los nuevos discursos académicos.

Educar y gestionar el conocimiento en una órbita de trabajo colaborativo para la comprensión de la diversidad y el respeto por la autonomía académica de las instituciones y de sus actores, demanda esfuerzos concretos para repensar las convicciones de dichos actores, ya que muchas veces al estar centrados en saberes europeos y estadounidenses, se han convertido en prácticas colonizantes del pensamiento. Esto no quiere decir que debamos alejarnos de una realidad que se encuentra ahí y que no es posible negar, sino por el contrario, hoy se debe buscar un equilibrio entre el saber que fomente la unidad latinoamericana y alentar o resistir ante las innovaciones de otros bloques económicos en iguales circunstancias. Esta realidad nos coloca frente al problema de cómo cambiar las prácticas educativas formadas en las instituciones educativas. Hoy sabemos que la presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación requieren, al mismo tiempo, una revaloración de estas y pensar su uso de forma más acorde con la realidad que se está viviendo.

Nuestro interés se centra en analizar qué sucede en el interior de las escuelas en el contexto de los procesos de trabajo colaborativo y prácticas de innovación que hoy se ponen en juego, y busca analizar el nivel micro con el propósito de advertir cómo se manifiestan las políticas públicas día tras día. Es decir, cómo se construye el conocimiento escolar en el ámbito del trabajo colaborativo y la innovación en el contexto de su cotidianidad.

Al realizar el análisis/interpretación de las relaciones colaborativas en las escuelas, se reconoce que se entra en un terreno arriesgado que requiere estudios más profundos; sin embargo, la pretensión es mostrar solo un acercamiento general a esta compleja realidad académica.

EL ACTUAR COLABORATIVO EN EL INTERIOR DE LAS AULAS E INSTITUCIONES Y SU VÍNCULO Y COMPROMISO SOCIAL CON LA REALIDAD CONCRETA

El trabajo colaborativo, en el contexto de nuestras escuelas o universidades públicas, puede constituirse en una forma de actuar y de aprendizaje interpersonal, que invita a los gestores, profesores y estudiantes a construir un proyecto educativo de interés común, el cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias, para aprovechar las oportunidades que brindan las instituciones dentro y fuera de ellas, de tal manera que permita lograr las metas u objetivos establecidos conjuntamente. Es importante ver este tipo de ejercicios académicos como trabajo colaborativo, no como una técnica o herramienta más, sino como una filosofía de interacción y una forma de ser, que implica el manejo de aspectos muy importantes de la actuación humana, como el respeto a las formas de ser de los demás y aprovechar las capacidades y fortalezas de cada uno de sus integrantes.

La reciprocidad, la responsabilidad y las relaciones sociales para con el trabajo colaborativo que se dan dentro de estos espacios

académicos, son unas de las características que lo diferencian del trabajo en grupo y de otras modalidades de trabajo de equipo u organización grupal.

Con respecto a lo anterior, Finlandia es un ejemplo de una nación que se ha desarrollado de un estado agroindustrial en la década de 1950 a un modelo de economía del conocimiento, usando la educación como clave para el desarrollo económico y social. Basándose en datos de evaluaciones internacionales a estudiantes y análisis de políticas anteriores (...) describe cómo la mejora es constante en el aprendizaje de los estudiantes alcanzada mediante políticas educativas en la equidad, flexibilidad, creatividad, profesionalismo del maestro y confianza. A diferencia de muchos otros sistemas educativos, la rendición de cuentas con consecuencias, acompañadas de pruebas censales y estándares de aprendizaje determinados externamente, no han sido parte de las políticas educativas finlandesas (Shalberg, 2016, p. 82).

Debemos aclarar que no es nuestra intención diferenciar las propuestas y conceptualizaciones que se han dado respecto al trabajo colaborativo, el trabajo de equipos y las comunidades de práctica, los cuales con frecuencia son usados como sinónimos. Nuestro interés es ver cuál se acerca a la idea que nos interesa compartir. Cuando hablamos de colaboración, nos apartamos de la idea de un trabajo muy estructurado, generalmente son disposiciones institucionales que demandan un jefe, un número igual de integrantes y tareas concretas por cumplir. Casi siempre, este tipo de trabajo se realiza por el solo hecho de cumplir con lo propuesto por las disposiciones institucionales o las modas académicas, aunque en los hechos no funcionan como equipo: los miembros se dividen las tareas y después se integra el trabajo, sin que exista un verdadero compromiso con el evento académico asignado.

No interesa un trabajo como acción grupal, que parte de un conjunto de personas que no requiere sino un liderazgo informal, sin coordinadores, pues cada uno se hace cargo de su responsabilidad individual de cara al aporte que puede hacer en el contexto

de una tarea construida socialmente por sus integrantes. Hasta que se pueda conformar como una comunidad (de práctica, de aprendizaje, de atención mutua), cuyas acciones grupales se van construyendo en la medida en que el mismo equipo va seleccionando sus integrantes en función de la tarea asignada o los ideales compartidos, hasta incorporar una cultura colaborativa como la comunitaria en los pueblos originarios, enmarcada en el tequio, antes mencionado.

De hecho, el aprendizaje colaborativo mediado (Montero, 2011, pp. 71-72) se caracteriza por no contemplar al estudiante como persona aislada, sino en interacción con los demás, pues compartir objetivos y distribuir responsabilidades son formas deseables de aprendizaje. En las prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en las diferentes actividades se puede aprovechar el uso de las herramientas tecnológicas como mediadores en este proceso, facilitando los procesos de interacción y la solución conjunta de los problemas. Es importante tener en cuenta que no basta con poner a un grupo a interactuar para que se produzca el aprendizaje, sino que se deben articular los diferentes elementos para llegar a procesos conjuntos de intercambio y construcción del conocimiento.

El desarrollo de trabajos de este tipo, en entornos virtuales o semipresenciales, dentro de la formación universitaria, nos lleva a reflexionar sobre el modo en el que realizamos nuestra labor docente en el día a día, máxime cuando se trata además de la adquisición de competencias docentes y/o investigativas (Perrenoud, 2010) que nos permitan afrontar los retos de la educación de hoy y mañana y trabajar por la mejora de la educación superior.

Aceptar la inconsciencia académica y la despersonalización de sus actores como parte de la cotidianidad de las escuelas y de sus distintos espacios educativos, significa repensar las orientaciones didácticas y organizativas centradas en una mirada hacia dentro, para posteriormente tornarse hacia fuera. Por lo tanto, estudiar de otra manera las funciones sustantivas de las escuelas, lleva por ejemplo a vigilar más el tipo de textos y contextos que se trabajan

en el interior de las mismas y el tipo de producción académica que se les solicita a los estudiantes, es decir, conduce a considerar a las escuelas públicas como espacios que permiten revalorar las grandes disposiciones de las políticas públicas; en consecuencia, puede llevar a replantear el verdadero sentido que debe tener la escuela como el lugar que se centra en la construcción de un discurso emergente más centrado en darle voz a la nueva cultura académica.

Partimos de la idea de que el trabajo colaborativo está impregnado de habilidades e intereses sociales compartidos y que todo acto de comunicación es inherente en todo grupo humano. Asimismo, se asume que la construcción colectiva de los aprendizajes a través del diálogo es una habilidad propia del ser humano, que se ha mantenido presente en muchos pueblos originarios, situación que los ha mantenido vivos hasta nuestros tiempos.

APRENDIENDO DE, DESDE Y CON NUESTRA HERENCIA COMUNITARIA PARA REPENSAR LA COLABORACIÓN UNIVERSITARIA

Deseamos destacar de los múltiples procesos educativos alternativos desarrollados en nuestro país –en este proceso colectivo de resistencia y de propuestas alternativas– uno de ellos, como botón de muestra, que nos permita comprender la contribución que han hecho los pueblos originarios de nuestro país en diversos campos; aquí nos detendremos en el educativo y en el caso concreto del aporte de colaboración, como es lo comunitario.

Una de dichas contribuciones, desde una posición crítica, es haber cuestionado, por ejemplo, el concepto oficial de interculturalidad, pues desde su visión va más allá de ser solamente un concepto nuevo para designar al mismo modelo por décadas hegemónico, dado que según ellos, no puede enarbolar la bandera de la diversidad quien la reprime, ni puede establecer un diálogo con culturas quien impone un monólogo (Maldonado, 2016).

De Maldonado retomamos, de su interesante análisis, lo relacionado con la educación comunitaria en Oaxaca, definida como un conjunto no articulado de experiencias de educación pública y privada, generadas en todos los niveles educativos principalmente después del levantamiento zapatista de 1994 y, sobre todo, a partir del siglo XXI. La postura que se asume es que la educación comunitaria debe incorporar en la escuela todo lo que el Estado ha excluido de ella y, sobre todo, aprovechar pedagógicamente lo propio, lo local, para reforzar la formación en la ciudadanía diferente y en la participación responsable en la vida comunitaria a fin de ganar la ciudadanía comunitaria y, con esa base, luchar responsablemente como ciudadanos mexicanos por construir un país intercultural. Desde esta lógica, entonces, lo que proponían era generar –continúa Maldonado (2016)– un modelo que fortaleciera lo local, que reafirmara la identidad de arraigo y que aprovechara el conocimiento comunitario como base para el aprendizaje de lo global. Esto queda enmarcado en el tequio, una expresión comunitaria de solidaridad que se sustenta por un discurso igualitario y equitativo; una práctica que obedece a una peculiar cosmovisión con la cual los pueblos indígenas se relacionan con la tierra, con la naturaleza y con el otro, mediante el trabajo comunal (UNAM, 2009).

Esto nos lleva a pensar en cómo trabajar para fines e intereses comunes y utilizar estrategias de cooperación adecuadas para lograr que los grupos sociales desarrollen estrategias interpersonales muy importantes que los puedan llevar a niveles altos de compromiso social y cultural, como es el caso de estos movimientos y las prácticas culturales de muchos de los pueblos originarios. Este tipo de acciones demuestran que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí mismo, como lo hacen muchas de las prácticas occidentalizadas del sistema educativo. Esto no quiere decir que el trabajo individual no sea necesario, sino que, contrariamente, es más funcional cuando manifiesta fines sociales o humanitarios.

El trabajo colaborativo ocurre cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar

sus puntos de vista, de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento, o el cumplimiento de ideales sociales. En este tipo de prácticas sociales de corte interactivo se distingue el intento de construir consensos, pero también negociaciones y respeto a la disidencia. Asimismo, se comparte la autoridad y se acepta la responsabilidad de las actividades del grupo. Proceso en el que las partes se comprometen a realizar tareas conjuntas. La lucha por los ideales solo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración. Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, y cómo dividir la encomienda o tareas por realizar. La comunicación y la negociación son claves en este proceso.

El trabajo colaborativo con fines de aprendizaje en el aula puede sustentarse en el enfoque sociocultural propuesto por Vygotsky (Olmos y Carrillo, 2009), que parte de la idea de que todo proceso formativo y de aprendizaje tiene una génesis histórico-sociocultural. Por tanto, al participar en ciertas comunidades o grupos culturales vamos construyendo, apropiándonos o resignificando el conocimiento, sentir, valores y actuar tanto de nuestra realidad del mundo, como de nosotros mismos y de los otros. Ello implica la necesidad de pensar en diseñar educativa y culturalmente los escenarios o comunidades que favorezcan el proceso formativo y los fines educativos propuestos, tomando en cuenta las características de sus integrantes y del contexto en que se encuentran situados. La manera de ponerlo en práctica es a partir de la participación y compromiso en dichas comunidades, grupos sociales, o redes que favorezcan la integración y validación de los conocimientos y saberes de los estudiantes, además de buscar, de manera conjunta, promover aprendizajes nuevos y vincularlos con los que ya existen para crear una estructura de pensamiento cada vez más pertinente social y culturalmente. Aquí no solo importa el producto, sino también la cultura de colaboración que lleva implícitos los fines, las estrategias y acciones integradas, con los procedimientos y las pautas para la consecución de nuevos saberes (Olmos y Carrillo,

2009). Como puede suponerse, no es un enfoque que se centre en el papel y la responsabilidad de los docentes, sino del diseño de escenarios socioculturales, colaborativos y de apoyo mutuo que muchas veces no existen en el escenario particular, como el universitario, y por lo tanto hay que construirlo como comunidades de práctica, grupos de investigación, de lectura, clubes de ciencia, en los cuales los alumnos participen y puedan construir, modificar y reformular sus conocimientos, habilidades y actitudes. Es decir, que en dicha participación se tenga la visión de grupo, las herramientas conceptuales y de trabajo para que los estudiantes puedan responsabilizarse de sus propios aprendizajes, de tal manera que se conviertan en sujetos activos en la construcción y gestión de su propio conocimiento, siempre intentando vincularlo con los fines y el compromiso social. Por lo tanto, la responsabilidad de los docentes es generar, junto con otros actores, los escenarios educativo-culturales donde todos los componentes del proceso educativo permitan a los estudiantes significar sus aprendizajes en contextos situados, para que lleguen a apropiarse de la cosmovisión, valores, sentir y actuar del grupo cultural en el que colaboran, lo cual se logra con una participación cada vez más independiente en una comunidad o proceso sociocultural.

El aprendizaje colaborativo es un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado, que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo (Montero, 2011); se desarrolla a través de un proceso educativo-cultural gradual en el que cada miembro y todos sus integrantes se sienten mutuamente comprometidos con el aprendizaje de los demás, generando una interdependencia positiva que no implica competencia.

Este tipo de aprendizaje se construye cuando una actividad académica va unida a un compromiso social, que se asume como personal, no como una obligación institucional, sino por un compromiso social del cual se ha apropiado o re-significado el estudiante al realizar las actividades que le permiten cumplir una meta común y donde la interacción grupal, la creatividad y el aporte de todos en

la construcción del conocimiento o de un beneficio social, se convierten en una tarea ineludible para todos los involucrados. Es decir, el aprendizaje colaborativo generalmente apunta a una responsabilidad compartida, a aceptar la responsabilidad y el punto de vista del otro, de tal manera que se construyan consensos junto a los demás.

Una gran parte de lo que hoy sucede en la cotidianidad de las escuelas, con frecuencia está centrada en un pequeño grupo que tiene estrategias de gestión relevante y a menudo emplea para generalizar, entre sus colegas, sus propuestas de innovación. Los trabajos que aquí se presentan revelan diversas prácticas de trabajo colaborativo que se da en el quehacer cotidiano que viven las instituciones educativas y muestra cómo se pueden poner en práctica estos procesos de intervención. Al mismo tiempo, identifican y ejemplifican los problemas actuales cuando intentan cambiar su accionar diario.

Las nuevas políticas educativas deben enfocarse en la preparación de las jóvenes generaciones para enfrentar con éxito los cambios radicales que marcan nuestros tiempos; por ello, se ha considerado importante mostrar, por medio de diferentes experiencias educativas, herramientas que promuevan sistemas colaborativos de convivencia para un adecuado desenvolvimiento social, en los que se reconozca el trabajo con otras personas como un medio fundamental para el logro de ciertos objetivos sociales, en el marco de la era de la globalización y de la sociedad del conocimiento.

CONSIDERACIONES FINALES

Quedan muchas interrogantes en este complejo e interesante proceso de colaboración vinculado al compromiso social de nuestras universidades. Pero sin duda, las diferentes propuestas y alternativas de los movimientos sociales y de colectivos, en general, pueden ser repensados en el ámbito universitario para que contribuyan a re-significar el papel de la universidad en la construcción de conocimientos globales que apoyen a generar caminos posibles, junto con

la sociedad, y dar solución a los múltiples problemas que aquejan a la humanidad y lograr una vida más justa y equitativa.

La educación comunitaria es un ejemplo de las contribuciones que los pueblos originarios han legado a la educación, pues desde una mirada crítica han cuestionado y resistido frente a las políticas y discursos oficiales, que usa términos nuevos y muchas veces tomados de los discursos disidentes, pero sin el carácter político de los mismos, para generar propuestas y que nada cambie en las escuelas o en la vida social. Esto implica, por lo tanto, incentivar el análisis crítico de las políticas públicas y sus repercusiones en las prácticas educativas, con la intención de propiciar la comparación y, en consecuencia, el aprendizaje significativo de lo que acontece en las instituciones educativas.

Es muy importante el diseño de escenarios educativo-culturales que apoyen y solidifiquen la cultura colaborativa para el fomento del aprendizaje y la enseñanza de la vida cotidiana actual, y que tienen lugar en la acción de las instituciones educativas en sus prácticas de innovación, gestión y enseñanza en sus aulas.

Y finalmente, consideramos que dichos espacios educativos y culturales pueden favorecer el intercambio de experiencias, reflexiones, debates, entre colegas e interesados en los procesos educativos y en los temas que hoy nos ocupan; así se podrán comprender las prácticas educativas actuales, íntimamente vinculadas a la colaboración. Por tal motivo, todos los que estamos relacionados con estas problemáticas, nos hallamos obligados a proporcionar los elementos para consolidar una nueva cultura académica centrada en esta forma colaborativa y comunitaria de actuar, de pensar y sentir lo universitario sin olvidar nuestro vínculo y compromiso social.

REFERENCIAS

- Connell, R. W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid, España: Morata.
- Elizondo, A. (2001). *La nueva escuela I: Dirección, liderazgo, gestión*. México: Paidós.

- Gimeno, J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid, España: Morata.
- Maldonado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV (1) 47-59.
- Montero, L. (2011, 16 de marzo). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*, pp. 69-88.
- Olmos, A. y Carrillo, A. (2009). Juego y alfabetización. *Bases para un diseño educativo cultural vygotskiano*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Porrúa.
- Pérez Gómez, Á. (2011). *Educarse en la era digital*. Madrid, España: Morata.
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: Un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24-2) 103-122.
- Rockwell (2012). Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. *Educação & Sociedade*, 33 (120) 697-713.
- Rodríguez-Elizondo, J. (2010). Chile-Perú. Temas para después de la Haya. Santiago, Chile: Planeta.
- Sánchez, E. (2010). ¿Dónde está el tequilo de universitarios y profesionistas? Disponible en www.fronteraseducativas.iteso.mx
- Santos, B. (2003). *La caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social*. Bogotá, Colombia: ILSA.
- Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur. La reinención del Conocimiento y la Emancipación Social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores/ CLACSO.
- Santos, B. (2014). *Derechos Humanos, democracia y desarrollo*. Bogotá, Colombia: Centro de estudios de Desarrollo, Justicia y Sociedad.
- Shalberg, P. (2016). Políticas educativas para elevar el aprendizaje de los estudiantes. El enfoque finlandés. Reformas y políticas educativas, pp. 81-116.
- Suárez, D. (2016). Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos docentes que investigan sus prácticas. En D. Suárez, F. Hiller, H. Oviña y L. Rigal L. (coords), *Pedagogías críticas en América Latina: experiencias alternativas de educación popular*.
- Wenger, E. (2011). *Comunidades de práctica: aprendizaje significativo e identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Zolla, C. y Zolla, E. (2010). *Los pueblos indígenas de México. 100 preguntas*. México: Programa Universitario México, Nación Multicultural-UNAM.

CAPÍTULO 2

LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA, DIÁLOGO CRÍTICO Y REVITALIZACIÓN DOCENTE. UNA EXPERIENCIA DE TRANSFORMACIÓN CONJUNTA

Andrea Olmos Roa

Antonio Carrillo Avelar

INTRODUCCIÓN

Consideramos que se necesitan esfuerzos, compromisos, reflexiones y acciones conjuntas de muchos actores sociales para lograr cambios en nuestras universidades latinoamericanas y se conviertan en escenarios posibles, que favorezcan transformaciones en todos los ámbitos y, de esta manera, logren junto con la sociedad en general, repensar caminos y alternativas ante tantos pendientes sociales y políticos, como alcanzar la igualdad de derechos humanos, justicia social y dignidad humana; construir un futuro mejor; respeto a la diversidad humana, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida, entre otros aspectos humanos básicos (Vargas, 2017). Por esas razones, diferentes miradas han demandado repensar la educación de una manera más profunda y que nos permita proponer alternativas respecto a nuestro mundo cambiante.

En este escenario de posibilidades, un colectivo de profesores universitarios, al igual que diversos autores y desde los organismos internacionales, hemos reflexionado sobre las acciones a seguir ante los actuales tiempos complejos, cuando en diversas sociedades del mundo, a pesar de la extensa conectividad, persisten la intolerancia y los conflictos sociales. Sabemos que el mundo está cambiando y ello exige que construyamos nuevas formas de educación que favorezcan entornos y enfoques de aprendizaje que propicien una mayor justicia, equidad social y solidaridad mundial.

Ante tal complejidad, reconocemos la importancia de construir nuevos caminos para la docencia e investigación en la universidad, diferentes a los ya trazados y a los que nos habíamos acostumbrado, en especial en estos momentos en que la información y el conocimiento divulgan las ideas que mueven al mundo de la sociedad del conocimiento y las tecnologías de la comunicación.

Nos parecen importantes las reflexiones que Rivas (2008) realiza acerca de la contribución de la investigación educativa a la mejora de la educación, porque ubica su análisis en el ámbito de la educación pública y la focaliza en escenarios de exclusión y pobreza. Su planteamiento lo contextualiza en momentos recientes, en los cuales muchas sociedades han implantado fuertes regulaciones sobre la práctica educativa de orden político y administrativo. Un aspecto importante para este autor es la falta de difusión e impacto de los resultados del trabajo de grupos de investigadores o tesis de licenciatura y posgrado, que se archivan en los amplios anaqueles de las universidades. E incluso los fines de la indagación se han orientado a la búsqueda de financiamiento, ya sea para la funcionalidad de las universidades e institutos de investigación o la obtención de grados académicos necesarios para la carrera docente universitaria, lo cual los aleja de las preocupaciones y necesidades cotidianas de las instituciones.

La orientación y nuevos ejes de discusión, producto de una serie de políticas neoliberales, se desplazan a la búsqueda de nuevos sistemas de acreditación del profesorado, estándares y competencias educativas y el liderazgo educativo de los administradores y gestores

de la educación, pero no sobre los procesos de cambio y de transformación, donde la sustantivo, la comprensión en profundidad, deja de ser relevante.

Por lo anterior se hace necesario, desde una posición crítica, establecer algunas salidas congruentes con una posición ideológica que se aleje de las exigencias neoliberales actuales para poder plantear algunas alternativas posibles.

Entre las orientaciones demandadas a la investigación destacan: el uso de las TIC en el aprendizaje, la relación entre educación y trabajo, la formación a lo largo de la vida, la capacitación de los docentes y los nuevos problemas sociales. Como señala Rivas:

se produce un cambio en la orientación tradicional de las disciplinas científicas a favor de los grandes problemas políticos, sociales y económicos. Este cambio es importante ya que supera el conocimiento parcial disciplinar, pero traslada la atención a las relaciones de poder y a la acción de los grupos de influencia que actúan en los foros políticos. Si la definición de estos grandes problemas viniera determinada por su relevancia social, su vinculación con la realidad de los ciudadanos y ciudadanas que los sufren y con la atención a los colectivos más desfavorecidos, en una apuesta ideológica por la equidad y la solidaridad, estaríamos ante una situación realmente transformadora y emancipadora (Rivas, 2008, p. 50).

MIRADAS CRÍTICAS LATINOAMERICANAS SOBRE EL APRENDIZAJE PERMANENTE. LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA Y RELATOS DOCENTES

Es importante resaltar que deseamos distanciarnos de las visiones sobre el *aprendizaje a lo largo de la vida* (ALV, en adelante), que diversos organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial (BM) han hecho pues, aun cuando presentan diversas definiciones, coinciden en subrayar su contribución a la adaptación de

los individuos y a su participación en las sociedades del conocimiento (Vargas, 2014). Al parecer, como sostiene Vargas, con una racionalidad económica subyacente a estas conceptualizaciones. Y además, porque dichos planteamientos se relacionan con un énfasis utilitario e instrumental del aprendizaje y los procesos formativos con un discurso de aprendizaje como adaptación.

Aunque la propuesta de la UNESCO (1972,1996) ha ofrecido una visión más humanista, con una mirada en el desarrollo integral del individuo, su enfoque se ha visto afectado debido al discurso dominante de las economías basadas en el conocimiento y el desarrollo del capital humano.

Afortunadamente, en nuestra región existen visiones críticas respecto de ese aprendizaje permanente, que han cuestionado dicha mirada e intentado ir más allá de las preocupaciones económicas, además de contemplar otros propósitos sociales y culturales importantes, como la convivencia en sociedades más equitativas y el desarrollo del pensamiento crítico para transformar la realidad social. Retomamos dichas visiones para favorecer el desarrollo de nuevas habilidades que como profesores nos permitan aprender, desaprender y reaprender.

Estas habilidades habrán de ser atendidas por la UNESCO (2015), con su visión para la educación del siglo XXI, centrada en el logro de aprendizajes que favorezcan a las personas, *aprender a transformar* las estructuras que han limitado el desarrollo y el aprendizaje, como quinto pilar, e intentado reformular los cuatro pilares clásicos del *Informe Delors* (UNESCO, 1996; Vargas 2017).

Nos interesa comentarlo y reformularlo desde la mirada crítica, porque su propuesta supone oportunidades de formación ciudadana para que las personas participen en asuntos que les atañen. Se inspira en una concepción humanista de la educación y el desarrollo, basada en el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos, la justicia social, la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida de un futuro sostenible (UNESCO, 2015).

Una posibilidad la vislumbramos a través de narrativas compartidas que favorezcan la reflexión y el pensamiento crítico, además de que permitan visualizar y proponer posibles cambios y mundos posibles.

Nuestra postura en este proceso formativo horizontal se ha nutrido de planteamientos de nuestra tradición latinoamericana, que conciben el aprendizaje como una práctica política y de emancipación (Freire, 2007). Este carácter crítico de la educación ha permeado el concepto de ALV en nuestra región con fines sociales específicos, como la participación y el ejercicio de la ciudadanía (UNESCO, 2008). Dicho aprendizaje ha intentado atender las necesidades de pobreza y exclusión, así como recuperar valores sociales como el desarrollo comunitario y una tradición de lucha por el reconocimiento y cumplimiento de la educación y el ALV como un derecho humano fundamental.

Así, se podrían enfrentar estos cambios para que la educación y el aprendizaje contribuyan a la transformación del orden mundial y para que las personas puedan transformar estas condiciones. Esto último requerirá que en las universidades desarrollemos y aprendamos a “leer el mundo” y la realidad local que nos permita identificar aquellas características del entorno que precisan de una transformación sustantiva (Freire, 2007), e identificar cómo y en qué medida el ALV puede contribuir a ello.

Consideramos que un aspecto fundamental que podría favorecer el *aprender a transformar*, en la universidad, puede ser la investigación, a través de promover formas distintas de construir conocimiento, de formación, de ser maestro. De ahí nuestro interés de formarnos colegiadamente y compartir estas modalidades de investigación en diferentes espacios y con colegas que realizan esfuerzos similares, y de esta manera introducir perspectivas teóricas y metodológicas que se realizan a nivel internacional.

Hemos recuperado iniciativas de investigadores en el campo educativo que han buscado nuevas maneras de indagar, quienes se han deslindado de los métodos tradicionales de la investigación,

han levantado la voz contra convenciones académicas e intelectuales excluyentes y cientificistas, y han abierto el camino hacia una epistemología de investigación basada en el valor de la experiencia. Uno de los aspectos relevantes de dichas aproximaciones es su carácter interdisciplinario, que han apoyado formas de pensar y que reconocen la diversidad de posiciones y voces (Fernández, 2010).

En ellas se destaca el valor de la experiencia, con sus dimensiones emotivas, personales y biográficas, como fuente de conocimiento, y el papel de la escritura personal o subjetiva que caracteriza a la perspectiva narrativa de investigación.

Sin abandonar la inquietud por enriquecer nuestra experiencia, nos hemos interesado por extenderlo a la práctica formativa en investigación, desde un enfoque interpretativo y crítico, a través de la microetnografía, en especial la autoetnografía o método biográfico-narrativo, con el fin de propiciar espacios de reflexión sobre las experiencias de indagación.

Así, en ese escenario de desafíos, deseamos construir opciones para lograr: en primer lugar, nuestra formación permanente como profesorado y, de este modo, incidir en una formación profesional y personal que integre los aspectos subjetivos y críticos en favor de mejoras en nuestra comunidad; segundo, favorecer la disminución de las desigualdades de aprendizaje y participación que afectan a diversos estudiantes; y finalmente, apoyar para que nuestra universidad contribuya al desarrollo de una educación para la justicia social (Zeichner, 2010).

APRENDIENDO A TRANSFORMARNOS, DOCUMENTANDO EXPERIENCIAS

La apropiación de los aspectos teórico-metodológicos de la microetnografía, particularmente el método biográfico-narrativo, nos ha demandado una transformación personal y académica muy importante, debido a nuestra formación, en un enfoque tradicional

de investigación. Ello ha implicado un gran reto, ya que no solo requiere un cambio en nuestra propia perspectiva, sino también en la forma de participación en procesos formativos en dicha modalidad investigativa.

Esto nos ha llevado a un escenario interdisciplinar en el que los campos de la antropología, sociología, psicología, filosofía, lingüística, literatura, historia o de la educación, se cruzan y prestan términos, comparten enfoques, se dan apoyos y, en definitiva, borran las fronteras artificiales entre las disciplinas, lo que nos posiciona con una actitud nueva en investigación educativa (Fernández, 2010).

Desde hace varios años, nos ha parecido apasionante adentrarnos en el tema de la narrativa en los sentidos expresados por Connelly y Clandinin (1995, p. 12), como: a) el *fenómeno* que se investiga (la narrativa, como producto o resultado escrito o hablado); b) el *método* de la investigación (investigación narrativa, como forma de construir/analizar los fenómenos narrativos), y c) el *uso* que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines (por ejemplo, promover –mediante la reflexión biográfico-narrativa– el cambio en la práctica en formación del profesorado). Como puede suponer el lector, estos sentidos se interconectan y, por lo tanto, los abordaremos en relación con la formación del profesorado.

En este sentido, nos adherimos a la propuesta de documentación de experiencias pedagógicas (Suárez, 2006, 2010) que se vincula con el método biográfico-narrativo para conducirnos en este espacio, que estábamos descubriendo, y del que hablaremos a continuación.

MÉTODO BIOGRÁFICO-NARRATIVO Y JUSTICIA SOCIAL. DOCUMENTANDO RELATOS DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

A través del proceso formativo horizontal hemos podido unir los procesos de reflexión con nuestra propia revitalización docente,

mediante el dispositivo metodológico: *documentación narrativa de experiencias pedagógicas* (propuesto por Suárez, 2006, 2010; Suárez y Ochoa, 2005), el cual se inscribe en procesos de indagación-acción participante, por ser una metodología que facilita la producción de un conocimiento propositivo y transformador.

Dicha documentación narrativa es una modalidad de indagación y acción pedagógicas, dirigida para reconstruir, difundir e interpretar los sentidos y significaciones que los profesores ponen en juego cuando escriben, leen y dialogan entre colegas acerca de sus experiencias educativas (Suárez, 2006).

Se fundamenta en los aportes teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa y narrativa de las ciencias sociales y se enmarca en la etnografía, particularmente la microetnografía. Se organiza a través de relaciones horizontales y colaborativas.

Esta propuesta, al igual que otros enfoques de investigación-acción, reconoce a los profesores como agentes de cambio social y educativo, por lo cual ha estado relacionada históricamente con la justicia social y el propósito de cambiar las inequidades sociales.

Los objetivos con este proceso de sistematización en la construcción, revisión, edición y difusión de relatos han sido, entre otros: a) dar voz a los profesores, muchas veces silenciadas sobre los aspectos educativos; b) dar cuenta de la diversidad de formas de investigar, pensar, ser maestro y construir el saber desde las aulas, y c) favorecer el rescate de la memoria pedagógica de nuestra universidad.

A diferencia de otros tipos de relatos pedagógicos, los trabajos narrativos escritos por docentes en estos procesos de documentación no se producen de forma espontánea, ni son concebidos mediante la redacción libre y “desinteresada” de los educadores. Por el contrario, aun cuando los docentes involucrados en procesos de documentación narrativa muestran su disposición para la escritura, lectura, difusión y publicación de sus relatos, y se manejan con una relativa autonomía para elegir los temas, estilos y modulaciones de sus narrativas, indagan el mundo escolar y elaboran sus textos pedagógicos en condiciones bastante específicas y en el marco de un

dispositivo de trabajo que pretende regular los tiempos, espacios y recursos teóricos y metodológicos para su producción (Suárez, 2006, 2010). Veamos sus fundamentos.

NARRATIVAS SOCIALES Y PERSONALES. EXPERIENCIA Y MEMORIA PEDAGÓGICAS

Para comprender la relevancia de la narrativa en nuestros procesos formativos e incluso identitarios, consideramos necesario diferenciar, con el uso de los planteamientos vygotskianos, dos grandes funciones humanas que operan de manera integrada: las directivas y las cognitivas (Del Río, Álvarez y Del Río, 2004). Las funciones de carácter directivo, según la interpretación que hacen de Vygotsky estos autores, permiten orientar nuestra actividad, darle sentido y dirigirla a un fin. Mientras estas funciones imprimen la finalidad de nuestra conducta, las cognitivas ponen los medios. Las directivas apoyan el sentido de la vida, las cognoscitivas se ocupan de gestionar el significado.

Uno de los mecanismos socioculturales para favorecer el desarrollo de dicho proceso directivo es la narrativa, y junto a diversos procesos cognitivos permite al humano situarse en su entorno y aprender a funcionar en él, tener una identidad, actuar e interactuar con los demás.

Así, gracias a la mediación de las narrativas sociales y culturales, entre otros mecanismos, podemos construir una imagen de nuestra realidad y de nosotros mismos, dotar de cierta dirección nuestros actos y ser conscientes de las consecuencias de nuestras acciones; es decir, ser responsables de ellas, así como de controlar nuestra conducta. Esto es, requerimos de la narración para convertir nuestras vivencias personales en experiencias. Cuando narramos nuestra historia, hablamos de experiencias. Así que no podemos acceder a la vivencia a no ser por la reconstrucción que hacemos de ella (Rivas, 2010). Esto permite comprender nuestro énfasis en recuperar las

experiencias pedagógicas y no solo nuestra práctica. Como varios autores nos refieren, mediante la experiencia podemos repensar, volver sobre las ideas anteriores, pensar cómo la vivimos, lo que supone y nos significa, lo que nos da por pensar para vivir nuevos caminos, nuevas posibilidades... (Contreras, 2010), todo lo cual favorecerá la posibilidad de cambios en nuestros supuestos y quehacer docente.

En este sentido, para Contreras (2010) las relaciones educativas siempre implican la oportunidad de experiencia en torno a los otros, misma que permite descentrarnos para dar oportunidad a que el otro “se manifieste, se exprese, te toque”. El autor sugiere pensar dicha experiencia como memoria, pero una memoria proyectiva, que se transforma en hipótesis de acción, ya que en dicha experiencia integramos los acontecimientos y logramos una red de disposiciones que circunscribe el campo de lo posible (Olmos, 2016).

Pero lo importante es la reflexión que hacemos de esa experiencia, en especial cuando permite a la persona –en nuestro caso, al docente– ser consciente de la serie de narrativas sociales que construyen su sentido o visión de la vida y de la realidad. En especial de las narrativas que vienen de una serie de discursos generalizados del cambio, por ejemplo, de ciertos organismos internacionales, que se constituyen en la “narrativa oficial” (Rivas, 2010) y que, como Rivas señala, dicha narrativa oficial va construyendo un modo de hacer y de pensar que puede condicionar nuestro quehacer docente. Es un relato que configura una realidad desde el punto de vista de las agencias que lo elaboran.

Así, nuestra comprensión del mundo universitario como profesores dependerá de las narrativas a las que tenemos acceso y con las que interactuamos, lo cual nos permite ir construyendo nuestra propia interpretación a partir de las prácticas que desarrollamos. Esto nos habla de la relación entre las narraciones personales y las estructuras sociales, institucionales, políticas, culturales y otras que caracterizan a las universidades.

Desde la mirada de la investigación autobiográfico-narrativa, la construcción del conocimiento es inductivo y dista mucho de la construcción que se hace a través de las sobre-generalizaciones que caracterizan a la ciencia positivista. Se interesa por lo subjetivo porque constituye un componente fundamental en la comprensión de la realidad, pues cada relato contiene el conjunto de procesos históricos, sociales, políticos y culturales de los cuales las personas formamos parte.

Esto es, en la cotidianidad está operando un conjunto de condiciones sociales, políticas y culturales que conforman los diferentes modelos de sociedad. En la medida en que esta cotidianidad está mediada por propuestas globales, estas condiciones se corresponden con las propuestas hegemónicas de los grupos de poder que operan socialmente.

Es importante aclarar, con Rivas (2010), que cuando se habla de dar “voz a los participantes” no es para que estos hablen acerca de sí mismos, haciendo una descripción de su vida y sus pensamientos, pues esto podría ser un conocimiento “inocente” o “ingenuo”, en la medida en que no compromete los principios sobre los que se sustentan estas descripciones. *De alguna forma hay que llegar a una violencia epistémica, que cuestione lo que dicen los participantes y lo interpreten como una expresión de los contextos sociales, políticos, económicos y morales en los que se han gestado y de la experiencia en los mismos* (Rivas, 2010, p. 30).

Las narraciones de experiencias, en este sentido, expresan esta confrontación político-social entre diferentes culturas y clases sociales, de manera tal que nos permite reinterpretar el papel que estas juegan en la construcción del sentido en la escuela, pues las relaciones de poder, las jerarquías sociales, la segregación o integración social, los procesos políticos, los significados culturales, por ejemplo, son puestos en evidencia en el proceso de interpretación que caracteriza este modo de investigación. Se nos manifiesta la globalidad de la sociedad desde el peculiar punto de vista que ofrece cada historia particular. De este modo, se asume que si las

personas, en este caso los profesores, podemos modificar nuestra visión de la sociedad a partir de la reflexión sobre su propia vida, se están creando las condiciones para transformar el mundo.

RELATOS DE EXPERIENCIA Y REVITALIZACIÓN DOCENTE. UNA COMUNIDAD INVESTIGADORA AÚN EN CONSTRUCCIÓN

Como comunidad de indagación-formación-transformación aún en ciernes, recuperamos y resignificamos la propuesta de Suárez (2006, 2010), al unirnos a un movimiento mundial que intenta construir formas alternativas de pensar y escribir la vida en las universidades y escuelas, con diversas propuestas, modos y estrategias metodológicas para producir saberes pedagógicos sobre la experiencia educativa. Deseamos contribuir con un granito de arena en nuestro espacio latinoamericano, al intentar abrir diversos escenarios de encuentro y diálogo entre profesores con el fin de recuperar, documentar e intercambiar experiencias pedagógicas y así, contribuir en el análisis, en la discusión y en el fortalecimiento del proceso educativo. Nuestro propósito, junto con muchos otros autores, ha sido compartir y propiciar el intercambio de ideas y vivencias que apoyen la transformación y enriquecimiento de los procesos horizontales, pedagógicos y de reflexión docente (Olmos y Figueroa, 2016; Olmos, Sánchez y Correa, 2016; Olmos, Romo y Arias, 2016).

Asumimos que al compartir, dialogar, debatir, resignificar vivencias e indagaciones compartidas, logramos recuperar experiencias, muchas veces silenciadas en las narrativas de cambio en las escuelas, así como reconstruir la memoria pedagógica en nuestras universidades, y a largo plazo la de nuestra región, donde reconocamos y seamos reconocidos como sujetos de nuestra propia formación e investigación pedagógica.

Estas narrativas pedagógicas escritas y editadas podemos situarlas como una serie de actividades de revitalización, mejoramiento e

innovación de la enseñanza en las aulas universitarias, a través de la reflexión horizontal y del trabajo colectivo de docentes de educación superior. Con la idea de innovar, no solo como introducción de las nuevas tecnologías en nuestras aulas, sino analizar y poner en práctica aquellos aspectos pedagógicos que optimicen y consoliden los procesos formativos y de aprendizaje de docentes y estudiantes.

A MANERA DE CIERRE

Aceptamos el supuesto de que la universidad ha sido y puede ser un escenario posible para contribuir a generar propuestas alternativas de cambio, para que junto a la sociedad, se vayan promoviendo alternativas posibles a favor de los derechos humanos y la dignidad; erradicar la pobreza y lograr la sostenibilidad; construir un futuro mejor para todos, basado en la igualdad de derechos y la justicia social, el respeto a la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida, aspiraciones que constituyen aspectos fundamentales como humanidad.

Esto requiere que, como universitarios y universidad como un todo, desde una posición crítica, establezcamos algunas salidas, desde una posición ideológica que se aleje de las exigencias neoliberales actuales, para vislumbrar cambios en nuestras prácticas de formación que faciliten construir caminos conjuntos con el resto de la sociedad en alternativas viables para algunos, de los múltiples problemas sociales pendientes.

Es importante favorecer propuestas y espacios horizontales de indagación, como la comunidad de indagación-transformación, a través de la documentación narrativa de experiencias, para que desde diferentes miradas podamos reflexionar sobre la educación de manera profunda y se nos permita proponer alternativas respecto a este mundo cambiante. Ello implica construir colectivamente y desarrollar estrategias en el contexto de un aprendizaje para toda la vida –entre ellas las investigativas– para promover: *el*

aprender a transformar, para que tanto estudiantes como profesores podamos debatir y dialogar en todos los niveles, buscar alternativas conjuntas para transformar nuestras prácticas y a nosotros mismos, y simultáneamente transformar nuestra realidad, en especial en la actualidad, caracterizada por su complejidad.

REFERENCIAS

- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, España: Laertes.
- Del Río, P., Álvarez, A. y Del Río, M. (2004). *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Fernández, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 14 (3) pp. 17-32. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56715702002>
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*, Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Olmos, A. (2016). Formas alternativas de pensar la formación docente y construcción de saberes pedagógicos desde una mirada crítica. En A. Olmos y E. Figueroa (coords.), *Reflexiones y transformaciones docentes. Narrativa de experiencias pedagógicas universitarias* (pp. 53-81). México: FES Zaragoza-UNAM.
- Olmos, A. y Figueroa, E. (2016). *Reflexiones y transformaciones docentes. Narrativa de experiencias pedagógicas universitarias*. México: FES Zaragoza-UNAM.
- Olmos, A., Romo, R. y Arias, L. (2016). Reflexiones docentes sobre inclusión educativa. Relatos de experiencia pedagógica sobre la diversidad universitaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1) 229-243. Universidad de Chile.
- Olmos, A., Sánchez, M. y Correa, A. (2016). Reflexión y transformación pedagógica. Reconocimiento a la otredad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71 (1) 9-28.
- Rivas, J. I. (2007). Vida, Experiencia y Educación: La Biografía como Estrategia de Conocimiento. En I. Sverdlick (comp.), *La Investigación Educativa. Una Herramienta de Conocimiento y de Acción*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

- Rivas, J. I. (2008). Investigar en educación en tiempos de globalización: ¿el canto del cisne? *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 5 (5) 41-58.
- Rivas, J. I. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. I. Rivas y D. Herrera (coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-32). Barcelona, España: Octaedro.
- Suárez, D. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. *Entre Maestr@s*, 5 (16) 11-25.
- Suárez, D. (2008). La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. *Revista Novedades Educativas*, 20 (209) 14-21.
- Suárez, D. (2010). Los movimientos político-pedagógicos latinoamericanos y la reconstrucción crítica del saber pedagógico: el “horizonte de posibilidad” en América Latina. Clase 8 del curso virtual *Historia y Prospectiva Crítica del Pensamiento Pedagógico Latinoamericano*. Espacio de Formación Virtual de la Red CLACSO de Posgrados en Ciencias Sociales. Cátedra Forestan Fernandes.
- Suárez, D. y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación docente*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- UNESCO (1972). *Aprender a ser: la educación del futuro*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO (2008). De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: hacia los desafíos del siglo XXI, en <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París, Francia: UNESCO.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona, España: Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona, España: Idea.
- Vargas, C. (2014). Los múltiples propósitos del aprendizaje a lo largo de la vida. Pautas para una conceptualización. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos. Conceptualizaciones, políticas y prácticas de aprendizaje a lo largo de la vida* (39). México: Crefal. <http://decisio.crefal.edu.mx>
- Vargas, C. (2017). El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social. *Serie de documentos temáticos sobre Investigación y Prospectiva en Educación* (21). París, Francia: UNESCO. <https://es.unesco.org/node/262744>
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2) 123-149.

CAPÍTULO 3
LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA
Y LOS DERECHOS HUMANOS: UNA EXPERIENCIA
DE TRABAJO COLABORATIVO EN EL AULA

Antonio Carrillo Avelar

Maurides B. Macedo

Rosani Moreira Leitão

*Por eso es que la juventud contemporánea,
y sobre todo la juventud de Latinoamérica,
tiene una obligación contraída con la historia,
con su pueblo, con el pasado de su patria.*

*Ser joven y no ser revolucionario
es una contradicción hasta biológica.*

Salvador Allende

INTRODUCCIÓN

Desde que ha existido el hombre como ser social, su accionar investigativo siempre lo ha acompañado, es decir: cuestiona constantemente el porqué, el cómo ocurren determinados acontecimientos de la vida diaria, y aun cuando con frecuencia se dé a sí mismo respuestas apresuradas acerca de lo que acontece en su cotidianidad,

gran parte de lo que sucede en su entorno no llega a comprenderlo del todo.

En la llamada Edad Media, en el contexto de la cultura occidental, numerosas preguntas tuvieron determinada explicación o respuestas concretas –resultado de sentirse cerca de Dios–, pero persistieron muchas interrogantes que no se satisfacían solo con la intervención divina. Aun con la evolución y la transformación de la evolución del ser humano, continuaban las preguntas y con frecuencia tampoco se les podía dar respuesta. Posteriormente se pensó en la importancia de tener un método para pensar y producir conocimiento que ayudara a reflexionar y actuar con mayor rigurosidad en aquellas explicaciones que no se llegaba a comprender, como sucedió en un nuevo periodo de la historia: el Renacimiento. Otros también consideraban que tampoco ello era suficiente y se requería de una formación teórica muy significativa para entender y explicar lo que sucedía. Hubo quien consideraba que se podría ser híbridos y juntar las dos formas de producir conocimiento, el inductivo y el deductivo, como propone la teoría fundamentada por Glaser y Strauss (1967). Todos se esforzaron por dar respuesta a preguntas formuladas desde diferentes lugares y espacios. Algunos más han tratado de continuar líneas de pensamiento de otras personas, con miras a que el conocimiento alcance una mayor profundidad académica y en consecuencia, un cambio a favor de la sociedad (Saad, 2006).

En este sentido, la investigación se tiene que ver como un quehacer cotidiano que, en cierta forma y medida, todos llevamos a cabo. Aunque se debe aclarar que este quehacer tiene diferentes niveles de profundidad teórica y metodológica, de qué y cómo hacerlo. Actualmente existen tendencias, posturas, enfoques... Y todo esto lo hacemos con la finalidad de tener la mejor comprensión o explicaciones de las cosas, con la mira puesta en transformar la realidad con “fines sociales”. Paralelamente, la investigación se tiene que ver como un oficio que, para realizarlo, es necesario aprender a través de vivir y convivir con sus lógicas de trabajo, sus

soportes, sus estilos, sus modas. Pero sobre todo se tiene que estar consciente de que la investigación es un acto creativo y de realización personal, concretado como ser social. Esto en un contexto en el que todo proceso de indagación se tiene que ver, también, como un acto ético que busca el bien y el beneficio para el mayor número de personas (García, 2006).

Sin embargo, como estudiantes jóvenes en proceso de formación: I. Hay ciertos hechos sociales en los que se convive y que no se comprenden del todo, debido a que hay conocimientos que han sido cuestionados y superados, no obstante que en la cotidianidad se siguen empleando como válidos. II. Para tratar de entender ciertas acciones sociales, primeramente es recomendable adoptar una postura propia de ver la realidad, con objeto de observar, analizar sus hechos y reacciones; asimismo, no hay que olvidar la importancia de convivir teórica y empíricamente el fenómeno que se quiere estudiar. III. Desde este contexto y a lo largo del proceso, siempre es necesario preguntarse en el sitio de la actuación del objeto de estudio lo que se está investigando; consecuentemente, es recomendable plantearse el porqué, cómo y cuándo ocurre, además de ¿cuál es la relación con otros hechos y otros contextos? IV. Con frecuencia se identifican varias elucidaciones, respuestas y posibles deducciones de lo observado. V. Entre todas esas posibles explicaciones o comprensiones de lo estudiado, consideramos que algunas son más probables que otras para comprender o exponer mejor el fenómeno. VI. A esas respuestas o esclarecimientos que se tienen como punto de partida se hace necesario darlas a conocer en eventos académicos, ya que esto permite consolidar o modificar los hallazgos obtenidos. VII. Finalmente se elabora un reporte de investigación, que puede ser una monografía, artículo, tesina o tesis, que demanda ser revalorado en el contexto de los especialistas o sabios de un campo. VIII. Y se repite el ciclo las veces que sea necesario.

En síntesis, estamos convencidos de que, por un lado, existe una clara conexión entre la investigación de los hechos de la vida diaria y, por otro, la parte académica; sin duda, hay importantes

diferencias, ya que con frecuencia lo académico está inmerso en intereses epistémicos, políticos, económicos e ideológicos, y en la práctica, una investigación académica es mucho más rigurosa y sistemática: exige lecturas, revisión de trabajos, antecedentes, posturas epistémicas adoptadas conscientemente, visitas y entrevistas con especialistas, entre otros aspectos.

De igual manera, también conviene tener en cuenta que la investigación académica es un proceso y tiene diferentes niveles de profundidad y rigurosidad, que los jóvenes deben asumir si se quieren formar en este campo, en un contexto en el cual se tiene que ser realista y ubicarse en el grado de dificultad en que se sitúa la investigación. Esto no quiere decir que cada una de sus etapas sea precisamente rigurosa, sino que deben estar conscientes de los alcances y limitaciones de los trabajos presentados.

Por último, hay que destacar que la intención de este compromiso académico: I. Busca ocuparse de dos niveles de actuación, por un lado mostrar la importancia que tiene la investigación etnográfica¹ en el campo de los derechos humanos, y por el otro hacer una reflexión (Schön, 2010) explícita e implícita de los alcances didácticos del seminario. Por tal razón este reporte de investigación poco se propone construir modelos teóricos abstractos de la etnografía o que expliquen los procesos de aprendizaje y enseñanza de la investigación. Tampoco pretende proporcionar elementos significativos del quehacer etnográfico. De igual forma, no procura mostrar el uso práctico de la etnografía. Simplemente lo que aquí se buscó ha sido dar cuenta de la importancia de adecuar los principios de la investigación teórica cualitativa, de carácter etnográfico con el

¹ La palabra “etnografía” se refiere tanto a una forma de proceder en la investigación de campo como al producto final de la investigación: clásicamente, una monografía descriptiva más que una herramienta. El término denota bastante más que una herramienta de recolección de datos y no es equivalente a la observación participante que la sociología integra como técnica. Tampoco suele identificarse como método: se insiste más bien en que es un enfoque o una perspectiva, algo que se empalma como método y teoría, pero que no agota los problemas ni de uno ni de otro (Rockwell, 2009, pp. 18-19).

quehacer del aula. Por lo tanto, hacer un uso práctico de la investigación teórica y de la aplicada en el aula. Se considera igualmente un compromiso que va más allá de este quehacer, lo cual implica mostrar a los jóvenes el sentido y la importancia de esta, en el contexto de la defensa de los derechos humanos.

LA PROBLEMÁTICA

La intencionalidad de enseñar a usar la investigación etnográfica en el campo de los Derechos Humanos se funda en la concepción de que los jóvenes² son individuos capaces de pensar en forma reflexiva y autónoma, como sujetos activos, y aptos para encarar con una actitud crítica la búsqueda de conocimientos nuevos, y que a la vez existen otros jóvenes que no pudieron entrar a las universidades, pero están interesados en transformar su contexto.

¿Qué es la investigación etnográfica? ¿Se trata de una teoría, una metodología, un procedimiento? ¿O simplemente es una estrategia de enseñanza y/o aprendizaje? Se ha tratado de responder

² En este trabajo se quiso utilizar la categoría de jóvenes y no de estudiantes, porque incluye algo más que estudiar en las aulas, implica acción y compromiso que va más allá de una actividad contemplativa, como lo señalara Salvador Allende en su discurso de 1972 en la Universidad de Guadalajara (México), ideales que siguen estando vigentes:

“Por eso, ser joven en esta época implica una gran responsabilidad, ser joven de México o de Chile; ser joven de América Latina, sobre todo en este continente que, como he dicho, está marcado por un promedio que señala que somos un continente joven. Y la juventud tiene que entender que no hay lucha de generaciones, como lo dijera hace un instante; que hay un enfrentamiento social, que es muy distinto, y que pueden estar en la misma barricada de ese enfrentamiento los que hemos pasado –y yo pasé muy poquito de los 60 años, guardenme el secreto– de los 60 años y los jóvenes que puedan tener 13 o 20”.

“No hay querrela de generaciones, y eso es importante que yo lo diga. La juventud debe entender su obligación de ser joven, y si es estudiante, darse cuenta de que hay otros jóvenes que, como él, tienen los mismos años, pero que no son estudiantes. Y si es universitario, con mayor razón mirar al joven campesino o al joven obrero, y tener un lenguaje de juventud, no un lenguaje sólo de estudiante universitario, para universitarios”.

estas preguntas durante el seminario y, para empezar, digamos que los estudiantes se apropian de nuevos conocimientos y, en ese camino, desde el aprendizaje se supone que despliegan otros saberes. Por ejemplo, algunas estrategias como los procedimientos y la resolución de problemas, que aluden a las habilidades y capacidades básicas para actuar y para conocer. En este camino, se aprenden procedimientos a través de un contenido conceptual. Recordemos que los procedimientos siempre están referidos a los conceptos, categoría y teorías.

El punto más importante en este proceso de aprendizaje es la posibilidad de que los estudiantes adquieran la pericia de reflexionar sobre la propia acción académica cotidiana. Es decir, implica que a quien se educa esté consciente del porqué realizó tal o cual estrategia, o tomó tal o cual decisión investigativa, ¿por qué se incurrió en tal error?, ¿qué otra estrategia o acción se puede aplicar?, ¿cuáles son los obstáculos y cómo se pueden superar?

Esta actitud investigativa implica saber preguntar, buscar, analizar, sistematizar, explicar, fundamentar la construcción de un objeto de estudio. En suma, adquirir un pensamiento reflexivo y autónomo desde la perspectiva de Schön (2010) y Davini (2016).

En este sentido, la etnografía se propone promover la formación de sujetos que se pregunten acerca de lo que sucede en su entorno, con miras a convertirlos en sujetos activos y con una actitud crítica de su contexto y de búsqueda de interrogantes que a ellos les interese descubrir (Rockwell, 2009).

La etnografía se define, según Rockwell (2009, p. 26), como un proceso general de producción de conocimiento, basado en el tratamiento de problemas, que se apoya tanto en el conocimiento cotidiano como en el teórico, que se construye progresivamente en la práctica y que persigue fines educativos determinados a favor de documentar un quehacer que no existía, con miras a que el otro se perciba como un sujeto en construcción.

Una propuesta de programa basada en este enfoque supone una concepción de aprendizaje –de jóvenes– que busca la convivencia y

el conocimiento compartido. Es decir, aquí se requiere que los jóvenes sean individuos activos, capaces de hacerse preguntas acerca de las cosas cotidianas del mundo sociocultural y natural que lo rodea o que desea estudiar. En la misma línea, aprender implica acción, reflexión, interacción y no repetición de datos ya construidos por otros. Salvo para fundamentar o reiterar hallazgos encontrados.

JUSTIFICACIÓN

En el marco de la hoy llamada sociedad del conocimiento,³ resulta indispensable plantearse como un fuerte desafío la revisión de enfoques y perspectivas de investigación, como estrategia de revitalizar los centros de formadores de investigadores, en su carácter de institución social que tiene la responsabilidad de la distribución y creación de conocimiento. De aquí que quienes elaboramos este trabajo, nos empeñamos en fomentar un estilo de hacer investigación, centrados en la etnografía, capaces de recuperar los aportes individuales de los estudiantes en una perspectiva de colaboración interdisciplinaria centrados en el quehacer etnográfico que busque líneas de trabajo que faciliten y estimulen el interés de los jóvenes investigadores por tener nuevas miradas de producción de conocimiento.

El Núcleo Interdisciplinario de Estudios y Pesquisas de Derechos Humanos, vinculado a Pro-Rectoría de Pesquisa e Innovación (PRPI) y el Programa de Posgraduación Interdisciplinar en Derechos Humanos (PPGIDH), articulado a la Pro-Rectoría de Posgraduación

³ El término “sociedad del conocimiento” ocupa un lugar estelar en la discusión actual en las ciencias sociales y humanas, así como en la política actual. Se trata de un concepto que aparentemente resume las transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad moderna y sirve para el análisis de estas transformaciones. Al mismo tiempo, ofrece una visión del futuro para guiar normativamente las acciones políticas. Sin embargo, es un enfoque que está en construcción y actualmente se encuentra en discusión, con otros términos como “sociedad de la información” y “sociedad red”.

de la Universidad Federal de Goiás, cuenta con el respaldo de universidades de otros estados y organizaciones de la sociedad civil. A lo largo de esos ocho años, este espacio académico se ha caracterizado por ser un sitio de consolidación y fortalecimiento del campo a través del fomento del debate interdisciplinario y de cooperación entre sus investigadores y, paralelamente a la integración con la sociedad civil, objetivándose en la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos con las luchas y garantías de los derechos humanos en general, y culturales en particular.

En este sentido, ha centrado su atención en objetivos académicos concretos que le permitan a los jóvenes formarse como agudos constructores de conocimiento, que aludan a la defensa de los derechos humanos, que puedan leer la realidad sociocultural en que están insertos, y sobre todo, producir conocimiento y pedir la palabra para ser escuchados en los distintos foros sociales que los requieran.

Sin embargo, con la aparentemente irreversible crisis de estos patrones de emancipación, aquellas mismas fuerzas progresistas están volviéndose hacia los derechos humanos para reconstruir el lenguaje emancipatorio. Es como si se invocara a los derechos humanos para llenar el vacío dejado por la política socialista (Santos, 2010, p. 23).

EL ESCENARIO

El seminario⁴ de tópicos especiales: *Teorías y prácticas del quehacer etnográfico en investigaciones interdisciplinarias*, fue pensado para trabajar con estudiantes de las disciplinas sociales, en particular

⁴ Un “seminario” son reuniones especializadas de naturaleza académica y cuyo objetivo es el de llevar a cabo un estudio profundo de determinadas cuestiones o asuntos, con tratamientos y desarrollo requeridos y que se ve favorecido cuando se permite que sus integrantes profundicen sobre su proceso investigativo, a partir de una interactividad importante con los demás participantes.

para aquellos que centran su interés en el estudio de los derechos humanos.

El seminario se organizó en tres unidades:

1. Identificación de temas e intereses de investigación.
2. Análisis de enfoques y estructuras de investigación etnográfica.
3. Elementos de los modelos de etnografías clásica, crítica y posmoderna.

1. Identificación de temas e intereses de investigación. Fue un diagnóstico en donde los jóvenes pusieron de manifiesto sus intereses y preocupaciones académicas por producir conocimiento proveniente de distintas áreas del saber, y que a la vez estaban muy vinculadas a su experiencia profesional y al reconocimiento de verdaderos problemas que afectan los derechos humanos. Como resultado de esta etapa, este espacio formativo se propuso varias metas:

- Aumentar el conocimiento sobre el objeto de estudio de cada uno de los jóvenes.
- Incrementar la utilización de nuevas estrategias de investigación centradas en la etnografía.
- Mejorar los avances de la investigación que llevaban hasta ese momento.
- Reestructurar, si fuera el caso, su proyecto de investigación.

2. Análisis de enfoques y estructuras de investigación etnográfica. El presente proyecto de aula trató de aportar claridad sobre la importancia del uso pedagógico de la investigación etnográfica. Es decir, generar familiaridad a través de mostrar cómo se ha venido construyendo el saber etnográfico con base en el análisis y el estudio de sus principales representantes, con miras a que los jóvenes advirtieran la manera en que se viene construyendo un campo, cuáles han sido las críticas al mismo y cómo los implicados en el seminario también pueden contribuir a su construcción, dado que son

sujetos que están obligados igualmente a realizar aportaciones metodológicas al campo.

El seminario trató de apoyarse en un enfoque holístico que mostrara la necesidad de desarrollar metodologías que tuvieran en cuenta los contextos, la vida y los intereses de los participantes en la actividad escolar y, a la vez, destacar la importancia de ser propositivo en el ámbito de la metodología, para el fomento de los procesos de aprendizaje y la integración de las diferentes dimensiones del desarrollo humano en el proceso educativo. De este modo, el proyecto académico del seminario buscó articular el plan de estudios de la Maestría en Derechos Humanos, como un puente funcional entre la universidad y la realidad circundante y en donde está implícita la defensa de los derechos humanos.

3. Elementos de los modelos de etnografías clásica, crítica y posmoderna. El maestro, como mediador, es el responsable de introducir a los estudiantes en el mundo del quehacer académico, de tal manera que se llegue a la comprensión del campo de la etnografía, de su lenguaje y los soportes teóricos que le dan sentido a su quehacer metodológico. La concepción que tiene el joven sobre la etnografía con frecuencia está ligada a los criterios de rigurosidad que tiene que cumplir, según la postura epistémica que considera importante emplear en función de su proyecto de investigación, y son necesarios para la producción académica en este campo. El estudio de los enfoques de construcción de la etnografía genera áreas de saber que lo encauzan a construir una idea propia de etnografía. Es decir, lo conducen a comprenderse como productor de un saber con el cual está comprometido y como implementador de procesos prediseñados a convertirlos en sujetos vigilantes de sus procesos epistémicos que es necesario cuidar en aras de cumplir con una rigurosidad que le dé sentido a su quehacer investigativo.

Los destinatarios de este espacio académico, en términos generales, fueron estudiantes que cursan la Maestría en Derechos Humanos, aunque también asistieron alumnos de pregrado de otros

espacios académicos de la misma institución. En este momento de su proceso formativo ellos estaban preocupados por la reestructuración y consolidación de su proyecto de investigación. Es importante destacar que, al final del curso, los estudiantes mostraron los avances académicos adquiridos.

Asimismo, actualmente la supervisión del proceso de sus trabajos está a cargo de los diferentes docentes que integran el Programa de Posgraduación Interdisciplinar en Derechos Humanos.

Para garantizar una mayor operatividad del trabajo interdisciplinario, los tres profesores estuvimos presentes a lo largo de este espacio académico, sin embargo, cada uno tuvo a su cargo la realización de ciertas tareas concretas.

a) *Estrategia didáctica del seminario.* En el ámbito del seminario, la estrategia didáctica consistió en centrarlo en los jóvenes, de tal manera que ellos mismos fueran deconstruyendo (Derrida, 1989) sus preconceptos y coexistieran con otras formas de entender la actividad investigativa, desde tres espacios académicos: la vigilancia epistemológica, la innovación a través de la construcción del objeto de estudio y los fines de la tarea en el contexto de los derechos humanos.

Todo esto representó una estructura del conocimiento académico dentro del aula a través de cuatro componentes básicos: el mundo de los jóvenes como protagonistas sociales, los fines propios de las diferentes instituciones, la función de la etnografía en estos escenarios y el papel que juegan los derechos humanos en los mismos contextos.

Aquí como docentes de este espacio académico, consideramos que se asumía una responsabilidad muy importante como mediadores responsables de introducir a los jóvenes en el mundo de la investigación, teniendo en mente que ellos están obligados a comprender y transformar el mundo que les rodea en el contexto de los derechos humanos, y el universo de la investigación en general y de la etnografía en particular. Esta concepción de docente está ligada a una idea de pedagogía, su función es generar escenarios de saber, donde los jóvenes se suman a un cambio en la idea del maestro y su rol lo reconoce más

como un orientador o supervisor del saber, que como implementador de procesos informativos (Schön, 2010; Davini, 2016).

Para garantizar una mayor operatividad y organización del seminario, cada docente tuvo a su cargo la vigilancia y realización de ciertas tareas:

- Un profesor se encargó de promover la reflexión sobre los procesos de aprendizaje vinculados a los soportes de formación en investigación que traían los jóvenes, con un efecto estimulante que les permitiera reorientar su de-construcción epistémica y con miras a que realizaran las nuevas lecturas de su quehacer investigativo. Que en voz de Derrida (1989), la deconstrucción exige un análisis fragmentado de textos con miras a detectar los fenómenos marginales, anteriormente reprimidos por un discurso hegemónico; es la importancia de su trabajo, a través de su “método deconstructivista” de revelar dimensiones nuevas y refrescantes de cosas conocidas o cotidianas. Situación que puede ayudar a detectar las tensiones y contradicciones de la autocomprensión humana.
- Otro profesor se dio a la tarea de mostrar la importancia de vigilar los soportes epistémicos de la etnografía a través de vincular con la idea de cuidar la coherencia teórica que guarda el investigador con su propia línea de pensamiento, la cual debe de identificar en su práctica investigativa y dentro de sus soportes teóricos buscar y aplicar los mecanismos metodológicos que le permitan superar los obstáculos presentados. Esta vigilancia permitiría captar la lógica del error para construir luego la lógica del descubrimiento de la verdad como polémica contra el error, y así sucesiva y permanentemente con los hallazgos de conocimiento encontrados. Para finalizar, se vincula con la capacidad de hacer uso de enfoques y metodologías de otros trabajos de investigación, con el objetivo de que, al ser removidos de su contexto original, puedan adquirir nuevos usos a favor de su estudio.

- Un profesor más se encargó de mostrar la importancia de la reconstrucción de la memoria histórica (Lifschitz y Arenas, 2012) afectada por los procesos de invisibilización de varios grupos sociales, lo cual destacó que no constituye un mero esfuerzo de investigación, sino que también y fundamentalmente requiere un activismo social orientado a desmitificar estereotipos y verdades dadas, profundamente arraigadas en la cultura nacional. Las élites racionalizan y revisan esa memoria a la luz de su forma de pensar y buscan ser congruentes con sus intereses. Pero hay una diferencia entre la memoria oficial, que es elaborada e impuesta desde el Estado o los organismos públicos para glorificar, mitificar y ocultar acontecimientos y mantener una supuesta identidad nacional, y la memoria pública que se caracteriza como la voluntad o el deseo por parte de algún grupo social que busca organizar representaciones del pasado de modo tal que puedan ser asumidas por los individuos como propias.

b) Soportes teóricos del seminario. Schön (2010) y Davini (2016) plantearon la importancia de la existencia de conocimientos y reflexiones en la acción, lo que permite integrar en las actuaciones explícitas e implícitas de los jóvenes que se inician en el proceso investigativo lo cognitivo, lo emocional, la teoría y la práctica. Reconociendo que tanto quien enseña como quien aprende dentro de una comunidad académica, trabajan para generar conocimiento local a favor del cambio del accionar social, prever su práctica y teorizar sobre ella, interpretando, construyendo conocimiento a favor del otro.

El fomento de una enseñanza reflexiva es relevante cuando se forma a los jóvenes en el campo del uso de la investigación o indagación como metodología para construir una actitud académica comprometida con su accionar social. Se proponen aquí hacer investigación a través de múltiples caminos con diversos procesos para desarrollar, en donde ellos están obligados a adoptar una

posición propia, que inclusive pueda estar en contra de sus mismos docentes. Para la enseñanza reflexiva, considera que la investigación es una experiencia de disfrute y goce personal. Aquí la observación y diálogo permanente se convierte en un artefacto que permite resolver inquietudes, hallazgos, descubrimientos, y en general construcción de saberes que involucran procesos de investigación en el desarrollo formativo de un espacio académico. La cuestión de la relación entre la competencia en la práctica y el conocimiento profesional precisa ser planteados al revés. No deberíamos de empezar por preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico, sino qué podemos aprender, a partir de un detenido examen del arte, es decir, de la competencia por la realidad; los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica independiente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica (Shön, 2010, pp. 25-26).

En el marco de la enseñanza reflexiva es crear propuestas de “Escuelas para enseñar vida”, es decir, convertir el accionar de las instituciones educativas en estrategia pedagógica que le dé sentido a su quehacer formativo; es una experiencia que dinamiza el proceso educativo, que busca aportar una herramienta pedagógica, y didáctica, que apoya la comunicación desde los procesos vitales en el espacio universitario. La enseñanza reflexiva que se convierte en una experiencia significativa del proceso de aprendizaje de los jóvenes, es ante todo comunicación. La constatación de la reflexividad se convierte también en la enseñanza de actitudes y estrategias de aprendizaje, que corren paralelos al aprendizaje de contenidos y procedimientos. Generalmente es la acción, es la voz que llama al cambio de perspectiva para vivir las instituciones educativas con otro sentido, como escenario para la socialización de las personas; en particular es escenario principal de su deconstrucción y construcción como persona, siendo el aula de clase un espacio vital para el encuentro y la comunicación.

Idealmente el aula es ese espacio común para el entendimiento mutuo, para cierta negociación de conocimientos y para la formación de significados compartidos. En este sentido enseñar es

comunicar, según lo afirma Edward Mercer (1987). En este espacio, al enfocar la enseñanza reflexiva desde este punto de vista comunicativo, recurrimos a la investigación como estrategia pedagógica que nos sugiere muchas posibilidades para orientar las actividades educativas, tendientes a recrear el aula y renovar las didácticas.

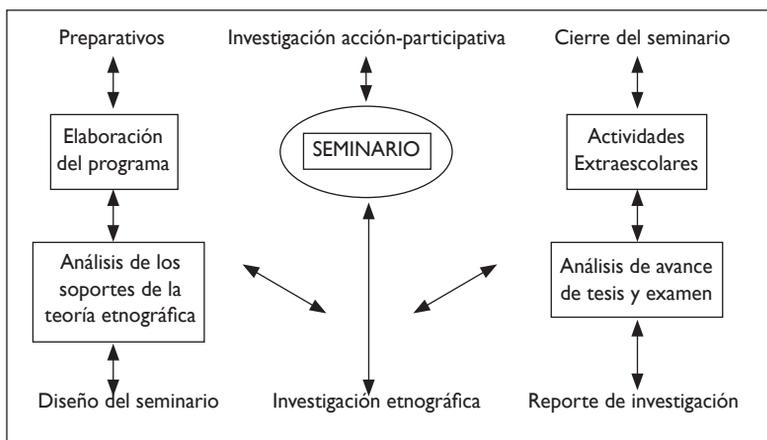
c) Descripción de la metodología empleada. Para conducir la investigación en el aula se recuperaron elementos del enfoque cualitativo (Erickson, 1989) y el paradigma etnográfico (Geertz, 2010), cuyos propósitos son el estudio de la cotidianidad humana y la transformación de actores sociales en el contexto de la estructura de las relaciones sociales, respectivamente. Además, se articuló con algunos principios de la investigación-acción participativa (Elliot, 2000) y (Murcia, 2012).

Para la organización general del estudio, se recuperaron los principios de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967) (véanse las consideraciones metodológicas en la tabla 1). Se realizó análisis inductivo y ello permitió integrar supuestos conceptuales, apegados a la realidad estudiada, de los datos recolectados. Según Glaser y Strauss (1967), lo más importante en el análisis con la teoría fundamentada es la potencialidad y la profundidad en el análisis de los datos; cabe destacar que, para este enfoque, no importa el número de los casos estudiados, sino la profundidad que se realice en su análisis, con miras a tener una comprensión teórico-reflexiva del quehacer educativo que se estaba analizando.

La recolección de datos se realizó mediante: a) la observación de la cotidianidad del aula y la elaboración de fichas anónimas con datos de intervención de los jóvenes y el sentido de sus participaciones; se tomó con base también en los avances de sus tesis presentados para su acreditación, que se hicieron en diferentes espacios públicos; b) se buscó analizar, de manera indirecta, los grupos de discusión, hacia el interior y exterior de la clase, por considerar que es una estrategia muy importante de corte cualitativo que favorece la reflexividad colectiva de los jóvenes (Shön, 2010; Davini, 2016); c) se tomó como base un diario de campo informal, para registrar

la observación directa de la cotidianidad de las clases y la de sus avances en los coloquios correspondientes; y d) se analizaron los textos escritos enviados por los estudiantes para su evaluación como avances de su proceso investigativo.

Tabla I. Vinculación entre docencia y práctica etnográfica de jóvenes



Fuente: G. Cruz, L. C. Aguirre, M. A. Sánchez y S. Pou (2015) con adaptaciones.

Las características consideradas en la selección de los participantes para el estudio, buscaron recuperar algunos principios de la estrategia metodológica denominada “bola de nieve”. Es decir, la selección de los informantes se fue realizando a partir de cómo se iban inscribiendo para la presentación pública de sus avances académicos. Con miras a que los estudiantes no se sintieran como un instrumento de observación o indagación para realizar un reporte del trabajo de investigación. Una vez terminada esta fase del estudio, se realizaron entrevistas individuales donde se les explicó el sentido del presente reporte y al mismo tiempo, se les pidió que leyeran el texto y realizaran las correcciones del caso, todo esto en el contexto de solicitarles la autorización para mostrar los avances de este trabajo de investigación.

d) La construcción de categoría y primeras reflexiones. Los saberes previos. Aprender etnografía implica pensar en la posibilidad de

cambio y de desarrollo del pensamiento como un accionar más complejo que la mera acumulación de datos e información. Esta forma de concebir el aprendizaje conduce a reconocer, como punto de partida, el análisis de las concepciones previas de los jóvenes como fruto de su experiencia anterior, tanto escolar como social. En este sentido, el curso se inició con el análisis de preguntas previas a los asistentes como:

¿Qué es investigación, ciencia, proyecto y didáctica?

Todo sujeto posee esquemas de conocimiento propio, estructuras, ideas acerca del mundo que lo rodea a partir de la construcción de su propia experiencia con el medio, ya sea escolarizada o de forma impuesta por los medios de comunicación masiva o no. Estos esquemas de conocimiento o pensamiento constituyen ideas preestablecidas acerca del mundo y de la manera de cómo actuar:

- Es un conjunto de proposiciones con objetivos específicos.
- Instrumento que potencializa la construcción de algo de forma intencional a fin de asegurar la calidad de sus resultados.
- Es algo establecido como metas determinadas, como un proyecto de vida.
- Algo que pretende ser desarrollado.
- Es algo inicial, y es un punto de partida para la construcción de algo mayor.

Las ideas acerca del mundo que se construyeron a través de la experiencia, son respuestas confiables para el sujeto que otorgan cierto grado de certidumbre. Estas ideas preconcebidas constituyen con frecuencia “modelos intuitivos impuestos” que, generalmente, son resistentes al cambio. La modificación de estos modelos es tarea del enseñante y esto será posible si se enfrenta a los estudiantes a sus propias concepciones, con miras a que valoren sus alcances académicos.

Por ejemplo, las definiciones que dieron los estudiantes están enfocadas hacia concepciones instrumentalistas, las cuales se convierten en un centro que descuida otras propiedades del concepto, como son la creatividad, disciplina, perseverancia, gusto, identificación y fundamentación, entre otras cualidades que tiene un proyecto. Es decir, los jóvenes están preocupados solo por el método, lo que significa poseer un conocimiento que favorece una racionalidad técnica que oculta otras cualidades del concepto, fundamentales para la construcción de un buen proyecto y sin embargo los estudiantes con frecuencia solo repiten una definición mecánica porque así los formaron.

En la mira de Derrida, un paisaje pintado no se compone de campos, arroyos y nubes, sino, según la óptica deconstructivista, sólo de pinceladas sobre el lienzo que materializan signos; es decir, la representatividad de los elementos naturales del paisaje depende de la manera en que el pintor manipula los signos por medio de sus pinceladas y no de la realidad física del paisaje (Krieger, 2004, p. 184).

No se puede soslayar la mirada implícita que esto tiene sobre la investigación y el conocimiento, la cual puede posibilitar o estancar el conocimiento. De esta perspectiva se tienen que plantear la enseñanza y el aprendizaje de los jóvenes. Desde este punto de vista de la docencia, en clase se trató de evidenciar que con frecuencia se concibe la realidad académica como una disciplina activa, en continuo cambio y en una idea, donde se asume que los conocimientos son saberes provisionales, para explicar parcialmente aspectos de la realidad. Con base en esta perspectiva se les enseña a los jóvenes que la cultura escolar tiene movimiento: unos conceptos prevalecen y otros ya están superados. Esta provisionalidad de los conocimientos da cuenta de una epistemología que tiene indudablemente un fuerte impacto en la educación y en la investigación, lo cual es necesario tener presente.

El lugar del docente en este contexto es muy importante, con frecuencia los preconceptos no se cuestionan y se espera que sean

sustituidos con los nuevos conocimientos. Es decir, en el aula los modelos intuitivos de los estudiantes no se debaten, no se problematizan. De manera contraria, si estos conocimientos previos constituyen ideas confiables para interactuar con el medio, no habría razones para modificarlos. Los docentes tienen el compromiso implícito de orientar a los alumnos para que sus preguntas puedan replantearse como hipótesis, o supuestos teóricos, que conduzcan a la búsqueda de respuestas posibles frente a los hechos o a los fenómenos que se deseen investigar.

En síntesis, la intervención del docente tiene que centrarse en la intencionalidad de facilitar la reflexión sobre el avance de las concepciones previas que poseen los alumnos y promueve que estos se apropien de una nueva epistemología que signifique analizar, críticamente, las prácticas cotidianas de los sujetos en formación y su contexto.

La problematización. Si retomamos la definición de Parlan (2010), una de las ideas fundamentales que aparecen en ella es “el tratamiento de problemas”. Se entiende por “problema” una situación que requiere de respuestas mucho más elaboradas que las que podemos dar con los conocimientos que poseemos, para lo cual resulta necesario incorporar nuevos elementos o incluso modificar los conceptos iniciales. La otra idea, dentro de aquella misma definición, está planteada por los fines que persigue la investigación en el aula. Es decir, en el caso de la investigación etnográfica uno de sus fines es lograr a partir de darle voz a los que no la tienen, con miras a que el otro la escuche y plantee posibilidades de cambio de una realidad vivida. Esta postura difiere de otros desplantes académicos de hacer investigación, como aquellas que buscan la generalización de los datos o la verificación de teorías ya establecidas.

Para los propósitos educativos de la problematización, en este caso nos referimos a la intencionalidad didáctica. Aquí se plantea la investigación que realicen los jóvenes, la cual tiene que hacer énfasis en el cuestionamiento de los contextos que viven los actores sociales o informantes, y se busca lo siguiente: fortalecer o cambiar

el proceso de aprendizaje del otro, promover la construcción de sus propios conceptos, favorecer la importancia del conocimiento como texto, poner en contexto para poder analizar con miras para fomentar el pensamiento autónomo y crítico con la elaboración y construcción de su propia realidad. En pocas palabras, a despertar en los otros el deseo de aprender o de-construir y construir realidades académicas.

Cuando los jóvenes se reconocen como sujetos participativos del aprendizaje, asimilan la etnografía como algo más que una serie de pasos o una mera acumulación de datos: la perciben como un proceso metódico de cambio, dinámico y perfectible que permite ir construyendo estructuras cognoscitivas cada vez más abarcadoras. Durante el curso, una joven realizó su investigación bajo el título de “Las personas con deficiencias como sujetos de derechos: un análisis de las políticas de implantación de accesibilidad en la UFG”.

La investigación etnográfica apunta a fines educativos determinados que distan mucho de los que persiguen otras corrientes de investigación. La etnografía es el ámbito de referencia del cual podremos extraer aquellos conocimientos que se consideran válidos para que alguien más advierta las posibilidades de promover cambios y el accionar de los actores ofrece estrategias de cómo llegar a alcanzarlos. El trabajo que aquí se presentó fue hecho a través de varias entrevistas con los gestores de la Universidad Federal de Goiás, quienes han realizado buenas prácticas de gestión a favor de los derechos humanos, con la intención de que los demás gestores que retomen este trabajo continúen y refuercen lo que se está realizando, además de que a otras instituciones les sirva de ejemplo para que ellos se potencien en otros escenarios académicos. Veamos, por ejemplo, un testimonio que destaca una estudiante de uno de sus informantes.

He aquí su análisis:

Destaca-se o entendimento de que a política de acessibilidade deve ser vivida enquanto compromisso institucional e que sua efetivação depende do trabalho colaborativo de docentes, técnico-administrativos, bolsistas, gestores e

discentes com e sem deficiência. Foram detalhadas pelos gestores práticas que tem alcançado os objetivos de inclusão, permanência e sucesso acadêmico aos alunos com deficiência, o que corrobora com os achados de outros pesquisadores e pesquisadoras como Moreira, Bolsanello e Seger (2011), Anache, Rovetto e Oliveira (2014), Vieira *et al.* (2014).

Ressalta-se neste estudo a relevância do protagonismo das pessoas com deficiência na instituição sendo crucial o reconhecimento da pessoa com deficiência enquanto sujeito de direitos, por ela mesma e pela comunidade universitária, como destaca o *Gestor B*:

Ahora analicemos el testimonio que pone como evidencia:

Elas são sujeitos de direitos, não são um ser diferente e por ser um ser diferente tem menos direitos. Elas são seres humanos que vão ter seus limites que vão ter suas dificuldades, elas tem as suas diferenças mas são iguais em um elemento fundamental, elas são iguais em direitos. Então a relação dessa questão vai perpassar muito por isso, pelo entendimento do que é ser humano, o entendimento do que é ser uma pessoa com deficiência e aí reconhecendo a pessoa com deficiência como ser humano sem polarizar aquela questão do que é normal e anormal e reconhecendo como sujeito de direitos (Gestor B).

En el ámbito de la etnografía existe la clara conciencia acerca de que la producción del conocimiento tiene fines sociales, tanto por mantener como para promover cambios; es decir, el ámbito de la etnografía es el de la producción del conocimiento que siempre se hace en términos sociales y no individuales. Sin embargo, las formas que se definan o se construyan exigen el empleo de la escritura, porque de esta depende que los lectores valoren los hallazgos y, consecuentemente, les llegue el mensaje que se quiere consolidar. Por un lado, se tiene que cuidar la rigurosidad para obtener la información, con el fin de seguir construyendo el saber social en esa dirección y, por el otro, que el público en general alcance una real comprensión del problema y sus posibilidades de solución.

La congruencia metodológica. Ahora bien, plantear un trabajo de investigación etnográfica implica cierta rigurosidad y flexibilidad en el cumplimiento de determinados pasos, por supuesto, pero estos tienen que estar implicados en el crecimiento y realización del joven investigador.

En el marco de la propuesta “Escuelas para crecer como ser humano”, surge la invitación de la investigación como estrategia pedagógica de autorrealización personal; una experiencia que dinamiza el proceso formativo del sujeto, que busca aportar una herramienta pedagógica, y didáctica, que apoye la autocomunicación desde sus propios procesos vitales en su propio espacio educativo. En esta experiencia significativa, el proceso de aprendizaje es ante todo autocomunicación. La constatación de que el aprendizaje y actitudes de autoformación son estrategias de investigación, que corren paralelos al aprendizaje de contenidos y procedimientos; es decir, se llama el cambio de perspectiva para vivir el compromiso social como escenario para la socialización y el cambio de las otras personas; o sea que se tiene que ver que el trabajo centrado en la etnografía y especialmente para los jóvenes, la universidad es escenario principal de su construcción como persona, siendo el aula y la supervisión de su trabajo –a través de su asesora– un espacio vital, un espacio para el encuentro y la comunicación consigo mismo. En otras palabras, un joven no puede cambiar al otro si él no cambia y crece como ser humano, por lo tanto, poco se podrá aportar a la construcción de los derechos humanos.

Veamos este ejemplo:

Os estudos e pesquisas em que tenho participado são importantes por tensionar e provocar a valorização de múltiplas vozes e proporcionar um diálogo intepistêmico (PEDREIRA; GOLTARA, 2016), porque tem toda a autoridade para interpretar os contextos e necessidades vividas. A contribuição para os estudos e movimentos feministas é muito ampla, por possibilitar compreender melhor a inclusão nos diversos tipos de ativismo, igualmente importantes para contribuir na luta pela igualdade de gênero. No caso das mulheres indígenas,

ao assumirem um papel de protagonistas na representação política, com seus enfrentamentos e respectivos contextos, também tornam mais visíveis os efeitos do globalismo localizado (SANTOS, B. de S., 1997), a pressão para que escolham outras identidades em detrimento de suas próprias.

Su compromiso como militante es muy importante y loable, por tal razón ella requiere hacer un buen trabajo etnográfico que permita que esas metas sociales a favor de los derechos humanos se cumplan con creces, y por tal motivo el compromiso está en terminar, que en este caso lo está logrando; sin embargo, ¿qué pasaría si no lo hiciera? La investigación etnográfica le apuesta a la ética de este tipo de trabajos.

Por ello, entonces, y sobre la base tan solo de estos ejemplos simples, nosotros tenemos que entender que cuando hablamos de una universidad que entiende que para que termine esta realidad brutal que hace más de un siglo y medio pesa sobre nosotros, en los cambios estructurales económicos se requiere un profesional comprometido con el cambio social; se requiere un profesional que no se sienta un ser superior porque sus padres tuvieron el dinero suficiente para que él ingresara a una universidad; se necesita un profesional con conciencia social que entienda que su lucha, si es arquitecto, es para que se construyan las casas necesarias que el pueblo necesita. Se necesita un profesional que, si es médico, levante su voz para reclamar que la medicina llegue a las barriadas populares y, fundamentalmente, a los sectores campesinos (Allende, 1972).

La elaboración de todo trabajo de investigación etnográfica requiere de una proyección en el manejo del tiempo, es decir, todo joven debe estar consciente de su uso. Es preferible hacer un estudio exploratorio que sea realista, a realizar una investigación demasiado ambiciosa y cuyo objeto de estudio sea muy difícil de trabajar con los materiales disponibles, o con el nivel de conocimientos que poseen o pueden alcanzar los jóvenes. Esto es que la juventud debe aceptar que un trabajo de investigación tiene niveles y etapas que es imperativo cumplir y que no necesariamente toda la investigación

se tiene que realizar en el tiempo que se dispone. Por ejemplo, los estudios de maestría tienen, entre otros propósitos, introducir a los jóvenes a la investigación a través de la exploración de algunas prácticas investigativas, mientras que en el doctorado se trata de un trabajo que busca una mayor rigurosidad académica y la originalidad en la producción del conocimiento, mientras que un posdoctorado es toda una pesquisa para profundizar en aquellos aspectos que no fue posible realizar en el grado precedente y que demandan una mayor autonomía y diálogo con los especialistas.

Pero también es importante señalar que cubrir los tiempos no es suficiente si estos criterios no van acompañados de la rigurosidad que las investigaciones en derechos humanos exigen.

Por ejemplo, la búsqueda de antecedentes de una pesquisa, entre otros aspectos, implica un trabajo de levantamiento de las distintas fuentes de información e indagar acerca de su calidad. Es decir, es necesario verificar la base académica de esos estudios. Es importante hacer conscientes a los jóvenes de fundamentar sus trabajos con fuentes confiables y relevantes que le den mayor respaldo a su trabajo. Cuidar estos aspectos contribuirá, también, a realizar una mayor y mejor valoración del dato empírico. Por tal razón, los jóvenes están comprometidos en autoformarse con un sentido social para ser mejores investigadores.

Hay jóvenes viejos que comprenden que ser universitario, por ejemplo, es un privilegio extraordinario en la inmensa mayoría de los países de nuestro continente. Esos jóvenes viejos creen que la universidad se ha levantado como una necesidad para preparar técnicos y que ellos deben estar satisfechos con adquirir un título profesional. Les da rango y el arribismo social, caramba, qué dramáticamente peligroso, les da un instrumento que les permite ganarse la vida en condiciones de ingresos superiores a la mayoría del resto de los ciudadanos.

Y estos jóvenes viejos, si son arquitectos, por ejemplo, no se preguntan cuántas viviendas faltan en nuestros países y, a veces, ni en su propio país. Hay

estudiantes que, con un criterio estrictamente liberal, hacen de su profesión el medio honesto para ganarse la vida, pero básicamente en función de sus propios intereses.

Allá hay muchos médicos –y yo soy médico– que no comprenden o no quieren comprender que la salud se compra, y que hay miles y miles de hombres y mujeres en América Latina que no pueden comprar la salud; que no quieren entender, por ejemplo, que a mayor pobreza mayor enfermedad, y a mayor enfermedad mayor pobreza y que, por tanto, si bien cumplen atendiendo al enfermo que demanda sus conocimientos sobre la base de los honorarios, no piensan en que hay miles de personas que no pueden ir a sus consultorios y son pocos los que luchan por que se estructuren los organismos estatales para llevar la salud ampliamente al pueblo (Allende, 1972).

La rigurosidad académica y el sentido de la investigación. La construcción del objeto de estudio dará la pauta para el tipo de racionalidad epistémica y los fines de la investigación, y en el contexto que se tiene que emplear dependerá también del tipo de metodología que se pretende utilizar. Puede ser etnográfica, hermenéutica u otra. Consecuentemente, permitirá seleccionar el tipo de estrategias por instrumentar, como el tipo de escenarios o informantes, la clase de recursos que se requiere –análisis de documentos, entrevistas, encuestas, entre otras–. Todo esto en un contexto de elaboración de reportes de investigación que implica el manejo de análisis de resultados y, si es posible, la construcción de teoría. Por supuesto, en el ámbito de la congruencia del estilo académico de la institución, por ejemplo.

La elaboración del reporte de investigación, llámese informe, tesina o tesis, tiene que ser congruente con el propósito de la investigación, objeto de estudio construido, la definición y justificación de la problemática, la descripción del contexto y el análisis de resultados, consecuentemente, con el desarrollo de conclusiones.

Por eso muchas veces los maestros o las maestras en su gran labor –yo siempre vinculo a los maestros y a los médicos como profesionales de una gran

responsabilidad—, muchas veces los maestros o las maestras ven que el niño no asimila, no entiende, no aprende, no retiene; y no es porque ese niño no quiera aprender o estudiar: es porque cae en condiciones de menor valía, y eso es consecuencia de un régimen y de un sistema social; porque por desgracia, hasta el desarrollo de la inteligencia está marcado por la ingestión de los alimentos, fundamentalmente los primeros ocho meses de la vida. Y cuántas son las madres proletarias que no pueden amamantar a sus hijos, cuando nosotros los médicos sabemos que el mejor alimento es la leche de la madre, y no lo pueden hacer porque viven en las poblaciones marginales, porque sus compañeros están cesantes y porque ella recibe el subalimento, como madres ellas están castigadas en sus propias vidas, y lo que es más injusto, en la vida de sus propios hijos, por eso, claro (Allende, 1972).

PRIMERAS REFLEXIONES

En el ámbito de la teoría etnográfica se buscó mostrar cómo está y va cambiando el modo de entender esta actividad investigativa desde tres espacios en permanente interacción: la innovación, su justificación y aplicación-enseñanza. Y paralelamente, esto construye una estructura del conocimiento escolar con cuatro componentes: el mundo de los estudiantes, los fines de la escuela (su proyecto), la ciencia para este contexto y la estrategia para mostrar resultados.

Es importante enmarcar que la investigación etnográfica en el contexto de los derechos humanos, como estrategia metodológica tiene fines sociales bien definidos, para ello se encarga de estudiar el quehacer cotidiano de las instituciones y al mismo tiempo puede dar la pauta para consolidarlas o mejorarlas en aquellos aspectos que se considere convenientes. Ya que la etnografía busca crear conciencia de uno mismo, de igual forma lo hace con los actores de un problema institucional que hay que resolver y el éxito de esta emerge cuando el grupo que integra una institución asume el problema como un quehacer que demanda cambio y compromiso.

Una problemática institucional detectada y bien planteada puede ayudar a los jóvenes, o a los actores implicados, a evidenciar interesantes desafíos que inviten a la búsqueda de respuestas, para lo cual será necesario recuperar conocimientos que ya tienen y apropiarse de algunos nuevos.

Hay que tener presente que el trabajo etnográfico puede surgir de un contexto teórico o de uno empírico, o aun de una conjunción de ambos. Los problemas aparecen cuando hay que dar respuestas a dificultades existentes sobre una temática, o cuando se cuestionan las respuestas ofrecidas a una situación.

Es recomendable comprender que la investigación etnográfica no se tiene que ver como una tarea escolar por realizar, sino como una estrategia pedagógica comprometida con el desarrollo social que puede ejercer un impacto importante entre las instituciones. Los jóvenes que hacen etnografía tienen que sentir que la práctica investigativa les brinda la posibilidad de realización de cambios sociales a partir de la apropiación de una lógica del conocimiento y de herramientas de investigación propias, que se puede construir teniendo siempre la mirada puesta en la sociedad y sus necesidades como sujetos de derecho.

La investigación etnográfica que construyan los jóvenes también tiene que verse como un conocimiento, significativo y de realización personal, como el que propone Ausubel (2001): un buen trabajo etnográfico es aquel que puede atribuir significado al material objeto de aprendizaje. Es decir, el trabajo etnográfico no solo sirve para actualizar sus esquemas de pensamiento sino también para revisar, modificar y enriquecer sus conocimientos como ser social comprometido con la causa de los derechos humanos.

Por otra parte, la metodología etnográfica como una construcción de investigación es recomendable que se vea más allá de un proceso cultural, donde existe una dinámica de trabajo compartido y en la que los diferentes grupos de trabajo aludidos tienen que estar de acuerdo con los hallazgos, sentir que ellos están implicados en la dinámica; consecuentemente, los jóvenes investigadores deben

tener la capacidad de mostrar y defender la validez académica de sus descubrimientos, donde los otros se sientan involucrados.

Finalmente, el seminario como objeto etnográfico también tiene que aportar claridad sobre las bondades de tipo pedagógico, de cómo se forma jóvenes investigadores sobre el vínculo de la indagación con el currículo, el plan de estudios con las estrategias del curso, temas de evaluación y la actividad pedagógica.

REFERENCIAS

- Aguirre, M., Sánchez, A. y Pou, P. (2015). *La escritura autobiográfica como recurso de reflexión crítica*. México: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación-UNAM.
- Ausubel, D. (2001). *Adquisición y retención del conocimiento*. Madrid, España: Paidós.
- Bedoya, J. (2008). *Pedagogía ¿enseñar a pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar*. Bogotá, Colombia: Eco-ediciones.
- Cerda, H. (2007). *La investigación formativa en el aula*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Cochran, M. y Litle, S. (2008). Más allá de la certidumbre adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. Barcelona, España: Ed. Optaedro.
- Davini, M. C. (2016). *La formación de la práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- De las Heras, J. M. (1991). *Interacción didáctica y participación hablada*. Madrid, España: Universidad de Alcalá.
- Delamont, S. (1985). *La interacción didáctica*. Bogotá, Colombia: Cincel-Kapelusz.
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid, España: Morata.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona, España: Anthropos.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw-Hill.
- Dugua, C. (2007). *La cultura en el aprendizaje escolar. Elementos para una pedagogía dentro y fuera del aula*. México: Trillas.
- Elliot, J. (2000). *La docencia como aprendizaje. Pedagogía del siglo XX*. Barcelona, España: Ed. CISSPRAXIS.
- Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. La investigación de la enseñanza*. Barcelona, España: Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a La Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- García, C. (2006, enero-marzo) Ética de las profesiones. *Revista de la Educación Superior vol. XXXV* (1), 137, 127-132. ISSN: 0185-2760.

- Geertz, C. (2010). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gimeno, J. (2012). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, España: Morata.
- Ibáñez, T. (2003). El giro lingüístico. *Análisis del Discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Krieger, P. (2004). La deconstrucción de Jacques Derrida (1930-2004). *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, vol. XXVI (84) 179-188. México: Instituto de Investigaciones Estéticas.
- Lifschitz, J. A. y Arenas, S. P. (2012). Memoria política y artefactos culturales. *Estudios Políticos*, 40, 98-119, Instituto de Estudios Políticos, Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Murcia, J. (2012). *Investigar para cambiar: un enfoque sobre investigación acción participante*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Olmos, A. y Carrillo, A. (2009). *Juego y alfabetización: bases para un sistema educativo cultural vygotskiano*. México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Saad, M. A. (2006, enero-marzo). La universidad brasileña en un contexto de cambios impuestos por la globalización. *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV (1), 137, 99-109.
- Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, España: Paidós.
- Suárez, D., Hillert, F., Ouviaña, H. y Rigal, L. (2016). *Pedagogías Críticas en América Latina: Experiencias Alternativas de Educación Popular*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Psicología del arte*. Barcelona, España: Barral.

CAPÍTULO 4

LA UNIVERSIDAD, GESTIÓN ACADÉMICA Y LAS PERSONAS CON DEFICIENCIAS: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE GOIÁS

Katariny Labore Barbosa da Luz

Cerise de Castro Campos

INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta los principales resultados de la investigación “Los caminos de la Política de Accesibilidad de la UFG como afirmación de los derechos de las personas con discapacidad”, desarrollada dentro del Programa de Posgrado Interdisciplinario en Derechos Humanos de la Universidad Federal de Goiás, a nivel de maestría (PPGIDH-UFG), teniendo como centro el derecho de acceso, permanencia y éxito académico de las personas con discapacidad a la enseñanza superior, en el contexto del alcance del proceso de implantación de la Política de Accesibilidad en esta institución.

Durante el último decenio hubo un crecimiento significativo en el número de matrículas de personas con discapacidad en la

enseñanza superior,¹ aumento que puede ser acreditado, parcialmente, a los avances normativos referentes a la accesibilidad e inclusión en este período histórico.

El hecho puede ser observado en la realidad de la universidad a partir del análisis de los datos extraídos del informe enviado al Núcleo de Accesibilidad de la UFG, que apunta a la presencia de 169 alumnos con discapacidad matriculados en el segundo semestre de 2015, y un total de 229 alumnos con discapacidad matriculados en el segundo semestre de 2016.²

Más específicamente, las acciones institucionales para la adaptación a la realidad de ingreso de las personas con discapacidad, se iniciaron formalmente en 2008, con la creación del Núcleo de Accesibilidad de la UFG (NA/PROGRAD/UFG)³ y dando un salto cualitativo organizacional en 2014, al ser estructurado el Sistema Integrado de Núcleos de Accesibilidad (SINACE/FG),⁴ incluso con el inicio de la confección de la propia Política de Accesibilidad, documento orientador para sus actividades, finalizada en 2017.

Sin embargo, diversos investigadores, entre ellos Carvalho y Sousa Neto (2008), Castanho y Freitas (2006), Ferrari y Sekkel

¹ En 2003, 5 078 estudiantes se inscribieron con algunos tipos de discapacidad, y en 2013, el número llegó a 29 034 estudiantes (Censo MEC/INEP: Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência, Brasil, 2013)

² Universidade Federal de Goiás (2015b, 2016).

³ El NA/PROGRAD/UFG fue creado en 2008, pero solo fue asignado como órgano vinculado a la Pro-rectoría de Graduación por la Resolución CONSUNI no. 32/2011, revocada por la resolución CONSUNI no. 043/2014 (Universidad Federal de Goiás, 2014).

⁴ El SINACE/FG es un órgano suplementario vinculado a la Pro-rectoría de Graduación, creado por la resolución CONSUNI 043/2014. Su finalidad es “planificar y organizar las acciones institucionales para la promoción de accesibilidad arquitectónica, en las comunicaciones, en los sistemas de información, en los materiales didácticos y pedagógicos, que se ponen a disposición de los estudiantes con discapacidad, trastornos globales del desarrollo o altas las habilidades y la superdotación y los servidores con discapacidad en todos los espacios, acciones y procesos (selectivos, administrativos, de enseñanza, investigación y extensión) de la UFG, incluida la garantía de que se proporcionarán adaptaciones razonables de acuerdo con las necesidades individuales, buscando su pleno desarrollo académico y profesional” (Universidad Federal de Goiás, 2014).

(2007), Moreira, Bolsanello y Seger (2011), Anache, Rovetto y Oliveira (2014), Tartuci (2014), Duarte *et al.* (2013), Silva Neto *et al.* (2015), Cantorani y Pilatti (2015), Pereira *et al.* (2016) y Stroparo y Moreira (2016), a lo largo de este último decenio analizaron las perspectivas de acceso, permanencia y éxito de las personas con discapacidad a la enseñanza superior, cuyos estudios apuntan que el aumento del ingreso de personas con discapacidad no ha sido suficiente para la concreción del derecho al acceso y permanencia de las personas con esta característica a la educación superior.

No obstante, históricamente, las personas con discapacidad en Brasil estuvieron segregadas de prácticas sociales cotidianas como el trabajo, el quehacer recreativo, la salud y la educación, siendo constantemente expuestas a procesos de estigmatización y discriminación, aunque desde las prácticas constitucionales del país se extienden varios dispositivos legales secundarios que han reafirmado los derechos de este grupo social (Brasil, 2006; Lanna Junior, 2010; Martins, 2013).

En este contexto se destaca la importancia de la implantación de políticas públicas efectivas de acceso, permanencia y éxito de la persona con discapacidad a las actividades sustantivas de la universidad, como son la docencia, investigación y extensión. Estas políticas deben estar comprometidas con la consolidación de una educación inclusiva que involucra la planificación y la organización de recursos y servicios para la promoción de la accesibilidad en todas sus dimensiones: arquitectónica, comunicacional, pedagógica y de actitud.

PROBLEMÁTICA

El presente estudio tuvo como objetivo general analizar el proceso de implantación de la política de accesibilidad de la Universidad Federal de Goiás y su relación con la garantía del derecho de la persona con discapacidad a la educación en el contexto de las prácticas de gestión. Para el logro de ese objetivo se delinearon los

siguientes objetivos de investigación: recopilar los aspectos históricos de la implantación de la Política de Accesibilidad de la UFG, a través de entrevistas y análisis documental, con la intención de comparar si la estructura de la Política de Accesibilidad de la UFG ha atendido las determinaciones normativas legales que se refieren al derecho a la educación de la persona con discapacidad; percibir los matices de la implantación de la política en cada regional de la UFG, a partir de la entrevista de los directores de los núcleos de accesibilidad de cada regional, así como identificar posibilidades y desafíos de la implantación de la política.

TEORÍA

Accesibilidad y barreras

Accesibilidad, según la legislación brasileña vigente, se configura como un derecho que tiene como premisa la garantía a la persona con discapacidad o movilidad reducida, de un vivir de forma independiente y del ejercicio de sus derechos de ciudadanía y de participación social, conforme a lo establecido por la Ley 13.146 en su artículo tercero:

Accesibilidad: posibilidad y condición de alcance para uso, con seguridad y autonomía, de espacios, mobiliario, equipamientos urbanos, edificaciones, transportes, información y comunicación, incluyendo sus sistemas y tecnologías, así como de otros servicios e instalaciones abiertos al público, de uso público o privado de uso colectivo, tanto en la zona urbana como en la rural, por persona con discapacidad o con movilidad reducida (Brasil, 2015).

De acuerdo con Sasaki, la accesibilidad es “una calidad, una facilidad que deseamos tener y ver en todos los contextos y aspectos de la vida humana” (2009, p. 2). Para Junqueira, la accesibilidad

es entendida como un principio, un deber y también un derecho, pues asegura el respeto a la dignidad humana, la autonomía y la equidad, constituyéndose en un “conjunto de acciones promotoras de justicia, la diferencia, y el enfrentamiento de prejuicios, estigmatizaciones” (2014, p. 29).

Discutir la accesibilidad implica elucidar cuáles son las barreras, los obstáculos que limitan o impiden su concreción. Como lo define la Ley 13.146, las barreras a la accesibilidad pueden ser entendidas como:

cualquier obstáculo, actitud o comportamiento que limite o impida la participación social de la persona, así como el goce, la fruición y el ejercicio de sus derechos a la accesibilidad, a la libertad de movimiento y de expresión, a la comunicación, al acceso a la información, a la comprensión, a la circulación con seguridad, entre otros (Brasil, 2015).

Nuestra investigación tuvo como escenario la universidad y se tomaron como punto principal las barreras arquitectónicas representadas por las edificaciones naturales y construidas en los campus de la institución, por ejemplo, la ausencia de rampas, baños no accesibles, corredores estrechos, escaleras, sillas sin descenso, ausencia de lugares de estacionamiento para personas con discapacidad, así como las barreras relativas a las dificultades de acceso de las personas con discapacidad a la información y los contenidos institucionales, entre ellas la falta de pruebas en Braille, ausencia de un intérprete de señas, pruebas con imágenes con poco contraste y sitios sin accesibilidad.

Se destacan en la institución aun las barreras en la formación académica, cuya centralidad reside en las prácticas de enseñanza-aprendizaje, evidenciadas en la carencia de profesionales y apoyos docentes para la atención educativa especializada y en la no adaptación de materiales didácticos, como diapositivas, apostillas y pruebas; además de las barreras, hay actitudes que engloban los comportamientos de la comunidad universitaria ante los derechos

de las personas con discapacidad, como creer que una persona con discapacidad está destinada al fracaso escolar, tratos paternalistas y sobreprotección, así como la falta de plazas destinadas a personas con discapacidad.

UNA MIRADA HISTÓRICA SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN O SOBRE LA FALTA DE ÉL

La construcción histórica del derecho de las personas con discapacidad de acceso a la educación, impregna un ideario social de lo que es la discapacidad y de qué está destinado a aquellos que se encuadran en este concepto. El análisis de la trayectoria histórica de la persona con discapacidad en Brasil, demuestra que muchos otros sentidos y significados fueron aplicados a la persona con discapacidad que la alejó de la condición de sujeto de derechos. En lo que se refiere específicamente al acceso a la educación, a partir de los estudios de Sasaki (2006), Lanna-Junior (2010), Mazzotta (2011) y Januzzi (2017) sobre la trayectoria de las personas con discapacidad en las instancias de educación formal, es factible delinear diferentes modelos sociales de entendimiento de la discapacidad, entre ellos el modelo caritativo, que se materializa en el asistencialismo prestado por instituciones como las Santas Casas de misericordia y pabellones hospitalarios, un modelo en el que la persona con discapacidad es vista como una víctima y los protagonistas en su asistencia son la medicina y la religión, muy presente en el período colonial y en la época del imperio.

También el modelo médico, donde predomina la atención terapéutica de la persona con discapacidad y es vista como un paciente, tiene como protagonistas los saberes científicos y de las instituciones especializadas; la atención a las personas con discapacidad se daba en instancias destinadas a ellas. En el tercer modelo de entendimiento de la discapacidad, el modelo social, la persona con discapacidad es vista como sujeto y el incentivo para que tenga

una vida independiente es central, con los movimientos sociales de personas con discapacidad como protagonistas, ya que se defiende la presencia de la persona con discapacidad en espacios de escolarización formal y públicos, y tuvo sus orígenes en los años setenta del siglo XX.

La comprensión de esta matriz histórica se hace necesaria pues, en la reflexión de Dalla Dea, Pereira y Santander, muchas acciones sociales del tiempo presente son influenciadas por los modelos precursores en el tratamiento de las personas con discapacidad “que fueron responsables de determinar actitudes y colaborar para que estos individuos se mantengan en desventaja respecto a los demás” (2016, p. 47), pues estos modelos son pensados a partir de las diferencias, con énfasis en las limitaciones de las personas con discapacidad. Esta percepción de la persona con discapacidad, como limitada, ineficiente, dependiente, enferma, digna de pena, es expresada en estigmas, prejuicios, discriminaciones, rótulos y estereotipos que permean en el pasado y permean nuestro contexto social, y por lo tanto el ambiente educativo.

CONTEXTO

El campo

Nuestra investigación tiene como telón de fondo la Universidad Federal de Goiás, una institución pública federal de educación secular superior, persona jurídica de derecho público en la modalidad de autoridad, creada por la Ley no. 3.834C, el 14 de diciembre de 1960 (Universidad Federal de Goiás, 2013a).

Con sede en Goiânia, capital de Goiás, estado de la región Centro Oeste de Brasil, la institución está formada por varios campus y ha desplegado sedes regionales en las ciudades de Goiânia y Goiás. Durante nuestro estudio, eran parte de la institución las regionales

Catalán y Jataí, que se convirtieron en universidades independientes en marzo de 2018.⁵

Su creación en la década de los sesenta del siglo XX, a partir de la reunión de algunas facultades ya existentes en Goiânia, se inserta en el escenario político y social de la época en que se destacan la expansión y federalización de la enseñanza superior brasileña, la modernización y la política desarrollista del gobierno de Juscelino Kubitschek y los movimientos locales de profesores y alumnos por la creación de la institución (Reis *et al.*, 2010).

En los años ochenta, la institución aprueba el Programa de Internalización de la Universidad, y en este contexto, el proyecto de desplegarse surge en ciudades centros del estado de Goiás: Campus Avanzado de Jataí (CAJ), Campus Catalán de la UFG (CAC), y Campus Ciudad de Goiás (CCG) (Universidad Federal de Goiás, 2017d).

En la primera década del siglo XXI, de la expansión de los programas de educación superior promovida por el gobierno federal, la UFG amplió sus actividades en los niveles pre y posgrado, creó nuevas unidades académicas y aumentó el número de plazas para estudiantes y servidores docentes y técnico-administrativos (Universidad Federal de Goiás, 2013a, 2017d).

Después de este crecimiento, existía la necesidad de una reforma administrativa y, a partir de su Estatuto, aprobado en 2013, presentó una estructura de gestión multirregional: I. Regional Goiânia, con base en Goiânia, abarcando el Câmpus Aparecida de Goiânia. II. Regional Catalão (RC), con sede en Catalão; III. Regional Jataí (REJ), con sede en Jataí; IV. Regional Goiás, con sede en Goiás; V. Regional Cidade Ocidental, con sede en Cidade Ocidental, aún en fase de implantación (Universidad Federal de Goiás, 2013b, 2015a).

La institución define como misión generar, sistematizar y socializar el conocimiento y el saber, formando profesionales e

⁵ En el marco de la sanción de las Leyes 13.664 y 13.665, son creadas por desmembramiento de la Universidad Federal de Goiás (UFG), la Universidad Federal de Catalán (UFCAT) y la Universidad Federal de Jataí (UFJ) (Brasil, 2018a, 2018b).

individuos capaces de promover la transformación y el desarrollo de la sociedad (Universidad Federal de Goiás, 2017d). Afirma en su estatuto que su política académica será establecida con base en el principio de la indisociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión (Universidad Federal de Goiás, 2013b).

La UFG es una institución comprometida con la justicia social, los valores democráticos y el desarrollo sostenible, guiada por los principios de laicidad y la inseparabilidad de la enseñanza, la investigación y la extensión de la enseñanza gratuita, el respeto por la libertad, la diversidad y el pluralismo de ideas, sin discriminación de cualquier naturaleza; de la universalidad del conocimiento y fomento a la interdisciplinariedad; de la defensa de la calidad de la enseñanza, con orientación humanística y preparación para el ejercicio pleno de la ciudadanía; de la defensa de la democratización de la educación –en lo que concierne a la calidad, a la gestión, a la igualdad de oportunidades de acceso y condiciones para la permanencia– y con la socialización de sus beneficios; la defensa de la democracia, el estímulo a la cultura, el arte y el desarrollo científico, tecnológico, socioeconómico y político del país; la defensa de la paz, de los derechos humanos y del medio ambiente; y el diálogo y la cooperación entre las regiones de la UFG (Universidad Federal de Goiás, 2013b, pp. 4-5).

De acuerdo con su Plan de Gestión 2018-2022, en 2017 la UFG presentaba en su cuadro de personal, en lo que se refiere a alumnos, docentes y personal técnico-administrativo: 26 071 alumnos matriculados en la graduación, 2 486 profesores y 2 445 técnicos y administrativos. Hay 168 planes de estudios, 70 cursos de maestría y 38 cursos de doctorado (Universidad Federal de Goiás, 2017d).

Los sujetos de la política

Como se ha aclarado, los alumnos con discapacidad matriculados en la institución han aumentado y de acuerdo con los informes del

NA, la institución tuvo 169 alumnos con discapacidad matriculados en el segundo semestre de 2015 y pasó a 269 en el primer semestre de 2018, lo que muestra un aumento significativo de alumnos con discapacidad matriculados en la graduación (Universidad Federal de Goiás, 2015b, 2018).

Este aumento en el número de alumnos expresa los avances en la legislación nacional e ilustra directamente la necesidad y relevancia de ese estudio para la institución investigada. De acuerdo con el regimiento del SINACE/UFG, son atendidos por la política los alumnos con discapacidad, alumnos con trastornos globales del desarrollo y alumnos con altas habilidades/superdotación (Universidad Federal de Goiás, 2014):

Tabla I. Tipos de deficiencia o necesidad en la UFG

Estudiantes por tipo de condición o característica	Total
Altas habilidades	9
Audición	41
Autismo	3
Baja visión	16
Ceguera	3
Conductas típicas	2
Física	91
Intelectual	2
Mental	8
Múltiple	4
Otras necesidades	12
Síndrome de Asperger	5
Sordera	16
Visual	57
Total	269

Se observa que el público es diverso, aun cuando la mayoría de los estudiantes matriculados tiene alguna deficiencia física, lo que desliza la importancia de las adaptaciones razonables; también sobresalen las deficiencias visual y auditiva, lo que demuestra la accesibilidad comunicacional como un factor esencial para el aprendizaje de los alumnos.

METODOLOGÍA

La investigación tiene carácter cualitativo (André y Ludke, 1986; Trivinos, 1987; Creswell, 2007), su escenario es la Universidad Federal de Goiás, el tema central es el proceso de implantación de la política de accesibilidad en la institución, en un recorte histórico de 2008 –año de creación del Núcleo de Accesibilidad de la Regional Goiânia– a 2017, cuando se implantó la Política de Accesibilidad.

En el referencial teórico de la investigación, se discutieron los siguientes grupos temáticos: Derecho de la persona con discapacidad con foco en la legislación referente a los derechos de la persona con discapacidad a la educación, y Política de Accesibilidad, con énfasis en conceptos de accesibilidad e inclusión, política nacional y lugar de accesibilidad.

Como instrumentos de recolección de datos para este estudio, fueron elegidos las entrevistas y el análisis documental. Este último partió de las legislaciones vigentes sobre inclusión en la enseñanza superior, pasando por los documentos, decretos y resoluciones relacionadas con el núcleo de accesibilidad de la UFG y toda su documentación referente a los proyectos, incluyendo el documento que formaliza la política de accesibilidad. De entre las posibilidades de entrevista, optamos por el formato semiestructurado, pues ese tipo de entrevista “al mismo tiempo en que valora la presencia del investigador, ofrece todas las posibilidades posibles para que el informante alcance la libertad y la espontaneidad necesarias, enriqueciendo la investigación” (Trivinos, 1987, p. 146).

Se entrevistó a los principales responsables de la implantación de la Política de Accesibilidad en la UFG, los coordinadores actuales de los Núcleos de Accesibilidad de la UFG (situados en sus cuatro regionales,⁶ Catalán, Goiânia, Goiás y Jataí), así como a los antiguos gestores del Núcleo de Accesibilidad de la Regional Goiânia, sede del SINACE/UFG. Se buscó, a partir de dichas entrevistas, comprender los obstáculos, límites, posibilidades y desafíos vislumbrados por cada uno de los entrevistados, con el anhelo de consolidar estrategias para la efectivización de esa política. La entrevista fue estructurada en tópicos centrales, como el papel del núcleo de accesibilidad en el proceso de implantación de la política, la participación de docentes, técnicos y discentes en las cuestiones de accesibilidad, y los límites y las potencialidades de efectivización de las propuestas de accesibilidad en la institución vislumbradas por cada gestor en su período específico de actuación.

La entrevista con el grupo de exgestores tuvo como finalidad principal traer a la memoria los principales acontecimientos del período de su gestión que impactaron la política de accesibilidad en la UFG. De su creación hasta los días actuales, el Núcleo de Accesibilidad de la Regional Goiânia tuvo cuatro gestores; fueron entrevistados dos de sus exgestores, en esta investigación identificados como Gestor A y Gestor B. La entrevista con los gestores actuales⁷ de los Núcleos de Accesibilidad de las regionales tuvo como propósito la comprensión del momento efectivo de implantación de la política y sus matices en la especificidad de cada regional. En esta parte de la investigación, los participantes fueron identificados como Gestor C, Gestor D, Gestor E y Gestor F.

Después de los procedimientos específicos de análisis documental y realización de las entrevistas, los datos recolectados fueron analizados por la técnica de análisis de contenido (Bardin, 2011) y

⁶ En el momento de realizar la investigación esa era la estructura de la institución.

⁷ El término actual se refiere al momento de realización de la investigación de campo, de agosto a octubre de 2017.

confrontados con las bases teóricas sistematizadas para la investigación, con vistas a la reflexión sobre la temática presentada.

RESULTADOS

En el análisis documental se plantearon los principales textos de carácter internacional y nacional que regulan o impactan la temática, entre ellos la Carta Constitucional (Brasil, 1988), la Declaración Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990), la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, Ley 9394 (Brasil, 1996), Ley número 10.436/2002, que reconoce la Lengua Brasileña de Señales (LIBRAS) como medio legal de comunicación y expresión de la persona sorda (Brasil, 2002); la Ordenanza número 2678/02, que aprueba directrices y normas para uso, producción y difusión del sistema Braille (Brasil, 2002); el Decreto número 5.296/04, que establece normas y criterios para la atención prioritaria, la promoción de accesibilidad a las personas con discapacidad o con movilidad reducida (Brasil, 2004); el Programa de Accesibilidad a la Enseñanza Superior-Programa Incluir (Brasil, 2005), Decreto número 6.949/09, que ratifica la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad (Brasil, 2009); Decreto número 7.234/10, que instituye el Programa Nacional de Asistencia Estudiantil, PNAES (Brasil, 2010); el Decreto número 7.611/11, que profundizó las garantías en cuanto a la atención educativa especializada y la estructuración de los núcleos de accesibilidad (Brasil, 2011), y la Ley número 13.146/15, Estatuto de la persona con discapacidad (Brasil, 2015).

A partir de las prerrogativas de estos dispositivos legales se analizaron los documentos, decretos y resoluciones relativas a los Núcleos de Accesibilidad de la UFG y toda su documentación referente a informes y proyectos, incluyendo el documento que formaliza la Política de Accesibilidad, con base en consultas al acervo documental publicado en el sitio electrónico del Núcleo de Accesibilidad de la UFG: *www.na.ufg.br*.

Finalmente, se puede afirmar que la institución ha realizado la positivación de los derechos de la persona con discapacidad de acceso y permanencia en la educación, a partir de la implantación del Sistema Integrado de Núcleos de Accesibilidad como órgano suplementario de la institución, de la estructuración de su regimiento y políticas propias, elaborados de forma colaborativa, involucrando a los diversos sectores de la institución y elucidando compromisos y obligaciones de los diversos sectores en la consolidación de las acciones de accesibilidad.

En lo que se refiere a la historia de la política de accesibilidad, las informaciones del análisis documental fueron confirmadas por las entrevistas. En 2008 se inician formalmente los esfuerzos de la UFG por establecer acciones de acceso y permanencia para las personas con discapacidad; destacan las iniciativas de acceso y permanencia para las personas con discapacidad, así como las iniciativas de la Pro-Rectoría de Graduación (PROGRAD) y del Centro de Gestión del Espacio Físico (CEGEF) en participar del Edicto del Programa Incluir. La consolidación del Núcleo de Accesibilidad como órgano en el seno de la institución se realiza a mediados de 2011, siendo los primeros esfuerzos en dirección a la búsqueda de espacio físico y de formación de un equipo de trabajo.

Se expresó en las entrevistas con los gestores centrales un movimiento de formación de la política de accesibilidad que presenta un *continuum*, independiente de cambios de gestión y de rectoría; durante la conversación, cada entrevistado se refería a la gestión anterior con frecuencia y protagonizaba acciones iniciadas por el gestor anterior, hecho que demuestra la formación de una política institucional y no una política de gestión.

En las entrevistas se registraron las relaciones de alteridad entre los gestores y las personas con discapacidad, ya sea por ser una persona con discapacidad,⁸ tener familiares y amigos cercanos con

⁸ Gestor F.

discapacidad,⁹ contar con una participación en movimientos sociales y políticos de las personas con discapacidad¹⁰ o haber sido docente con alumnos con discapacidad.¹¹ Los gestores no afirman que esas relaciones son imprescindibles para una actuación en la gestión y para el compromiso con la causa de las personas con discapacidad, pero reconocen que esas experiencias los hacen más sensibles, más atentos, adquieren una mirada más interesada por la realidad de las personas con discapacidad, y para la necesidad de afirmar el derecho que ese grupo social tiene de acceso y permanencia en la educación.

También destaca el diálogo con los gestores, situaciones donde se elucidan las conquistas regionales de la Universidad Federal de Goiás en el sentido de eliminar o minimizar las barreras arquitectónicas,¹² comunicacionales¹³ y pedagógicas;¹⁴ aunque sea perceptible en un buen número de situaciones descritas, el hecho es que las barreras actitudinales son el principal impedimento para eliminar otros obstáculos: la falta de voluntad, no interesarse y no entender a la persona con discapacidad como sujeto de derechos por parte de gestores, técnicos administrativos y docentes.

Todos los entrevistados se explican la cuestión de la política de accesibilidad como una política institucional y vinculan su efectividad directamente a la implicación de diversos sectores de la institución, en especial aseguran que el Núcleo de Accesibilidad no realiza la política, pero posee una función de articulación que depende, inevitablemente, de la comunidad universitaria como un todo.

⁹ Gestor B, Gestor C, Gestor D, Gestor E.

¹⁰ Gestor A, Gestor E.

¹¹ Gestor A, Gestor C, Gestor D, Gestor E.

¹² Ejemplos son la construcción de rampas, elevadores y reformas de instalaciones citadas, principalmente en las entrevistas con Gestor D, Gestor E y Gestor F.

¹³ Sitios accesibles y uso de tecnologías asistidas, con énfasis en las entrevistas a Gestor D y Gestor E.

¹⁴ Acompañamiento pedagógico con becarios, citados principalmente en las entrevistas con Gestor D, Gestor E y Gestor F.

Aunque los entrevistados apuntan que las prácticas de gestión de la universidad a veces no afirman la importancia de la política de accesibilidad, como en el hecho de que no hay gratificaciones para el trabajo de gestor del núcleo de accesibilidad en las Regiones Catalán, Jataí y Goiás,¹⁵ debido a que el equipo reducido que los núcleos poseen en su mayoría son becarios,¹⁶ merecen énfasis las citas nominales por los entrevistados de colegas técnico-administrativos, docentes y de gestores de sectores específicos, como la Biblioteca y el Sector de Asuntos de la Comunidad Universitaria, que contribuyen eficazmente a partir de un trabajo colaborativo y solidario con los núcleos de accesibilidad en la concreción de sus actividades.

CONCLUSIONES

Las primeras consideraciones que pueden ser tejidas a partir de los movimientos de esta investigación son referentes a la proximidad familiar, política o académica del gestor a causa de las personas con discapacidad, hecho que se observa en todas las entrevistas.

Los gestores perciben obstáculos y límites que la política enfrenta para su institucionalización, pero no se muestran debilitados ante esas limitaciones, incluso ilustran e indican posibilidades de superación de las barreras a la accesibilidad arquitectónica, comunicacional y pedagógica. Resalta el entendimiento de que la política de accesibilidad debe ser vivida como un compromiso institucional y que su efectividad depende del trabajo colaborativo de docentes, técnico-administrativos, becarios, gestores y discentes con y sin discapacidad.

En este contexto, destaca la accesibilidad actitudinal como el factor crucial para la concreción de las acciones previstas. Se sugiere

¹⁵ Información obtenida en las entrevistas del Gestor D, Gestor E y Gestor F.

¹⁶ Información obtenida en las entrevistas del Gestor C, Gestor D, Gestor E y Gestor F.

una mayor profundización en las cuestiones presentadas, con miras a detallar en la investigación las prácticas de gestión que han alcanzado los objetivos de inclusión, permanencia y éxito de los alumnos con discapacidad, realizados por cada gestor en su contexto, así como dilucidar las limitaciones, obstáculos y dificultades de la gerencia de esa política en la búsqueda de subsidios para que este estudio contribuya de forma efectiva en la construcción de una universidad accesible.

REFERENCIAS

- Anache, A., Rovetto, S. y Oliveira, R. (2014). Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. *Revista Educação Especial*, v. 27 (49) 299-312. Recuperado de <<http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/9037>>, el 10 de abril de 2016.
- André, M. y Lüdke, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Brasil: EPU.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>, el 12 de abril de 2016.
- Brasil. *Decreto-lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>, el 15 de abril de 2016.
- Brasil. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convención Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>, el 15 de abril de 2016.
- Brasil. *Decreto nº 7.234, de 19 de Julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil PNAES. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>, el 22 de abril de 2016.

- Brasil. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>, el 17 de abril de 2016.
- Brasil. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>, el 14 de abril de 2016.
- Brasil. Ministério da Educação. (2013). *Censo MEC/INEP: Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16759-principaisindicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192>, el 8 de abril de 2016.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, Brasil: MEC/SEESP. Recuperado de <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>, el 12 de abril de 2016.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP Nº 8/2012*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pec008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192>, el 12 de abril de 2016.
- Brasil. Secretaria de Derechos Humanos/Presidencia de la República. Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos. Secretaria Especial de Derechos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacionalpdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>, el 23 de abril de 2016.
- Brasil. Ministério da Educação. (2006). *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. Brasília, Brasil. Recuperado de <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>>, el 23 de abril de 2016.
- Brasil. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>, el 2 de abril de 2016.
- Brasil. *Lei nº 13.664, de 20 de março de 2018*. (2018a). Cria a Universidade Federal de Catalão, por desmembramiento da Universidade Federal de Goiás. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13634.htm>, el 19 de junio de 2018.
- Brasil. *Lei nº 13.665, de 20 de março de 2018*. (2018b). Cria a Universidade Federal de Jataí, por desmembramiento da Universidade Federal de Goiás.

- Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13635.htm>, el 19 de junio de 2018.
- Cantorani, J. y Pilatti, L. (2015). Acessibilidade na Universidade Tecnológica Federal do Paraná: análise a partir de relatórios do Inep e do olhar do gestor. *Educar em Revista* (57) 171-189. Recuperado de <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/41363/26345>>, el 12 de abril de 2016.
- Carvalho, C. y De Sousa Neto, A. (2008). Considerações sobre a acessibilidade para as pessoas com necessidades especiais na sede do CAJ/UFG. *Itinerarius Reflectionis*, v. 2 (1) 43-66. Recuperado de <<http://revistas.ufg.emnuvens.com.br/ritref/article/download/20325/19138>>, el 12 de abril de 2016.
- Castanho, D. y Freitas, S. (2006). Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Educação Especial* (27) 85-92. Recuperado de <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4350>>, el 7 de abril de 2016.
- Creswell, J. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Dalla Déa, V., Pereira, J. y Santander, C. (2016). Universidade enquanto formadora de profissionais e professores preparados para a Inclusão. En V. Machado, R. Borges y L. Santos (orgs.). *Direitos Humanos: Inclusão*. Goiânia, Brasil: Gráfica da UFG.
- Dalla Déa, V. y Rocha, C. (2016). Política de Acessibilidade na Universidade Federal de Goiás: Construção do Documento. *Revista Polyphonia*. Recuperado de <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/43447/21726>>, el 27 de octubre de 2016.
- Duarte, E. et al. (2013). Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 19 (2) 289-300. Recuperado de <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=679383&indexSearch=ID>>, el 18 de abril de 2016.
- Ferrari, M. y Sekkel, M. C. (2007). Inclusive education at higher education: a new challenge. *Psicologia: Ciência e Profissão*, vol. 27 (4) 636-647. Recuperado de <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932007000400006&script=sci_arttext>, el 11 de abril de 2016.
- Jannuzzi, G. (2017). *A educação do deficiente no Brasil*. Autores associados. (e-book).
- Junqueira, R. (2014). O atendimento especializado no Exame Nacional do Ensino Médio. En L. Martins, G. Pires y J. Pires (orgs.), *Caminhos para a Educação Inclusiva. Políticas, práticas e apoios especializados* (277-308), João Pessoa, Brasil: Idea.
- Lanna Junior, M. (comp.) (2010). *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. Brasília, Brasil: Secretaria de Direitos Humanos.

- Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Recuperado de <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%ADtico_das_Pessoas_com_Defici%C3%Aancia_no_Brasil.pdf?1473201976>, el 10 de agosto de 2017.
- Martins, L. (2013). Apresentação. En F. Melo (org.), *Inclusão no Ensino Superior: Docência e Necessidades Educacionais Especiais*. Natal, Brasil: EDUFRN. Recuperado de <www.sigaa.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1451935&key=7ab428c2ff30daa08d7766e76236432b>, el 15 de abril de 2016.
- Mazzotta, M. (2011). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. Brasil: Cortez Editora.
- Moreira, L., Bolsanello, y M. Seger, R. (2011). Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista* (41) 125-143. Recuperado de <ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewArticle/25006>, el 11 de abril de 2016.
- Pereira, R. et al. (2016). Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. *Revista Educação Especial*, vol. 1 (1) 147-160. Recuperado de <<http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/19898>>, el 12 de abril de 2016.
- Reis, H. et al. (2010) *Universidade Federal de Goiás: imagens e memórias (1960-1964)*. Goiânia, Brasil: Associação dos Arquivistas Brasileiros.
- Sasaki, R. (2006). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, Brasil: WVA.
- Sasaki, R. (2009). Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação*, 10-16. Recuperado de <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319>, el 20 de diciembre de 2016.
- Silva Neto, M. da, et al. (2015). Ações de inclusão de discentes com deficiência ao Ensino Superior. *Ciência & Desenvolvimento-Revista Eletrônica da FAINOR*, v. 8 (2) 51-65. Recuperado de <<http://srv02.fainor.com.br/revista237/index.php/memorias/article/view/405>>, el 13 de abril de 2016.
- Stroparo, E. y Moreira, L. (2016). O papel da biblioteca universitária na inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. *Educação (UFSM)*, vol. 1 (1) 209-222. Recuperado de <<http://casavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/17430>>, el 15 de abril de 2016.
- Tartuci, T. (2014). Ingresso e permanência de alunos com deficiência na UFG/ Campus Catalão. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UFG, Campus Catalão. Catalão. Recuperado de <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3924>>, el 5 de abril de 2016.
- Trivinos, A. (1987) *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo, Brasil: Atlas.

- UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. (1990). Recuperado de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>, el 7 de abril de 2016.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. (1994). Recuperado de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>, el 20 de abril de 2016.
- Universidade Federal de Goiás. Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás. *Resolução CONSUNI nº 43/2014*. Cria o Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás (UFG) SINAce, aprova o respectivo Regimento e revoga a Resolução CONSUNI Nº 32/2011. (2014). Recuperado de <https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2014_0043.pdf>, el 27 de septiembre de 2017.
- Universidade Federal de Goiás. *UFG: 2006-2013*. (2013a). Goiânia, Brasil: UFG.
- Universidade Federal de Goiás. *Estatuto*. (2013b). Texto aprovado na reunião dos três conselhos realizada no dia 29/11/2013. Recuperado de <https://www.ufg.br/up/1/o/ESTATUTO_da_UFG_2014.pdf>, el 23 de abril de 2017.
- Universidade Federal de Goiás. *Resolução Conjunta CONSUNI/CEPEC/Conselho de Curadores Nº 01/2015*. (2015a). Aprova o Regimento Geral da Universidade Federal de Goiás. Recuperado de <<https://www.ufg.br/up/1/o/RESOLUCAO-3CO-01-2015.pdf>>, el 23 de abril de 2016.
- Universidade Federal de Goiás. Núcleo de Acessibilidade/UFG. Ofício 02/2015. (2015b). Relatório das atividades de julho/2015. Recuperado de <http://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/Relatorio_DPEE-SECADI_FINAL_Julho_de_2015.pdf>, el 23 de abril de 2016.
- Universidade Federal de Goiás. Núcleo de Acessibilidade/UFG. Ofício 006/2016. Relatório das ações de acessibilidade. Disponible em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/Relat%C3%B3rio_de_Outubro_2016.pdf>. Acesso em: 23 novembro 2016.
- Universidade Federal de Goiás. Núcleo de Acessibilidade/UFG. *Política de Acessibilidade da UFG*. (2017). Recuperado de <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/POLITICA_ACESSIBILIDADE_UFG_04_2017_ultimo.pdf>, el 15 de septiembre de 2017.
- Universidade Federal de Goiás. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2012*. (2017d). Goiânia, Brasil: UFG. Recuperado de <https://www.ufg.br/up/1/o/PDI_UFG_-_Plano_de_desenvolvimento_institucional_2018-2022.pdf>, el 10 de mayo de 2018.
- Universidade Federal de Goiás (2018, 20 de noviembre). Núcleo de Acessibilidade/UFG. *Relatório das ações de acessibilidade*.

CAPÍTULO 5

LA GESTIÓN EDUCATIVA, UN ESPACIO DE ENCUENTRO CENTRADO EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS: UNA EXPERIENCIA EN BRASIL

Antonio Carrillo Avelar

Carlos Antonio Aguilar Herrera

*No hay práctica educativa sin sujetos,
no hay práctica educativa fuera del espacio tiempo pedagógico,
no hay práctica educativa fuera de la experiencia de conocer
que es la experiencia del proceso de producción del conocimiento en sí;
no hay práctica educativa que no sea política;
no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños;
no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopía.*

Paulo Freire. El grito manso

PRESENTACIÓN

Las políticas educativas de la Universidad de São Paulo (USP), Brasil, en el 2002 incorporaron en sus prácticas institucionales un quehacer ciudadano alternativo a través de la metodología denominada Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), propuesta por

Araujo y Sastre (2008) como una cultura académica que busca transformar las prácticas de enseñanza y las maneras de aprender en la universidad. Esto implicó que se creara un proyecto, visto desde la gestión educativa, como eje rector para desarrollar otra dependencia dentro de la misma institución, lo que significó más que establecer una extensión de la USP, es decir, se trató de cambiar las prácticas académicas de formar a los estudiantes de manera colaborativa, convirtiéndola en una nueva cultura institucional que abarcara los ámbitos académico, administrativo y normativo con miras a ofrecer a los estudiantes una educación alternativa y acorde con el momento que vive la sociedad contemporánea.

La intención de este trabajo es mostrar el proceso de formación ciudadana que promueve la USP del Este de Brasil a través de la producción de la cultura de la investigación que emplea competencias académicas para el trabajo intelectual. Repensar la cultura académica de una escuela lleva implícito modificar sus fines, su estructura, sus formas de conocer, sus maneras de preguntar. En general, conduce al surgimiento de nuevas representaciones del conocimiento que los actores de una institución construyen cotidianamente como resultado de esta nueva convivencia académica.

PROBLEMÁTICA

Dada la situación de avance económico, político, y cultural que ha vivido Brasil en las dos últimas décadas, la Universidad de São Paulo, en una visión global a partir de la gestión educativa, se ha propuesto crear proyectos educativos que superen los problemas académicos y sociales que viven las universidades tradicionales en las que se privilegian con frecuencia posturas elitistas de la cultura occidental, donde se supone la existencia de valores éticos, estéticos y políticos de carácter universal, pero con frecuencia con un sentido neutral y en consecuencia con carácter apolítico. Por ello, se destaca un modelo de enseñanza de corte directo centrado en el docente y

en el aprendizaje de contenidos en condiciones con frecuencia muy estructurados.

En este contexto la formación superior pasa a convertirse en una variable clave ante el desafío de la sociedad del conocimiento. Cualquier proyecto de reforma educativa deberá de contemplar la necesidad de dotar a los estudiantes de competencias y habilidades flexibles, que pudieran aplicarse y reactualizarse a lo largo de su vida y a su vez, que los haga capaces de cubrir una demanda cada vez más amplia y más diversa (Villanueva, 2010, p. 98).

Las rutinas en el aula vinculadas a la organización del trabajo académico constituyen el soporte simbólico que regula y forma hábitos al servicio de una tradición escéptica del cambio, en detrimento de procesos de emancipación social. El trabajo de formación ciudadana es con frecuencia utilizado como una estrategia más del trabajo académico, al que comúnmente le quita el poder como agente que posibilita otro tipo de prácticas formativas.

Históricamente la escuela, la escuela media ha reservado un lugar para tratar aquellos temas referidos a la organización institucional y política, junto con otros referidos a distintos problemas sociales o fenómenos que caracterizan a las sociedades, con un formato utilizado por otras áreas del saber... Sin embargo, resulta evidente, que más allá de los contenidos planteados por los diseños curriculares y las múltiples propuestas didácticas para el área, la formación ciudadana será inevitablemente el resultado de la experiencia escolar en su conjunto (Celeste, 2010, pp. 82-83).

Ahora mismo, la Escuela de Artes, Ciencias y Humanidades (EACH), nombre del proyecto, se ubica en la Universidad de São Paulo, en la región del Este de la ciudad del mismo nombre, en la zona más pobre del lugar.

Dicha institución está intentando reconstruir un nuevo espacio académico de prestigio, a través de la negociación de varios sentidos de innovación pedagógica. Abre un debate el sentido que debe tener

la cultura académica generada en la institución escolar, al transversalizar la tradición curricular de fomento hacia una nueva idea de ciudadano; al poner en discusión el papel del docente como agente cultural que puede transformar el sentido tradicional del quehacer educativo, interpelando las prácticas cotidianas de los docentes mediante el empleo de la Enseñanza Basada en Problemas, la cual a su vez replantea la relación de sus sujetos educativos mediante el fomento del trabajo colaborativo en equipos de trabajo: soportes característicos de esta nueva cultura académica.

El intentar cambiar la cultura académica de una escuela, según Sacristán (2002), lleva implícito repensar el modo de concebir el mundo, la sociedad y las instituciones; es decir, implica transformar el sentido epistemológico con que se viene formando a los estudiantes. Es imposible pensar en una nueva escuela sin contextualizarla, sin repensar lo social, su historia, sus políticas, pero, sobre todo, el paradigma de producción de conocimiento con que se viene formando a los futuros profesionistas.

Cambiar las mentalidades a partir de la construcción de una nueva epistemología, agrega Sacristán (2002), es un desafío que sin duda se convierte en un propósito para toda aquella comunidad académica que pretende hacer innovaciones.

Tabla 1. Licenciaturas que ofrece la Escuela de Artes, Ciencias y Humanidades

Ciencias de la actividad física
Gerontología
Gestión ambiental
Gestión de políticas públicas
Turismo y ocio
Docencia en ciencias naturales
Mercadotecnia
Obstetricia
Sistemas de información
Tecnología textil y de la indumentaria

La propuesta de transformación curricular y de creación de una nueva cultura académica de la USP del Este, se concreta en las prácticas académicas de las 10 licenciaturas de formación profesional que comprenden el proyecto (tabla 1), diseñadas con base en la problemática socioeconómica y cultural que vive Brasil.

Cabe destacar que esta propuesta académica se creó en busca de darle una formación de carácter humanístico y social, que se vincule con los nuevos avances del conocimiento, y todo esto relacionado con prácticas académicas de carácter interdisciplinario.

Los propósitos principales que se infieren en la propuesta curricular giran en torno a las premisas siguientes:

- Reconocer a quienes integran la comunidad académica como miembros activos de la sociedad y de su contexto, y que están obligados a participar en su construcción.
- Identificar problemáticas socioculturales de interés para el entorno donde están insertos, tendientes a establecer consensos de estudio.
- Planificar, poner en práctica y evaluar políticas públicas y culturales de los escenarios donde se ubican los actores sociales de la institución.
- Accionar de manera académica para el estudio de las problemáticas socioeconómicas y culturales.
- Caracterizar, teórica y colectivamente, la problemática a través de reportes académicos que se dan a conocer en eventos públicos organizados ex profeso.

TENSIONES ACADÉMICAS QUE ARTICULAN LA PROPUESTA

Los procesos de gestión en el ámbito educativo llevan a formular propuestas que estén más allá de simples procedimientos automáticos y mecanizados, por lo que se debe tener claridad respecto

de que en la educación la finalidad es el individuo, a quien se le provee de conocimientos para lograr un propósito; es por ello que teniendo en cuenta sus necesidades y que ocupan un lugar en la institución, en el presente trabajo se privilegian cuatro tensiones¹ académicas que se presentan para evidenciar los soportes de innovación de la propuesta. Estas tensiones pretenden convertirse en bandera de lucha entre la cultura académica instituida en las prácticas de trabajo de sus actores y la cultura académica instituyente que se piensa poner en práctica, siendo estas las siguientes:

- La recuperación del prestigio de la USP
- Intereses sociales y necesidades profesionales
- Construcción de una nueva ciudadanía, centrada en el trabajo colaborativo
- Cambios socioeconómicos y educativos actuales

La recuperación del prestigio de la USP. Durante el proceso de construcción del proyecto USP del Este, una preocupación central fue no perder el reconocimiento social y académico de la institución, considerada como la mejor del país y, por otra parte, posibilitar la creación de un proyecto innovador. Consecuentemente, se consideró importante mantener una planta académica con profesores de tiempo completo y, en forma conjunta, la contratación de personal joven con amplia tradición académica.

Intereses sociales y necesidades profesionales. Dado que los avances económicos y sociales por los que atraviesa Brasil demandan una nueva mirada a la problemática actual y a la que en un futuro se avecina, se consideró prioritario poner en el centro la creación de nuevas carreras con un sentido interdisciplinario que buscara

¹ El término tensión fue recuperado del trabajo de Chaves (2010, p. 97), el cual lo considera como un recurso didáctico importante que permite identificar los escenarios de planificación curricular con los que se busca instituir un proyecto académico y, al mismo tiempo, permite hacer visibles los objetos de conocimiento que se piensa privilegiar.

articular las necesidades sociales con los requerimientos del mercado ocupacional, en contraposición con las carreras tradicionales que oferta la institución.

Construcción de una nueva ciudadanía centrada en el trabajo colaborativo. La sociedad actual está planteando la necesidad de una mayor articulación entre los avances del conocimiento académico y los intereses cotidianos de la población en que se encuentra inserta. Por tal motivo, se determinó la pertinencia de favorecer dentro de esta institución una mayor articulación del trabajo colaborativo que se posibilita en el interior de la institución educativa con las necesidades sociales de su entorno.

Cambios socioeconómicos y educativos actuales. Los diseñadores del proyecto estaban conscientes de los cambios socioeconómicos que viven la sociedad y la educación, por ello se consideró importante adoptar para esta nueva propuesta educativa la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas. Tal y como una metodología que se estaba poniendo en práctica en diversas universidades europeas y estadounidenses, la cual proponía una nueva relación educativa dentro de las nuevas instituciones, en general, y en el aula en particular, lo que significaba afrontar nuevos retos educativos.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS, SOPORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO DE LA PROPUESTA COLABORATIVA

El Aprendizaje Basado en Problemas, según Svarzman y Narducci (2001, p. 5), ubica a los estudiantes en una situación colaborativa bastante parecida a la que suelen enfrentar durante su vida profesional. Los problemas son dificultades que tienen en su interior respuestas insuficientes que incitan a la búsqueda de nuevos conocimientos. En este contexto, los estudiantes y docentes están obligados a repensar juntos su quehacer académico, en aras de encontrar sus posibles soluciones. Díaz Barriga (2006) destaca que

el aprendizaje escolar es parte y producto de la actividad, del entorno y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. Con esta concepción, el aprendizaje es sobre todo un proceso mediado por diversos agentes educativos, a través del cual los estudiantes se integran gradualmente en determinadas comunidades de aprendizaje o en la cultura de las prácticas sociales. Lo anterior permite inferir que el aprendizaje se percibe como una práctica colaborativa de corte sociocultural, donde los contextos de aprendizaje y enseñanza son los factores que otorgan facilidades y restricciones al mismo.

Esta propuesta, argumenta Díaz Barriga (2006), es recuperable a partir de los postulados de John Dewey en su conjunto, y en particular se describe en los postulados de su obra *Experiencia y educación*. Aclara Díaz Barriga que la obra de Dewey, si bien no se le puede ubicar en los planteamientos de la corriente sociocultural contemporánea, sí constituye la raíz de esta propuesta, pues aquí se pueden inferir muchos planteamientos didácticos que se apoyan en el aprendizaje centrado en la experiencia y enseñanza reflexivas de los estudiantes.

Al ubicarse esta propuesta en el fomento del aprendizaje situado, se advierte en consecuencia el trabajo colaborativo a través de formar equipos comprometidos con un aprendizaje y enseñanza implícitos. Es mediante el trabajo en equipo la estrategia concreta en que los estudiantes discuten y analizan la problemática sociocultural que les interesa intervenir. Es decir, cuando intercambian experiencias y comunican sus preocupaciones e intereses acerca de las problemáticas encontradas, se les permite el desarrollo pleno de construcciones académicas. Las instituciones educativas, abunda Díaz Barriga (2006), deben estructurarse sobre determinadas formas de cooperación social y vida comunitaria que les posibilite el fomento de la autodisciplina a partir del compromiso social, lo cual se constituye en una forma natural de preparación en y para la vida. Consecuentemente, la universidad debe de ser entendida como un proceso vital para el contexto sociocultural en que se encuentran insertos los estudiantes.

El soporte académico de la EACH se fundamenta en que el aprendizaje para la investigación es de corte colaborativo y recreado por los estudiantes, en una determinada situación problemática que ha sido diseñada a través del análisis de los docentes y los propios educandos en sesiones de trabajo compartido. La situación problemática es extraída a partir de considerar necesidades sociales y de disciplina que son calificadas como relevantes para el entorno sociocultural de los estudiantes y la práctica profesional de los académicos. La propuesta del ABP parte de que el conocimiento está anclado y conectado con el contexto en el que se construye el conocimiento.

El aprendizaje situado, explica Díaz Barriga (2006), surge a partir de que los estudiantes saben, o desean saber, cómo funciona el entorno social y cultural al cual están circunscritos; al mismo tiempo que ellos ponen en juego sus conocimientos, aptitudes y disposiciones, confrontándolos con circunstancias relativamente familiares que les permiten manifestar su verdadero potencial como futuros profesionistas. En pocas palabras, esta propuesta teórico-metodológica es relevante porque sus finalidades pedagógicas parten de que los alumnos logren una mayor comprensión de los contenidos académicos al vincularlos explícitamente con sus saberes personales, lo cual trae en consecuencia que se sientan muy interesados con lo que aprenden siempre que tengan la oportunidad de dar al aprendizaje un uso más funcional y de creación propia. Por ende, propicia que los estudiantes capten, de manera sensible y oportuna, los problemas de la región y de su entorno comunitario al conectar sus contenidos académicos con los que serán los saberes propios de su profesión.

EL CICLO BÁSICO, LA EDUCACIÓN CIUDADANA Y LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA

La principal nota curricular diferencial entre la USP Central y la USP del Este fue la creación de un ciclo básico que se adhirió a todas las licenciaturas durante el primer año escolar.

El ciclo básico estaba compuesto por tres ejes centrales:

1. Formación introductoria sobre el campo de conocimiento de su profesión.
2. Formación general de carácter multidisciplinario que se vinculaba con las problemáticas socioculturales y políticas del momento actual.
3. Formación académica y profesional a través de la resolución de problemas con un propósito principal: el fomento de competencias académicas para el trabajo intelectual y la puesta en práctica, mediante el trabajo colaborativo centrado en equipos de trabajo, de la construcción de valores éticos y ciudadanos.

Con este diseño curricular, según Araujo y Amorin (2008, p. 155), se plantean los siguientes objetivos:

- Brindar una sólida formación académica y científica a los estudiantes.
- Favorecer el protagonismo y la autonomía de los alumnos y de su grupo de colegas para la comprensión de la complejidad de los fenómenos naturales, sociales y culturales.
- Propiciar la interacción y el intercambio de ideas, opiniones y explicaciones entre quienes desarrollan los proyectos, investigaciones y estudios.
- Aproximar la Universidad a la comunidad de pertenencia.

LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA Y EL PROYECTO EACH

La construcción de ciudadanía se concreta a través del llamado ciclo básico, integrado por los espacios curriculares con los que se pretende innovar el formato tradicional de asignaturas fragmentadas. Aquí se busca que los estudiantes y docentes se conviertan en equipos de trabajo colaborativo y que posibiliten una reflexión compartida de los aspectos que van a realizar durante los dos semestres que dura este proyecto académico.

Un aspecto distintivo de este proyecto, aseguran Araujo y Amorin (2008, p. 156), es acercar a los estudiantes a los problemas cotidianos y reales que vive la sociedad brasileña, para que se enfrenten al mundo de los análisis teóricos, las reflexiones compartidas, las experiencias vividas, los conocimientos y saberes de la comunidad académica.

El ejercicio colaborativo en el interior de cada grupo conducido por los maestros hará énfasis en las prácticas sociales de ciudadanía, reconociendo la existencia de derechos y obligaciones que tienen los individuos en torno a la problemática seleccionada. Los maestros y estudiantes, mediante la “metodología basada en problemas”, elaborarán proyectos de indagación que concreten la problemática a través de la búsqueda de investigaciones que han realizado con anterioridad, mismos que servirán como base para detallar la estrategia metodológica y en consecuencia la elaboración de instrumentos, aplicación de estos y producción de informes de investigación que caractericen y expliquen la problemática abordada.

Entre las problemáticas alrededor de las que giran los estudios, destacan, entre otras cuestiones: ¿Cuál es la problemática real que interesa estudiar? ¿Cuál es el origen sociohistórico, político y cultural de la misma? ¿Cuáles son las situaciones de iniquidad que están en juego? ¿Qué derechos y responsabilidades están implicados? ¿Qué tipo de ciudadanía se busca favorecer?

En síntesis, el contenido de formación siempre se halla en función de la problemática de ciudadanía acordada colegiadamente; y la estrategia de enseñanza está fundada en el “aprendizaje basado en problemas” que recupera los siguientes principios.

- El equipo de docentes y estudiantes debe seleccionar problemáticas vinculadas con el entorno que le permitan plantear soluciones de adentro hacia afuera.
- Docentes y estudiantes son los responsables de la lectura que se realice de la realidad y las actitudes ciudadanas que se vean favorecidas.
- En la comunidad donde se encuentra inserta la EACH hay saberes propios y valiosos que deben ser problematizados y visualizados como prácticas de acompañamiento social.
- Los equipos de trabajo están convencidos de la necesidad de ejercitar una labor conjunta y las competencias que es ineludible desarrollar.
- Si el contexto donde está ubicada la EACH ha desarrollado competencias para el trabajo ciudadano, se debe fortalecer un puente para una mejor comprensión académica.
- Es responsabilidad de la EACH acercar a sus actores académicos tanto a la problemática de su contexto como a sus posibles soluciones.

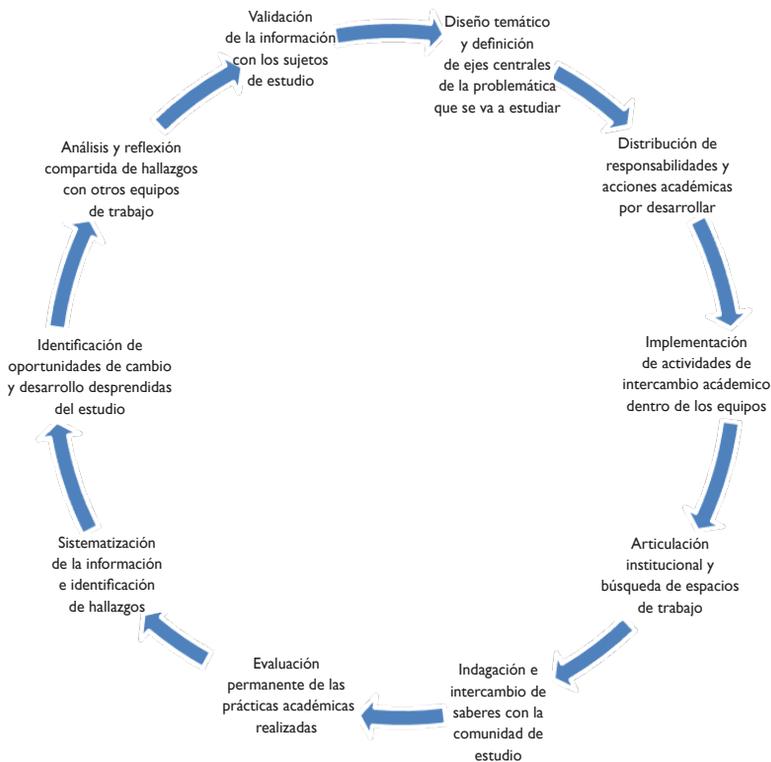
LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE LA INVESTIGACIÓN

Construir una nueva cultura de la investigación y la propuesta de esta en cuestiones curriculares concretas, exige la convergencia de varias representaciones académicas que integren la reflexión epistemológica, sociopolítica, psicopedagógica y didáctica.

Elaborar representaciones epistemológicas que sirvan de base para la producción del conocimiento, significa no seguir al pie de

la letra un procedimiento rígido de investigación, como lo demandaría una postura positivista de investigación que solo implique poner en práctica un conjunto de herramientas instrumentales de investigación. Aquí se parte de una premisa: que la investigación es una cultura académica construida socioculturalmente, de manera sistematizada y procesual; es decir, la investigación vista como una cultura significa construir de tal manera que se dé en un constante cambio, a través de una perspectiva crítica y pública, en la cual se aportan la idea y los procedimientos académicos vinculados al quehacer investigativo con relativa frecuencia. Este enriquecimiento permanente, a través de diferentes procesos de negociación y argumentación colectiva, es la base de la tarea asumida.

Figura 1. El ciclo de la enseñanza de la investigación



Fuente: Lasala, 2010, con adaptaciones.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La investigación empírica se realizó al considerar los planteamientos generales del enfoque interpretativo que propone Erickson (1989). De manera específica, se recuperó la propuesta metodológica seguida por Candela para el estudio en los salones de clase.

Para la realización del estudio se llevaron a cabo varias observaciones densas en un grupo de clases con el afán de entender y comprender el sentido formativo de la experiencia; posteriormente, una vez que se encontraba algo significativo, se procedía a realizar prácticas de observación contrastante y se solicitaba precisiones a sus docentes.

Se observó durante un semestre la cotidianidad del funcionamiento del ciclo básico 29 del tercer semestre de las Licenciaturas en Gerontología y en Turismo y Ocio; se realizaron registros etnográficos de su cotidianidad y grabaciones de audio, entrevistas informales a docentes y a estudiantes que, después, fueron trabajadas de manera colaborativa.

Un papel importante durante el trabajo fueron las entrevistas a alumnos y algunos maestros, siguiendo los planteamientos de Ricoeur (2007). Se asumió que la tarea era compleja, que demandaba una mayor profundidad académica. Para las entrevistas se seleccionó a aquellos que mostraban mayor compromiso con el proyecto académico.

En las entrevistas semiestructuradas se tomaron como base algunos procesos, entre ellos la práctica social e histórica que propone Ricoeur (2007), y se les preguntó sobre los elementos que les proporcionó el estar en contacto con esta estrategia académica durante su estancia en la institución. Asimismo, se procuró recuperar abiertamente lo que para ellos había significado su proceso de formación, de tal manera que comentaran y valoraran de modo natural su proceso formativo.

Si bien es cierto que las preguntas de la entrevista en sí mismas tenían una intención académica, se buscó que fueran lo más abiertas

posibles, para que así no se sintieran presionados con un ejercicio de interrogatorio rígido de pregunta-respuesta, sino más bien se convirtiera en una plática de interacción informal, donde ellos dieran cuenta de su experiencia formativa en el nivel de educación superior. El eje central fue conocer lo que pensaban acerca del trabajo ciudadano que promovía la institución, así como su opinión sobre el trabajo de equipo y las implicaciones que tenía el hecho de dar a conocer a sus compañeros los resultados de la información recabada, principalmente de los hallazgos académicos encontrados.

Por otra parte, se trató de inducirlos a que valoraran el uso de esta competencia académica en el contexto de las prácticas educativas que hoy plantean las políticas públicas. Todo esto para que evaluaran la situación actual de su proyecto académico como una representación en el contexto de otras instituciones.

ANÁLISIS DE LA CULTURA CIUDADANA QUE SE POSIBILITA EN LA EACH

Dado que un elemento central distinguió los cursos que se tenían como soporte del Aprendizaje Basado en Problemas, se esperaba que este espacio curricular contribuyera a una formación ciudadana que se expresara en la convivencia comunitaria, y en la responsabilidad social que se adquiría al estudiar un determinado tipo de objeto.

Estas intenciones se exponían tanto en los documentos curriculares que servían de soporte al proyecto, como en el discurso de sus protagonistas.

Cuando se creó la USP-LESTE existía un prejuicio sobre su creación. Los alumnos y maestros consideraban que no pertenecían en esencia a esta institución porque tenía fines educativos diferentes y porque llevaba el nombre de Escuela de Artes y Ciencias y Humanidades. Por eso considero que después se le puso el nombre Universidad de São Paulo del Este (USP-LESTE) (Testimonio de un docente).

Se esperaba que el aprendizaje que se generara en la institución se tradujera en una práctica profesional, en un ejercicio activo que incluyera prácticas académicas concretas que permitieran en un futuro cercano hacer frente a los problemas cotidianos de la realidad, así como a la adopción de posturas teóricas complejas que le posibilitaran una explicación y comprensión del contexto sociopolítico y cultural en que se encuentra inmerso.

Existía entre los maestros y los alumnos el prejuicio de que la EACH formara parte de la USP, ya se tenían otras carreras diferentes a las existentes. En su mayoría eran nuevas carreras que reflejaban los problemas socioeconómicos y sociales que había que resolver en la sociedad brasileña (Testimonio de un docente).

La intención del espacio curricular, que se apoya en el Aprendizaje Basado en Problemas, tenía como fin propiciar formas de actuar y construir juntos, tanto maestros como alumnos, lo cual implica una postura epistemológica de producir conocimiento, de construir en su interior un conjunto de estrategias concretas e interrelacionadas que se articularan entre sí para llegar de esa manera a la resolución de problemas (Svarzman y Narducci, 2001, p. 7).

Lo que vivimos en esa disciplina que se llamaba “Medio ambiente, sociedad y tecnología” fue que se juntaban alumnos de los cinco grupos. A medida que pasaba el tiempo los equipos se iban convirtiendo como en una banda, ya que todos se mantenían juntos y se veían en los siguientes semestres como grandes colegas. Existía una materia que se llamaba “Resolución de problemas”. Mas todos le llamábamos generación de problemas porque había una mezcla de alumnos. Todos con ideas diferentes, con propósitos diferentes en un principio (Testimonio de una estudiante).

El trabajo en equipo aparece como un recurso muy importante que ayuda a modificar la postura epistemológica de reconstruir sentidos, debatir ampliamente sobre el quehacer de la investigación y

hacerse de las competencias propias del trabajo intelectual, como un ente colectivo.

En este sentido, la resolución de problemas lleva implícito el fomento y desarrollo de algunas competencias para el trabajo intelectual. A este respecto, Perrenoud (1995) destaca que una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos, habilidades y actitudes que posibilitan una serie de conocimientos que permiten la construcción de rasgos de la personalidad humana.

Uno de los problemas que yo veía era que no todos los maestros fueron preparados para impartir esa asignatura. Lo cotidiano era que veían que todos los alumnos se la pasaban discutiendo y participando, mientras los maestros lo hacían de vez en cuando. Existía un grupo de maestros titulares que no estaban vinculados con la asignatura de resolución de problemas. Por ejemplo, a mí me tocó trabajar con un profesor que adoraba las piedras. Sin embargo, la asignatura de resolución de problemas no tenía nada que ver con la Geología (Testimonio de un estudiante).

Para la concreción de esta cultura que fomenta la construcción de ciudadanía y posibilita el desarrollo de competencias para la investigación, es posible inferir los siguientes aspectos:

1. Se trata de una formación, entendida como proceso, donde los sujetos construyen conocimiento sobre sí mismos a partir de los vínculos con su realidad social y académica. En esencia, se trata de un proceso de subjetivación que incluye la capacidad de pensar la realidad con la finalidad de transformarla y, a la vez, transformarse a sí mismo.
2. Se pone énfasis en una planeación, conducción y evaluación dialogada y reflexionada entre maestros y alumnos, que permita a los estudiantes en formación entrar en un mundo donde sean capaces de sostener sus propias convicciones y se apropien de todas las interrogantes que han construido, que se incorporen a saberes elaborados por los hombres en

relación con esas propuestas y las subviertan con repuestas propias (Celeste, 2010, p. 83).

3. Se trata de un aprendizaje complejo que incluye, al mismo tiempo, diversas competencias para el trabajo intelectual y, sobre todo, posibilita una forma diferente de accionar ciudadano.
4. La ventaja del Aprendizaje Basado en Problemas, que advirtieron en esta experiencia, reside en posibilitar formas de actuar y posicionarse frente a los demás problemas sociales de su entorno de una manera natural. Establece, también, formas de actuar e influir sobre los demás y es factible poner en práctica los valores de tolerancia y respeto.
5. La producción académica se daba, entre otras formas, a través de la elaboración de reportes de investigación, artículos en revistas académicas y diversos textos científicos. Consecuentemente, significa que el Aprendizaje Basado en Problemas también hace posible la creación del trabajo autónomo en los alumnos. Impulsa la formación de un individuo con capacidad de participación y de crítica, interesado en incidir en el mundo para el beneficio de los demás.
6. En esencia, esta manera de trabajar que se propicia en la USP del Este, significa para el maestro un modo de renunciar al control y dominio sobre los alumnos, al permitirles ejercer su propio poder. Es decir, el docente cambia su rol para posibilitar la confianza y la realización de sus alumnos. Por tal motivo, ahora su papel se debe de replantear como aquel que vigila y busca los momentos para propiciar aprendizajes significativos, aun cuando con frecuencia se enfrente a las rutinas de la cultura escolar de otros tiempos.

CONCLUSIONES

El aprendizaje acerca de cómo se instituye una nueva cultura de la ciudadanía y de la investigación, a través del análisis de las interacciones discursivas del trabajo en equipo y de las entrevistas en la USP del Este, mostró la riqueza del surgimiento de nuevas representaciones sobre la forma de construir el conocimiento escolar, riqueza a la que sus docentes y alumnos han de contribuir, de manera sustancial con sus razonamientos y argumentos, respecto de cómo se tiene que producir el saber académico.

Esto, en los hechos, convierte la propuesta de la USP del Este en un proyecto vivo en construcción en el que, como señala Candela (1999), el trabajo colaborativo se torna en una pieza fundamental para cumplir esta importante tarea de construir una nueva cultura institucional.

A partir de los análisis realizados, es posible advertir también cómo la postura de formar para la ciudadanía y la investigación a través de la vivencia del conocimiento, supera en gran medida la formación que se pretende dar por medio de prácticas informativas, manuales y recetas.

Consecuentemente, se advirtió que, si el discurso académico se orienta hacia la opción de vivir la ciudadanía y la investigación de manera compartida, a través de equipos naturales, se habrán de vislumbrar fácilmente las bondades que tiene esta forma de producir conocimiento desde otra postura epistemológica.

El estudio permitió, igualmente, mostrar que la construcción de espacios ciudadanos naturales es una práctica que requiere de procesos académicos que los posibiliten, al mismo tiempo que muestra la necesidad de ir teorizando esta práctica si se quiere tener un mayor compromiso con aquellos.

Hacer investigación, para muchos académicos, requiere de procesos muy largos y de una amplia fundamentación teórica; la experiencia aquí vivida evidencia que la investigación se puede hacer en diferentes niveles. Existe otra, de segundo nivel, que tiene fines

formativos y, a la vez, permite entender que la investigación es una práctica que representa un quehacer histórico que requiere de saber manejar fuentes y tiempos para la producción del conocimiento. Tomar en cuenta la experiencia de construir una nueva cultura para la enseñanza de la ciudadanía y la investigación permite advertir, con mucha facilidad, aquellas representaciones sociales que impiden la adquisición de una nueva cultura.

REFERENCIAS

- Araujo, U. y Amorin, V. (2008). Comunidad, conocimiento y resolución de problemas: el proyecto académico de la USP Este. En U. Araujo y G. Sastre, *El aprendizaje basado en problemas: Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*, Barcelona, España: Gedisa.
- Araujo, U. y Sastre, G. (coords.). (2008). *El aprendizaje basado en problemas: Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Celeste, M. (2010). Formación ciudadana y vínculo pedagógico. *Revista Novedades Educativas* (228/229) 82-84 (s.f.i.).
- Chaves, M. (2010). Construcción de ciudadanía. *Revista Novedades Educativas* (228/229) 96-101 (s.f.i.).
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Erickson, F. (1989). Métodos cuantitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (org.). *La investigación de la enseñanza 11: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, España: Paidós.
- Lasala, M. (2010). Desde la escuela tradicional hacia la interculturalidad: una experiencia de construcción del aprendizaje. *Revista Novedades Educativas* (233) 8-11.
- Perrenoud, P. (1995). *Oficio de alumno e sentido do trabalho escolar*. Portugal: Porto Editora.
- Ricoeur, P. (2007). *Tiempo y narración: Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Sacristán, G. (2002). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid, España: Morata.
- Svarzman, J. y Narducci, J. (2001). Resolución de problemas y organización de la información. *Revista Novedades Educativas: ideas y recursos*, año 13 (127) 8-11. Buenos Aires, Argentina.

Villanueva, E. (2010). Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros. *Perfiles Educativos*, vol. 32 (129). México.

CAPÍTULO 6

HACIA LA REVALORACIÓN DE PRÁCTICAS CIUDADANAS EN LA ESCUELA NORMAL DEL DESIERTO (1975-1980)

Antonio Carrillo Avelar

Antonia Ibarra Reyes

INTRODUCCIÓN

Actualmente, en el campo de la pedagogía empieza a convertirse en una preocupación académica el fomento de una educación ciudadana que modifique las prácticas tradicionales de aprendizaje y enseñanza. La escuela ciudadana pretende la construcción de un proyecto político-pedagógico a partir del establecimiento de relaciones humanas democráticas, solidarias y éticas, cuya finalidad sea formar estudiantes también solidarios, éticos y felices con su práctica profesional, porque constituir ciudadanos plenos y conscientes de su accionar cotidiano significa beneficiar el contexto sociocultural en que viven y fortalece las condiciones necesarias para la mejora y desarrollo de dichas relaciones (Gadotti, 2001).

En México, desde hace algunos años se ha considerado la pertinencia de ofrecer una educación congruente, acorde con la realidad

cotidiana en sus contextos de marginación. La Escuela Normal del Desierto, portadora de estos principios, se convierte hoy en un modelo de referencia importante que permite analizar la práctica de la formación ciudadana docente desde otro lugar, es decir, el trabajo colectivo y solidario.

Ante dicho supuesto, la idea de este trabajo es mostrar en detalle por qué la Normal del Desierto es una institución con buenas prácticas académicas que han favorecido prácticas de educación ciudadana. El tener como referente un tipo de formación de docentes con un enfoque de corte ciudadano, significa históricamente que puede traer muchos beneficios; por ejemplo, ideas para hacer una propuesta de formación académica consecuente con la realidad que viven los docentes y mejores estrategias de actualización, que en estos contextos representa un mayor involucramiento en su tarea y lleva consigo, al mismo tiempo, la creación de buenos ambientes formativos para ellos.

La educación debe entenderse como el derecho ciudadano que tiene toda persona de apropiarse de aprendizajes esenciales para la vida: I. como un modo humano de relacionarse y cooperar entre los hombres; II. como una manera de satisfacer sus necesidades, transformando la naturaleza para su propio beneficio y para el fortalecimiento de esta misma; III. como una forma de conocerse, entenderse y comunicarse con los diferentes niveles sociales.

La educación para una ciudadanía mundial puede ser entendida como un ámbito educativo estratégico que, basado en una estrategia de aprendizaje a lo largo de toda la vida, se propone dotar a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, en el ámbito formal, no formal e informal de la educación, de conocimientos y competencias basados en los derechos humanos, la justicia social, la diversidad, la igualdad entre los sexos y la sostenibilidad medioambiental. La Educación para la Ciudadanía Mundial es una oportunidad para concientizarse y practicar una ciudadanía responsable, que además de hacer realidad derechos y obligaciones ciudadanas, tienda al logro de un mundo y un futuro mejor para todos y todas, nos empodere como agentes de cambio para

transformar nuestras comunidades mirando siempre el bien común ampliado al país y el mundo que los rodea (UNESCO, 2015, p. 6).

Se ha considerado que la temática de recuperar los sustentos de experiencias de formación de docentes centradas en el quehacer formativo que favorecen la ciudadanía, es muy relevante, pues los resultados de buenas prácticas de corte histórico son importantes debido a que representan prácticas documentales y para ellas se cuenta con una serie de criterios académicos ya probados en la práctica (tipos de actores sociales, organización escolar, estrategias didácticas empleadas, entre otros), que han sido resignificados en la práctica para poblaciones educativas con semejantes características. Mediante la observación de la memoria histórica y el funcionamiento de estas experiencias, también es posible detectar, en otras instituciones, errores como oportunidades de mejora y que deberían de ser atendidos y solucionados.

Tal como lo expresó Gimeno (2001), la primera dimensión que debe tener una escuela que favorezca una práctica ciudadana, es aquella que logra que los estudiantes realmente aprendan lo que se supone que deben aprender y se ha establecido en los planes y programas curriculares. Una segunda dimensión, complementaria a la anterior, está referida a tener claro qué y para qué se está aprendiendo realmente y cómo esto les resulta útil a los estudiantes para su desarrollo individual y sociocultural.

En este sentido, una educación ciudadana es el respaldo que el individuo necesita para desarrollarse como ser humano y, al mismo tiempo, le permite desenvolverse en los ámbitos político, social y económico. De esta manera, una escuela que favorece prácticas ciudadanas es aquella que tiene muy claros los fines para los cuales fue creada y los contenidos para lograrlo. Finalmente, tiene presente los procesos y las estrategias que la propia institución utiliza para el desarrollo de su experiencia educativa. En pocas palabras, una escuela que favorece prácticas a favor de la ciudadanía es la que brinda a los estudiantes un adecuado contexto académico para el aprendizaje, e

incluye una oportuna selección de sus recursos humanos y materiales, así como estrategias convenientes que ayudan a cumplir con esta tarea de compromiso en su entorno social.

Por todo ello se considera que la Escuela Normal del Desierto (1975-1981) propició prácticas educativas ciudadanas para resolver las necesidades de los pueblos rurales e indígenas donde sus egresados han desempeñado su labor profesional.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

El Centro Regional de Educación Normal de Cedral, San Luis Potosí, mejor conocido como Escuela Normal del Desierto, fue un proyecto de formación de profesores de educación primaria que dejó importantes aprendizajes en torno a la vinculación entre maestros y comunidades de la llamada zona ixtlera de esa época, integrado por los estados de San Luis Potosí, Tamaulipas, Nuevo León, Zacatecas y Coahuila, en el medio rural mexicano.

Los factores formativos de la propuesta educativa, conjugados académicamente, pueden proporcionar elementos prácticos acerca de cómo promover la educación ciudadana situada de carácter colaborativo. Si bien cabe aclarar que esta experiencia no constituye una práctica única en la historia, sí es una de las más completas en el medio de las escuelas normales rurales del país.

La Escuela Normal del Desierto se proponía, en sus comienzos, generar una estrategia educativa integral que abarcaba cuatro líneas de trabajo académico: I. Atención educativa significativa y de respaldo académico para el pueblo ixtlero y su territorio; II. Formar líderes sociales comprometidos con la problemática socioeconómica de la región; III. Propiciar una educación formal especializada con soportes pedagógicos y didácticos sustentados en el trabajo colectivo y artístico; y IV. Fortalecer una educación extracurricular con matices cooperativos, apoyada en el trabajo productivo.

Su origen en México se debió a que durante la década de los setenta del siglo XX se promovió un proyecto socioeconómico denominado Proyecto del Desarrollo Compartido (Monserrat y Chávez, 2003), que buscaba subsanar la crisis sociopolítica de los años sesenta y que tuvo su desenlace fatal en la matanza estudiantil de 1968 en Tlatelolco. Esta política educativa dio pie a las perspectivas socioeducativa y política que permitieron generar una disyuntiva para los procesos de formación de las escuelas normales mexicanas, además de proyectos alternativos, como la Normal de Tiripetío, Michoacán, Escuela Normal de las Flores, Tamaulipas, y Escuela Normal de Celaya, Guanajuato, entre otras (Torres y Latapí, 2005), que dieron muestras de grandes aportes al campo educativo y de resistencia a las prácticas de colonización de otras épocas.

El proyecto, motivo de este trabajo, fue obra de la profesora Amina Madera Lauterio y un grupo de maestros fundadores, quienes siempre mostraron su gran compromiso con el ideal de crear una educación diferente y alternativa para aquella región del país y, en este sentido, construyeron una adecuada propuesta pedagógica a favor de una zona tan pobre de la nación mexicana.

EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA LLAMADA TERCERA TRANSFORMACIÓN

El proyecto de la Escuela Normal del Desierto se inspiró en el proyecto histórico de las escuelas normales rurales nacido hace un siglo, con la aparición de la nueva Secretaría de Educación Pública.

Prácticamente desde su creación en los años veinte y durante los años treinta, las Normales Rurales –concebidas sobre todo por el Cardenismo como una parte integrante de la Reforma Agraria y del proceso de desarrollo del campesino– fueron confrontadas por los grandes hacendados y por la Iglesia. Los curas las llamaban “las escuelas del diablo”; el clero, furibundo, amenazaba con excomulgar a las familias de los muchachos que se inscribieran, y hacían

correr rumores sobre las prácticas inmorales que se realizaban en los internados. (Coll, 2015, p. 83)

Históricamente, en México se demostró que todo proceso revolucionario con un nuevo Estado fundante, como fue el caso de la Revolución de 1910, en esencia tiene en su interior un proyecto educativo ciudadano que busca formar un individuo nuevo, que responda a sus nacientes requerimientos sociales, producto de sus aspiraciones de libertad y justicia de la época, a través de la creación de un perfil académico diferente al instituido en la época anterior.

En muchos espacios sociales, la escuela posrevolucionaria jugó un papel importante en los intentos de crear las condiciones para consolidar un cambio social que fuera congruente con las aspiraciones del nuevo programa social. Los proyectos de escuela posteriores a la Revolución dejaron un buen legado de ideas y maneras de establecer los vínculos entre la escuela y la sociedad. Cabe recordar que, en toda época histórica, cada situación sociopolítica y regional tiene su propia validez. Sin embargo, resalta que tarde o temprano la historia de la educación pública del país brinda ejemplos concretos de prácticas educativas que tuvieron ideales semejantes y que hoy es importante documentar.

Las primeras Normales Rurales están muy cerca de cumplir su centenario. Han sido cien años difíciles, duros, enriquecedores y sustanciales en los que se sumaron a las luchas más emblemáticas de los campesinos, de los estudiantes, de los maestros, de los pobres. Son cien años de resistencia sostenida para defender un proyecto utópico, en el que los hombres de la tierra serían verdaderamente libres y alcanzarían una vida digna. Son cien años de luchar por su sobrevivencia, y hoy en día son acompañados por grandes sectores de la población en esta tarea. Se han convertido en símbolo y condensación de las luchas del pueblo mexicano (Coll, 2015, p. 94).

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA CIUDADANA SIGNIFICATIVA PARA LA REGIÓN IXTLERA DEL ALTIPLANO

La historia de la Normal del Desierto constituye, hoy día, un ejemplo de formación (1975-1981) para docentes que trabajan en escuelas, con estudiantes que viven en extrema pobreza y discriminados por el tipo de formación recibida. Se puede decir que es la última institución en su género que ha tratado de rescatar los principios del movimiento pedagógico conocido como Escuela Rural Mexicana, propuestos por Moisés Sáenz y Rafael Ramírez, entre otros (Loyo, 1985); la Escuela Rural Mexicana toma como soporte la formación regional o formación situada, con miras a recuperar la problemática socioeconómica y geográfica específica (en este caso, los campesinos ixteños de la zona marginada del país), en el contexto de un área socioeconómica y cultural condenada a desaparecer por la falta de agua y de fuentes de empleo.

Las escuelas de educación básica de la región se caracterizan por una precaria formación de sus docentes, pocos de ellos desean quedarse y la mayoría se distingue por su improvisada formación, además de que se procura tener docentes con bajo promedio escolar. Aquí las jefaturas de zona o supervisiones, que generalmente se ubican en zonas urbanas, con frecuencia acostumbran a enviar a los nuevos maestros a las zonas más apartadas, sobre todo para que vayan adquiriendo méritos, o aun como zonas de castigo, dada la lejanía y precariedad de la región (Loyo, 1985).

El malestar del docente, según Loyo (1985), se ve reflejado en su enfado por tener que trasladarse a lugares muy distantes, de condiciones climáticas extremas y habitantes con muchas necesidades socioeconómicas. La inconformidad se veía reflejada, también, en su incompetencia didáctica, pues debido a que las comunidades eran muy pequeñas, con frecuencia tenía que trabajar con todos los grados escolares al mismo tiempo, algo para lo que no estaba preparado. Asimismo, debía atender la organización

administrativa de la escuela y hasta cuidar del mantenimiento de la infraestructura.

En las escuelas unitarias, la práctica escolar que se privilegia está centrada en atender solo a los alumnos de sexto año, quienes van a ser los egresados y por lo cual reflejan su imagen profesional, además de ser relativamente fácil trabajar con ellos. Sin embargo, los docentes a la vez son directores de las escuelas y con frecuencia tienen que salir a las cabeceras municipales a atender asuntos de corte administrativo y supervisiones escolares, motivo por el cual se ausentan de sus clases.

En otro tipo de escuelas unitarias, generalmente se advierte que los maestros se dedican preferentemente a los primeros grados, debido a las presiones de los padres de familia, ya que éstos exigen que por lo menos sepan leer y manejar las operaciones aritméticas básicas. Mientras que a los alumnos de los grados superiores se les abandona, porque consideran que ya cubrieron esta etapa. A ellos se les deja recurrente: lecturas en silencio, copias y resolución de operaciones matemáticas. Asimismo, este tipo de alumnos, al no renovárseles el trabajo didáctico, asignado frecuentemente tienen que entretenerse a sí mismos con una sola actividad durante una hora o más. En un caso, se observó que en el transcurso de dos horas el tercer grado leía en silencio, mientras que el cuarto, el quinto y el sexto hacían planas de numeración (Ezpeleta y Weiss, 2002, p. 173).

Ante estas limitaciones socioacadémicas, los docentes recurren a los castigos corporales infligidos a sus alumnos, producto de limitaciones formativas y carencias económicas de los niños, que a veces ni siquiera tienen dinero para comprar lo que necesitan para ir a la escuela.

Los alumnos egresados, por otra parte, siempre mostraban severas carencias formativas, cierta dificultad para leer y escribir con los niveles deseables, en muchos casos, lo mismo que en la resolución de problemas matemáticos y poco manejo de los contenidos de los programas oficiales de educación básica. Todo esto, en los hechos, constituye una práctica de discriminación social, ya que

implica tener docentes inexpertos y, por otra parte, significa quitarles a los educandos cualquier posibilidad para continuar su formación, pues cuando van a estudiar a otras instituciones o migran a las grandes ciudades son bajados de nivel.

El propósito principal de la Escuela Normal del Desierto, en sus orígenes, fue contribuir en gran medida a la solución de las problemáticas mencionadas y, consecuentemente, seleccionar a los mejores estudiantes de la región para que fueran docentes, dado que ellos conocían de fondo la situación que vivían en sus instituciones. Por ende, implicaba dar la oportunidad de seguir estudiando a aquellos alumnos que difícilmente tendrían acceso a la educación superior.

Los aportes académicos de la Normal del Desierto al proceso de formación de maestros rurales invitan a examinar su prototipo pedagógico desde diferentes perspectivas. Sus principales líneas de trabajo y la contingencia que enfrentó el proyecto constituyen un testimonio invaluable para identificar aquellos aspectos académicos que tuvo la estructura de esta institución y los principios formativos que la consolidaron como proyecto académico ciudadano (Gadotti, 2001). Además, el análisis detallado de esta experiencia permite visualizar cómo estos campos de acción formativa ciudadana pueden contribuir a mejorar la vida académica en contextos con características similares.

La coyuntura sirvió como escenario a un grupo de docentes de la Normal apasionados con su trabajo académico e ilusionados por tener una mejor educación ciudadana para la región del semidesierto, encabezados por los educadores Amina Madera y Osorio Marban, que en su momento fueron líderes de “dos proyectos institucionales”: la “Escuela Normal del Desierto” y la “Forestal”, esta última a favor de mejorar las condiciones socioeconómicas de la región. Ambas sedes, además, tenían como propósito mejorar las condiciones de vida de los habitantes del semidesierto mexicano. El proyecto organizó sus acciones formativas en cuatro direcciones: I. Formar líderes académicos comprometidos con las comunidades.

II. Educación formal con soportes pedagógicos y didácticos pertinentes. III. Educación extracurricular con soportes cooperativos. IV. La vinculación del trabajo académico con el productivo.

I. Formar líderes académicos comprometidos con las comunidades.

La Escuela Normal del Desierto, o Centro Regional de Educación Normal de Cedral, a 20 km de la ciudad de Matehuala, San Luis Potosí, era una institución a la que concurrían aproximadamente 400 alumnos, la mayoría hijos de campesinos ixtleros, es decir, los más pobres de la región. Dada la escasez de agua en la zona del altiplano, muchos no tenían trabajo formal y vivían de los planes sociales de la Forestal que promovía el gobierno federal. Se trataba de una escuela normal rural cuyos alumnos recibían una beca que les servía para su mantención; se alojaban en las diferentes casas de Cedral.

En aquella época, la ciudad de Cedral contaba con aproximadamente 6 500 habitantes, principalmente trabajadores mineros, comerciantes, agricultores de hortalizas y jornaleros migrantes que vivían en Estados Unidos de América, en general. Hoy Cedral ha crecido considerablemente gracias a las remesas que envían los migrantes, al apoyo que obtienen los estudiantes becados y al hecho de que es una ciudad de paso para turistas que visitan Real de Catorce.

Para el ingreso a esta escuela, el consejo de estudiantes y el consejo de maestros y directivos, a través de un trabajo colaborativo, realizaban una evaluación diagnóstica centrada en la situación socioeconómica y la actitud de los posibles alumnos que pudieran ingresar a la escuela normal, en contraposición a la forma tradicional que empleaba la SEP en cuanto a seleccionar estudiantes a través de pruebas de habilidades psicométricas.

Esta forma de selección de los futuros docentes había sido acordada por el equipo de trabajo con la intención de proporcionar un carácter popular a la escuela, es decir, “darles un poco a aquellos de quienes tanto hemos recibido”, como lo predicaba el lema de la institución. Se proponía que los jóvenes con una edad de 15 a 18 años, que habían terminado la secundaria y tuvieran pocos recursos económicos, además de ser recomendados por la comunidad de origen

gracias a su disposición y actitudes de compromiso social, serían los mejores candidatos para el ingreso a la normal.

La Forestal estaba pendiente de participar en los traslados que los alumnos hacían a las comunidades donde vivían los aspirantes, en los vehículos a su servicio. Este apoyo fue muy importante porque, se debe recordar, la región ixtlera abarcaba cinco estados de la República y las comunidades estaban muy distantes una de otra.

Los acuerdos entre los normalistas y las autoridades de la región o las comunidades, era esencial, debido sobre todo a que se esperaba que la escuela obtuviera el respaldo de esta (los campesinos ixtleros), al ser la primera vez que se podría tener una escuela de y para este contexto. Las reuniones de corte colaborativo que se realizaban en la institución entre las autoridades, docentes y representantes estudiantiles para la selección de los mejores alumnos, duraban casi todo el periodo de vacaciones de julio y agosto.

Una vez que ingresaban los nuevos estudiantes de la Normal del Desierto, se hacían reuniones de información sobre las características del proyecto y se procedía a distribuirlos en los espacios que disponían las familias en las casas de la comunidad de Cedral, San Luis Potosí.

El cumplimiento de este principio de la escuela se puede apreciar en la declaración aquí reproducida, hecha por uno de los docentes egresados de dicha escuela en una de las entrevistas:

En aquel tiempo, se creó la Normal con los hijos de los campesinos, pues eran los que menos tenían. Por ejemplo, ahorita nos damos cuenta que “La Forestal”, también conocida como la Federación Regional de Sociedades Cooperativas, era un organismo descentralizado del gobierno federal que tenía como objetivo principal asesorar la administración y contabilidad de las cooperativas de campesinos ixtleros de la región del semidesierto mexicano. Posteriormente, se le asignó transformar la infraestructura de la zona a través de la creación de caminos, centros de salud, medios de comunicación, tiendas populares, centros vinícolas, locales cooperativistas, máquinas y fábricas. En el sector educativo se caracterizó por el apoyo a la creación de centros educativos, como la Normal del Desierto, Centros de Educación para

Adultos y Centros Artesanales. Asimismo, se encargó de apoyar la elaboración de materiales didácticos para las escuelas de la región. En la comunidad donde estamos nosotros, muchos se quedan sin estudiar, y porque ¡no hay! otras opciones. Sin embargo, en esa Normal no nos cobraban ni inscripción, ni libros, ni nada, ni el transporte, nosotros no pagábamos nada. Si esa Normal no se hubiera abierto a lo mejor nosotros ni estuviéramos aquí, ni fuéramos maestros. Y ahorita, aquí, en el medio que estamos, veíamos a las gentes bien humildes y jóvenes muy inteligentes, este... pues que ahí se quedan, terminan el bachillerato, la secundaria, y ya no continúan estudiando pues porque ¡ya no hay! (Entrevista 1).

Para el ingreso de los académicos y alumnos, tenía un gran valor la actitud y el compromiso de los aspirantes frente al modelo educativo que se pretendía poner en práctica.

II. Educación formal con soportes pedagógicos y didácticos pertinentes.

La enseñanza de las primeras generaciones de la Escuela Normal del Desierto (1975-1982) eran cursos que integraban el plan de estudios de educación normal impartido en todo el país. La mayoría de sus docentes eran egresados de la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional y las escuelas normales superiores del país.

Los normalistas consideraban que el nivel de exigencia era alto si se tomaba en cuenta que la mayoría de ellos eran egresados de escuelas unitarias y de multigrado. El modo de enseñar se tenía que improvisar en un principio, ya que tenían dificultades en la lectura de comprensión y en la toma de apuntes, por lo que con frecuencia no podían seguir el ritmo de la clase.

La primera decisión de los maestros de la Normal del Desierto, para ir resolviendo estas problemáticas, fue elaborar resúmenes dirigidos por las academias, y promover que se fueran dominando los contenidos básicos de los libros de primaria. Las reuniones de corte colaborativo de los docentes se daban de manera natural, ya que algunos de ellos vivían juntos y esto facilitaba que, a la hora de la comida o en sus ratos libres, se analizara la problemática escolar y formativa que enfrentaban sus estudiantes y se hicieran propuestas

alternativas didácticas para elevar el nivel académico de los educandos.

Respecto a la forma de trabajar de los docentes en la Normal del Desierto, estaba dividida en dos tipos de reuniones: las de todas las áreas y las académicas. Las primeras se realizaban al empezar cada año escolar, para distribuir las cargas académicas y prever el sentido pedagógico de los cursos. También se organizaban estas reuniones para dar a conocer la manera en que se esperaba formar pedagógicamente a los estudiantes, y que le sirviera a su futuro quehacer docente.

La observación de un día de clase en una escuela unitaria ilustra a la vez, lo difícil que es el trabajo multigrado sobre todo si se busca, como en este caso, mantener a los tres grados trabajando en actividades diferenciadas. El día de la observación, la atención del maestro se divide en 24 intervalos diferentes: con el primer grado: i) revisión del copiado de un texto, ii) el dictado de palabras y la asignación de planas con palabras, iii) la lectura y copia de un texto, iv) asignación de tarea para dos materias: español y matemáticas (Espeleta y Weiss, 2002, p. 64).

La reflexión sobre el trabajo colegiado de corte colaborativo implicaba analizar una de las bases de la formación de los maestros de aquella época. Este tipo de prácticas estimuló a los catedráticos para organizarse en torno al tipo de proyecto académico que se quería poner en práctica desde los salones de clase. Ahí se analizaba el sentido académico que debería tener la escuela en su compromiso con las necesidades de la región ixtilera, con base en los contenidos del programa oficial de las normales y la experiencia profesional de sus académicos.

Sin embargo, este tipo de programas se veía solo como apoyo al proceso de formación de los maestros; al hacer las adaptaciones pertinentes, se buscaba más que llevar los programas al pie de la letra, trabajar esos contenidos en torno a la realidad educativa del lugar. Es decir, se usaba lo que servía y se desechaba aquello que no se consideraba útil. Así, se consideró que el núcleo didáctico que se

tendría que trabajar era la preparación para el manejo de escuelas de multigrado con uno, dos o tres docentes, en comparación con las otras escuelas normales del país, donde se privilegiaba el trabajo con escuelas de organización completa y en las que un docente está al frente de todo un grupo escolar de un solo grado.

El trabajo con escuelas multigrado se hacía a través del fomento del trabajo autodirigido, donde los niños aprenden por sí mismos con el apoyo de su profesor. Para esto se fomentaba el manejo de guiones didácticos apoyados con el programa de audio-primaria, consistente en una grabadora y un paquete de cintas grabadas que servían de apoyo a las lecciones de los alumnos.

Por tanto, la narrativa se constituyó como una metodología que favoreció el trabajo y con esta el alumno debería tener en cuenta los siguientes principios:

- Tener claro cuál es el sentido de la tarea educativa en general.
- Cómo lograr procesos de autogestión naturales en los niños.
- Cómo promover una ayuda mutua entre iguales.
- Cómo lograr apoyarse en niños monitores que colaboraran en estas tareas.
- Cómo hacer dosificación de contenidos del plan y programas oficiales.
- Cómo lograr que el niño comprendiera su entorno socio-cultural.

Es posible advertir que esta actividad académica es muy importante porque se observa que varios de los principios académicos que hoy día son obligatorios, desde aquel entonces se veían como una práctica escolar natural.

A la distancia, de este proyecto de intervención es notorio que en esa época no se preguntaron: ¿Cómo comprometer a los docentes con la práctica si no están convencidos de las bondades de la educación centrada en los niños?

Un catedrático de la Normal del Desierto expresó:

Como las materias o fichas que proporcionaba la SEP para enseñar el uso de los guiones didácticos se hacía articulando la preparación previa del normalista, es decir, se tomaba en cuenta la formación que había tenido y a partir de estos comentarios se hacían algunas modificaciones a los materiales, adecuándolos al contexto de procedencia, ya que tenía las mismas características que el de las comunidades en donde se desempeñarían, primero como practicantes y después como docentes (Entrevista 8).

Aquí se favorecieron las razones teóricas de los guiones, entendidas sobre todo como tesis filosóficas que sustentan y promueven el desarrollo cognitivo.

III. Educación extracurricular con soportes cooperativos. Otro de los principios pedagógicos que sustentaban el proyecto de la Normal del Desierto se ubicaba en la participación compartida de todos los sectores que integraban la institución: autoridades, maestros, trabajadores y discentes. Para cada alumno había de manera implícita una actividad de la escuela en que podría participar, de tal forma que se organizaba en Comisiones de la Escuela:

Actividades agropecuarias	Actividades de organización
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo de campo • Conservas y embutidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Jefe de grupo • Representante de cooperativas
Actividades pecuarias	Actividades de servicios educativos
<ul style="list-style-type: none"> • Vacas • Cerdos • Conejos • Pollos • Cabras 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo social • Alfabetización • Primaria • Secundaria

En cada ciclo escolar, a cada joven se le cambiaba la comisión. La elección de estas tareas se efectuaba con la participación de todos los alumnos, mediante asambleas generales o de grupo. Cada comisión, en los hechos, tenía su propia forma de pensar y analizar la

actividad que le había tocado. La confrontación permanente de sus puntos de vista en el interior de cada una era indispensable para la coherencia, así como el avance en la formación de los estudiantes y, en consecuencia, de la institución.

Para ayudar y asesorar esas comisiones se contaba con un maestro, quien se encargaba de nombrar un coordinador de mesa de discusión que diera la palabra, y de un secretario que elaboraba la minuta de cada sesión. Por otra parte, para que funcionaran las comisiones de las actividades agropecuarias, los viernes en la noche se organizaban reuniones de comisión de cooperativas, la cual tenía, entre otros propósitos, la organización y evaluación de las actividades que se realizarían toda la semana. En estas actividades la dirección y subdirección jugaban un papel muy importante, ya que tenían la capacidad de avalar las decisiones tomadas por este consejo interno.

IV. La vinculación del trabajo académico con el productivo. El proyecto mostró la pertinencia de vincular lo hecho en las aulas con el trabajo agropecuario, el cual en la práctica distinguía a las comunidades rurales. Para realizar esta tarea en alternancia se consideraba que era muy importante que los futuros maestros tuvieran una fuerte formación pedagógica, pero al mismo tiempo una adecuada preparación centrada en el trabajo productivo, ya que la tarea utópica era construir y lograr que la región ixtlera reverdeciera en favor de un futuro económico y social más acorde a nuestros tiempos (véase el anexo 3, donde se muestran los ideales de la Normal del Desierto a través de su himno).

Con este objetivo, los períodos de clase tenían un horario de 8 a 14 horas y de 17 a 19 horas. Mientras tanto, un grupo de trabajadores del campo, maestros de la normal comisionados y algunos estudiantes se reunían a las seis de la mañana a planear la tarea agropecuaria, para que en las tardes un grupo por día se dedicara a participar en estas faenas.

Esta alternancia del trabajo tenía como principio introducir a los alumnos a la práctica y para esta actividad académica se daba

la mayor importancia al trabajo de prácticas de observación y demostración en el aula, así como a las prácticas de realización didáctica (una vez a la semana) y a las prácticas intensivas (con una duración de dos semanas). De igual forma, en el trabajo agropecuario se involucraba a los alumnos sin tomar en cuenta que tuvieran un conocimiento previo para después ponerlo en práctica. Aquí se consideraba que la necesidad de estar inmerso en la práctica demandaba que los propios alumnos requirieran conocimientos acerca de cómo realizar el trabajo.

Con la estrategia de sumergir a los alumnos en la realidad pedagógica y socioeconómica que les tocaría vivir, en los hechos se les estaba induciendo hacia la necesidad de comprometerse con la problemática de sus contextos, y desde adentro buscar nuevas alternativas de solución a la subdivisión de estos dos grandes problemas: el aula y su contexto. Se esperaba que los alumnos tuvieran contactos más auténticos, porque la realidad que iban a enfrentar siempre es un proceso de inmersión que no pregunta si la gente está preparada o no. Aquí la Normal del Desierto estaba obligada a adelantarse y preparar con más elementos para que el futuro docente tuviera más conocimientos que le permitieran asumir la realidad que le tocaba transformar.

Más allá del problema de la duración de la alternancia del trabajo académico con el trabajo productivo, lo importante era vivir la experiencia y desde allí buscar los conocimientos que le permitieran ser más congruentes con la realidad que iban a enfrentar. La Escuela Normal del Desierto estaba obligada, a partir de ello, a dotar de saberes teóricos y prácticos que viabilizaran la posibilidad de afrontar cada día con más éxito esta tarea, que es lo que uno hace en un momento dado. Pero el desconocimiento hace que la necesidad obligue al estudiante a buscar soluciones que están en la experiencia con sus demás compañeros.

Con esto se pretendía que el normalista aprendiera, en los hechos, que la realidad es una práctica integrada en donde el trabajo del aula no es lo único que hay que resolver o intervenir, sino

también su contexto. Ya que aquí subsiste un conjunto de saberes que muchas veces influyen más que la práctica del aula.

En este contexto, en la Normal del Desierto se consideraba que un maestro asesor por grupo debería de ser el encargado de ir acompañando a los estudiantes en las diferentes tareas que se le asignaban. Él tendría que apoyar el trabajo de las prácticas escolares, el trabajo productivo y el trabajo de extensión artística que se hacía también en las comunidades, mismo que se explicará más adelante.

El maestro asesor de grupo, si bien no tenía una formación amplia que le permitiera abarcar ambos aspectos, estaba consciente de que son la base, el ejemplo y la posibilidad de generar un trabajo autónomo, en el que los propios estudiantes se apoyan a través de sus saberes previos.

Diariamente se realizaba el trabajo agropecuario para detectar cuáles eran las actividades que en la tarde tendrían que realizar los grupos; se elaboraban informes de la situación de cada una de las áreas de trabajo en ese rubro. La tarea en sí misma no era prepararlos directamente para ser ingenieros agropecuarios, o algo semejante, sino que en la medida en que los alumnos participaban en las actividades de este tipo, ellos irían valorando la importancia del trabajo de campo para la obtención de recursos económicos y materiales que servirían de soporte para el crecimiento de la institución. Asimismo, aprendían a trabajar en el campo el cuidado y mantenimiento de diversas especies de animales comestibles.

Se estimaba que los recursos obtenidos del Estado eran limitados y se preveía que con la dinámica autónoma que estaba adquiriendo la escuela, iba a llegar el día en que muchos recursos ya no los tendrían. Por eso se pensó en implementar estrategias que coadyuvaran en la solución del problema.

En 1975, cuando a la escuela se le dotó de 70 hectáreas de terreno, mismo que se tenía que ir preparando para hacerlo producir, ya que era de “agostadero” (no propicio para el trabajo agropecuario). En los siguientes años, el presidente Luis Echeverría, y

algunos gobernadores de los estados cercanos a la Normal del Desierto, apoyaron con un camión de carga, autobús, una camioneta Combi y cuatro coches Safari para diversas actividades. Lo más difícil fue la perforación de un pozo para la obtención de agua y como recurso para las tareas agropecuarias.

Se tenía conciencia respecto de que los directivos y los maestros asesores se convertirían en un verdadero ejemplo, ya que por el trabajo realizado no recibirían remuneración alguna y todo se hacía en aras de un proyecto educativo trascendente, que sirviera de apoyo al pueblo marginado de la zona ixtlera. Luego entonces, durante el tiempo en que se realizaba la actividad, el asesor tenía una tarea paralela: conocer y convivir con sus alumnos.

De este modo, cuando había problemas personales, el espacio servía para entablar conversaciones auténticas, que lograban una mayor identidad con la tarea que realizaban los alumnos. Por otra parte, no consideraban su actividad como un trabajo fuera de lugar o impositivo, ya que ellos eran agricultores y estaban acostumbrados a trabajar el campo, lo cual permitía establecer la armonía entre todos los involucrados.

ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

El estudio que aquí se presenta forma parte de un trabajo más amplio que rescata algunos de los principios de la investigación cualitativa en su vertiente interpretativa (Erickson, 1989; Goetz y Lecompte, 1988, y Bertely, 2004). Se centra en entrevistas semiestructuradas en profundidad y grupos focales, con la intención de recuperar los testimonios de docentes rurales que lucharon y lo siguen haciendo por la causa de los pueblos marginados. El análisis de los datos evoca a sus actores como un lugar de encuentro entre pares, de comunicación y diálogo. Esto se pudo advertir porque para ellos las entrevistas y las reuniones de trabajo eran espacios de recuerdo y alegría. Quizás una de las cuestiones más importantes

que revela este estudio es el tipo de formación de maestros que trabajan en una sola región.

Por tal motivo, el material recolectado procuró interpretar la subjetividad, es decir, comprender el punto de vista del otro, destacando sus representaciones y significados por la experiencia vivida y en sus contextos específicos de trabajo. Es decir, el trabajo de campo se realizó con maestros rurales que trabajan en el mismo territorio.

Durante la elaboración de este análisis se pensó en investigar las actividades que realizaban los docentes egresados de la Normal del Desierto y trabajan en la región. Se trata de profesionales comprometidos que están construyendo con una mirada distinta de escuela rural y que han interactuado en busca de darle un nuevo sentido ciudadano, ya que como egresados pusieron en práctica los postulados con que fueron formados.

Para este trabajo se eligió la entrevista semiestructurada en profundidad, y los grupos focales como la estrategia más pertinente para comprender los significados introyectados de los docentes, egresados de la Normal del Desierto, con la intención de conocer las perspectivas y significados que tienen estos maestros en servicio, sobre todo en cuanto al porqué, para qué y cómo trabajar con las escuelas y comunidades rurales.

Desde esta perspectiva, aquí se muestra su proceso formativo y cómo pusieron en práctica lo aprendido en las comunidades rurales e indígenas, mediante el análisis de los discursos narrativos que dieron a conocer a través de las entrevistas en profundidad, formales e informales y focales, realizadas durante el trabajo de campo. La entrevista en profundidad se realizó siguiendo los postulados que señala Pérez (2004), quien refiere que se debe realizar una pregunta etnográfica muy general que no permita que los actores sociales perciban la intención del trabajo.

Posteriormente, la recolección de datos se complementó con varias entrevistas informales a las mismas personas, quienes tuvieron como norma escuchar atentamente a los informantes y, a su vez,

se trató de retroalimentar lo obtenido con preguntas a través de las cuales a ellos les permitían confirmar lo que habían dicho. Por ejemplo, se les preguntaba si “la información que me comenta es muy interesante, ¿por qué no me pone un ejemplo o anécdota sobre lo que me platica?”

Todas las interrogantes estaban enfocadas: ¿Cómo vivieron la experiencia educativa en la Normal? ¿Qué aplicaron de lo aprendido en la Normal, tanto en las comunidades como en las escuelas donde han laborado? Después de hacer las transcripciones correspondientes, las narrativas también permitieron interpretar los imaginarios e ideales que sustentan su formación. En los registros se describen los acontecimientos y experiencias formativas de la Escuela Normal del Desierto, que dejaron huella y que han trastocado sus pensamientos respecto a sí mismos y a su práctica docente de compromiso y servicio en las comunidades.

La forma como construyeron su papel de docentes que trabajan con una formación educativa alterna, y su relación con el saber académico y comunitario, constituyen algunos de los elementos que se van a dar a conocer en este apartado.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS CIUDADANAS

Quien emprende un trabajo nuevo en las escuelas a favor de la ciudadanía, debe promover prácticas académicas diferentes a las que lo formaron, significa reajustar y adecuar lo aprendido a las nuevas circunstancias que le tocan vivir, prever y calcular una nueva reorientación de sus prácticas formativas.

Las escuelas figuran entre los pocos espacios de la vida pública donde los estudiantes, jóvenes o viejos, pueden experimentar y aprender el lenguaje de la comunidad y de la vida pública democrática. De manera similar es imposible exagerar la necesidad de que los educadores reconozcan la importancia de tal consideración,

ya que solo por medio de este reconocimiento hallarán las diferencias entre educadores que fomentan la ciudadanía y otros que no lo hacen, un terreno común en la lucha por una democracia (Giroux, 2006, p.14).

Los docentes egresados de la Normal del Desierto fueron formados para preparar a la gente de los pueblos marginados que tenían malos recuerdos de las escuelas primarias y estaban resignados a seguir siendo relegados.

La mayor parte de las normales, hoy día preparan a los futuros maestros para que vean en su práctica profesional un autobeneficio particular, alejados de un compromiso social y ciudadano; se les enseñan contenidos predefinidos y muchas veces mecánicos para una realidad educativa muy alejada de la que hoy viven las comunidades. [...] La finalidad de la Normal fue dar educación a hijos de campesinos y a raíz de eso, hasta ahorita los maestros, que son mis compañeros, creo que no hemos defraudado a esa Normal. Estamos comprometidos con la educación popular, y de generaciones posteriores a la Normal no tengo nada que decir con respecto a esto y de lo que decíamos que dificultaba a los maestros, nos dedicamos de lleno a la educación y aquí hay muchos profes de otras normales a quienes les cuesta mucho trabajo comprometerse (Entrevista 1).

Como es posible advertir, tener un planteamiento claro e inequívoco de los fines de la tarea educativa es muy importante porque le da sentido y razón de ser a una actividad académica. La filosofía del trabajo educativo no solo orienta la actividad, también constituye un factor que le da identidad a una práctica educativa cotidiana que requiere compromiso. Su indefinición o su débil comprensión por parte de los actores, produce en los hechos una actividad caótica, una falta de responsabilidad y compromiso con los sujetos de la educación.

En este sentido, la puntual definición de los propósitos de la educación para maestros en servicio, egresados de la Normal del Desierto y que trabajaron en comunidades indígenas, permite apreciar

cómo enfrentaron la realidad educativa de lo que hoy se puede llamar educación ciudadana, y donde sus estrategias didácticas se pueden derivar de un compromiso que va más allá de la tarea que muchos docentes practican, es decir, mantener entretenidos a sus alumnos en su quehacer cotidiano mecánico y sin sentido.

Porque yo creo que una de las cosas que fueron funcionales, fue precisamente que sabíamos a lo que veníamos, porque si no hubiéramos tenido ese tipo de preparación, nos hubiera pasado como cuando llegó un sobrino del exgobernador Jongitud a la comunidad de Teziutlán; llegó el segundo, y al tercer día dijo: “yo me voy, porque aquí yo no la hago”. En cambio, aquí, a nosotros no nos pasaba la idea de regresarnos, nosotros ya llevábamos en la conciencia que íbamos a hacer una labor de trabajo muy fuerte, que nos íbamos a encontrar con diferentes tipos de problemas, de enfrentarlos y de no huirles, porque si huíamos de alguna manera íbamos a echar de lado esa preparación que teníamos de la Normal. El renunciar no era nuestra función, era encontrarnos con ese tipo de personas (Entrevista 2).

Reflexionar sobre lo anterior nos hace dar cuenta de que las fallas de los egresados de otras normales provienen del hecho de que los objetivos de la tarea educativa se dejan en los textos educativos, o se advierten como meros supuestos teóricos alejados de la realidad, que están incluidos oficialmente en los planes y programas de estudios, pero alejados de las prácticas cotidianas de los alumnos.

En este sentido, Giroux (2006, p. 15) plantea que la comprensión histórica nos enseña a transformar aquello que en nuestra vida es aparentemente fijo e interno, en cosas que se pueden cambiar. Les enseña a las personas que las estructuras que las rodean han sido hechas y vueltas a hacer una y otra vez. Nos enseña que vivimos en la historia.

ahí es donde se ve la influencia de la educación que tuvimos, porque si hubiéramos actuado como este otro tipo de personas, porque en el primer año que estuvimos llegaron como cuatro o cinco maestros y eran los mismos que

se regresaban; eran de la normal urbana de San Luis, del Estado. Y se regresaban porque no podían con este tipo de personas que había, donde nosotros estábamos, y también el ambiente de donde nosotros habíamos salido inicialmente, de las comunidades rurales, y eso fue muy bueno, yo les decía. Les comento que la primera quincena que salí a cobrar decía: “yo no voy porque se me hacía difícil salir de la comunidad”, o sea, no era tanto el miedo de salir sino de no volver a tiempo a trabajar (Entrevista 4).

En las narrativas que presentan los egresados de la Escuela Normal del Desierto se confirma que una cosa es la elaboración de objetivos y procedimientos educativos en el papel, y otra es convertirlos en una convicción, una actitud comprometida para ponerlos en práctica por parte de cada uno de los integrantes de una institución educativa.

De la generación de nosotros allá donde estuvimos, llegamos tres o cuatro maestros y duramos unos tres y otros cuatro años; éramos de la misma generación de la normal, la gente nos encuentra y nos dice: “cuando estuvieron ustedes era otro ambiente”, nos veníamos al comercio en las camionetas. (Entrevista 4). Insisto, yo siento que fue determinante el tipo de preparación que tuvimos, porque en la actualidad hay muchos maestros que hablan y hablan de que traen muy buena preparación, pero de qué sirve si no se quieren ir a esos lugares. Recuerdo que en la normal siempre se decía que habíamos salido del campo para servirle al mismo campo y en ningún momento nos dijeron que íbamos a llegar a una ciudad, entonces eso ayuda mucho porque no vamos esperanzados a que la gente nos sirva (Entrevista 1).

La mayoría de las normales están hechas con la idea de vincularlas al desarrollo científico y tecnológico que tiene la tarea educativa. Sin embargo, poco se ve a la educación como un medio para superar las desigualdades culturales y abrir mayores y mejores oportunidades para los ciudadanos, hecho que se observa en el dato anterior. La tarea educativa no tiene que entenderse como un problema de cobertura, sino que es necesario promover un compromiso real con las necesidades de formación del pueblo marginado.

nada más hacen lo que les corresponde en su horario, salen y se dedican a otras actividades. Somos muy diferentes, tenemos otras ideas con respecto a lo que es el trabajo, nosotros somos de la segunda generación y en la tercera salieron varios maestros catedráticos despedidos de esa normal cuando era director Felipe. Los ideales de esa normal son las generaciones primeras, yo pienso, y lo digo no nada más en la primaria, en la secundaria tenemos profes que salieron de la normal y se ve ese trabajo. Yo me doy cuenta porque mis hijos van ahí, en Aquismón, por eso me doy cuenta qué hacen esos maestros, el trabajo que ellos hacen se ve muy diferente a los otros en los hechos con los mismos chamacos (Entrevista 3).

La tarea educativa no debe verse como una práctica de reclutamiento de alumnos, sino para evitar su fracaso en los estudios y desempeño integral como seres humanos. Es decir, que la calidad de los aprendizajes que se tengan en las escuelas se constituya en verdaderas herramientas para enfrentar los fuertes desafíos que plantea esta sociedad cambiante, llena de prácticas competitivas, característica de la Normal del Desierto.

toda esta parte que nos dieron en la normal nos sirvió porque nosotros traíamos en mente que no veníamos a establecernos como unos maestros de pueblo. Teníamos que estar en contacto con el medio. También nos involucramos en los problemas sociales (Entrevista10).

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Históricamente, en México se demostró que todo proceso revolucionario con un nuevo Estado fundante, como en el caso de la llamada Revolución mexicana, en esencia tiene en su interior un proyecto educativo ciudadano que busca formar un hombre nuevo, que responda a sus nacientes requerimientos sociales, producto de sus aspiraciones de libertad y justicia de esta época a través de crear un perfil académico diferente al instituido en la época porfirista.

En muchos espacios sociales, la escuela posrevolucionaria jugó un papel importante en los intentos de crear las condiciones para consolidar un cambio social que fuera congruente con las aspiraciones del nuevo programa social. Los proyectos de escuela posteriores a la Revolución dejaron un buen legado de ideas y maneras de establecer los vínculos entre la escuela y la sociedad. Cabe recordar que en cada época histórica, toda situación sociopolítica y regional tiene su propia validez. Sin embargo, se debe destacar que, tarde o temprano, la historia de la educación pública del país brinda ejemplos concretos de prácticas educativas que tuvieron ideales semejantes y que hoy es importante documentar y dar a conocer, como es el caso de la Escuela Normal del Desierto.

Hoy mismo, más que en otros periodos históricos, se requiere pensar en este tipo de escuelas desde sus raíces y creencias, acerca de las prácticas educativas tradicionales (Jiménez, 1987). Es decir, se tiene que buscar hacer de la escuela normal un espacio digno y acorde con las necesidades de formación que hoy demandan nuestros tiempos. Por ello en este trabajo se ha considerado importante plantear la necesidad de repensar y resignificar las buenas prácticas históricas de ciudadanía que se han empleado en las normales, en general, y en particular en las escuelas rurales.

Actualmente, los esfuerzos oficiales que hasta ahora se han hecho apenas se han quedado en buenos propósitos que enmarcan los planes y programas oficiales de estudios, de las reformas de 2012 y 2018, lo que ha dado como consecuencia cambiar la forma, pero no el fondo. Se ha pretendido hacernos creer que por el solo hecho de que este tipo de enfoques teóricos esté en manos de docentes, que tomaron cursos o que tienen una licenciatura donde se estudió la problemática, es suficiente. Hoy resulta evidente que la tarea educativa, en esencia, tiene que cambiar la cultura académica de las escuelas a través del fomento de prácticas de enseñanza diferentes, donde los principios de una educación ciudadana comprometida con su entorno se convierten en una alternativa necesaria y urgente.

La ciudadanía [...] es una construcción social producto de la relación entre individuos y el Estado en sus tareas legales (Estado de derecho) y sociales (proporcionar los elementos indispensables para una vida digna de sus pobladores, incluyendo la seguridad), lo que comprende también la posibilidad de participar en alguna organización de la sociedad civil o política, cumplir con los deberes necesarios como ciudadano y hacer valer los derechos y toda garantía individual. Los ciudadanos son libres para participar en organizaciones civiles, políticas, vecinales, estudiantiles, pero de igual forma deben de cumplir con sus deberes civiles, como son el pago de las contribuciones establecidas legalmente, respetar las reglas de convivencia y las leyes vigentes en una sociedad. En síntesis, la ciudadanía es resultado de la relación que mantienen los ciudadanos con el Estado a través de sus instituciones y sus representantes (Piña, 2011, p. 11).

La escuela como espacio educativo ciudadano (Gimeno, 2001) destaca, entre otros aspectos, que puede constituirse en un recinto de transmisión y recreación cultural superior a otras escuelas: un lugar donde es posible construir nuevos sentidos y valores propios. Una utopía que es viable edificar y tener vida académica propia, como un refugio cultural muy importante que al mismo tiempo ayude a consolidar otros proyectos educativos, institucionales y apropiados para los grupos marginados.

En este contexto, el presente trabajo intenta dejar por escrito un testimonio educativo relevante (1975-1981), cuya finalidad consiste en documentarlo como un proyecto significativo para los campesinos ixtleros, pedagógicamente hablando, que se convirtió en una propuesta por ser un espacio formativo distinto y pertinente para los habitantes de la región del semidesierto del altiplano mexicano de aquella época, y que a la vez pretende ser una invitación de cambio para la consumación de la denominada “Cuarta Transformación de México”.

REFERENCIAS

- Andrade, P. R. (1976). *La Normal del Desierto*. La Forestal, FCL, Cedral, San Luis Potosí, México.
- Batanaz, L. (1996). *Investigación y diagnóstico en educación: una perspectiva psico-pedagógica*. Granada, España: Aljibe.
- Bermúdez de Brauns, M. (1985). *Bosquejos de educación para el pueblo, Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano*. México: Secretaría de Educación Pública/Ediciones el Caballito.
- Bertely, M. (2004). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Serie Maestros y Enseñanza. México: Paidós.
- Brezinka, W. (1997). *Reseña del libro Creencias, moral y educación. Ensayos sobre filosofía de la educación*. México: Instituto de Fomento e Investigación Educativa.
- Centro de Estudios para el Desarrollo Rural. (1998). *Educación para el Medio Rural: una propuesta pedagógica*. Monterrey, Nuevo León, México: Ediciones Castillo.
- Coll, T. (2015, enero-febrero). Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia. *El Cotidiano* (189) 83-94. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- COPLAMAR. (1978). *Programas integrados. Zona Huasteca de San Luis Potosí*. México: Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR).
- De Ibarrola, M. (1994). *Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México*. México: Centro y de Investigación de Estudios Avanzados/Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora/Miguel Ángel Porrúa/Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Díaz, A. (1990). Investigación educativa y formación de profesores: Contradicciones de una articulación. *Cuadernos del CESU* (20). México: Centro de Estudios sobre la Universidad-Coordinación de Humanidades-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ezpeleta, J. (1990). El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (4) 13-33. México: Centros de Estudios Educativos.
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (2002). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México: Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV)-Instituto Politécnico Nacional.

- Fuentes, B. (1986). *Enrique Corona Morfín y la educación rural: antología*. México: Subsecretaría de Cultura-Secretaría de Educación Pública/El Caballito.
- Gimeno, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Godotti, M. (2005). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Jiménez, C. (1987). *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes. Foro 2000*. México: Dirección General de Publicaciones y Medios-Secretaría de Educación Pública.
- La Escuela Normal del Desierto. (1980). *Una alternativa de educación popular*. México.
- Loyo, E. (1985). *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. México: Secretaría de Educación Pública/Ediciones El Caballito.
- Monroy, M. I. et al. (2004). *San Luis Potosí: historia y geografía*.
- Monserrat, H. y Chávez, M. F. (2003). Tres modelos de política económica en México durante los últimos sesenta años. *Análisis Económico*, vol. XVIII (37) 55-80. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- Piña, J. M. (coord.). (2011). *Aceptación, estigma y discriminación: estudiantes normalistas ante sectores vulnerables*. México: Díaz Santos.
- UNESCO. (2015). Taller Regional de Orientación y Desarrollo de Capacidades sobre Educación para la Ciudadanía Mundial en América Latina y el Caribe. Promoviendo la Educación para la Ciudadanía Mundial en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.

CAPÍTULO 7

HACIA LA RECONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA ESCRITA COMO ESTRATEGIA COLABORATIVA EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA DEL POSGRADO

Miguel Martínez Curiel

INTRODUCCIÓN

Como se ha visto, la alfabetización o cultura escrita es un componente esencial de la educación y desarrollo de la escritura académica. Lograr una educación universal implica alcanzar la alfabetización universal. Por lo tanto, alfabetización y educación no deben verse como campos aislados, sino integrados en un gran objetivo: el saber significativo.

Asimismo, ha sido una constante, desde hace algún tiempo, el clamor de los docentes en torno a que los estudiantes en niveles académicos como el posgrado presentan problemas para la construcción de sus discursos escritos; es decir, no producen textos de acuerdo con las exigencias del entorno académico. Dicho reclamo ha motivado diversos estudios y nuevas propuestas de enseñanza y producción de material didáctico.

Casi siempre se busca la explicación de este hecho en el tipo de educación lingüística que se imparte en los niveles previos de escolaridad. Por esta razón, los estudios rara vez se han referido a la extracción social y cultural de los alumnos. La propuesta, sin negar las formas y condiciones de la enseñanza de la lengua, que siguen un modelo normativo, busca presentar otra línea de pensamiento relacionada mucho más con los conceptos y formas de acceso social y cultural que con los métodos de alfabetización tradicional.

La escritura académica, en sus formas científica o literaria, es una de las maneras socialmente reconocidas de lengua legítima, por lo que

apropiarse de ella posibilita no sólo el éxito escolar, sino da a los miembros de los grupos marginados el poder de articular una voz propia, de construir el valor y la seguridad para atrever a expresarse en situaciones comunicativas monopolizadas por quienes detentan las formas legítimas del lenguaje, oral, escrito o multimodal (Hull y Hernández, 2008).

En ese sentido, los mismos autores, Hull y Hernández (2008), mencionan que “la alfabetización implica, entonces, apropiarse de las formas más sofisticadas, elocuentes y poderosas del lenguaje escrito”. Y esta apropiación simboliza pasar de solo usar el lenguaje a elaborar un control voluntario del mismo. La escritura académica es, en sí misma, una alfabetización que implica dominio de un tipo de lengua escrita legítima: sus formas, sus prácticas, sus recursos expresivos, rebuscados y elocuentes, su función directamente ligada a la producción y legitimación del conocimiento académico.

Al respecto, cabe señalar que, por mucho tiempo, la literatura especializada ha reconocido la existencia de varios niveles de alfabetización, así como competencias y usos diferenciados de la escritura entre las personas. Estas percepciones desafían y tornan obsoleta la persistente distinción binaria entre analfabetos/alfabetizados, iletrados/letrados, analfabetismo absoluto (o puro)/analfabetismo funcional, y alfabetización/alfabetización funcional.

Por lo anterior, está claro que el analfabetismo y la deficiente alfabetización son resultado no solamente de la falta de acceso a la escuela sino también del acceso a la mala escuela, pero principalmente al concepto errado de cultura escrita entre los estudiantes de maestría. La alfabetización no es solo una práctica social sino también una herramienta de transformación social.

Los enfoques constructivistas en torno a la adquisición de la escritura, ampliamente diseminados en la región en las dos últimas décadas, agregan una dimensión epistemológica y cognitiva que reconoce la alfabetización como un proceso de conocimiento —y no de mero adiestramiento en una técnica de cifrado y descifrado—, y a quienes estudian como personas inteligentes que merecen respeto, son capaces de aprender, poseen y construyen activamente conocimiento que manifiestan en su producción escrita.

Las primeras discusiones académicas sobre la cultura escrita la vinculaban con la propia escritura, mediante el argumento de que el principio alfabético de “una letra-un sonido” era más económico que otras formas de escribir, y por lo tanto superior en la escala social evolutiva (Goody, 1968; Havelock, 1988). No obstante, esta visión de escritura alfabética fue discutida al considerársele etnocentrista y excluyente por las limitaciones que implica para idiomas que son tonales o cuyos sistemas fonéticos se oponen a la representación alfabética.

De esta forma, en inglés el término *literacy* se utiliza para referir los aspectos rudimentarios de la lectura y escritura, como decodificar textos escritos y codificar el habla (Graff, 2008), o a la habilidad de manipular deliberadamente el lenguaje (Dyson, 1997). De manera más general, para referirse a conocimientos en términos de alfabetización informática, mediática, médica, matemática y demás (Pattison, 1982).

En la actualidad la cultura escrita se debe asociar, como se explicó anteriormente, con una noción más compleja, como la obtenida de las teorías de Paulo Freire sobre el desarrollo de la conciencia, y “dirigir sus esfuerzos hacia la construcción de una población social y

políticamente más consciente de sus prácticas académicas” (Freire, 1970). De ahí que las perspectivas socioculturales del aprendizaje miran a la comunidad y las situaciones colectivas para entender las oportunidades y los contextos de aprendizaje de la cultura escrita. Esta postura conceptual busca el aprendizaje en el exterior del individuo, y lo ubica en espacios sociales donde los participantes comparten su conocimiento y pensamiento a través de la interacción (John-Steiner y Meehan, 2000).

Con esta perspectiva, escribir precisa de interactuar con otros lectores y escritores, de platicar sobre textos escritos, de insertar su uso en múltiples situaciones y contextos, y usar el lenguaje con fines propios para entender su relación con procesos y configuraciones históricas y políticas. Pero, sobre todo, exige el acceso a discursos sociales, representaciones de significado y formas de significar, y de diseñar respuestas apropiadas (Gee, 1996; Kress, 2003; Brice Heath, 2008).

Es así como escribir es parte de una praxis social, de modo que puede entenderse como una construcción social fruto de las circunstancias y de los entornos culturales de cada época. La historia de la cultura se ha configurado como una disciplina que trata de describir estos procesos a partir de una metodología sistemática. La orientación que adoptan hoy buena parte de las investigaciones sobre literacidad es sociocultural, por oposición a otros enfoques que ponen el acento en los aspectos lingüísticos (enfoque lingüístico) o psicológicos (enfoque psicolingüístico). Dentro de esta corriente sociocultural, podemos situar líneas de investigación más específicas, como las siguientes:

1. Cualquier escrito está “situado” en un contexto determinado.
2. El lector no está solo. Nos desarrollamos en comunidad: interpretación plural.
3. Cada comunidad tiene sus maneras personales de leer y escribir. El uso del lenguaje cambia con el espacio y el tiempo.

4. El significado se produce en la comunidad. Las palabras solo transmiten rasgos muy sintéticos, que deben completarse en cada comunidad.
5. La literacidad tiene principio social.
6. La literacidad es un fenómeno cultural e históricamente situado.

Ahora bien, la escuela ha sido definida como la institución responsable de la educación de nuevos lectores y escritores, que una vez alfabetizados, aprenderán las capacidades necesarias para acceder a la fuerza laboral, la capacitación vocacional o profesional y, en consecuencia, entrar al mercado de trabajo. “Se ha asumido que saber leer y escribir es consonante con el desarrollo económico, social y político, inalcanzable mediante otros métodos” (Graff, 2008).

Al conceptualizar la cultura escrita como un aspecto contextualizado y social, los educadores, antropólogos, sociolingüistas, entre otros, la han estudiado en una variedad de contextos: en la casa, escuela, trabajo, iglesia, organizaciones y comunidad. Los trabajos publicados por sociolingüistas como Gumperz (1984, 1986), Duranti (1992) y Saville-Troike (1982) ofrecen elementos sustanciales para entender cómo la escritura se alcanza en un contexto de interacción social. Se establece el contexto en términos de la situación de uso, la dinámica interactiva que sucede entre los participantes dentro de un evento comunicativo determinado.

Por ello se debe encaminar la atención hacia las instituciones escolares que alfabetizan (educación básica, media superior, superior y, en este caso particular, el posgrado de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón). Acerca de esto, es conveniente mencionar que muchos de los problemas educativos que prevalecen en la educación se producen por la falsa conceptualización de la cultura escrita, en detrimento del desarrollo de la escritura académica de los estudiantes.

El argumento central de esta reflexión es que la dificultad para escribir académicamente no es atribuible únicamente a la “mala

alfabetización previa”, ni a la “falta de habilidades de escritura” ni al desconocimiento de convenciones de escritura (como las partes de un artículo); aun cuando estos factores son significativos, resultan insuficientes para entender un problema que va más allá de lo técnico (habilidades) o de lo pedagógico (experiencias previas de enseñanza), sino más bien a un enfoque desacertado de cómo se mira la cultura escrita en el posgrado.

En consecuencia, es sustancial investigar el impacto del concepto de cultura escrita en los docentes y alumnos en cuanto a por qué solo al visualizar las prácticas que se dan en las aulas se puede entender cómo se concibe la cultura y sus resultados en la escritura académica. Con esa idea se entenderá que es indispensable transformar nuestra concepción, ya que “si cambiamos nuestra percepción sobre lo que es cultura escrita, también cambiará la manera de fomentar el aprendizaje” (Cassany, 1995).

Es incuestionable que los textos son la manera en que materializamos las ideas y las hacemos claras para nosotros mismos y para los demás. De ahí que es improbable producir un texto sin una muy extensa cantidad de conocimiento sobre el contexto actual, el lenguaje, el discurso, la comunicación, así como, más ampliamente, sobre el “mundo”. Por tanto, el lenguaje, el discurso y el conocimiento son primordialmente sociales y, de manera predominante, culturales.

Conviene mencionar que la escritura es un medio de comunicación entre las personas que trasciende el tiempo y el espacio. Entre otras cosas, puede servir para encauzar la atención de manera mutua, para alinear los pensamientos, para coordinar acciones, para acordar negocios entre personas que no están físicamente presentes, así como entre aquellas que sí lo están.

El éxito de estas interacciones sociales depende de que el texto induzca los significados apropiados en las mentes de los receptores. Esto porque la alfabetización activa los mecanismos psicológicos con los cuales construimos significados y nos alineamos con las formas que los demás utilizan para comunicarse.

Estas operaciones psicológicas, activadas por las prácticas de escritura, pueden inducir placeres por sí mismas y centrar la atención en nuestros propios procesos interiores de sentimiento y pensamiento de forma tal que podemos encontrar que pensar y leer son fines en sí mismos. Sin embargo, la lectura y la escritura son procesos profundamente sociales que conectan los pensamientos, percepciones, experiencias y proyectos de las personas, conformando así colectividades más amplias de acción y creencia organizadas.

Para Paulo Freire la acción educativa está siempre situada en la cultura del estudiante (Gadotti, 2001). La relación pedagógica expresada en el diálogo permanente entre docente y estudiante se basa en el respeto, en el saber y la experiencia de este último: entrar en contacto con la realidad del que aprende, ayudarlo a descifrar, “descodificar” su propia realidad para superarla y construir un conocimiento más riguroso de ella.

Romper con la concepción tradicional de cultura escrita implica partir de otra concepción de la ciencia y del conocimiento y cuestionar a fondo la formación actual de los profesores, quienes generalmente ignoran el componente cultural del aprendizaje. El profesor ha de entender que no se trata de sustituir el lenguaje natural o de sentido común por el académico, sino de aprender a discernir en qué contexto se emplea uno u otro, a usarlos de forma adecuada y, finalmente, a enriquecer sus “códigos” o repertorios lingüísticos.

Tal objetivo representa desarrollar el lenguaje a lo largo de todo el currículo escolar, educar para el pensamiento, instituir significados, enseñar por medio del diálogo y avivar el desarrollo de competencias relacionadas con el lenguaje, como la expresión oral y escrita, la conversación, el significado de los conceptos de sentido común, y académicos y técnicos.

De este modo se llega al entrecruce de esta investigación, la perspectiva de la cultura escrita para el desarrollo de la escritura académica. Es decir, una cualidad esencial de un estudiante para reenfocar el concepto de cultura escrita es aplicar estrategias

lingüísticas y culturales para la construcción de los diferentes géneros académicos. Por consiguiente, el dominio de la comunicación escrita no se limita a la capacidad lectora, sino que, también, este proceso se complementa cuando el educando se halla en condiciones de expresar en forma escrita lo que previamente asimiló en su trayectoria educativa.

Como se puede deducir, escribir no solo exige pensar, sino además es un medio para repensar. De hecho, el estudiante que se cuestiona sobre su trabajo académico al escribir pone en práctica una estrategia de solución de problemas que le permite comunicarse y, al tiempo, ser autocrítico y reflexivo. Es la alfabetización a través de la reestructuración del contexto social y cultural dentro del cual cada persona actúa, a la vez que experimenta y piensa con las herramientas culturales y su contexto social.

Componer (redactar) es algo más que asentar unas ideas por escrito. Supone pretender la resolución de algún problema de su interés, inicialmente mal definido, por medio de un proceso en el cual el autor debe determinar si el producto que va logrando se adapta a la presentación que de modo anticipado se va haciendo de los requisitos que debe reunir el producto final. Bien, entonces se trata de un proceso estratégico que puede enseñarse, aun cuando normalmente no ha sido objeto de una instrucción directa. De hecho, la instrucción en relación con la composición escrita se ha limitado, en general, a facilitar a los estudiantes el logro de las dos primeras etapas de las cinco por las que, según Bereiter (1983), pasa el desarrollo de la capacidad de componer, a saber:

1. Asociativa. El sujeto cuenta lo que le viene a la cabeza, diciendo cosas que sabe –no todas– y de modo no necesariamente coherente.
2. Ejecutiva. Las composiciones son semejantes a las de la etapa anterior, pero con un mejor control de la gramática y la sintaxis.
3. Comunicativa. El sujeto tiene en cuenta el punto de vista del posible lector al escribir.

4. Unificadora. El que escribe se sitúa como lector crítico.
5. Epistémica. La escritura funciona como medio de búsqueda y generación de conocimientos como una práctica social.

Por su parte, Cassany (1995) explica que “más allá de los procesos mentales involucrados, existe otra dimensión importante de la escritura que se vincula con lo que la gente hace con los textos en actividades sociales concretas”. Aquí emerge la pregunta: ¿qué es lo que hacen los estudiantes de las carreras universitarias con los escritos? La escritura no debería constituir un fin en sí mismo, sino convertirse en un medio que permita establecer relaciones socioculturales de información, persuasión, diálogo, discusión, tolerancia, respeto, en contextos específicos.

Lo que no se suele enseñar es a usar la escritura como herramienta para pensar los temas particulares de cada disciplina, no se enseña a estructurar las ideas por escrito según las particularidades de análisis y organización propias de un determinado dominio disciplinar, no se enseña a planificar ni revisar los borradores, a anticipar el punto de vista del destinatario, a reescribir el propio texto con ojos de lector crítico (Carlino, 2005).

Hoy la escritura posee una función clave porque realiza y cubre necesidades de muy diversa naturaleza y alcances, desde un rol estrictamente informativo hasta ser un instrumento que permite construir y reconstruir el conocimiento (Swales, 1990; Bazerman, 2009; Carlino, 2005). Desde esta mirada, la escritura, particularmente la escritura académica, alcanza un rol fundamental, ya que está considerada como una herramienta epistémica de acceso al conocimiento disciplinar, pero a la vez un poderoso motor de interacción social. No obstante, el desarrollo de la habilidad de escribir no es algo congénito ni espontáneo en las personas, sino que es producto de un proceso social y cultural que da como resultado la percepción de la escritura.

Cabe comentar que durante el tránsito entre las prácticas de escritura que se realizan en el sistema escolar y aquellas que se ejecutan

en la universidad, todos pasamos a formar parte de una comunidad discursiva (Swales, 1990; Bathia, 2002) donde existen ciertas convenciones comunicativas que cada uno debe conocer a fin de poder pertenecer a ella. La literalidad académica es parte de lo que la gente hace, en este caso particular, en el proceso de asumir valores implícitos en la institución a la que se incorpora como estudiante.

Es así como la noción de agencia del sujeto es central en este paradigma, ya que la construcción de identidad tiene que ver con las prácticas, que muchas veces son de resistencia y conflicto en el proceso de aprender a escribir académicamente y participar en las actividades de esa comunidad. El modelo de literacidad que propone se posiciona, desde una percepción epistemológica, en las prácticas sociales; e ideológicamente, en un paradigma de transformación.

La opción anterior implica no solamente describir los textos reales utilizados por los sujetos, sino centrarse en la práctica social como unidad de análisis, donde el lenguaje es solo parte de complejas prácticas socioculturales. Tal como plantea Gee (1996), esta opción pone su foco en la participación de los sujetos en la comunidad, donde el lenguaje cumple una función junto con otros comportamientos como la interacción, lo material, las representaciones y la identidad.

De esa forma, al ver cómo la gente puede haber usado el lenguaje escrito en la interacción social y en la organización y estructuración de las actividades en desarrollo y de las instituciones, no necesitamos atribuir esta operación a la alfabetización misma. El poder de actuar sigue residiendo en manos de los seres humanos que desarrollan y llevan a cabo las actividades cotidianas del lenguaje escrito, incluso si surgen consecuencias no previstas en sus elecciones, debido a que el lenguaje escrito ha favorecido derivaciones diferentes a las anticipadas.

Si bien las palabras escritas mueven las mentes, estas últimas mueven a las personas y estas se mueven en mundos, social y material. Los cambios en nuestras vidas comunicativas tienen consecuencia en nuestros mundos, y estos cambios, que son más que los

cambios en nuestras mentes, fueron el principal interés explorado por Goody y Watts (1968) en su ensayo germinal: *Las consecuencias de la alfabetización*.

Entonces, el trabajo de los estudiosos no es encontrar las consecuencias sociales universales de la alfabetización, sino percibir cómo cada sociedad ha elaborado una forma de vida sobre la matriz de la alfabetización, con la consecuencia de que cada participante en la sociedad interviene, hasta cierto punto, en el sistema de alfabetización particular, aun cuando ellos no sepan ni leer ni escribir.

Como se vislumbra, la capacidad de comunicarnos efectivamente con los demás es un proceso sumamente complejo que requiere de un amplio conocimiento, tanto para emitir y construir mensajes escritos como verbales. No obstante, cuando nuestro discurso resulta ser confuso se debe a que nuestras ideas no son lo suficientemente claras, y ocurre algunas veces que el lenguaje llega a entorpecer la exteriorización de nuestras ideas en lugar de ayudarnos a comunicarlas a los demás.

Ante este escenario y más específicamente, la enseñanza de la cultura escrita tiene mucho que aportar al estudio e interpretación del enfoque de la escritura académica construida por docentes y estudiantes. No hay que olvidar que, según se dice, un problema más o menos planteado es un problema medio resuelto. Por consiguiente, el objetivo de este trabajo ha sido analizar el desarrollo de la escritura académica, a partir de su concepto de cultura escrita, como un trabajo sociocultural, colaborativo.

MIRAR HACIA DENTRO PARA CONOCER BIEN AFUERA

En las últimas décadas se ha presentado un fenómeno muy particular dentro de la Universidad en América Latina, caracterizado por la multiplicación de opciones de licenciatura y posgrado en varias áreas del conocimiento. Esta situación obedece a la necesidad de que los egresados alcancen un desempeño profesional que responda a

los requerimientos del nuevo entorno académico, económico y social. Lo anterior ha impulsado una reflexión, incipiente aún tanto en México como en Brasil y, en general, en el resto de Latinoamérica Latina, sobre los objetivos, alcances, exigencias y dificultades de este entorno en la educación superior (por ejemplo, Di Stefano, 2003; García de Fanelli, 2001; Kiley, 2003; Kiley y Mullins, 2003).

La problemática básica que enfrentan las universidades, así como la mayoría de las opciones educativas en los niveles de licenciatura y posgrado, es el reducido porcentaje de estudiantes que culminan sus estudios (Martín *et al.*, 2001). Si bien existen variados factores y causas de este fenómeno, nos concentraremos en un aspecto que tiene que ver con el ámbito educativo, que es el concepto de cultura escrita y como efecto de la misma acción, las dificultades para desarrollar adecuadamente la escritura académica en los estudiantes universitarios.

En la elaboración del trabajo intervienen, además de los conocimientos genéricos asociados con prácticas de escritura previas, los criterios acerca de lo que es una investigación en cada área (Bazerman, 1988): en qué consiste la originalidad de un aporte, qué lugar tienen los datos y cuáles son los tipos de datos que se consideran relevantes, qué tipos de demostraciones se requieren, qué vínculos se deben entablar con la bibliografía, qué secuencias dominan –descriptivas, narrativas, explicativas o argumentativas–, qué pruebas se deben suministrar, qué importancia tienen los cuadros, diagramas, ilustraciones.

Asimismo, se debe construir otra figura de enunciador (Pereira, 2003), más personal que la de aquel que solo analiza, organiza o manipula conocimientos bibliográficos y contrasta con datos que ha revelado o con áreas discursivas particulares, ya que ahora debe señalar los límites de las investigaciones anteriores y ubicarse como productor de nuevos conocimientos (Carlino, 2003).

Esta situación, si no resulta paralizante (Bloom, 1981), puede llevar a reconocer más agudamente el valor epistémico de la escritura (Bereiter y Scardamalia,

1987) al mismo tiempo que atender su dimensión comunicativa. No siempre se dan las condiciones para que esto suceda y, en cambio, el abandono de la tesis es más frecuente que su finalización (Arnoux, 2004).

El aprendizaje se produce a través de la interacción entre un profesor y un alumno que va internalizando, paulatinamente, los conocimientos y habilidades que son objeto de enseñanza hasta alcanzar la autonomía. Las modalidades de interacción entre docente y estudiante que generan situaciones productivas de aprendizaje han sido investigadas abundantemente en el nivel primario (Coll y Edwards, 1996), pero son más escasas a medida que se avanza en el nivel de escolaridad.

El poco interés mostrado en estos temas puede tener su explicación en la presuposición de que los estudiantes de licenciatura y posgrado ya han desarrollado habilidades avanzadas de escritura que les permiten el desempeño autónomo en las tareas requeridas. No obstante, Cooper y Juniper (2002) plantean que para que este tramo de los estudios pueda completarse adecuadamente es necesaria, también aquí, una intervención didáctica que acompañe el proceso de adquisición de nuevas habilidades en respuesta a las demandas cognitivas y discursivas de la licenciatura y el posgrado, para lo cual las prácticas de escritura reguladas constituyen un andamiaje fundamental. Estas deben darse en un marco de interacciones múltiples: entre compañeros, con intervención de los coordinadores, en el espacio de un taller, o en encuentros tutoriales con los coordinadores o con el asesor de tesis, o a través de varios –y en forma sostenida– de estos apoyos.

Como se aprecia, es preciso ayudar a pensar, muchas veces en simultáneo, en cuestiones de cultura, metodologías colaborativas y de escritura. También, cuando se constituye en un obstáculo generalizado, es necesario hacer lugar a la reflexión sobre qué les pasa a los tesisistas en su proceso identitario de transición (Carlino, 2003). El razonar estas cuestiones facilita la adopción de una distancia crítica respecto del propio escrito, el aprovechamiento de

las herramientas teórico-conceptuales incorporadas y el reconocimiento de los lugares donde debe concentrarse la atención en el proceso de escritura. Además, entre otras cosas, permite definir la figura del destinatario, los rasgos del enunciador y las partes y estilo que exige el género, aspectos fundamentales para encontrar el registro adecuado y determinar los límites del discurso textual.

Es en el marco colaborativo entre estudiante (investigador), tutor y comité tutorial, donde se construye progresivamente el discurso de la investigación y de la escritura de la tesis, que sostendrá la selección, jerarquización, ordenamiento, estructuración del cuerpo del texto y definición de anexos. Dichas tareas obligan a la generación de un nuevo posicionamiento enunciativo de quien se inicia en la investigación: de consumidor a productor de conocimiento.

Este cambio de enfoque genera una marcada inseguridad por parte del que escribe. Dicha inquietud no es homogénea en todos los universitarios, pues por un lado están los estudiantes de algunas de las áreas de las ciencias sociales, quienes cuentan con un entrenamiento previo de autocultura (se interesan por la lectura, redacción y metodología) que se aprecia en la estructura de sus escritos, son estos estudiantes quienes más conciencia tienen de la importancia del manejo del lenguaje escrito en la producción intelectual.

Por otra parte, se tiene a las ciencias duras, en las cuales dominan rígidos formatos establecidos y un lenguaje altamente especializado. Estos estudiantes no reconocen en la escritura su condición de herramienta semiótica que participa en la producción del conocimiento sino un simple instrumento de comunicación entre colegas. Si bien estas diferencias deben considerarse en los espacios que los posgrados destinan al trabajo de tesis, se deben ofrecer actividades tendientes a una formación sostenida y regulada en la escritura, en el cual se atienda tanto a su dimensión epistémica como comunicativa y se logre el dominio de la lengua en que se produce el conocimiento.

A partir de Prior y Bilbro (2012) podemos asumir que los estudios socioculturales –más allá de la gran variedad de enfoques

teóricos y metodológicos— se centran en entender las variedades lingüísticas, las prácticas de literacidad y las trayectorias y relaciones de poder en la conformación de las identidades disciplinarias de los estudiantes y académicos en contextos lingüísticos, culturales e históricos específicos.

Vemos que el estudiante no puede ser un simple repetidor de ideas aisladas y superficiales, que a final de cuentas también están mal presentadas lingüísticamente y que dicha visión deja de lado el concepto creador, innovador, aportador y transformador, primicias esenciales en el desarrollo de un trabajo de investigación y, naturalmente, en la presentación de sus avances académicos.

ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

El presente trabajo será una investigación de tipo interpretativo, documental, longitudinal y descriptivo que permita ubicar los antecedentes y conocimientos actuales respecto al tema de la cultura escrita (aprendizaje y enseñanza). Por tanto, al ser de corte interpretativo esta investigación permitirá familiarizarnos con un objeto relativamente poco trabajado, la cultura escrita en los niveles de educación superior, obtener información valiosa que posibilite realizar hallazgos más profundos y que sirva en un futuro de punto de partida para estudios más completos. Con la finalidad de dar certidumbre y rigor académico a este documento, se emplearán enfoques de análisis tanto cuantitativos como cualitativos.

Existen algunos criterios que permiten evaluar el rigor y la calidad académica de los estudios cualitativos y sobre los cuales hay un acuerdo parcial. Estos criterios son: credibilidad, auditabilidad o confirmabilidad, y transferibilidad o aplicabilidad. Los cánones o estándares usuales en la investigación cuantitativa incluyen dos elementos: validez y confiabilidad (Taylor y Bogdan, 1984).

Extrapolar estos criterios a la investigación cualitativa es contraproducente debido a que se violan los propósitos, los objetivos

y la integridad del abordaje cualitativo. Esto no quiere decir que la investigación cualitativa está eximida del rigor metodológico que debe tener todo proceso de búsqueda académica. Más bien se refiere a que los criterios usados para juzgar el mérito del trabajo cualitativo también deben ser explícitos.

Los estudios de investigación se realizan en tres etapas que a continuación presentamos:

1. La investigación documental y bibliográfica referente a la alfabetización escolar (cultura escrita).
2. Investigación empírica, donde se busca conocer a los autores involucrados en la realización de estos estudios a través de la triangulación de sus hallazgos
3. Interpretación y análisis de la información obtenida de los distintos actores y de la información bibliográfica.

Cabe señalar que la investigación cualitativa se caracteriza por dar prioridad a la contextualización de las experiencias estudiadas e interpretarlas teóricamente. No busca la representatividad de los casos con respecto a la población estudiada, su función reside en encontrar y “establecer las relaciones y los significados de un tema determinado en una sociedad” (Tarrés, 2008).

En comparación con la investigación cuantitativa, que recurre al monismo metodológico, la investigación cualitativa busca darles sentido y significación a los datos por medio de la comprensión e interpretación (Wittrock, 1989a; Zapata, 2012). Este tipo de investigación surge como alternativa de apertura en el pensamiento frente a la investigación aplicada en las ciencias sociales, al considerar que “el problema de las ciencias sociales radica en la especificidad y peculiaridad del objeto de estudio, los fenómenos sociales y, a la vez, para desarrollar una estrategia de investigación que permita recuperar su complejidad a la vez que asumir su naturaleza en sí, sin distorsionarla” (Zapata, 2012).

Para realizar investigaciones sobre cultura escrita es recomendable analizar los contextos de vida de educandos y educadores, a través de un estudio de campo, etnográfico y cualitativo, y considerar que las decisiones de política vinculadas a la alfabetización se vienen tomando principalmente con base en información estadística, sin atención debida al conocimiento teórico y práctico acumulado a través de la investigación y la experiencia en este campo a todos los niveles: global, regional, nacional y local.

Respecto de los propósitos de la investigación sobre cultura escrita, es recomendable hacer estudios comparativos de base cualitativa a través del estudio de casos concretos sobre el proceso de su producción académica, ya que esto permitirá analizar sus producciones escritas.

Para el desarrollo del trabajo se revisarán los textos producidos, con el propósito de generar una base metodológica fenomenológica que considere a la etnografía como herramienta académica, ya que permitirá descubrir detalles de la vida cotidiana y, a partir de ella, derivar interpretaciones y explicaciones sobre el fenómeno en estudio.

Dentro de la investigación sobre los procesos de escritura académica, esta corriente metodológica permite abordar la cuestión del análisis de las entrevistas desde la perspectiva interpretativa. Además, posibilita recuperar los estilos de escritura académica construidos por los estudiantes y profesores, e interpretar las significaciones establecidas por los entrevistados en su discurso.

Morse (1994) plantean que los conceptos o constructos de confiabilidad y validez deben tomarse en investigación cualitativa como estándares de rigor académico. Asimismo, proponen considerar la importancia de que el estudiante en formación use estrategias de verificación durante el proceso de investigación, pues de esta manera la validez y la confiabilidad se obtienen activamente y no son aspectos evaluados por pares externos al finalizar el proyecto investigativo. Es decir, las estrategias de verificación son parte de esta investigación y así se consideraron las siguientes: creatividad,

sensibilidad, flexibilidad y habilidad del investigador para “responder” a lo que sucedió durante la investigación.

La coherencia metodológica equivale a la congruencia entre la pregunta de investigación y los componentes de la estrategia de investigación empleada. Esta interdependencia, característica de la investigación cualitativa, demandó que la pregunta coincidiera con el método, que además concordó con la información y el análisis de esta.

En ese sentido, se busca determinar no solo la escritura académica en el manejo del lenguaje escrito (producto de un proceso de aprendizaje) y de las estructuras metodológicas, sino también establecer la intervención tanto de los saberes individuales como colectivos, en la definición e interpretación de los objetos de estudio.

ALGUNOS RESULTADOS

En los niveles de licenciatura y posgrado, la presentación de un trabajo escrito de cierta envergadura es un requerimiento obligatorio. Por otra parte, para la conclusión y obtención del pre y posgrado es necesaria la tesis; esta se inscribe en una serie de trabajos académicos caracterizados por una marcada complejidad tanto conceptual como discursiva.

Antes de la tesis, los estudiantes deben escribir textos no nada más producidos para las evaluaciones parciales sino también para la participación en otras actividades propias de la academia: proyectos de investigación, informes de lectura, ponencias en congresos y artículos. Todas estas exigencias, en cuanto a su escritura académica, darán como resultado el trabajo de investigación como una práctica colaborativa, y a la vez habrá de generar, o debería de hacerlo, libros, capítulos de libros colectivos, o artículos académicos que permitan una verdadera difusión de la investigación y sus hallazgos.

En un estudio con 43 estudiantes de posgrado realizado por Carlini (2003), menos de 50% ha presentado ponencias en congresos o

ha publicado artículos relacionados con sus tesis. Ante tal situación, hemos realizado un primer acercamiento a lo que es la cultura escrita para los estudiantes de maestría, seleccionados como muestra de este estudio, y nuestras primeras impresiones son:

1. La escritura académica presenta problemas de calidad lingüística, ya que en la mayoría de los escritos se encontraron problemas de índole gramatical.
2. En cuanto a su estructuración y sintaxis, el problema es menos grave, aunque también estuvo presente en algunos de los trabajos.
3. Existen dificultades en el manejo adecuado de la coherencia global y local entre las partes de los textos.
4. La falta de un orden temático canónico: título, tema, desarrollo..., provoca la generación de textos con una macroestructura (contenido) incompleta.

El breve e incipiente diagnóstico realizado hasta el momento nos permite reconocer que sí existe un problema en la enseñanza de las normas básicas de la escritura por parte de los profesores. Se percibe una cultura escrita que necesita ser analizada con detenimiento, a fin de buscar soluciones de índole pedagógica que den un giro a esta problemática lingüística y la incidencia sociocultural para mejorar la escritura académica de los estudiantes de la muestra.

Por lo anterior, es importante destacar que esta asidua actividad escritora que acompaña y sigue a los estudios de licenciatura y posgrado no desempeña solo funciones de evaluación o de comunicación de resultados, sino que resulta crucial para la elaboración del conocimiento particular de la carrera, en tanto la transmisión y construcción conceptual se encuentran unidas de modo indisoluble a los instrumentos verbales socialmente diseñados con fines comunicativo-cognitivos específicos (Arnoux, 2004).

En algunos casos, los estudiantes han sido introducidos en el manejo de técnicas de redacción en los seminarios de grado y en los

trabajos finales de licenciatura. Sin embargo, aun cuando se haya promovido este tipo de aprendizajes, los escritos de licenciatura y posgrado demandan una extensión, un nivel de conceptualización original, un grado superior de integración de conocimientos y una capacidad de autoorganización y regulación del trabajo autónomo que solo pueden sortearse por medio de un dominio de la escritura difícilmente obtenido en etapas anteriores.

Si la acción de redactar es difícil para quien ha recibido un adiestramiento previo, lo es aún más para la mayoría de quienes empiezan su posgrado, pues deben enfrentar solos y por primera vez las diversas y complejas tareas de escribir como una práctica social necesaria para alcanzar un exitoso desempeño académico. En México, como los formatos genéricos y las orientaciones propias de cada área raramente son enseñados sistemáticamente, los estudiantes tienen que adquirir esos conocimientos gracias a un esfuerzo personal o al apoyo, en ocasiones errático, de compañeros y profesores. A esto se agrega el hecho de que algunos de los estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón proceden de múltiples carreras y deben adaptarse a una nueva cultura escrita que no siempre es la que han cursado de origen.

A MANERA DE REFLEXIÓN FINAL

Entender adecuadamente la cultura escrita es apropiarse de la escritura académica como una condición colaborativa para expresar la verdad de uno mismo, construir (o deconstruir) el ser individual o colectivo, defender o cuestionar ideas, y lograr la entrada en espacios sociales e institucionales en gran parte controlados por quienes ejercen un poder normativo sobre la lengua, como los cuerpos docentes o los comités editoriales.

Desde este punto de vista, la cultura escrita forma parte inseparable de las prácticas culturales y de las identidades sociales de comunidades discursivas particulares (los académicos), a las que los

estudiantes aún no pertenecen. Por lo tanto, entrar en una comunidad discursiva de tipo académico no es únicamente un asunto de “habilidades y competencias académicas” (incluyendo la escritura académica), sino también de poder, legitimidad, acceso e identidad.

De esta manera, llegamos al uso concreto de la lengua cuando esta se materializa en escritura y se transforma en discurso, entendido como la asociación de un texto y su contexto social y cultural.

REFERENCIAS

- Arnoux, E. (2004, 2 y 3 de mayo). “La intervención didáctica en el proceso de escritura de los trabajos finales exigidos por las carreras de postgrado”. Ponencia en la mesa redonda Comunicación y educación como procesos integrados en contextos complejos. Tercer Encuentro de Educación, Comunicación, Información y el Libro. XXX Feria del Libro de Buenos Aires, Argentina.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, Estados Unidos de América: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. En C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo, *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*. Colorado, Estados Unidos de América: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1983). Schooling and the Growth of intentional cognition: Helping children take charge of their own minds. En Z. Lamm (ed.), *New trends in education*. Tel-Aviv, Israel: Yachdev United Publishing Co.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987) *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale. Nueva Jersey, Estados Unidos de América: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bhatia, V. K. (2002). A generic view of academic discourse. En J. Flower (ed.), *Academic discourse*. Harlow, Inglaterra: Pearson Education.
- Bloom, L. (1981) “Why graduate students can’t write: Implications of research on writing anxiety for graduate education”. *Journal of Advanced Composition* 2, 1-2.
- Brice Heath, S. (1983). *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge, Estados Unidos de América: Cambridge University Press.

- Carlino, P. (2003, julio). Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas. *Propuesta Educativa*, Flacso Educación, año 12 (26) 22-33. Argentina.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1995) *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama.
- Coll, C. y Edwards, D. (comp.). (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid, España: Infancia y Aprendizaje.
- Di Stefano, M. (2003, 5 a 9 de mayo). "Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado". II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Duranti, A. y Goodwin, C. (eds.). (1992). *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge, Estados Unidos de América: Cambridge University Press, Studies in the Social and Cultural Foundations of Language.
- Dyson, A. (1997). Writing Superheroes: Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy. *Language and Literacy Series, 2*. Londres, Inglaterra; Nueva York, Estados Unidos de América: Teachers College Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2001). *Pedagogía de la Tierra y cultura de la sustentabilidad*. Recuperado de <http://www.rebellion.org/ecología/pedagogía251001.htm>, el 6 de junio de 2006.
- García de Fanelli, A. (2001, agosto) La formación de posgrado en las ciencias sociales argentinas: oportunidades y restricciones para la innovación. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 9 (29).
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology and Discourses. Critical Perspectives on Literacy and Education*. Bristol, Inglaterra: Falmer Press.
- Goody, J. y Watt, I. (1968). The consequences of literacy. En J. Goody (ed.), *Literacy in traditional societies*. Nueva York, Estados Unidos de América: Cambridge University Press.
- Graff, H. (2008). Literacy Myths. En V. Brian y Nancy H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 2, 41-52. Nueva York, Estados Unidos de América: Springer.
- Gumperz, J. (1984). Introduction: Language and the Communication of Social Identity. En J. Gumperz (ed.), *Language and Social Identity*. Cambridge, Estados Unidos de América: Cambridge University Press, Studies in Interactional Sociolinguistics, 2.
- Havelock, E. (1988). The Coming of Literate Communication to Western Culture. En E. R. Kintgen, B. M. Kroll y M. Rose (eds.), *Perspectives on Literacy*.

- Carbondale y Edwardsville, Estados Unidos de América: Southern Illinois University Press.
- Hull, G. y Hernández, G. (2008). Literacy. En F. Hult y B. Spolsky (eds.), *The handbook of educational linguistics*. Oxford, Inglaterra: Blackwell Oxford.
- John-Steiner, V. y Meehan, T. M. (2000). Creativity and Collaboration in Knowledge Construction. En C. D. Lee y P. Smagorinsky (eds.), *Vygotskian Perspectives on Literacy Constructing Meaning through Collaborative Inquiry Research*. Cambridge, Estados Unidos de América: Cambridge University Press.
- Kiley, M. (2003, 6 a 9 de julio). Developments in postgraduate education in Australia over the last decade. Actas de la conferencia anual de la Higher Education Research and Development Society of Australasia: Learning for an uncertain future. Christchurch, Nueva Zelanda: University of Canterbury.
- Kiley, M. y Mullins, G. (2003). *Quality in Postgraduate Research: An Overview*. Convocatoria de la Quality in Postgraduate Research: Re-Imagining Research Education. 22 y 23 de abril de 2004. Adelaida, Australia: The University of Adelaide.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres, Inglaterra: Routledge (Literacies).
- Morse, J. (1994). Emerging from the data: The cognitive processes of analysis in qualitative inquiry, 23-43. En J. Morse (ed.), *Critical issues in qualitative research methods*. Oaks, Estados Unidos de América: Sage.
- Pattison, R. (1982). *On Literacy. The Politics of the Word from Homer to the Age of Rock*. Oxford, Inglaterra; Nueva York, Estados Unidos de América; Toronto, Canadá; Melbourne, Australia: Oxford University Press.
- Prior, P. y Bilbro, R. (2012). Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities, 19-31. En M. Castello y C. Donahue (eds.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*.
- Saville-Troike, M. (1982). *The Ethnography of Communication. An Introduction*. Nueva York, Estados Unidos de América: Basil.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, Estados Unidos de América: Cambridge University Press.
- Tarrés, M. L. (coord.). (2008). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Miguel Ángel Porrúa/Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Taylor y Bogdan, R. (1984). La observación participante. Preparación del trabajo de campo y la observación participante en el campo, 31-100. En *Introducción a los métodos cualitativos*. México: Paidós.
- Wittrock, M. (1989a). *La investigación de la enseñanza I: enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, España: Ed. Paidós-MEC.

Zapata, M. (2012). *Teorías implícitas de los docentes sobre enseñanza y su producción pedagógica*. Tesis doctoral. Universidad Central de Venezuela. Disponible en <http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/2115>, consultada el 12 de junio de 2015.

CAPÍTULO 8

LA REPRESENTACIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO Y LAS DIMENSIONES DE UN ESPACIO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE SÃO PAULO, BRASIL

Antonio Carrillo Avelar

Carlos Antonio Aguilar Herrera

*Los hombres no son formados en el silencio, son formados
en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.*

Paulo Freire

INTRODUCCIÓN

El trabajo en equipo y el colaborativo, actualmente son estrategias metodológicas que se vienen ofertando en diversas instituciones de educación superior como competencias académicas alternativas recomendadas para favorecer el trabajo intelectual, con base en la creencia de que el aprendizaje de los estudiantes universitarios se incrementa cuando se favorecen actitudes colaborativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas en las cuales estos se encuentran inmersos (López, 2018). Desde otra

perspectiva, este trabajo alude a promover la reflexión del profesorado en torno a los alcances y limitaciones del aprendizaje colaborativo, para lo cual se construye como un espejo donde se advierten las opiniones de sus estudiantes con miras a que estos y sus docentes valoren los alcances de este trabajo académico que cada vez se hace más cotidiano, en las instituciones de educación superior.

Para consolidar un proceso de transformación del quehacer cotidiano que hoy se lleva a cabo en las instituciones educativas en general, y de sus estrategias académicas –como el trabajo colaborativo–, requieren ser observadas desde otro lugar, es decir, desde el sentido pedagógico que tienen sus prácticas académicas.

Sin embargo, para efectos de este estudio es conveniente aclarar que según López (2018) y Compte y Sánchez del Campo (2019), el trabajo colaborativo es un trabajo en equipo, pero no necesariamente puede denominarse trabajo colaborativo, ya que el primero es solo un recurso, mientras el quehacer colaborativo es una filosofía académica que le da sustento a un accionar educativo. Por otra parte, también se suele poner el trabajo cooperativo y el colaborativo como sinónimos, sin embargo y para efectos del mismo autor, existen algunas características que los distinguen o diferencian notoriamente. Es decir, cada enfoque representa un extremo del proceso de enseñanza-aprendizaje; por ejemplo, el trabajo cooperativo se destaca por ser altamente estructurado por el profesor, mientras que el aprendizaje colaborativo le deja la responsabilidad del propio aprendizaje a los estudiantes, principalmente, con la idea de promover en ellos un mayor desarrollo crítico y autónomo. Por lo tanto, el trabajo colaborativo requiere de una preparación más avanzada para ser empleado en las instituciones de educación superior y que los sustentantes lo adopten como la representación a la que toda institución educativa debe de aspirar.

Como soporte teórico para el análisis se consideró pertinente la perspectiva de la representación que propone Lefebvre (1983), porque su propuesta significa tener varios elementos heurísticos que pueden ayudar en esta intención de estudiar y promover

prácticas académicas más comprometidas con el aprendizaje de los propios estudiantes. También se pensó relevante recuperar la fuerza interpretativa de la representación desde la lógica de este autor, ya que implica ver a las instituciones de educación superior y su accionar cotidiano como una práctica histórico-social situada, la cual con frecuencia se ha construido de manera intuitiva, al margen de sus soportes teóricos y las relaciones culturales o de los proyectos sociales donde sus actores generalmente las han adoptado como una estrategia de innovación, de manera mecánica o inconsciente.

Comprender una representación desde la perspectiva de Lefebvre (1983, p. 31) significa también analizar cómo los actores sociales interpretan, vivencian o practican sin que necesariamente la conozcan o intervengan en ella. Es decir, en esta línea de reflexión, nuestro propósito principal es analizar e identificar una representación que han construido en la cotidianidad los docentes y los estudiantes sobre el trabajo colaborativo, a partir de la mirada de estos últimos.

Escuchar las manifestaciones de los estudiantes de las instituciones de educación superior como una representación, se considera una práctica muy importante porque posibilita advertir qué es lo concebido, según Lefebvre (1983, p. 9), que hacen los educandos de este quehacer académico, y a la vez permite apreciar cuáles son los imaginarios sociales.

En la misma perspectiva, Lefebvre destaca que el análisis de una representación, en el mismo contexto, permite hacer conciencia de su uso desde la presencia y ausencia de los elementos académicos que se tienen que vigilar en su empleo; por lo tanto, el análisis de la experiencia educativa vivida por los estudiantes, vinculada con el trabajo colaborativo, debe de ser percibido como un proceso de comunicación sociocultural en el que se construyen significados compartidos, en torno a una tarea específica, teniendo como referencia fundamental la relación docente-estudiante, y/o estudiante-estudiante, considerada como una acción académica situada en un contexto específico, como lo destacan Díaz Barriga y Hernández (2002).

Consideramos que, para efectos de este trabajo, la propuesta de Lefebvre (Penin, 2008, p. 56) es muy importante porque es una obra de carácter filosófico, muy cercana al campo de la pedagogía en el sentido que permite analizar la práctica educativa como una totalidad, o una práctica compleja (Morín, 1999) que al mismo tiempo posibilita dar cuenta de la gama amplia de elementos que entran en juego en la realidad cotidiana de las instituciones.

LA REPRESENTACIÓN DEL DOCENTE Y EL TRABAJO COLABORATIVO

Los docentes saben, por tradición, que la tarea educativa en las escuelas es como la promoción de una experiencia o, más concretamente, como un conjunto de experiencias que se ponen a disposición de los estudiantes y que pretenden tener una gran trascendencia en su proceso formativo, tanto en lo individual como en lo colectivo.

Los maestros saben que la escuela, además de ser un espacio clave para la trasmisión y recreación de conocimientos académicos, es un lugar donde los estudiantes construyen parcialmente su personalidad y sus proyectos de vida.

De los maestros universitarios se espera que socialmente enseñen y reconstruyan una serie de contenidos, enumerados en cada uno de los programas de estudio; pero en forma paralela se sabe que existe un currículum relativamente escondido, de acuerdo con Perrenoud (1995, p. 54), del que al mismo tiempo hay que ir cuidando su impacto en la vida cotidiana, sin caer en prácticas académicas obsoletas y mecánicas.

Si nos centramos de nuevo en el trabajo colaborativo, sabemos que es una alternativa que se ha planteado como una práctica académica imprescindible para la enseñanza en el medio universitario (Perrenoud, 1995, p. 127) porque es capaz de ayudar a propiciar una socialización académica alternativa que en el campo de la

educación superior se convierte en una tarea prioritaria, porque en los hechos significa el fomento de una nueva relación pedagógica entre docentes y sus estudiantes, así como una relación diferente entre los alumnos.

En una sociedad en constante transformación como la actual, se percibe a simple vista que el trabajo colaborativo es una estrategia muy importante porque ayuda a acelerar el cambio de una cultura académica¹ arraigada en la cotidianidad de las instituciones de educación superior, donde la fragmentación y la repetición de contenidos despersonalizantes son una tarea cotidiana. Hoy se sabe de la necesidad de construir y reconstruir una educación diferente, donde se privilegie el desarrollo de nuevas competencias académicas para el trabajo intelectual y, al mismo tiempo, con el avance de las tecnologías también se van generando otras formas de pensar y comunicarse.

EL TRABAJO COLABORATIVO COMO LO REPRESENTADO

Los teóricos de las ciencias sociales coinciden en que la caída del muro de Berlín, en 1989, marcó la pauta para el surgimiento de un nuevo orden económico internacional y, paralelamente, se iniciaron las transformaciones de los procesos de producción y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación; en consecuencia, en el campo educativo se ha promovido una serie de reformas (Alvarado, 2006, p. 67).

¹ En los últimos veinte años, el concepto de cultura escolar, enraizado en una larga tradición de estudios antropológicos, se ha incorporado con mucha fuerza a la investigación educativa en el marco de diversas corrientes teóricas. Si bien la variedad de enfoques que se han utilizado en su abordaje dificulta su definición e introduce cierto grado de ambigüedad, al mismo tiempo esa diversidad de aproximaciones le da al concepto de cultura escolar una gran potencialidad teórica, al posibilitar múltiples herramientas de acercamiento para entender lo que pasa en el interior de las escuelas (Elías, 2015, p. 297).

En este contexto, se ha considerado el fomento del trabajo colaborativo en las instituciones de educación superior (López, 2018) como una representación que puede contribuir a la creación y consolidación de una nueva cultura académica más comprometida con los procesos de transformación de las prácticas cotidianas de este nivel educativo.

Estamos en tiempos de pensar trabajar desde la ligazón, la relación en la complementariedad de componentes y relaciones y no en la separación y la disyunción que han caracterizado al mundo y al conocimiento de la modernidad, y allí reaparece el sentido profundo de lo intersubjetivo como cimiento de lazo, como puente, como superación del aislamiento y de la individualización (Morín, 1999, p. 5).

Respecto del trabajo colaborativo, como competencia académica, actualmente en todos los niveles educativos y en particular los de enseñanza superior, se ha comenzado a revitalizar y en consecuencia a privilegiar nuevos espacios académicos, a favor de esta perspectiva de trabajo. Por ello, López (2018) destaca que la participación y la reflexión en grupo empieza a tener lugares visibles en las universidades, en contraposición con otras épocas. Se comienza también a recomendar la importancia de que existan redes de investigación a nivel nacional e internacional que sustenten su trabajo colaborativo. Asimismo, en algunas instituciones se tiende a favorecer este tipo de quehacer, mediante pequeñas reuniones de trabajo, por líneas o áreas de formación académica, para llegar también a algunos acuerdos tendientes a favorecer el buen desarrollo de las prácticas formativas de los estudiantes. En consecuencia, desde la perspectiva teórica de Lefebvre en el contexto educativo se comienza a construir una nueva representación que tiende a valorar y favorecer el trabajo colaborativo, sobre todo en las instituciones de educación superior, en contraposición al trabajo docente aislado.

EL TRABAJO COLABORATIVO COMO UNA REPRESENTACIÓN EN EL SALÓN DE CLASES

A partir del fomento de nuevas políticas públicas en América Latina, a finales de los años ochenta, en países como Chile y Argentina se comenzó a explorar la estrategia de promover el trabajo colaborativo, entre docentes primero, y después entre estudiantes, y esto se hizo extensivo a todo el continente (Valenzuela *et al.*, 2008, p. 18).

Actualmente, con la resignificación del papel que tiene el enfoque por competencias que promueve Perrenoud (1995), también destaca la importancia que tiene el favorecer el trabajo colaborativo como una competencia para el trabajo intelectual, la cual se espera que docentes y estudiantes incorporen a su quehacer cotidiano.

Por otra parte, se debe estar consciente de que un docente, cuando favorece esta competencia de trabajo colaborativo en el nivel superior, en esencia es un profesor que intenta romper con la tradición docente homogeneizante, centrada con frecuencia en la repetición de un entramado de contenidos repetitivos y mecánicos que se concretan en textos fragmentados y con frecuencia recomiendan los programas oficiales, donde existen nudos negativos de relaciones sociales, hacen posible una cotidianidad de su uso y con frecuencia demeritan horizontes críticos de formación académica.

Con base en lo anterior, la intención del presente trabajo es analizar cómo los docentes de educación superior viven esta práctica académica a partir de la voz de sus estudiantes, con la intención de establecer los alcances y limitaciones de su uso, como una representación que se da en la cotidianidad de una institución educativa, entendida esta como una competencia para el fortalecimiento intelectual de varias habilidades académicas como funciones mentales superiores que se adquieren o desarrollan mediante la interacción social, según señala Vygotsky (Olmos y Carrillo, 2009), entre ellos el sentido crítico, el apoyo mutuo y la autonomía académica.

En otras palabras, se hace necesario analizar, desde la perspectiva que propone Lefebvre, el estudio de la representación del trabajo

colaborativo como una construcción social y así contribuir a una mejor lectura de la realidad respecto de cómo operan en su cotidianidad. De tal forma que al ser estudiadas por los propios actores, puedan ser analizadas y retomadas en su justa dimensión formativa.

Consecuentemente, al principio de cada semestre o año escolar, cuando el maestro está construyendo su proyecto académico para impartirlo, es necesario que tome en cuenta los alcances y limitaciones de esta competencia académica, la cual habrá de servir como base para promover una práctica formativa realista y más dirigida al quehacer educativo. Sin embargo, en los hechos todavía existen docentes que no han superado su papel de reproductores de programas institucionales al margen de las necesidades de formación de los estudiantes, marcados por ellos mismos y su contexto cotidiano. Cabe aclarar que estas acciones, con frecuencia, no son realizadas por los docentes porque ellos tengan malas intenciones, sino porque son el reflejo del tipo de formación que adquirieron, prácticas didácticas funcionales y significativas en una época.

En esta situación, lo mundial no cobra figura más que reduciendo lo que parecía el logro de la historia y destruyendo lo que parecía su fundamento. Este libro (nos dice Lefebvre) no se dirige sino a quienes buscan a tientas un camino nuevo. Lo único que sabemos de este camino –si es que existe– es que pasa entre los dogmatismos, y los escepticismos, entre las profecías apocalípticas y las nostalgias (Penin, 1989, p. 230).

Las voces de los estudiantes universitarios, en este contexto, se convierten en un excelente recurso que puede ayudar a conocer y valorar los elementos formativos internos de esta representación académica para el trabajo intelectual y, al mismo tiempo, a favorecer la construcción, delimitación y reconstrucción de dicha representación sobre el trabajo colaborativo, más acorde con la realidad que vivimos en nuestro tiempo.

Desde esta perspectiva, este trabajo pretende contribuir a que los docentes escuchen y valoren la opinión que tienen los estudiantes

sobre el empleo del trabajo colaborativo en las aulas como una representación, mostrando que no es suficiente con que ellos participen en este tipo de estrategias didácticas, sino que el docente explote más académicamente esta competencia para el trabajo intelectual. En paralelo, se necesita valorar y revalorar el verdadero sentido que debe tener esta estrategia didáctica, a la luz de la historia y los fundamentos de esta representación que propone Lefebvre para su estudio.

Lo actual, según Marx, esclarece lo pasado y lo vivido, esto no significa que la reflexión sobre lo realizado se satisfaga con mezclar consideraciones sobre el presente, con los testimonios y documentos de los tiempos antiguos, al margen de un sustento teórico, pero esta perspectiva de análisis ayuda a tener una explicación más precisa de su uso; es decir, significa salir del pasado; revalorar cómo nace de él, según un proceso que se desdobra ante el pensamiento en génesis (formación) y genealogía (lugares de nacimiento, filiaciones y parentescos) que destaca para su estudio (Lefebvre, 1983, p. 168).

Queda claro, así, la necesidad de obtener mayor información que permita ser más conscientes de las implicaciones sociales que ven el empleo del trabajo colaborativo en las instituciones educativas con miras a valorar cómo se favorecen u obstaculizan sus alcances metodológicos, que en algunas ocasiones se están convirtiendo en una rutina o en una moda académica y poco se reflexiona en torno a su pertinencia en el aula.

ENTRAMADO METODOLÓGICO

Para acceder a la opinión que tienen los estudiantes sobre la representación del trabajo colaborativo, se consideró pertinente complementar el estudio en su aspecto metodológico con los planteamientos del análisis interpretativo de corte cualitativo que propone Erickson (1989), que abordan los procesos (contextos de

la acción humana) y que, en conjunto, permiten identificar el uso de esta representación en el trabajo cotidiano dentro de las aulas universitarias.

En esta perspectiva, la articulación de los planteamientos teóricos de Lefebvre (1983), Penin (1989) y operativamente algunos lineamientos de la hermenéutica (Ricoeur, 2007) y la etnografía (Geertz, 2005), fueron el soporte de este trabajo.

Estratégicamente decidimos cuidar un criterio de validez ecológica, propuesta por Valles (1999), motivo por el cual se adoptó una observación participante moderada de carácter naturalista en varios salones de clase. Por tratarse de un estudio intensivo, buscamos más la profundidad que la extensión de esta representación. Se procuró también cuidar más la congruencia teórica que la profundidad empírica, es decir, consistió en contrastar los resultados de las entrevistas a aquellos estudiantes que se veían más identificados con la tarea educativa de la institución y del nivel académico que cursaban, y en particular con el trabajo colaborativo que se posibilitaba dentro de la universidad.

En el mismo sentido, con el fin de hacer una interpretación densa, como lo plantea Geertz (2005) se empleó el diario de campo de manera significativa, acompañando las entrevistas informales y, después, con entrevistas en profundidad y grupos focales, ya que esta estrategia permitió hacer las observaciones más finas sobre el acontecer cotidiano durante las clases observadas.

El entorno sociocultural donde se realizó el estudio fue la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, a nivel de licenciatura, y se escogió un grupo que empleaba una metodología tendiente a favorecer el trabajo colaborativo como una estrategia de formación académica.

El grupo señalado de manera implícita tiene como propósito construir una identidad académica propia, vinculada con la profesión docente, y busca favorecer el enriquecimiento de saberes, conocimientos, lenguajes, habilidades y valores del quehacer del aula. Todo esto en un ámbito que tiende a fortalecer la cultura académica

cotidiana de la institución, a favor de la consolidación de un proyecto académico centrado en la docencia.

El estudio presenta un ejemplo de la concepción que tienen los estudiantes de licenciatura en torno al trabajo colaborativo, entendido este como una representación desde la perspectiva de Lefebvre y que emerge a la luz del enfoque cualitativo, cuya característica principal es la comprensión de la acción humana como un ejercicio de praxis; de este modo y como un hecho particular del campo de la formación de docentes, este enfoque se presenta como una oportunidad para particularizar la acción humana y entender el mundo de la formación de universitarios igual que un escenario dinámico, complejo y sujeto a una diversidad de interpretaciones.

Dicho enfoque también se acompañó desde la perspectiva de la teoría fundamentada, la cual considera a la investigación como una herramienta que busca dar acceso a la comprensión de las realidades, a partir de un ir y venir de la teoría al dato y del dato a la teorización de la representación.

La flexibilidad y apertura están ligadas a haber aprendido a soportar una buena dosis de ambigüedad. No es que los investigadores no quieran discernir los asuntos analíticamente, pero la urgencia de evitar la incertidumbre y de llegar rápidamente a la conclusión de la propia investigación, se atempera con la comprensión de que los fenómenos son complejos y sus significados no se vislumbran con facilidad o que simplemente se dan por sentados. Esto se parece mucho a los procesos que estudian. La investigación es en sí misma un proceso sobre el cual nuestros antiguos estudiantes tienden a ser reflexivos. Al hacer su investigación, disfrutaban del flujo de ideas, pero no sólo de las ideas sustantivas, pues han aprendido que las ideas teóricas tienen su propio y precioso valor (Strauss y Corbin, 2010, p. 14).

Es decir, el estudio se fue construyendo a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias reflexiones en torno a la experiencia adquirida en sus escenarios académicos. De este modo se pensó integrar varias “realidades”, la

de su identidad como estudiante y la que es resultado de su práctica formativa como universitario, producida mediante la interacción con sus compañeros y docentes.

Como participantes de este proceso de interpretación, hay que subrayar que se contó con los estudiantes voluntarios que se seleccionaron por su nivel de participación en el aula y por el compromiso que se observaba en sus intervenciones académicas, además de alumnos cercanos que quisieron compartir su experiencia sobre el trabajo colaborativo durante su formación académica; las edades fueron de entre 18 y 25 años. Respecto a las estrategias que se aplicaron durante el trabajo de campo, se desarrollaron entrevistas en profundidad y en grupos focales (Taylor y Bogdan, 1992); la razón del uso de estas estrategias se debió a que se complementan mutuamente. Por un lado, el grupo focal permitió tener representaciones de carácter colectivo, donde la tarea grupal consistió en la discusión de la experiencia con miras a llevarlos a conceptos más elaborados sobre la representación que se venía trabajando; con el objetivo de identificar la presencia y ausencia de sus alcances formativos, el estudio procuró ir profundizando con aquellos estudiantes que mostraban experiencias más significativas y concretadas en un estudio de casos particulares. La situación permitió evidenciar las referencias discursivas de carácter individual en relación con la experiencia vivida, al considerar que en este proceso el estudiante ya ha realizado ciertas reflexiones propias frente a su papel como universitario.

La población analizada se caracterizó por tener, en términos generales, una heterogeneidad socioeconómica y cultural de origen, con lo que se buscó ser coherente acerca de los rasgos institucionales de la USP, una universidad pública donde tiene lugar una interacción entre diferentes actores y sus formas de pensar y sentir, además de que allí se despliegan formas de actuar variables y es el escenario de una integración y articulación en torno al propósito y razón de ser de formar profesionales con un alto nivel académico.

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES SOBRE EL TRABAJO COLABORATIVO

Como resultado de los planteamientos teóricos desarrollados por Lefebvre, en Penin (1989), en relación con las representaciones donde se manifiesta la ausencia y presencia de los estudiantes, en torno al trabajo colaborativo y tomando como referente empírico las observaciones en los salones de clase y las entrevistas realizadas, se organizaron dos tipos de análisis: el primero se centró en un mapeo general de los conceptos explícitos e implícitos de las representaciones que tienen los alumnos en torno al trabajo en equipo; el segundo trató de realizar una reconstrucción del trabajo colaborativo utilizado en la institución, a partir de los testimonios que proporcionaban los propios estudiantes.

Las categorías propuestas por Lefebvre sobre la presencia y la ausencia comenzaron a aparecer como un recurso valioso que permitía un proceso de teorización acerca de los códigos empleados por los estudiantes, mismos que se podían transformar en categorías que permitían vincular el dato empírico con la construcción teórica.

En la siguiente lista de categorías o unidades de texto se interrelacionan y juntos dejan entrever el sentido del quehacer educativo que puede tener el trabajo en equipo y que, en esencia, es lo que interesa estudiar en este trabajo. También es importante destacar que aquí se incluyeron solo las representaciones que más reiteraban los estudiantes:

1. La nota en clase
2. El producto del aprendizaje
3. Concepción del trabajo en equipo
4. La distribución de la tarea
5. El uso de las tecnologías
6. El tamaño del equipo
7. Características de los integrantes

1. *La nota en clase.* Desde la perspectiva de Lefebvre, en la crítica a la interpretación que hace el marxismo del trabajo, el pago por el trabajo producido no le permite ver la calidad y la cantidad de dinero que se le da por el mismo.

De igual forma, durante toda su estancia en las escuelas en general, y en el aula en particular, la obtención de la calificación no le permite ver al alumno la verdadera razón de estar ahí. Pocas veces se pregunta para qué asistir a la escuela porque no le encuentra sentido a hacerse esta pregunta siempre que todos, o casi todos sus compañeros se presentan a clases.

Desde esta perspectiva, la obtención de una buena nota es lo importante en su práctica de interacción en los equipos. Aquí casi nunca importa para qué se está haciendo el trabajo, sino lo que se espera de él como estudiante.

Ellos no tienen interés, ven simplemente el cumplir con la nota, la obtención de aprobación de la nota es lo importante, no logra descubrir la identidad educadora del profesor. Si los profesores lograran ponerse de acuerdo en exigir, en trabajar (todos) iguales, otro panorama existiera. Porque la gente pocas veces discute con sus colegas, creo que es una falla, de saber el sentido de las asignaturas. Porque no consiguen ponerse de acuerdo (Testimonio número 4).

La nota de la clase, como representación, no le permite preguntarse por la calidad de la nota recibida. Lo importante es que le permite mantenerse en la escuela, con la finalidad de que en el futuro pueda obtener un empleo y no por su realización personal. Es decir, con la obtención de la nota se pierde el verdadero significado de la tarea educativa y que según Perrenoud (1995, p. 191), el verdadero objetivo de una carrera universitaria es la lucha por defender un proyecto de vida como ser humano.

2. *El producto del aprendizaje.* Recuperando la perspectiva de Lefebvre, el alumno no se pregunta por el tipo de tarea que se le pide. Tampoco para qué le va a servir en su proyecto profesional que esencialmente

constituye su proyecto de vida, es decir, las metas que va a alcanzar con esa tarea. Lo único que sabe es que él tiene que cumplir con lo asignado.

En el caso de las materias optativas yo no conozco a ninguna persona, unos son del turno vespertino o de otra especialidad que vienen a hacer estudios a esta facultad. Yo considero que esto no sucede bien. La gente intercambia información vía medios. Normalmente, el trabajo es dividido en partes y las personas no tienen una visión general de lo que está siendo presentado. En general, no saben lo que acontece en la elaboración del trabajo, para qué y por qué lo estamos haciendo (Testimonio número 9).

La pérdida del sentido de la tarea educativa se presenta como una ausencia, pero muchas veces ni el maestro ni los alumnos se esfuerzan por hacer evidente la calidad y el sentido del trabajo presentado.

3. *Concepción del trabajo en equipo.* En términos generales, hoy el trabajo en equipo se convierte en un excelente recurso que facilita la obtención de la nota, dado que en todos los grupos de trabajo siempre hay alguien que está interesado en sacar adelante lo asignado; los equipos son un buen recurso para cumplir más fácilmente con ganarse una calificación.

En las optativas yo encuentro que la gente vive bien separada. (Cuando las personas trabajan en equipo) no tienen una visión general de todo el trabajo, solo conocen su parte, no conocen en profundidad el asunto estudiado y ahí cada uno estudia su parte. En el trabajo escrito solo una persona es quien organiza el trabajo y con frecuencia es quien hace la presentación y las conclusiones. El trabajo, en consecuencia, no tiene conexión, no existe ese diálogo necesario que se requiere para realizar un buen trabajo de equipo. Normalmente, los equipos no se reúnen fuera del aula (Testimonio número 7).

4. *La distribución de la tarea.* Esta es otra representación que destacan los estudiantes, porque la distribución de aspectos por cumplir se

presenta como un excelente recurso que le permite cumplir rápidamente con esa tarea, ya que con frecuencia muchos estudiantes de licenciatura laboran, o bien, ya están casados y tienen poco tiempo para trabajar en equipo.

Nadie va profundizando lo que va haciendo, generalmente las cosas funcionan así porque las personas viven lejos y tienen que trabajar. La gente solo profundiza la parte que le toca hablar. Otra gente trata de articular todo el trabajo (Testimonio número 2).

5. El uso de las tecnologías. Se convierte en la actualidad en un recurso muy importante para cubrir con esta tarea, ya que el llamarse por teléfono o el uso del correo electrónico hacen más fácil el trabajo. Consecuentemente, aquí no preocupa la calidad de la tarea asignada, lo importante es cumplir para que a cambio se obtenga la “añorada calificación”.

El 90% de ese intercambio es por correo. Una persona dispara lo que ya encontró y después las demás personas van agregando más informaciones, más opiniones. Posteriormente, un equipo pequeño lee el trabajo entero, hace una introducción y las conclusiones. Normalmente, el trabajo en equipo no es hecho por todas las personas del equipo (Testimonio número 4).

6. El tamaño del equipo. De entrada, dado el número de estudiantes en las instituciones públicas y las asignaturas obligatorias, las formas y oportunidades de participación a las que tienen derecho los alumnos aparecen como una actividad difícil de poner en práctica. De manera natural se convierten en un obstáculo en sí mismo para la realización de la tarea educativa. En consecuencia, el trabajo en equipo es más difícil de poner en práctica, sobre todo si el grupo escolar es numeroso.

Otra cosa que influye en nuestro trabajo. Cuanto mayor es el grupo, entre ocho y 10 personas, menos intercambio de información existe y menos compromiso

de las personas con el trabajo en equipo. La gente tiene una idea del trabajo que se va exponer, pero no requiere que todas participen. Aquí las personas se apoyan y siempre son las mismas (Testimonio número 1).

7. *Características de los integrantes.* También se identificó otro elemento que influye sustancialmente para que se desarrolle o se interfiera en el trabajo en equipo. Los propios alumnos reconocieron que la presencia de ciertos personajes favorece la tarea, ya que aquellos que acostumbran a realizar todo el trabajo, en esencia buscan protagonismos o ser reconocidos de alguna manera por los equipos y, a veces, genera falsas expectativas en tanto los estudiantes aseguran que todos trabajan, aun cuando en los hechos solo buscan cumplir por cumplir.

Otra cosa importante ocurrida en el trabajo es que una gente se presentó y pidió trabajar en el equipo. Aquí casi todas las personas se conocen, entró con nosotros porque ahí estaba sin grupo. Cuando una persona no conoce a la demás gente termina haciendo un trabajo superficial y afectando el trabajo de los demás. Es una cosa negativa que acontece en el interior de los grupos (Testimonio número 5).

El trabajo de Lefebvre nos brinda elementos muy importantes para identificar la ausencia en las prácticas educativas. Es decir, en esta parte del trabajo permitió advertir que lo que falta en la cotidianidad es la pérdida del sentido educativo. Por lo tanto se aprecia como otra ausencia en las prácticas de formación de ambos que la verdadera tarea de la escuela es ayudar al maestro y al alumno a que realice su propio proyecto. El del docente es encontrar el sentido de su práctica profesional, y el del alumno, el sentido de construcción de su aspiración como profesionista y como persona.

LA REPRESENTACIÓN COMO AUSENCIA EN EL TRABAJO DE EQUIPO COMO TRABAJO COLABORATIVO

Según Lefebvre (1983, p. 282), la ausencia se presenta como algo hueco, como algo vacío, como la lucha de algo que no existe. En el caso del trabajo de equipo, los alumnos no perciben cuál es su verdadera razón de ser. En términos generales, ellos encuentran que la obtención de la nota es la meta y una vez que la obtienen no se ponen a valorar la importancia y la calidad del producto académico entregado, ni el proceso seguido para su logro. Lo mejor es la adquisición de la nota por la nota misma, la cual se presenta como una representación que no permite valorar la esencia de los diferentes recursos en que se soporta el trabajo de equipo.

Existe otra mirada que está implícita en el uso del trabajo de equipo, que es la ausencia que los mismos alumnos detectan de los recursos implícitos empleados en la tarea educativa, estos instrumentos son los siguientes:

1. Las concepciones de los docentes
2. Planeación de la clase
3. El uso del tiempo
4. Disposición de recursos tecnológicos
5. Tener un equipo base
6. Autonomía académica
7. Liderazgo académico
8. Entusiasmo y disposición
9. Concepción del trabajo de equipo

1. Las concepciones de los docentes. Cuando un maestro de educación superior pide a sus alumnos trabajar en equipos, ellos con frecuencia se enfrentan a un docente que en esencia quiere hacer innovaciones y casi siempre está en contra de las prácticas expositivas y fragmentarias que distinguen cotidianamente las prácticas del aula. El querer trabajar en equipo significa que es un docente

que (como lo planteara Freire) está interesado por promover el diálogo y la reflexión entre sus alumnos. Es un docente que ve en la participación democrática un recurso educativo. Esta ausencia es fuertemente valorada por los alumnos.

A mí siempre me gustó participar con esa estructura desde que estaba dando clase en la educación básica. Yo siempre gusté de la estrategia del seminario, cuando yo llegué a la carrera me percaté de que lo primero que yo debería de tomar en cuenta en mis clases sería la comunicación. En los seminarios que organicé, buscaba tener mejor comunicación para que los alumnos expusieran sus ideas, a mí me gusta hacerlo así para saber quién estudió, quién entendió determinado tema (Testimonio número 6).

2. Planeación de la clase. Los alumnos valoran mucho el esfuerzo de planeación que realiza el docente para que la obra tenga efecto. Es un elemento clave en la promoción del diálogo y la reflexión, es un acto de imaginación y de trabajo de los docentes. Los alumnos reconocen el esfuerzo que hace un docente para que esto ocurra. Ellos están de acuerdo con la clase cuando advierten un proceso de planeación que busca la calidad del trabajo reflexivo que se experimenta en el aula.

Respecto de ello, Lefebvre destaca que lo concebido ha sido muy apreciado en contraposición a lo vivido. Sin embargo, los estudiantes valoran las actividades que el maestro pone en juego para que ellos valoren los conocimientos adquiridos. Lefebvre (1983, p. 247) destaca el papel del arte, que se dirige a crear condiciones para el desarrollo de la vivencia. El maestro se valora no tanto por lo que dice, sino por lo que le permite hacer al alumno.

Ella organizó los grupos como todos los profesores lo hacen: en un inicio dividió todos los temas, organizó los grupos ella, a diferencia de todos los profesores. Ella introducía el tema, comentaba sobre la vida del autor para abrir la discusión y ahí hacía un espacio para el seminario, ahí un grupo presentaba, después otro grupo presentaba y el equipo abría un debate. Todo mundo participaba y ella cerraba con una conclusión general. Aquí lo interesante es

que ella todos los viernes se reunía aquí para atender los equipos que iban a exponer, aquí el equipo de alumnos mostraba lo que ya había preparado. Aquí en grupo se hacía una primera evaluación porque así se controlaba una evaluación para articular los contenidos, aquí ella veía quién iba a participar, aquí se venía para articular dudas. Ella es una persona extremadamente disponible y abierta para la enseñanza misma, con compromiso en cuanto a educadora. A mí me gustó mucho ese formato. Era una muy buena educadora, esa experiencia yo voy a llevarla a lo largo de toda mi vida (Testimonio número 3).

El creador de obras debe de emerger de la vivencia lo más posible y saber durante ese trayecto cuando experimenta múltiples contradicciones (lo cual elude el simple productor).

3. *El uso del tiempo.* Los alumnos valoran mucho el manejo del tiempo como presencia dentro del aula, y si consideran que este no está bien utilizado por parte del docente, existe una tendencia a ocuparlo en otras necesidades que tienen en su vida y encuentran más productivas que el escuchar el discurso improvisado de sus compañeros.

El tiempo, con frecuencia, está condicionado a cubrir ausencias, como es la obtención de la nota: si siente que está en peligro, se intenta cumplir con todo lo programado por el maestro y sus compañeros. Lo importante es que esa ausencia se cubra.

Aquí acontece un problema muy fuerte con el transporte público. Los alumnos de esta facultad dependen del transporte público; si salen muy tarde del aula, por ejemplo, después de las diez horas, se hace muy difícil porque el transporte va muy lleno; después toman el tren, después toman otro autobús, en otro lugar más se hace tarde, yo mismo sufro por cuenta de eso. Mas yo encuentro que existe en ellos un desinterés, también yo encuentro que tienen intereses diferentes a los fines de la facultad. Existen personas que van a las aulas, pero precisan de otras cosas, como la nota por la nota misma, es decir que ellos van ahí para cumplir por cumplir (Testimonio número 4).

4. *Disposición de recursos tecnológicos.* Dadas las condiciones de distancia y tránsito vehicular que se viven, los alumnos de educación superior en las grandes ciudades han advertido que el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación son un excelente recurso que favorece el ahorro de tiempo para realizar esta actividad.

En el caso de las universidades del interior, todo mundo en la casa agendaba, todos estudiaban juntos, se encontraban reunidos preparando el seminario, discutiendo. Aquí en São Paulo cada día que pasa hay más gente que está preparada en el manejo de internet, o en manejo de medios (Testimonio número 8).

5. *Tener un equipo base.* Los alumnos de educación superior valoran fuertemente la amistad que han construido entre ellos, ya que en los hechos comparten muchas cosas más allá del trabajo escolar, por tal motivo, consideran muy importante seguir trabajando con este equipo base, ya que esto implica un ahorro de tiempo y un gusto por realizar el trabajo académico, se da un intercambio de ideas natural que va más allá de lo solicitado en clase.

Yo visualizo que, en las obligatorias, se da un intercambio más comprometido y en consecuencia más efectivo. Existen personas que se conocen que conviven, que se reúnen fuera de la sala de aula. Generalmente las personas, en el caso de las materias obligatorias en los grupos que yo participé, la mayoría tiene una visión de conjunto y, normalmente, cada persona profundiza en la parte que le toca, y después se reúnen en la biblioteca a organizar el sentido del trabajo (Testimonio número 5).

6. *Autonomía académica.* El saber es poder en las relaciones dentro de los equipos: cuando un integrante da muestras de una mayor responsabilidad académica, esto crea una mayor posibilidad de ser exitoso. Cuando un estudiante percibe su formación como una obra, según lo planteado por Lefebvre, tiende a ser más productivo

en el trabajo de equipo y con frecuencia no le importa tanto que los otros no coincidan con la tarea asumida. Esta situación se multiplica en la medida en que los demás integrantes se sumen a esta posibilidad académica natural de los equipos. En el caso de los estudiantes entrevistados, estos destacaban la importancia de esta representación en el funcionamiento de este tipo de prácticas.

Existía mucha información técnica. La idea de la reflexión era otro trabajo. Mas yo encuentro que funcionó bien, la gente se organizó y participó, la idea de estudiar el tema fue un consenso; primeramente, yo pensé en un estadio para que hablaran todas las personas del grupo, pero la gente no se podía reunir por la tarde. Ahí yo propuse a la gente que comenzara a pensar en varias cosas y para contemplar todas las peticiones de las personas, y fue así como se decidió presentar el trabajo (Testimonio número 1).

7. Liderazgo académico. Con frecuencia, en el interior de los equipos de trabajo se encuentra con relativa facilidad a un integrante o integrantes que buscan la cohesión y el desarrollo de todos. Esto se convierte en una práctica natural cuando los individuos están convencidos de su obra como proceso de realización.

La gente se organizó y dividió el trabajo en instituciones municipales, estatales y federales. Nos pidió una semana antes de entregar el trabajo. La gente se reunió una vez. La exposición consistió en exponer una pequeña parte de lo que había expuesto. El trabajo que usted percibió era un trabajo extenso, eran varias esferas, y existía poco tiempo, todo era cuestión de tiempo, no tendría sentido que todas las personas estuvieran investigando la misma cosa. Existía mucha información técnica. La idea de la reflexión era otro trabajo. Mas yo encuentro que funcionó bien, la gente se organizó y participó, la idea de estudiar el tema fue un consenso; primeramente, yo pensé en un estadio para que hablaran todas las personas del grupo, pero la gente no se podía reunir por la tarde. Ahí yo propuse a la gente que comenzara a pensar en varias cosas y para contemplar todas las peticiones de las personas, y fue así como se decidió presentar el trabajo (Testimonio número 1).

8. *Entusiasmo y disposición.* La comunicación, solidaridad e identidad con los intereses compartidos que se establece entre los integrantes de un equipo de pares, crea un placer de convivencia que genera un mayor compromiso. En este sentido, destaca Guerrero (2000, p. 223) que esta relación en muchas ocasiones tiene mayor fuerza de cohesión que la que se da en las relaciones familiares. Los estudiantes entrevistados así dieron testimonio, también se puede advertir la importancia de esta representación.

Yo visualizo que, en las obligatorias, se da un intercambio más comprometido y en consecuencia más efectivo. Existen personas que se conocen, que conviven, que se reúnen fuera del aula. Generalmente las personas, en el caso de las materias obligatorias en los grupos que yo participé, la mayoría tiene una visión de conjunto, normalmente cada persona profundiza en la parte que le toca y después se reúnen en la biblioteca a organizar el sentido del trabajo (Testimonio número 5).

9. *Concepción del trabajo de equipo.* Los alumnos destacan que cuando existe una concepción clara de trabajo de equipo, esta se convierte en una representación muy importante porque, consecuentemente, ellos recomiendan esa obra. Ello, con frecuencia, ejemplifica casos concretos que pueden servir de modelo para promover un adecuado trabajo de equipo.

Las escuelas en términos generales hacen uso del trabajo en equipo. Pienso que son pocas las escuelas que enseñan a trabajar en grupo. Solo conozco una, de la que vino un maestro y nos explicó cómo funcionaba esa escuela y nos quedamos fuertemente impresionados por lo que puede hacerse con el trabajo de equipo.

Desde esta perspectiva, Lefebvre (1983, p. 248) destaca la importancia que tienen las grandes obras de Sócrates y de Cristo, quienes no dejaron nada escrito, sin embargo, muy útiles resultaron sus representaciones para construir un sinnúmero de obras.

Consecuentemente, las teorías pedagógicas pueden servir de inspiración para cubrir muchas ausencias en la construcción de estrategias que sirvan de soporte para inspirar un adecuado manejo del trabajo de equipo, como el desarrollo de una competencia académica. En este sentido, las obras de Dewey, Makarenko, Vygotsky y Freire, entre otros, ofrecen innumerables elementos que son fundamentales para recuperar la pérdida de sentido y fines de la educación.

CONCLUSIONES

La relectura constante y el análisis teórico de los relatos de los estudiantes que participaron en este estudio, dieron lugar a la identificación de la representación, donde se destacan las ventajas del trabajo colaborativo.

La presencia y la ausencia, en el contexto del trabajo colaborativo empleado dentro de su proceso formativo, se combinó para hacer más comprensible la realidad de cómo se vive esta competencia académica dentro de una institución educativa, de tal forma que permitiera un conocimiento práctico de su uso cotidiano, que sirviera de apoyo para inferir el entramado de relaciones que implica el trabajo de equipo, como lo concebido por los estudiantes en torno a este quehacer formativo y al mismo tiempo las posibilidades de su transformación, para convertirlo en una tarea a favor del trabajo colaborativo.

En este sentido, Lefebvre (1983) señala que el estudio de una representación en el interior de una institución educativa debe de tener como finalidad que lo extraño se convierta en familiar y lo invisible se haga perceptible: se demostró que los estudiantes por sí mismos no pueden detectar la importancia del trabajo de equipo y convertirlo en un trabajo colaborativo, porque en las instituciones de educación superior existen muchos vicios que la cultura académica instituida que se construye dentro no les permite advertir su importancia: para esto requiere que los docentes o la institución

misma adviertan su importancia y brinden las posibilidades para que el trabajo colaborativo se convierta en una realidad. Las narrativas de los estudiantes permitieron objetivar la representación que ellos tienen en relación con el trabajo colaborativo, una situación que posibilitó hacer más comprensibles el reconocimiento de sus límites y alcances. Cada presentación, destaca Lefebvre, se descubre durante el estudio, que desde el principio implica un presentimiento positivo, así como una crítica negativa de lo que implica su construcción social (conceptos, símbolos e imágenes, entre otros, dan cuenta de ello). De cuanto está formulado en cada representación, es necesario hacer explícito un despliegue o una concatenación teórica y empírica que permita ir descubriendo los sentidos de la construcción social y, al mismo tiempo, los alcances y límites del pensamiento crítico (1983, p. 19), todo lo cual se realiza con miras a visualizar una propuesta con mayor objetividad, que subyace en el propio proceso de formación, como se pudo mostrar en este estudio.

Para construir la representación como presencia y ausencia, utilizando la terminología de Lefebvre, se requiere que las narrativas de los estudiantes que estaban identificados con el trabajo colaborativo, como ya se señaló, se vayan separando de las concepciones para evidenciar esquemáticamente las representaciones que hacían referencia a la presencia y a la ausencia. Así, en términos de la presencia, se tomaron los aspectos desfavorables del trabajo de equipo porque era el sentir de la mayoría que lo manifestaba como una cultura académica de una institución y como ausencia de las problemáticas que detectaban los estudiantes que poco permitían que existieran las bondades de un trabajo colaborativo como tal. La presencia fue como una evidencia del sentido negativo del trabajo en equipos. Según Lefebvre (1983, p. 282) la presencia es momento y no sustancia o forma pura, es recompensa, es un acto que se arriesga; es lo que está en juego y la ganancia supone que el “sujeto” que se crea así sobrepasa el juego y la seriedad; que deja de jugar cuando el juego se vuelve grave.

Lefebvre (1983) destaca la construcción de una obra artística como ausencia que se hace evidente a través de sus actores y que a la vez permite organizar el sentido de un acto formativo de manera integral, es decir, el sentido de un trabajo colaborativo, el cual se advierte como práctica de realización de los individuos.

REFERENCIAS

- Alvarado, M. L. (2006). La universidad entre la tradición y el cambio. En M. L. Alvarado (coord.), *Tradición y reforma en la universidad de México*. México: CESU-UNAM/M. A. Porrúa.
- Cardoso, O. P. (2003). *Representações dos professores sobre saber histórico escolar* (136). São Paulo, Brasil: Facultad de Educação-Universidad de São Paulo.
- Compte, M. y Sánchez del Campo, M. (2019). Aprendizaje colaborativo en el sistema de educación superior ecuatoriano. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. XXV (2). Venezuela: Universidad del Zulia.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención. En *Estrategias docentes para aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Elías, M. E. (2015, mayo-agosto). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, vol. 19 (2) 285-301. Costa Rica: Universidad Nacional Heredia.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza II: Métodos cualitativos de observación*. Barcelona, España: Paidós.
- Guzmán, M. (2011). Sociedad y educación: La educación como fenómeno social. *Foro Educativo* (19) pp. 109-120.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Lefebvre, H. (1983). *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, M. (2018). El aprendizaje colaborativo, particularidades y elementos para su comprensión. Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Currículum 2017, año 3 (3), septiembre de 2017 a agosto de 2018
- Olmos, A. y Carrillo, A. (2009). *Juego y alfabetización: bases para un sistema educativo cultural vygotskiano*. México: Miguel Ángel Porrúa.

- Penin, S.T. de S. (1989). *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Ricoeur, P.(2007). *Tiempo y narración: Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos: la búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós.
- Valenzuela, J. M. *et. al.* (2008). Educación en Chile: entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación* (48).

CAPÍTULO 9

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO COMO DESAFÍO PARA LA MEJORA EDUCATIVA: EL CASO DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES MAGISTERIALES EN OAXACA

María Leticia Briseño Maas

Eduardo Carlos Bautista Martínez

INTRODUCCIÓN

Las tendencias del presente siglo nos dan cuenta de que es necesario generar cambios de manera estructural y drástica en el sistema educativo de nuestro país frente a los sistemas educativos de otros países y otras geografías. Esto implica desmitificar la noción de que la educación pública no sirve y es de mala calidad, que allí se atrincheran prácticas obsoletas y que la mejor educación está en la enseñanza privada; nada más falso que la generalización.

Aunque tampoco podemos hacer tabla rasa de toda la educación pública del país sin considerar las particularidades de cada una de ellas, así como los contextos en donde se encuentran. En este sentido, es importante mirar la complejidad del proceso educativo en Oaxaca, en el sureste mexicano.

Los procesos pedagógicos que se están construyendo en la entidad no pueden dejar de lado las condiciones de marginación y pobreza que se viven de manera sistemática en las comunidades más alejadas, como tampoco dejar de considerar los históricos procesos de funcionamiento comunitario y las formas asamblearias que diferencian a Oaxaca de otras entidades del centro y norte de México.

Resulta imposible evadir la escalada de protestas y movilizaciones que ha emprendido la Sección 22 desde hace más de tres décadas y que en los últimos años ha mostrado un abierto rechazo a las reformas estructurales, entre las que destaca la reforma educativa de 2013. A estos aspectos hay que agregar las incidencias institucionales de la reestructuración del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) en el año 2015, una medida que revela la descomposición de la relación corporativa en el sistema educativo.

El problema de la educación en Oaxaca es de carácter estructural, con responsabilidades múltiples que se insertan en una marco de conflicto permanente y en la construcción de estrategias pedagógicas alternativas, las cuales han reivindicado la importancia de la riqueza y complejidad cultural de las comunidades indígenas. Sin embargo, en este contexto también está la lucha de género, que resulta importante si pensamos en la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en los espacios políticos y laborales, y mayor inclusión de ellas en la toma de decisiones.

La categoría de género, entonces, no puede observarse separada de las demás relaciones de opresión dentro de la sociedad, pues como señala Joan Scott (1988, pp. 58-59): “El género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder (...) y facilita un modo de decodificar el significado y de comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana”.

Así, el objetivo de este trabajo es analizar la triple lucha emprendida por las maestras y los maestros de educación básica en sus modalidades de educación indígena, intercultural y bilingüe del

estado de Oaxaca; una lucha que se identifica por tres aspectos importantes: lucha de género, política y pedagógica.

En el caso de la lucha política, implica el reposicionamiento del sector educativo no solo frente al Estado mexicano y las políticas educativas nacionales, sino dentro del propio gremio educativo; es decir, de los profesores indígenas frente al resto de los maestros, y el de las profesoras indígenas respecto de su contraparte masculina.

La defensa de las demandas que encauza la educación indígena implica también la necesidad de mayor visibilidad del sector, y el reconocimiento de las diferenciaciones en su interior que considere las inequidades de género, así como el reconocimiento de la fuerza que imprimen tanto hombres como mujeres en la gestión y negociación en un proceso dinámico y conflictivo; todo ello como consecuencia de que los proyectos que enarbolan van a contracorriente de un sistema educativo que sigue el patrón de una sociedad homogénea e integradora, adscrita al modelo patriarcal civilizatorio dominante, que propone la supremacía de la sociedad liberal occidental, erigida como articuladora de un supuesto orden único.

Contrario a lo anterior, desde este sector se propone el reconocimiento de la diversidad cultural y sociopolítica de los pueblos originarios, y de las desigualdades socioeconómicas que han dejado a estos pueblos en una situación de desventaja, provocando una sobrevivencia precaria, en condiciones de opresión, marginación y acumulación de rezagos, como muestra la estadística oficial.

En el estado de Oaxaca, como en el resto de México y el mundo, es evidente la visibilización cada vez mayor de la participación de las mujeres en las distintas esferas sociales, es notoria su inserción y el aumento de su participación, en términos numéricos, en ámbitos como el educativo, el laboral y el político. Pese a ello, estas tendencias positivas conviven con arraigadas desigualdades de género que se van agravando en los contextos de mayor vulnerabilidad económica y social, como la que se vive en la entidad. Cabe señalar que en la agenda del movimiento magisterial oaxaqueño aún no se perfilan, con claridad, las demandas de género, pero van adquiriendo

sentido cuando aumenta la presencia de las mujeres en las diversas movilizaciones.

Desde la visión de la educación indígena y desde la perspectiva de género se puede identificar la lógica autoritaria, racista y patriarcal del modelo civilizatorio hegemónico centrado en la idea de que los Estados dominantes son portadores históricos de la razón universal, mientras que los demás son naciones primitivas que requieren civilizarse, puesto que son observadas como menores de edad y, por tanto, no merecen autonomía ni independencia. La esencia de su crítica es que el modelo dominante se reproduce no solo en los centros del sistema mundial sino dentro de los sistemas educativos de las naciones dependientes, de tal manera que la idea del progreso se va desarrollando en función a la semejanza con los Estados dominantes, mientras que todo lo que difiera de esta, como la cuestión indígena, o lo relacionado con las mujeres indígenas, se identifica dentro de las condiciones de atraso o primitivismo, en una perspectiva que no difiere en absoluto de las mentalidades positivistas del siglo XIX (Lander, 2004).

Para comprender la compleja presencia del magisterio oaxaqueño y del papel que han jugado las mujeres en los espacios de movilización, resulta necesario rebasar los lugares comunes, los calificativos inmediatos y las opiniones que generalizan las razones respecto a un sector que adquiere visibilidad por sus mecanismos verticales de control gremial o por sus expresiones de protesta social.

Lo urgente es reflexionar sobre las experiencias particulares, en regiones y localidades, desde los territorios donde los profesores y las profesoras indígenas participan en la construcción inacabada del Estado y de la nación. En este sentido, es importante también el análisis del papel que estos actores juegan para articular regiones marginadas o periféricas con el resto de la nación mexicana; de regiones donde cohabitan la diversidad cultural, la desigualdad social y la opresión de género, pues hay que decir que en las condiciones de marginación son las mujeres quienes llevan la peor parte.

LA POBLACIÓN INDÍGENA EN OAXACA

Según los datos del Censo de Población y Vivienda 2010, el estado cuenta con una población total de tres millones 801 962 habitantes, cifra que representa el 3.4% de la población nacional. En el nivel estatal, la relación hombres-mujeres es de 91.7, es decir, hay casi 92 hombres por cada 100 mujeres. En términos porcentuales, el 47.8% corresponde a la población masculina y el 52.2% a la femenina (INEGI, 2011).

El Censo de 2010 señalaba que Oaxaca era una entidad de jóvenes, donde la mitad de su población tenía 24 años o menos; para las mujeres, la edad mediana era de 25 años, mientras que en los hombres, 23. Lo anterior tiene que ver con factores demográficos, tales como que el número de nacimientos de hombres es mayor al de las mujeres; sin embargo, las mujeres registran una más alta tasa de sobrevivencia, así como por la salida predominantemente de varones de la entidad debido al efecto de migración en edades productivas (INEGI, 2011). Por grupos de edad, en el caso de los menores de 15 años, la proporción de mujeres era de 29.6%, mientras que la de los hombres, 33%. En contraparte, unos años después, en el grupo de 15 a 59 años esta situación se ha revertido, ya que la proporción de mujeres (58.8%) es mayor a la de los hombres (56.1%) (INEGI, 2017).

La dinámica social ha favorecido el incremento de familias con jefatura femenina: conforme a la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), correspondiente al segundo trimestre de 2017, de la población de 14 años y más, el 27% de los hogares son encabezados por una mujer; de estos, en 31% de los hogares hay una persona mayor de 14 años y 21.3% de los hogares encabezados por una mujer, están formados por tres integrantes en promedio. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 2o. define que un pueblo indígena es aquel que descende de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o una parte de ellas.

El estado de Oaxaca ocupa el primer lugar nacional en cuanto a población indígena: de 3 405 990 habitantes en la entidad, el 34.2% son indígenas (1 165 186 personas). Según el recuento del INEGI (2010), el criterio para identificar a la población indígena es a partir de los hablantes de las distintas lenguas indígenas. Estimaciones del Consejo Nacional de Población (2013), con base en *Proyecciones de la Población de México, 2000-2030*, señalan que los indígenas son el sector más “vulnerable”; en particular, la mujer indígena se encuentra en clara desventaja (Reyes y Gijón, 2005).

La proporción de la población indígena es relevante si consideramos que el promedio nacional es de 7%, por lo que toca conocer y analizar un poco más las condiciones en las que vive este sector en Oaxaca y la manera como los profesores y las profesoras de educación indígena se involucran en la lucha por el reconocimiento en los dos planos ya referidos: el de las reivindicaciones sociales, políticas y económicas, y el de las pedagogías alternativas. Las condiciones en que se encuentra la población indígena de Oaxaca dan cuenta de una multiplicidad de rezagos sociales, como la alta proporción de personas analfabetas, carencia de servicios en las viviendas de la mayoría, hacinamiento e ingresos económicos mínimos por familia. Estos datos, entre otros indicadores, muestran a Oaxaca como uno de los tres estados de la República en condiciones de “muy alta marginación” (CONAPO, 2013).

Asimismo, los índices de marginación concuerdan con las estadísticas oficiales del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), las cuales reportan que en Oaxaca el 67.2% de la población vive en condiciones de pobreza. En extrema pobreza identifica a por lo menos 47 municipios del estado, el 8% del total, donde sus habitantes viven con un ingreso personal de menos de 600 pesos al mes, un promedio que no rebasa los 20 pesos diarios y que resulta insuficiente para cubrir gastos de alimentación, vestido, calzado y vivienda (CONEVAL, 2010a).

De igual manera, los resultados que presentó el CONEVAL en su *Informe Pobreza en México 2016*, en Oaxaca, las condiciones

económicas y de bienestar social de una buena parte de la población, reportan serios retrasos en la atención a los derechos básicos (CONEVAL, 2016). Oaxaca se caracteriza también por su compleja composición social y diversidad cultural, con 570 municipios y la presencia de 16 grupos etnolingüísticos que se encuentran dispersos en más de 10 000 pequeñas localidades, donde prevalecen dificultades de comunicación entre pueblos, debido a conflictos agrarios ancestrales, cacicazgos y la manipulación de grupos de poder gubernamental (Bautista, 2010).

En tales condiciones, la historia reciente de Oaxaca se explica en gran medida por la presencia del sector magisterial, principalmente en las localidades de población indígena más alejadas, con acciones que trascienden la educación formal e inciden en el ámbito político, económico y social. Del total de 570 municipios del estado, 418 se rigen por los “usos y costumbres” indígenas, donde los puestos municipales están determinados por un sistema de cargos rotativos y asambleas generales.

En lo que se refiere a la cobertura de la educación indígena, si bien esta se ha ampliado tanto a nivel nacional como estatal, los índices de inasistencia a la escuela por parte de este sector siguen siendo altos, sobre todo si se contrasta lo que ocurre entre la población indígena y no indígena. A nivel nacional, por cada niño no indígena que está fuera de la escuela, se encuentran dos niños indígenas en esa situación. Si bien la matrícula en las escuelas primarias indígenas ha crecido en Oaxaca, solo una cuarta parte de los niños indígenas que estudian la primaria asisten a escuelas donde se habla su lengua. Es decir, las tres cuartas partes de las niñas y niños indígenas reciben clases en español, un idioma que no es el suyo.

El índice de “marginación 2010” es una variable realizada a través del método de componentes principales y contiene indicadores que miden la exclusión de la población de los servicios básicos de la vivienda, del equipamiento urbano y de los servicios educativos (CONAPO, 2010). Hay que agregar que es frecuente encontrar maestros que hablan un idioma indígena diferente al de

sus alumnos (Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, 2007). Este panorama explica el porqué de la importancia del magisterio indígena, cuyos integrantes no solo son operadores estatales e intermediadores ante los grupos sociales oaxaqueños más desfavorecidos, sin mayor contacto con el Estado, sino que se convierten así en los encargados de llevar la voz y la representación de las instituciones estatales.

La historia de esta intermediación e intervención del magisterio indígena tampoco tiene que ver con el esquema de regulación social y político vertical, según el cual el sector magisterial baja de manera mecánica las consignas de la clase dominante hacia la sociedad; por el contrario, la historia tiende a la conflictividad y la resignificación de lo estatal.

Si por una parte encontramos formas de control caciquil, ante las cuales los maestros se han acoplado a diversas posiciones de la estructura estatal centralizada y al monopolio de la burocracia sectorial, como detentadores de los saberes oficiales y de representación del Estado en las zonas más inaccesibles, también encontramos experiencias de nuevos sentidos de la función magisterial, desde la base social: los maestros y maestras participan en las organizaciones comunitarias y se convierten en defensores de las costumbres sociales y políticas, como promotores de pedagogías alternativas (Bautista, 2009).

En las regiones marginadas de Oaxaca se pone a prueba la pretendida homogeneidad nacional, ya que se observa la tarea inacabada del forjamiento de la identidad nacional en condiciones de pobreza, de dinámicas internas de lucha por la sobrevivencia y una diversidad que no encuentra cabida en esa esperada uniformidad. Asimismo, se da cuenta de la continua hibridación (García Canclini, 1989) de saberes prehispánicos y coloniales propios de sociedades que nunca han sido estáticas, y que hoy a través de la multiplicidad de vínculos con el exterior, de nuevos contactos que alientan la migración como expectativa de vida y realización social, inciden en los saberes acumulados y les dan nuevos sentidos.

El papel de los maestros y las maestras indígenas resulta importante para el proyecto inacabado de construcción de la comunidad imaginada, como uno de los desafíos del Estado posrevolucionario que pretende adaptarse a las nuevas condiciones de un mundo globalizado, donde las fronteras nacionales se diluyen.

La complejidad de la tarea de la educación indígena, de los reclamos identitarios y reivindicaciones ante la acumulación de múltiples rezagos, lleva a rebasar las políticas públicas de integración y homogeneización, para buscar nuevas rutas hacia el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y de igualdad y equidad de género. Ello implica la denuncia política de las condiciones de discriminación, racismo y exclusión que viven los maestros, pero particularmente las maestras, debido a que desde los grupos privilegiados se insiste en que la población indígena es inferior, que sus lenguas son prescindibles, que deben olvidar sus “antiguas costumbres” y negar su identidad, características a las que se culpa del atraso para, según ellos, buscar el progreso y la modernidad. En el caso de las maestras podría anotarse que padecen una cuádruple discriminación: por habitar una de las zonas de mayor rezago económico y educativo del país, por ser indígenas, por su condición de mujer y por ser pobres.

LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Un rasgo característico del asentamiento poblacional donde residen los hablantes de lengua indígena es que la mayoría (69.1%) radica en localidades con menos de 2 500 habitantes, las cuales son, en una buena proporción, localidades dispersas y aisladas, situación que dificulta su integración con otras comunidades y el acceso a bienes y servicios que otorga el sector público. Dado este contexto, es evidente que la mayor parte de la población indígena vive en condiciones de alta y muy alta marginación (INEGI, 2010).

Los pueblos indígenas se caracterizan por tener un mayor rezago en resultados sociales y económicos respecto de las comunidades

no indígenas de la entidad y el resto del país. Entre los indicadores sociales, en el rubro de educación se observa que el grado de escolaridad de la población indígena está por debajo del promedio estatal, pues es de 4.74 años, frente a 6.9 para la población en general. Esta cifra representa cerca de la mitad de los grados escolares de la media nacional: 8.6 años (INEGI, 2010).

Los datos anteriores evidencian que en Oaxaca las características educativas de la población difieren por sexo, edad y lugar de residencia. En la generalidad de los casos, las mujeres –y en particular las que habitan en localidades rurales– se encuentran en condiciones menos favorables, condición que se refleja en el atraso educativo. Este rezago está acentuado en las poblaciones rurales, siendo de 56% para las mujeres y 52% para los hombres.

Un ejemplo de cómo el atraso educativo afecta particularmente a los pueblos originarios, es la existencia de regiones indígenas donde el analfabetismo llega al 31.7%, tal y como sucede en la Cañada; una de las principales características de este grupo poblacional es que solo hablan una lengua propia y no han podido acceder al español. Una gran parte de esta misma población analfabeta está integrada actualmente por 188 230 personas, de las cuales la mayoría son mujeres.

MUJERES INDÍGENAS Y ACCESO A LA EDUCACIÓN

En lo que respecta al acceso de las mujeres a la educación, Oaxaca registra una proporción muy baja de instrucción formal femenina. El promedio de escolaridad de su población de 15 años y más, pasó de 5.2 años en el año 2000 a 6.64 en 2010, cifras muy inferiores a las que presentan estados como Coahuila, Nuevo León y Ciudad de México, donde las mujeres pasaron de 8.6 a 9.3 años de escolaridad en promedio para ese periodo (INEGI, 2010).

El rezago educativo se acrecienta conforme avanza el nivel de escolaridad: así, vemos que el porcentaje de niñas que concluyó el

ciclo de educación primaria es de 64.3%, mientras que el de los niños es de 68.1%; y en la secundaria únicamente el 31.7% de las jóvenes concluyó el ciclo, frente al 35.9% de los varones (INEGI, 2010).

En la entidad, según datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), al tercer trimestre de 2010 carece de instrucción el 16.4% de las mujeres de 15 años y más, mientras que el 19.5% no concluyó su primaria, un 18.6% tiene primaria completa, un 16.4% secundaria completa, el 7.8% cuenta con preparatoria completa y solo el 8.1% tiene estudios de nivel profesional (INEGI, 2017).

Al comparar el nivel escolar que alcanzan hombres y mujeres, se aprecia que en casi todos los casos la diferencia favorece a los varones. En el profesional la diferencia es mayor, llegando a ser del 1.8%, dato que contrasta sobre todo si se considera que la población femenina es mayor, sin embargo, esa desigualdad educativa es predecible al observar la tasa de analfabetismo y el rezago educativo que afecta a las mujeres. Los datos mostrados nos indican que los bajos niveles educativos de las mujeres oaxaqueñas las ubican en clara desventaja, particularmente cuando entran al mercado laboral, ya sea formal o informal, que no cabe duda que para ellas es menos regulado.

Otra desigualdad que sobresale y que tiene que ver con el nivel de escolaridad de las mujeres, es la de los casos de muerte materna: se observó que en los casos de mortalidad de las madres, los porcentajes más altos se encontraron entre las mujeres que contaban con primaria incompleta o completa (42.4%) y entre aquellas que no tenían escolaridad (15.3%). Estos porcentajes muestran cómo las desigualdades de género se entrelazan y dañan a las mujeres en condiciones más vulnerables.

LA TRIPLE LUCHA: LA POLÍTICA, LA PEDAGÓGICA Y LA DE GÉNERO

En lo que respecta a México, si bien el reconocimiento de la educación indígena se ha dado formalmente –por ejemplo, en la actualidad existen políticas y programas educativos, así como algunas experiencias sobre el enfoque intercultural bilingüe, y un mayor margen de maniobra de los actores locales, en particular en el nivel de educación básica– la lucha de los profesores y profesoras del sector va más allá de considerar reivindicaciones identitarias limitadas a la dimensión educativa y cultural.

Esta lucha por el reconocimiento se engarza con dificultades en un proceso largo y complejo, cargado de tensiones, que rebasa los ámbitos del sistema escolarizado, al ser atravesado por la historia de exclusión y abandono de comunidades y regiones, y al movilizar a un sinnúmero de organizaciones e inscribir sus demandas y reivindicaciones en las agendas de los movimientos gremiales y sociales (Dietz, 2001).

Las particularidades de las luchas se configuran dentro de las diversas condiciones y problemáticas locales, de las especificidades de las relaciones de poder, de los usos y costumbres de la dominación, pero sobre todo, de los márgenes de maniobra que se abren a partir de las experiencias y saberes de los grupos indígenas que demandan el reconocimiento dentro de una agenda amplia de lucha contra la injusticia y la desigualdad.

Estas luchas no solo rebasan la perspectiva del multiculturalismo liberal limitado al campo cultural y a la idea de defensa de las identidades, sino que promueven la toma de conciencia sobre las desventajas socioeconómicas acumuladas por los grupos indígenas, y en el interior de estos, el papel subordinado de las mujeres, así como las condiciones de empobrecimiento progresivo y la exclusión de que son objeto.

En tanto ideología del momento diferencial del capital globalizado, el multiculturalismo exalta la diferencia como cuestión

“cultural”, mientras disuelve la desigualdad y la jerarquía que las mismas identidades diferenciadas contienen y que pugnan por expresar y superar. De ahí que acentúe la política del “reconocimiento”, mientras evita cualquier consideración o política relativa a la redistribución, cuya sola entrada denunciaría la desigualdad y apelaría a relaciones igualitarias (Díaz-Polanco, 2007, p. 174).

No se trata, entonces, de adherirse al discurso de un multiculturalismo que se dispone a administrar de manera funcional las diferencias culturales, al mismo tiempo que en los hechos cancela las alternativas de convivencia, restringiéndolas únicamente al modo de vida propagado por el modelo dominante. Se trata, como apuntaría María Teresa Sierra (2009), de mirar a la diversidad como un valor que debe acompañar al reconocimiento de lo propio, con perspectiva de interculturalidad, sin dejar de lado el hecho de que a través de la subordinación y el poder se han construido históricamente las diferencias; por ello, se trata entonces de promover la construcción de diálogos, pero desde nuevas miradas y contextos que permitan el reconocimiento de las injusticias históricas cometidas contra los pueblos y las mujeres indígenas.

En este sentido, por más que se legisle a favor del reconocimiento de las diferencias, de los derechos de los pueblos indígenas y de las mujeres, persistirán las viejas costumbres de mantener el *statu quo*. La concepción de la lucha por el reconocimiento en el que se involucran maestras y maestros indígenas, va más allá de las distinciones culturales, al considerar que en las disputas sociales no solo están presentes determinados conflictos de intereses o de orden estructural, sino que existe una fuerza motivacional sustentada en el anhelo o la necesidad de los grupos que luchan por estar realmente incluidos en la sociedad, de ser reconocidos con sus particularidades dentro de la propia organización social, al tiempo que se denuncian los rezagos socioeconómicos acumulados por políticas excluyentes (Honnet, 1997).

Como apunta Bautista (2010), la lucha por el reconocimiento muestra la existencia de una patología social de marginación, de

negación, de injusticia para determinados grupos sociales; la lucha puede alcanzar momentos de auge y mayor visibilidad en los movimientos sociales, pero las estrategias de quienes aspiran al reconocimiento se extienden a periodos más amplios, remiten a procesos históricos discontinuos e incluso fragmentarios, atravesando tiempos en los cuales, al parecer, solamente se afirman la dominación y la exclusión.

LA LUCHA POR OTRAS PEDAGOGÍAS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Desde el interior de las propias organizaciones de maestros y maestras indígenas se impulsa la transformación de la educación indígena tradicional, centrada en la aculturación y la homogeneidad, de cara a la construcción de una propuesta de educación bilingüe bicultural, con un enfoque holístico, para la formación y el desarrollo del ser humano dentro de los vínculos de las comunidades, con el reconocimiento de los sistemas culturales propios acerca del mundo, la vida, la toma de conciencia sobre sus relaciones con la naturaleza y la prioridad de los intereses de la colectividad sobre los individuales (Maldonado, Meyer, Ortiz y García, 2002). Este enfoque fue asumido por la Dirección de Educación Indígena, dejando de lado las pretensiones de castellanización de la población, presentes en los currículos oficiales a los cuales sustituyó por contenidos biculturales, lo que fue considerado como uno de los logros del movimiento de maestros indígenas.

No obstante, estos cambios no estuvieron exentos de la dinámica propia del sistema educativo, caracterizada por la preparación improvisada de profesores, las limitaciones económicas para actividades sustantivas de la educación, así como la corrupción propia de la concentración del poder en la cúpula gremial, y de las políticas de control vertical y clientelar sobre las bases.

De esta manera, los proyectos de educación intercultural han salido de las aulas para buscar el fortalecimiento de las comunidades a través del principio de autogestión, van hacia las sociedades indígenas, se vinculan a las asambleas locales, a los órganos de gobierno local, a las organizaciones civiles, a los grupos de productores del campo, al trabajo de las mujeres. Los proyectos parten del principio de que entre más participen las poblaciones locales en la atención y resolución de problemas sociales y políticos, más se le va restando poder e influencia a los caciques, intermediarios y representantes del aparato gubernamental y partidista, que se habían beneficiado de la representación e intermediación estatal en las zonas indígenas marginadas y desfavorecidas (Bautista, 2013).

Los proyectos de apoyo a la autogestión constituyen, así, los puntos de partida de las luchas por el reconocimiento de los maestros indígenas que se libran dentro del sistema educativo, de reivindicación de prácticas educativas acordes con la diversidad de sus realidades locales, recuperando saberes tradicionales de las comunidades en las nuevas prácticas educativas para hacer frente a la discriminación y el menosprecio por parte de quienes defienden la pretendida modernidad de la educación convencional.

La lucha por otras pedagogías se sintetiza en la búsqueda de inclusión de contenidos asociados a las realidades diversas y la presencia activa de las comunidades en la educación indígena. Esta demanda es llevada a la agenda de los movimientos sociales en donde el gremio participa y que se inscribe en coordenadas más amplias, en la defensa misma de la educación pública en México y en la oportunidad que se abre para denunciar la exclusión histórica de la que han sido objeto.

La mejor forma de defender la educación pública contra la ola privatizadora es elevando su calidad. Esta es nuestra intención y nuestro compromiso: construir, desde la perspectiva sindical, popular, y sobre todo desde la visión comunalista de los pueblos originarios, alternativas educativas a través del movimiento pedagógico (Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, 2007, p. 3).

Concepciones de este tipo forman parte de un proyecto ético más amplio que rechaza la razón universal única, ahistórica, que depende de las condiciones de vida existentes en cada época y lugar. La lucha por el reconocimiento tanto político como pedagógico y de género, tiene que ver con experiencias de vida y nociones morales, pero sin perder de vista la vida humana en su totalidad (Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, 2007).

LOS MAESTROS INDÍGENAS Y EL MOVIMIENTO OAXAQUEÑO DE 2006

Durante seis meses del año 2006, entre junio y finales de noviembre, la ciudad de Oaxaca registró una etapa de conflicto político sin precedentes en la historia local. El conflicto se desencadenó la madrugada del 14 de junio, cuando una concentración de profesores de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) que pugnaba por una serie de reivindicaciones laborales y se manifestaba a través de un plantón en el zócalo de la capital, fue agredida por la policía estatal, la cual intentó su desalojo (Bautista, 2010).

Desde principios de los años ochenta del siglo pasado, los plantones en el zócalo constituyeron un recurso común de este gremio durante la etapa de negociación de su pliego petitorio anual, aunque la distensión nunca había llegado al uso de la fuerza pública, como ocurrió en esta ocasión. El movimiento magisterial del año 2006 se inició el 22 de mayo con propósitos de reivindicación. Entre sus demandas principales plantearon la revalorización económica de Oaxaca como una entidad de vida cara, peticiones específicas y apoyo comunitario a zonas de mayor marginación; pero enfrentaron la falta de respuesta del gobierno estatal, instancia que asumió una supuesta falta de competencia ante los reclamos económicos, así como indiferencia y oídos sordos respecto a las demandas de tipo social, lo que derivó en la ruptura de las negociaciones.

Debido a la represión policiaca, más de 300 organizaciones, sindicatos, asociaciones civiles y comunidades se solidarizaron con el gremio magisterial, y el 17 de junio se formó la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO), que asumió como principal demanda la salida del gobernador Ulises Ruiz Ortiz, identificado como el responsable de la agresión. En su trayectoria, la APPO desarrolló acciones de protesta –como marchas masivas y toma de edificios públicos para enfrentar al conjunto de instituciones locales–, con lo que marcó la coyuntura de ascenso del movimiento gremial y popular, así como la progresiva desaparición de los poderes institucionales establecidos en la ciudad de Oaxaca.

En esta etapa, el gobernador permaneció escondido, el congreso local sesionaba en casas particulares y hoteles, y el Poder Judicial tenía todas sus oficinas cerradas. La coyuntura del conflicto político de 2006 se observó como un momento inédito, luego de que salieron a la luz las profundas contradicciones acumuladas durante un tiempo prolongado del orden autoritario oaxaqueño.

La sublevación fue reprimida en el mes de noviembre de ese mismo año por las fuerzas policiacas, dejando una estela de asesinatos y violaciones a los derechos humanos de los manifestantes, mismos que fueron documentados por organismos nacionales e internacionales, entre los que destacan Amnistía Internacional, la Federación Interamericana de Derechos Humanos y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos; todas emitieron una serie de recomendaciones para castigar a los culpables y señalaron la responsabilidad del gobierno del estado de Oaxaca. Pese a todo, los dictámenes merecieron la indiferencia de las autoridades gubernamentales.

Entre las 23 personas asesinadas durante el conflicto, se registró el deceso de un profesor de educación indígena. Y es que como parte de la Sección 22 del SNTE, la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) formó parte de la APPO y participó en las movilizaciones para expresar demandas por un gobierno justo y un sistema de educación más democrático.

A partir de este movimiento, los maestros y maestras indígenas impulsaron varias iniciativas ciudadanas que incluyeron reflexiones y propuestas sobre educación para transformar la sociedad, entre los que destacaron el Foro Nacional Construyendo la Democracia y la Gobernabilidad en Oaxaca, la Iniciativa Ciudadana de Diálogo por la Paz, la Democracia y la Justicia en Oaxaca, y el Foro de los Pueblos Indígenas de Oaxaca.

En los diversos foros de la APPO, los resolutivos pedían una nueva constitución política del Estado, que incluyera el reconocimiento jurídico de los pueblos originarios y sus derechos, entre ellos el uso de la lengua indígena y la autonomía. Las propuestas organizativas fueron interrumpidas por la represión del aparato estatal, que propició que las luchas prosiguieran las rutas de largo plazo y la continuidad de los proyectos pedagógicos alternativos, la lucha de las mujeres, invisibles, inofensivas y desvalorizadas desde la perspectiva de los detentadores del poder político.

CONCLUSIONES

La triple lucha por el reconocimiento de los maestros y las maestras indígenas de Oaxaca es cotidiana, como lo es la construcción misma del Estado entendido como relación social; las relaciones distan de la homogeneidad y la reproducción mecánica de la dominación, como señala Eduardo Bautista (2013); las relaciones son diversas, múltiples, fragmentarias e incluso, contradictorias.

La actividad de este sector traspasa las aulas, adquiere una variedad de sentidos en los contextos locales y regionales, en las intervenciones sociales donde se articulan relaciones más amplias –por ejemplo, la religiosidad y la administración civil, las fiestas y el ejercicio del poder–, en los espacios en los que se nutren y se expresan las cosmovisiones y las razones de ser. Desde las luchas de reconocimiento que enarbolan los maestros y maestras indígenas, se establece una fuerte crítica a las escenificaciones patrióticas

y nacionalistas, oponiéndose a la idea de la cultura nacional que discrimina los saberes de los pueblos originarios y los ubica como remanente del pasado.

La lucha por alcanzar mejores condiciones de vida para este sector, debe observarse en las coordenadas de la educación integradora y de la educación intercultural bilingüe. Dentro del sector magisterial es importante, también, establecer un constante reposicionamiento de las profesoras respecto a sus pares varones, a través de políticas y acciones que permitan la visibilización del trabajo y los aportes que ellas han dado al movimiento. Esto último nos permite observar cómo la ruta del movimiento de maestros indígenas tampoco sigue una trayectoria lineal, ascendente y consistente; por el contrario, su ruta es accidentada y no exenta de contradicciones.

En el campo de lo político se puede observar que la consolidación del poder público requiere la interiorización de ese sistema hegemónico y de opresión en las mentalidades de sus miembros, en los sentimientos de pertenencia e identidad con él. De ahí que el maestro como intermediario cultural sea políticamente estratégico, más aún cuando funge como intelectual que puede asumir la visión del mundo dominante, o que es capaz de alimentar su poder simbólico con la recuperación de la cultura indígena y la denuncia de las condiciones de opresión en que se han desenvuelto las comunidades. En el caso de las mujeres maestras, si bien existe un trabajo intelectual y de liderazgo ante las comunidades, este no es reconocido ni se le da la misma importancia que el que realizan los intelectuales y líderes políticos varones.

La pedagogía, como camino hacia nuevos saberes, partiría de la deconstrucción de las imágenes mentales que el poder hegemónico patriarcal ha construido, a través de un análisis que interrelacione la política, la economía, la cultura, y que observe cómo los mecanismos de discriminación y exclusión favorecen el mantenimiento de la relación asimétrica de los sexos y legitima la visión occidental, patriarcal y hegemónica del mundo, de la cual no está exento el movimiento magisterial, ni los hombres y mujeres que participan en la lucha.

Además, resulta difícil la construcción de propuestas pedagógicas innovadoras si nos limitamos al aspecto puramente educativo, al ejercicio del derecho a la educación y a una educación de “calidad”, aun cuando este término resulta polémico, mientras persistan las profundas inequidades sociales internas de nuestra entidad. Sin embargo, la perspectiva de la desigualdad estructural no exime a los diversos actores de la educación, como los funcionarios del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y a la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), de sus responsabilidades directas en la afectación del rezago educativo de niñas y niños oaxaqueños.

De ahí que la construcción de estrategias pedagógicas debe considerar el análisis de lo que ha sido la lucha de los derechos sindicales, pero teniendo como punto de partida un trabajo de necesaria autocritica que deben realizar todos y todas las involucradas, y que debe ponderarse a partir de una visión de conjunto del sistema educativo en el nivel básico.

Las disputas políticas en la educación básica están a la orden del día, además de que a ellas se unen grupos de padres de familia, quienes también participan en las rencillas con motivaciones distintas, y van desde el reclamo legítimo por la educación de sus hijos hasta la intervención de grupos de interés para atizar pugnas.

Estas consideraciones son importantes cuando nos referimos a los problemas de la educación en Oaxaca y la incorporación de la perspectiva de género, porque efectivamente los niños, niñas y adolescentes aparecen como los principales afectados por los conflictos y desacuerdos entre las autoridades y la sección sindical o los conflictos en el interior de esta.

A la sección sindical disidente, con una importante base de mujeres que participan en las movilizaciones, corresponde realizar un balance de lo que ha sido su participación en el movimiento después de más de 30 años de lucha, más aún si consideramos que la autocritica es una herramienta necesaria para la renovación de estrategias. Sectores sociales diversos esperan conocer la otra cara del activismo

sindical y político: de lo contrario, las tácticas de movilización que fueron importantes en los comienzos del movimiento, cuando existía el reclamo legítimo de visibilidad de las protestas, pueden resultar contraproducentes para el propio movimiento en estos momentos.

El trabajo debe traducirse en más trabajo y más compromiso social, en la renovación de las prácticas y contenidos de la enseñanza-aprendizaje, en las aulas, con los niños y niñas, en una visión de género para mejorar la educación en Oaxaca.

REFERENCIAS

- Bautista, E. (2010). *Los nudos del régimen autoritario. Ajustes y continuidades de la dominación en dos ciudades de Oaxaca*. México: Miguel Ángel Porrúa/Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Bautista, E. (2013). Reivindicaciones de la educación intercultural en los movimientos sociales. En A. Cruz-Manjarrez (coord.), *Multiculturalismo y minorías étnicas en las Américas*. México: Universidad de Colima.
- Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPPIO), Escuela Normal de Educación Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, SER Mixe, Asociación Civil. (2007), Convocatoria al II Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, Oaxaca, México.
- Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (2007), Presentación pública de proyectos, Oaxaca, Instituto de Artes Gráficas de Oaxaca, Oaxaca, México, 3 de octubre de 2008.
- CONAPO. (2010). *Índices de Marginación 2010*. México: Consejo Nacional de Población (CONAPO). Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Indice_Absoluto_de_Marginacion_2000_2010, el 18 de julio de 2018.
- CONEVAL. (2010a). México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). Recuperado de <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Anexo-Estadistico-Pobreza-2010.aspx>, el 21 de septiembre de 2018.
- CONEVAL. (2016). *Resultados de Pobreza por Entidad Federativa 2008-2010*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). Recuperado de <http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/pages/medicion/index.es.do>, el 20 de febrero de 2013.
- Díaz-Polanco, H. (2007). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.

- Dietz, G. (2001). Del multiculturalismo a la interculturalidad. En J. de Prado (ed.), *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*. Córdoba, España: Instituto de Estudios Transnacionales.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Honnet, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona, España: Grijalbo.
- INEGI. (2011). *Panorama sociodemográfico de Oaxaca. Tomo I. Censo de Población y Vivienda (2010)*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/perfil_socio/uem/702825047610_1.pdf, el 10 de mayo de 2014.
- INEGI. (2017). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Mujer. Datos de Oaxaca*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/mujer2017_Nal.pdf, el 21 de septiembre de 2018.
- Lander, E. (2004). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Maldonado, B., Meyer, L., Ortiz, R. y García, V. (coords.). (2002). *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias indígenas innovadoras del Oaxaca actual*. México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- OMM. (2011) *Mortalidad Materna en México. Numeraria 2010*. México: Observatorio de Mortalidad Materna (OMM). Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Mortalidad%20materna%202010/INFORME_MORTALIDAD_MATERNA.pdf, el 21 de septiembre de 2018.
- Reyes, R. y Gijón, A. (2007, julio-diciembre). Vulnerabilidad social de las mujeres y la población indígena en Oaxaca. Restricciones y estrategias. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. V (2) 90-107. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Scott, J. (1988). Genre: urne catégoie utile d'analyse historique. *Les cahiers du GRIF* (37-38) 125-153. Recuperado de https://www.persee.fr/doc/grif_0770-6081_1988_num_37_1_1759, el 22 de septiembre de 2018.
- Sierra, M. (2009, septiembre-diciembre). Las mujeres indígenas ante la justicia comunitaria. Perspectivas desde la interculturalidad y los derechos. *Desacatos* (31) 73-88.

CAPÍTULO 10

**FORMAR INVESTIGADORES INDÍGENAS
COMO COMUNIDADES COLABORATIVAS.
EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL BILINGÜE
INTERCULTURAL DE OAXACA:
UNA EXPERIENCIA MÉXICO-BRASIL**

Antonio Carrillo Avelar

Enrique Francisco Antonio

Carlos A. Aguilar Herrera

Iracema Campos Cusati

PRESENTACIÓN

Durante las últimas décadas en América Latina, y concretamente en México y Brasil, la educación superior ha venido sufriendo profundos cambios en su cultura académica a partir de sus prácticas de gestión para promover la investigación educativa, que se hace evidente en sus estructuras curriculares y de manera específica en el quehacer diario de las instituciones.

El autor y su profundo realismo, nos incita a pensar en contradicción, la tarea es ineludible. Por eso mismo, al interior del proyecto burgués, vemos

al profesor o al investigador, combatientes, guerreros, y sus capacidades de reflexión colectiva y de proyectarse al mundo para beneficio propio y para el gran capital (Evangelista, 2013, p. 39).

El fomento de una nueva cultura académica para formar investigadores, centrada en las disposiciones de muchos organismos internacionales, ha ocasionado –no directamente– varias oportunidades de cambio y muchos académicos dedicados a la gestión educativa han encontrado posibilidades de transformación institucional en el contexto de un proceso de constantes búsquedas de innovación académica de los modelos tradicionales, incorporándolos a programas de sus centros educativos.¹ Hoy se puede hablar de la inserción de una nueva forma de ver el trabajo curricular, de manera más integral, que busca ofrecer un espacio formativo con carácter más abarcativo o planetario (Morin, Ciurana y Motta, 2006).

En este sentido, Schön (2012) y Perrenoud (2010) destacan la importancia que tiene hoy en día articular a esta nueva cultura académica, una formación más humanística y reflexiva sobre el hacer cotidiano, rescatando a los estudiantes del modelo curricular tradicional, sobre todo porque generalmente egresan de las instituciones de educación superior sin saber gran cosa de la realidad académica que les tocó vivir; es decir, muchos no tienen una sólida formación teórica o egresan de sus licenciaturas sin saber hacer cosas operativas concretas y mucho menos haber construido una postura autónoma y crítica de su realidad, entre otros aspectos formativos.

¹ En este contexto, la UNAM a través de la Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón desde el año 2010, ha promovido la creación de una propuesta de líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento que ha posibilitado el desarrollo de proyectos académicos conjuntos entre diferentes equipos de docentes y estudiantes.

EL POSGRADO EN LA ÓRBITA COLABORATIVA

Pese a los cambios instituidos en las universidades —a nivel mundial y nacional—, concretamente en el posgrado hoy nos encontramos, todavía, ante un modelo de enseñanza generalizado acerca de cómo se promueve el aprendizaje en las aulas, pero también se ejercen los contenidos académicos como un quehacer aislado y descontextualizado donde se destaca una ausencia del trabajo colaborativo y, en consecuencia, de carácter reflexivo y crítico.

Es decir, existe una cultura académica de carácter institucional que no se cuestiona los contenidos, metas y medios para alcanzarlos, los cuales son definidos de una manera específica a través del plan y programa, con lo que se acepta esta realidad cotidiana sin cuestionarla. La preocupación de los docentes se centra en cómo encontrar los medios más efectivos y eficientes para cumplir con lo instituido. Es frecuente que estos maestros pierdan de vista los fines del quehacer educativo y, por lo tanto, su accionar se reduce a operar su realidad cotidiana de cumplir por cumplir, dentro de un universo más grande de obligaciones académicas. Aquí el docente actúa como un ser social, reproductor de conocimientos y saberes de un determinado contexto histórico y cultural donde todo está determinado por la tradición individualista o la racionalidad técnica con la que ha sido formado (Schön, 2012).

En otras palabras, en la práctica académica en los posgrados empleada por los docentes se observan cuatro características principales que la distinguen:

1. La dinámica de los seminarios o cursos, generalmente, se enfrenta con una mediana orientación constructivista del aprendizaje, de corte individualista, ya que cotidianamente se analiza el modelo teórico, y por otro lado, se aplica a la realidad y experiencia laboral de los asistentes sin mayores consecuencias colectivas para el grupo.

2. El análisis de los textos está basado en la lectura de capítulos de libros con frecuencia descontextualizados, es decir, casi siempre son fotocopias –ahora textos electrónicos– que a menudo se apoyan en un aprendizaje mecánico, centrado en la transmisión y la acumulación de información, reiterada por el docente. Todo esto influido a veces por los principios de un programa escolar.
3. Aunque si bien la teoría se construye y reconstruye por un intercambio de ideas y de experiencias profesionales del docente y de los asistentes, las fotocopias están llenas de datos e información enciclopédica que para los asistentes sirven de base únicamente para su reproducción teórica, o en el mejor de los casos para la elaboración del trabajo final de la materia o como apoyo para sus tesis.
4. En general, los profesores de posgrado son tutores de algunos de los asistentes a los seminarios y se caracterizan como mediadores entre lo que quieren investigar los estudiantes y las orientaciones de tipo bibliográfico que le recomiendan a los tesisistas. Sus trabajos recepcionales comúnmente son prácticas aisladas, y con frecuencia están vinculados solo con el ejercicio profesional de los estudiantes.

Es evidente que el quehacer cotidiano y las dinámicas de trabajo institucional de un posgrado en educación, son resultado de una tradición histórica que no está separada de las influencias de carácter político, económico, cultural y social del contexto donde se insertan, mismas que los vinculan a una forma de ser institucional e influyen y matizan las formas de accionar de un programa académico. Tales expresiones son aquellas mediante las cuales las instituciones crean una particular tradición, de trabajo académico, como el caso de los programas de formación de la UNAM.²

² La UNAM cuenta con 15 facultades, 5 unidades multidisciplinarias y 5 escuelas nacionales donde atiende 236 011 alumnos en el ciclo escolar 2016-2017, de los

EL POSGRADO EN PEDAGOGÍA Y EL TRABAJO COLABORATIVO DE CORTE REFLEXIVO

El Programa de Posgrado en Pedagogía (PPP) de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, desde 2010, consideró a los académicos y estudiantes como profesionales que pueden contribuir a crear una nueva cultura académica instituyente, donde la reflexividad y el trabajo colaborativo sobre su realidad académica jueguen un papel muy importante. Ellos son vistos como profesionales muy activos en el desarrollo de programas formativos y de investigación. Se considera que el quehacer reflexivo y colaborativo es parte integral del proceso formativo y de fomento a la investigación, donde no solo han de aprender los estudiantes, sino también sus docentes, y consecuentemente estos no son un simple soporte accesorio. Es decir, el ser humano nació para vivir en sociedad, su sentido de vida es social y su desarrollo individual y profesional lo alcanza en plenitud cuando está en interacción con otros.

En efecto, una escuela flexible, entre otras cosas, distribuye el poder, se contacta y funda redes de personas, tanto al interior de la escuela como fuera de ésta, que le aporten las capacidades necesarias para llevar a buen fin el proyecto educativo. Una escuela organizada de esta manera promueve el trabajo en equipo, tiene una sensibilidad atenta a las situaciones de ruptura y las aprovecha como posibilidades de crecimiento. Los estudiantes inmersos en este clima organizacional desarrollan, desde la vida cotidiana y cultural de la escuela, una serie de actitudes y valores que son de la intención de los Objetivos Transversales, en los ámbitos intelectual, ético, social y personal (Magendzo, 1998, p. 196).

cuales 205 648 estudiantes se encuentran inscritos en la licenciatura y 30 363 son alumnos pertenecientes a alguno de los 41 programas de posgrado que se imparten en la UNAM. La universidad cuenta con el 87% de sus licenciaturas evaluadas por los organismos acreditadores de su área. Para los estudios de posgrado el 85% de sus programas se encuentran en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (Agenda universitaria, 2017).

Cabe destacar también que si bien el aprendizaje tiene una dimensión individual de análisis, conceptualización y apropiación, se desarrolla en su mejor forma a través del aprendizaje en colaboración con otros.

Como resultado de estas reflexiones teóricas, y de cuestionar su accionar cotidiano –antes descrito–, el PPP de la UNAM en la FES Aragón³ decidió poner en práctica un proyecto académico que contrastara con esta forma de trabajo a través de recuperar el proyecto de Conacyt, en cuanto a organizar el programa mediante la creación de proyectos de investigación y Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento (LGAC). Estas LGAC son, por tanto, espacios vitales de organización y en consecuencia de formación académica que se dan en el interior de un proyecto, y en la medida en que se relaciona con varios sectores dinámicos sociales de niveles local y regional, o con otros países, puede tener un mayor impacto en la vida cotidiana de las instituciones.

Por todo lo anterior, en este trabajo se busca mostrar las fronteras de un proyecto académico en un contexto de formación de investigadores, así como los alcances y limitaciones a través de mostrar las diferentes prácticas académicas de una LGAC, con el propósito de que se pueda entender lo que sucede en un proyecto formativo. En este sentido se hace necesario señalar las múltiples relaciones que se establecen dentro de la misma, y que apoyan u obstaculizan un trabajo colaborativo que se da entre docentes y alumnos, quienes recuperan un contexto institucional y regional que los cobija y al mismo tiempo es espacio de vinculación internacional.

En el PPP de la FES Aragón convergen profesores de varias disciplinas académicas, entre las que destacan la pedagogía, sociología, comunicación, lingüística y antropología, todos con el grado de doctor; desde el año 2010 vienen trabajando de manera colaborativa

³ El Programa de Posgrado en Pedagogía cuenta con 25 profesores de asignatura y dos de carrera, quienes imparten clases en los seminarios, además de llevar a cabo actividades académicas como tutorías y coloquios, para los 19 alumnos de maestría y 10 de doctorado inscritos actualmente.

a través de 10 LGAC, en el contexto de crear una nueva cultura académica interna del PPP. Aunque se está consciente de que en el seno de cada LGAC no siempre existen mundos armónicos, ni estuvieron desprovistos de conflictos y contradicciones, sino que fueron lugares de debates y pugnas, de redefinición constante de sentidos normas y reglas, formales y secundarias, consecuentemente son espacios latentes de negociación, ya que los contenidos de cada LGAC permiten formar una comprensión de nivel macro y, a partir de allí, explicar la realidad social que vive cada colegiado. Mirar hacia el interior de cada LGAC es indispensable para empezar a aproximarnos a uno de los posibles orígenes del cambio de actitud y práctica académica de futuros investigadores. Es importante para el trabajo docente y los investigadores en formación, conocer cómo se dan los procesos de interrelación cultural entre los sujetos, porque todos ellos pueden aprovechar su experiencia a favor de mejorar el Programa de Posgrado en Pedagogía y sus prácticas académicas.

Tabla 1. Campos de conocimiento y líneas de investigación actuales del Programa de Posgrado en Pedagogía

Campo de conocimiento	Líneas de investigación
Docencia	Didácticas Emergentes y Alternativas en Educación Pedagogía y Comunicación
Políticas educativas y gestión	Políticas Educativas y Gestión para la Educación
Educación y diversidad cultural	Educación, Ciudadanía y Valores Gestión para el Conocimiento Sociocultural y Lingüístico Desarrollo Educativo e Inclusión
Construcción de saberes pedagógicos	Formación y Posgrado

Fuente: Elaboración propia.

Para efectos del presente trabajo, el estudio se realizó bajo la línea denominada *Gestión para el Conocimiento Sociocultural y Lingüístico*, la cual tenía como desafío académico lograr una mayor

profesionalización de los docentes en servicio del estado de Oaxaca, y en particular la formación de los docentes de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO).

Para posibilitar este desafío, esta LGAC instituyó un convenio de colaboración entre la UNAM y la ENBIO.⁴ Como resultado de esta actividad se acordó que las sesiones académicas se realizaran en las instalaciones de posgrado que tiene la ENBIO, con estudiantes de maestría y doctorado representantes de los pueblos originarios de Oaxaca, los cuales para participar en esta experiencia académica deberían de pasar por todo el proceso de selección que tiene acordado el Programa Institucional de Posgrado en Pedagogía de la UNAM y sus docentes serían académicos del propio PPP.

EL TRABAJO COLABORATIVO Y LA FORMACIÓN DE INTELLECTUALES INDÍGENAS

La línea de *Gestión para el Conocimiento Sociocultural y Lingüístico*, con la intención de crear una nueva cultura académica instituyente centrada en el trabajo reflexivo de corte colaborativo, y en el proceso educativo de alto nivel, decidió construir una propuesta académica propia para la formación de investigadores indígenas en el contexto del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, dentro del campus de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, más integral, de corte transdisciplinario y con una visión internacional.

⁴ Las instituciones de la UNAM que firmaron este documento fueron la FES Aragón, el Instituto de Investigaciones Antropológicas y el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad.

OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN ACADÉMICA

- Proponer una estrategia de investigación reflexiva, como facilitadora de diferentes procesos cognitivos en contextos de trabajo colaborativo para el fomento de una educación intercultural, con un carácter internacional.
- Generar un espacio para el fomento de la reflexión investigativa, a partir de la propia experiencia como docente que trabaja los temas de la interculturalidad.
- Analizar cómo y en qué condiciones sociales y culturales se da la posibilidad de generar el trabajo colaborativo.
- Expresar la participación de los sujetos involucrados en la generación del trabajo colaborativo.
- Describir e interpretar la forma en que los sujetos protagonizan y enfrentan los procesos de consolidación cultural dentro de una LGAC.

El proceso de reflexión empezó cuando los maestros y los estudiantes se decidieron a cuestionar o reflexionar en torno a los incidentes problemáticos que eran de interés del alumnado, para lo cual se consideró necesario tomar distancia y analizar en detalle el motivo de sus preocupaciones académicas y cómo se podía construir un proyecto transversal que afectara y articulara a todos los involucrados en la tarea de formar investigadores.

Los Objetivos Transversales son una de las tantas fuentes impulsoras e inspiradoras de la reflexión y el debate interno de la institución educativa, otorgándole orientación y coherencia conceptual, pedagógica y valórica al Proyecto Educativo Institucional (PEI). Constituyen criterios operacionales de la planificación, el análisis y la evaluación del Proyecto. De esta forma, los Objetivos Fundamentales Transversales son un factor importante en la orientación de las modalidades de interacción social tanto internas como externas al establecimiento, los sistemas de gestión y retroalimentación, y la cultura escolar (Magendzo, 1998, p. 197).

El trabajo colaborativo y el trabajo reflexivo,⁵ cuando se unen, se convierten en un andamiaje significativo que aglutina varias modalidades de trabajo colaborativo. En este sentido, esta propuesta académica reconoció cuatro fuentes del trabajo colaborativo: el trabajo en Comunidades de Práctica (CP), el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Tequio Académico (TA) y la Investigación Acción (IA), mismas a las que reconoce y pone en diálogo en diferentes fases de la acción investigativa.

Antes de introducir a los estudiantes en el trabajo colaborativo, fue de gran importancia preparar al colectivo en esta tarea, es decir, hubo que ir creando poco a poco las condiciones para que dicha actividad creara una conciencia de grupo y, en consecuencia, se percibiera de manera diferente la tarea de formar investigadores y por lo tanto se advirtiera, al mismo tiempo, la necesidad de romper esquemas formativos que favorecen la cultura académica tradicional de trabajar académicamente la perspectiva individual de hacer investigación de manera aislada y al margen de un proyecto colectivo.

Para crear una conciencia de equipo se retomaron los planteamientos de Wenger (2001) acerca de la importancia de recuperar la formación de equipos naturales, hoy llamados Comunidades de Práctica (CP).⁶ Aprovechar el hecho de que las personas que tienen intereses comunes y que generalmente trabajan más allá de un

⁵ El trabajo cooperativo puede definirse como el conjunto de estrategias o el entrenamiento para uso en grupo, así como de estrategias para propiciar la acción reflexiva, lo cual implica la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o práctica, tomando en cuenta las razones que la sostienen y las consecuencias que puede tener en el futuro. La reflexión no consiste en una serie de pasos o procedimientos que serán desarrollados de manera sistemática, sino al contrario, son prácticas complejas y asistemáticas que con frecuencia se van dando más allá de lo previsto. La tarea, consecuentemente, será el enfrentarlas y posteriormente sistematizarlas para ir informando del proceso realizado.

⁶ Una comunidad de práctica (CP) es un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, y por lo que se aprende en esta práctica común. La práctica incluye un abanico muy amplio de expresiones y va desde frecuentes discusiones en la cafetería hasta la solución colectiva de problemas difíciles (Vásquez, 2011, p. 53).

compromiso institucional, se consideró recomendable para hacerlas trabajar de manera colaborativa, de tal manera que su responsabilidad académica fuera más allá de un quehacer circunstancial.

Una vez puesta en práctica esta experiencia de formación, se observó que en la estrategia de trabajo colaborativo se encontraban los elementos básicos claramente estructurados en cada equipo de trabajo, ya que se consideraba que solo de esta manera se puede lograr que se produzca un esfuerzo natural de grupo y, al mismo tiempo, se advirtió que existe una estrecha relación entre la colaboración y los resultados.

Una de las intervenciones que fue necesario realizar consistió en promover que los grupos o equipos se acabaran de formar, a través de recuperar los principios del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), lo cual implicó la participación de miembros de un grupo determinado para producir cambios entre otros miembros del mismo grupo, a partir de la resolución compartida de un problema o tarea por resolver. El ABP suele utilizarse para promover cambios en el ámbito individual mediante el trabajo sobre los conocimientos, creencias o comportamientos de una persona. Sin embargo, estos cambios también pueden producirse en el ámbito social o grupal, a través de la indagación individual y que se enriquece en la estimulación de acciones colectivas.

Se tomó como base que los estudiantes indígenas están habituados culturalmente a trabajar de manera colaborativa y ello significa convertir al colectivo en una comunidad de aprendizaje. Es decir, se procuró que la clase dejara de ser una simple colectividad académica o una suma de individuos organizados en equipos.

En el caso de los pueblos originarios, el concepto de comunidad va más allá que el hecho de trabajar en grupo, aquí se considera como una práctica natural, porque el hombre es un ser social por naturaleza que está habituado a vivir en forma gregaria y para construir la sociedad en que se desenvuelve como ser humano. Por lo tanto, se puede afirmar que el hombre como tal es un ser comunitario por naturaleza (Maldonado, 2015).

Hablar de un trabajo comunitario significa referirse al encuentro con el otro, la convivencia, y esto es una ayuda que apoya al mismo a construir a las personas como seres sociales con una identidad propia. Nadie puede quedar al margen de la convivencia sin salir transformado. El encuentro significa convivencia, pero también significa transformación mutua, ya sea a través de los acuerdos o discernimientos de un diálogo o discusión.

Es el caso del tequio en las comunidades representativas de los pueblos originarios, donde implica un recurso que sirve para dar aportes a la construcción grupal y que permiten consolidar el que-hacer colectivo.

El trabajo del Tequio Académico, como hemos decidido denominarlo, se desarrolla como la expresión de la responsabilidad compartida y desde un sentido de comunidad crítica, capaz de integrar las discrepancias en aras de la mejora del trabajo conjunto.⁷

El Tequio Académico sobre la grupalidad interpreta al grupo desde la actividad como mediatizadora de todo lo que sucede en su interior, incluso en las relaciones interpersonales.

A partir de lo anterior, crear condiciones para que los investigadores en formación desarrollen o recuperen su cualidad grupal, centrándose en un objetivo común por conseguir mediante actividades compartidas, significa hacerlos conscientes de la importancia de la característica propia que se posee. En otras palabras, favorecer el aprendizaje colaborativo de corte comunitario implica que cada miembro del grupo es responsable de su propio aprendizaje, y de

⁷ Comunalidad es el modo de vida de los pueblos originarios en Oaxaca, compartido por los pueblos pertenecientes a la matriz civilizatoria mesoamericana. Este concepto no se refiere a un ámbito sino a una característica dentro de ese ámbito, es decir, no se refiere a la vida en el ámbito local, en la comunidad, sino a la forma como se vive y organiza la vida en las comunidades. El hecho de que esta comunalidad se exprese en el ámbito comunitario no significa que esté estrictamente reducida a él, pues la perspectiva de la autonomía de los pueblos indios basada en su reconstitución indica la necesidad de que la vida comunal se proyecte del territorio local al regional, del espacio comunitario al étnico (Maldonado, 2015, p. 152).

todos los integrantes del equipo, así como de los restantes miembros del grupo que trabajan de manera colaborativa.

LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y LA POSIBILIDAD DE CONSTRUIR UN MUNDO DIFERENTE

El trabajo de gestión académica se centró en considerar a la docencia como un accionar reflexivo de corte colaborativo muy importante, tanto así que va más allá de la rigurosidad que marca un trabajo investigativo mecánico, es decir, ayuda a que los futuros investigadores caminen juntos, analizando lo que hacen y cómo lo realizan en el contexto de ir decolonizando su saber investigativo centrado en la producción individual (Mignolo, 2007).

Esto es parecido a la idea de Eisner (1985) sobre la cualidad “conocedor”. La mejora educativa se consigue no mediante el descubrimiento de métodos científicos que se pueden aplicar universalmente, ni gracias a personalidades concretas sino más bien “ayudando a los docentes” ... a mejorar su capacidad de ver y pensar lo que hacen (p. 104); o, en otras palabras, fomentando su “arte apreciativo”, esa sutil habilidad para discriminar (Woods, 1998, p. 40).

Ante estos retos, el equipo de trabajo se centró en los planteamientos de la investigación-acción como un recurso metodológico que logra que las cosas sucedan (Woods, 1998), a partir de un accionar reflexivo que se genera y en consecuencia va transformando la cultura académica con la que han sido formados los futuros investigadores. Es decir, se fueron creando las condiciones con un grupo reducido de estudiantes indígenas de maestría y doctorado en Pedagogía de la UNAM; en él se fueron creando las condiciones académicas necesarias, como se expresó anteriormente, a través de involucrar a dos generaciones en esta tarea. Fundamentalmente, al equipo de académicos le preocupaba, al principio: ¿Cómo posibilitar que los estudiantes representantes de los pueblos originarios,

de estos niveles, compartieran un mismo proyecto académico? ¿Cómo recuperar su experiencia profesional como docentes en servicio del estado de Oaxaca? ¿Cómo conseguir una autonomía académica de participación a favor de enriquecer la tarea educativa de la ENBIO, en particular, y en general de las diferentes regiones del estado? En consecuencia, este proyecto de formación académica debía estar íntimamente ligado a la forma de ser y pensar de estos pueblos; es decir, aquí se buscaba cómo aprovechar el trabajo comunitario como recurso de formación tomando en cuenta que, en su quehacer cultural, predomina un accionar compartido.

La investigación-acción, desde la perspectiva de Elliot (2000) y Kaltmeier (2012), se consideró que era un poderoso instrumento porque posibilita la construcción de una nueva cultura académica y al mismo tiempo permite ir documentando los detalles de construcción de un proyecto académico de los estudiantes indígenas. Se trata de entender la investigación como un quehacer de producción de conocimiento, que construye realidades, identidades y en general es un acto cognitivo, un saber necesario, ya que implica ir valorando y reorientando cómo se da este proceso formativo en el interior del colectivo. Se debe de destacar que, durante esta experiencia, se iba documentando el proceso de construcción de los implicados a partir de ir anotando en el diario de campo los acuerdos alcanzados en las interacciones y los detalles del accionar cotidiano de su proceso formativo. Esta misma actividad se acompañó en algunas ocasiones de grabaciones donde se llevaban a cabo las sesiones académicas.

La experiencia se realizó en las instalaciones de la ENBIO, ya que era el escenario pertinente y donde se efectuaban las reuniones de trabajo; se consideró este espacio académico con la finalidad de que los integrantes tuvieran presente que los resultados de sus investigaciones deberían de servir para apoyar el proceso formativo de los futuros docentes y tener muy cerca la realidad educativa por transformar.

Desde el punto de vista del proceso sociocultural de construcción del conocimiento, se consideró necesario tomar como base a los docentes en servicio abocados a atender a la población indígena,

muchos de ellos egresados o profesores de la ENBIO, de tal manera que se generara al mismo tiempo una construcción situacional del conocimiento (Díaz-Barriga, 2006). Esta premisa partió también de reconocer la importancia de que el conocimiento del contexto interactivo puede ayudar a entender mejor las interacciones formativas propias en este escenario académico.

El análisis de las preocupaciones individuales para realizar su proceso de investigación y la manera como ellos iban a negociar en torno a la construcción de un proyecto social compartido a favor de la ENBIO y las regiones del estado, se inició a través de recuperar los postulados de la teoría fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (1998). Para ello se inició con una etapa exploratoria en el campo donde iban a realizar el estudio, se realizaron varias entrevistas informales y profundas con los diferentes actores que formaban parte de su proceso investigativo; en algunos casos se aplicó un cuestionario para hacer una lectura de la realidad de contexto, asimismo se construyeron guías de observación y grabaciones de video, al mismo tiempo que se hacían vigilancias teóricas del proceso. A partir del análisis de los resultados que arrojaron los instrumentos aplicados, se construyeron varias macrocategorías que sirvieron de base para la construcción y fundamentación de su trabajo de investigación (Flick, 2002). De manera puntual, su proceso investigativo se concretó en cuatro etapas: planeación, procesos de operación o trabajo de campo; sistematización y teorización de hallazgos; complementación de datos en los escenarios de trabajo, y elaboración del informe final.

Un estudiante indígena que aspira a ser investigador debe tener presente la importancia de realizar un distanciamiento de su objeto de estudio, que le permita comprenderlo mejor, motivo por el cual se consideró importante que una vez que tuviera claro lo que iba a investigar y sus primeros hallazgos, realizara estancias de trabajo de campo en contextos similares y en otros escenarios, de tal manera que le permitiera ver algunos aspectos que por formar parte de su contexto no alcanzara a percibir.

Algunas de esas tramas terminaron por traerme al exilio al que llego con el cuerpo mojado de historia, de marcas culturales, de recuerdos, de sentimientos, de dudas, de sueños rotos, pero no desechos, de nostalgias de mi mundo, de mi cielo, de las aguas tibias del Atlántico, de la “lengua errada del pueblo, lengua acertada del pueblo”. * Llegué al exilio y a la memoria de tantas tramas que traía en el cuerpo añadí la marca de nuevos hechos, nuevos saberes que se constituían entonces en nuevas tramas (Freire, 2005, p. 10).

En este caso se advirtió la importancia de compartir sus hallazgos asistiendo a estancias académicas en otros países, y se consideró pertinente conversar con otros docentes indígenas en formación o profesores de la Licenciatura en Educación Intercultural de la Universidad Federal de Goiás, Brasil. Aquí se buscó que se apreciara la importancia de valorar el manejo de los contextos sociales de la cognición, como un recurso muy importante que une lo cognitivo con lo social, tal como lo plantea Cazden (1990).

RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA SITUADA

En el presente trabajo se encontraron los siguientes elementos básicos que se dieron durante la vida productiva de esta LGAC y son: la interdependencia positiva de los cuatro académicos integrantes del colectivo, quienes fortalecían la responsabilidad individual que ejercía cada uno de ellos en sus seminarios a favor de formar investigadores indígenas; asimismo, los estudiantes de maestría y doctorado trabajaron dentro de cada colectivo y juntos construyeron un objeto de estudio bajo los principios del ABP, todo ello con base en la interacción social, el uso apropiado de destrezas sociales y la vigilancia académica que ejercían los académicos en torno a la construcción de esta comunidad colaborativa.

El fomento del trabajo cooperativo y reflexivo fue un recurso decisivo, y aun se le puede atribuir un papel primario en la interacción estrecha entre estudiantes de posgrado integrados como un

colectivo de trabajo. Se tomó como base el siguiente objeto de estudio compartido:

Hacia la construcción de un proyecto de educación bilingüe intercultural en el estado de Oaxaca, a través de sus actores

Esta construcción colaborativa del conocimiento es el producto de una negociación y detalla las distintas problemáticas por trabajar en las propuestas de investigación de los estudiantes de maestría y doctorado. Esto se definió como un proceso de aprendizaje que enfatizó los acuerdos en comunidad y los esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes. Se fundamentó, también, en la valoración de su contexto inmediato y mediato, así como en la participación de los diferentes tutores. Aquí el conocimiento fue visto como un constructo social, y por tanto el proceso educativo fue facilitado por la interacción, la evaluación y la cooperación entre todos.

La siguiente fase del trabajo colaborativo consistió en establecer una pregunta de investigación compartida:

¿Cómo construir una educación bilingüe intercultural para la ENBIO en particular, y para el estado de Oaxaca en general, recuperando las cosmovisiones de las comunidades?

La pregunta de investigación sirvió como un andamiaje que posibilitaba la construcción de un proyecto académico compartido (Vygotsky, 1979), es decir, los estudiantes requerían de la acción de un agente mediador para acceder a la zona de desarrollo de sus propios proyectos. En otras palabras, todos y cada uno de los estudiantes eran los responsables de ir tejiendo un andamiaje que les proporcionara seguridad académica de corte individual y que, a su vez, les permitía apropiarse de un conocimiento colectivo y transferirlo a sus respectivos proyectos.

Otro recurso metodológico que sirvió de apoyo a la construcción de este proyecto colectivo fueron los objetivos de investigación:

- **Identificar alternativas pedagógicas que buscan la transformación de la práctica educativa y docente.**
- **Documentar los saberes presentes en los contextos comunitarios para reconocer aquellos que caracterizan la identidad de los niños y niñas oaxaqueños.**
- **Documentar las prácticas educativas alternativas en las escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).**
- **Reconocer los saberes presentes de los defensores de una educación bilingüe intercultural.**
- **Crear espacios para compartir entre los actores implicados.**

Debido a la heterogeneidad de lugares de procedencia de los participantes del colectivo y el tipo de objeto de estudio, en cuanto se refiere a las implicaciones educativas en el estado de Oaxaca, se logró el establecimiento de los anteriores objetivos de investigación. Todo esto también fue un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, y a la vez del proceso de negociación, lo que permitió verificar las conexiones entre los aprendizajes, interacciones y cooperación de los individuos que intervinieron en los procesos de aprendizaje, ya que se afectan mutuamente, intercambian proyectos y expectativas y replantean un proyecto mutuo; esto los condujo al logro de dos niveles de intervención académica, uno centrado en los valles centrales y el otro vinculado con dos regiones de intervención en Oaxaca. Es decir, los estudiantes de maestría se quedaron en el primer grupo y los de doctorado en el segundo.

Objetos de estudio de los estudiantes de maestría:

- **Significados culturales en Ya'a Bshigo, San Andrés Solaga, Oaxaca: Aportes a la educación intercultural (Yeri)**
- **La educación basada en valores: Una perspectiva de la educación indígena intercultural (Lumi)**
- **Ideología lingüística de los padres de familia ante el uso del zapoteco en la educación escolar (Bertha)**
- **La participación de los padres de familia en la formación de las niñas y niños del pueblo zapoteca Latuvi (Elyca)**
- **Las prácticas escolares de los estudiantes en formación inicial de educación primaria (Karina)**
- **Construcción de una pedagogía alternativa en Oaxaca: El caso del colectivo del movimiento de educación popular (Flor)**
- **La relación naturaleza-hombre en la región mixteca de Oaxaca: Elementos para una educación telesecundaria diferenciada (Yesi)**

Objetos de estudio de los estudiantes de doctorado:

- **Visión de la educación bilingüe, desde la perspectiva de los egresados de la ENBIO**
- **La agencia comunitaria como estrategia educativa**
- **El bosque educativo como habilidad formativa**
- **El rol de la supervisión educativa en el contexto regional**
- **Hacia una nueva supervisión escolar en los contextos rurales**
- **Lenguas originarias y actitudes docentes significativas en un contexto de desubicación lingüística**

El aprendizaje colaborativo es otro de los postulados constructivistas y parte de concebir a la educación como un proceso de socio-construcción que permite conocer diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollando tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta. Los entornos de aprendizaje constructivista se definieron como “un lugar donde los estudiantes deberían de trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos informativos que les permitiera el planteamiento de preguntas de investigación compartida y la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades metodológicas para la solución de problemas de investigación” (Carr y Kemis, 1988).

El criterio holístico. Como se puede apreciar, esta forma de trabajo complejo e integrador donde participa un colectivo de estudiantes indígenas permite tener una visión global de atención y respuesta a los problemas de una región en los niveles micro y macro. La acción reflexiva también fue otro recurso que requería de ir más allá de los procesos racionales y lógicos de resolución de problemas de investigación. Involucró intuición, emoción, pasión, compromiso social e histórico. Esta tarea implicó preservar y enriquecer un legado histórico que heredaron los antepasados, quienes para mantener sus ideales y prácticas culturales ofrendaron su vida (Maldonado, 2015).

Este criterio holístico ha posibilitado adentrarse más allá del ámbito de la enseñanza, porque añadía ideas y sentimientos muy

fuertes acerca de cómo mejorar las condiciones del aprendizaje de los estudiantes. Se pudo influir de forma importante en las vidas de los investigadores estudiantes cuando reflexionaban sobre ello en los salones de clases. Aquí se tenía que aprender a escuchar y aceptar muchas fuentes del entendimiento.

Se necesitaba utilizar de modo similar nuestras cabezas y corazones, nuestras capacidades de razonamiento e intuiciones emocionales. El arte de investigar da cuenta de que existen muchos recursos y fuentes. No debemos descontar o limitar innecesariamente las herramientas que sirven como fuentes y recursos de nuestra labor (Testimonio de un participante del evento académico).

En la acción reflexiva, al contrario que en la rutinaria, como muestra el testimonio, se usaban simultáneamente la razón y la emoción.

El criterio de vinculación. En este proyecto se cuidaron los siguientes tres postulados que propone Dewey (1989): mente abierta, responsabilidad y honestidad, los cuales se vieron reflejados en sus prácticas profesionales como indígenas, cuando son responsables con el objeto de estudio seleccionado y honestos con los resultados académicos encontrados. A continuación, se expone un ejemplo de la narrativa de una integrante del colectivo, cuyo trabajo de indagación lo hizo en dos partes, una de intervención y otra de indagación y reflexión de su accionar académico:

Recuerdo que un día después de clases, dentro del salón, le dije a una madre que su hijo había golpeado a uno de sus compañeros; ella comenzó a gritarme que era yo quien no sabía controlarlos, y luego se le unió alguien más y alguien más, hasta que me sentí totalmente acorralada entre quejas y miradas inquisitivas. Estaba temerosa, sin saber qué decir y con la impotencia de querer contestar y no poder hacerlo al ver cómo el problema se hacía cada vez más grande (Testimonio de una integrante del proyecto en su fase inicial).

Tener mente abierta significa reconocer la posibilidad de estar equivocado, es como una virtud que es necesario cultivar y convertirla

en un rasgo característico de la personalidad. Todo esto en el sentido de considerar que los profesores reflexivos tienen mente abierta e implica tomar en cuenta que la investigación es una práctica de aprendizajes, y por lo tanto, resignificar hábitos pertinentes que les permitan estar preparados para escuchar varios puntos de vista y reflexionar en torno al sentido de estos. Prestar atención a las preocupaciones, sugerencias y recomendaciones, pero al mismo tiempo tener presente el lugar desde donde se están señalando las consideraciones formativas, porque no todas son siempre pertinentes para la construcción de un objeto de estudio. Sin embargo, es recomendable preguntarse a sí mismos qué y por qué están haciendo y diciendo lo que dicen y hacen los informantes, en este caso los padres de familia.

Así, pasaron alrededor de cuatro meses, hasta que en algún momento me vino a la mente la idea de trabajar con las madres de familia, jamás lo había hecho así que comencé a buscar en distintas fuentes académicas; me di cuenta de que existían montones de talleres diseñados, incluso venían en orden: dinámicas rompe-hielo, juegos de integración, formación de equipos, entre otros (Testimonio de la misma estudiante un tiempo después).

Responsabilidad, que se consideró como otra virtud académica que habría que tomar en cuenta en la formación de investigadores si se quería propiciar la acción reflexiva que propone Dewey (1989); es una actitud de responsabilidad que implica considerar con mucha atención las consecuencias de su desempeño como académico. Ser docente reflexivo significa tener claro por qué y para qué de lo que investiga o se enseña y las consecuencias de su construcción académica. Es decir, ellos debían tener presente que su indagación tiene que servir de ejemplo para el proceso formativo de los estudiantes de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca y, al mismo tiempo, para consolidar y mostrar la importancia de recuperar las prácticas culturales y de fortalecimiento de su identidad sociocultural. Todo ello en el contexto de siempre tener presente que son

maestros y que es necesario saber cómo se pueden articular las características propias de los niños representativos de los pueblos originarios, con algunos recursos académicos y, por lo tanto, ellos deben tener en mente su papel como formadores.

Por otra parte, como investigadores o docentes reflexivos, hay que decir que ellos evaluaron sus prácticas de enseñanza a través de preguntas más amplias como: “¿son buenos los resultados que llevo?, ¿para quién?, ¿de qué manera puedo cambiarlos?”; y “¿se han cumplido los objetivos previstos de formación o indagación?”.

Les pregunté “¿qué hacen aquí?”. Y ellos, sonrientes, me dijeron: “vinimos a trabajar juntos, nos pusimos de acuerdo para acompañarlas y prestarles material”. Me resultaba sorprendente ver siempre ese ánimo por formar parte del grupo, por participar, me sentía cada vez con más ganas de interactuar con ellos, de programar otras actividades, otras convivencias. Ellos siempre decían: “sí, maestra, ¡vamos!, yo pongo esto o yo puedo llevar el otro, yo presto mi camioneta” (Testimonio al terminar del ciclo escolar).

Honestidad. Para Dewey (1989) la honestidad es la tercera actitud necesaria para la reflexión. Decir honestidad significa tener presente la tarea encomendada de cumplir con las actividades asignadas de indagar y terminar en tiempo y forma con la tarea prevista. Los maestros honestos examinan sus propias suposiciones y creencias de forma periódica y evalúan los resultados de sus acciones mientras conservan la actitud de que pueden aprender algo nuevo de cualquier situación. Es decir, ellos saben que un buen docente o investigador es aquel que aprende constantemente de los errores cometidos y, al mismo tiempo, sabe que lo “mal hecho” es una oportunidad de aprendizaje y de cambio; por lo tanto, ellos siempre estuvieron preparados para ir construyendo su propio objeto de estudio, pero igualmente iban cuidando que tutores, papás y mamás avanzaran de la misma manera en torno a los objetivos previstos. Ellos sabían de la importancia de crear ambientes de crítica constructiva como la base para el fortalecimiento de los proyectos

académicos. Al fin maestros, continuamente buscan comprender su propia enseñanza y cómo esta influye en sus estudiantes y los padres y madres de familia.

EL TRABAJO INVESTIGATIVO A TRAVÉS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

El criterio de internacionalización. Dado que el Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón se ha incluido en el programa de Conacyt, que otorga financiamiento para hacer estancias de investigación, los docentes y estudiantes del posgrado sabían de la importancia de trabajar en el exterior con sus iguales, de tal manera que los hallazgos encontrados sirvan de referencia para vigilar la calidad y las implicaciones de sus avances académicos. La salida al extranjero significa poder cambiar de lugar el estudio o investigación en desarrollo. Representa tener otros tutores, otras opiniones para corregir o consolidar los hallazgos obtenidos.

Dado que el PPP pertenece a la Red de Formadores en Educación Intercultural de América Latina (Red FEIAL), los docentes están obligados a participar en este evento académico según sea el país donde tenga lugar el evento y, de la misma forma, a realizar estancias académicas de investigación.

La experiencia en Brasil permitió al equipo hacer varias lecturas que atañen a su proceso de producción del conocimiento tanto de manera individual como del colectivo. En este caso, un número significativo de profesores y estudiantes participaron con estancias de investigación en el Núcleo Takinahaky de Formación Superior de Profesores de la Universidad Federal de Goiás, Brasil.

Prepararse para salir al extranjero significó llevar a los futuros investigadores⁸ a otros escenarios, con la intención de que evaluaran

⁸ Durante agosto de 2018, estudiantes indígenas de la Maestría en Pedagogía de la UNAM, acompañados del director de la ENBIO, realizaron una estancia académica

lo que tenían como avance de conocimiento, pero representó también valorar lo trabajado en grupo, y sobre todo pensar y repensar los productos académicos culturales para compartir. Desde esta perspectiva, la salida a Brasil fue un puente entre lo que se tiene y lo que se piensa consolidar como conocimiento.

Tuvimos la oportunidad de compartir e intercambiar pláticas con los compañeros indígenas en nuestras horas de receso, entre ellas unas muy interesantes que nos comentó uno de los maestros Xavantes de Brasil, con más antigüedad, quien nos habló de los señores que se convierten en rayo, que me pareció que coincide con los nahuales que también existen en las comunidades de Oaxaca. Otros aspectos muy interesantes fueron los diccionarios que tienen en sus lenguas originarias y más aún cuando uno de los compañeros me regaló el suyo, para mí fue algo muy especial.

Esa experiencia fue muy enriquecedora, y al terminar, los profesores nos llevaron a un restaurante donde pudimos saborear otras comidas ricas de Brasil, que por el aspecto del lugar me pareció muy familiar, además de que pudimos convivir y conocer un poco más de la vida de los profesores.

Ese día regresamos al auditorio para escuchar las exposiciones de los compañeros brasileños de las diferentes culturas y de manera personal me sentí muy contenta porque me invitaron a participar en sus rituales que llevaron a cabo algunas de las culturas presentes (Diversos testimonios de los estudiantes que participaron en su estancia de investigación).

Desde esta perspectiva, Perrenoud (2010) y Katalmeirer (2012) afirman que el trabajo con los demás facilita los aprendizajes más complejos, mientras que para otros, la estructura ideal es el ejercicio personal. Para esta LGAC lo más importante fue producir

de tres meses en la Licenciatura en Educación Intercultural, que ofrece el Núcleo Takinahaky, consistente en asistir a las clases, realizar actividades de investigación y participar en eventos de intercambio cultural.

conocimiento colaborativo a favor del enriquecimiento académico de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria de la ENBIO, así como para el beneficio de las diferentes regiones del estado de Oaxaca.

CONCLUSIONES

Como resultado de la experiencia vivida en la LGAC de *Gestión para el conocimiento sociocultural y lingüístico*, es pertinente inferir las siguientes consideraciones:

1. Que las políticas públicas a nivel nacional e internacional están coadyuvando a determinar ciertas prácticas académicas que, si se aprovechan, estas pueden influir de manera significativa en el quehacer cotidiano de las instituciones y, al mismo tiempo, contribuir al cambio de la cultura académica en los niveles local y regional, como se pudo mostrar en la descripción de la experiencia antes expuesta.
2. La planeación que realiza el docente, como sujeto que forma parte de una comunidad investigativa y que se apoya en el trabajo colaborativo, necesariamente está fundada en la construcción del conocimiento interdisciplinario y transdisciplinario, en tanto puede apoyar en la solución de problemas, ya que en el plano formal se requiere del concurso de casi la totalidad de las asignaturas del plan de estudios del Posgrado en Pedagogía, es decir, por semestre; en el caso de la experiencia antes relatada se requirió del sentido de las asignaturas, que al recuperar los principios de la flexibilidad curricular pudo contribuir a los ideales del proyecto académico que se iba construyendo. Así, los académicos de esta LGAC fueron entretejiendo los contenidos de manera transversales: los contextuales, los histórico-políticos, los metodológicos de carácter didáctico, y los metodológicos de corte

epistémico e instrumentales. Estos y otros contenidos transversales enriquecen la cobertura de sus hallazgos académicos y sobre todo al interactuar con los otros compañeros de proyecto, lo convierten en un partícipe activo y constructor de su propio aprendizaje.

3. Una de las principales ventajas derivadas del uso de estrategias de aprendizaje colaborativo, es que derivan en el desarrollo y mejora continua de las competencias del docente para ejercer el apoyo y acompañamiento responsables y creativos (Vygotsky, 1979), y en cuanto al estudiante de posgrado, favorece el desarrollo de estrategias de relación social, metacognición y metaevaluación, lo que le confiere mayor autonomía a la realización de su trabajo académico y pertinencia a sus participaciones, con un sentido grupal (Barkley, Cross y Howell, 2007).
4. Al evaluar el trabajo colaborativo como comunidad de práctica, se observa que su eficiencia en términos de la educación y crecimiento emocional de individuos y grupos de trabajo es mucho más significativa, porque abona a un mayor crecimiento del conocimiento, ya que no solo se abarca un aspecto de un campo del conocimiento sino el de una región, como se pudo mostrar en la descripción de la experiencia.
5. A los grupos de aprendizaje, para que se conviertan en comunidades colaborativas, les resulta necesario identificar, evaluar y aumentar los recursos emocionales y las aptitudes sociales de los integrantes del grupo de maestría y del grupo de doctorado; esto se logrará definiendo y modelando valores colaborativos que impacten el desarrollo humano de una institución como la ENBIO, o de varias regiones del estado de Oaxaca, entendido esto como la implicación de la construcción de un proyecto académico compartido.
6. Que el estilo de aprendizaje como comunidad colaborativa de corte reflexivo, es un factor primordial en la construcción de los aprendizajes significativos a través de una experiencia

compartida, particularmente cuando se emplean las Comunidades de Práctica, el Aprendizaje Basado en Problemas y el Tequio Académico.

7. El trabajo colaborativo como comunidad de práctica de corte reflexivo supone tres momentos en su construcción: I. La preparación de los docentes y estudiantes para el encuentro; II. El desarrollo del encuentro; III. El cierre y la preparación para que nuevos integrantes se sumen a la causa colectiva.
8. Se produjeron experiencias positivas de aprendizaje colaborativo cuando los estudiantes de la Maestría y el Doctorado en Pedagogía decidieron trabajar de manera comunitaria, compartieron sus hallazgos y descubrimientos, y se brindaron apoyo mutuo y tolerancia para resolver problemas y trabajar en proyectos conjuntos. Por otra parte, esta tecnología interactiva hizo posible desarrollar valores académicos, además de extender y profundizar las habilidades interpersonales, institucionales y regionales. Esta situación permitió romper las barreras culturales centradas en el individualismo y el trabajo mecánico, a medida que tanto estudiantes como docentes aprendieron a comunicarse y producir conocimiento compartido.

REFERENCIAS

- Araujo, F. y Sastre, G. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid, España: Morata.
- Carr, W. y Kemis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Cazden, C. (1990). El discurso en el aula. En M. Wittrock (comp.), *La Investigación de La Enseñanza, III*. Barcelona, España: Paidós.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.
- Escribano, A. y Valle, A. del (coords.). (2010). *El Aprendizaje Basado en Problemas: una propuesta metodológica en educación superior*. Madrid, España: Narcea.
- Evangelista, O. (2013). Cualidades de la educación pública: Estado y organismos multilaterales. En J. C. Libaneo, M. V. Rosa y S. Valéria (2013), *Cualidades de la Escuela Pública: Políticas educacionales y formación de profesores*. Goiânia, Brasil: CEPED.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Freire, P. (2005). *La pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Maldonado, B. (2015, septiembre-febrero). Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca. *Bajo el Volcán*, vol. 15 (23) 151-169. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Morin, E., Ciurana, E. R. y Motta, R. D. (2006). *Educación en la era planetaria*. Barcelona, España: Gedisa.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Schön, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Sayago, B. y Chacón, M. A. (2006, enero-marzo). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, vol. 10 (32) 55-66. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Stigliano, D. y Gentile, D. (2006). *Enseñar y aprender en grupos cooperativos: comunidades de diálogo y encuentro*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Estados Unidos de América: Sage.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid, España: Grijalbo.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona, España: Paidós.

ACERCA DE LOS AUTORES

CARLOS ANTONIO AGUILAR HERRERA

Maestro y doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), secretario técnico del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM y profesor-investigador de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM.

EDUARDO CARLOS BAUTISTA MARTÍNEZ

Profesor-investigador del Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) e integrante del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (SNI-Conacyt); *ecbm00@gmail.com*

MARÍA LETICIA BRISEÑO MAAS

Profesora-investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e integrante del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (SNI-Conacyt); *tishauabjo@hotmail.com*

IRACEMA CAMPOS CUSATI

Bachiller y licenciada en Matemáticas por la Universidad Federal de Viçosa (UFV); profesora permanente, investigadora y orientadora del Programa de Posgrado en Formación de Profesores y Prácticas Interdisciplinarias de la Universidad de Pernambuco (UPE), Campus Petrolina; maestra en Educación por la Universidad Federal de São Carlos y doctora en Educación por la Universidad de São Paulo.

ANTONIO CARRILLO AVELAR

Profesor-investigador del Programa de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), docente del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (PPP-UNAM) y profesor invitado del Programa de Posgraduación Interdisciplinar en Derechos Humanos de la Universidad Federal de Goiás (PPGIDH-UFG); doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y posdoctor en Educación por la Universidad de São Paulo (USP).

CERISE DE CASTRO CAMPOS

Profesora asociada de la Facultad de Odontología de la Universidad Federal de Goiás (UFG) y profesora del Programa de Posgrado Interdisciplinario en Derechos Humanos (PPGIDH-UFG); maestra en Medicina Tropical (IPTSP-UFG) y doctora en Ciencias de la Salud (UNB); *dra.cerise@gmail.com*

ENRIQUE FRANCISCO ANTONIO

Profesor del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (PPP-UNAM), director de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), consejero del Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas y posdoctor por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Veracruzana (UV).

ANTONIA IBARRA REYES

Profesora de la Escuela Normal de Estado de México y posdoctorante del Programa de Posgrado en Pedagogía (PPP) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (FFYL-UNAM).

KATARINY LABORE BARBOSA DA LUZ

Graduado en Educación Física y especialista en Educación Física Escolar por la Universidad Estatal de Goiás (UEG) y estudiante del Programa de Posgrado Interdisciplinario en Derechos Humanos a nivel de Maestría, Universidad Federal de Goiás (PPGIDH-UFG); *katarinylabore@gmail.com*

MAURIDES B. MACEDO

Profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás, doctora en Historia por la PUC-SP y posdoctorada por la Universidad de Texas.

MIGUEL MARTÍNEZ CURIEL

(Sin datos)

ROSANI MOREIRA LEITÃO

Profesora del Programa de Posgrado en Derechos Humanos y de la Licenciatura en Educación Intercultural; coordinadora de Antropología del Museo Antropológico de la Universidad Federal de Goiás; doctora en Antropología por la Universidad de Brasilia.

ANDREA OLMOS ROA

Profesora y tutora del Posgrado en Psicología y del Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (FES Zaragoza y FES Aragón); doctora en Comunicación, Cultura y Educación por la Facultad de Estudios Sociales de la Universidad de Salamanca (España).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Leticia Ramírez Amaya *Secretaría de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Académica*
Arturo Latabán López *Secretaría Administrativa*
Pilar Moreno Jiménez *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Dirección de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

COORDINACIONES DE ÁREA

Tomás Román Brito *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 Fragozo *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Miguel Ángel Vértiz Galván *Posgrado*
Gabriela Ruiz de la Rosa *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*
Patricia Adriana Amador Islas *Unidad de Igualdad de Género e Inclusión*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidencia*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Ejecutiva*
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Coordinación Técnica*

Vocales Académicos

Luis Gabriel Arango Pinto
Ana Laura Lara López
Amílcar Carpio Pérez
Eurídice Sosa Peinado
Teresa de Jesús Rojas Rangel
Luis Manuel Juncos Quiané

Mildred Abigail López Palacios *Fomento Editorial*
Fernando Eugenio López Martínez *Edición y corrección de estilo*
Angélica Fabiola Franco González *Formación*
Jorge Núñez Silva *Diseño de portada*

Esta primera edición de *Vivir el trabajo colaborativo: experiencias de educación superior en México y Brasil* estuvo a cargo de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 24 de mayo de 2024.