

A black and white photograph of a desk. In the foreground, a pair of glasses with dark frames and clear lenses rests on a stack of books. The top book has a faint circular logo on its cover. Behind the glasses, another book is visible, and further back, a third book. To the left, a lamp with a wire mesh shade is partially visible. The background is slightly blurred, showing a window with blinds. The overall scene is a study or workspace.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

COORDINACIÓN DE POSGRADO

LA INVESTIGACIÓN Y LA INTERVENCIÓN EN EL POSGRADO UPN

Horizontes
Educativos

Obra colectiva que reúne una muestra significativa de las experiencias en investigación e intervención que se desarrolla en los programas de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Esta compilación es el resultado de la reflexión y puesta en marcha de estrategias diseñadas por estudiantes de la generación 2012 de la Maestría en Desarrollo Educativo y las generaciones 2010 del Doctorado en Educación y la Especialización de Género en Educación. En el posgrado de la UPN la diversidad de temáticas, diseños y aspectos del quehacer educativo que se aborda en los textos es significativa y sumamente rica, por ello los trabajos que integran este volumen ofrecen al profesorado un papel preponderante. En la mayor parte de los textos se destaca la labor y desempeño de los docentes en los distintos niveles y grados, no obstante, y desde una perspectiva crítica, se reconocen las posibilidades de mejora que no sólo involucran apuntes sobre la práctica sino también desarrollos conceptuales pertinentes para incorporar a los procesos de formación de los docentes en ejercicio, todo ello con el propósito de construir alternativas a través de un proceso de críticas constructivas y propuestas de contenidos con los que se apunte hacia la variedad de métodos didácticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La investigación y la intervención en el Posgrado UPN

Coordinación de Posgrado



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



La investigación y la intervención en el Posgrado UPN
Coordinación de Posgrado

Primera edición, noviembre de 2019

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

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN 978-607-413-320-2

LB41

15.7

La investigación y la intervención en el posgrado UPN.
– México : UPN, Coordinación de Posgrado, 2019.
1 texto electrónico (229 p.) : 3 Mb ; archivo PDF –
(Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-320-2

1. Educación _ Discursos, ensayos, conferencias, etc.
2. Investigación educativa 3. Universidad y colegios -
trabajo de post graduados

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

ÍNDICE

Presentación8

CAMPO I

CULTURA PEDAGÓGICA, POLÍTICAS, PRÁCTICA EDUCATIVA Y TECNOLOGÍA

PRESENTACIÓN13

El sentido del trabajo por proyectos en educación primaria.

Un estudio comparativo

Lorena del Socorro Chavira Álvarez

José Antonio Serrano Castañeda20

Profesionistas mazatecos y transformaciones sociopolíticas:

la escolarización universitaria como campo de disputa

Yasmani Santana Colín

Gabriela Czarny Krischkautzky36

La formación de futuros profesores de inglés en la relación tutorial durante las prácticas intensivas. Contextos, relaciones y saberes

Maricruz Aguilera Moreno

Etelvina Sandoval Flores53

Estrategias de diseño instruccional en Objetos Digitales de Aprendizaje

Karla Pedroza Rodríguez

María Estela Arredondo Ramírez71

CAMPO 2

EDUCACIÓN EN ÁREAS DE CONOCIMIENTO Y SABERES ESPECÍFICOS

PRESENTACIÓN91

Propuesta didáctica para mejorar la enseñanza de la transferencia de calor por conducción

Paola Evelina Morales Gallardo

Dulce María López Valentín98

Evaluación del logro del Modelo Científico Escolar de Arribo sobre germinación por estudiantes de Biología mediante una secuencia didáctica

Mezli Tlanezi Olvera Hernández

Ángel Daniel López y Mota113

Acercamiento a las experiencias de un maestro de telesecundaria en un proceso de acompañamiento para enseñar artes

Rosa María Guadalupe Rivera García

Alejandra Ferreiro Pérez131

CAMPO 3

**DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y MULTICULTURALIDAD.
INTERPRETACIONES SOBRE EL GÉNERO, LA IDENTIDAD
Y LA EDUCACIÓN****PRESENTACIÓN.....149****Hermenéutica analógica para una didáctica del límite: una propuesta
para la enseñanza de la ética en el nivel medio superior***Efraín Zamora Domínguez**Arturo Cristóbal Álvarez Balandra155***La narración autobiográfica: constitución identitaria
de un trayecto formativo***Cecilia Miranda Román**Elizabeth Hernández Alvidrez172***Una lectura hermenéutica de las imágenes de los libros de Historia
de México para educación secundaria***Andrea Patricia Juárez Casas**Rosa María González Jiménez189***Género y discursos sobre el amor romántico. Reporte
de investigación de un estudio de caso en la UACM, plantel
Cuautepec***Náyade Soledad Monter Arizmendi**Ana Laura Lara López209***Anexos.....226**

PRESENTACIÓN

Esta obra colectiva reúne una muestra significativa de las experiencias en investigación e intervención que se desarrolla en los programas de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Los trabajos que se incluyen son el resultado de la reflexión y puesta en marcha de estrategias diseñadas por estudiantes de las generaciones 2012 de la Maestría en Desarrollo Educativo, 2010 del Doctorado en Educación y 2010 de la Especialización de Género en Educación. Como parte del sello distintivo en el posgrado de la UPN la diversidad de temáticas, diseños y aspectos del quehacer educativo que se aborda en los textos es significativa y sumamente rica.

Luego del proceso de transformación en el posgrado de la UPN y de que el trabajo en Campos de Formación ha comenzado a dar frutos, encontramos además que las especializaciones inician sus colaboraciones en estas obras colectivas, por lo que nos aventuramos a afirmar que hemos comenzado una especie de tradición con la que enriquecemos las tareas formativas en el posgrado.

Debemos señalar que uno de los rasgos de nuestros posgrados, además de la coherencia y consistencia con la misión y visión de la UPN, es la voluntad de acercamiento a los importantes desarrollos internos con los que las diferentes concepciones que se articulan

en la educación apuntan a replantear y resolver aquellos problemas relacionados con la diversidad cultural, la educación en ciencias y artes, así como la comprensión e intervención en campos emergentes. Así se ha generado un fuerte interés por desarrollar conceptos teóricos que implican articular de manera creativa aquellos saberes y prácticas de distinto origen.

Adicionalmente, como parte de los objetivos sustantivos de los programas de posgrado UPN, encontramos que en las obras que integran el presente volumen, el profesorado, como actor, tiene un papel significativo. En la mayor parte de los textos se reconoce la labor y desempeño de los docentes en los distintos niveles y grados. No obstante, y desde una perspectiva crítica, se reconocen las posibilidades de mejora que involucran no sólo apuntes sobre la práctica sino también desarrollos conceptuales que son pertinentes incorporar en los procesos de formación de los docentes en ejercicio, en ánimo de construir alternativas a través de un proceso de críticas constructivas y propuestas en los contenidos, con los que se apunte hacia la variedad de métodos didácticos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

PARA LA REFLEXIÓN

Ante los cambios acelerados de conocimiento y la diversidad de paradigmas, se requieren profesionales competentes que den respuesta a los problemas de una realidad compleja y dinámica; la tarea es impostergable, cada vez se hace más necesaria la formación de profesionales que asuman el compromiso de estructurar y reestructurar la realidad educativa, que puedan ser capaces de adoptar una actitud crítica y reflexiva ante el cuestionamiento de las prácticas pedagógicas, la labor docente y la misma formación recibida en la escuela; el propósito es propiciar esa transformación que configure una realidad distante de lo tradicional con el diálogo, el debate, la práctica discursiva fundada y motivada desde planteamientos de orden

teórico y metodológico que promuevan la experiencia compartida de dicha labor.

SECCIONES QUE INTEGRAN ESTA OBRA

Este volumen se presenta en tres secciones relativas a los campos de formación en el posgrado de la UPN. Así, los distintos trabajos presentados por los estudiantes fueron distribuidos según las temáticas y objetos que desarrollan en función de su vínculo con dichos campos. Algunos textos, si bien fueron realizados al amparo de determinado campo, por su temática e interrelación fueron ubicados en uno distinto. Con ello, además de la muestra de la diversidad, nos encontramos con las múltiples líneas de relación que campos, líneas y temas establecen entre sí en la dinámica compleja del desarrollo del posgrado en la UPN.

Si bien en 2014 en el libro *Algunas miradas de la investigación e intervención educativa desde el posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional*, se hizo una breve descripción de cada uno de los tres campos de formación, ahora se presentan las líneas de generación y aplicación de conocimiento que se insertan en cada campo, a saber:

Campo de Formación 1. Cultura Pedagógica, Políticas, Prácticas Educativas y Tecnología

- Política Educativa
- Prácticas Institucionales y Formación Docente
- Teoría e Intervención Pedagógica
- Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación
- Gestión de la Convivencia en la Escuela

Campo de Formación 2. Educación en Áreas de Conocimiento y Saberes Específicos

- Didáctica de la lengua

- Educación Artística
- Educación en Ciencias
- Educación Matemática
- La Historia y su Docencia

***Campo de Formación 3. Diversidad, Interculturalidad
y Multiculturalidad***

- Diversidad Sociocultural y Lingüística
- Educación Ambiental
- Hermenéutica y Educación Multiculturalidad
- Estudios de Género en Educación
- Educación Sexual Integral

Sin más preámbulo, invitamos al lector a adentrarse en la lectura de esta obra, en la consideración de que los textos son creación de estudiantes de posgrado, quienes se inician en estas tareas y fueron acompañados en su proceso de investigación o intervención por colegas que han fungido como tutores o directores de tesis.

Comisión Editorial de Posgrado 2016

CAMPO I
CULTURA PEDAGÓGICA, POLÍTICAS,
PRÁCTICA EDUCATIVA Y TECNOLOGÍA

CAMPO 1. CULTURA PEDAGÓGICA, POLÍTICAS, PRÁCTICA EDUCATIVA Y TECNOLOGÍA

PRESENTACIÓN

En la edición 2016 de la publicación del Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, esta primera sección se centra en trabajos relacionados con el Campo de Formación 1. Cultura Pedagógica, Políticas, Prácticas Educativas y Tecnología, e incluye un trabajo que fue realizado en el contexto del Campo de Formación 3, porque en él se plantea un vínculo importante con el ejercicio de las prácticas docentes articuladas y por estar fundamentado analíticamente a partir de concepciones de la diversidad cultural en la educación (el caso de los profesionales mazatecos).

Lo anterior encuentra sentido porque en el campo Cultura Pedagógica, Políticas, Prácticas Educativas y Tecnología del posgrado de la UPN, se desarrollan líneas de formación, investigación y aplicación de conocimiento enfocadas en el análisis de los procesos educativos desde el ámbito de la cultura en toda la extensión de lo que implica esta categoría, hasta la dimensión de las prácticas que los actores educativos realizan. Así, en este campo de formación, convergen concepciones teóricas y metodológicas diversas, enfoques multi y transdisciplinarios con los que se llevan a cabo proyectos de

investigación o intervención en los que actores, sujetos, instituciones, establecimientos, aulas, prácticas y relaciones, del campo educativo –en ámbitos escolarizados y no escolarizados– son sujetos de comprensión y análisis en el empeño de ofrecer alternativas en los distintos niveles de concreción de la educación en México.

Como parte de tales desarrollos y en el marco de la convocatoria para la publicación que hoy tenemos el honor de compartir, encontramos que los trabajos presentados para esta edición, apuntan aspectos relevantes de los sistemas de significados implicados en la cultura educativa –donde se integra la cultura pedagógica–, con los que los actores buscan dar sentido a las múltiples prácticas y relaciones que llevan a cabo y establecen en los distintos ámbitos en los que la educación se concreta en nuestro país. También se abordan algunos de los aspectos de las distintas políticas educativas y reformas que en México se plantean e instrumentan y que generan impactos diferenciales en las posibilidades de transformación de las prácticas educativas a las que se acercan los textos de este capítulo. A partir de estos trabajos, nos encontramos con esfuerzos analíticos, de intervención o investigación que caracterizan los estudios que se llevan a cabo en el posgrado de la UPN-Ajusco.

A partir de ello, esta sección comienza con el capítulo *El sentido del trabajo por proyectos en Educación Primaria. Un estudio comparativo*, en el que Lorena del Socorro Chavira –apoyada por su tutor, el doctor Serrano Castañeda, de la Línea de Prácticas Institucionales y Formación Docente de la MDE– se adentra en una de las innovaciones propuestas por la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que en 2011 culminó un proceso significativo de propuestas de cambio en la educación en México. Con su trabajo, Lorena del Socorro se planteó construir, como objeto de estudio, un aspecto específico de dichas reformas y que apunta al trabajo por proyectos desde la perspectiva de los docentes y en el marco de un estudio comparativo México-Brasil. Dicho interés lo despierta la coincidencia que Lorena reconoce entre las reformas propuestas en México y en Salvador de Bahía, Brasil. Es decir, en ambos sistemas

educativos se propone, en épocas coincidentes, incluir como parte de una reforma el trabajo por proyectos como perspectiva para los docentes en servicio en educación básica.

Desde los principios básicos del interaccionismo simbólico, Lorena diseñó una estrategia de construcción de datos para conocer cómo los docentes se relacionan con los otros en la búsqueda del sentido creado en el contexto específico de la interacción, en el desarrollo del trabajo por proyectos en la educación básica en los contextos mexicano y brasileño. Con base en la metodología de los estudios comparativos y a partir de entrevistas de corte narrativo, indagó en los sentidos que los profesores construyen en cada uno de los contextos de reforma en los que se desarrolla su trabajo.

Parte de los resultados que Lorena del Socorro Chavira presenta en este capítulo, incluyen el trabajo con las entrevistas narrativas con el que fue posible identificar desde la perspectiva de J. Bruner, las unidades de sentido que los docentes dan al trabajo por proyectos en el marco de las reformas educativas. Tales unidades de sentido se relacionan con: 1) *ser y saber en la práctica docente*; 2) *la interpretación* de los documentos oficiales; y 3) *el sentido del trabajo por proyectos* en los contextos donde practican la docencia.

En segundo término presentamos el trabajo de Yasmani Santana Colín, quien en compañía de su tutora, la doctora Gabriela Czarny K., nos plantea un acercamiento al sentido que jóvenes profesionales mazatecos construyen en torno de la educación superior realizada en la Ciudad de México. El trabajo de Yasmani se desarrolló en la Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística de la MDE y apunta a construir, como objeto de estudio, la relación que establecen los profesionistas mazatecos de la región de La Cañada en el estado de Oaxaca, con el sentido que ofrece la educación superior en México y la manera en que estos jóvenes profesionales –radicados fuera de sus comunidades indígenas originarias– enfrentan las tensiones que el sentido de la educación superior ofrecido fuera de tales ámbitos culturales genera en sus comunidades. Desde la perspectiva de la autora, dicho sentido

conlleva elementos de poder político y económico de algunos sectores, que entran en tensión con las dinámicas de relación e intercambio prevalecientes en las comunidades mazatecas de las que son originarios y a las que “en teoría” regresan al culminar sus procesos de formación.

Como parte de los hallazgos que presenta Yasmani, encontramos en principio, que no todos los profesionistas regresan con la misma disposición, intenciones y aspiraciones –ella le llama “dinámica”–, pues mientras para algunos su profesionalización es parte de un proyecto colectivo, para otros el proyecto educativo se privilegió desde el plano individual. Adicionalmente, señala que la presencia de profesionistas mazatecos en las comunidades de La Cañada promueve diversas tensiones y caminos para el futuro. Sus participaciones en la comunidad generan –de acuerdo con sus inserciones– división entre la población, la que no es necesariamente negativa, ya que ante el cacicazgo existente en las comunidades mazatecas –que conlleva control económico, político y social–, algunos profesionistas de las nuevas generaciones y comprometidos con sus comunidades han regresado e impulsado proyectos a favor de intereses más amplios, y si bien, introducen tensiones en las dinámicas sociales existentes, lo hacen en términos de apertura a la reflexión y propuestas. Con lo que, podría decirse, se apunta a la posibilidad de *otras* construcciones de sentido de las que pareciera, en ocasiones, se ofrecen, como datos acabados, desde las propuestas formativas en educación superior que se realizan fuera de las comunidades.

El tercer trabajo de esta sección: *La formación de futuros profesores de inglés en la relación tutorial durante las prácticas intensivas. Contextos, relaciones y saberes*, lo presenta Maricruz Aguilera Moreno, quien en compañía de su tutora, la doctora Etelvina Sandoval y en el marco del Doctorado en Educación, nos presenta un acercamiento a la actividad tutorial que se efectúa como parte de la formación inicial de los futuros docentes, durante las prácticas de 7º y 8º semestres en la Normal Superior de México. En este capítulo,

Maricruz Aguilera considera que las prácticas y la actividad tutorial que las acompaña son un dispositivo que permite idealmente un mayor acercamiento y conocimiento de las actividades de enseñanza, organización de las escuelas, problemáticas de los contextos y características de sus estudiantes. No obstante, señala, la aprehensión de un conocimiento práctico no se reduce a una simple ordenación de las cosas. De ahí el interés de construir, como objeto de estudio, el conocimiento de las condiciones, formas de interacción y saberes que emergen en los procesos de prácticas y tutorías.

Para ello, Maricruz construyó un diseño de investigación orientado etnográficamente y, como parte de la estrategia de trabajo, llevó a cabo la observación de las prácticas de diez alumnos y nueve tutores de la especialidad de inglés en cuatro escuelas secundarias de la Ciudad de México durante el ciclo 2011-2012. Como parte de los resultados de la investigación, la maestra Aguilera bosqueja que, en el campo y dentro del encuadre que se define para la tutoría y que generó la investigación, se observan formas de relación y saberes que emergen *de* ambos (tutor y tutorado, como individuos) y *entre* ellos (como colectivo).

En tales procesos de interacción, desde la perspectiva de análisis utilizada en el estudio, se plantea que los participantes en tales procesos dejan de lado las representaciones del discurso oficial y la teorización de la práctica, es decir, la práctica no siempre se ajusta a la organización propuesta oficialmente y tampoco se lleva al terreno de la conceptualización ni la sistematización. Lo cual, según nuestra autora, a menudo representa cómo la mirada naturalizada de las escuelas formadoras se transmite a las concepciones y punto de vista de estudiantes y tutores.

A la luz de los resultados que la maestra Aguilera presenta, podemos reconocer la importancia del conocimiento que se construye en los proyectos del Posgrado en la UPN-Ajusco, ya que a partir de estos acercamientos a las prácticas educativas es posible tener un acercamiento cada vez más integral a la complejidad de los procesos educativos en la realidad mexicana. Una de las

conclusiones más significativas del trabajo de la maestra Aguilera nos sitúa en dicha realidad, puesto que desde su perspectiva, el proceso formativo de la actividad tutorial, en estos contextos y especificidades, puede tornarse en una práctica poco sistematizada y desestabilizadora, a la vez que “afectiva” y deconstruyente.

Finalmente, y aunque el trabajo con el que se cierra esta sección se realizó en una línea perteneciente al campo de formación sobre Saberes Específicos, su inclusión, como se indicó al inicio, se debe a que aborda el análisis de estrategias directamente vinculadas con prácticas educativas y además porque nos ofrece elementos significativos para la reflexión en torno de las transformaciones que la práctica educativa está registrando en la actualidad, derivadas de los avances tecnológicos.

Así, *Estrategias de diseño instruccional en objetos digitales de aprendizaje*, que formó parte de la investigación realizada por Karla Pedroza Rodríguez, con la tutoría de la doctora María Estela Arredondo, y en la línea Tecnologías de Información y Comunicación en Educación, nos introduce al campo en el que se articulan transformaciones tecnológicas que en los últimos años han generado un sinfín de derivaciones prácticamente en todos los ámbitos de las actividades humanas, incluso en los patrones de significación con los que hoy en día los jóvenes, principalmente, buscan construir apuestas de sentido.

Para el desarrollo de su trabajo, Karla Pedroza planteó como propósitos analizar el uso de las estrategias de diseño instruccional empleadas en los objetos digitales de aprendizaje en el nivel de secundaria (en México y otros países) y elaborar una propuesta de clasificación según su función didáctica. El trabajo de indagación incluyó: estrategias de diseño instruccional utilizadas por especialistas dedicados al desarrollo de recursos educativos digitales; estrategias utilizadas por diseñadores instruccionales con experiencia en la elaboración de este tipo de recursos y, finalmente, estrategias empleadas en una muestra de objetos digitales de aprendizaje de nivel secundaria.

Con base en la clasificación de Díaz Barriga y Hernández (2010) y Marqués (2011), la licenciada Pedroza elabora una propuesta de clasificación de las estrategias de enseñanza por pantalla, que describen 14 diferentes estrategias según su función didáctica y su sistematización en formato de guion instruccional. Con base en ello y desde un enfoque socioconstructivista, Karla Pedroza plantea como principal hallazgo que las estrategias de diseño instruccional más frecuentes en los recursos revisados fueron: a) las que presentan contenido a través de textos, resúmenes, organizadores previos; b) las de exploración de información a través de imágenes (descriptivas, decorativas o mapas, principalmente); c) ejercicios de opción múltiple; d) videos y animaciones acompañados de texto o presentados de forma independiente; e) simulaciones con manejo de más de dos variables. Y finalmente, que “cada estrategia implica un tipo de interactividad distinta en los diferentes momentos de la secuencia didáctica del recurso. Ello hace probable que mediante un buen diseño de estrategias instruccionales, estos recursos puedan apoyar el aprendizaje significativo de los usuarios”.

EL SENTIDO DEL TRABAJO POR PROYECTOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ESTUDIO COMPARATIVO

Lorena del Socorro Chavira Álvarez

José Antonio Serrano Castañeda

RESUMEN

En México, a partir del año 2004 hasta el 2011, se llevó a cabo una serie de reformas curriculares dentro de la Educación Básica (preescolar, secundaria y primaria) que conformaron la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Una de las innovaciones pedagógicas presente en los planes y programas de estudio de la RIEB fue el trabajo por proyectos. El interés por el objeto de estudio surge en dos contextos donde la política educativa retomó esta perspectiva de trabajo para los docentes en servicio en educación básica: Ciudad de México y Salvador de Bahía (Brasil). En la investigación se asumen principios básicos del interaccionismo simbólico: los sujetos se relacionan con los otros en la búsqueda del sentido creado en el contexto específico de la interacción. Con base en entrevistas desde un enfoque narrativo, se efectúa un estudio comparativo de los sentidos que para los profesores de educación primaria tiene el significado del trabajo por proyectos en los contextos de reforma mencionados.

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

El proyecto de indagación *El sentido del trabajo por proyectos en educación primaria. Un estudio comparativo* se desarrolló en contextos urbanos de México (Ciudad de México) y en Brasil (Salvador de Bahía), como parte de una estancia de maestría y una posdoctoral. Tanto en México (Secretaría de Educación Pública-SEP) como en Brasil (Secretaria de Educação Fundamental-SEF), las políticas educativas asumen el trabajo por proyectos como estrategia de innovación para el aula.

En México, la educación básica comprende educación preescolar, primaria y secundaria. De acuerdo con la SEP, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) constituye una estrategia para “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2009, p. 11). Asimismo, plantea que los propósitos son:

atender los retos que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, mediante la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial, y en coadyuvar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación (SEP, 2009, p. 11).

Por otro lado, en Brasil la educación básica está formada por la educación infantil, la enseñanza primaria y la enseñanza media. En el año de 1997, el gobierno de Brasil creó el documento “Parámetros Curriculares Nacionales”, con el objetivo de auxiliar a los profesores en su trabajo (SEF, 1997, p. 4). En el documento se establece que sean exploradas metodologías de aprendizaje “capaces de construir estrategias de verificación y comprobación de hipótesis, argumentación, desarrollo del espíritu crítico, creatividad; estimular la autonomía del sujeto y trabajar tanto de forma individual como en equipo” (SEF, 1997, p. 28). Se propone la elaboración de una propuesta curricular de cada institución escolar, concretada en un

proyecto educativo que repercutirá en el salón de clase. La planificación de los profesores debe considerar la organización de proyectos y su puesta en práctica.

En ambos contextos, en los documentos oficiales, se considera a los docentes como agentes fundamentales de la intervención educativa:

deben participar en propuestas de formación inicial, actualización y desarrollo profesional, para realizar su práctica docente de manera efectiva, aplicar con éxito los nuevos programas en el aula y atender a la diversidad educativa que la población escolar demande (SEP, 2009, p. 38).

Por otro lado, se propone el trabajo pedagógico con base en el método de proyectos como una opción para la mejora de la calidad educativa. Al respecto, cabe señalar que la literatura presenta diversos puntos de vista sobre lo que es asumir el trabajo por proyectos, por lo que las prácticas educativas pueden ser diversas.

Semejanzas y diferencias en ambas reformas llevaron al planteamiento de la siguiente pregunta para el desarrollo de la investigación: ¿Cuál es el sentido que los profesores le dan al trabajo por proyectos?

Existen diversas aproximaciones a la idea de práctica docente (Rockwell y Mercado; Sandoval; Fierro, Fortoul y Rosas; Barbosa; Oliveira, Gonçalves y Melo; Pérez, entre otros), pero solamente se encontró una relativa a la asunción del método de proyectos. Por su desarrollo temporal, no está ligada al contexto de la reforma actual. García y Alvarado, en su investigación de 1997, explican la práctica docente a partir del método de proyectos en educación preescolar en México. Con ella, los autores plantean una alternativa a las educadoras en la puesta en práctica de los proyectos de trabajo, pues observaron que “no existe uniformidad en la interpretación de los conceptos y como consecuencia en las formas de realización, ya que cada educadora interpreta de acuerdo con su personal punto de vista los lineamientos del programa” (García y

Alvarado, 1997, p. 5). La investigación se planteó el objetivo que a continuación se expone.

OBJETIVO

Dar cuenta del sentido que los docentes de educación primaria, en contextos urbanos, le dan a su práctica en relación con el trabajo por proyectos y su vinculación con las políticas, leyes y reglamentos del contexto mexicano y brasileño.

PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

El trabajo se trata de una investigación cualitativa en la cual nos abocamos a mostrar el sentido que los profesores le dan al trabajo por proyectos, en el marco de las políticas de reforma en ambos países. En su comprensión, asumimos supuestos básicos de los estudios comparados y la perspectiva del interaccionismo simbólico, articulados en algunas nociones temporales. Nos apoyamos en la entrevista como una manera de captar el sentido, la interpretación que los docentes le dan a las políticas locales que orientan el trabajo del profesor en el marco de la reforma en dos contextos socioculturales y educativos urbanos: escuelas públicas de clase media baja en la Ciudad de México, México y en Salvador de Bahía, Brasil.

En primer lugar, entendemos que la investigación cualitativa estudia los modos en que los sujetos se relacionan con el mundo. La actividad humana se caracteriza por el encuentro con otros seres sociales con un proyecto de vida elaborado, el encuentro cara a cara de la relación educativa es un interjuego de expectativas y de reconstrucción de los significados compartidos socialmente en marcos institucionales: elegir un significado es, a la vez, seleccionar modos de vida institucional. En este sentido, estudiar las cualidades implica contextualizarlas en coordenadas espaciales y temporales.

En segundo lugar, comparar es una actividad mental humana natural que busca establecer relaciones entre hechos observables; implica “asimilar y diferenciar en los límites [...] las comparaciones se llevan a cabo entre entidades que poseen atributos en parte compartidos –similares– y en parte no compartidos –y declarados no comparables–” (Ruiz, 2011, p. 90). El estudio comparativo es un conocimiento de relaciones dirigido por perspectivas de percepción y basada en criterio, se logra formular una “construcción de argumentos explicativos comparativos”. La comparación es parte inherente a la actividad humana,

Se encuentra la diferencia entre la comparación como forma lógica presente en el pensamiento humano (en todos los contextos vitales) y la comparación como parte de la investigación científica. Solamente en el segundo tipo, y por medio de la abstracción del procedimiento implicado (por la comparación), se estaría comparando con el fin de investigar diferentes situaciones nacionales o internacionales (Ruiz, 2011, p. 90).

En este sentido, la comparación en la investigación educativa analiza “los sistemas educativos, de sus cuestiones problemáticas o bien la indagación sobre dos o más entidades referidas a la educación en diferentes contextos (nacionales, culturales, institucionales)” (Ruiz, 2011, p. 91).

En tercer lugar, estudiar la práctica docente involucra comprender la interacción entre sujetos en la cotidianidad-formalidad del proceso educativo. El interaccionismo simbólico permite ver las cosas desde el lugar del Otro, inscribir las prácticas en el mundo simbólico y cultural de individuos o grupos, “la realidad se configura dinámicamente a través de su experiencia y de su relación con la sociedad” (Blumer, 1982, p. 8).

Otro recurso metodológico fue la entrevista a profundidad (Serrano, 2015). Para la investigación, fueron nueve los profesores entrevistados: cinco de la Ciudad de México y cuatro de Salvador de Bahía de escuelas primarias públicas. A algunos se les entrevistó

hasta en tres ocasiones, por lo que el número de transcripciones totales llegó a catorce. La situación de entrevista permitió explorar los significados que los sujetos han elaborado en el contacto con los objetos, personas o cosas (Eisner, 1998); para el caso, los significados de los docentes en torno al trabajo por proyectos al interpretar las políticas que enmarcan las reformas educativas en los contextos referidos. Los significados construidos son una forma posible de comprender el mundo y de orientarse en él. En el campo educativo, muestran los valores, normas y aspiraciones sobre la acción docente que incluye, en última instancia, la aspiración de formar ciudadanos en México y en Brasil.

Asumimos el planteamiento sobre la narrativa, a partir de Bruner: “La narrativa es un arte profundamente popular, que manipula las creencias comunes respecto de la naturaleza de la gente y de su mundo” (Bruner, 2002, p. 126).

Finalmente, el trabajo se apoya en dos nociones: sujeto y práctica docente. El sujeto está enganchado de forma creativa al mundo que ha recibido y también está compelido a transformarlo. En el proceso de interacción con los otros, el sujeto negocia los significados que se ponen en juego en el contexto social donde realiza su hacer social, al actuar en un mundo que intercambia símbolos. Blumer señala que:

el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él... el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo... los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo (Blumer, 1982, p. 16).

Para nosotros la práctica docente es uno de los modos de interacción social que se realiza en contextos institucionales con finalidades específicas. En ella, los actores –maestro y alumno–, ponen en juego diversas dosis de relación consciente con el mundo que tiene como efecto para ambos, intereses, expectativas y deseos que los hace

posicionarse de múltiples maneras en el proceso de interacción de la vida cotidiana. En el interjuego entre coordenadas temporales y espaciales, los sujetos crean y recrean el sentido de la realidad y en ello se posicionan frente a sí y frente a los otros.

A continuación mostramos los resultados producidos con base en los baluartes teóricos y metodológicos indicados.

RESULTADOS

La lectura y trabajo con las entrevistas narrativas nos permitió identificar las unidades de sentido que los docentes le dan al trabajo por proyectos en el marco de las reformas educativas. En el trabajo de investigación presentamos tres unidades de sentido: ser y saber en la práctica docente; interpretación de los documentos oficiales, y trabajo por proyectos.

Ser y saber en la práctica docente

El ser es inseparable del saber (conocimientos, habilidades, actitudes); nuestro ser está conformado por significados que pueden renovarse, repensarse y modificarse de muchas maneras posibles: “no existe camino predeterminado, sino camino por-venir” (Serrano, 2007, p. 89). Existen modos de ser, modos de hacer y modos de construir saber ligados con nuestras historias, en un interjuego constante entre relaciones intersubjetivas e intrasubjetivas conectados con la interacción que mantenemos entre el mundo objetivo y el subjetivo (Serrano, 2007). Es decir, nuestros actos o saberes, sin que esto implique que el acto es un reflejo del saber, están relacionados con los intereses en las reglas, normas o personas y con nuestro mundo personal e íntimo. Una caracterización de la acción docente debe considerar: “su extensión en el tiempo, en la biografía de los sujetos que es también en el tiempo sociohistórico” (Terigi, 2012, p. 24).

Los profesores, tanto de la Ciudad de México como de Salvador de Bahía, expresaron el sentido construido, la interpretación efectuada de las políticas educativas en turno y se posicionaron ante ellos. Al remitirse a su pasado reflexionaron sobre su hacer presente y enlazaron con su biografía las decisiones que llevaron a cabo.

En las narraciones que los profesores compartieron acerca de las razones del ser docentes, observamos que la influencia del Otro, en algunos de los casos, funcionó como nivel simbólico y fue un proveedor de destino para tomar su decisión. La madre, maestros próximos, o bien, un sentimiento de querer ayudar fueron las guías para ser docente. Parece ser que los efectos de la socialización en un mundo occidental es la elección de una profesión con base en los otros, los próximos. ¿Cómo influyen estos factores en su práctica docente? Sin duda, las experiencias vividas antes de la formación profesional contribuyen en la manera en que los profesores llevan a cabo su actuar educativo. No obstante, sea cual fuere el motivo por el que eligieron ser docentes, es a través de su experiencia, práctica y fundamentación teórica y metodológica como se hacen docentes. El ser docente es un proceso que se construye y reconstruye al reflexionar sobre las razones, maneras y propósitos del actuar pedagógico.

En este sentido, cada profesor observa su práctica educativa desde un enfoque muy personal que lo lleva a actuar de cierta forma. Notamos que hay entre los entrevistados de ambos contextos una concepción maternal o protectora de ser docente: ayudar a los alumnos (a los desprotegidos) a descubrir, a confiar. De aquí que se desprenda que la actividad de la docencia tenga que ver con dar protección hacia los alumnos o con el cuidado maternal:

[Los alumnos] me recuerdan mucho a mis hijos de bebés que todo es nuevo y mágico y cómo lo van descubriendo... es bien padre que [los alumnos] confíen en ti para llevarlos por el camino sin miedo; además de que es un camino donde ambas partes aprendemos, ¡imagínate! ¿Qué más puedo pedir? (e2, p. 19).

Los docentes en cada contexto tienen contactos diferentes para comenzar a desarrollar sus saberes pedagógicos profesionales en su formación inicial. En la Ciudad de México se preparan en una de las escuelas normales del país, en las cuales se hace énfasis en el estudio de una didáctica para cada asignatura del nivel educativo en el que el profesor desee formarse; en ellas, “los asuntos epistemológicos se muestran desde un punto de vista normativo, ‘lo que debe ser’ el conocimiento” (Serano, 2014, p. 6).

En cambio, en Salvador de Bahía, los profesores estudian la Licenciatura en Pedagogía, estudios fundamentados con énfasis en el área de las ciencias sociales y psicología para, posteriormente, prestar atención a un solo nivel educativo.

Interpretación de los documentos oficiales

Los docentes se acercaron a los documentos oficiales de formas disímiles en ambos contextos: interés propio por leer y estudiar los documentos, comentarios con otros profesores, explicaciones entre ellos, cursos de formación y actualización docente, entre otros. Los temas principales que identificaron en la Ciudad de México fueron la indagación, la transversalidad, el trabajo por competencias, el trabajo por proyectos y el organizar los contenidos a partir del interés del alumno. Cuatro de cinco entrevistados coincidieron en que la RIEB es una modificación o cambio en la educación expresado en el currículum. Una entrevistada planteó, por el contrario, que es “puro papeleo”, “no hay gran cosa que aprendan los niños” (e6, p. 8) y que los temas (contenidos) son tediosos. En Brasil, los profesores reconocen como temas principales dentro de los documentos oficiales: el trabajo de la diversidad, ciudadanía, los temas transversales y todo aquello que sanciona a los docentes. Una entrevistada afirmó:

Hoy en día el profesional tiene que saber de esas cuestiones [documentos oficiales] y se conocen a través de la fuerza de voluntad de estudiar. No hay algún

curso que nos prepare para ello. Si las cosas cambian tenemos que correr atrás, para no quedarnos obsoletos (e13, p. 10).

Por su parte, en la Ciudad de México, los profesores reconocieron que la RIEB plantea al alumno como agente participativo e indagador. En contraposición con la imagen de que los alumnos son “los receptores de esa información o de esos supuestos conocimientos que tiene el maestro” (e5, p. 10); sino más bien que “puedan manejar más del trabajo dentro del grupo” (e8, p. 3).

Mencionan que la propuesta es que los alumnos “piensen, hablen e investiguen” (e2, p. 6); que “sean lectores y tengan ambiciones de aprender o conocer más” (e7, p. 5); que “desarrollen un pensamiento crítico y aprendizaje autónomo” (e4, p. 8), ya que ahora “son los actores principales del proceso [de enseñanza y aprendizaje]” (e5, p. 4).

Sin embargo, también señalan que: “a veces como profesores no conocemos o no sabemos la estrategia de ningún libro y eso hace que fallemos; acabamos como que otra vez en lo mismo” (e2, p. 6). O bien, que la estructura de los contenidos de los planes y programas de estudio no está acorde con la lógica de trabajar por proyectos: “lo que se tiene que ver por calendario y por unidad en el libro con un tema que los niños comenten (para trabajar por interés) no va a ser el mismo que tengas que ver” (e2, p. 7).

Para tres de cuatro profesoras entrevistadas en Brasil, los documentos oficiales no han significado “una reforma en educación”, pues hay puntos que “precisan ser discutidos” por ejemplo, no considerar a los profesores brasileños para su elaboración o dejar fuera el contexto del país:

Los cambios educativos que he vivenciado no llegan a ser una reforma educativa; más bien un proceso de remodelación que cambia con un nuevo gobierno cada cuatro años, en donde los profesores no somos consultados y sólo recibimos un proyecto para trabajar (e10, p. 3).

Los significados producidos por los docentes en torno a los planteamientos de los documentos oficiales en ambos contextos son variados. En la Ciudad de México, una de las entrevistadas señaló que “el profesor es el encargado de plantearles [a los alumnos] contenidos acordes con sus necesidades” (e9, p. 3). Para otras profesoras la concepción es muy distinta cuando expresan que “a los alumnos les cuesta formar un equipo [planteamiento presente en la RIEB]; entonces, ¿ya qué hacemos?” (e6, p. 9); o: “[pienso que] un tema que los niños comenten no va a ser el mismo que tengas que ver” (e2, p.7). Por lo expresado, pareciera que para ellas poco podría hacerse dentro del aula con los planteamientos y contradicciones que perciben entre lo que establecen los documentos oficiales y lo que están dispuestos a realizar en su práctica docente, en buena parte por el desconocimiento sobre lo que implica el trabajo por proyectos.

En Salvador de Bahía, según las entrevistadas en los documentos oficiales se contemplan los derechos y sanciones de los profesores, los direccionamientos para trabajar la diversidad, ciudadanía y transversalidad, la noción de sujeto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, o bien, los pasos que el profesor debe seguir para dar su clase. Tres profesoras asumen que los documentos establecen orientaciones para un trabajo por medio de proyectos, aunque no sea abordado con claridad.

Trabajo por proyectos

En ambos contextos (México y Brasil) se percibe la posibilidad de que los profesores elijan la manera metodológica de trabajar la asignatura explícita en los planes y programas de estudio. Una de las opciones es el trabajo por proyectos. Coincidimos en que “resulta importante e interesante para la actividad profesional de los docentes adoptar metodologías que permitan hacer un acercamiento entre el maestro como investigador inicial y la práctica docente como su objeto de estudio” (Quiles, 2005, p. 8). Dado que en el

trabajo por proyectos se indaga sobre un objeto que se transforma con base en propósitos bien definidos a corto, mediano y largo plazo, como metodología, hace factible relacionar los saberes pedagógicos de los docentes con las necesidades de cada contexto. Trabajar por proyectos puede ser un momento inicial para los profesores que comiencen una construcción de sus saberes que “tienen que ver con el trabajo docente de gestión, intervención y acción educativa” (Quiles, 2005, p. 8).

Hay dos visiones de concebir al trabajo por proyectos entre los entrevistados. Una como proceso de enseñanza y aprendizaje, en la cual los alumnos, autoridades escolares, padres de familia y ellos mismos pueden participar; y otra, como un instrumento presente a un nivel institucional en los planes y programas de estudio, consistente en más respuestas que preguntas para los alumnos. Ambas dimensiones están relacionadas en la actuación de un profesor (lo colectivo y lo institucional) y es difícil que se conjuguen para llevar a cabo un trabajo por proyectos. En la Ciudad de México, se debe a las demandas a los profesores en la parte administrativa y no pedagógica:

Las pruebas estandarizadas, los requerimientos que nos piden; y entonces ni hay apoyo, ni hay como la iniciativa, las observaciones se centran más en situaciones que ellos [los directivos y autoridades escolares] consideran, desde su punto de vista, que son importantes, más no los que son fundamentales pedagógicamente hablando (e8, p. 8).

Y en Salvador de Bahía, por falta de actores en la práctica docente, como el coordinador pedagógico: “Nosotros [como profesores] tenemos que responder por lo que acontece dentro del salón de clases, ese es nuestro papel... y no acabar con un desvío de función [cuando el director o vice-director no se encuentran en la escuela]” (e11, p. 10).

Uno de los retos en educación y que está relacionado con el trabajo por proyectos es:

presentar a los educandos los contenidos programáticos de una forma competente y de rehacer esos contenidos con la participación [de la comunidad], superando así el autoritarismo implícito en el hecho de “entregar” los contenidos al educando (Freire y Faundez, 2013, p. 132).

Entre algunos profesores del Distrito Federal existe un temor por no “cubrir” todos los contenidos que el programa establece, pues expresan que los padres de familia o autoridades escolares demandan que lo trabajen, lo que dificulta la decisión de llevar a cabo proyectos en el aula de una manera globalizada para quien sabe trabajar así:

[Los padres de familia] quieren la cantidad ¿no? O sea, quieren el diez, ‘no la calidad, no lo que mi hijo pueda aprender o lo que mi hijo aprenda al relacionarse con sus compañeros; que lleven los cuadernos con muchos trabajos...’ y nada más quieren el número...Entonces, pues ¿ya que hacemos? (e6, p. 9).

Los profesores de Salvador manifiestan un desapego al currículum formal, pues parece ser que las demandas de su contexto así lo exigen, toman en cuenta algo que Freire y Faundez (2013) mencionan: “La realidad sociohistórica es un dato que se da y no un dato dado” (p. 99). El que exista preocupación por cubrir una demanda externa lleva de trasfondo la concepción de cada profesor en torno al aprendizaje y la relación que guarda el docente con el saber (de transmisor o productor) y esto, a su vez, tiene que ver con la manera en que se sitúe como sujeto en el mundo.

El trabajo por proyectos es un concepto que cada profesor construye, de acuerdo con sus saberes pedagógicos o su manera de interpretar las leyes educativas. La realidad de cada uno de los contextos debe permitir la transformación de este concepto y no a la inversa; es decir, es importante partir del entorno: la escuela, la comunidad, los alumnos, los padres de familia para que el trabajo por proyectos tenga un sentido y sea el medio para llegar a un fin y no se quede como un “instrumento”, es decir, como el fin en sí mismo.

REFLEXIONES FINALES

El saber de los docentes parte desde sus concepciones teóricas y empíricas; incluye su formación inicial, las decisiones que toman, las creencias, la improvisación y actuación frente a las presiones de tiempo u otras exigencias, el trabajo en la diversidad, o el conocimiento de sus alumnos y el curricular; elementos diferentes en ambos contextos.

Estar atento al cambio es una de las cuestiones que caracteriza a la docencia; sin embargo, ningún cambio puede darse “de manera mecánica”, como expresaron que acontece al entrar en vigor una nueva reforma o ley educativa. Entre los profesores entrevistados de ambos contextos es notoria su insatisfacción por no ser consultados para la toma de decisiones en la elaboración de las propuestas y la normatividad pedagógica.

Los entrevistados expresaron no haber sido tenidos en cuenta, no haber evaluado lo que antes se trabajaba o no haber sido preparados para trabajar con lo que ahora se establece: “El sueño de la transformación es ofertado a las clases populares; pero se trata de un sueño de cuya realización no participan como sujetos” (Freire y Faundez, 2013, p. 100). Los planes y programas de estudio pueden ser diferentes, pero los saberes y prácticas de los docentes se mantienen o se reconstituyen de maneras inesperadas y pocas veces escuchadas.

En ambos contextos, dentro de las leyes educativas a los docentes se les concibe como sujetos “que deben ser controlados de manera permanente y reconducidos de nuevo hacia la práctica esperada” (Terigi, 2012, p. 10). De esta manera, los documentos oficiales se convierten en expectativas, cuestionamientos o hasta en frustración vivida por parte de los docentes, ocasionada por la presión de trabajar en maneras distintas: lo que dice el plan de estudios, lo que dicen las autoridades escolares o lo que piden los padres de familia. Se convierte en una práctica educativa fundamentada en lo preestablecido, en lo que ya está dicho.

Los programas educativos de cada contexto incluyen aspectos que pretenden que el alumno sea un sujeto reflexivo, crítico, participativo e indagador. A pesar de que las estrategias metodológicas están presentes para desarrollar las actitudes anteriores, no hay formación para los profesores para trabajarlas dentro del aula. Parecería cierta incongruencia entre lo que se establece en planes y programas y la manera en que se procede en la práctica por parte de las autoridades escolares. ¿Se contempla previamente un proyecto educativo con estrategias y recursos, para lograr los propósitos planteados? Sin duda, “es necesario que la educación se revolucione, se reinvente, en lugar de simplemente reformarse” (Freire y Faundez, 2013, p. 31).

El trabajo por proyectos significa una posibilidad de escuchar al contexto en el que uno se encuentra. De problematizarlo, indagarlo y llevar a cabo acciones para su mejora con la participación de cada uno de sus actores. Es vivir la democracia en la escuela y trabajar un currículum integrado. *Aplicar* el trabajo por proyectos puede llevar a la idea de que se trata de un simple método (pasos a seguir); no obstante, es más bien un conjunto de actividades, un proceso para llegar a un fin en común, es trabajo colaborativo y búsqueda de movilización del interés del alumno por el encuentro con el mundo circundante.

REFERENCIAS

- Barbosa, A. (2004). En las redes de la profesión: resignificando el trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 159-181.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora D. L.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, R. y Alvarado, M. L. (1997). *Consideraciones metodológicas en torno a la práctica docente a partir del método de proyectos de educación preescolar*. Tesis de Licenciatura en Educación Básica. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Oliveira, D. A., Gonçalves, G. y Melo, S. D. G. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente: Consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 183-197.
- Pérez, A. (2000). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez (orgs.). *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-424). Madrid: Morata.
- Quiles, M. (2005). Construcción de los saberes pedagógicos. Caminos abiertos. *Revista pedagógica*, XIV (158), 2-13.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1986). *La escuela lugar del trabajo docente. Descripción y debates*. México: Cuadernos de Educación.
- Ruiz, G. (2011). El lugar de la comparación en la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 2 (2), 84-93.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Secretaría de Educação Fundamental (SEF) (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2009). *Plan de Estudios 2009. Educación básica, primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Serrano, J. A. (2007). *Hacer pedagogía: sujetos campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Serrano, J. A. (2014). Develar el saber de los docentes en las narrativas (auto) biográficas. En: M. H. Barreto, I. Ferreira de Souza y M. da Silva Araújo (orgs.). *Pesquisa (Auto) biográfica, fontes e questões* (pp. 197-214). Curitiba: CRV.
- Serrano, J. A. (2015). La entrevista: entre zozobras y salir victorioso en la indagación. En: E. Clementino de Souza (org.). *(Auto) biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação* (pp. 261-284). Salvador: EDUFBA.
- Terigi, F. (2012). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocrómia. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *Educar: saberes alterados* (pp. 99-110). Buenos Aires: La Hendidja.

**PROFESIONISTAS MAZATECOS Y TRANSFORMACIONES
SOCIOPOLÍTICAS: LA ESCOLARIZACIÓN UNIVERSITARIA
COMO CAMPO DE DISPUTA**

*Yasmani Santana Colín**

*Gabriela Czarny Krischkautzky***

RESUMEN

El presente trabajo es el resultado de una investigación en la Ciudad de México y el área metropolitana, la cual buscó un acercamiento con distintos jóvenes mazatecos de la región Cañada del estado de Oaxaca, algunos formados y otros en proceso de formación en distintas universidades convencionales.¹ Se presenta como parte de una reflexión compartida entre ambos autores, a partir de la investigación sobre y con estudiantes universitarios y profesionistas

* Doctorante en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: *yasmanisantanacolín@gmail.com*

** Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas; profesora investigadora en el Área de Diversidad e Interculturalidad y en el posgrado en la línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística en la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: *gacza_2006@yahoo.com.mx*

¹ En el debate sobre educación superior y pueblos indígenas las universidades convencionales son aquellas que funcionan bajo formas organizativas tradicionales (Cf. Mato, 2008).

mazatecos que radican fuera de sus comunidades consideradas originarias, trabajo cuyo producto es una tesis de maestría. En el texto se expone centralmente los hallazgos referidos a la relación de los profesionistas mazatecos con el sentido de la educación superior, así como con las tensiones que estos sujetos conllevan al interior de sus comunidades, principalmente en lo relativo al poder político y económico de algunos sectores.

DEBATES SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y JÓVENES INDÍGENAS

El trabajo busca contribuir a la discusión sobre el lugar que tiene la escolaridad, principalmente en lo referido a la educación superior, para los pueblos indígenas. El tema es vigente ya que en los últimos años hemos asistido a la creación de diferentes propuestas educativas, desde las emanadas desde el Estado, hasta las conocidas como autónomas, con orientaciones diferentes en sus concepciones, como en los modos en que se organizan las instituciones en este nivel educativo (Cf. Mato, 2008). Destacamos que existe un cuestionamiento, desde hace algunas décadas, que gira en torno a preguntas como: ¿Qué significado(s) adquiere la escuela y qué expectativas tienen las comunidades indígenas respecto del acceso de sus miembros a la universidad?

La relación de los pueblos indígenas con la escuela presenta muchas aristas. Iniciamos por apuntar que desde la creación de los Estados nacionales en América latina –finales del siglo XIX y principios del XX–, la presencia indígena se consideraba un “problema” para la construcción de dicho Estado nacional; desde entonces, la escuela tuvo un papel muy importante al ser ésta una de las instancias privilegiadas para generar procesos de homogeneización de la población. De esta manera, y bajo ciertos discursos que apuntaban a crear una sola nación que integrara a todos los sectores de la sociedad, buscar la igualdad –a través de la escuela–, se tradujo en

homogeneizar en tanto sinónimo de negar diferencias culturales (Czarny, 2008).

La escuela se planteó como el lugar que posibilitaría –a través de su formación en valores y lengua común– la “civilización” para muchos sectores que, desde ciertas visiones eran éstos quienes obstaculizaban la entrada al proyecto modernizador planteado por las élites gobernantes de finales del siglo XIX y principios del XX. El modelo educativo tuvo así objetivos “civilizatorios”, como apunta Tenti (2008): “la escuela era el lugar donde se conservaban y difundían valores sagrados que, en cierta medida, estaban ‘más allá de toda discusión’”. La sociedad era un terreno de conquista, donde predominaba “la barbarie”, mientras que la escuela era una avanzada de la “civilización” y sus ideas de razón, progreso y patria revestían un carácter tan sagrado como las verdades reveladas de la tradición religiosa (Tenti, 2008, p. 14).

Diversos estudios han señalado que desde la implementación de las políticas educativas de los años 70, que se conocen como indigenismo –dirigidas a la educación básica, con distintos énfasis y orientaciones–, la escuela ha fungido principalmente como agente castellanizador y negador de las diferencias culturales. Aun con las recientes políticas de educación intercultural y bilingüe dirigidas para la población indígena, algunos autores señalan que la escuela indígena no fortaleció ni la identidad cultural ni las lenguas indígenas, y tampoco desarrolló las habilidades que supuestamente a esta institución le correspondía impulsar. No podemos señalar aquí los diversos aspectos que han incidido en esos resultados, pero sí indicar que ello es consecuencia de una concepción política y pedagógica que ha buscado definir un modelo para incorporar a los indígenas a la nación aunque negando la diferencia como un derecho cultural (Zolla y Márquez, 2004; Díaz Couder y Gigante, 2015).

No obstante, en este debate sobre la función destructora de la escuela también aparece otra arista que ubica los procesos de escolarización como posibles caminos hacia la “emancipación”,

particularmente en algunos estudios sobre educación superior y pueblos indígenas. Si bien en distintas comunidades está presente la idea de que el acceso a la educación superior por parte de jóvenes indígenas provoca su distanciamiento con la comunidad y la negación de su pertenencia a un pueblo originario, otros trabajos demuestran que también ha funcionado como espacio de “empoderamiento” para distintos miembros de comunidades indígenas. “El acceso a la universidad por parte de los intelectuales indígenas actualiza una estrategia de apropiación y de empoderamiento (*‘empowerment’*) en un sistema de relaciones socioculturales altamente adverso para los pueblos indígenas” (Bello, 2013, p. 45).

En esta perspectiva, algunos trabajos en México muestran cómo el acceso de estos jóvenes a los espacios universitarios está componiendo formas de utilizar la propia universidad como instrumento que favorece a sus propios fines, siendo ésta el lugar donde se conjugan el conocimiento académico y las ideologías –en ocasiones políticas– de los propios pueblos, esto es, se apuesta por el conocimiento académico como una forma de hacer frente a las situaciones adversas de las comunidades.

De este modo... su acercamiento a las aulas, al espacio de la racionalidad occidental, más que significar el abandono de sus proyectos históricos y étnico-políticos, reflejan el avance hacia nuevos espacios de poder, emancipación, autonomía y reproducción de dinámicas comunitarias. En otras palabras, puedo afirmar que se trata de una politización y apropiación étnica de la universidad (Rea, 2013, p. 46).

Así, estos tránsitos escolares pueden convertirse también en una “trincheras de resistencia” donde los grupos indígenas que se encuentran en posición de subordinación y que han vivido históricamente discriminados, utilizan los conocimientos adquiridos en la universidad para sus propios fines, tanto personales como comunitarios. Hablamos entonces de un “empoderamiento” étnico que se da a través de la profesionalización de estudiantes indígenas; así, los

espacios universitarios son utilizados como lugares donde se reconfiguran sus identidades (Santana, 2014; Czarny, 2015).

No obstante, esto último también representa otro nivel de tensión y confrontación para los jóvenes indígenas. No se puede ocultar que la escuela representó, en algunos contextos, una marca para jerarquizar y fragmentar social y culturalmente a las comunidades, y no sólo a las indígenas. Esta reflexión se advierte en varios discursos de líderes indígenas que señalan que la escuela no es la que permite acceder al verdadero saber, sino que el ser un miembro activo de la comunidad es lo que da legitimidad del saber que requieren las comunidades y no necesariamente los profesionales, aun siendo indígenas (Czarny, 2008; Buenabad, 2008). Esta confrontación entre saberes adquiridos vía la escolarización y vía la participación comunitaria se refleja en algunas comunidades en las tensiones provocadas con los “caciques locales”, quienes veían y ven en los profesionales indígenas una amenaza potencial a su poder, por lo que representan en la (posible) disputa de liderazgo y el control de proyectos comunitarios.

Este trabajo se presenta como parte de una reflexión compartida entre ambos autores, a partir de la investigación *sobre y con* estudiantes universitarios y profesionistas mazatecos que radican fuera de sus comunidades consideradas originarias, trabajo cuyo producto es una tesis de maestría.² En el texto se exponen centralmente los hallazgos referidos a la relación de los profesionistas mazatecos con el sentido de la educación superior, así como con las tensiones que estos sujetos conllevan al interior de sus comunidades.

PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

Para la realización de este trabajo se optó por las metodologías denominadas participativas, colaborativas, dialógicas. En estas formas

² Ver Y. Santana, 2014.

de hacer investigación se privilegia el diálogo como condición principal del trabajo.

La investigación ...basada en el enfoque dialógico permite alcanzar diversos objetivos. Por una parte, hace posible el desarrollo de una teoría interpretativa y de análisis de la realidad. Por otra parte, constituye una profundización en una metodología crítica e innovadora. Y por último, permite superar una de las dualidades más habituales en las ciencias sociales, es decir, la relación sujeto/objeto. Constituye pues, una manera de incorporar las opiniones y los intereses de los participantes, normalmente excluidos de los procesos de legitimación científica (Elboj y Gómez, 2001, p. 81).

Desde este punto de vista, la investigación dialógica debe ser considerada una participación activa por parte de quienes llevan a cabo esta actividad; tanto el investigador como el investigado participan con su historia de subjetivación, con su cuerpo, en definitiva con su ser situado y concreto, en el proceso de investigación. En esta perspectiva, y retomando a Sisto (Cf., 2008), se entiende como un encuentro entre sujetos, no el análisis monológico de cosas muertas, en que el único que tiene voz es el investigador (sus instrumentos, sus percepciones, sus categorías); así la investigación social resulta un encuentro activo entre sujetos subjetivándose.

El trabajo de diálogo con los jóvenes mazatecos se convirtió en un acercamiento donde, quienes investigamos, nos convertimos también en parte de la vivencia del "otro". Su experiencia de vida puede ser ajena a nosotros, en algunos momentos, pero también se convierte en parte de lo propio, en nuestra propia experiencia; por eso entablamos un diálogo en el cual nos construimos y nos reconocemos. Ya no es el investigador y el "investigado", es el contacto entre pares que dialogan de problemas comunes y compartidos, en este caso, la cuestión educativa asociada con el acceso al nivel superior y a la transformación social y política de la comunidad a través de la profesionalización de sus miembros.

Así, esta investigación se convirtió en un espacio de reflexión donde los mazatecos que participaron y quienes realizamos la investigación dialogamos acerca de nuestra propia experiencia como actores y partícipes de la escolaridad; hablamos de las aportaciones de la universidad, de sus limitaciones, de cómo se vive y se piensa después de empezar y finalizar una carrera universitaria. Evidentemente, el debate sobre si la escuela “empodera” o no, si es destructora de identidades o no, cuál es el sentido de la universidad, son temas que tocamos, que compartimos y que en conjunto tratamos de reflexionar a través de la observación de nuestra propia experiencia educativa.

En este sentido, se realizaron encuentros con un aproximado de 16 estudiantes mazatecos hombres y mujeres de distintos semestres y de diferentes licenciaturas y maestrías. Entre los programas educativos que cursaban se encuentran: pedagogía, lingüística indoamericana, educación indígena, técnico agropecuario, técnico forestal y relaciones comerciales.

Las universidades que se contemplaron para esta investigación se encuentran en la Ciudad de México y el área metropolitana: la Universidad Autónoma de Chapingo, la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, el Instituto Politécnico Nacional (ESCA Tepepan) y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Se documentó una parte de la experiencia de ser universitarios y la situación de ser un profesionista atravesado por las dimensiones económicas, políticas y sociales que viven sus comunidades.

LA ESCOLARIZACIÓN COMO MEDIO DE TRANSFORMACIÓN EN CONTEXTOS DE TENSIONES COMUNITARIAS

Sigue presente entre diferentes sectores sociales y también como impulso de los organismos internacionales, la perspectiva de que la escuela y la escolarización son el medio por el cual se pueden

transformar las sociedades, así como la creencia –aunque cada vez con menos vigor– de que a través de ella se generan mejores oportunidades de acceso a una vida económica y socialmente más estable. Siendo esto una idea extendida, salvo algunas excepciones, en casi todas las sociedades actuales, y aunque la institución para algunos grupos ha perdido legitimidad, se sigue apostando y creyendo en ella.

Sin duda, la escuela ha desempeñado un papel muy importante en las transformaciones de toda sociedad; sin embargo, cuando representa un posible cambio en aras de construir una sociedad más crítica y reflexiva que lleve a los ciudadanos a entender los sucesos que les han impedido acceder al justo reparto de los bienes, al acceso al poder político, al disfrute de sus derechos y a la libertad de elegir su propio destino, los procesos que se generan en las instituciones escolares y universitarias pueden convertirse en una amenaza para quienes han tenido históricamente el control de una sociedad.

En esta investigación encontramos que entre algunos mazatecos estudiantes del nivel superior y profesores de la Región Cañada (Oaxaca), existe la idea compartida que refiere a que el acceso a la escuela –de manera específica, el nivel superior– es el posible medio para potenciar caminos de mejora (probables aunque no son garantías) para las comunidades mazatecas. Lo anterior proviene de los señalamientos que hicieron los jóvenes que participaron respecto al control económico, político y social que han tenido por muchos años algunas familias de caciques sobre distintas comunidades mazatecas. Por ejemplo, en una de las entrevistas que se realizaron a diversos jóvenes profesionistas se comentaba lo siguiente:

¿Qué familias son las que se pelean o tienen controlado el municipio?, sale de presidente uno de esta familia y se lo deja al otro, sale éste y se lo deja al otro, son cuatro o cinco familias. Y nuestros paisanos, el de huaraches, de calzón de manta, el que está ganando setenta pesos diarios, no tiene ningún

beneficio, nada más que lo madreen en el conflicto político o que lo metan al bote.³

En la investigación se advierten diversas formas y espacios donde los jóvenes profesionistas mazatecos ponen en tensión a los sujetos que políticamente han mantenido el control de sus comunidades (caciques), exigiendo derechos laborales que en su grupo no conocían, pidiendo participación en los cargos políticos, produciendo proyectos de autogestión en sus propias tierras, lanzando campañas políticas autónomas, entre otros temas.

En este sentido, se encontró que el acceso de jóvenes mazatecos a una institución de educación superior representa para quienes detentan el poder económico y político, la posible pérdida y control de éste; por ello la escuela se convierte en un “peligro latente”, tal como lo enuncia un maestro mazateco entrevistado:

Si un chavo sale de la comunidad para estudiar el efecto que tendría es que empezarían a caer los caciques, se perderían muchos monopolios, por ejemplo el monopolio del café, el monopolio del maíz, el monopolio de prácticamente todo el campo, porque sólo ellos lo absorben (los caciques), perderían el control de la comunidad, te digo, son tres o cuatro familias las que controlan y el que un chavo se prepare, va a llegar con nuevas ideas, va a empezar a coordinar, a organizar a la gente, entonces van a perder el poder y no les conviene.⁴

Por otro lado, se destacó que la posible pérdida del poder de algunos sectores en la comunidad a causa de la profesionalización de los jóvenes mazatecos ha representado el nulo apoyo económico por parte de las autoridades municipales para los jóvenes de la región

³ Entrevista realizada a J. L., estudiante de la Licenciatura en Educación Indígena en la UPN-Unidad Ajusco.

⁴ Entrevista realizada a J. L., estudiante de la Licenciatura en Educación Indígena en la Universidad UPN-Unidad Ajusco y profesor mazateco de la región Cañada de Oaxaca.

que deciden intentar acceder a una institución educativa de nivel superior –y de cualquier otro nivel–. Así lo señalaba un joven de la comunidad:

De hecho, he observado que cierto grupo de personas dicen; no estudien, porque posiblemente a quienes tienen el poder se los quiten o lo arrebatan, entonces, es el miedo a decir no quiero que sigan adelante, sino que se queden ahí, y por eso no hay reformas o apoyos económicos para que los chavos salgan adelante, no hay becas ni otro apoyo para estudiar.⁵

Para otros más, el control ejercido por los caciques y las autoridades del pueblo ha representado que la comunidad esté empobrecida y reconocen que sólo algunos han tenido acceso al poder económico y político. Señalan que es un círculo al que nadie más puede entrar. En este sentido, encontramos que algunos miembros de la comunidad –en su mayoría maestros y profesionistas– reconocen que la escuela podría ser el camino para revertir la situación de subordinación en la que se encuentran, no sólo en la relación con los caciques sino principalmente en la perspectiva de derechos de los pueblos frente al Estado.

Estos análisis también se relacionan con otros estudios (Flores, 2015), donde se ubica a los procesos de escolarización en el nivel superior como camino para reconocer y exigir el cumplimiento de derechos; en este aspecto, también entre los jóvenes mazatecos se identifica que estudiar permite que conozcan sus derechos y puedan participar del acceso al poder político en distintos niveles.

La pregunta que nos hacíamos durante la investigación era: ¿quiénes son estos caciques que han tenido controladas a las comunidades de la Cañada? La presencia de partidos políticos en la región podría hacernos pensar que dichos caciques son gente foránea

⁵ Esta opinión resalta porque existen experiencias en otras comunidades indígenas donde los municipios dan apoyos a los jóvenes para que salgan a estudiar y formarse.

que llega cobijada por alguno de los tres partidos más grandes del país: PRI, PAN y PRD.

Sin embargo, al terminar el trabajo de campo encontramos que los caciques son mazatecos de las comunidades, gente que por muchos años ha ostentado el poder económico y político de la comunidad, ligados a los partidos en turno.

Aunque en algún momento las comunidades se regían por usos y costumbres, en la actualidad la presencia de partidos políticos en la región y la adhesión de algunos caciques mazatecos a éstos, ha generado una fuerte alianza de control sobre las comunidades, perdiendo con esto las antiguas formas de gobierno. La fusión de los partidos políticos y los caciques de la comunidad ha resultado en fuertes discursos que no sólo se escuchan en español sino también en mazateco, tal vez como una estrategia que pretende ser convincente al oído de la comunidad. “Él (cacique) tiene un discurso que convence a la gente en mazateco y en español”⁶

Lo anterior también puede traducirse como una forma de hacer llegar el discurso político a la comunidad; los actuales caciques que son mazatecos hacen uso de la lengua originaria para ser convincentes. El uso de lengua indígena en sus campañas políticas pretende crear una identificación positiva de éstos, es decir, se busca apelar a ciertos elementos identitarios con la finalidad de aparentar que son gente comprometida con el grupo mazateco y a través de ello, obtener reelecciones presidenciales.

USOS Y SENTIDOS DE LA ESCOLARIZACIÓN ENTRE LOS PROFESIONISTAS MAZATECOS

De lo anterior encontramos que, al parecer, el acceso de los jóvenes mazatecos a una institución de educación superior permitió originar cierta reflexión y concientización en ellos acerca de

⁶ Entrevista realizada a M. V., maestro mazateco.

los problemas que viven sus comunidades. Así, la profesionalización les generó no sólo expectativas personales sino también colectivas, por ello ahora se piensa en las posibilidades de ayudar a la comunidad a partir de ser profesionistas poseedores de ciertos conocimientos académicos, tal como lo expresa un joven de la comunidad que ha trabajado proyectos alternativos al interior de la región mazateca.

Cuando entras a la universidad las expectativas cambian, ya no es la idea de que vas a tener mucho dinero, estudias para apoyar, para dar tus conocimientos y dirigirte directamente a los pueblos, que son pueblos campesinos, agricultores, campesinos desde su existencia y esa es la idea, ahora es la idea que nos han metido (en la universidad) y para mí está bien.⁷

Queremos señalar también que lo anterior ha reflejado los posibles cambios que los profesionistas mazatecos pueden generar al interior de las comunidades, es decir, con este tipo de expresiones se podría hacer mención a un fuerte compromiso y resignificación identitaria de aquellos jóvenes profesionistas que impulsan sus conocimientos en aras de cambiar las situaciones de control político y cacicazgo que viven sus pueblos. Sin embargo, no consideramos que el paso por la educación superior sea siempre una situación favorable para las comunidades; en esta investigación se encontró también un sector, aunque más reducido, de profesionistas que abandonaron el proyecto de trabajo para la comunidad después de terminar los estudios universitarios, incluso buscando adquirir cargos políticos no consensados.

Así, algunos profesionistas mazatecos se están convirtiendo en los nuevos caciques, algunos de los que lograron culminar una carrera universitaria están ahora acaparando pequeños monopolios en las comunidades. Finalmente, el conocimiento adquirido durante su

⁷ Entrevista realizada a H. H., estudiante de la Licenciatura en Agronomía, en la Universidad Autónoma de Chapingo.

formación profesional, en algunos casos, está siendo utilizado para encontrar formas de control económico y político en las comunidades. Este sector de mazatecos profesionistas optan por buscar un proyecto individual y, en otras ocasiones, buscan unirse con aquellos que económica y políticamente controlan a la comunidad –los caciques–. Asimismo, algunas de las familias que ostentan el poder se dan a la tarea de reclutar a profesionistas en diversas áreas del conocimiento para fortalecer su grupo, esto, con la finalidad de contar con las asesorías adecuadas en los diversos ámbitos que demanda toda campaña política.

Lo anterior da cuenta de cómo la escuela y en específico, la formación profesional de los mazatecos desempeña un papel muy importante en el rumbo económico y político de las comunidades de la región Cañada. Se puede decir que la profesionalización es un arma de doble filo: por un lado, durante muchos años se pensó la institución escolar como un lugar privilegiado de homogeneización, como un aparato de control ideológico del Estado, pero además lo que se puede ver, al menos en esta investigación, es que la escuela también empodera, para bien o para mal, y es responsabilidad de cada quien cómo ejerce ese poder adquirido, tal y como se manifiesta en las diversas posturas de los profesionistas mazatecos frente a las actuales situaciones que viven sus comunidades.

La experiencia de algunos profesionistas comprometidos con la población mazateca da cuenta de cómo la escolarización sigue siendo factor de cambio, lo cual nos abre muchas interrogantes acerca del papel de la institución escolar como medio de transformación. Nos cuestiona sobre la tarea de la escuela como espacio crítico y de reflexión, transformación y producción de un nuevo tipo de sociedad que busca la posibilidad de decidir sobre su propio destino, para esta investigación, la sociedad mazateca. Así, estas instituciones no sólo tienen una función pedagógica sino también una función política que debe presentarse de manera crítica ante las actuales problemáticas que viven las poblaciones del país.

CONCLUSIONES

Podemos señalar que la presencia de profesionistas mazatecos en las comunidades de la Cañada promueve diversas tensiones y caminos para futuro. Sus participaciones en la comunidad generan –de acuerdo con sus inserciones–, división entre la población. No obstante, no es una división negativa, pues ante el cacicazgo que existe en las comunidades mazatecas y como derivado de ello, el control económico, político y social, algunos profesionistas comprometidos con las nuevas generaciones han regresado e impulsado proyectos a favor de intereses más amplios de las comunidades.

La perspectiva de control y poder por parte de caciques que pertenecen a la misma comunidad mazateca, la entendemos, y retomando el trabajo de Coronado (s/f, en prensa), al analizar la cultura etnomagisterial de los maestros indígenas en Oaxaca como un proceso y en relación dialéctica entre el Estado y los grupos subalternizados. En esta visión, siguiendo el análisis de la autora, el Estado –sus discursos, prácticas, símbolos– no sólo atraviesan las instituciones sino a los sujetos, donde se configura una relación reticular a la manera de Foucault. Mediante este tipo de análisis se explica que gente de la misma comunidad y en condiciones de subalternidad por la marcación étnica, ejerzan –siguiendo a Coronado– formas de dominación y su naturalización por medio de las actividades, formas culturales, símbolos, modos de organización, que operan entre la comunidad como prácticas que se reproducen multisituadamente.

Queremos también señalar que no todos los profesionistas regresan con la misma dinámica: mientras que para algunos su profesionalización es parte de un proyecto colectivo, para otros el proyecto educativo se quedó en el plano individual. Es decir, no existe una sola forma de vivir la profesionalización, tampoco hay una sola forma de regresar a la comunidad de origen. Ello es expresión de la complejidad de asumirse como un profesionista mazateco frente a los actuales problemas sociales que viven sus comunidades.

Este trabajo pone al descubierto las tensiones que enfrentan algunos de los jóvenes profesionistas mazatecos, entre ellas, la condición de ser un universitario indígena y participar en las actividades y proyectos políticos de la comunidad bajo la lógica de los caciques en turno. Si bien en este texto las referencias que se presentan corresponden a jóvenes hombres, en el trabajo de investigación más amplio (Santana, 2014), se identificaron testimonios de mujeres jóvenes mazatecas que también señalaron dilemas y tensiones equivalentes a las de los hombres.

Asimismo, para algunos de estos jóvenes, la experiencia universitaria y de profesionalización ha servido para resignificar, de cierta manera, la adscripción étnica-comunitaria. Entendemos que no es homogénea la experiencia de los pueblos indígenas de pasar por la universidad. Muchos de los interlocutores de este trabajo nos presentaron una reflexión en la que destaca el valor de la formación universitaria –aun en contextos donde existe la discriminación étnica–, porque les permitió mirar desde otros ámbitos los problemas sociales de sus propios contextos, y en algunos casos eso “ayuda” a la generación de nuevos proyectos y propuestas para la comunidad.

Consideramos importante para cerrar este trabajo señalar que todos los jóvenes que participaron en esta investigación ingresaron a universidades convencionales como cualquier estudiante no indígena, es decir, la condición de ser un estudiante con antecedentes culturales y lingüísticos “diferentes” no ha sido factor para frenar su proceso de profesionalización fuera de sus comunidades de origen. Entre los hallazgos de este trabajo se puede mencionar que, aunque la formación no se dio en universidades interculturales,⁸ existe una ligazón y una pregunta por el lugar de procedencia y por los contextos comunitarios entre los jóvenes interlocutores de esta investigación.

⁸ En las universidades interculturales el proyecto de formación está diseñado para que los egresados indígenas en su mayoría, retornen a sus comunidades a realizar proyectos para el desarrollo de estas mismas (CGEIB).

También, los profesionistas mazatecos transmiten una visión de una comunidad muy fragmentada, muy erosionada en sus bases colectivas. En estas comunidades han dejado de guiar su organización sociopolítica, por lo que en muchas comunidades oaxaqueñas se conocen como usos y costumbres. Frente a este deterioro de prácticas colectivas comunitarias, las acciones políticas de los partidos en el poder parecen haber generado relaciones conflictivas y ambivalentes entre las mismas personas de la comunidad.

Estos profesionistas que oscilan entre las edades de 20 y 35 años nos regresan la preocupación por el control comunitario, quiénes y para qué lo ejercen, y el lugar o papel que la profesionalización vía la escuela genera. El diálogo con ellos muestra las tensiones que las instituciones escolares representan para algunos sectores de las comunidades indígenas. No obstante, aunque no se han formado en instituciones que tengan una perspectiva sobre lo qué es ser una comunidad indígena (con excepción de los que han cursado la Licenciatura en Educación Indígena) han resignificado su pertenencia comunitaria y logran utilizar los aprendizajes de la “academia occidental” en busca de sentidos para los jóvenes y las comunidades. Esto último, aún requiere un tejido mayor y de diálogo entre los diferentes sectores de la propia comunidad, así como con las instituciones de educación superior.

REFERENCIAS

- Bello, A. (2013). Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas. En P. Rea, *Educación superior, etnicidad y género. Zapotecos universitarios, profesionistas e intelectuales del istmo de Tehuantepec en las ciudades de Oaxaca y México*. Tesis Doctoral. México: CIESAS.
- Buenabad, E. (2008). *Análisis de las relaciones interétnicas. Niños indígenas migrantes desde una escuela periférica de la ciudad de Puebla*. Tesis Doctoral en Antropología. México: CIESAS.
- CGEIB <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/universidades-interculturales/>
- Coronado, M. (s/f). *La cultura etnomagisterial en Oaxaca: entre lo institucional, lo sindical y la retórica etnicista* (en prensa).

- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela: indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad* de México. México: UPN.
- Czarny, G. (2015). Jóvenes indígenas y universidades convencionales. En E. Díaz Couder; E. Gigante y G. Ornelas (coords.). *Diversidad, ciudadanía y educación. sujetos y contextos*. México: UPN.
- Elboj, C. y J. Gómez (2001). *El giro dialógico de las Ciencias Sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica*. Acciones e investigaciones sociales, ISSN 1132192X, núm. 12, pp. 77-94. Disponible en: [http://www.unizar.es/centros/eues/html/archivos/temporales/12_AIS/AIS_12\(05\)](http://www.unizar.es/centros/eues/html/archivos/temporales/12_AIS/AIS_12(05))
- Flores, I. (2015). *Escolarización, trabajo y ciudadanía: migrantes indígenas en la zona metropolitana de Guadalajara*. Tesis Doctoral en Antropología. Guadalajara: CIESAS.
- Gigante, E. y E. Díaz Couder (2015). Educación y diversidad: concepciones, políticas y prácticas. En E. Díaz Couder; E. Gigante, y G. Ornelas (coords.). *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos*. México: UPN.
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Rea, P. (2013). Educación superior, etnicidad y género. *Zapotecas universitarios, profesionistas e intelectuales del Istmo de Tehuantepec en las ciudades de Oaxaca y México*. Tesis Doctoral. México: CIESAS.
- Santana, Y. (2013). *Migración, jóvenes indígenas y educación superior: experiencias identitarias y formativas en la Licenciatura en Educación Indígena-UPN*. Tesis de Licenciatura en Educación Indígena. México: UPN.
- Santana, Y. (2014). *Escolaridad, poder, comunidad y migración: transformaciones sociales de comunidades mazatecas a partir de la profesionalización*. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. México: UPN.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas C. L. individuo y sociedad*, VII. Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/54/54>
- Tenti, E. (2008). *Nuevos temas en la agenda política educativa*. Argentina: Siglo XXI.
- Zolla, C. y Zolla, E. (2004). *Los pueblos indígenas de México. 100 Preguntas*. México: UNAM.

**LA FORMACIÓN DE FUTUROS PROFESORES DE INGLÉS
EN LA RELACIÓN TUTORIAL DURANTE LAS PRÁCTICAS
INTENSIVAS. CONTEXTOS, RELACIONES Y SABERES**

Maricruz Aguilera Moreno

Etelvina Sandoval Flores

RESUMEN

La actividad tutorial de futuros docentes durante las prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo de 7º y 8º semestres, en la formación inicial de alumnos normalistas se considera un dispositivo que idealmente permite un mayor acercamiento y conocimiento de las actividades de enseñanza, organización de las escuelas, problemáticas de los contextos y características de sus estudiantes. No obstante, la aprehensión de un conocimiento práctico no se reduce a una simple ordenación de las cosas, de aquí que el interés de esta investigación etnográfica fue conocer las condiciones, formas de interacción y saberes que se desprenden. Se propuso entonces observar las prácticas de 10 alumnos y 9 tutores de la especialidad de inglés en cuatro escuelas secundarias de la Ciudad de México, durante el ciclo 2011-2012. En los resultados se observan las formas de relación y saberes que emergieron de ambos (como individuos) y entre ellos (como colectivo),

dejándose de lado las representaciones del discurso oficial y formas en que se teoriza la práctica, lo cual a menudo representa la mirada naturalizada de las escuelas formadoras. A la luz de los resultados, se concluye que la relación formativa en la actividad tutorial es una práctica poco sistematizada, afectiva, desestabilizadora y deconstruyente.

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Los programas de estudio de las asignaturas Trabajo Docente I y II en los últimos dos semestres de la formación de estudiantes normalistas proponen estancias prolongadas en las escuelas del nivel para el cual están siendo formados, con la finalidad de terminar de desarrollar la competencia didáctica, poner a prueba el dominio que se tiene del campo disciplinario y adquirir un compromiso ético y profesional (SEP, 2001).

Este trabajo pretende describir un momento de estructuración y maduración de futuros profesores a través de encuentros y experiencias con la realidad del trabajo docente, donde idealmente, como señalan documentos oficiales, el conocimiento, habilidades, destrezas y competencias adquiridas se observan desplegadas en estrategias de enseñanza para el aula y en la resolución de problemas de la práctica mediante una actitud autocrítica y compromiso profesional (SEP, 2002).

Se espera que las prácticas y la tutoría tengan una fuerte carga de construcción de conocimiento y desarrollo de competencias a través de las formas de interacción e intercambio de experiencias y saberes situados en los contextos durante las aproximaciones a la realidad. Asimismo, desprendido de la relación tutorial, que el aprendizaje esté influido por las condiciones tanto colectivas como individuales de quienes participan en este proceso.

No obstante, la experiencia de los formadores que coordinan este espacio curricular ha mostrado que aprender a ser maestro no

obedece a una lógica de revisión de contenidos ni de cognición centrada en el estudio de ciertos procesos y problemas del aula; más bien es resultado de un cúmulo de experiencias personales adquiridas en una actividad socialmente situada y vinculada con lo que se conoce y dice sobre ellas (Chaiklin y Lave, 2001; Lave, 2011).

ABORDAJE EN LA LITERATURA ESPECIALIZADA

A este periodo formativo conocido como prácticas de enseñanza, se conjuntan las acciones de dos agentes, un aprendiz de maestro y un profesor formado, de cuya relación se genera un “fenómeno social complejo” poco capitalizado, a pesar de la literatura especializada nacional y extranjera que discuten su función, desempeño y vínculo.

Acerca de la función sabemos que el término “tutor” es un concepto muy amplio, incluso “huidizo” (Enrich y Hasford, 1999) que a menudo se usa para nombrar distintos tipos de relación interpersonal y ayuda prestada según la intención. En las prácticas docentes, su propósito es avalar, evaluar y decidir el nivel de concreción de las competencias didácticas de los futuros profesores, cuyo valor está en el sentido funcional a la luz de actitudes, tradiciones, costumbres y creencias generadas por la cotidianidad, normas y prácticas establecidas en la institución, conocimiento que permea en el pensamiento de los tutores y llega a los tutorados, de este modo se privilegia el conocimiento intersubjetivado.

Sobre el desempeño, Mercado (2013) señala que el tutor no realiza una función como tal, particularmente porque no ha sido capacitado para enseñar a hacer ni a analizar las prácticas. Por tanto, no cumple con las amplias expectativas del rol, comportándose más bien como un acompañante. Además, aunque el tutor suele tener un discurso innovador, sus prácticas no lo son, lo cual no deja otra alternativa al estudiante normalista que construir su identidad docente en el conjunto de conocimientos, saberes,

creencias y valores que conoce en el contexto, con la finalidad de “ser aceptado y sentirse aceptable para sobrevivir cultural y materialmente hablando”.

Sandoval (2009) coincide cuando señala que los profesores en formación:

viven su práctica tensionados entre las exigencias y reglas que el tutor le impone para realizar su trabajo y las demandas que el asesor les hace, en relación con estrategias didácticas, formas de enseñanza y planeación de la clase, que en muchas ocasiones entran en conflicto con los criterios del tutor o con las condiciones de trabajo en el aula (p. 187).

No obstante, también influye el contexto particular de la escuela, el prestigio, las pautas de acción que prevalecen en el trabajo y la organización del centro escolar.

Sobre el vínculo, a nivel internacional, se ha destacado el papel del tutor de las prácticas como un elemento de referencia y apoyo emocional que refuerza la confianza y seguridad del tutorado, así como la reducción de los sentimientos de aislamiento de los tutores. Levinson *et al.* (1978) ponen de manifiesto la forma cómo la tutoría se convierte en un proceso de desarrollo importante de madurez, con beneficios para ambos. De hecho, estos autores fueron de los primeros en defender la presencia de un tutor en la formación práctica de futuros docentes, pues consideran que hay ciertas ventajas para su desarrollo profesional y personal.

Esto ha llevado a considerar en el marco de la formación inicial el mejoramiento de los contextos institucionales, sociales y personales, aunque en nuestro país se observa que muchas de las condiciones institucionales y profesionales aún no están listas para un trabajo conjunto entre el tutor, el asesor de la institución formadora y los estudiantes, por ello la insistencia en ubicar las constantes tensiones y obstáculos que emergen en esta relación de tutoría, de aquí que se le considere un tema no rebasado.

SUSTENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

El acercamiento en esta investigación fue con una perspectiva etnográfica, basada en los aportes de la antropología interpretativa de Geertz (1987), la cual se preocupa por comprender la realidad social y cultural de los contextos y sujetos observados, así como identificar la trama de significados. Para ello, se observó y se hizo el registro de actividades que llevan a cabo un tutor y su estudiante normalista durante las jornadas de práctica. También se realizaron entrevistas semiestructuradas a los informantes, para posteriormente elucidar del dato empírico aquello que orienta y da sentido a la relación tutorial, así como al conocimiento y saberes que emergen de este tipo de experiencia en las aulas.

El periodo de trabajo de campo fue de año y medio, durante los ciclos escolares 2010-2011 y 2011-2012. En los meses de enero a julio del primer ciclo se llevó a cabo un acercamiento de orden exploratorio con la finalidad de afinar no sólo las preguntas de investigación sino también la mirada sobre qué o quiénes serían relevantes para el estudio. Se partió del supuesto de que toda práctica de la vida social tiene una dimensión cultural entendida como una “dialéctica entre sistema y práctica” (Sewell, 2005), por ello la perspectiva etnográfica adoptada permitió observar, reconstruir e interpretar los momentos de interacción dentro de las instituciones escolares y de aquí explicar los significados atribuidos a las formas de relación tutorial de las prácticas mediante referentes comprensivos tanto teóricos como empíricos.

El contexto es usualmente expresado por los estructuralistas como el contenedor o espacio donde se piensa se concretan relaciones sociales constituidas, lo que implica cierta estabilidad en éstas; en otras palabras, un marco para la actividad. Sewell (1999) conviene que la actividad en el mundo social es el propio contexto y en él actúa un conjunto de dimensiones con interacciones complejas e interdependencias basadas en un conjunto de prácticas derivadas de sus manifestaciones culturales.

Esta mirada aleja entonces la idea de práctica como la de un obrar naturalizado de acumulación (Bourdieu, 1991), o bien, aquel que producen sujetos funcionales para un determinado orden social o político (Foucault, 2001). Una práctica impacta entonces en el orden cultural y social de una persona, pero no necesariamente es moldeadora de ésta, pues en el ejercicio de ella los sujetos son capaces de generar otros aprendizajes y destrezas; o visto, desde la filosofía de Derrida (1995, en Rolfe, 2004), de deconstruir lo estructurado para ser modificado.

Chaiklin y Lave (2001) piensan el “contexto de las prácticas” como una condición no aislada del mundo ni socialmente situada para estos agentes, más bien como un contexto que no puede ser interpretado sin la descontextualización de éste y su posterior recontextualización. En dicho sentido, el problema de analizar las prácticas en contexto puede ser complejo, puesto que obedecen a una naturaleza flexible y cambiante que nos conecta con una parte de improvisación y de creación del futuro de la práctica humana. En otras palabras, una práctica no sólo podemos visualizarla a través del presente y el pasado, sino también en su conexión con lo que podríamos atisbar como futuro.

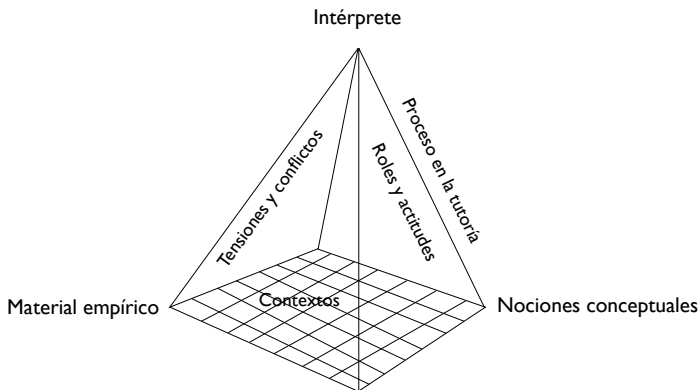
Desarrollo de la investigación

El archivo de campo se conformó de 12 registros ampliados de las observaciones en el aula, 25 entrevistas a tutores y tutorados, la revisión de dos diarios de campo, así como un documento recepcional. Con este material se realizaron diferentes recortes analíticos respecto a la función del tutor, la relación formativa que emerge entre ellos y los saberes que aportan a la formación docente en las prácticas.

Toda investigación cualitativa, principalmente etnográfica, destaca la importancia de mantener distancia del objeto o de los sujetos que se observan, por tanto, uno de los problemas centrales

a resolver fue tratar de superar la subjetividad al momento de entrar en las aulas. Es decir, dejar de mirar los detalles aislados y de discurrir sobre ellos por largo tiempo. Fue una solución observar al objeto de manera más integral, a partir del contexto de las prácticas, desde la cultura escolar de cada ambiente, desde las relaciones de los tutores con otros actores de la escuela de práctica, escuchando los comentarios de los padres, de otros profesores, de autoridades escolares o de los propios alumnos.

Figura 1. Triangulación de datos



La triangulación metodológica¹ fue entonces un elemento de ayuda importante. Se detectaron tres fuentes de información (véase figura 1): el material empírico, los conceptos teóricos y la objetivación del intérprete, y a su vez, dentro del triángulo estuvieron en juego cuatro tipos de datos: el que emana de los contextos, de las tensiones y conflictos, de los procesos en la tutoría y de los roles y actitudes de los agentes. Ante estos elementos se buscó no sólo responder a la pregunta: ¿qué dice el dato?, sino desde dónde se ubica y a qué

¹ Denzin (1970, en Arias, 2000), define la triangulación metodológica en investigación como la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, o métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular. En este caso, me refiero al empleo de documentos escritos y orales por los tutorados, como diarios de campo, documentos recepcionales y charlas informales.

tensión, conflicto o proceso de tutoría pertenece, así como la actitud o rol que adopta. La conexión de estos elementos con las nociones teóricas fueron dando respuestas.

Se observó que el tutor había sido involucrado en un proceso de manera “oficial”, sin una previa construcción de sentido en torno a su acompañamiento ni procesos de afiliación; más bien, el sistema cultural de la tutoría se fue construyendo durante las prácticas de manera activa. Para algunos de ellos, la única experiencia de “tutoría en las prácticas” fue la que habían vivenciado durante la propia formación en las escuelas normales, aunque entonces eran tutorados no tutores. O bien, interpretaban la tutoría como la adopción de un papel de “guardián” de los practicantes. Este desencuentro en significados no permitía acceder a otros para generar la recuperación de su experiencia y participación, tales como la riqueza de la historia personal, recursos empleados en el aula, habilidades y destrezas adquiridas, así como la cultura profesional internalizada.

En este proceso de indagación faltaba una lente para interpretar estas prácticas. Llegó al momento de analizar el contexto como un sistema social y dentro de él, la interrelación con tres elementos nuevos en esta estructura: el proceso de las prácticas, los tránsitos en los roles de ambos agentes y las tensiones de la docencia. En sí, estos elementos encontrados en el docente son parte del tejido complejo que enviste al profesor en servicio y emergen en la relación tutorial.

Lo cierto es que en las prácticas intensivas de los futuros profesores hay un conocimiento complejo desprendido de la misma interrelación e interexperiencia, donde se hallan elementos funcionales, cognitivos, experienciales y motivacionales, dando como resultado saberes que suelen ser elementos formativos del docente y dinámicas de conflicto; o bien, de discontinuidad resueltas a través de diversas formas de comunicación, de donde se desprenden formas de pensamiento y comprensión que van transformando o rectificando los contenidos o estilos de la relación tutorial.

RESULTADOS

Sobre la cultura de la escuela secundaria y enseñanza del inglés

La percepción que los actores de la escuela secundaria tienen de su centro escolar es la de un sistema representado por diversos elementos que ejercen presión sobre ellos, a la vez que buscan liberarse de distintas formas. Una de ellas es contar con la presencia de profesores en formación en sus aulas que les ofrecen un panorama más fresco y vigoroso de la docencia y les ayudan a compartir la carga de las actividades de enseñanza.

Como se observa en la figura 2, la escuela secundaria es un sistema conformado por una vida social representada en sus prácticas, que en conjunto constituyen un cuerpo dual y dialéctico. Dual, por ciertos rasgos organizativos que dan estructura a la institución, y otros rasgos sociales representados por sus agentes. Antagónico, por las luchas y visiones contrarias que mantienen. Es un sistema dimensionado donde se vislumbran cuatro zonas que interactúan entre sí y fluyen desde su exterioridad hacia su parte interna y viceversa.

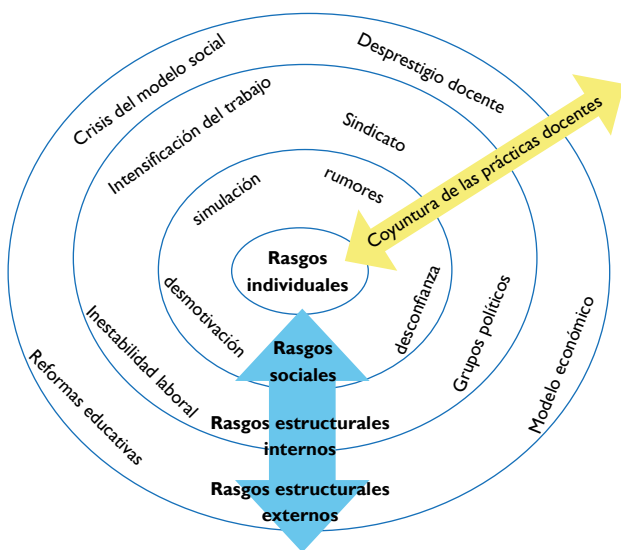
En las dos zonas internas encontramos los rasgos individuales y colectivos de los actores de la escuela (profesores, alumnos, autoridades, padres de familia, etc.), entendidos los primeros como un conjunto de características personales resultado de las experiencias del pasado y objetivadas en las trayectorias y biografías personales de cada individuo. En la segunda, se encuentran las dinámicas de interacción y relaciones de los actores como colectivo, lo cual les confiere ciertas formas de actuación y de interrelación en las escuelas.

En las últimas dos áreas podemos ver elementos estructurantes internos y externos que dan cuerpo a la escuela, ya sea inherentes a las condiciones y acciones radicadas dentro, así como a los aspectos que provienen de afuera de sus muros. Pensaríamos comparativamente en el alma y cuerpo de un sistema.

Los flujos dialécticos están representados por las flechas que corren en ambos sentidos. La primera (línea más gruesa) atraviesa

las dimensiones, llevando presión en ambos sentidos; la segunda, representa el intersticio de escape o de salida de la presión debido a la acción de las prácticas, donde también observamos una confluencia en ambos sentidos.

Figura 2. Dimensiones y elementos que dan trama a la escuela secundaria



Sobre la enseñanza del inglés, una gran parte de estos profesores piensa que la enseñanza de lenguas corresponde a políticas de sexenio y tendencias internacionales; espera que la SEP o alguna otra institución los instruya sobre la manera de enfrentar estas exigencias y considera que los cursos de actualización ofertados no son claros ni se ajustan a la realidad de sus contextos. Reconocen que quienes los ofertan no conocen las condiciones de las escuelas y reclaman que, hasta la fecha, no se haya abierto un espacio efectivo de socialización y análisis respecto a los diferentes retos impuestos por el encargo del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) en ejercicio desde el 2011. En el fondo, el profesor de esta asignatura señala que requiere más acompañamiento y que ha habido poca oferta de las instituciones de educación superior (IES) para subsanar esta brecha.

Las representaciones construidas por los profesores de inglés en torno a la enseñanza de esta lengua impactan en las formas de relación establecidas con sus alumnos, uso de los materiales y recursos, así como de ambientes de aprendizaje en las aulas, que se constituyen en las prácticas y pautas de acción a socializar y que observamos cuando interactúan con sus tutorados. El aula y lo que aquí acontece se convierte entonces en la vida cotidiana, mediadora y generadora de las construcciones de pensamiento y subjetivaciones derivadas (Heller, 1998).

Sus significados provienen de las interpretaciones que hacen de los programas, enfoques, interacciones con sujetos y objetos del aula, así como de los discursos teóricos y de sentido común relacionados. Los cambios metodológicos han orientado epistemológica (relación con el conocimiento) y psicológicamente (relación de la conducta y personalidad) el proceso enseñanza-aprendizaje, así como la forma de trabajo con sus contenidos.

Por un lado, la interpretación de los últimos tres planes y programas de estudio dieron origen a una forma de enseñanza exacerbada hacia alguno de los elementos que consideraron estaba en el centro de la propuesta (lengua, alumnos, materiales, etc.). Por otro lado, sus conductas contradecían estas acciones. Es así como generaciones de alumnos que han estudiado inglés han sido parte de diferentes momentos marcados históricamente por las formas de enseñanza socializadas de sus profesores, derivadas de la comprensión de dichos programas y las conductas construidas por los pensamientos, sentimientos y emociones que forman parte de la personalidad colectiva de este colectivo.

De hecho, estas mismas concepciones se volvieron objeto de tensión en este estudio, al momento de confrontarse el conocimiento teórico-práctico de los tutores con el de sus tutorados. Precisamente los enfoques de enseñanza con los cuales fueron formados para enseñar una segunda lengua se volvían antagónicos en estos espacios, y podían ser objeto de negociación, recapitulación, deconstrucción y transformación; o bien, de quiebre,

distanciamiento y o terminación de la relación tutorial, como se lee a continuación.

Sobre la relación tutorial

Fueron básicamente cuatro elementos que determinaron el tipo de relación entre tutor y tutorado: el trato, las pautas de acción o rutinas en el aula, el tipo de agencia en la relación y los saberes que se ponían en juego, todos ellos entramados en procesos de negociación que resultaban en un acoplamiento o no acoplamiento. Por sus rasgos, las relaciones se clasificaron de la siguiente manera:

Vicaria	De empoderamiento
Trato rígido Pautas de acción muy estructuradas Agencia activo-activo Saberes del tutor basados en la experiencia	Trato cordial Pautas de acción laxas Agencia pasivo-activo No aparecen saberes del tutor
Contendiente	Discordante
Trato afectivo Desacuerdo en las pautas de acción Agencia activo-activo Saberes del tutor basados en las teorías implícitas	Trato no cordial Desacuerdo irreconciliable en las pautas de acción Sin agencia No aparecen saberes del tutor

En los tres primeros tipos hubo procesos de negociación entre los agentes y los aspectos mencionados, los cuales se transformaron paulatinamente hasta el momento en que lograron hacer sintonía, después de haber librado pequeñas batallas, quizá más abiertas en la relación contendiente, donde tutor y tutorado mantenían sus convicciones y puntos de vista en un nivel consciente y eran capaces de mirar críticamente los sentidos atribuidos hacia los objetos o individuos de las prácticas, dejando de lado concepciones arraigadas para darles un nuevo sentido, construido justo ahí en la interrelación e intersubjetividad de ambos agentes.

En contraste, en la relación discordante, la tutora y el tutorado perdieron terreno en la relación al fracasar en la construcción o deconstrucción de estos elementos, lo que repercutió en forma negativa en factores como la presencia, la credibilidad, y la autoridad de sí mismo y para el otro.

Los rasgos de la relación negociables y poco sistematizados afectaron de manera positiva o negativa en la relación Tutor (T)-tutorado (t):

Figura 4. Rasgos de las relaciones

Tipo de relación		Vicaria		Empoderamiento		Contendiente		Discordante	
		T	t	T	t	T	t	T	t
Atribución de autoridad	antes	+	-	+	-	+	-	+	-
	después	+	+	-	+	+	+	+	-
Convicción en su estilo de enseñanza	antes	+	-	-	-	+	-	+	-
	después	+	+	-	+	-	+	-	-
Adquisición de nuevo aprendizaje	antes	-	+	+	-	+	+	-	-
	después	+	+	++	+	+	+	¿?	+
Lazo afectivo	antes	-	-	+	+	+	+	+	+
	después	+	+	+	+	++	++	-	-

Como apreciamos en la figura 4, en la primera relación el proceso de atribución de autoridad cambió en la medida en que la tutorada aprendió a dar la clase casi de la misma forma que su tutora. Entonces, gozó de mayor libertad. En la segunda relación, observamos que al tutorado se le otorga la autoridad en la medida en la que hay más desapego del tutor, quien prácticamente lo cede y manifiesta que prefiere observar y aprender del profesor en formación. En la tercera relación, el tutor mantiene la autoridad en el aula, pero su convicción en cuanto a su estilo de enseñanza parece verse afectado por las argumentaciones de su tutorado. De alguna manera

pierden sentido las construcciones originales que daban sentido a su práctica y junto con su tutorada encuentra nuevos sentidos. En consecuencia hay aprendizajes en ambos sentidos y se estrechan los sentimientos afectivos a pesar de los desencuentros. Al final hubo ganancia para ambos agentes.

Por último, la relación discordante parece iniciar con muy buenas intenciones pero en la falta de resolución del rol de ambos agentes, la relación deviene a menos hasta que termina. Sabemos entonces, en cuanto al sistema de significaciones construidas, que la atribución de autoridad brinda mayor libertad al tutorado. Es decir, a mayor libertad, el sujeto se siente con más autoridad e impulso. Este elemento dialéctico entre la libertad y la autoridad puede también presentarse en el respeto y la credibilidad, los afectos y lo dialógico.

Sobre los saberes

El intercambio de saberes en la tutoría obedece precisamente a la necesidad que tienen ambos agentes de su legitimación ante el otro, por tanto emergen durante el proceso de encuentro y de búsqueda de reconocimiento. Al principio, provienen de lo socialmente aceptado y establecido en los diferentes contextos de procedencia, pero posteriormente emergen otros, resultado de la intersubjetivación de ciertos objetos de las prácticas que les permiten interactuar entre sí, con los alumnos adolescentes, padres de familia, autoridades escolares, así como otros actores, sumándose a algunas determinaciones dadas. En caso de negarse a reconocer o a encontrarse con este saber del otro, se desarrolla una constante fricción en la relación, por la decisión inconsciente o manifiesta de mantener las percepciones subjetivas personales sin negociarlas.

Una principal característica en la relación tutorial es el proceso de encuentro y desencuentro y de la posibilidad de evolución en la relación intersubjetiva; es decir, la deconstrucción y construcción de

objetos de sentido que emergen del vaivén constante que observamos en los patrones o acciones subjetivas –formas individuales de pensar y percibir las cosas– hacia la interexperiencia –compartir con otros experiencias subjetivadas–, que da por resultado interpretaciones y significados de actos educativos influidos por las condiciones materiales, contextuales o elementos históricos de las escuelas. De alguna forma, este fenómeno estaba presente en la simple realización de las prácticas donde la intención se modificaba en la acción.

Es así que la experiencia de las prácticas en un proceso de tutoría se vuelve una oportunidad de aprendizaje para ambos agentes. En principio, los eventos que aquí toman lugar pueden desencadenar reacciones mecanizadas, poco racionales, a modo de supervivencia, pero en la medida en que adquieren sentido y forma en el contexto, son susceptibles de ser incorporados o desarticulados de saberes experienciales.²

Los profesores en formación opinan que gracias a la relación tutorial fueron capaces de observar el sentido que tiene el trabajo docente a través de las estrategias que sus tutores realizan en las aulas, con la finalidad principal de que los estudiantes de secundaria cumplan con las normas y pautas de acción impuestas y con ello, obtener no sólo el ambiente de trabajo esperado, sino también de aprendizaje.

El tutorado también comparte conocimiento con su tutor. Entre éste podemos observar los saberes para la planificación y uso de materiales atractivos, acordes a la edad de los alumnos de secundaria, como el uso de canciones, elaboración de juegos de mesa, empleo de imágenes o de actividades interactivas con recursos variados. Además de planes de clase, dosificaciones mensuales y exámenes. Todo lo anterior el tutor lo adopta y, si es necesario, lo adapta.

² Tardif (2004) nos dice que los saberes experienciales son prácticos y no de la práctica. Se integran a ésta y “forman un conjunto de representaciones” que constituyen fundamentos de la práctica y de la competencia profesional. A partir de ellos, los profesores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones.

Finalmente, cuando ambos agentes se esmeran por realizar de manera efectiva ciertas actividades que simbolizan en el aula pequeños mecanismos de formación de hábitos, de actitudes y/o formas de actuación, y que tácitamente las prácticas previas van siendo transformadas para mejorar el ambiente organizativo o de desempeño, señalamos que hubo un saber que emana de las prácticas. En resumen, desde la reconstrucción de la realidad del aula que viven tutor y tutorado, entendemos que los saberes son el resultado de ciertos entendimientos comunes que se establecen en el medio, provienen de los otros y algunos surgen junto con los otros. Un saber, por tanto, es resultado de un proceso compartido que distingue y al mismo tiempo da sentido común o guía de actuación a un individuo o colectivo, ya sea porque comparte una misma formación, contexto, cultura, o espacio.

CONCLUSIONES

En resumen, las condiciones en las prácticas, el tipo de tutoría recibida y la forma de construcción de las vivencias han venido determinando los mecanismos de acercamiento y desarrollo del conocimiento práctico de los futuros docentes, el desempeño de los agentes y el acalorado debate respecto a la calidad de este proceso, particularmente desprendido de la relación entre el tutor y tutorado.

La cultura escolar está estructurada en un sistema, al tiempo que las prácticas de los futuros profesores aportan elementos estructurantes, pues aquí se reúnen las experiencias de los individuos y éstas se vuelven significantes al momento en que el individuo va a su encuentro. En el pasaje de lo cultural a lo formativo se encuentra no sólo en la confrontación sino también en la capacidad de reflexión y diferenciación³ que aporta la interexperiencia e intersubjetividad,

³ Esta noción, nos dice Honoré (1980), es un proceso por el cual un individuo es capaz de distinguir dos cosas parecidas; es decir, es capaz de establecer una relación de alteridad y da cuenta de un fenómeno evolutivo.

como constante vaivén de formas individuales de pensar y percibir las cosas que llevan a un individuo al terreno de interpretaciones de los actos contextualizados.

Para que una actividad sea realmente formativa –aun cuando se haga en la más absoluta soledad– requiere una “confrontación de la experiencia personal con fragmentos de experiencias de los demás” (Honoré, 1980, p. 26), de aquí que de manera determinante se requiera un espacio socializado para la actividad formativa en el marco de las instituciones y en contacto con otros actores, pero para tener un encuentro con el saber, en términos formativos, quizá “se vuelve más importante el encuentro que el saber mismo” (Honoré, 1980, p. 26).

Este encuentro permite la activación y evolución de una carga de sentidos y significados que funciona en principio como un elemento reactivo y reproductivo del entorno, condicionante de la experiencia, pero que a la postre nutre el proceso de intersubjetivación activo y reflexivo, y ayuda a la potencial conversión de un mecanismo generador de movilización, deconstrucción o ruptura.

En este sentido, observamos que en las prácticas el conocimiento ya no está fragmentado por secciones o niveles, pues el saber está en la propia obra y lo que se activa es su comprensión a partir de la interexperiencia “que constituye el suelo y centro de gravedad de la formación”. La actividad se vuelve entonces la ventana donde podemos encontrar elementos temporales y espaciales reflejados como productos de la experiencia, acción, pensamiento, sentimiento y valor que da lugar a un aprendizaje en la práctica.

Asimismo, la necesidad de ajuste o adaptación a esta misma puede desencadenar reacciones poco racionales, a veces de supervivencia, otras de autodefensa, pero que en la medida en que adquieren sentido y forma son potencialmente susceptibles de ser incorporadas, o bien, desarticuladas del conocimiento existente.

REFERENCIAS

- Arias Valencia, M. M. (2000). *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105218294001>.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Argentina: Siglo XXI.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Argentina: Amorrortu.
- Ehrlich, L. C. y Hansford, B. (1999). Mentoring: pros and cons for HRM. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 37 (3), 92-107.
- Foucault, M. (2001). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno.
- Geertz, C. (1987). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, pp. 19-40.
- Heller, A. (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. España: Península.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Madrid: Narcea.
- Lave, J. (2011). *Becoming a Tailor. Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*, EUA: University of Chicago Press, pp. 65-90.
- Levinson, B. (2013). Prólogo. En I. Lozano Andrade (coord.). *Currículo oculto y vida cotidiana en la escuela secundaria. Significado de los actores en el contexto de las reformas* (pp. 9-10). México: Díaz de Santos.
- Mercado Cruz, E. (2013). *Acompañar al otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes*. México: Díaz de Santos.
- Rolfe, G. (2004). Deconstruction in a nutshell. En *Nursing Philosophy*, 5, 274-276.
- Sandoval Flores, E. (2009). Aprendiendo a ser maestro. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 13(1), 183-194.
- SEP (2001). *Las actividades de observación y práctica docente en las escuelas secundarias*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2002). *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante el Séptimo y Octavo Semestres*. México: Autor.
- Sewell, W.H. Jr. (2005). *Logics of History: Social Theory and Social Transformation*. USA: University of Chicago Press.
- Sewell, W. H. Jr. (1999). *Los conceptos de cultura*. Recuperado de: <http://www.paginasprodigy.com/peimber/sewell.pdf>.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.

ESTRATEGIAS DE DISEÑO INSTRUCCIONAL EN OBJETOS DIGITALES DE APRENDIZAJE

Karla Pedroza Rodríguez

María Estela Arredondo Ramírez

RESUMEN

Este reporte de investigación expone el trabajo *Estrategias de diseño instruccional en Objetos Digitales de Aprendizaje*, realizado para obtener el grado de la Maestría en Educación, línea Tecnologías de Información y Comunicación en Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional.

Los propósitos de la investigación fueron analizar el uso de las estrategias de diseño instruccional empleadas en los Objetos Digitales de Aprendizaje y elaborar una propuesta de clasificación según su función didáctica. Para lo cual se requirió indagar sobre: a) estrategias de diseño instruccional utilizadas por especialistas dedicados al desarrollo de recursos educativos digitales; b) estrategias utilizadas por diseñadores instruccionales con experiencia en la elaboración de este tipo de recursos; y, 3) estrategias empleadas en una muestra de Objetos Digitales de Aprendizaje de nivel Secundaria, producidos en México y otros países.

A partir de los datos obtenidos, se exponen los principales hallazgos y conclusiones sobre las estrategias de diseño instruccional identificadas. Por último, desde un enfoque socioconstructivista y con base en la clasificación de Díaz Barriga y Hernández (2010) y Marqués (2011), se elabora una propuesta de clasificación de las estrategias de enseñanza por pantalla, que describen 14 diferentes estrategias según su función didáctica y su sistematización en formato de guion instruccional.

DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO Y LITERATURA ESPECIALIZADA

En esta investigación se buscó identificar y analizar *las estrategias de diseño instruccional empleadas en los Objetos Digitales de Aprendizaje*, con el fin de formular orientaciones útiles para el diseño de estos materiales que actualmente se producen por equipos de desarrollo de organizaciones e instituciones educativas, docentes y especialistas, utilizando las herramientas disponibles.

La formulación de este problema partió de la necesidad de contar con referentes pedagógicos acotados que permitan diseñar recursos educativos digitales a partir de un enfoque de enseñanza. Por experiencia personal, al trabajar con equipos de desarrollo en distintas instituciones, los criterios de diseño instruccional de los Objetos Digitales de Aprendizaje (ODA)¹ resultan siempre generales o técnicos. Asimismo, la diversidad de posturas y modelos de diseño instruccional (incluso diferenciados por generaciones y teorías pedagógicas) reportados por la literatura especializada, no

¹ Existen diferentes definiciones y caracterizaciones del Objeto de Aprendizaje: unidad interactiva de aprendizaje, recurso interactivo, objetos educativos, Objeto de Aprendizaje (OA), Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA), Objeto Digital Educativo (ODE), Unidades de Enseñanza Interactiva (UEI), Unidades Digitales Interactivas, entre otras. En la presente investigación se emplea el término Objeto Digital de Aprendizaje (ODA) para referirnos a este tipo de recursos.

proporcionan una guía para la elaboración de un ODA, ni siquiera de una sola pantalla. En efecto, hay aspectos que se deben atender para diseñar estos recursos, como:

- Los lineamientos técnicos y estándares internacionales como el Modelo de Referencia de Objetos de Contenido Compartido (SCORM), que es un “sistema compaginado de lineamientos, especificaciones y estándares basados en el trabajo de varios ámbitos diferentes que elaboran especificaciones y estándares para el aprendizaje electrónico” (SCORM, 2004, p. 2);
- Las disposiciones académico-gubernamentales dispuestas por instituciones oficiales dedicadas al desarrollo de materiales, como los Planes y Programas de Estudios vigentes (SEP, 2011), la Agenda Digital, o los estándares planteados por la Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación (ISTE) de la UNESCO, entre otras orientaciones; y,
- Los modelos de diseño instruccional, concebidos como representaciones de una corriente pedagógica con métodos que siguen un conjunto de acciones para organizar la información y lograr un fin mediante técnicas y estrategias que orienten la enseñanza y el aprendizaje (Ramírez *et al.*, 2012; Mercado, 2010; Díaz Barriga, 2010); así como las propuestas de secuenciación de contenidos y elaboración de recursos desde distintos enfoques pedagógicos. Se reconocen hasta cuatro generaciones diferenciadas de diseño instruccional (Tennyson, 1993 citado por Polo, 2001, p. 2).

Figura 1. Aspectos a considerar en el diseño instruccional



Estos aspectos resultan ser muy generales o técnicos para la elaboración de los ODA y no plantean una caracterización de estrategias de enseñanza que se puedan incorporar según la función pedagógica que desempeñan y el tipo de contenido a abordar (conceptual, actitudinal o procedimental).

Hay así “una ausencia de unas metodologías psicopedagógicas comunes y consensuadas que garanticen estos objetivos y que estén asumidas por la práctica docente de forma generalizada” (Zapata, 2009, p. 45).

En este contexto de carencia de estándares definidos, de disposiciones oficiales específicas y de modelos de diseño instruccional con estrategias de enseñanza que permitan acotar las prácticas educativas a los objetivos de aprendizaje esperados, resulta sumamente complejo plantear diseños instruccionales bajo un modelo o teoría pedagógica y estrategias de enseñanza definidas para la elaboración de un guion instruccional en el que se describan los contenidos, los aspectos académicos y las indicaciones técnicas para su desarrollo en pantalla, que son la base para el desarrollo de un objeto digital de aprendizaje.

De ahí que nuestro objeto de estudio se centró en el *diseño instruccional de los objetos digitales de aprendizaje* para educación básica en la modalidad presencial, que integra a las TIC para apoyar el proceso de enseñanza en el aula.

El estudio se propuso los siguientes objetivos: 1) Conocer la función del diseño instruccional en el proceso de producción de un ODA entre especialistas involucrados en su desarrollo. 2) Reconocer los criterios que utilizan los diseñadores instruccionales en la elaboración de guiones instruccionales; identificar, comparar y analizar las estrategias de enseñanza más utilizadas en los ODA de nivel secundaria producidos en México y otros países. 3) Clasificar las estrategias de diseño tecnopedagógico aplicadas en los recursos educativos digitales según su función didáctica, a fin de elaborar una propuesta de estrategias de diseño instruccional de recursos de educación básica, desde un enfoque socioconstructivista.

Se toma este enfoque pedagógico porque concibe al aprendizaje como resultado de las interacciones entre los agentes educativos y los estudiantes en un contexto sociocultural e histórico específico, siendo la educación escolar una práctica social que hace suya la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje (Coll, 1996).

Las preguntas orientadoras de la investigación fueron: 1) ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza más utilizadas en los ODA de nivel secundaria producidos a escala nacional e internacional? 2) ¿De qué manera se pueden clasificar las estrategias de diseño instruccional de recursos digitales para que brinden la ayuda pedagógica acorde con el tipo de contenido y objetivo planteado? 3) ¿Cuál es la función didáctica que cumple cada estrategia de enseñanza en estos recursos desde un enfoque socioconstructivista?

SUSTENTO TEÓRICO-ANALÍTICO Y METODOLÓGICO

Sustento teórico-analítico

Para llevar a cabo el estudio se revisó la literatura que permitiera *construir referentes analíticos* sobre los ODA y su desarrollo, y analizar *las estrategias de enseñanza* en estos recursos en relación con el objetivo de aprendizaje, su instrumentación a través de tecnología, su vinculación con *el diseño instruccional o tecnopedagógico y su proceso de producción*, en el que intervienen distintos actores.

Para caracterizar los ODA y su *función educativa*, en tanto software educativo, se consultó la visión tecnológica de la didáctica que “contempla el proceso de enseñanza-aprendizaje como un acto socio-comunicativo, riguroso, planificado y eficientemente realizado” (Medina, 2007, p. 432).

Este tipo de recursos son mediadores del proceso de enseñanza y, como tales, requieren el diseño de “estrategias de enseñanza de carácter multimedia... entendidas como un diseño de intervención

en un proceso de enseñanza con sentido de optimización” (Rodríguez Dieguez, p. 40, cit. en Medina, 2007, p. 441).

Para fundamentar el concepto de *diseño instruccional*, se retomó la visión de Coll, Mauri y Onrubia (2008), complementada con la postura de Coll (2011). Se concibe como un proceso de diseño *tecnopedagógico* que mediante un guión instruccional, plantea de forma explícita y precisa los contenidos, objetivos, actividades de enseñanza y evaluación a realizar, a través de una serie de pantallas de un recurso educativo digital para cumplir un proceso formativo.

Se recuperó el concepto de *estrategias de enseñanza* planteado por Díaz Barriga y Hernández (2010), que las definen como los procedimientos utilizados por el agente de enseñanza y que constituyen “los medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades del progreso de la actividad constructiva de los alumnos” (p. 118).

A partir de la definición y los planteamientos sobre diseño instruccional, en esta investigación se conceptualiza a las *estrategias de diseño instruccional* como un conjunto de procedimientos que persiguen un propósito educativo determinado, conformado por técnicas, operaciones o actividades específicas que brinden una *ayuda pedagógica* para el logro de aprendizajes a través de pantallas.

La utilización de las estrategias planteadas por Díaz Barriga y Hernández (2002 y 2010) resulta acorde al contexto educativo de diseño de materiales y compatible con los distintos recursos digitales disponibles que desempeñan funciones didácticas de activar o generar conocimientos previos, mejorar la integración entre conocimientos previos y la nueva información por aprender, ayudar a organizar la información y el diseño de textos académicos. Marquès (2011) señala que según se utilicen estos recursos en los procesos de enseñanza, pueden desempeñar diversas funciones, agrupándolas en tres categorías: 1) presentar la información y guiar la atención y los aprendizajes; 2) organizar la información, y 3) relacionar información, crear conocimiento y desarrollar habilidades.

La clasificación de estrategias de enseñanza de Díaz Barriga y Hernández (2002 y 2010) y Marquès (2011) sirvió para determinar los criterios de análisis de los ODA y diseñar los instrumentos de recolección de datos, así como la elaboración de la propuesta, debido a que estos autores consideran cada estrategia por la función didáctica que desempeñan.

Se revisó el proceso de elaboración de ODA en distintos modelos, como el Modelo Simplificado y Adaptativo de Diseño y Secuenciación de Objetos de Aprendizaje (Zapata, 2009), los criterios del diseño tecnopedagógico (Díaz Barriga y Hernández, 2011; Coll *et al.*, 2010), la Red de Talleres de Producción Digital de Contenido Educativo y Cultural (RTPD, 2010), para identificar las principales *etapas del diseño instruccional*:

1. Análisis y estructuración de los contenidos.
2. Definición de objetivos.
3. Dosificación de contenidos, selección de estrategias de enseñanza, recursos y actividades.
4. Elaboración de esquema, guion o *story board*, diferenciando el contenido de las indicaciones técnicas.
5. Evaluación del recurso producido (las revisiones pueden ser parciales durante el proceso de desarrollo).
6. Ajustes.

Se consultaron autores como Acuña y Romo (2008), Cabero (2007c, p. 17), la Comisión Académica de Objetos de Aprendizaje del CUDI (2005), el Programa Integración de Tecnologías a la Docencia (2009), entre otros, para *identificar y analizar los roles de los actores que intervienen en el proceso de desarrollo de un recurso educativo* que trabajan de forma conjunta.

Esto brindó elementos para *construir el instrumento* que permitiera conocer cuál es la relación entre los diseñadores instruccionales y los otros especialistas (académicos, coordinadores, programadores, diseñadores gráficos, ilustradores), así como las implicaciones de este trabajo interdisciplinar en el proceso de producción, y de

qué manera este proceso puede repercutir en el producto final, dadas las mediaciones existentes en quienes proponen los recursos, quienes los diseñan, quienes los producen y quienes los utilizan en el aula.

Se retomó la Ficha de *catalogación y evaluación multimedia* de Marquès (2004), para adecuar el instrumento que permitiera *evaluar los ODA*, debido a que desglosa cada uno de los aspectos (funcionales, técnicos y estéticos y pedagógicos, recursos didácticos) en un formato accesible.

Revisada la literatura e identificados los referentes teórico-analíticos, éstos se utilizaron para la construcción de las categorías centrales del análisis.

Los ODA son entendidos como *lecciones interactivas* que abordan un contenido para cumplir un objetivo educativo específico a partir de una estructura didáctica. Incluyen información, actividades, recursos multimedia, instrucciones y retroalimentaciones. Son autocontenidos y se pueden consultar en línea o en un soporte digital. Estos recursos digitales son materiales elaborados por docentes o equipos de producción, con una intencionalidad educativa que contribuya al aprendizaje (Gross, 2008, p. 45).

Por ello, su creación debe responder a un proceso de diseño instruccional en el que se planteó la organización y secuenciación de los contenidos, así como las estrategias de enseñanza, a fin de que:

Asegure el enlace entre los objetivos educativos y las actividades de aprendizaje de los alumnos, de tal manera que la organización del trabajo formativo dé garantías suficientes para la consecución de las intenciones formativas propias del programa de formación, la comunidad educativa o de la institución (Zapata, 2009, p. 18).

El diseño instruccional es considerado como un modelo didáctico de planeación detallada de las actividades basadas en estrategias para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de un tema, unidad o curso, independientemente de la complejidad del contenido.

Cuando se incorpora la tecnología, Díaz Barriga (2005) lo concibe como diseño tecnopedagógico, esto es, el conjunto de orientaciones para determinar y organizar “el espacio, el estudiante, el asesor, los contenidos educativos y los medios” en pro de los aprendizajes a través de las estrategias didácticas (de enseñanza o aprendizaje), que permiten lograr “una determinada dinámica de relación entre los componentes educativos” (Díaz Barriga, 2005, p. 9).

Metodología

Estudio de corte cualitativo, de tipo descriptivo, con tres técnicas de recolección de datos:

- a) *Entrevista grupal* (grupo de discusión), con una muestra de ocho especialistas en desarrollo de contenidos y producción de *software* educativo: coordinador académico, autor de contenido, diseñador instruccional, director multimedia, diseñador gráfico, programador, ilustrador, administrador de plataforma. Se elaboran dos instrumentos previo a la entrevista grupal: un cuestionario individual a cada participante y un cuestionario semiestructurado para orientar la sesión grupal, contruidos con base en las estrategias de diseño instruccional, las etapas y los roles de los participantes identificados.
- b) *Encuesta individual* a una muestra de cuatro diseñadores instruccionales con experiencia en el desarrollo de ODA (diseñador instruccional *freelance*, editora y diseñadora instruccional, maestra diseñadora de proyectos educativos en editorial y doctor en tecnología educativa), mediante cuestionario elaborado para ser contestado en línea con preguntas abiertas y cerradas sobre diseño instruccional y estrategias de aprendizaje usadas, empleando la herramienta Google Drive y enviado por correo electrónico.
- c) Selección de muestra y análisis de ODA de secundaria, sobre semejantes contenidos en el mismo nivel educativo, producidos

en México y otros países, para identificar y evaluar: uso de las estrategias de diseño instruccional, tipo de actividades, funcionalidad, diseño y cumplimiento del objetivo didáctico, mediante formato de evaluación de ODA de elaboración propia.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación comprendió las siguientes etapas: a) Revisión de la literatura sobre la problemática. b) Construcción del marco teórico-analítico, determinando las categorías centrales: Objetos Digitales de Aprendizaje, Estrategias de Aprendizaje y Diseño tecnopedagógico o instruccional. c) Diseño metodológico para responder a los objetivos y las preguntas de investigación planteados. Elaboración de los instrumentos de recolección de datos. d) Proceso de recolección de datos mediante entrevista grupal a ocho expertos desarrolladores, cuestionario a cuatro diseñadores instruccionales expertos en diseño de ODA y elección de 24 ODA (722 pantallas) producidos en México y otros países por organizaciones especializadas (Red Latinoamericana de Portales Educativos, universidades o ministerios de educación, entre otros), para identificar y evaluar estrategias de diseño instruccional, actividades, funcionalidad, diseño y cumplimiento del objetivo didáctico. e) Análisis, reporte de resultados y conclusiones. f) A partir de los resultados de la investigación y la clasificación de estrategias de aprendizajes basada en Díaz Barriga y Hernández (2002 y 2010) y Marquès (2011), se formula una propuesta de estrategias de aprendizaje para la elaboración de Objetos Digitales de Aprendizaje.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

La información obtenida mediante la entrevista grupal, los cuestionarios y la evaluación de 24 ODA, fue sometida a un análisis de contenido de acuerdo con los referentes analíticos elaborados para este fin. Se presentan los resultados principales de cada una de estas fuentes.

a) Entrevista grupal

Los tópicos que orientaron la discusión de expertos: a) identificación de metodología, b) percepción del diseño instruccional, c) identificación de estrategias de enseñanza, d) evaluación de ODA, y e) sugerencias, resultaron en un intercambio de tres horas que fue grabado. De su análisis se obtuvieron resultados relacionados con los objetivos y preguntas de investigación y, adicionalmente, surgieron reflexiones y comentarios, que si bien no formaban parte del objetivo de la sesión, resultaron relevantes para los procesos de producción de ODA. Se señalan los resultados principales:

- Durante la entrevista grupal no hubo claridad en relación con las estrategias de diseño instruccional más recurrentes por parte de los expertos. Aunque los participantes tenían un referente didáctico a partir de su experiencia (150 recursos producidos en promedio por participante), se observó que no están familiarizados con la terminología o la teoría, pero en la práctica, conocen y utilizan estrategias didácticas.
- En los cuestionarios que los expertos respondieron de manera individual, se aprecian las estrategias de diseño instruccional que usan frecuentemente, como pantallas de exploración de contenido a través de textos o imágenes, ejercicios de opción múltiple, videos, animaciones o tutoriales y actividades de relación de contenido o columnas.
- El grupo de discusión proporcionó elementos que permitieron identificar con mayor claridad las dificultades a las que se enfrentan los distintos especialistas al momento de producir un ODA.

Figura 2. Estrategias de diseño instruccional utilizadas con mayor frecuencia por expertos²



- Se confirmó que a pesar de que existen muchas teorías pedagógicas y modelos de diseño instruccional orientados al aprendizaje de los usuarios, *en la práctica no hay criterios que permitan unificar estos aspectos*, tampoco se utiliza un enfoque pedagógico en particular. Incluso, en muchas ocasiones, las actividades planteadas son dadas a partir de la intuición. Carecen de elementos para describir un recurso específico.
- Se comprobó que los especialistas, aunque han trabajado en distintos proyectos, se han enfrentado *a dificultades*. La mayoría coincide en que es necesario establecer una metodología y criterios pedagógicos que les permitan trabajar con mayor facilidad al generar estos recursos desde su especialidad y la función que desempeñan en el proceso.

² En la categoría de “Exploración” se incluyen todas las pantallas que se basan en imágenes, mapas, escenarios interactivos, líneas del tiempo, y botones que al seleccionar brindan mayor información. En “Contenido” se incluyen todas las pantallas que se basan en textos, sean académicos, resúmenes, objetivos, preguntas generadoras, analogías u organizadores previos.

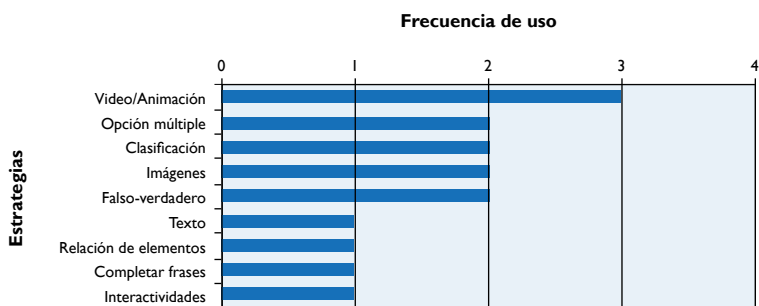
- Existen *distintos formatos de guiones*, cada institución utiliza uno diferente. A diferencia de los guiones de otros medios como TV, radio o cine que tienen criterios definidos para presentar la información.
- Todos *coinciden en que la figura del diseñador instruccional es necesaria* y fundamental para el diseño de un recurso educativo, ya que vincula la parte pedagógica con la tecnológica, lo que permite establecer comunicación entre los involucrados.
- Existe una *gran diversidad de estrategias y actividades* que se pueden realizar en un recurso educativo, pero al llevarlo a la pantalla se recurren a actividades y estrategias similares, pero *planteadas de distinta forma*.

b) Encuesta a diseñadores instruccionales

Principales resultados:

- Los cuatro encuestados coincidieron en que las estrategias de diseño instruccional que más utilizan son video y animación, ejercicios de opción múltiple, falso-verdadero, clasificar a través de *drag and drop* y el uso de imágenes. Mientras que las menos emplearon fueron el texto, la relación de columnas, completar frases, y uno mencionó a las “interactividades”, o sea, actividades interactivas tipo simuladores, juegos educativos o actividades para construir.
- A diferencia de los expertos de la entrevista grupal, los diseñadores instruccionales sí tienen claro el enfoque didáctico en un recurso educativo digital. Hablan de estructura didáctica y utilizan las estrategias de enseñanza en este tipo de recursos para generar distintos propósitos, según la disciplina o el contenido disciplinar.

Figura 3. Estrategias de diseño instruccional más utilizadas por diseñadores instruccionales



c) Análisis de recursos educativos digitales

El análisis de los recursos digitales permite tener un panorama general a manera de diagnóstico del tipo de recursos que se están desarrollando actualmente.

De los 24 ODA, nueve eran de países de Latinoamérica (siete de México), y el resto de Canadá, Estados Unidos y Europa. Cada uno de los recursos seleccionados fue guardado en formato de imagen (jpg), pantalla por pantalla, para su análisis posterior.

En total se revisaron 722 pantallas, 210 correspondían a pantallas que conforman los recursos y el resto a las variantes (botones, subnavegación, retroalimentaciones, ventanas emergentes).

El análisis se realizó en dos niveles de profundidad: 1) *General*: se hizo un análisis comparativo de los 24 ODA, mismos contenidos para mismo nivel educativo, producidos en México y otros países, con el fin de tener un referente internacional de contraste con los recursos desarrollados en nuestro país e identificar las estrategias de diseño instruccional más recurrentes.

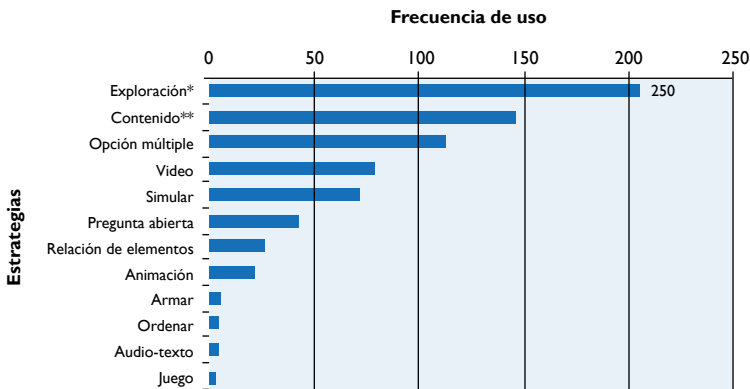
Se revisaron todas las pantallas que los conforman. 2) *A detalle*: se seleccionaron cuatro de estos ODA sobre un mismo tema, para identificar la estrategia de diseño instruccional por pantalla, analizar la función didáctica que desempeñan dentro del recurso, reconocer la secuencia didáctica planteada, el modelo de estructura que recuperan, evaluar si cumplen con los propósitos planteados

dentro del contexto académico al que se dirigen y la calidad de los recursos empleados.

Los hallazgos encontrados se organizaron en tres categorías: i) estrategias de diseño instruccional, ii) estrategias y disciplinas, y iii) extensión (número de pantallas).

- *Las estrategias de diseño instruccional más frecuentes en los recursos revisados fueron:* a) las que presentan contenido a través de textos, resúmenes, organizadores previos; b) las de exploración de información mediante imágenes (descriptivas, decorativas o mapas, principalmente); c) ejercicios de opción múltiple; d) videos y animaciones acompañados de texto o presentados de forma independiente; e) simulaciones con manejo de más de dos variables.

Figura 4. Estrategias de diseño instruccional utilizadas con mayor frecuencia en recursos digitales



Si bien hay más estrategias de diseño instruccional, éstas son las que predominan. Esto indica que, a diferencia de lo planteado por los modelos de diseño instruccional y las teorías pedagógicas, *el contenido o información predomina en la enseñanza en los ODA.*

- El abordaje del tema, el tipo de recursos utilizados, el lenguaje y la manera en que se plantean las actividades a través de

una estructura didáctica en pantalla es lo que permite establecer el enfoque didáctico de cada estrategia.

- *La extensión promedio de cada recurso educativo digital es de 8.75 pantallas.* Sin embargo, se observan algunas tendencias: los recursos con mayor cantidad de pantallas pertenecen a Ciencias Sociales y los de menos pantallas corresponden a los que abordan temas de Matemáticas y Ciencias, que presentan actividades más complejas, como simuladores o problemas.
- Otros elementos revisados en el análisis de los ODA fueron las instrucciones y retroalimentaciones que se despliegan, ya que estas indicaciones forman parte de la estrategia al brindar orientaciones para el trabajo en pantalla, e incluso, pueden llegar a complementar un tema.
- Se encontró que algunas pantallas que incluían actividades para realizar en el mismo recurso no presentaban ningún tipo de instrucción; otras comenzaban con un contexto o consigna de trabajo previa al ejercicio. Algunas sí comenzaban por la acción a realizar en la pantalla. Se pudo observar que no hay un formato unificado sobre la forma de presentar las instrucciones. Éstas deben diferenciarse del contenido y ser precisas sobre la acción a realizar en pantalla.
- La retroalimentación estuvo presente en todas las pantallas donde la estrategia de diseño instruccional implicaba un ejercicio o actividad. En la mayoría de los casos se presenta en texto, o con algún gráfico (× / ✓). Se observó que la retroalimentación cumple distintas funciones, como mostrar aciertos y errores, recapitular o complementar un contenido. Sólo en un caso brindó orientaciones sobre la resolución de la actividad.

Estas diferencias encontradas confirman que hay distintos criterios y enfoques didácticos en una misma estrategia de diseño instruccional. Esto debe considerarse al diseñar un Objeto Digital de Aprendizaje.

CONCLUSIONES

Se pudo observar que los diseñadores instruccionales y especialistas en el desarrollo de este tipo de recursos carecen de criterios unificados y lenguajes comunes que faciliten la comunicación entre sí, contribuyan a definir actividades concretas y permitan identificar las condiciones (académicas y tecnológicas) necesarias para su elaboración.

Se logró comprobar que existe una relación entre tipo de contenido y estrategias de diseño tecnopedagógico empleadas en cada ODA analizado. Se confirmó que cada estrategia implica un tipo de interactividad distinta en los diferentes momentos de la secuencia didáctica del recurso. Ello hace probable que mediante un buen diseño de estrategias instruccionales, estos recursos puedan apoyar el aprendizaje significativo de los usuarios.

Las estrategias de diseño instruccional se basan en las posibilidades del espacio digital dado por la pantalla y el contenido. La intencionalidad didáctica, la manera de abordarlo y las actividades dependerá del criterio del docente o diseñador instruccional, como intermediario en el planteamiento de las actividades desde un punto de vista pedagógico y tecnológico.

Quedan abiertas otras líneas de investigación, por ejemplo, sobre los guiones instruccionales, sus formatos y criterios; el diseño instruccional como asignatura o campo de estudio en la formación en TIC de los futuros profesionales de la educación. Se requiere continuar investigando sobre el diseño tecnopedagógico en la enseñanza, ya que “resulta útil observar a los líderes o a otros educadores cuando emplean las TIC en entornos educativos reales” (Díaz-Barriga, 2010), así como en otros espacios de formación en distintas modalidades y contextos, donde la pedagogía está implicada.

A partir de la revisión de la literatura, la recolección y análisis de datos, los resultados del estudio y la clasificación de estrategias docentes planteada por Díaz-Barriga y Hernández (2002 y 2010) y Marquès (2011), se presenta una propuesta de clasificación de

estrategias de diseño tecnopedagógico por función didáctica, que da como resultado 14 estrategias organizadas en cinco categorías.

Propuesta de estrategias de diseño tecnopedagógico

1. *Estrategias para activar y usar conocimientos previos y generar expectativas*: objetivos, actividad focal introductoria y actividad generadora de información previa.
2. *Estrategias para promover el enlace entre conocimientos previos y nueva información*: organizadores previos, analogías.
3. *Estrategias para presentar información y guiar la atención y los aprendizajes*: textos académicos, señalizaciones, imágenes (decorativas, representacionales, organizativas, relacionales, transformacionales, interpretativas, modelos 3D, historieta, escenario interactivo, imagen animada), video/animación/tutorial.
4. *Estrategias para ayudar a organizar información*: organizadores gráficos (mapa conceptual, cuadro sinóptico, cuadro de doble columna, diagrama de flujo, tabla de clasificación), líneas de tiempo.
5. *Estrategias para relacionar información, mejorar la comprensión y desarrollar habilidades*: preguntas intercaladas o ejercicios (preguntas abiertas, opción múltiple, falso-verdadero, completar frases con combo list o drag and drop, relacionar columnas o elementos), actividades interactivas (trivias, dilemas, armar-construir, juegos educativos), simuladores.

Esta propuesta de clasificación, que se expone a profundidad en la tesis que se reporta, pretende ser un referente para los docentes, profesionales de la educación y desarrolladores de multimedia dedicados a la producción de *software* educativo, a fin de que contribuyan a la construcción de aprendizajes.

REFERENCIAS

- Area, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. España: Universidad de La Laguna.
- Cabero, J. y Gisbert, M. (2005). *La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*. Sevilla: Eduforma.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3 (1). Recuperado en marzo de 2013 de <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>
- Careaga, A. (ed.) (2010). *Red de Talleres de Producción Digital de Contenido Educativo y Cultural*. Xalapa: Secretaría de Educación de Veracruz/Red Iberoamericana para el Desarrollo Sustentable, A.C.
- Chan, M. (2005). Presentación. En Navarro, J. y Ramírez, L., *Objetos de aprendizaje. Formación de autores con el modelo redes de objetos* (pp. 9-13). México: Universidad de Guadalajara - Sistema de Universidad Virtual.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En Coll, C. y C. Monereo. *Psicología de la educación virtual* (pp. 74-103). España: Morata.
- Coll, C. y Monereo, C. (eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual*. España: Morata.
- Coll, C. (2011). Prólogo. En Díaz-Barriga, F. et al. *Experiencias educativas con recursos digitales*. México: UNAM.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 41. Recuperado en octubre 2014 de: <http://132.248.9.34/hevila/Tecnologiaycomunicacioneducativas/2004-05/vol19-20/no41/1.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES) 1*, (1). Recuperado en abril de 2013 de: <http://ries.universia.net>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Guardia, L. y Sangrá, A. (2005). Diseño instruccional y objetos de aprendizaje; hacia un modelo para el diseño de actividades de evaluación del aprendizaje on-line. *RED Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II. Recuperado el 15 de octubre de 2012, de <http://www.um.es/ead/red/M4>

- Gros, B. (2000). *Del software educativo a educar con software*. Quaderns Digital. Universidad de Barcelona. Recuperado en octubre de 2013 de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_17/a_228/228.htm
- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. España: Gedisa.
- Marqués, P. (2004). *Ficha de catalogación y evaluación multimedia. Didáctica, Innovación, Multimedia (DIM)*. Recuperado el 11 de septiembre de 2013 de: <http://www.peremarques.net>
- Marqués, P. (2010). Multimedia educativo: clasificación, funciones, ventajas, diseño de actividades. *Didáctica, Innovación, Multimedia (DIM)*. Recuperado el 11 de septiembre de 2013 de: <http://www.peremarques.net>
- Marqués, P. (2011). *Los medios didácticos. Didáctica, Innovación, Multimedia (DIM)*. Recuperado en septiembre de 2013, de: <http://www.peremarques.net>
- Medina, A. (2007). Visión tecnológica de la Didáctica. Aportaciones de los doctores Fernández Huerta y Rodríguez Diéguez. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 59 (2-3), 431-449. Recuperado el 28 de octubre de 2014 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2553095>
- Moreno, M. (2000). *Introducción a la Metodología de la investigación educativa 2*.
- Rodríguez, J. (2008). La presentación y organización de los contenidos virtuales: lenguajes y formatos de presentación. En Coll, C. y Monereo, C. (coords.). *Psicología de la educación virtual* (pp. 153-173). Madrid: Morata.
- Scolari, C. (2010). Interfaces para hacer. Las simulaciones digitales y las nuevas formas del conocimiento. En Aparici, R. (coord.) *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 214-235). España: Gedisa.
- Sharable Content Object Reference Model SCORM® (2004). *Introducción al SCORM*. (2ª Ed). EUA: Advanced Distributed Learning (ADL). Traducción: Laboratorio Asociado ADL-ILCE para Latinoamérica y el Caribe.
- Zapata, D. (coord.). (2009). *Gestión de Contenidos de Educación Virtual de Calidad. Objetos de Aprendizaje. Programa Integración de Tecnologías a la Docencia*. Colombia: Universidad de Antioquia / Ministerio de Educación Nacional. Recuperado en noviembre de 2016, de <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/men/index.html>
- Zapata, M. (2009). *Secuenciación de contenidos. Especificaciones para la secuenciación instruccional de objetos de aprendizaje*. Tesis doctoral. España: Universidad de Alcalá de Henares.

CAMPO 2
EDUCACIÓN EN ÁREAS
DE CONOCIMIENTO Y SABERES ESPECÍFICOS

PRESENTACIÓN

En el contexto de las rápidas transformaciones que han sufrido nuestras sociedades a partir del impulso del proyecto de la modernidad, hacia finales del siglo XXI se consolida un conjunto de apuestas por conocer e intervenir en facetas antes impensadas. Tal es el caso de cierto tipo de desarrollo en las ciencias y en las artes, así como en las ciencias sociales (la historia y las lenguas). Frente a estos desarrollos y los desafíos que presentan, en el campo educativo no se han hecho esperar las diversas aportaciones, y específicamente en el posgrado de la UPN, la apuesta que ello implica ha derivado en la concreción del *Campo de Formación: Educación en Áreas de Conocimiento y Saberes Específicos*.

Dicho campo se desarrolla más hacia el conocimiento e intervención acerca de los fines de la educación y las prácticas educativas en relación con los saberes específicos, que hacia la enseñanza de las disciplinas. De esta manera, tanto en contextos escolarizados como no escolarizados se trabaja en replantear temas y contenidos vinculados con las áreas mencionadas y referentes a procesos contextuales, curriculares, cognitivos, comunicativos, de enseñanza, de aprendizaje y de las prácticas.

Con ello se busca involucrar tanto a profesores como investigadores y, por supuesto, a estudiantes quienes comparten la inquietud por el desarrollo de los saberes más allá de filiaciones disciplinares.

Por tanto, y consecuentemente con el desarrollo de este Campo de formación en el Posgrado de la UPN, los textos seleccionados para esta sección de la publicación que gustosamente presentamos, apuntan a la construcción de objetos de estudio o intervención claramente delimitados y localizados en ámbitos construidos social y culturalmente. Las concepciones teóricas y metodológicas con que se sustentan los proyectos que se realizan en este campo, no sólo pertenecen a cuerpos de saber construido por comunidades científicas, sino también hacen presente la necesaria articulación conceptual que se representa con las denominadas perspectivas multidisciplinares, significativamente vinculadas con los objetos de estudio de este campo.

Las investigaciones e intervenciones que en esta edición aportaron sus resultados se orientan a las ciencias naturales y las artes, y con ello se proponen incidir en la formación y actualización de profesores. En este contexto, la sección se abre con el trabajo de Paola Evelina Morales Gallardo, quien con el apoyo de su tutora, la doctora Dulce María López Valentín, desarrolló una *Propuesta didáctica para mejorar la enseñanza de la transferencia de calor por conducción*. Con su contribución, Paola Morales presenta la construcción de una secuencia didáctica para que los alumnos de segundo grado de educación secundaria, puedan explicar el fenómeno de conducción de calor. La secuenciación de actividades se fundamenta en la propuesta del Modelo Científico Escolar de Arribo, como un dispositivo teórico-metodológico planteado en 2013, por López-Mota y Rodríguez-Pineda.

En el desarrollo de su trabajo, Paola Morales plantea que:

Para algunos estudiantes hablar de ciencia es sinónimo de dificultad... un ejemplo de esto es la asignatura de física, la cual para los estudiantes tiene una relación directa o muy estrecha con las matemáticas, dando como resultado, desde un principio, un obstáculo para su aprendizaje.

Por lo que reconoce que es preciso llevar a cabo el diseño y desarrollo

de estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, que ayuden a los estudiantes a modificar sus interpretaciones del mundo por interpretaciones más sofisticadas como las de los científicos, para lo cual toma como referente la ciencia escolar, como aquella que se desarrolla dentro del aula.

La autora plantea que, abordar el tema “Transferencia de calor” en la escuela es importante, porque los alumnos suelen confundir o identificar los términos calor y temperatura, debido a que creen que se habla de lo mismo. La autora presenta la lógica de secuenciación de actividades para la enseñanza del tema de conducción del calor, a partir de la propuesta de Sanmartí (2002), quien sugiere que para el diseño de una secuencia de contenidos en la enseñanza de las ciencias, se debe partir de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto. Por tanto, plantea diez actividades, que se implementaron en seis sesiones de 50 minutos cada una.

Como parte de los resultados del estudio, se menciona que dichas actividades didácticas fueron de gran utilidad para identificar elementos, relaciones y condiciones con la finalidad de operacionalizar y construir cada uno de los modelos expresados por parte de los estudiantes que modelizaron el fenómeno de conducción de calor y que ello evidencia que el profesorado puede diseñar actividades didácticas que sean novedosas o atractivas para la edad y contexto de los estudiantes, sin descuidar el currículo oficial.

Dentro de esta misma área, el trabajo de Meztli Tlanezi Olvera Hernández *Evaluación del logro del modelo científico escolar de arriba sobre germinación por estudiantes de Biología mediante una secuencia didáctica*, realizado en colaboración con su tutor, el doctor Ángel Daniel López y Mota, nos plantea también que existen dificultades para el aprendizaje del ciclo de vida de las plantas, particularmente el fenómeno de germinación. Pero, a diferencia de Paola Morales, Meztli señala que “dichas dificultades se evidencian en las concepciones espontáneas de los estudiantes en relación con dicho fenómeno”. Con base en ello propone que es necesario desarrollar

estrategias didácticas fundamentadas que permitan apoyar los procesos de comprensión de los estudiantes, ofreciéndoles alternativas didácticas con las que puedan superar las concepciones espontáneas y, en su caso, fundamentar las que construyen respecto de los fenómenos que buscan conocer.

Para lo anterior propone que la estrategia adecuada es el trabajo con modelos y con la modelización, específicamente con la propuesta del Modelo Científico Escolar de Arribo (MCEA). De manera que en este estudio se propuso evaluar el logro del MCEA mediante una secuencia didáctica (SD) sobre germinación con estudiantes universitarios. La secuencia se trabajó con cinco estudiantes universitarias de segundo semestre de Biología. Los resultados obtenidos fueron dos modelos: uno que considera que el crecimiento de una plántula es el fin de la germinación y otro que considera que el evento que marca el fin de la germinación es la emergencia de la radícula, ambos alejados del modelo inicial de las alumnas y más cercanos a un modelo científico universitario sobre germinación.

Finalmente, en esta sección, presentamos el trabajo de Rosa María Guadalupe Rivera García, quien con el apoyo de su tutora, la doctora Alejandra Ferreiro Pérez, realizó el trabajo *Acercamiento a las experiencias de un maestro de telesecundaria en un proceso de acompañamiento para enseñar artes*, que en el contexto del Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) y en una telesecundaria del valle de México, desarrolló el proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes. El propósito del acompañamiento fueron las experiencias y las relaciones que establece el profesor con sus estudiantes y, en el caso particular del estudio, con los acompañantes.

El estudio se sustentó en las concepciones de experiencia (Dewey 1967; Contreras y Pérez de Lara, 2010); experiencia educativa (Dewey, 1967); experiencia estética (Dewey, 2008; Jauss, 1972), y con base en una estrategia metodológica de orientación cualitativa y etnográfica, Rosa María plantea que en el análisis de los materiales construidos en campo, pudieron reconocerse los factores

implicados en las experiencias del profesor, la transformación de su mirada respecto a la educación artística, y cómo el proceso lo estimuló a desarrollar prácticas de enseñanza en artes.

La estrategia tuvo cuatro etapas: la primera de planeación; la segunda en la que los profesores tuvieron una incipiente participación en un proyecto diseñado por los acompañantes, en que recuperaron las ideas y creaciones de los estudiantes; la tercera etapa conformada por talleres de cada disciplina dirigidos a los docentes, y una última en la que el profesor de primer grado implementó un nuevo proyecto con el apoyo de los acompañantes.

El texto incluye los resultados de las cuatro etapas y como parte de la discusión de éstos, Rosa María plantea que el diseño metodológico posibilitó escuchar las voces del docente, los alumnos y los acompañantes, se delinearon los factores que entran en juego en los procesos de acompañamiento y señalan la experiencia docente, y finalmente, fue posible distinguir que en los procesos de formación de profesores no especialistas en artes es necesario considerar las propuestas pedagógicas y metodológicas para propiciar un acercamiento a la materia –las artes– y con ello, invitar a la disposición y apertura para el trabajo con éstas; así como centrar los procesos en la experiencia, la exploración y la experimentación.

REFERENCIAS

- López-Mota, A. y Rodríguez Pineda, D. P. (2013). Anclaje de los Modelos y la Modelización Científica en Estrategias Didácticas. *Enseñanza de las Ciencias*, número extra, 2008-2013.
- Sanmartí, N. (2002). *Didáctica de las ciencias en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis Educación.

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DE LA TRANSFERENCIA DE CALOR POR CONDUCCIÓN

Paola Evelina Morales Gallardo

Dulce María López Valentín

RESUMEN

En esta contribución presentamos el diseño de una secuencia didáctica construida a partir del Modelo Científico Escolar de Arribo sobre el fenómeno de conducción de calor. Compartiremos la construcción del mismo y una propuesta de secuencia de contenidos para la enseñanza de este fenómeno a estudiantes de educación secundaria.

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

De acuerdo con los planteamientos de Izquierdo (2006), una de las preocupaciones actuales en los profesores de ciencia es: ¿qué ciencia enseñar a los estudiantes a nivel secundaria?, debido a la falta de interés y confusión que éstos presentan respecto a su aprendizaje. Para muchos profesores enseñar ciencias es algo que no representa demasiados problemas y que, por lo tanto, no requiere una formación

especial, sólo se necesita conocer bien la ciencia que se ha de explicar, conocer bien al estudiante y “adaptar” la ciencia a la clase.

Para algunos estudiantes hablar de ciencia es sinónimo de dificultad, lo cual se puede relacionar con el enorme repertorio de conocimientos que en sus inicios escolares se les proporciona, teniendo como referente imágenes, textos complejos y fórmulas. Lo anterior de alguna manera impone y determina el aprendizaje de las ciencias; un ejemplo de esto es la asignatura de física, la cual para los estudiantes tiene una relación directa o muy estrecha con las matemáticas, lo que da por resultado, desde un principio, un obstáculo para su aprendizaje.

En este orden de ideas, los cambios curriculares que presenta el sistema educativo mexicano también han impactado en la enseñanza de los contenidos, en especial nos referimos a las últimas reformas educativas implementadas en la enseñanza de las ciencias en educación secundaria. Si bien en México las reformas curriculares más recientes han sido iniciativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) –en el contexto de nuevos periodos de administración sexenal y reacomodos políticos (Guerra, 2012)–, dichos cambios se han tenido que ajustar a las necesidades sociales y, en particular, a la población estudiantil (Morales y López-Valentín, 2015).

En este sentido, Duschl (1997) argumenta que en ciencias, el aprendizaje se describe como un proceso en el cual las ideas, conceptos y significados antiguos son sustituidos por otros nuevos. Por lo tanto, la tarea del profesor de ciencias debería enfocarse en el diseño de secuencias didácticas que ayuden a los estudiantes a modificar sus interpretaciones del mundo por interpretaciones más sofisticadas, como las de los científicos.

Desde esta perspectiva de concebir el aprendizaje como un proceso, y de la preocupación que presenta la enseñanza de las ciencias referente a qué contenidos enseñar, decidimos diseñar una propuesta didáctica que permita mejorar el aprendizaje de los estudiantes referente al fenómeno de conducción de calor, entendido como una forma de transferencia de calor. Este diseño

se construyó a partir del Modelo Científico Escolar de Arribo (MCEA), dispositivo teórico-conceptual-metodológico propuesto por López-Mota y Rodríguez-Pineda (2013). A partir de la construcción del MCEA y de la secuencia de contenidos, se diseñó la estrategia didáctica, la cual retomaremos más adelante.

Este planteamiento de trabajo toma como referente la ciencia escolar, que es aquella que se desarrolla dentro del aula, y la que se pretende contribuya directamente a la alfabetización científica escolar. Actualmente, la línea de investigación sobre modelización en didáctica de las ciencias parte de un fenómeno “cotidiano” –en la medida de lo posible– como actividad detonadora de la modelización.

SUSTENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

La naturaleza de los modelos y la modelización

De acuerdo con los planteamientos de Sanmartí (2002), con la aparición de la Nueva Filosofía de la Ciencia (en la década de 1950), se pone en duda la relación entre la experimentación y la génesis de nuevas teorías científicas, así como la racionalidad de la ciencia. La idea básica desarrollada fue que el conocimiento científico está condicionado por las perspectivas teóricas de los que investigan o de la comunidad de investigadores. Un aspecto que creímos importante destacar dentro de esta Nueva Filosofía de la Ciencia, es el considerar al conocimiento científico como una construcción humana (Sabino, 1978).

La propuesta historicista de la nueva filosofía de la ciencia supuso sin duda una renovación de los contenidos epistemológicos en la didáctica de las ciencias; no podemos negar sus valiosos aportes al estudio metateórico del contenido a enseñar, a la renovación del currículo de ciencias de secundaria, a la formación inicial y continua del profesorado de ciencias, y a la mejora de las prácticas concretas de enseñanza de las ciencias en las aulas (Ariza y Adúriz-Bravo, 2012).

En ese mismo orden de ideas, las ciencias cognitivas son un buen exponente en el que convergen áreas de conocimiento y que tienen como objeto comprender mejor qué es el conocimiento humano y cómo se transmite, encargado del conocimiento del sentido común y no del conocimiento experto, pero es necesario para la enseñanza tener presente la importancia de ambos. Las ciencias cognitivas son importantes para la didáctica, ya que influyen en el diseño y fundamentación de la enseñanza de las ciencias con el uso de modelos de ciencia (Morales y López-Valentín, 2015).

De acuerdo con Izquierdo *et al.*, (1999) ellos señalan que la clase de ciencias debería ser un “hábitat” para el aprendizaje de las ciencias, dándoles un sentido propio y característico de la ciencia escolar. La ciencia escolar es una actividad cuya finalidad consiste en la construcción significativa de nuevas maneras de pensar, hablar, sentir y actuar que permiten explicar y transformar el mundo.

En didáctica de las ciencias, lo anterior implica poner atención a la actividad escolar en la construcción de modelos por parte de los alumnos, que proporcionen una buena representación y explicación de las características de los fenómenos. Estos modelos de la ciencia escolar irán evolucionando a lo largo de la escolaridad de los estudiantes, incluso durante toda su vida (Sanmartí, 2002).

Desde esta perspectiva de ciencia, aprender en la escuela implica ayudar a los alumnos a construir modelos que les sean significativos. Estos modelos serán relevantes siempre y cuando “conecten” con fenómenos familiares sobre los que puedan pensar, hablar y actuar. El modelo de ciencia de Giere (1999), desde esta perspectiva la considera como un conocimiento basado en modelos, los cuales pueden ser: enunciados, ecuaciones o diagramas y deben ajustarse al sistema real del mundo. Giere (1999) define modelo como: objetos abstractos cuyo comportamiento se ajustan exactamente a las definiciones.

Lo anterior nos lleva a plantear la importancia que tienen los modelos en la perspectiva de la didáctica de las ciencias con la nueva

corriente epistemológica que es reforzada con el modelo cognitivo propuesto por Giere. En este sentido, a continuación se presentarán los planteamientos referentes a la modelización, la cual permite la construcción de modelos por parte de los estudiantes, dichas construcciones se cimantan a partir de las interpretaciones de aquellos fenómenos que los rodean.

La modelización, en el marco del modelo de ciencia escolar, es la construcción de modelos científicos por parte de los estudiantes, y explicar los fenómenos conforme a los modelos disponibles, así como aplicar modelos existentes para explicar hechos ya estudiados en un entorno de enseñanza y formación (Adúriz-Bravo e Izquierdo-Aymerich, 2009).

De acuerdo con los planteamientos de López-Mota *et al.* (2011), la modelización es un dispositivo teórico basado en el proceso seguido por los científicos al estudiar un fenómeno del mundo, a partir de éste, ellos construyen un modelo, el cual les permite explicar y generar predicciones. Así, enseñar ciencias implica favorecer la construcción de modelos científicos escolares por parte de los alumnos, con la intención de que los modelos les proporcionen representaciones y explicaciones del mundo. Es así como los modelos son las entidades principales del conocimiento científico escolar, siempre y cuando se relacionen con fenómenos relevantes para quienes aprenden y les permita pensar sobre ellos para poder actuar o tomar decisiones.

Para este estudio decidimos retomar la definición de modelo científico propuesta por Schwarz *et al.* como una

representación abstracta y simplificada de un sistema que hace visible sus rasgos clave y puede usarse para explicar y predecir fenómenos estudiados por la ciencia, que consiste de elementos, relaciones, operaciones y normas que rigen las interacciones (2009, p. 633).

Desde esta visión de modelo y partiendo de la didáctica de las ciencias, lo que se pretende es lograr ese puente entre los modelos y los

fenómenos cotidianos que están presentes en las ideas de los estudiantes, desde la ciencia escolar.

Las principales aportaciones de la ciencia escolar son, en primer lugar, reconocer que la ciencia es una actividad humana, para ello debe tener una meta, un método y un campo de aplicación, los cuales deben estar adecuados al contexto escolar y en sintonía con los valores del alumnado y con el objetivo de la escuela. En este sentido, lo que se pretende con el trabajo de modelos es llevar a cabo una actividad científica escolar, la cual de acuerdo con Izquierdo (1999, p. 81) “es definida como aquella que ha de garantizar la aplicabilidad de los conceptos escolares. Lo anterior requiere que los alumnos sean capaces de regular sus propias acciones”.

A continuación se presenta la metodología seguida para la construcción del Modelo Científico Escolar de Arribo (MCEA) respecto al fenómeno de conducción de calor.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Construcción del Modelo Científico Escolar de Arribo (MCEA)

El modelo científico escolar de arribo (MCEA) como lo definen López-Mota y Rodríguez-Pineda (2013) es un dispositivo teórico-conceptual-metodológico en el ámbito de la investigación en didáctica de las ciencias, que permite orientar el diseño, la recolección de evidencias y su sistematización, así como la evaluación de una estrategia didáctica sustentada en los modelos y la modelización.

La construcción del MCEA se llevó a cabo de la siguiente manera:

1. Revisión de las ideas previas de los estudiantes sobre calor, temperatura y conducción, cuyo resultado dio origen al modelo explicativo inicial.

Modelo explicativo inicial: este modelo proviene del análisis de la literatura especializada en didáctica de las ciencias con base en las ideas previas que tienen los alumnos respecto al fenómeno

(conducción de calor). En la tabla 1 se resumen las principales ideas previas encontradas.

Tabla 1. Ideas previas sobre calor, temperatura y conducción de calor

Concepto	Ideas previas
Calor	Algo material, contenido en el cuerpo (sistema); cuanto más calor tiene el cuerpo más caliente estará (Domínguez, 1998)
Temperatura	Temperatura es igual a calor. Temperatura y calor son sinónimos y aquélla, en todo caso, mide la cantidad de calor que tiene el sistema (Domínguez, 1998)
Calor/caliente	El calor es aire caliente (Erickson y Tiberghien, 1985)
Calor	El calor es como una ola que se eleva desde la carretera. Se ve como humo (Erickson, 1985)
Calor/temperatura	Cierra la puerta que se va el calor o entra el frío (García y Rodríguez, 1985)
Conducción	Un metal atrae el calor... y lo aspira y guarda el calor (Erickson, 1985) El metal guarda el calor... le entra fácilmente el calor... la madera no mantiene el calor (Erickson, 1985)

2. Análisis de Planes y Programas de Estudio (currículo), así como de los libros de texto correspondientes a la asignatura de Ciencias II (énfasis en física). A partir de esta revisión se generó el modelo curricular.

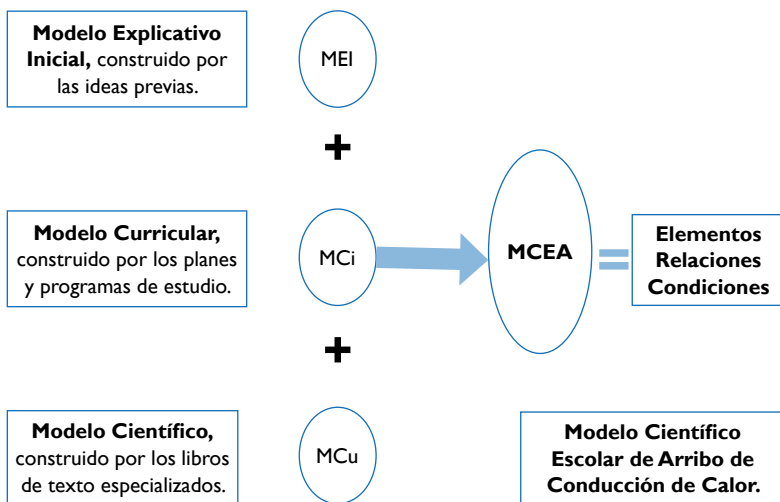
Modelo curricular: obtenido a partir de la revisión de los Planes y Programas de Estudio 2006 y 2011 de la SEP, así como también de libros de texto de Ciencias II (con énfasis en física), específicamente se revisaron los aprendizajes esperados y los estándares curriculares obtenidos del Programa de Estudios 2011 de nivel secundaria para Ciencias II (SEP, 2011). Éstos se refieren a la explicación sobre el tema de transferencia de calor y sus formas de transmisión.

3. Revisión y análisis de libros científicos de nivel licenciatura, con el objetivo de conocer lo que dice la ciencia erudita sobre el fenómeno de conducción de calor. A partir de este análisis se obtuvo el modelo científico.

Modelo científico: para la elaboración de este modelo se revisaron libros especializados correspondientes a la ciencia erudita relacionados con física, termodinámica y transferencia de calor –libros universitarios, principalmente–. Esto se hizo para reconocer qué tanto se apegan los libros de nivel básico a los expertos, en este caso, así como para conocer el contenido científico adecuado para dar una explicación experta y efectiva respecto al fenómeno de interés y poder realizar así una efectiva transposición didáctica.

Teniendo en cuenta los puntos anteriores, se construyó el MCEA como eje directriz destinado a superar las dificultades de aprendizaje referente al fenómeno de conducción de calor. A continuación se detalla el diseño de modelos que dieron como resultado el mencionado constructo como puede observarse en la figura 1.

Figura 1. Construcción del MCEA



Como puede observarse en la figura 1 se plantea de manera general la metodología seguida para el diseño del constructo Modelo Científico Escolar de Arribo.

Para lo cual en primer lugar, de acuerdo con Schwarz *et al.* (2009) se identificaron los elementos, relaciones y condiciones o

normas que formarían cada uno de ellos (operativización del modelo). Posteriormente se construyeron los modelos: explicativo inicial (MEI), curricular (MCu) y científico (MCi).

La información obtenida de los tres modelos anteriores, ahora es mostrada en un cuadro comparativo con base en la operativización señalada (tabla 2). A partir de este momento, los modelos MEI, MCu y MCi son comparados, y el MCEA es generado como una mezcla homogénea de elementos, relaciones y condiciones de éstos.

Tabla 2. Comparación de los modelos que dieron origen al MCEA

Modelos	Explicativo inicial	Curricular	Científico	MCEA
Elementos o entidades	<ul style="list-style-type: none"> - Calor (identificado como sustancia) - Temperatura (sustancia) - Cuerpos (caliente y frío) 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuerpos 1 y 2 (uno de ellos debe ser sólido) - Partículas 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuerpos 1 y 2 sólidos - Materia (partículas) 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuerpos 1 y 2 (en estado sólido) - Partículas
Relaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Fluyen (la sustancia por los cuerpos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Temperatura (diferencia de temperatura) - Energía cinética (movimiento de partículas) 	<ul style="list-style-type: none"> - Transferencia de energía (térmica) - Interacción (vibración de las partículas contenidas en el o los cuerpos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferencia de temperatura
Condiciones o normas	<ul style="list-style-type: none"> - Tienen una dirección (el calor o la temperatura) - Movimiento de los cuerpos - Existencia de dos o más cuerpos 	<ul style="list-style-type: none"> - Transferencia de calor - Contacto 	<ul style="list-style-type: none"> - No hay desplazamiento de partículas - No hay cambio en la configuración electrónica - Gradiente de temperatura (T1 y T2) - Medio estacionario 	<ul style="list-style-type: none"> - Medio estacionario - Gradiente de temperatura - Cuerpos en contacto

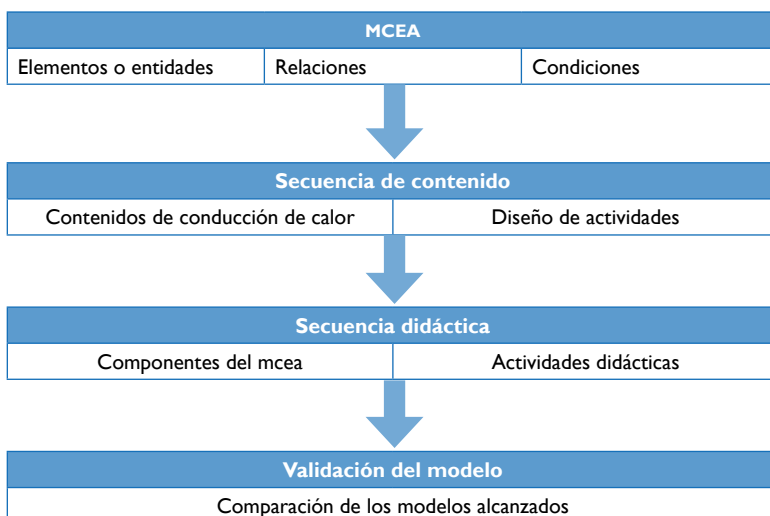
La elaboración del MCEA implica en primer lugar, identificar el fenómeno de estudio que, en este caso, es la conducción. Otro punto

a considerar es que para utilizar este dispositivo es indispensable trabajar con un fenómeno observable, ya sea dentro del aula o en un laboratorio escolar. Con esto se intenta diferenciar un tema tradicional visto en el salón de clases donde la repetición o memorización están presentes en todo momento (Morales y López-Valentín, 2014).

Después de la construcción del MCEA de conducción de calor, al considerar sus elementos, relaciones y condiciones, el siguiente paso es el diseño de una secuencia didáctica (utilidad y aplicación del mismo.) Para este caso se diseñó una secuencia didáctica según el enfoque de la modelización, con la cual se pretende que los alumnos puedan construir diferentes modelos, en la medida de lo posible, lo más cercanos al MCEA postulado (teórico).

A continuación se presenta el diseño de la secuencia didáctica, ésta incluye las actividades que ayudarán a alcanzar nuestro objetivo planteado. En la figura 2 se ilustran, de manera general, los pasos seguidos para la construcción y diseño de la secuencia de contenidos y, de actividades didácticas.

Figura 2. Utilidad del MCEA



La figura 2 presenta de manera general la utilidad del MCEA para la enseñanza del tema conducción de calor de acuerdo con los siguientes pasos:

1) *Construcción del MCEA y determinación de sus componentes*: elementos, relaciones y condiciones, los cuales son fundamentales para el diseño de actividades didácticas, ya que éstas deben estar encaminadas a alcanzar dichos componentes.

2) *Diseño de contenidos didácticos*: a partir de los componentes que deberá contener la estrategia didáctica, es decir, son los contenidos relevantes que consideran a los componentes del modelo.

3) *Diseño de la estrategia didáctica*: a partir de los componentes (elementos, relaciones y condiciones) del MCEA, así como de las actividades didácticas dirigidas en función de dichos componentes.

4) *Aplicación de la secuencia didáctica*: implementada en el aula a estudiantes del nivel educativo propuesto.

5) *Validación del modelo*: a partir de la comparación de los modelos alcanzados por los estudiantes sobre el fenómeno de conducción de calor.

ANÁLISIS

El tema “Transferencia de calor” es un contenido que se considera relevante e importante, porque los alumnos suelen confundir o identificar los términos calor y temperatura, debido a que creen que se habla de lo mismo. De acuerdo con Camacho y Pérez (2005), las definiciones de los libros de texto sobre los conceptos calor y temperatura se alejan del saber científico, puesto que se describen bajo denominaciones muy diversas y a veces se emplean como sinónimos.

La explicación de la naturaleza del calor se debe al desarrollo, en el siglo XIX, de la teoría cinética, la cual considera que las moléculas se encuentran en continuo movimiento y, por lo tanto, poseen energía cinética. De esta manera, el calor se define como la energía

relacionada con el movimiento aleatorio de átomos y moléculas (Jiménez, 2014, p. 104).

De acuerdo con los planteamientos de Domínguez *et al.* (1998), algunos de los esquemas que poseen los alumnos respecto a los conceptos de calor y temperatura tienen su origen en el lenguaje diario, heredero de obstáculos epistemológicos, basados en intuiciones y modelos científicos hoy en desuso, los cuales no han experimentado algún cambio después de la instrucción.

Se consideró importante destacar la importancia que tiene en la clase de ciencias el retomar las ideas previas de los estudiantes, y que éstas puedan ser de utilidad para el profesor en el salón de clases y ser este último el punto de partida para el inicio de un tema, ya que dichas ideas previas pueden ser de gran utilidad para acercar al alumno al conocimiento científico escolar.

En este sentido, se resalta la importancia que tiene en la enseñanza de las ciencias el desarrollo de la didáctica de las ciencias, ya que está ligado a la posibilidad de nutrir la actividad docente y de lograr así un aprendizaje efectivo en cuanto al diseño de secuencias de contenidos y didácticas, las cuales permitirán al estudiante comprender lo relacionado con los conceptos calor y transferencia de calor (Autor1 y Autor2, en prensa).

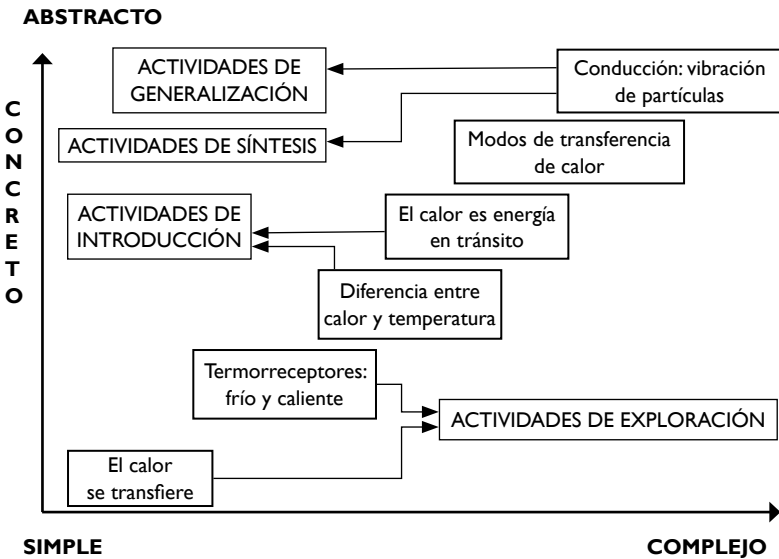
Para el diseño de la secuencia de contenidos y determinar cuáles temas eran apropiados para la enseñanza de “Conducción de calor”; en principio se llevó a cabo un análisis de textos especializados (universitarios). Lo anterior resultó de gran utilidad para seleccionar el conocimiento científico necesario y básico que integraría la secuencia de contenidos, y de este modo poder diferenciar y complementar los contenidos propuestos por el currículo oficial de ciencias en el nivel secundaria.

La selección de contenidos se diseñó con la idea de lograr mayor claridad en cuanto a los temas que integran, y que fuesen atractivos o relevantes (motivos axiológicos) para la población estudiantil con la que se pretende trabajar.

RESULTADOS

La figura 3 expone la secuencia de contenidos para la enseñanza del tema “Conducción de calor” dirigida a estudiantes de educación secundaria.

Figura 3. Secuencia de contenidos de conducción de calor



En la construcción de la figura anterior se consideraron aspectos fundamentales, en principio, que los contenidos fueran coherentes y concisos en cuanto a los temas, lo cual favorecerá en los estudiantes la comprensión del tema. Por otro lado, también se consideraron los planteamientos de Sanmartí (2002), quien sugiere que, para el diseño de una secuencia de contenidos en la enseñanza de las ciencias, se debe partir de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto. En ese orden fue como decidimos diseñar la secuencia de contenidos que ayudará a plantear las actividades didácticas que integrarán la secuencia didáctica que a continuación presentamos.

Para el diseño de la secuencia didáctica se retomó la propuesta de Sanmartí (2002:186), que hace hincapié en la modelización de fenómenos, ya que este nuevo planteamiento tiene la finalidad de dar sentido a los hechos del mundo, lo cual ha de tender a ser coherente con el conocimiento científico actual. Para esto, ella propone cuatro etapas que deben ser integradas al momento de planear actividades de enseñanza: actividades de exploración, de introducción de nuevos puntos de vista, de síntesis y de generalización.

La secuencia didáctica se conforma de 10 actividades, las cuales se implementaron en seis sesiones de 50 minutos. A continuación se describen algunas actividades y objetivos de cada etapa de la secuencia didáctica:

1. *Actividades de exploración*: aplicación de un instrumento en forma de cuestionario para conocer el modelo inicial de los estudiantes.
2. *Actividades de introducción de nuevos puntos de vista*: aplicación de una actividad experimental sobre conducción de calor, el objetivo de esta actividad consiste en introducir nuevos conceptos.
3. *Actividad de síntesis*: elaboración de una historieta por parte de los alumnos, la finalidad de esta actividad es que los alumnos sinteticen lo aprendido respecto al fenómeno de conducción de calor.
4. *Actividad de generalización*: lectura individual titulada “¿Por qué los cables de las calles cuelgan?”; en esta actividad se pretende que los alumnos utilicen lo aprendido y, a su vez, sean capaces de dar una explicación de los modelos construidos y puedan explicar otros fenómenos relacionados con la transferencia de calor.

Dichas actividades didácticas fueron de gran utilidad para identificar elementos, relaciones y condiciones con la finalidad de operacionalizar y construir cada uno de los modelos expresados por parte de los estudiantes que modelizaron el fenómeno de conducción de calor.

CONCLUSIONES

La utilidad del Modelo Científico Escolar de Arribo en la enseñanza de las ciencias es de gran utilidad ya que es una manera diferente de modelizar un fenómeno, como es el caso de la conducción de calor. Si bien para su elaboración se requiere tiempo e investigación, como es el caso del modelo explicativo inicial, ya que es o debería ser el punto de partida para la enseñanza de cualquier fenómeno estudiado por las ciencias naturales.

La modelización como un dispositivo didáctico sirve para enseñar al alumno a pensar y argumentar lo que está construyendo en clase sobre cierto fenómeno. Para lo cual el profesorado debe procurar diseñar actividades didácticas que sean novedosas o atractivas para la edad y contexto de los estudiantes sin descuidar el currículo oficial.

REFERENCIAS

- Adúriz-Bravo, A. e Izquierdo, M. (2009). Un modelo de modelo científico para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 1, 40-49.
- Ariza, Y. y Adúriz-Bravo, A. (2012) *La nueva filosofía de la ciencia y la concepción semántica de las teorías científicas en la didáctica de las ciencias naturales. Educación en Ciencias Matemáticas y Experimentales*, 2, 55-66.
- Camacho, J. y Pérez, R. (2005). Análisis de la transposición didáctica de los conceptos calor y temperatura en los libros de texto para la enseñanza de la química. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 17, 117-128.
- Domínguez, J. M., De Pro Bueno, A. y García-Rodeja, E. (1998). Las partículas de la materia y su utilización en el campo conceptual de calor y temperatura: un estudio transversal. *Enseñanza de las ciencias*, 16 (3), 461-475.
- Duschl, R. A. (1997). *Renovar la enseñanza de las ciencias. Importancia de las teorías y su desarrollo*. Madrid: Narcea.
- Erickson, G. y Tiberghien, A. (1985). Calor y temperatura. En Rosalind D. E. Guesne, y A. Tiberghien, *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia* (pp.89-93). Madrid: Morata.

- García, J. L. y Rodríguez De Ávila, C. (1985). Preconcepciones sobre el calor en 2º de B.U.P. *Enseñanza de las Ciencias*, 13 (3), 188-193.
- Giere, R. (1999). Un nuevo marco para enseñar el razonamiento científico. *Enseñanza de las ciencias*, número extra, 63-70.
- Guerra, M. T. (2012). El currículo oficial de ciencias para la educación básica y sus reformas recientes: retórica y vicisitudes. En F. Flores-Camacho (coord.), *La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México* (pp. 79-92). México: INEE.
- Izquierdo, M., Espinet, M., García, M., Pujol, R., y Sanmartí, N. (1999). Caracterización y fundamentación de la ciencia escolar. *Enseñanza de las ciencias*, número extra, pp. 79-92.
- Jiménez, J. (2014). El frío y la ausencia de calor. *Ciencia y Sociedad*, 39 (1), 101-120. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87031229005> ISSN 0378-7680
- López-Mota, A. y Rodríguez-Pineda, D. (2013). Anclaje de los modelos y la modelización científica en estrategias didácticas. *Enseñanza de las ciencias*, número especial, pp. 2008-2013.
- López-Mota, A., Rodríguez, D., Reyes, F., Flores, M., Martínez, T., y López, C., (2011). *Dos líneas de investigación para el diseño de estrategias didácticas en la educación en ciencias: cambio conceptual y modelización*. Balance. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional y VIII Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y formación Docente, Bogotá, Colombia, 22-24 de agosto.
- Morales, P. y López-Valentín, D. (2014). Modelo científico escolar de arribo como una propuesta para el diseño de una secuencia didáctica sobre el fenómeno de conducción. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*. Número extraordinario. pp. 2254-2261. (ISSN: 0121-3814).
- Morales, P. y López-Valentín, D. (2015). *Diseño de secuencias didácticas a partir del modelo científico escolar de arribo*. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, Chihuahua. 16-20 noviembre de 2015. Memoria electrónica del XIII CNIE. ISSN: 2007-7246.
- Morales, P. y López-Valentín, D. (En prensa). *Propuesta de contenidos para la enseñanza de conducción de calor en secundaria*. Enfoques en Investigación e Innovación en Educación.
- Sabino, C. (1978). *El proceso de investigación*. Colombia: El Cid Editor.
- Sanmartí, N. (2002). *Didáctica de las ciencias en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis Educación.
- Schwarz, C., Reiser, B., Davis, E., Kenyon, L., Acher, A., y Fortus, D. (2009). Developing a Learning Progression for Scientific Modeling: Making Scientific Modeling Accessible and Meaningful for Learners. *Journal of Research in Science Teaching*, 46 (6), 632-654.
- SEP (2011) *Programa de Estudios 2011*. Guía para el Maestro. Educación Básica Secundaria. Ciencias. México: SEP.

**EVALUACIÓN DEL LOGRO DEL MODELO CIENTÍFICO
ESCOLAR DE ARRIBO SOBRE GERMINACIÓN
POR ESTUDIANTES DE BIOLOGÍA MEDIANTE
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA**

Meztli Tlanezi Olvera Hernández

Ángel Daniel López y Mota

RESUMEN

Existen dificultades para el aprendizaje del ciclo de vida de las plantas, en particular, el fenómeno de germinación. Dichas dificultades se evidencian en las concepciones espontáneas de los estudiantes en relación con dicho fenómeno. Resulta necesario desarrollar estrategias didácticas fundamentadas en modelos y modelización, pues toman en cuenta esas concepciones mediante modelos; específicamente mediante la propuesta del Modelo Científico Escolar de Arribo (MCEA). El propósito de este trabajo fue evaluar el logro del MCEA mediante una secuencia didáctica (SD) sobre germinación con estudiantes universitarios. Para ello, la secuencia se aplicó a cinco estudiantes universitarias de segundo semestre de Biología. Los resultados fueron evaluados al comparar los modelos logrados por las estudiantes al final de la secuencia y el MCEA propuesto sobre germinación, en términos de elementos,

subelementos, relaciones y condiciones de los propios modelos. Al final de la SD las alumnas alcanzaron dos modelos: uno, que considera que el crecimiento de una plántula es el fin de la germinación y, otro, que considera que el evento que marca el fin de la germinación es la emergencia de la radícula. Dichos modelos están alejados del modelo inicial de las alumnas, pero más cercanos a un modelo científico universitario sobre germinación.

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y SU ABORDAJE EN LA LITERATURA ESPECIALIZADA

Autores como Sigüenza y Sáez (1990, p. 223), consideran que la enseñanza tradicional de la Biología es ‘inferior’ en comparación con aquella que busca la comprensión de esta disciplina por parte de los estudiantes. En este sentido, Tamayo y González (2003, p. 178) consideran que la enseñanza de las ciencias biológicas basada en concepciones antropomórficas y afirmaciones que suponen verdades absolutas, ha propiciado dificultades en el aprendizaje de la Biología; lo que causa confusión, inducción o reforzamiento de concepciones espontáneas en los estudiantes, diferentes y a veces alejadas de las científicas.

De manera particular, el tema de las plantas presenta problemas para su enseñanza debido a su complejidad, al ciclo de vida –relativamente largo– y la preferencia de los alumnos por trabajar con animales en lugar de plantas (Cherubini, Gash y McCloughlin, 2008, p. 123; Jewell, 2002, p. 116); por lo que dichos problemas y preferencia pueden repercutir en el aprendizaje de los estudiantes sobre tópicos de la Biología vegetal.

Aunado a lo anterior, Jewell (2002, p. 116) sugiere que los estudiantes tienen dificultad con los temas de polinización, germinación y formación de semillas, ya que los alumnos consideran que las semillas no son plantas sino hasta que éstas han crecido, pues no consideran que todas las plantas con flores producen fruto y

no asocian la germinación con la emergencia de la raíz, sino con la emergencia de las hojas.

Lin (2004, p. 177) refiere que hay pocas investigaciones alrededor de las concepciones espontáneas de los estudiantes en relación con el crecimiento, desarrollo, ciclo de floración de las plantas, flores, semillas, frutas, nutrición, crecimiento y desarrollo de plantas. Particularmente, la autora ha encontrado que algunos estudiantes no comprenden el fenómeno de germinación debido a sus concepciones espontáneas: ‘las semillas provienen de la fotosíntesis’, ‘las semillas necesitan el agua y la luz solar para la fotosíntesis’, las cuales revelan que la germinación está asociada a la fotosíntesis y no a otros procesos de transformación energética que no requieren luz solar.

Con base en lo anterior, se considera existen dificultades en el aprendizaje de la Biología en relación con el crecimiento y desarrollo de las plantas, particularmente en el del fenómeno de germinación. Dichas dificultades se evidencian en las concepciones espontáneas que presentan los estudiantes respecto a dicho fenómeno, las cuales podrían deberse en parte a la forma en que se enseñan las ciencias biológicas; pero también a las concepciones espontáneas de los propios estudiantes. Por ello, resulta necesario desarrollar estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias biológicas en general y de la Biología vegetal en particular; las cuales pueden fundamentar su diseño, implementación y evaluación en un planteamiento actual dentro del campo de investigación de la didáctica de las ciencias (Gilbert *et al.*, 1998; Izquierdo, 2007, p. 127): los modelos y la modelización.

SUSTENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

El uso de modelos y modelización en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, tiene un fuerte fundamento epistemológico. Dentro de la concepción semántica de ciencia, destacan autores como

Ronald Giere, quien ha visualizado una manera particular de concebir la naturaleza de la ciencia y proporciona una plataforma conceptual para pensar la categoría de modelo en la enseñanza de las ciencias (Adúriz-Bravo e Izquierdo-Aymerich, 2009, p. 44).

Giere (1999, p. 9) establece que su propuesta del razonamiento científico basado en modelos, se encuentra dentro del realismo perspectivo. Esta propuesta plantea que los modelos son entidades abstractas idealizadas y que su conexión con el mundo real es de similitud. Por ello, el núcleo de cualquier teoría científica no es un conjunto de afirmaciones (axiomas o leyes) sino un conjunto de modelos que pueden describirse mediante afirmaciones. Pero los modelos no son el conjunto de afirmaciones en sí mismas, sino entidades abstractas idealizadas y definidas por sus afirmaciones correspondientes.

Con base en lo anterior, resulta inspirador poder utilizar un planteamiento como el de Giere –que enfatiza la función semántica de los modelos en la construcción de conocimiento científico, los cuales permiten describir, explicar y predecir fenómenos– en el campo de la didáctica de las ciencias; para repensar la enseñanza de éstas desde una perspectiva que permita a los estudiantes generar y modificar sus propios modelos para explicar fenómenos científicos estudiados en clase y aproximarse a los modelos científicos, como se irá aclarando más adelante.

Los modelos en la didáctica de las ciencias

Izquierdo y colaboradores (1999, p. 82) han desarrollado la propuesta de lo que se conoce como ‘ciencia escolar’, fundamentada en lo que se denomina ‘modelo cognitivo de ciencia’ (MCC). La ciencia escolar ofrece pensar mediante modelos, los cuales deben ser adecuados al mundo de los alumnos y donde el lenguaje se convierte en un instrumento de comunicación y comprensión que permite aprender a actuar y a pensar sobre algún aspecto del mundo real y presentar un determinado modelo del mundo a alcanzar y no otro cualquiera.

Adúriz-Bravo e Izquierdo-Aymerich (2009, p. 47) consideran que el marco teórico de Giere es flexible y riguroso a la vez para poder trabajar en clase con modelos científicos escolares, que genuinamente sirvan para entender el mundo natural mediante ideas abstractas y, al mismo tiempo, no se encuentren tan alejados de las concepciones espontáneas que los estudiantes traen a la escuela y permitan su transformación.

En consecuencia, como lo refiere Izquierdo (2007):

El conocimiento científico ha de ser, para el alumno, teórico y práctico a la vez y desarrollarse según una finalidad que lo haga racional, no sólo para los científicos, sino también para él. Para ello, se requiere de un concepto de teoría científica que sea suficientemente amplio para poder aplicarse a *todo conocimiento humano, incluido el que emerge en la clase* [cursivas añadidas] (p. 131).

De esta manera, el enfoque de las teorías científicas de Giere cumple con las características necesarias para considerar que la actividad científica escolar genera conocimiento y por ello, dice Izquierdo (2007, p. 133): existe una ciencia escolar, “la cual se ha de concretar en el diseño, la aplicación y la evaluación de secuencias didácticas que cubran desde lo puramente disciplinar hasta los proyectos multidisciplinares”.

Así, se tiene que, se han desarrollado propuestas que buscan la incorporación de los modelos y procesos de modelización, particularmente los modelos generados en dicho proceso, en el ámbito de las secuencias didácticas. Tal es el caso de la propuesta de lo que se ha denominado Modelo Científico Escolar de Arribo (MCEA) (López-Mota y Rodríguez-Pineda, 2013, p. 2009 y López-Mota y Moreno-Arcuri, 2014, p. 5).

Modelo Científico Escolar de Arribo (MCEA)

De acuerdo con la propuesta del MCEA (López-Mota y Rodríguez-Pineda, 2013, p. 2009; López-Mota y Moreno-Arcuri, 2014, p. 14), este modelo implica la selección de un fenómeno estudiado por la ciencia (incorporado al ámbito curricular) y la homogeneización en términos de modelos de las concepciones espontáneas de los estudiantes, el contenido curricular y el modelo teórico disciplinar del fenómeno seleccionado, con el fin de poder comparar dichos modelos y postular el MCEA. Para, así, guiar el diseño de la secuencia didáctica (SD) y lograr una explicación del fenómeno en cuestión por los alumnos; en términos más cercanos al modelo científico que al inicio de dicha secuencia.

El MCEA se considera un dispositivo teórico-conceptual-metodológico en el ámbito de la investigación en didáctica de las ciencias, que permite orientar el diseño de una SD, la recolección de evidencias y su sistematización, así como la validación de ésta sustentada en modelos (López-Mota y Rodríguez-Pineda, 2013, p. 2010; y López-Mota y Moreno-Arcuri, 2014, p. 5), ya que permite establecer los criterios de diseño de la misma, al conocer por anticipado el punto de partida y los logros que han de ser alcanzados por los estudiantes durante la implementación de dicha secuencia, así como las evidencias a ser recolectadas; por lo tanto, la SD contiene actividades específicas de modelización, dirigidas a alcanzar dichas metas.

Por lo anterior, es posible que la propuesta del MCEA represente una alternativa en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias basada en modelos, para la comprensión de fenómenos científicos de interés educativo.

Para establecer el MCEA sobre germinación, que es el fenómeno científico de referencia, primero se obtuvieron: el modelo inicial de los estudiantes (MIE), el modelo curricular (MCu) y el modelo científico (MC) de germinación –en términos de elementos,

subelementos, relaciones y condiciones³ y con base en su comparación, se construyó el MCEA (tabla 1) (López-Mota y Rodríguez-Pineda, 2013, p. 2011; y López-Mota y Moreno Arcuri, 2014, p. 14), con el propósito de evaluar el logro del MCEA mediante una intervención didáctica del fenómeno de germinación con estudiantes universitarios.

Tabla 1. Elementos, subelementos, relaciones y condiciones del Modelo Científico Escolar de Arribo de germinación para alumnos de segundo semestre de la carrera de Biología de la FES-I

Elementos	Subelementos	Relaciones	Condiciones
<ul style="list-style-type: none"> – Semilla – Agua – Luz – Temperatura – Oxígeno 	<ul style="list-style-type: none"> – Testa – Cotiledones y/o endospermo (materiales de reserva, enzimas) – Embrión (radícula, células, hormonas, ATP) 	<ul style="list-style-type: none"> – Semilla: embrión-hilio-agua La semilla absorbe agua por el hilio o la testa y se hincha – Semilla: embrión-agua-luz-temperatura El embrión activa su respiración en condiciones adecuadas de agua, luz y temperatura – Semilla: testa, embrión, célula-oxígeno El oxígeno incrementa en las células del embrión – Semilla: embrión- oxígeno –ATP El embrión de la semilla produce ATP durante la respiración – Semilla: embrión-células Las células del embrión se elongan y crece – Semilla: endospermo-fitohormonas El endospermo de la semilla se ablanda y se rompe por efecto de las fitohormonas – Semilla: testa-agua La testa de la semilla se rompe por acción del agua – Semilla: embrión-radícula-endospermo-testa La radícula del embrión emerge a través de la testa. 	<ul style="list-style-type: none"> – Maduración – Viabilidad – Quiescencia – Permeabilidad – Fotoblastismo – Sin dormición – Imbibición – Reactivación del metabolismo – Respiración – Crecimiento – Protrusión de la radícula

³ Un *elemento(s)* es una entidad física (macroscópica y microscópica) o postulada que establece relaciones entre sí, determina una acción y puede tener subelementos.

Las *relaciones* son las interacciones, entre dos o más elementos, que definen y regulan el comportamiento del modelo.

Las *condiciones* son situaciones determinadas que implican procesos físicos, biológicos o químicos complejos que determinan y limitan la presencia y conducta del modelo.

DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

El planteamiento de la investigación/intervención⁴ aquí reportada, implica propósitos de conocimiento y de aplicación didáctica. De esta manera, de acuerdo con la intención de conocimiento, ello implica la búsqueda de cuáles son los modelos que unas alumnas pueden alcanzar en ciertas condiciones de aula; mediante la exploración de hacerlo con un sustento en modelos y modelización. Por otra parte, atendiendo a la pretensión de aplicación didáctica, existe la pretensión de valorar el alcance del modelo inicialmente postulado –el MCEA– mediante una determinada forma de alcanzarlo, la SD.

Así, para el segundo propósito, la implementación de la SD consistió de tres etapas: en la primera los alumnos conocieron el marco teórico del problema biológico de su interés y se introdujeron todos los elementos y subelementos del MCEA sobre germinación propuestos y algunas relaciones y condiciones. En la segunda y tercera etapas, se introdujo el resto de las relaciones y condiciones del modelo, para que con base en ello los alumnos pudieran elaborar un informe de investigación, donde pusieran en juego todos los componentes del modelo construidos para explicar los resultados obtenidos en la segunda etapa. Las etapas de la SD fueron establecidas con base en el módulo de estudios donde fue aplicada y en el método de proyectos formativos descrito por Tobón (2005).

La SD se aplicó a cinco estudiantes universitarias (A, B, C, D y E) del Módulo de Metodología Científica II (MMCII), de segundo semestre de la carrera de Biología de la FES-I de la UNAM, a lo largo de un semestre. Las actividades se llevaron a cabo de acuerdo con las horas establecidas para el módulo: 15 por semana, repartidas en tres días de cuatro horas y uno de tres.

⁴ Investigación, para conocer los modelos alcanzados por las estudiantes e intervención, para aplicar la SD y poder compararlos con el MCEA postulado y así validar la secuencia.

Los resultados obtenidos y la implementación de la SD, fueron evaluados a través de la comparación entre el Modelo Científico Escolar Logrado (MCEL) de las estudiantes y el MCEA sobre el fenómeno de germinación. Esto se realizó por medio de categorías de análisis, las cuales fueron las establecidas a partir de la concepción de modelo (Lesh y Doerr, 2003, p. 10): elementos, subelementos, relaciones y condiciones y la categorización de las respuestas de las alumnas dadas a los diferentes instrumentos, utilizando la transcripción de fragmentos originales.

Resultados

Después de analizar los modelos de las estudiantes al final de la SD, se determinó la existencia de dos modelos sobre germinación, el Modelo Científico Escolar Logrado 1 (MCEL1) presente en cuatro alumnas (tabla 2) y el Modelo Científico Escolar Logrado 2 (MCEL2) presente en una alumna (tabla 3).

Tabla 2. Elementos, subelementos, relaciones y condiciones del Modelo Científico Escolar Logrado 1 (cuatro estudiantes) sobre germinación

Elementos	Subelementos	Relaciones	Condiciones
<ul style="list-style-type: none"> - Semilla - Temperatura - Agua - Oxígeno - Luz - Primeras hojas fotosintéticas/plántula - Alimento - Ácido giberélico como tratamiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Testa - Embrión - Radícula - Reservas nutrimentales (lípidos, carbohidratos y proteínas; energía en ATP) - Enzimas 	<ul style="list-style-type: none"> - Semilla-agua-oxígeno La semilla embebe agua y entra oxígeno. - Semilla- oxígeno El oxígeno entra a la semilla y ésta respira. - Temperatura-enzimas La temperatura activa las enzimas - Enzimas-reserva nutrimentos Las enzimas degradan la reserva de nutrimentos - Semilla: embrión maduro-energía en ATP El embrión maduro obtiene energía en ATP de las reservas nutrimentales degradadas - Radícula/embrión-testa La radícula/embrión rompe la testa - Semilla-radícula La radícula emerge de la semilla - Semilla-plántula/primeras hojas La semilla ha germinado cuando la plántula realiza fotosíntesis 	<ul style="list-style-type: none"> - Madura (morfológica y fisiológicamente) - Viabilidad - Desecada - Sin dormición - Fotoblasticidad (positiva, negativa y no fotoblástica) - Potencial hídrico - Imbibición - Respiración - Crecimiento - Fotosíntesis - Dormición como un problema - Escarificación como tratamiento

Tabla 3. Elementos, subelementos, relaciones y condiciones del Modelo Científico Escolar Logrado 2 (una estudiante) sobre germinación

Elementos	Subelementos	Relaciones	Condiciones
<ul style="list-style-type: none"> - Semilla - Temperatura (calor) - Agua - Oxigenación/oxígeno - Luz 	<ul style="list-style-type: none"> - Testa - Embrión - Nutrientes (enzimas) - Energía (ATP) - Radícula 	<ul style="list-style-type: none"> - Semilla-agua La semilla absorbe/embebe agua - Semilla-agua-oxígeno El oxígeno entra a la semilla por imbibición - Semilla-temperatura-calor La temperatura aporta calor a la semilla. - Semilla: enzimas-calor-temperatura Las enzimas de la semilla se activan con el calor de la temperatura - Semilla: enzimas-calor-temperatura-nutrientes Las enzimas activadas por calor degradan los nutrientes de la semilla - Semilla-enzimas-calor-temperatura-nutrientes-embrión-energía (ATP) El embrión utiliza los nutrientes degradados como energía - Semilla-testa La testa se desprende y se rompe - Semilla-radícula De la semilla brota/emerge la radícula y culmina la germinación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maduración (fisiológica y morfológica) - Imbibición - Reactivación del metabolismo - Dormición (fisiológica) - Escarificación (física) como tratamiento

ANÁLISIS

El análisis de los modelos 1 y 2 logrados por las estudiantes, en comparación con el MCEA propuesto para el fenómeno de germinación, se realizó en términos de los componentes de los modelos: elementos, subelementos, relaciones y condiciones.

MCEL1

Los *elementos* plántula/primeras hojas fotosintéticas y alimento, se justifican en el MCEL1 de las alumnas, porque consideran que cuando aparece la plántula o las primeras hojas fotosintéticas, éstas producen su propio alimento y con ello finaliza la germinación de la semilla. Sin embargo, dichos *elementos* no forman parte del MCEA que se postuló alcanzaran las estudiantes, ya que la emergencia de la radícula es el evento que marca el fin de la germinación y no el desarrollo y crecimiento de la plántula.

Alumna B: "... la radícula rompa la testa, emerja la radícula y se degraden por completo las reservas energéticas para que al final salgan las primeras hojas fotosintéticas (de la radícula) que daran fin al proceso de germinación".⁵

La idea de las alumnas, de que la germinación finaliza con la emergencia de la plántula o de las primeras hojas fotosintéticas, puede deberse a tres aspectos: a) desde preescolar y primaria, los alumnos consideran que hay una planta completamente formada dentro de una semilla (Jewell, 2002, p. 119); b) las representaciones que se pueden encontrar en una búsqueda en internet sobre imágenes de germinación, muestran una semilla con una plántula o con hojas, y c) la emergencia de la radícula es un evento breve, es decir, inmediatamente después de observar la punta de la radícula por fuera de la semilla, comienza el crecimiento y desarrollo de la plántula, lo cual ya no es considerado germinación, sino parte del crecimiento y desarrollo de la plántula. Estos tres aspectos, pueden estar reforzando negativamente la idea de las alumnas acerca de que la germinación finaliza con la emergencia de la plántula o de las primeras hojas fotosintéticas.

Además de lo anterior, Vidal y Membiela (2013, p. 37) han reportado que estudiantes en su último año de formación para ser

⁵ Los fragmentos de texto utilizados como ejemplo para el análisis de los modelos son transcripciones literales de lo expresado por las alumnas.

profesores, consideran que una semilla ha germinado cuando aparecen el tallo o las hojas, aun cuando han realizado actividades prácticas en torno a este fenómeno; por lo que la transformación de esta idea podría considerarse de alta dificultad.

El elemento ácido giberélico (AG) como tratamiento presente en el MCEL1 de las alumnas, es un *elemento* que no se consideró en MCEA; pero sí forma parte del MC sobre germinación. Es probable que las alumnas reconozcan la función del AG en la germinación, ya que lo consideran un *elemento* que puede ser utilizado para tratar semillas que presenten algún tipo de problema; lo cual se puede deber a que las alumnas leyeron artículos especializados de investigación en relación con el fenómeno de germinación, donde el AG era mencionado como un tratamiento para resolver problemas de germinación en semillas.

El hecho de que las alumnas consideren necesarios los *elementos* semilla, agua, oxígeno, luz, y temperatura en MCEL1, y que ya no estén presentes los elementos pH, sustrato y aireación –presentes en el MIE– podría considerarse una evidencia de la modificación del MIE de las estudiantes para explicar la germinación; lo cual podría significar también un alejamiento de dicho modelo inicial y un acercamiento al MC a través del MCEA propuesto para la germinación, ya que el MCEA tiene como una de sus bases el MC del fenómeno en cuestión.

Los cinco *subelementos* del MCEL1 de las alumnas (testa, embrión, radícula, reservas nutritivas y enzimas) se mencionan en el MCEA propuesto sobre germinación, por lo que se considera que las alumnas alcanzaron, en términos de *subelementos*, el MCEA. Ello resulta relevante, debido a que dichos *subelementos* no eran considerados por las estudiantes antes de la secuencia didáctica y puede representar el logro, por parte de ellas, de la integración de aspectos en relación con la estructura interna de la semilla y establecer la influencia de factores internos para la comprensión y explicación de la germinación –particularmente la emergencia de la radícula–; ya que el MIE de las alumnas sólo contemplaba la influencia

de factores externos (agua, oxígeno, luz, temperatura), por lo que puede decirse que las alumnas lograron un cambio trascendental en su modelo inicial.

La presencia de las reservas nutrimentales y las enzimas como *subelementos* necesarios para explicar la germinación en el MCEL1 de las estudiantes puede deberse a que ellas consideren que la energía que requiere el embrión durante la germinación, la obtiene de la degradación de las reservas nutrimentales por acción de las enzimas.

Alumna C: "... después con ayuda de la temperatura las enzimas se activarán y degradarán la reserva de nutrimentos que hay dentro de la semilla, al ser degradados la semilla obtiene energía..."

Las alumnas lograron incorporar a su MCEL1 las relaciones de oxígeno con la semilla, activación de las enzimas por la temperatura y degradación de la reserva de nutrimentos por las enzimas; sin embargo, están alejadas todavía del MC sobre germinación, pero es probable que estas relaciones puedan ser modificadas en semestres posteriores, debido a que los elementos y subelementos internos a la semilla que intervienen en estas relaciones, ya fueron integradas y sólo habría que modificar el sentido de la relación establecida y reconocer el fin de la germinación con la aparición de la radícula y no con la aparición de las hojas fotosintéticas.

Otra *relación* presente en el MCEL1 de las alumnas, es la obtención de energía por parte del embrión (tabla 2), para la cual consideran se requiere la degradación de las reservas nutrimentales y no de la respiración como se plantea en el MCEA –el aspecto de la degradación de las reservas se abordó en párrafos anteriores–. Respecto a la idea de respiración, parece existir una tendencia generalizada a ser considerada como un simple intercambio gaseoso, distanciado casi por completo de los procesos de producción de energía por el organismo (Tamayo, 2009), por lo que no es de extrañar que las alumnas no relacionen la respiración con la producción de energía. Si bien las estudiantes reconocen el establecimiento de

las *relaciones* de ruptura y emergencia (entre los subelementos embrión, testa y radícula), la importancia de incorporar el elemento agua en dichas *relaciones* a lo largo del proceso de germinación es crucial para explicar el fenómeno de germinación; porque dicho elemento guía todo este proceso, por sus relaciones con otros elementos. La consideración de tales relaciones, puede ser atribuida a que éstas pueden ser percibidas sensorialmente por las alumnas, y por lo tanto, pudieron ser más asequibles para ellas. Caso contrario, cuando los aspectos no son perceptibles sensorialmente por los alumnos, resultan difíciles de comprender (Olsher y Beit, cit. en Tamayo, 2009).

El hecho de que las alumnas no hayan alcanzado los aspectos que permiten concebir la activación de la respiración: como el incremento de oxígeno en el embrión, producción de ATP durante la respiración en el MCEA propuesto, puede deberse a que están vinculados al proceso de respiración. Ya que, como se mencionó anteriormente, es un concepto que generalmente se asocia con el intercambio gaseoso y no con la producción de energía. Además de ello, es probable que las alumnas no hayan podido establecerlo porque se encuentra dentro del ámbito bioquímico, por lo que no puede ser percibido por los sistemas sensoriales de los estudiantes y no tienen equivalentes en su experiencia personal (Olsher y Beit, cit. en Tamayo, 2009).

MCEL2

La diferencia entre el MCEL1 (tabla 2) y el MCEL2 (tabla 3) en términos de *elementos*, es la ausencia de primeras hojas fotosintéticas/plántula, alimento y AG como tratamiento en el MCEL2 de la alumna A. El hecho de la ausencia de dichos *elementos* en el MCEL2 de esta alumna, está en relación directa a su idea de que la germinación termina con la emergencia de la radícula.

Alumna A: "...así en conjunto pueda brotar una radícula, cumpliéndose con esto la germinación de una semilla."

El hecho de que la alumna considere que la germinación termina con la emergencia de la radícula resulta relevante, porque puede ser considerado una transformación fundamental del MIE de la estudiante. Esto no sólo porque la emergencia de la radícula sea considerada científicamente como el evento que marca el final de la germinación y con ello su MCEL sea más cercano al MC sobre germinación, a través del MCEA propuesto; sino porque en su modelo inicial, la estudiante consideraba que la germinación culminaba con la presencia de una plántula. Y porque implica que la fotosíntesis no es necesaria para la germinación, como se explica a continuación.

En función de las *relaciones*, la diferencia entre los modelos logrados 1 y 2, es la ausencia de la relación entre la semilla y la plántula con base en la realización de la fotosíntesis. La ausencia de dicha relación es justificada por la idea de la alumna A en el MCEL2 sobre el fin de la germinación con la emergencia de la radícula.

Las *condiciones* que el modelo de la alumna A considera necesarias son: maduración (fisiológica y morfológica), imbibición, reactivación del metabolismo, dormición y escarificación. La maduración, es una *condición* que forma parte del MCEA propuesto, y fue integrada al MCEL2 de la alumna A. Dicha integración es relevante porque la alumna además de considerar la maduración, la clasifica en morfológica y fisiológica –clasificación no considerada en el MCEA propuesto–; esta clasificación es conocida científicamente y puede ser indicio de que la alumna ha adquirido conocimiento en relación con el proceso de maduración de la semilla. Este proceso vincula la etapa de maduración y germinación de una semilla en el ciclo de vida de una planta. Por lo que, es posible que la alumna esté avanzando en la dirección de un aprendizaje integral en torno a la germinación y el ciclo de vida de las plantas.

CONCLUSIONES

- Tras el análisis correspondiente, las estudiantes de segundo semestre de Biología presentaron dos modelos científicos escolares logrados –MCEL1 y MCEL2–. Ambos modelos comparten elementos, subelementos, relaciones y condiciones entre sí, y con el MCEA propuesto. Sin embargo, estos modelos difieren en el evento que marca el fin de la germinación: la aparición de la radícula. En el MCEL1 (cuatro alumnas), el crecimiento de una plántula o la aparición de las primeras hojas fotosintéticas es considerado por las estudiantes como el evento final del proceso de germinación. En el MCEL2, correspondiente a una sola alumna, la emergencia de la radícula es el evento final de la germinación. Por lo que con base en dicho criterio, las alumnas alcanzaron dos modelos diferentes al final de la SD.
- Al final de la SD, las alumnas de segundo semestre de Biología, presentaron dos MCEL del fenómeno de germinación. Ambos modelos coinciden en los elementos semilla, agua, luz, oxígeno y temperatura, y en los subelementos testa, embrión, radícula, reservas nutritivas y enzimas, mismos que fueron propuestos en el MCEA. La presencia de tales elementos y subelementos en el modelo de las estudiantes evidencia la integración de factores externos (elementos) y factores internos (subelementos) para explicar el proceso de germinación. En términos de relaciones, ambos modelos consideran la absorción de agua, ruptura de la testa y la emergencia de la radícula –presentes en el MCEA–, entrada del oxígeno, activación de las enzimas, degradación de reservas y obtención de energía –ausentes en el MCEA–. Las condiciones establecidas por las estudiantes del MCEL1 son viabilidad, sin dormición, maduración, desecación, fotoblasticidad, imbibición, respiración –presentes en el MCEA–, crecimiento y fotosíntesis –ausentes en el MCEA–; por lo que este modelo

considera que el crecimiento de una plántula es el fin de la germinación. El MCEL2 considera que el evento que marca el fin de la germinación es la emergencia de la radícula, lo cual coincide con en MCEA y lo aleja del modelo inicial de la estudiante. Por lo que se considera que una alumna transformó trascendentalmente su modelo inicial.

REFERENCIAS

- Adúriz-Bravo, A. e Izquierdo-Aymerich, M. (2009). Un modelo de modelo científico para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 4, 40-48.
- Cherubini, M., Gash, H. y McCloughlin, T. (2008). The Digital Seed: an interactive toy for investigating plants. *Journal of Biological Education*, 42 (3), 123-129.
- Giere, R. N. (1999). Del realismo constructivo al realismo perspectivo. *Enseñanza de las Ciencias*, número extra, 9-13.
- Gilbert, J. K., Boulter, C. y Rutherford, M. (1998). Models in explanations, part 1: Horses for courses? *International Journal of Science Education*, 20 (1), 83-97.
- Izquierdo, M. (2007). Enseñar ciencias, una nueva ciencia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 125-138.
- Izquierdo, M., Espinet, M., García, M. P., Pujol, R. M. y Sanmartí, N. (1999). Caracterización y fundamentación de la ciencia escolar. *Enseñanza de las Ciencias*, número extra, 79-92.
- Jewell, N. (2002). Examining Children's Models of Seed. *Journal of Biological Education*, 36 (3), 116-122.
- Lesh, R. y Doerr, H. M. (2003). Foundations of a Models and Modeling Perspective on Mathematics Teaching, learning, and problema Solving. En R. Lesh y H. M. Doerr (eds.). *Beyond Constructivism, Models and Modeling Perspectives on Mathematics Problem Solving, Learning and Teaching* (pp. 8-10). Mahwah, Nueva Jersey, Londres: Lawrence Erlbaum Associates (LEA).
- Lin, S.-W. (2004). Development and application of a two-tier diagnostic test for high school students' understanding of flowering plant growth and development. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2, 175-199.
- López-Mota, A. y Rodríguez-Pineda, D. (2013). Anclaje de los modelos y la modelización científica en estrategias didácticas. *Enseñanza de las Ciencias*, número extra, 2008-2013.

- López-Mota y Moreno-Arcuri, (2014). Sustentación teórica y descripción metodológica del proceso de obtención de criterios de diseño y validación para secuencias didácticas basadas en modelos: el caso del fenómeno de la fermentación. *Bio-Grafía. Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 7 (13), 1-25.
- Sigüenza, A. y Sáez, M. (1990). Análisis de la resolución de problemas como estrategia de enseñanza de la Biología. *Enseñanza de las Ciencias*, 8 (3), 223-230.
- Tamayo, A. O. E. (2009). *Didáctica de las Ciencias: la evolución conceptual en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias*. Colombia: Universidad de Caldas.
- Tamayo, M. y González, F. (2003). Algunas dificultades en la enseñanza de la histología animal. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2 (2), 177-200.
- Tobón, T. S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Vidal, M. y Membiela, P. (2013). On teaching the scientific complexity of germination: a study with prospective elementary teachers. *Journal of Biological Education*, 2-6. doi: 10.1080/00219266.2013.823881.

**ACERCAMIENTO A LAS EXPERIENCIAS DE
UN MAESTRO DE TELESECUNDARIA EN UN PROCESO
DE ACOMPAÑAMIENTO PARA ENSEÑAR ARTES**

Rosa María Guadalupe Rivera García

Alejandra Ferreiro Pérez

RESUMEN

En este trabajo se exponen los resultados de una investigación derivada de un proyecto de intervención en el que, mediante el video y técnicas etnográficas se documentó el acompañamiento de especialistas en cinco disciplinas artísticas a tres docentes de una telesecundaria para desarrollar proyectos que tuvieran como eje la línea de arte y cultura del Programa Escuela de Tiempo Completo (PETC) durante el ciclo escolar 2012-2013.

A partir de la información recabada, la investigación que se presenta se enfocó en las experiencias del profesor de primer grado analizadas a través de la metodología de investigación basada en las artes, mediante una metáfora de movimiento que permitió interpretar las relaciones que el docente estableció con sus estudiantes y con los acompañantes.

El análisis dejó ver los factores implicados en el proceso vivido por el profesor, la transformación de su mirada respecto a la

educación artística, y cómo el acompañamiento lo estimuló a desarrollar prácticas de enseñanza en artes.¹

DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

La línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) ha desarrollado intervenciones que procuran atender las necesidades específicas de formación de los docentes en las escuelas donde laboran; la intención de esta perspectiva es potenciar sus prácticas de enseñanza en artes a través del acompañamiento, modalidad de formación en la que una persona con mayor experiencia en un ámbito apoya a otra con menor experiencia, con el objetivo de desarrollar sus competencias e incrementar sus posibilidades de éxito en la actividad que desempeñe (Vélaz de Medrano, 2009, p. 211).

Desde esta perspectiva se llevó a cabo el proyecto de intervención “La escuela de tiempo completo: prácticas de cultura e iniciación artística de maestros y maestras de telesecundaria”,² coordinado por la doctora Alejandra Ferreiro Pérez, cuyo objetivo fue indagar sobre las prácticas de enseñanza en artes en telesecundaria y potenciarlas a través del acompañamiento que cinco especialistas en diferentes disciplinas artísticas –artes visuales, danza, literatura, música y teatro– dieron a una profesora y dos profesores de una telesecundaria del sector 6 del Valle de México para que durante el ciclo escolar 2012-2013 desarrollaran proyectos que tuvieran como eje la línea de arte y cultura del Programa Escuela de Tiempo Completo (PETC).

Dicha intervención tuvo cuatro etapas: una primera de diseño del proyecto y compromiso de los participantes, en la que los

¹ Este reporte de investigación se basa en Rivera (2014b).

² El proyecto fue ganador de la beca Educación Artística 2012, convocada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.

especialistas-acompañantes acordaron con los docentes y el director de la telesecundaria la forma de trabajo (método de proyectos y secuencias didácticas), el tema del proyecto (el desarrollo sustentable) y la periodicidad de las sesiones (una por semana); en la segunda, los acompañantes ejemplificaron un modo de desarrollar proyectos artístico-escolares y animaron a los docentes a participar en la planeación de las secuencias didácticas y en la conducción de algunas actividades; en la tercera, impartieron talleres de cada disciplina artística a fin de puntualizar algunos aspectos de las metodologías empleadas y que los docentes pudieran aclarar sus dudas; en la última etapa, sólo el docente de primer grado desarrolló un nuevo proyecto con el apoyo de los acompañantes en aspectos específicos que les solicitaba.

Durante las cuatro etapas participé como ayudante de investigación y documenté en video todas las sesiones; esta información, complementada con otras técnicas etnográficas, me permitió tener un panorama general de lo acontecido, reorientar mi proyecto de investigación y enfocarme en el proceso vivido por el docente de primer grado; de este modo definí la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué factores intervienen en la experiencia de un profesor de telesecundaria en un proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes?; y el objetivo general: Analizar la experiencia de un profesor de telesecundaria en un proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes en el PETC.

Respecto al objeto de estudio que fui construyendo, se puede señalar que si bien hay diversos estudios sobre los fenómenos educativos enfocados en el análisis de las experiencias, muy pocos se centran en procesos de acompañamiento, en específico de las artes; y, en el ámbito nacional, no existen indagaciones que utilicen la metodología de investigación basada en las artes para examinarlos.

En este sentido, el abordaje del presente trabajo brinda elementos para comprender las experiencias que surgen en procesos de formación docente en el ámbito de la educación artística y, al hacer uso de las artes mismas para el análisis, muestra otras

formas de proceder en la categorización e interpretación de los datos y de profundizar en los aspectos que subyacen en las relaciones educativas.

METODOLOGÍA Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La aproximación al campo se hizo desde una perspectiva cualitativa que posibilitó la comprensión de los protagonistas en su propio contexto y de los significados que le dieron a la experiencia (Eisner, 1998 pp. 43-58). Se recurrió a la etnografía desde una visión interpretativa y contextualizada, retomando las técnicas de observación participante y entrevistas (Goetz y LeCompte, 1998, pp. 124-171; Taylor y Bogdan, 1987, pp. 100-132). Toda la intervención se videograbó, lo que permitió hacer un inventario detallado de lo observado, notar aspectos que habrían pasado desapercibidos y captar la interacción para posteriormente identificar acciones y contextos relevantes (Ardèvol, 1998, pp. 218-238).

Como parte del proyecto general de intervención, se llevaron a cabo tres entrevistas; la primera, al inicio del proceso de acompañamiento con el fin de obtener información general de los profesores participantes, su perspectiva sobre la enseñanza de las artes y su forma de trabajo en las otras asignaturas. La siguiente fue grupal y se realizó al término de la segunda etapa de la intervención, en ella participaron los tres profesores y todos los acompañantes indagaron acerca de las experiencias y aprendizajes de los docentes hasta ese momento del proceso.

Al concluir el acompañamiento se llevó a cabo una tercera entrevista, en la que todos los acompañantes realizaron preguntas al profesor de primer grado respecto a sus aprendizajes más significativos y las posibles transformaciones de sus estudiantes. Para abordar asuntos particulares de interés para mi investigación hice una última entrevista individual al docente de primero, con el fin de conocer su experiencia en el acompañamiento, puntualizando

sobre algunos aspectos acerca de su relación con las artes y la enseñanza de éstas.³

Con la información recabada de los videos y las entrevistas, así como las anotaciones y bitácoras de cada visita, las pláticas informales con el docente de primer grado y los acompañantes, algunas grabaciones de audio de las sesiones, las secuencias didácticas elaboradas para el diseño de los proyectos y la información subida a un grupo de red social al que tenían acceso docentes y acompañantes, elaboré un relato etnográfico en el que además de describir lo acontecido, articulé las miradas de los distintos actores y logré reconstruir de forma compleja el proceso del profesor de primer grado que posteriormente analicé y categoricé a través de una metáfora de movimiento, recurriendo a la metodología de investigación basada en las artes propuesta por Roldán (2012, pp. 14-39) y sobre la que profundizo más adelante.

La metodología de la investigación se sustentó en una reflexión teórica sobre la enseñanza de las artes, a partir de los planteamientos de Eisner (1995, pp. 166-167) acerca de las características de los contenidos de la educación artística: productivo, crítico y cultural, que a su vez definen el tipo de tareas que el docente debe considerar para diseñar situaciones de aprendizaje que motiven a los estudiantes a experimentar con las artes y descubrir su potencial en un ambiente propicio para la exploración (Eisner, 2004, pp. 70-76). También se tomó en cuenta lo planteado por Greene (2004, pp. 15-16) sobre la educación estética y la manera en que ésta promueve la reflexión, apreciación y participación en las artes; así como su propuesta de que “liberar la imaginación” puede abrir nuevas posibilidades y perspectivas del mundo, romper con lo ordinario, crear situaciones ficticias y ver las cosas como si fueran de otra manera. Greene (2005, pp. 35-97).

³ Las claves para hacer referencia a las entrevistas serán las siguientes: primera individual (E1I-31/10/12), segunda grupal (E2G-28/11/12), tercera grupal (E3G-14/06/13) y cuarta individual (E4I-14/06/13).

A su vez, las nociones de experiencia, experiencia educativa y experiencia estética guiaron el acercamiento a la realidad estudiada. De acuerdo con Contreras y Pérez de Lara (2010, p. 24), la experiencia es una vivencia significativa que afecta al sujeto de forma tal que irrumpe en lo previsto, deja una huella que le exige tomar conciencia de ella y tratar de comprenderla. En este sentido para que la experiencia tenga lugar es necesario que cumpla con lo que Dewey (1967, p. 35) define como los ejes longitudinal y lateral de la experiencia: los principios de continuidad e interacción. El primero alude al nexo entre el pasado, presente y futuro del sujeto en la medida en que “toda experiencia vivida recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la que viene después”. El segundo refiere al juego entre el sujeto y el ambiente en que se genera una situación específica donde tiene lugar la experiencia.

Según Dewey (1967, pp. 31-56), estos principios deben considerarse para diseñar situaciones que favorezcan la emergencia de experiencias educativas, las que entiende como aquellos sucesos que conmueven a los sujetos que los viven, incitan su curiosidad e iniciativa y les provocan el deseo de continuar aprendiendo; de esta forma, la experiencia vivida influirá sobre experiencias ulteriores (principio de continuidad). Para propiciar este tipo de experiencias, Dewey (1967, pp. 48-50) señala que es necesario conocer las condiciones internas de los participantes y las condiciones objetivas externas, para que a partir de la interacción entre ambas surja una experiencia; en este sentido, la experiencia debe generarse en un ambiente democrático en el que se tomen en cuenta los intereses de los participantes, pues “la consulta mutua y las convicciones logradas por persuasión hacen posible una mejor cualidad de la experiencia” (Dewey, 1967, p. 33).

El interés que genera una experiencia educativa abre los canales de percepción y por ende, posibilita una mayor sensibilidad ante los diferentes elementos que la conforman; cuando esa percepción se enfoca en las cualidades estéticas de la situación o de los objetos con los que se entra en contacto, puede presentarse una experiencia estética

que permita a los sujetos observar los detalles, apreciarlos y dejarse sorprender por ellos, suscitando cierto asombro o emoción ante lo que viven y observan (Dewey, 2008, pp. 41-65). En palabras de Jauss:

La experiencia estética se distingue de otras funciones del mundo de la vida por su peculiar temporalidad: hace ver las cosas de nuevo y proporciona mediante esta función descubridora el goce de un presente más pleno; conduce a otros mundos de fantasía y suprime en el tiempo la constricción del tiempo; anticipa experiencias futuras y abre así el campo de juego de acciones posibles, permite reconocer lo pasado o lo reprimido, conservando de este modo el tiempo perdido. (Jauss, 1972, p. 18)

Con base en estas nociones y la información obtenida mediante las herramientas y procedimientos descritos, se analizó e interpretó el proceso del docente de primer grado durante el acompañamiento.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Durante el proceso de acompañamiento, la actitud e implicación del docente, se fueron modificando significativamente. En la primera etapa (diseño del proyecto), no mostraba mucho interés y sus aportaciones eran escasas; no obstante, elaboró y puso en marcha una experiencia sensibilizadora con sus estudiantes para generarles curiosidad sobre la problemática ambiental en su contexto escolar, eje temático que guió los proyectos. En la segunda etapa, en la que los acompañantes ejemplificaron el desarrollo de un proyecto artístico escolar, guiaron las exploraciones en las diferentes disciplinas artísticas y organizaron las producciones de los estudiantes en una instalación-*performance*, la implicación y compromiso del profesor se fue incrementando de manera paulatina debido al interés, entusiasmo y habilidades artísticas de sus alumnos. Entre una sesión y otra, hacía las tareas solicitadas por los acompañantes, recuperando sus saberes y retroalimentando sus propuestas con la iniciativa y

espontaneidad de los adolescentes, quienes reelaboraron un mito, crearon un rap a partir de coplas escritas por ellos sobre animales en peligro de extinción y con ambos elementos estructuraron el *performance*.

En la tercera etapa (los talleres), fue notoria la disposición y participación del docente en todas las actividades propuestas por los acompañantes. Cabe señalar que entre ésta y la última etapa, tuvo lugar una actividad no planeada: la presentación del *performance* creado por su grupo en un evento oficial de aniversario de las telesecundarias. En dicho evento, los estudiantes mostraron compromiso y orgullo por presentar un trabajo creado por ellos, los padres de familia los apoyaron en el maquillaje, el rediseño de algunos vestuarios y la elaboración de escenografía. Para contextualizar la presentación, el docente elaboró un video en el que explicó el proceso creativo de los alumnos y la elaboración de la instalación-*performance*. Esta experiencia y el interés de los adolescentes por continuar la exploración con las artes, fue uno de los principales factores que motivaron al docente a continuar con el acompañamiento.

En la última etapa, el profesor⁴ retomó y puso en marcha un proyecto de reforestación, en el que con el apoyo de los acompañantes construyó junto con los estudiantes un jardín botánico que detonó la exploración durante nueve sesiones guiadas por él, en las que los adolescentes crearon personajes que posteriormente dibujaron, esculpieron en plastilina y animaron a través de un programa de modelado en computadora, escribieron un guion filmico y produjeron cuatro audiovisuales elaborados en equipo: una historieta y tres fotonovelas; además, durante el proceso exploraron la danza a través del alfabeto de movimiento⁵ y crearon frases musicalizadas

⁴ El proyecto lo propusieron los tres docentes, pero la profesora de segundo y el de tercer grado, decidieron no continuar con el acompañamiento.

⁵ Codificación hecha por Hutchinson (1995, cit. por Ferreiro y Lavalle, 2010, pp. 21-23) en la que organiza las acciones básicas de los humanos en función de sus posibilidades anatómicas y su relación con el espacio, la gravedad, las personas y los objetos.

con xilófonos (que el acompañante de música construyó apoyado por ellos), mediante los cuales experimentaron la improvisación y el uso de partituras no convencionales.

La implicación del docente a lo largo de esta fase fue evidente, además de planear las sesiones y dirigir las creaciones de sus estudiantes, exploró junto con ellos en las diferentes disciplinas artísticas, puso el ejemplo y mostró gran disposición.

Por ejemplo hoy vamos a trabajar danza, pero danza a mí no se me facilita, pero en ese momento cómo se lo expresas al alumno si tú no lo estás haciendo, tienes que hacerlo. Mentalmente yo ya iba con otra disposición. Ya no es no sé, no puedo, si me tenía que tirar, me tenía que tirar y punto, o si tenía que bailar con ellos, pues me ponía a bailar, o si tenía que cantar, pues tenía que cantar (E4G-14/06/13).

ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

El panorama del acompañamiento plasmado en el relato etnográfico y que de manera sucinta se expuso en el apartado anterior, reveló las distintas experiencias que generaron las transformaciones del docente en relación con la valoración de las artes y su enseñanza y cómo la interacción que estableció con sus estudiantes y con los acompañantes fue fundamental en ese proceso.

Para analizar estas interacciones y comprender las experiencias del docente se utilizó una metáfora de movimiento. La decisión de usar una disciplina artística para analizar lo sucedido, se fundamentó en la propuesta de Roldán (2012, pp. 14-39), que al explicar la metodología de investigación basada en las artes retoma el planteamiento de Varto acerca de que:

Las obras artísticas se caracterizan por su sagacidad al indagar con profundidad y penetración las cualidades de las situaciones y problemas, tanto personales como sociales, y para hacerlo recurren a elementos y estrategias que

son mucho más evocativas que denotativas, con las que puede ser más fácil presentar e interpretar la complejidad inherente a cualquier acontecimiento humano (2009, cit. por Roldán, 2012, p. 28).

En este sentido, lo que se dice a través de las obras no se agota en la mera suma de significados, sino que los reúne todos y “alude a territorios semánticos nuevos, de modo semejante a como ocurre en las metáforas” (Roldán, 2012, p. 28). Por ello, en el análisis e interpretación del material recabado, la metáfora empleada sirvió para articular situaciones de dos territorios distintos: el educativo y el artístico, a través de una comparación entre lo vivido por el profesor y ciertas expresiones dancísticas.

Las relaciones del docente con sus estudiantes se indagaron a través de la propuesta de danza *Contact Improvisation*, caracterizada por el movimiento fluido que surge del contacto entre los cuerpos de los participantes, cuya atención se concentra en la escucha y recepción de la energía del otro en un clima de respeto y confianza donde todos se encuentran en igualdad de condiciones (Novack, 1990, pp. 46-65).

En el contexto del proceso, la alegría, habilidades y disposición de los estudiantes para trabajar con las artes, entraron en contacto con la capacidad de escucha del docente, y ambos se dejaron llevar por la fluidez del movimiento generado por la energía que juntos crearon.

... me llama la atención, la forma en que los alumnos lo toman... el entusiasmo que le ponen a esta parte porque les interesa... Creo que ellos son los jueces en cuanto a esto de la Escuela de Tiempo Completo, yo los veo, contentos, los veo con ganas de quedarse...le están encontrando el sentido de estar aquí (E11-31/10/12).

La atención del docente hacia las necesidades e inquietudes de sus alumnos lo fueron desplazando (Rivera, 2014a, pp. 145-164): cada vez mostró más compromiso y, a partir de sus saberes, dio

seguimiento a las actividades que fueron mejoradas con las propuestas creativas de sus estudiantes.

Al finalizar la quinta sesión de la segunda etapa, los acompañantes pidieron al profesor que trabajara con sus estudiantes en la musicalización de las coplas elaboradas por ellos. Para llevar a cabo la tarea, el profesor las imprimió, dividió al grupo en dos, brindó una copia a cada uno y solicitó que hicieran una canción con ellas. En una plática informal comenta lo siguiente: me paraba de pestañas para darles ideas de cómo musicalizar la copla, al final les puse el ejemplo con la canción de “El chorrito”. Los alumnos decidieron musicalizarlas con otros ritmos; uno de los equipos elaboró un rap, que al interpretarlo por segunda vez en el patio de la escuela, llamó la atención de los estudiantes de otros grados que rodearon al equipo y lo acompañaron con percusiones corporales. El profesor los observaba desde fuera sonriendo, lo cual se interpretó como una manifestación de su emoción y orgullo ante el logro de sus alumnos (Relato etnográfico).

Para ese momento el profesor y su grupo estaban muy involucrados y entusiasmados, generando “movimientos creativos”, en un ambiente de total confianza entre ellos y libertad para explorar. Esta situación estimuló al profesor para implementar el proyecto de la cuarta etapa; en éste, la fluidez se incrementó, pues los contactos generadores de movimiento eran más equilibrados: la disposición e iniciativa de los estudiantes continuaba, pero ahora la detonaban las actividades propuestas por el profesor en las que a través de las diferentes disciplinas artísticas conocieron aspectos relacionados con la reforestación, las plantas medicinales y la construcción y cuidado de un jardín botánico.

En la transformación del profesor y su reconocimiento del valor educativo de las artes, el acompañamiento y las relaciones establecidas con los acompañantes fue fundamental, puesto que le permitió vincularse experiencialmente con las diferentes disciplinas artísticas y algunas metodologías para su enseñanza. Dicho proceso se analizó a través de los grados de relación que, de acuerdo con Hutchinson

(1995, cit. por Ferreiro y Lavalle, 2010, pp. 90-103) los bailarines establecen con personas y objetos. La autora identifica doce grados de relación, pero para efectos del análisis sólo se utilizaron siete:

1. Conciencia/ sensación de presencia
2. Acercarse a/ alejarse de
3. Cercanía
4. Contacto
5. Sujetar
6. Sostener
7. Entrelazar

Debido a su experiencia docente y formación profesional de arquitecto, el tipo de relación del profesor con las disciplinas artísticas (a excepción de los textos literarios y las artes visuales), era de una mera *conciencia* de su existencia, ya que no impartía la asignatura de Artes:

Lo que pasa es que tenemos un maestro que da Artes... Nosotros escogimos la danza y pues obviamente ninguno de nosotros domina ese tipo de asignaturas. Entonces, lo que tenemos es un maestro de apoyo que nos ayuda con eso, de hecho no manejamos ni los materiales que nos dan (EII-31/10/12).

Por lo anterior, en el caso de la danza, el teatro y la música había un claro *alejamiento*, además de que éstas implican exponerse frente a los demás:

Pues es un poco difícil... no es tan fácil, por ejemplo hace rato... les estaba dando ejemplos de cómo podrían musicalizar las coplas...tienes que cantar, cuando tú no estás acostumbrado a cantar, yo no canto ni en la regadera, entonces imagínate, pues es diferente estar dando una clase a exponerte tú como persona. Esa parte es todavía un poco difícil para mí (EII-31/10/12).

Conforme el docente observó el interés de sus estudiantes hacia estas disciplinas, poco a poco fue *acercándose* a ellas hasta establecer una relación de *cercanía*. A lo largo de la segunda etapa entró en

contacto con ellas, a través de las exploraciones propuestas. El seguimiento de las actividades solicitadas por los acompañantes para dar continuidad al proyecto, posibilitó *sujetarlas* mediante las secuencias didácticas planeadas por los primeros, de las cuales aplicó algunas actividades.

Durante los talleres, la disposición del docente le permitió *sostener* las artes y articularlas con otras asignaturas, dichas conexiones guiaron el proyecto de la siguiente etapa. En ese último momento el profesor logró *entrelazar* y hacer suyas las disciplinas artísticas, modificar su visión y posición frente a ellas; arriesgarse a enseñarlas a partir de sus habilidades y aplicar las herramientas metodológicas brindadas por los acompañantes, de acuerdo con su estilo y conocimientos previos.

El proceso de entrelazamiento tuvo particularidades en cada disciplina. En Artes visuales, su experiencia como arquitecto, desde el inicio le facilitó incorporar herramientas al proyecto; éstas se concretaron en los dos mapas hechos por los estudiantes para identificar las zonas de la escuela en mal estado y para la ubicación del jardín botánico; así como el uso del programa de modelado en computadora. En textos literarios, la impartición de la asignatura de Español, le dio referentes para incorporar las creaciones literarias de los estudiantes al proyecto y a partir de ellas, hacer cruces con las otras artes.

La disposición del acompañante de teatro, los lazos de confianza que estableció con el docente, la importancia que ambos daban a las creaciones de los alumnos y el respeto a sus propuestas fueron factores importantes que permitieron al docente hacer suyo (entrelazar) el teatro. En danza, además de la atención y el acompañamiento puntual brindado por la acompañante, el alfabeto de movimiento facilitó el proceso:

A mí me llamó mucho la atención [la] danza, con las fichas del movimiento se me facilitó mucho... ya no necesitas ni explicárselo. Bueno, primero tienes que darles el concepto, pero una vez que ya lo manejan, ellos mismos van creando

sus movimientos de danza... con un simple símbolo te van expresando algo (E4I-14/06/13).

Las actividades propuestas por el acompañante de música, favorecieron que el profesor dejara a un lado su poca experiencia en la disciplina y se vinculara con ésta a partir de sus intereses y capacidad de percepción auditiva; estos ejercicios, además de ponerlos en práctica con sus estudiantes, dieron lugar a una experiencia estética (Dewey, 2008, pp. 41-65; Jauss, 1972, pp. 39-43):

Yo no me considero una persona conocedora de música, pero estoy abierto siempre a todo tipo de género... a lo mejor escuchaba música por escuchar o por gusto pero no por ponerle atención a todo lo que conlleva. Por ejemplo escuchar el sonido del viento... en la escuela, llevo cinco años en esta escuela y sí lo había percibido pero no me había detenido a analizarlo... entonces ya estás más atento a ese tipo de cosas... Las artes me han permitido poner más atención a las cosas que das por hecho que conoces (E3G-14/06/13).

El análisis de las relaciones del docente con sus estudiantes y los acompañantes, permitió comprender cómo se generó el deseo de seguir aprendiendo y enseñando artes (Dewey, 1967, pp. 31-56). La significatividad de los vínculos establecidos generó interés por la enseñanza de las artes y lo vivido dejó una huella en el docente que no sólo le exigió tomar conciencia de ella (Contreras y Pérez de Lara, 2010, pp. 24-30), sino continuar con la aplicación de lo aprendido, hacer conexiones y dar paso a nuevas preguntas.

CONCLUSIONES

Las transformaciones del docente en la enseñanza de las artes se traslucen en el análisis de la experiencia, pero también en una de sus últimas reflexiones en que expresa los momentos que vivió a lo largo del acompañamiento:

Pues primero desconfianza total conmigo, hacia mi trabajo en el área de las artes, ¿no?, total desconfianza. Intermedio, antes de los talleres pues ya más expuesto al trabajo y bueno, los talleres me ayudaron a ver de qué forma podía trabajar sólo cada una de las áreas. Y al final pues creo que comprometido... ya más adentrado y con más participación con mis alumnos en cada uno de los trabajos (E4I-14/06/13).

Después del proceso, su vínculo con las artes cambió y gracias a ello comenzó a definir prácticas de enseñanza que se caracterizaron por:

- Reconocimiento de los saberes de sus estudiantes y la importancia de partir de sus intereses para construir en colectivo.
- Relaciones de horizontalidad en las que los actores del proceso enseñan y aprenden a la par.
- Incorporación de la planeación para diseñar situaciones educativas y autonomía respecto a los contenidos especificados en los libros de texto.
- Consideración del método de proyectos como herramienta para articular diferentes disciplinas y dar solución a problemáticas específicas desde una perspectiva abierta, lúdica y basada en la experiencia.
- Ambiente de libertad para expresar ideas y presentar propuestas.
- Apertura a la incertidumbre, a través de guiar las exploraciones e ir construyendo a partir de las creaciones e intereses de los estudiantes.
- Cruces interdisciplinarios entre asignaturas del currículo y las disciplinas artísticas, que a su vez favoreció el trabajo colaborativo entre los alumnos.
- Integración de saberes previos de su formación como arquitecto y de su experiencia como profesor de telesecundaria en el uso de materiales disponibles en ese ámbito educativo.

El análisis permitió escuchar las voces de quienes formaron parte del proceso (docente, alumnos, acompañantes e investigadora) y

respondió a la pregunta inicial sobre los factores que intervinieron en la experiencia del profesor durante el acompañamiento. Asimismo, dejó entrever otros aspectos a considerar en futuros procesos de formación de profesores no especialistas en artes: las propuestas pedagógicas y metodológicas para propiciar ese acercamiento, la importancia de centrar los procesos en la experiencia, la exploración y la experimentación, así como las estrategias para invitar a la disposición y apertura para el trabajo con las artes. Por último, mostrar las experiencias del docente, subraya la importancia de la educación artística en la formación de los sujetos y la necesidad de generar conocimiento en este campo.

REFERENCIAS

- Ardèvol, E. (1998). Por una antropología de la mirada: etnografía, representación y construcción de datos audiovisuales. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 53 (2), 217-240.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (comp.). *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (2008). *El Arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Greene, M. (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*. México: Edere.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Grao.
- Ferreiro, A. y Lavalle, J. (2010) *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza. Paquetes Didácticos*. México: Conaculta/INBA/OEI/Cenidid.
- Jauss, H. (1972). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- Novack, C. (1990). *Sharing the dance. Contact Improvisation and American culture*. EUA: The University of Wisconsin Press.

- Rivera, R. M. (2014a). Contactos y desplazamientos: la experiencia de un profesor de telesecundaria en la enseñanza de las artes. En A. Ferreiro (coord.). *Experiencias interdisciplinarias en la enseñanza e investigación de las artes en una telesecundaria* (pp. 145-168). México: INBA.
- Rivera, R.M. (2014b). *Experiencias de un maestro de telesecundaria en un proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes*. Tesis de maestría. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Roldán, J. (2012). Las metodologías artísticas de investigación y la investigación educativa basada en las artes visuales (sobre el paisaje de la Depresión Cuadrada de Bruce Nauman). En R. Marín y J. Roldán. *Metodologías artísticas de investigación en educación* (pp. 14-39). Málaga: Aljibe.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Velaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (1), 209-229. Recuperado el 12 de agosto de 2016 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733015>

CAMPO 3
DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD
Y MULTICULTURALIDAD

PRESENTACIÓN

Esta sección en la que se presentan los trabajos realizados por estudiantes y profesores vinculados con las líneas que contiene el Campo de formación 3 *Diversidad, Interculturalidad y Multiculturalidad*, reviste la puesta en escena de temáticas de interés relevante para la investigación educativa. La propuesta de los distintos textos que aparecen en este apartado remiten a un ámbito de conocimiento reciente en diferentes áreas de estudio, es decir, lo que se busca es la promoción y difusión de miradas, voces e imágenes que promulgan discursos interpretativos de una realidad vivida en esta época histórica, la estrecha vinculación con las ciencias sociales, la forma en cómo se construye el conocimiento desde la investigación y la manera de problematizarlo, lo cual conlleva al desarrollo de una conciencia científica y al pensamiento reflexivo y creativo.

Con base en ello, destacamos que en este Campo de formación, en particular, se profundiza en una de las dimensiones relevantes que la formación en el posgrado de la UPN se busca destacar. Tal es el caso de la concepción de que la formación o educación depende de la imagen de humanidad que se tenga. En una imagen de hombre que esté vertebrada por la idea de potencialidad e intencionalidad, la educación ha de verse como una formación de disposiciones y de virtudes. Según la idea o paradigma de hombre que se tenga en una cultura, de manera establecida o aun de manera revolucionaria, resultarán las disposiciones o virtudes que se

le deparan, las virtudes que serán objeto de cultivo y educación (Beuchot, 2009).

A continuación, se presentan cuatro investigaciones que se encaminan a mostrar realidades desde la lectura de distintos enfoques de interpretación, enfatizando tópicos clave, como género, hermenéutica, identidad y educación. La estructura discursiva se compone de una breve síntesis de lo que trata cada texto, entrelazando elementos teóricos que permiten ahondar en la temática central.

De acuerdo con este planteamiento, el primer texto se titula *Hermenéutica analógica para una didáctica del límite: una propuesta para la enseñanza de la ética en el nivel medio superior*, de la autoría de Efraín Zamora Domínguez y Arturo Cristóbal Álvarez Balandra. En la propuesta se manifiesta la incesante preocupación que tiene el profesorado que imparte la clase de ética en el nivel medio superior y la situación que vive la juventud en la sociedad y que va desde la conformación de la identidad, la pertenencia a grupos, el bombardeo de información académica y el avasallamiento del desarrollo tecnológico.

Desde su experiencia docente como profesorado de la asignatura de ética, los autores establecen cuestionamientos que se dirigen a reflexionar su labor pedagógica, mismos que permiten la comprensión sobre la manera en cómo enseñan los contenidos de la disciplina, si éstos propician que el estudiantado logre establecer un vínculo entre la teórica y las situaciones prácticas de su vida, el valor que se le otorga a la ética en la toma de decisiones y en la vida de una persona.

Observar el fenómeno de estudio desde la perspectiva de la investigación, implica ver a la escuela desde una filosofía de la educación intercultural en la que el docente pueda crear vínculos de reconocimiento, respeto, solidaridad y amistad y evitar un rol de tratamiento diferenciado hacia el alumnado. La escuela intercultural debe plantear, como una de las finalidades esenciales, que los alumnos de todas las culturas y características, se formen como ciudadanos libres, críticos, iguales, justos y solidarios que desarrollen la

ciudadanía ética, política, cívica, ecológica e intercultural. Una escuela abierta a todos los ciudadanos, sin distinción de culturas, valores, religiones ni características sociopersonales (Escarbajal, 2011).

Desde esta perspectiva, todos los seres humanos vivirían en un mundo multicultural, donde cada individuo tendría acceso a más de una cultura, a más de un conjunto de conocimientos y patrones de percepción, pensamiento y acción. El docente dejaría de ser el único responsable de la adquisición de competencias de sus alumnos, prestando atención a la relación de los programas con el aprendizaje informal que se produce dentro y fuera de la escuela. Evitaría el uso de los estereotipos e impulsaría una búsqueda intensa de las semejanzas y diferencias entre alumnos, en la que el desarrollo de competencias en una cultura requiera una interacción constante con las personas que ya las poseen.

El segundo texto, *La narración autobiográfica: constitución identitaria de un trayecto formativo*, es expuesto por Cecilia Miranda Román y Elizabeth Hernández Alvidrez, quienes presentan los principales hallazgos de una investigación sobre el sentido y significado que las personas jóvenes y adultas han construido sobre su experiencia educativa en el Instituto Nacional para la Educación de Personas Adultas (INEA). Desde una mirada hermenéutica en la educación, se destaca la contribución de esta herramienta de análisis, se explica cómo se constituye la identidad de los docentes, el estudiantado e investigadores.

Pensar la identidad en su complejidad es un reto intelectual cuyo resultado podría desembocar en la posibilidad de una mejor convivencia entre las personas (Roger y Regalado, 2011). La identidad se va construyendo y haciendo cada vez más “única” precisamente en el múltiple y complejo proceso de complementariedades, recursividades, antagonismos y coincidencias que se dan en las relaciones no sólo cotidianas sino en ese proceso transversal que va desde la convivencia diaria hasta niveles más generales.

La educación, en este sentido, tiene hoy la responsabilidad y el deber de ayudar a la construcción de individuos capaces de generar

pensamientos no reduccionistas y unidireccionales; para ello tiene que revisar los hábitos que desde muy temprana edad se fomenta dentro del paradigma perverso de la identidad estática (Roger y Regalado, 2011).

El tercer escrito, *Una lectura hermenéutica de las imágenes de los libros de historia para educación secundaria*, de la autoría de Andrea Patricia Juárez Casas y Rosa María González Jiménez, muestra un acercamiento a los libros escolares de Historia de México dirigidos a educación secundaria, desde una lectura hermenéutica, se identificaron las iconografías centradas en las portadas con la finalidad de ubicar las imágenes convencionales de la historia de México y no convencionales de donde emergió una realidad social que reconoce la presencia del otro, posibilitando un acercamiento a la construcción de la identidad nacional, la identidad mexicana, el proceso histórico, la conciencia histórica, la multiculturalidad e interculturalidad y la interrelación con los saberes docentes.

Lo que se busca con este tipo de análisis es ofrecer recursos argumentativos que contribuyan a comprender el lugar que ocupa la imagen en la experiencia sociocultural contemporánea expuesta en los libros, con la finalidad de interrogar y cuestionar las implicaciones identitarias y culturales de la proliferación icónica, y por las complejidades de su creación e interpretación (Lizarazo, 2007). Eso implica la posibilidad de cuestionar y reflexionar el sentido estético, ético y político de las imágenes que acompañan e ilustran los libros de texto, dado que una sociedad que se revoluciona de manera permanente tiene que mantener la visión crítica de los procesos sociohistóricos que configuran la historia de un país.

El último texto lleva por título *Género y discursos sobre el amor romántico: Estudio de caso de la UACM, plantel Cuauhtepac*, de la autoría de Náyade Monter Arizmendi y Ana Laura Lara López; en esta investigación se presenta un estudio descriptivo y diagnóstico referido a los discursos sobre el amor romántico de un grupo de estudiantes pertenecientes a la UACM del plantel Cuauhtepac.

En la actualidad la juventud ha comenzado a renovar las

prácticas y concepciones referentes al concepto de amor, aunque esta transformación se desliza entre los discursos tradicionales y los nuevos (Rodríguez, 2006). Esto es, se continúa reproduciendo la cultura amorosa dominante, por un lado y, por otro, poco a poco se han ido modificando las ideas referentes a los vínculos amorosos y de pareja distanciándose de la moral hegemónica. Así, comúnmente la percepción que tiene la juventud sobre el amor romántico y la relación en pareja se ha ido construyendo con base en historias, consejos, discursos, creencias y rituales; que van desde enfatizar frases como: “mi vida eres tú”, “el amor lo perdona todo”, “el que bien te quiere te hará llorar” o “amar es sufrir”. Mismas creencias que son reforzadas en revistas, periódicos, libros, internet, televisión, radio, películas, entre otros.

La Encuesta Nacional de Valores en Juventud señala que aún se sigue pensando que las mujeres se guían por sus emociones y los hombres por la razón (Instituto Mexicano de la Juventud, 2012). Baste señalar, que el discurso amoroso hegemónico se entrelaza institucionalmente a través del Estado, la Iglesia, la Escuela y la Familia, principalmente, donde se construyen y perpetúan identidades (subjectividades): dicotómicas y jerarquizadas (femenino/masculino).

Desde esta posición, las mujeres son vistas como seres incompletos (dependientes), con necesidades naturales de amar para completarse, mientras que los hombres son percibidos como autosuficientes, completos e independientes. De tal manera que estos arquetipos organizan las relaciones y los discursos, potenciándose la subordinación de las mujeres en las relaciones de pareja (Saiz, 2013).

REFERENCIAS

- Beuchot, P. M. (2009). *Hermenéutica analógica y educación multicultural*. México: Conacyt/UPN/Plaza y Valdés.

- Escarbajal, F. A. (2011). La formación del profesorado para una escuela intercultural. En J. J. Leiva-Olivencia y R. Borrego-López (coords.). *Interculturalidad y escuela. Perspectivas pedagógicas en la construcción comunitaria de la escuela intercultural* (pp. 123-144). España: Octaedro.
- Instituto Mexicano de la Juventud (2012). *Encuesta Nacional de valores de la Juventud 2012. Resultados Generales*. Disponible en: http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVAJ_2012.pdf
- Lizarazo, A. D. (2007) (coord.). *Sociedades icónicas: historia, ideología y cultura de la imagen*. México: Siglo XXI.
- Rodríguez, Z. (2006). *Paradojas del amor romántico: relaciones amorosas entre jóvenes*, México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Roger, C. E. y Regalado, L. C. (2011). Reflexiones sobre la identidad. *Ciências Sociais Unisinos*, 47 (1), 98-100.
- Saiz, M. (2013). *Amor romántico, amor patriarcal y violencia machista. Una aproximación crítica al pensamiento amoroso hegemónico de occidente*. Tesis de Maestría. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Silva, T. (2012). *Hacia la superación de las desigualdades de género entre las y los adolescentes: proceso de toma de conciencia*. Tesis de Doctorado. Universidad de Valencia, España. Disponible en http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/25766/Tesis_Telma_Low.pdf?sequence=1

**HERMENÉUTICA ANALÓGICA PARA UNA DIDÁCTICA
DEL LÍMITE: UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA
DE LA ÉTICA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR**

Efraín Zamora Domínguez

Arturo Cristóbal Álvarez Balandra

RESUMEN

En la actualidad, los estudiantes de educación media superior son nativos y cautivos de las redes computacionales y el desarrollo tecnológico, se encuentran inmersos en un mundo concreto pero a la vez simbólico, en el cual se desarrollan social y cognitivamente.

Los docentes de ética nos enfrentamos diariamente a esta condición de los estudiantes adolescentes, que se encuentran en una búsqueda constante: de identidad, de pertenencia a un grupo de pares, de apropiación de conocimientos producto del contexto que la mayoría de las veces se encuentran diferenciados de los que transmitimos en la educación formal.

Ante esta situación, hemos formulado algunos cuestionamientos dirigidos a la labor del docente de ética: ¿Estamos enseñando adecuadamente los contenidos propios de nuestra disciplina?, ¿estamos ayudando en verdad a nuestros estudiantes para que aprendan a reflexionar?, ¿nuestros estudiantes comprenden lo que estamos

transmitiendo?, ¿los estudiantes en realidad son capaces de interpretar los fenómenos sociales a través de la ética?, y ¿con lo que enseñamos, los estudiantes pueden transformar su vida en algo mejor?

En fin, si nosotros como docentes de ética somos los primeros en protestar y en estar en desacuerdo con las políticas educativas de corte neoliberal, entonces, la pregunta que nos tenemos que hacer es: ¿cuál es la propuesta concreta para una mejor enseñanza de la ética para una educación en valores?

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y ABORDAJE DE LA LITERATURA ESPECIALIZADA

El presente texto es producto de una investigación que se orientó a elaborar una propuesta de enseñanza de la ética a alumnos de nivel medio superior, propuesta que tiene un sentido didáctico aplicando las categorías de la hermenéutica analógica. Esta parte de reconocer que la ética no es un conocimiento que se pueda aprender y aplicar de manera memorística, sino a través de acciones en la vida, es decir, entendiendo lo que implica ponerla en ejercicio, pero *phróneticamente* y de forma analógico-icónica (ya sea de manera proporcional o atributiva, según sea la situación que se enfrente).

Así, la hermenéutica analógica en la enseñanza debe ser pensada como didáctica del límite, ya que servirá al docente para organizar y plantear estrategias de trabajo dilémicas comprendiendo e interpretando los contenidos de la asignatura que imparte (en este caso, la ética), también servirá para ayudar a que los estudiantes puedan pensar y actuar de manera prudente ante una diversidad de situación que enfrenten. Planteamiento que nos llevó a titular dicha investigación como: *Hermenéutica analógica para una didáctica del límite: una propuesta para la enseñanza de la ética en el nivel medio superior.*

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Hoy en día tenemos claro que la hermenéutica es un enfoque epistemológico que tiene una larga historia, de ahí que se pueda decir que hay diferentes enfoques (Álvarez, 2001), si bien en términos generales:

La hermenéutica es la disciplina de la interpretación; pues bien, ella puede tomarse como arte y como ciencia de interpretar textos. Los textos no sólo son los escritos, sino también los hablados, los actuados y aun de otros tipos, un poema, una pintura y una pieza de teatro son ejemplos de textos, van, pues, más allá de la palabra y el enunciado (Beuchot, 2005, p. 11).

En el caso específico de la hermenéutica analógica:

Se trata del instrumental cognitivo para comprender-explicar la realidad social y educativa, sin que ello signifique que no pueda aplicarse en otros ámbitos disciplinarios de las ciencias naturales o matemáticas, por supuesto con límites y de manera prudencial. Un corpus categorial que moldea el acto de interpretación en un sentido analógico, icónico, el cual está lleno de posibilidades de diálogo [...]. Dentro de su complejidad, este corpus tiene como categorías base [...] la analogía de atribución, y la de proporcionalidad propia e impropia, el ícono; el texto, y actualmente el neobarroco (Álvarez, 2012, p. 112).

Conjunto de categorías que el docente puede emplear para enseñar e interpretar la realidad social de manera equilibrada y prudente. Reconociendo que en su salón de clases siempre hay diversidad y que requiere que se comprendan dichas categorías para poder realizar: primero, una adecuada interpretación de sus discentes (su texto) y segundo, una conveniente organización del proceso de enseñanza y evaluación (de manera analógica e icónica).

Una categoría base de esta hermenéutica analógica es el ícono, que tiene el potencial de asociar lo complejo y lo recóndito de la naturaleza del hombre; es decir, nos coloca entre la natura y la cultura, entre el decir y el mostrar. Es una categoría en sí se subdivide

en imagen, esquema y símbolo lo que da una gran apertura para la interpretación. Sobre todo porque la razón ética "...no es pura discursividad o cumplimiento de reglas de inferencia y de argumentación, sino como la razón animada por algo más, que era el deseo o la intención de hacer el bien" (Beuchot, 1999, p. 14). Es así que al ser aplicada a la enseñanza de la ética en el nivel medio superior, es de gran utilidad para la docencia, puesto que a los docentes nos permitirá, y también a los estudiantes, elaborar juicios de valor y un razonamiento abductivo,⁶ para poder acercarnos al punto medio virtuoso, para interpretar y dar a comprender dilemas morales de la vida.⁷ Asimismo, los estudiantes aprenderían a interpretar y a comprender a través del acto docente *phronético* o prudencia.

Phrónesis que Beuchot retoma de Aristóteles, introduciendo la noción de analogía o proporcionalidad, en una búsqueda por lograr la armonía como es el caso de la música, la aritmética y hasta la geometría. Incluso en el aspecto moral ésta debía estar implícita, ya que en la ética hay que partir no de "...nosotros mismos, sino del otro como de un ícono nuestro, como de un análogo a nosotros, si queremos sentar las bases de nuestro comportamiento moral" (Beuchot, 1999, p. 51).

Incluso en filósofos contemporáneos como Gadamer, la idea de *phrónesis*, está considerada como el instrumento por excelencia para realizar el acto hermenéutico y para dilucidar el acto o el

⁶ "Para Peirce, la abducción es algo más que una suerte de silogismo; es una de las tres formas de razonamiento junto a la deducción y la inducción. Tal abducción, en latín *abductio*, refiere en su estructura el *ab* que significa "desde lejos" y *ducere* "llevar", un tipo de razonamiento inicialmente puesto en evidencia por Aristóteles (Serrano, 1981, pp. 25 ss.).

⁷ Al respecto dice Beuchot: "Tanto la realidad como el pensamiento son relación. Es un pensamiento relacionista, no relativista. En efecto, la relación se da entre cosas, es decir, entre sustancias, lo cual deja un sedimento ontológico para la relación misma que no queda hipostasiada. [...] En este ámbito de las relaciones, se entiende que Peirce haya apreciado la noción de analogía, la cual es relación de relaciones. Su analogismo lo manifestó en el signo icónico, el cual lo ha hecho célebre. El signo icónico es análogo (no unívoco pero tampoco equivoco). La iconicidad es analogía" (2014, pp. 13-14).

proceder ante una situación, aunque no como una metodología a rajatabla, ya que se mueve entre la ontología y la ética de la comprensión humana. Tal vez como un modelo a seguir para un proceder virtuoso, medurado y equilibrado, según sea el caso (Beuchot, 2007).

Así la *phrónesis*, el ícono, y los *tipos de analogía* (de atribución y de proporcionalidad propia e impropia o metafórica), serán fundamentales para el desarrollo de una didáctica analógica, sobre todo al tener que interpretar y poner en práctica los *textos* de la ética.

Finalmente, está la categoría de *abducción* que tiene el potencial de mostrar la totalidad a través del fragmento, es decir, la parte que contiene elementos del todo, el acto moral que responde a los valores que en la ética se proponen. Un razonamiento que también se conoce con el nombre de “...*retroducción* porque es una especie de razonamiento hacia atrás, se va de los efectos a las causas probables, hay riesgo de error, pero se eliminan las respuestas menos probables y se eligen las más probables [o adecuadas]” (Beuchot, 2014, p. 40).

Hemos ya hablado de dos de las categorías fundamentales de la hermenéutica analógica (*la phrónesis y el ícono*). Ahora hace falta explicar cómo se descomponen estas categorías, en los tipos de analogía que ya hemos indicado (*la de atribución y la de proporcionalidad propia e impropia*).

En el caso de la *analogía de atribución* se trata de aquella en la que se cumple con la prioridad y posterioridad de la relación entre los analogados, pero con la peculiaridad de que ésta es jerárquica, pues aunque el nombre es común la razón significada por el primer análogo se logra con gradientes. Es decir, da sentido a los demás analogados que de manera jerarquizada son secundarios, terciarios, etcétera, al primer analogado porque mantienen alguna similitud o alguna relación. Por ejemplo la amistad, donde:

...el primer analogado es la amistad *honest*a, aquella que su razón es perfecta, pues se busca por y en sí misma, de manera desinteresada y sincera, en pro del bien del amigo aunque implique alejarse de él, es la amistad modélica o

icónica que en su perfección difícilmente existe, pero que en sí se persigue y sintetiza otras formas de expresión; como analogado secundario está la amistad *deleitable*, aquella cuya razón es imperfecta, pues no es la razón del bien común, ya que sólo es para la diversión; por último está la amistad útil, aquella cuya razón es medio y no fin, ya que es la amistad que sólo sirve para obtener o hacer algo –el cuatismo– que sólo dura mientras [la relación] es útil (Álvarez, 2012, p. 131).

Es una analogía que nos permite establecer un orden de prioridad y posterioridad, pues: “...implica una jerarquía, la que existe en un analogado principal, al cual se le atribuye el término de manera más propia y otros analogados secundarios a los que se les atribuye por relación con ese término principal...” (Beuchot, 2005, p. 26).

A diferencia de la anterior, *la analogía de proporcionalidad* se trata de una categoría que en sí se diversifica, es decir, tiene dos formas de expresión: propia o impropia o metafórica. En el caso de la primera, la propia, se trata de una analogía en la que el nombre común es compartido por ambos analogados manteniendo proporcionalmente la diferencia; por ejemplo, “el corazón es al ser humano lo que los cimientos son a la casa”, dos razones que mantienen la unidad pero salvaguardando el predominio de la diferencia que distingue el sentido de los analogados. Un tipo de analogía en la que se busca recoger con la mayor igualdad posible los diversos contenidos noéticos⁸ y los diversos sentidos de los términos, sin que propiamente haya un analogado principal y otro secundario, como en el caso de la analogía de atribución, con la salvedad de que en sí mantiene una cierta condición de jerarquía en función de la especificidad y de las diferencias de las partes, según cierta proporción. Condición que nos lleva a tener que reconocer que no hay una única interpretación válida, sino que puede haber diversas

⁸ La *noesis* es la actividad del pensamiento (el *nous*) por la que se considera que ésta accede a un conocimiento directo e inmediato del objeto. De ahí que para Platón la *noesis* representaba el grado más elevado de conocimiento, al ser la única capacidad del alma que permite la captación directa de las Ideas, de la verdadera realidad.

interpretaciones, que a la vez que son diferentes, proporcionalmente conservan cierta equivalencia, una equidistancia prudencial que las hace complementarias entre sí.

Así, un cúmulo de interpretaciones se concatena y se transmiten la adecuación del texto, y se van “inyectando” la adecuación como en una especie de transividad; pero hay proporción, se pueden relacionar entre sí por algún punto en común, de ninguna manera son dispares o disparatadas, cierran un cierto margen de variabilidad. Mientras que en la analogía de atribución las interpretaciones se relacionaban con una principal, aquí se relacionan unas con otras mediante eso común que van transmitiéndose y conservándose dentro de un margen que evita que se disparen, que caigan en la disparidad (Beuchot, 2015, p. 54).

En el caso de *la impropia o metafórica*, la estructura que relaciona a los analogados, es de manera simbólica ya que lo expresa, lo refiere. Si para decir llueve, digo “el cielo llora”, comparo simbólicamente las lágrimas del hombre con la lluvia de las nubes. Ahora bien, el cielo no llora, se trata de una metáfora. De ahí que se trate de una analogía en la que sólo uno de los términos relacionados recibe la predicación de manera literal y el otro de manera simbólica. Si dijéramos: “la risa es al hombre lo que las flores son al prado”, lo que estamos implicando es una relación metafórica en la que se da un “desplazamiento” metonímico del hombre al prado y, por contigüidad metafórica, la risa a las flores.

Se trata [como indica Álvarez], de una relación de semejanza entre los significados que en ella participan, una especie de composición conceptual, semántica o referencial que siempre tiene excedentes –un surplus– de mayor grado de complejidad y novedad que el que puede expresarse en cada uno de los elementos de la metáfora (2012, p. 140).

Modos de la analogía que a diferencia de una interpretación puramente empírica buscan dar sentido a los acontecimientos y a los

actos de los sujetos, claro, con variabilidad, dando cabida a lo diverso y a la subjetividad del lector o del interprete, alejándose de una supuesta objetividad que hoy en día está haciendo mucho daño al tener que relacionarse e interactuar las personas y las comunidades entre sí. Baste con ver los acontecimientos violentos que se viven en todo el mundo, sin que la solución sea el diálogo y el respeto entre lo propio y lo ajeno.

De ahí que se plantee que la hermenéutica analógica es de gran utilidad en el ámbito educativo, porque permite encontrar puntos de conmensurabilidad, y de orden, donde otros no los ven, así como para mediar entre la diversidad educativa, estableciendo mínimos de universalidad y diferencia (Álvarez, 2012).

Para ello, es necesario proporcionar a los estudiantes, la oportunidad de conocer otras perspectivas desde las cuales podríamos acercarnos al conocimiento de la ética, ya que es necesario hacer de la clase de ética una experiencia diferente, en la cual los estudiantes puedan dialogar y comprender las categorías de la comprensión que son postuladas por la hermenéutica analógica, para aplicarlas a la comprensión de un texto⁹ dentro del aula.

Sobre todo porque la didáctica de hoy se sigue orientando hacia el trabajo en el aula y a establecer lineamientos normativos sobre la acción docente, el problema de esto es que el énfasis sólo se pone en la metodología para lograr los aprendizajes, esto quiere decir que la didáctica se encuentra sumergida en una visión tecno-instrumental que sólo responde a una visión funcionalista-positivista, que deja fuera la diversidad (tanto material como cultural) en la que estamos insertos.

⁹ Recordemos, como plantea Ricoeur, que en la hermenéutica texto es toda forma de expresión que tiene el potencial de transmitir o comunicar algo a las personas y que a su vez involucra una acción (2001, pp. 105-110). Dice Álvarez: "...texto es una categoría que posee diversas formas de expresión, que jerárquica y proporcionalmente tiene el potencial para comunicar 'algo' a 'alguien', para generar una interpretación sobre la especificidad de una sociedad, de una cultura, de un grupo, de un mito en el tiempo y en el espacio, independientemente de que el texto sea la síntesis que un sujeto elabora, pues si bien éste es la individualidad que la sintetiza, como tal puede trascender al autor y al mundo que le dio origen" (2012, p. 160).

Es por esto que es necesario hacer el esfuerzo de llevar a cabo una aplicación de la hermenéutica analógico-icónica dentro del aula, donde los docentes tengamos el derecho y la libertad de llevar a cabo su práctica pensando en la diversidad y en la multiplicidad de posibilidades de desenvolvimiento del ser humano y de las culturas.

ESTRATEGIAS Y RECURSOS

La lectura de un texto ayudará a la construcción del diálogo, además de despertar un interés distinto del que proporciona el mundo de los *mass media*,¹⁰ ya que en estas épocas, de las Tecnologías de Información y de la Comunicación (TIC), hay formas de conocer el mundo que no precisamente apelan al interior del ser humano. Por esta razón, la necesidad en el aula de acercar a las personas a sí mismas, pero también a los demás, partiendo de reflexiones analógico-icónicas del texto.

Pareciera que la didáctica de hoy día busca priorizar el uso de textos electrónicos para la enseñanza y como única vía para lograr los aprendizajes. Nadie niega su utilidad y por supuesto que estas herramientas han ayudado a tener conocimientos sobre los cuales nunca imaginamos que podríamos tener algún tipo de acceso, o acercarnos a lugares lejanos a través de imágenes y videos; por otro lado e irónicamente, han alejado a las personas del contacto cara a cara, tan necesario para la alteridad y la toma de consciencia acerca del otro y de su valor. Esto se ha ido convirtiendo en una forma de proximidad artificial entre las personas, donde el docente no logra

¹⁰ Medios de comunicación de masas, en donde según la opinión de Sartori, estos convirtieron al hombre en un Homo Videns, es decir, en un ser humano que tiene prestancia casi absoluta para atraparse en los mensajes del mundo de los medios de comunicación, donde no existen motivos para que el ser humano desarrolle su pensamiento abstracto, ni crítico. Puesto que se encuentra sumergido en un mundo donde predomina la pasividad intelectual (Sartori, 1997, p. 235).

despertar el diálogo o el intercambio respetuoso de opiniones entre sus estudiantes.

Los textos, al igual que los simuladores de vuelo donde se aprende a volar, sirven para hacer maniobras y realizar prácticas de despegue y aterrizaje, y generalmente se aprende a pilotar un avión, a controlarlo y dominarlo, pues se conocen los factores que sirven y no sirven para volar un avión y por supuesto para que no se caiga. De manera similar, el aula será el espacio en donde se llevará a cabo la interpretación del texto, que los estudiantes tendrán que comprender y deberán interpretar a la luz de las categorías de la ética hermenéutica.

En esa propuesta es importante introducir a nuestros alumnos a una situación concreta que implique problemas éticos-morales donde se tengan que tomar decisiones y actuar de algún determinado modo, donde deban de interpretar. La cuestión es que nuestros estudiantes escriban y dialoguen (principalmente) sobre determinados problemas planteados en la clase de ética, como pueden ser problemas relacionados con la bioética, con el multiculturalismo, con los derechos humanos, con la interacción entre ellos.

La intención es hacer deliberar a nuestros estudiantes, donde puedan realizar ejercicios que propongamos y les ayuden a desarrollar ciertas habilidades sociales con un sentido ético, para lograr que comprendan lo que implica el trato digno a personas con diversas formas de ser y de pensar; además de posibilitar la formación de valores como el respeto, la equidad, la honestidad y otros más, que son fundamentales para la convivencia y la interacción entre ellos, sus familias y dentro de una comunidad.

Metodológicamente se recuperan los supuestos de la Hermenéutica Analógica en la que se parte de reconocer que la investigación de los procesos sociales y educativos no se debe limitar a la visión univocista de método hipotético-deductivo propio del positivismo, como si sólo éste diera validez al conocimiento que se genera; ni a la lógica de todo se vale, sin límite alguno para su desarrollo. Ya que en ésta el método se desarrolla a partir de un mínimo

de pautas de organización que permitan recorrer el camino que un intérprete sigue para la consecución de un fin, en una búsqueda por incorporar, eliminar, cambiar, adaptar acciones o pasos a seguir (Álvarez, 2010).

Así, el método de la Hermenéutica Analógica se da implicando tres tipos de sutileza: una primera denominada *implicandi*, en la que debe estar presente la comprensión de la sintaxis que permita comprender el significado textual o *intratextual* de lo que se interpreta; una segunda denominada *explicandi* para la comprensión semántica de lo que se dice del objeto concreto; y una tercera y última denominada *applicandi* que involucra la pragmática o intencionalidad del texto que se interpreta, es decir, el uso que se le da a lo que se dice. La "...unidad dialéctica que sirve de mecanismo para organizar la totalidad del método analógico, pues el orden de éstas sólo estará dado por el lugar en que se encuentre el intérprete" (Álvarez, 2010, pp. 15-16).

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Para elaborar la explicación producto de esta investigación integramos cuatro capítulos en la tesis: un primero donde tratamos el *Paradigma hermenéutico moderno*, en el que explicamos qué es la hermenéutica, y después, retomamos los contextos que para nosotros han sido los más importantes en el devenir de esta disciplina también llamada ciencia y arte de la interpretación. La dividimos en el contexto romántico, donde prevalece la figura del filósofo y teólogo Schleiermacher. Después pasamos al contexto del historicismo hermenéutico, donde la figura representativa es Wilhelm Dilthey; asimismo, nos referimos a la hermenéutica fenomenológica de Heidegger y después pasamos a la hermenéutica del lenguaje de Hans-Georg Gadamer, y a la del símbolo, de Paul Ricoeur.

En el segundo capítulo precisamos el contexto de la *Educación filosófica en México*, donde se retoma a grandes rasgos la cuestión de

la enseñanza humanista en el territorio, omitiendo incluso fenómenos educativos propios de contextos particulares que han devenido en la historia de los mexicanos. Entre otras cosas, la intención de tejer o construir un puente conductor de la historia de la enseñanza del humanismo en México, y seguir hasta la propuesta educativa que plantea la Hermenéutica Analógica en la actualidad.

Para cerrar éste, retomamos la crítica que actualmente elaboran los filósofos Gabriel Vargas Lozano y José Alfredo Torres, a la educación por competencias que se ha impuesto en nuestro sistema económico, político y educativo en México, donde se ve a la educación como si tratara de un solo contexto educativo, sin diferencias y sin diversidad. Además retomamos la crítica a la educación por competencias desde una ética viva, que depende y da sentido en función de las necesidades de las humanidades, en la formación del ser, que no sean sólo para producir y para lograr competencias genéricas o transversales.

En el tercer capítulo hablamos sobre *El debate teórico sobre la didáctica*, donde elaboramos una explicación análoga a lo que significa la hermenéutica, como lo hacemos en la primera parte, pero ubicado en el contexto de la didáctica: desde su conceptualización, sus orígenes, su significado en el devenir histórico y finalmente, retomando la crítica que hace Ángel Díaz Barriga a la didáctica que ha prevalecido en las últimas fechas en México.

Lo central de esta parte de la investigación es la explicación que se elabora sobre las visiones que se han tendido de la didáctica (la unívoca, la equívoca y la propuesta que aquí se hace como analógica). Donde explicamos en qué consiste cada una de éstas, sus particularidades y, sobre todo, las bondades que tiene la analógica si la aplicamos en la enseñanza en la educación media superior.

Finalmente, cerramos con lo que denominamos *Didáctica analógica para la enseñanza de la ética para en la educación media superior*, donde se precisan en primer lugar los fundamentos de una Hermenéutica Analógica, momento justo en el que se establece la conexión lógica entre el primer capítulo, y este cuarto. Partiendo

del centro explicativo occidental para reinterpretar lo que ha acontecido en el ámbito hermenéutico y en el didáctico, pero ya desde nuestro contexto y para la enseñanza de la ética a estudiantes de nivel medio superior.

Pensamos que estas categorías son muy importantes para que el docente que imparte la materia de ética las aplique a su práctica docente, ya que éstas tienen la virtud de reconocer que la enseñanza no es un acto mecánico y sólo de memorización (si bien se requiere esta última); sobre todo cuando se trata de la enseñanza de la ética, pues a la vez que propone el decir, también posibilita el mostrar. Un decir que, como planteaba Wittgenstein, en la ética resulta muy limitado el decir, es necesario mostrar para que pueda ser imitado, repetido: *poco decir y mucho mostrar* (1973, p. 87). Sobre todo para lograr una mejor comprensión, interpretación y aplicación en la vida de los estudiantes. Pues de lo que se trata es de formarlos.

Al final de la investigación elaboramos una propuesta a través de una serie de ejercicios que posibiliten el diálogo y el debate en el aula, buscando que de manera atributiva o proporcional, los alumnos puedan resolver situaciones dilemáticas que requieran reflexión y aplicar dichas categorías para proponer soluciones.

Ejemplo

Considerando la estructura programática para la asignatura de Ética y Valores I de la Dirección General de Bachillerato (DGB) en México, discurrimos que para el siguiente ejemplo, los temas que se presentan en el Bloque II, que tienen como objetivo introducir a los estudiantes al tema de *la autonomía y el deber*, así como para acercarlos a que deliberen en relación con éste, tenemos el siguiente texto que es un fragmento de *Los Miserables*, de Víctor Hugo, en el que se presenta una situación problemática.

Lee el siguiente texto:

... Jean Valjean pertenecía a una humilde familia de Brie. No había aprendido a leer en su infancia; y cuando fue hombre, tomó el oficio de su padre, podador en Faverolles.

... Su carácter era pensativo, aunque no triste, propio de las almas afectuosas. Perdió a muy corta edad a su padre y a su madre. Se encontró sin más familia que una hermana mayor que él, viuda y con siete hijos. El marido murió cuando el mayor de los siete hijos tenía ocho años y el menor uno. Jean Valjean acababa de cumplir veinticinco. Reemplazo al padre, y mantuvo a su hermana y a los niños. Lo hizo sencillamente como un deber, y aun con cierta rudeza.

... Aquella familia era un triste grupo que la miseria fue oprimiendo poco a poco. Llegó un invierno muy crudo; Jean no tuvo trabajo. La familia careció de pan. ¡Ni un bocado de pan y siete niños!

Un domingo por la noche Maubert Isabeau, panadero de la plaza de la Iglesia, se disponía a acostarse cuando oyó un golpe violento en la puerta y en la vidriera de su tienda. Acudió, y llegó a tiempo de ver pasar un brazo a través del agujero hecho en la vidriera por un puñetazo. El brazo cogió un pan y se retiró. Isabeau salió apresuradamente; el ladrón huyó a todo correr pero Isabeau corrió también y lo detuvo. El ladrón había tirado el pan, pero tenía aún el brazo ensangrentado. Era Jean Valjean. Esto ocurrió en 1975. Jean Valjean fue acusado ante los tribunales de aquel tiempo como autor de un robo con fractura, de noche y en casa habitada. Fue declarado culpable y condenado a cinco años de presidio (Enríquez, 2007, p. 33).

Después de la lectura de este texto que, a saber, es un fragmento de la obra de Víctor Hugo *Los Miserables*, podemos empezar con un cuestionario en el que incluyamos de entrada aspectos categoriales de la Hermenéutica Analógica, por ejemplo:

¿La hermana de Jean Valjean, estaba en condiciones de trabajar? Explica tu respuesta.

¿Es prudente tener muchos hijos? Explica por qué.

¿Una persona responsable debe tener muchos hijos? Explica por qué.

¿Es una virtud tener muchos hijos? Explica por qué.

¿Al tomar un pan para llevarlo a sus sobrinos, Jean Valjean, actuó con prudencia? Explica por qué.

¿El panadero actuó bien al detener a Valjean? Explica por qué.

¿Fue justa la sentencia de Jean Valjean? Explica por qué.

¿Las circunstancias nos determinan o podemos hacer algo para evitar el mal? Explica por qué.

Ahora bien; podríamos también acercarnos a este texto desde el aspecto icónico o analógico, a través de algunas preguntas.

Contesta con una sola palabra, lo que te signifique cada pregunta:

¿Qué representa en el texto el tener muchos hijos? ¿Por qué?

¿Jean Valjean actuó como sustituto de quién? ¿Por qué?

¿Qué quiere decir para ti, que Valjean haya tirado el pan? ¿Por qué?

¿Qué sentimientos te desencadenó este pequeño texto?

CONCLUSIONES

Usando los tipos de analogías para la enseñanza de la ética, podremos contribuir a la mejora de su enseñanza en el bachillerato, y como hemos visto con estos ejemplos, también conoceremos su valor e importancia a nivel cognitivo y por qué no, sus limitaciones.

Los docentes de ética tendrán la responsabilidad de anticipar las posibles dificultades de sus alumnos para la apropiación de conocimiento, para que con esta información, el docente pueda contribuir a la solución de dichos problemas que se presentan en la enseñanza de esta disciplina.

El docente debe comprender que el uso o aplicación de la Hermenéutica Analógica en nuestro caso será un instrumento de comprensión para la ética que debemos transmitir a los jóvenes estudiantes de nivel medio superior. El trabajo que se requiere en el aula, es que los estudiantes sean capaces de identificar la categoría analógica que pueden aplicar, para llegar a una posible conclusión

sobre la temática a tratar en el aula, pues si el estudiante no logra abducir, es decir, llegar a una conclusión hipotética respecto de un problema ético, el modelo analógico carecería de valor para su mejor comprensión dentro del aula.

En la práctica cotidiana, nos percatamos de que los estudiantes formulan gran cantidad de hipótesis o abducciones respecto a una situación problemática planteada por el docente en el aula, y que muchas veces nos sorprende su capacidad e inteligencia, es así que podemos decir que nuestra labor es encaminarlos y acompañarlos en su apropiación del conocimiento, acerca de categorías imprescindibles para la Hermenéutica Analógica, con la intención de que las apliquen no sólo en el contexto educativo, sino que la puedan llevar a su vida diaria.

Sería muy interesante e importante, construir y promover la formación de sistemas conceptuales en nuestros estudiantes que permitan relacionar éstos con otras áreas del conocimiento. No se trata de implantar unívocamente el uso de la analogía y la iconicidad para cualquier caso dentro del conocimiento, ni tampoco de aceptar como verdaderas todas las opiniones, se trata de la posibilidad de colocarnos en un equilibrio que permita la comprensión y la interpretación en el ambiente escolar y específicamente en las asignaturas filosóficas.

Sabemos que resulta necesario desafiar a los estudiantes para que ellos mismos lleguen a sus propias conclusiones a través de sus circunstancias, con la salvedad de someter a ciertos juicios categoriales aquellas conclusiones. Así, estaremos contribuyendo a una mejor comprensión de la ética y, por supuesto, de la Hermenéutica Analógica, quizás evitando ya tanto parafraseo sobre el tema, actuando de una vez sobre aquello que llamamos realidad.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2001, enero-junio). La hermenéutica analógica como un modo de abordaje a los procesos educativos. En *Revista Calei-Doscopio*, Aguascalientes: UAA, año 5, núm. 9, pp. 155-175.
- Álvarez, A. (2010). El método de la Hermenéutica Analógica. En R. Bledo (comp.), *El modelo de la analogía y algunas disciplinas científicas* (p. 9). México: Torres Asociados.
- Álvarez, A. (2012). La interpretación de los procesos educativos desde la hermenéutica analógica (Ontología, episteme y método). México: UA-UPN.
- Beuchot, M. (1999). *Las caras del símbolo: el ícono o el ídolo*. Madrid: Caparrós Editores, col. Esprit, núm. 38.
- Beuchot, M. (2005). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: UNAM.
- Beuchot, M. (2007a). *Compendio de Hermenéutica Analógica*. México: Torres Asociados.
- Beuchot, M. (2014). *Charles Sanders Peirce: Semiótica, iconicidad y analogía*. México: Herder.
- Beuchot, M. (2015). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: IIF-UNAM.
- Casetta, G. (1987). *Origini e sviluppi dell'analogia: da Parmenide a S. Tommaso*. Roma: Fondata da Giovanni Treccani.
- Enríquez, A. (2007). *Ética y valores 1, un enfoque constructivista*. México: Pearson-Prentice Hall.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. México: FCE.
- Sartori, G. (1997). *Homo videns, La sociedad teledirigida*. Argentina: Taurus.
- Serrano, S. (1981). *Signos, lengua y cultura*. Barcelona: Anagrama.
- Wittgenstein, L. (1973). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza.

LA NARRACIÓN AUTOBIOGRÁFICA: CONSTITUCIÓN IDENTITARIA DE UN TRAYECTO FORMATIVO

Cecilia Miranda Román

Elizabeth Hernández Alvidrez

RESUMEN

Este artículo presenta algunos de los principales resultados de investigación sobre el sentido y significado que las personas jóvenes y adultas han construido, sobre su experiencia educativa en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Desde una visión hermenéutica ricoeuriana se plantean las aportaciones de la escritura autobiográfica como estrategia de investigación y formación. Se muestra la manera en que la mirada hermenéutica contribuye en la constitución identitaria de educadores, estudiantes e investigadores educativos.

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA U OBJETO DE ESTUDIO Y SU ABORDAJE EN LA LITERATURA ESPECIALIZADA

La Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas en México y América Latina ha tenido un largo recorrido sociohistórico; como

todo proyecto educativo ha respondido a ciertas concepciones de ser humano, de sociedad y de realidad. Su desarrollo ha tenido matices que han oscilado entre dos extremos: la educación para el “otro”, para el que no sabe, no tiene, no posee, pero que tampoco puede decidir sobre su propia educación, por lo que ésta se reduce a imposición, y la educación que las personas jóvenes y adultas han ido construyendo, reconociéndose y comprendiéndose a sí mismas como sujetos activos (Varea, 2006).

En los últimos años, en el INEA se ha desarrollado un programa que intenta subsanar estas dificultades, el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), pensado para reconocer los saberes previos de las personas jóvenes y adultas (PJA), así como sus intereses y necesidades formativos. En la práctica, se configura a partir del trabajo con materiales didácticos (libros) que median entre la propuesta educativa y las PJA, aunado al acompañamiento de los asesores educativos.

En el MEVyT se exige la lectura y redacción de textos a través de módulos,¹ pues ahí se encuentra:

...la tradición histórica, científica, filosófica y cultural de una sociedad determinada y es por la escritura de los diversos textos académicos como el estudiante puede apropiarse y comprender contenidos (Bonilla, 2012, p.108).

En el programa se pretende que las PJA dialoguen con el mundo a partir de estos materiales didácticos. Uno de los objetivos de la EBPJA es que los estudiantes comprendan mejor su entorno, para actuar en él de manera responsable (SEP, 2005); por ello se necesita que los textos sean cercanos a la realidad inmediata de las PJA, ya que ¿cómo podrán los estudiantes del programa acercarse a preocupaciones, temas y autores lejanos a ellos?, si en un principio no les dice algo sobre

¹ Los módulos son Unidades didácticas en materiales impresos, que abordan los temas en función de actividades que los estudiantes deben resolver previamente al examen.

sus preocupaciones, intereses y necesidades particulares. Si bien el MEVyT aborda temáticas cercanas a los estudiantes que atiende, es necesario apoyarlos para que reconozcan su capacidad de expresar su mundo, y dialogar con los mundos y realidades propuestos en los materiales didácticos.

Toda propuesta curricular conlleva una carga de sentido y significaciones; cualquiera pensaría que éstas se encuentran en el papel; sin embargo, en el proceso educativo son sus actores los que dan forma y contenido al currículum. Paul Ricoeur (1995, 2010) afirma que toda comprensión del mundo está mediada por símbolos, signos, textos, es decir, por el lenguaje; así, todo proceso educativo implica un diálogo entre la propuesta formativa y las personas que la cursan.

De ahí la necesidad de conocer y más aún de comprender cómo se construye este proceso desde la mirada de los estudiantes. Este trabajo se centró en la significación y sentido que los estudiantes del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo construyen en y sobre su trayecto formativo, es decir, ¿cómo viven los sujetos su experiencia?, ¿cuáles son las significaciones y sentido que construyen sobre su proceso formativo? Y, sobre todo, ¿cómo esto re-significa o no su proyecto de vida?

Cuando el estudiante del MEVyT ingresa a este modelo, interactúa su proceso de formación previo con la propuesta educativa. En la asesoría a jóvenes trabajadoras domésticas,² se encontró que la mayoría de estudiantes tiene dificultades para incorporarse a la cultura escrita, pues tienen mejor afianzada la oral. Aunque la estructura didáctica de los materiales promueve un diálogo con el estudiante, parece que la mayor dificultad se encuentra en lo ajeno de esta expresión lingüística en su vida cotidiana. Así, la práctica de la oralidad generaba mayores aprendizajes que las actividades

² Al INEA acuden sectores poblacionales diversos, con necesidades e intereses específicos. Esta diversidad cultural puede entrar o no en diálogo con la propuesta formativa.

de lectura y escritura; por ello la pregunta: ¿cómo involucrar a los jóvenes y adultos a la cultura escrita?

Este trabajo se inscribe en una visión de la EBPIA desde la cual los sujetos se reconocen como agentes activos en su vida personal y colectiva, comenzando por un proceso de agencia de su proceso educativo. La narración autobiográfica como estrategia formativa y de investigación aporta al autorreconocimiento de necesidades educativas, preocupaciones, posturas y acciones frente al mundo que les rodea. Partiendo de este reconocimiento, podemos avanzar hacia una formación integral que permita a las personas construir futuros aprendizajes, relacionando la escritura y lectura con un sentido hermenéutico para reconocerse y re-construir sus necesidades, intereses, deseos; es decir, su ser y estar.

En algunas prácticas de la EBPIA en el MEVYT, no se reconoce esta naturaleza de la lectura y escritura y se les concibe como un proceso mecánico, donde el autor, su código y mensaje no dialogan con el lector y la realidad. La escritura se practica como una redacción mecánica de ideas, de las cuales no se apropia el sujeto y termina repitiéndolas, sin tener una implicación en la expresión de dicha idea.

Para que los jóvenes y adultos tengan mayor decisión sobre su proceso formativo, es importante que los ayudemos a reflexionar sobre sus acciones e ideas, que reconozcan su postura ética frente al mundo. Estos jóvenes y adultos no podrán decidir hacia dónde avanzar si en primera instancia no reconocen dónde se sitúan. Es decir, si las PJA no encuentran sentido a los conocimientos que abordan en el MEVYT, en función de su proceso educativo en general, no podemos pensar que estos saberes trasciendan a otros ámbitos de su vida. Tal como se expresa en el Acuerdo 363: "... no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido ..." (SEP, 2005, p. 3). Así pues, los materiales educativos no podrán estar pensados para que ellos se expresen, si no posibilitamos que reflexionen en su postura y sobre aquello que desean lograr con su proceso educativo. Pocas posibilidades tenemos

de que su paso por la EB les permita una mayor autonomía, autodeterminación y, sobre todo, un aprender a aprender (SEP, 2005), si no incorporamos estrategias que lo faciliten.

SUSTENTO TEÓRICO METODOLÓGICO

La investigación se realizó desde un enfoque teórico y metodológico hermenéutico, en particular, desde la perspectiva de Paul Ricoeur. La intención fue centrar el proceso en la persona joven o adulta, para reconocer su capacidad de autodeterminación y de educar-se.³

Desde la hermenéutica, la educación se construye a partir del diálogo e interacción, y su fin es constituir al ser humano. En este trayecto nos vemos cobijados por ideales, creencias, saberes, conocimientos y valores de la cultura del grupo social donde nos ubiquemos históricamente, por ello, no existe una sola posibilidad de ser “ser humano” puesto que esto depende de la construcción histórica de las sociedades (Gadamer, 1975). La EBPJA representa una parte de esta cultura de lo humano, que expresa su ideal, al plantear en una propuesta educativa (MEVyT), una serie de necesidades de aprendizaje para el joven y adulto en el contexto mexicano.

El currículum entendido como texto es susceptible de lectura, de interpretación; no surge de manera inmanente, sino que se construye. La apuesta de este trabajo es mirar el currículum desde la hermenéutica ricoeuriana, como posibilidad de construcción narrativa por parte de docentes y estudiantes, que permita hacer más inteligibles sus acciones, reconociendo su nivel de injerencia en la determinación de una propuesta curricular.

La narración autobiográfica desde la perspectiva hermenéutica es una estrategia formativa en la EBPJA que promueve lo que Freire

³ Hans-Georg Gadamer (1975) afirma que “educar-se” implica un proceso de auto-educación y co-educación.

proponía: permitir al adulto decirse, expresarse a sí mismo y reconocerse; y es al mismo tiempo una propuesta de investigación pues, desde este paradigma la investigación y formación no pueden estar separados. No es un sujeto que se acerca a un objeto a indagarlo, son dos sujetos que al indagarse se constituyen en el proceso mismo de investigación.

El proceso de escritura autobiográfica significa un encuentro ético, que de manera horizontal pretende comprender las significaciones que las estudiantes han construido a partir de su paso por el MEVYT, lo que implica para quien investiga re-significar sus concepciones y prácticas educativas. Se trata de un proceso de auto-comprensión, donde el investigador es acompañante que comparte y se reconoce en el trayecto.

La EBPJA desde el INEA propone la formación integral, no acotada a contenidos mínimos, sino a un proceso que les “permite adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente” (SEP, 2005, p. 3). La narración autobiográfica tiene la posibilidad de aportar a los aprendizajes, entendidos como apropiación de sentido en el mundo (Bonilla, 2012), es decir, encontrar para qué aprender, por qué aprender, qué aprender y cómo aprender; permite reflexionar sobre nuestro pasado, presente y futuro en el aprendizaje y reconocer los procesos meta-cognitivos, *aprender a aprender* (McEwan y Egan, 2005). El enfoque hermenéutico aporta a la constitución de la identidad de las PJA, reconocer-se y así agenciarse de su proceso formativo tanto en el ámbito formal, como en el no formal e informal.

La escritura es una acción donde el sujeto se expresa y actúa, las palabras no son únicamente intención, son también acción, en la medida en que son ideas construidas y expresadas por el sujeto. Paul Ricoeur (2012) y Paulo Freire (1969, 1984) coinciden en que la formación para la expresión, aprender a escribir y leer, es un acto ético que impacta en el ser, estar y actuar del sujeto.

La escritura autobiográfica se convierte en un texto “en el que el estudiante puede dar cuenta de la relación de los objetivos y contenidos

curriculares ... con su propia vida, de su propio aprendizaje” (Bonilla, 2012, p. 109). En este texto puede dar cuenta de la apropiación de los objetos de estudio del MEVyT, que involucran su entorno social, laboral, familiar y comunitario, para reconocer su postura ética ante su entorno inmediato, mediato y lejano. Asimismo, permite el autorreconocimiento en el sentido de educar-se.

Es un proceso de autoformación, de reflexión y refiguración (Ricoeur, 1999) que permite a la persona joven y adulta no sólo la recuperación de experiencias sino “la atestación del autor y la aceptación de un compromiso ético ante la configuración y refiguración de la vivencia reflexiva plasmada en palabras” (Bonilla, 2012, p. 110).

La interpretación del sentido y significación de una experiencia educativa desde esta perspectiva, implica no privilegiar un solo tipo de interpretación por su actualidad. Las estudiantes con las que se trabajó habían realizado una interpretación (reflexión práctica) sobre lo que están viviendo o habían vivido en el INEA y, al trabajar en un taller de narración autobiográfica, reconocieron haber cambiado la interpretación sobre esos hechos, y por momentos afirmaron no haber pensado en ciertas preguntas nunca antes. Las interpretaciones sobre las significaciones de su experiencia educativa, ya sean pasadas o presentes, son importantes en la medida en que son parte del recorrido interpretativo que han realizado sobre esos hechos, puesto que “si el significado de un acontecimiento es el sentido de sus próximas interpretaciones, la interpretación por los contemporáneos no tiene privilegio especial en ese proceso” (Ricoeur, 2000, p. 182).

El currículum es una praxis, una acción reflexionada de los educadores y estudiantes; es reflexivo y reestructurado, que “permite adecuar los saberes [del currículum oficial] al contexto de los estudiantes y da respuesta al entorno social [en términos de necesidades de aprendizaje de la población joven y adulta en general]” (Bonilla, 2012, p. 170).

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN O INTERVENCIÓN (PROPUESTA)

Se elaboró una propuesta de investigación y formación en el formato de taller. El objetivo fue escribir un relato autobiográfico sobre la experiencia formativa en el MEVyT y reflexionar acerca de lo que ha significado dentro de su proyecto de vida.

El taller se estructuró en *tres momentos*, de acuerdo con lo que señala Paul Ricoeur (1995b); se presentan en un proceso interpretativo al momento de elaborar una narración autobiográfica y educativa: la prefiguración, la configuración y la refiguración.

En un primer momento se llevaron a cabo ejercicios de escritura para la construcción del relato acerca de su experiencia educativa en general, haciendo énfasis en la experiencia del MEVyT; en el segundo se formularon algunas cuestiones orientadoras: qué escribir de mi vida, quién soy, de dónde vengo, lo que más recuerdo de mi niñez fue..., una persona importante en mi vida fue..., algo que no olvidaré es..., cuál fue el primer acercamiento a los espacios educativos formales, qué aprendizajes he tenido fuera de estos ámbitos y cómo he cambiado.

El tercer momento posibilitó el acercamiento a diferentes textos narrativos a manera de ejemplo, para que las estudiantes reconocieran cómo pueden enriquecer sus ejercicios de escritura narrativa, qué les gustaría abordar o reflexionar más. Desde este tercer momento se intentó aportar a la refiguración de las estudiantes, para que construyeran su “ser” y “estar” en el INEA y en su entorno en general. Se realizaron entrevistas a profundidad donde el tema de discusión fueron sus propias historias de vida, de ahí que el proceso de refiguración no sólo sea subjetivo, sino también intersubjetivo, “el sí mismo, en el otro”. Al reconocerse a partir de la diferencia y de la semejanza con los otros, las estudiantes comprendieron el sentido y significación que tuvo el MEVyT en su trayecto personal.

En las últimas sesiones se compartieron los escritos y su experiencia en el taller; los ejes principales de reflexión fueron: cómo entraron al MEVyT, y cómo son y están ahora, qué han cambiado, y qué de eso se debe al MEVyT; hacia dónde quieren avanzar, qué les gustaría hacer en su proyecto de vida. En este proyecto personal ¿qué les ha permitido comprender, saber, hacer y ser el MEVyT? Se intentó realizar un pequeño balance sobre lo que ha significado estudiar en este programa educativo para el trayecto personal que cada una ha construido.

Este taller se ofreció en el círculo de estudios del INEA ubicado en la Ciudad de México, el cual tiene más de ocho años, ha sido atendido principalmente por dos asesoras y reciben a población joven y adulta de diferentes edades, dos días a la semana durante dos horas; atienden en promedio a ocho personas, la mayor parte son mujeres que trabajan como empleadas domésticas. Tres alumnas se incluyeron en el proyecto de investigación y formación. Dos de ellas se encontraban cursando la primaria (Maribel y Juanita) y una estaba a punto de terminar la secundaria (Silvia).⁴

ANÁLISIS

A partir de las narraciones autobiográficas (orales y escritas) podemos reconocer que el sujeto en formación no es un ser pasivo en espera de atención a su especificidad sólo desde instancias políticas e institucionales; por el contrario, es un agente activo capaz de reconstruir un sentido y significación. Hirmas afirma:

Aprender de forma comprensiva no es reproducir sin cambios la realidad externa, ... sino atribuir sentido y construir significados en relación con los

⁴ Por razones de confidencialidad, se preguntó a las estudiantes si querían que su nombre apareciera en este trabajo, para el caso de Silvia y Juanita, ellas decidieron que apareciera su nombre real; para Maribel se utilizó un nombre ficticio.

contenidos escolares. Esta construcción no se hace en el vacío sino sobre los significados y experiencias previas de cada uno (Hirmas, 2008, p. 20).

La construcción de identidad y con ello del sentido y significación es un proceso subjetivo e intersubjetivo, que relaciona lo individual y lo social; Onetto (2011) retoma a Ricoeur para explicar que nuestra identidad se conforma a partir de lo *idem* (identidad individual) y de lo *ipse* (identidad colectiva, nos identifica con los otros). Este proceso posibilita a los sujetos la reconstrucción del sentido y significación del trayecto educativo; ello permite ver que la atención a la diversidad no puede estar separada de la construcción discursiva del sujeto en lo identitario.

En las narraciones autobiográficas se puede observar que el sujeto está presente en tanto se define como una persona con déficit, que necesita ser subsanado. Una de las alumnas lo expresa así: “yo siempre tengo dudas, porque no sé”. La diversidad entonces, se vuelve una única identidad donde los sujetos en formación están en deuda con ellos mismos y la sociedad, al no tener los conocimientos básicos. No reconocen su construcción socio-histórica, ni valoran los saberes y aprendizajes de su experiencia personal.

En el segundo relato, Silvia expresa que al ir a una escuela rural los maestros faltaban y ella se aburría y no fue más; tiempo después, al observar lo pesado del trabajo doméstico, pensó: “¿Por qué no fui a la escuela?”, como si hubiera sido una decisión personal a sus seis años, sin reconocer la circunstancia educativa que lo motivó.

Si bien los distintos materiales didácticos buscan partir de lo que los sujetos saben, esto no entra en diálogo con lo que propone el MEVyT, pues se trata de validar lo que ya saben en función de lo deseable por aprender:

Me llegó viernes, fui a la escuela; ese día me dieron mi libro y me puse más feliz. Me puse a leerlo y a contestar todo lo que tenía que contestar y la Miss me dijo que en un mes tenía que hacer el examen y pues me apuré para poder

hacer el examen; lo terminé antes del mes y pues ya de ahí me puse a estudiarlo (Silvia).

En las tres narraciones, las estudiantes reconocen que estudiar en el INEA les ha ayudado a mejorar, en términos de confiar más en ellas mismas, en reconocerse como personas capaces:

Y gracias a las ganas que puse ya es el último examen y termino, qué emoción, porque así ya voy a poder entrar a la preparatoria, terminar la prepa y hacer una carrera; aún no sé qué estudiar, pero ya iré viendo más adelante, lo primero es terminar la prepa para seguir estudiando para que más adelante tenga un mejor trabajo. Todo eso quiero lograr y sé que me va a costar, pero echándole ganas, todo se puede hacer y lograr, así como terminé la primaria y la secu, así terminaré la prepa y la carrera que estudie; le voy a echar ganas para salir adelante (Silvia).

Ya cuando era más grande de edad, como a los ocho años me daba pena con las demás personas, sobre todo con los de mi edad, tenía miedo de que los encontrara y me dijeran que yo no sabía leer y yo me sentía mal, sentía que no valía nada.

Ahora creo que soy más responsable de mis cosas y sé defenderme de cualquier cosa (Juanita).

En cuanto a los contenidos aprendidos, ubican que los módulos con temáticas como adicciones, derechos humanos, el cuidado de la salud y las relaciones personales, es donde reconocen mayores aprendizajes. Sin embargo, no expresan que les hayan permitido reflexionar sobre su desarrollo y entorno familiar, laboral y personal, pues era aprender “lo que estaba en los libros” y en algunos casos, sólo responder sin saber si estaban bien:

Así me la llevé, luego me daban de dos libros y si los presentaba los dos al mes y siempre los pasaba, a pesar de no tener ayuda de nadie, sí pasaba mis exámenes. Casi no me acercaba a la *miss* porque luego se enojaba si no sabíamos qué

poner o qué contestar lo que nos pedía el libro.

Bueno yo llenaba mi libro, pero nunca supe si estaba bien todo lo que había hecho en él, porque la *miss* no revisaba los libros, sólo los firmaba y ya (Silvia).

La función narrativa remite a la dimensión temporal de la experiencia humana, en este caso, educativa. Posibilita crear una “historia de vida” entendiéndola como “conexión de una vida”, un relato que orienta “el pensamiento hacia [una] combinación de rasgos de la permanencia [*idem*] y del cambio [*ipse*]” (Ricoeur; 1999, p. 218).

El sujeto, al narrar las experiencias de su vida, elabora una trama, un hilo conductor de la obra (trama del relato) que se convierte en un laboratorio “donde se realizan experimentos mentales en los que la identidad narrativa del personaje se encuentra sometida a un número limitado de variaciones imaginativas” (Ricoeur, 1999, p. 222). Lo que interesó interpretar sobre las narraciones autobiográficas de las estudiantes fue cómo se ven ellas mismas y no la veracidad de los hechos narrados. La identidad del sujeto se convierte en una identidad narrativa, en la medida en que sus actos se configuran en una elaboración de la “trama”, concurriendo en la construcción de sentido y significación de los mismos.

La narración autobiográfica se comprende desde lo que Ricoeur ha nombrado como la triple mimesis: la pre-figuración corresponde a la realidad externa, el mundo existente del proceso formativo de un sujeto, su experiencia educativa, el devenir de su contexto. La configuración corresponde a procesos de objetivación, concretados en obras culturales que permiten formar a las nuevas generaciones, dicha configuración posee un sentido fijado en textos: escritos, orales y actuados (las propuestas educativas, por ejemplo), para que en un tercer momento, la refiguración, se internalice y posibilite el cambio de actitud. Como lo plantea Ricoeur (1999), en este momento el lenguaje y los procesos de subjetivación permiten re-crear el mundo, adjudicarle un sentido y significado.

Las estudiantes comprendieron la importancia de aprender a leer y a escribir, pero no sólo eso, también sintieron la *vergüenza* de no saberse conocedoras de dichas herramientas (y otros conocimientos más) y la *culpa* por no haberlas aprendido durante su niñez. Aunque al reflexionar sobre su historia comprendan por qué no acudieron a la EB, no reconocen ni atestán sobre sus decisiones en términos de una construcción sociohistórica de las comunidades rurales en México, sino que ubican su condición y situación individual como una consecuencia de decisiones personales.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Vivir en la diferencia es reconocer una condición ontológica de los seres humanos, y con ello de todo proceso social y educativo; pues hombres y mujeres nos insertamos en un mundo construido simbólicamente que nos permite re-constituírnos de manera constante en el devenir histórico de lo social y lo personal.

En los relatos orales y escritos de las estudiantes se interpreta cómo desde el MEVyT se responde a la diversidad cultural de todo proceso educativo; encontramos que la operación del programa no les ha permitido (para el caso de las tres estudiantes que participaron en la investigación) mirarse y actuar como intérpretes de la propuesta formativa, sino más bien como consumidoras de contenidos a los que no han tenido acceso.

Lo educativo se re-escribe con los sujetos en formación; no se escribe previamente todo lo que ha de ser enseñado, sino que se reconstruye en la constitución identitaria del sujeto mismo. En el MEVyT tendríamos qué preguntarnos cuáles son los aprendizajes básicos para todos, cómo se puede atender a dichos aprendizajes y, al mismo tiempo, dar respuesta a las necesidades de cada sector social.

Tanto Silvia como Juanita y Maribel no ubican en qué sentido los contenidos de sus libros se relacionan con su vida cotidiana y en qué medida esto les posibilitará una mejor calidad de vida. Sin

embargo, siguen considerando que el certificado de primaria y sobre todo de secundaria les permitirá tener un mejor trabajo con mayores ingresos; lo que no puede sostenerse en el actual contexto laboral del país.

A partir de la interpretación de las narraciones autobiográficas construidas por estudiantes del INEA, podemos reconocer que la promesa educativa de la EBPJA sigue siendo la misma que a principios del siglo XX, la posibilidad de mejorar su calidad de vida, de comprenderse y comprender mejor su entorno; sin embargo, ¿desde dónde construyen la comprensión de sí mismas y del entorno, las estudiantes que participaron en la investigación? Desde una perspectiva jerárquica que las hace ubicarse en el último escalón del espacio social, y el entorno es comprendido como aquel del que hay que apropiarse, como algo ajeno a ellas.

Lo anterior nos permite preguntarnos: ¿hacia dónde ha avanzado la EBPJA? Si tenemos más de un siglo luchando en atención de este campo educativo, ¿qué o quiénes se han beneficiado de los avances pedagógicos y estadísticos del área? ¿Por qué después de tantas décadas de dar atención educativa a la población mayor de 15 años que no cuenta con la EB, aún continuamos diciendo que es un sector que no puede demandar de manera autónoma mejores servicios? ¿Qué se ha permitido constituir como ser humano en esta oferta educativa? ¿Qué promete la EBPJA y qué forma?

Una postura hermenéutica permitiría que las instituciones puedan reconocer-se en los otros, en los sujetos a quienes forman; no como *usuarios*,⁵ sino como sujetos con una constitución identitaria que deviene histórica y socialmente. Así, tiene respuesta el reclamo de académicos de este campo de estudios, respecto a que la EBPJA no tiene el mismo impacto político que otros sectores que sí demandan educación e incluso educación de calidad;⁶ ya que si el

⁵ Término utilizado en la coordinación a la que pertenece el círculo de estudios donde se realizó la investigación.

⁶ Por ejemplo, los movimientos de rechazados del nivel medio superior y superior.

proceso educativo que se les ofrece no impacta en su constitución identitaria, todas las promesas educativas que desde el siglo pasado se han construido, quedarán en el discurso político oficial del país, pero no tendrán agencia en la práctica, ni en los sujetos.

Ahora bien, ¿cómo trabajar con la diversidad innata de todo proceso educativo?, ¿cómo mediar entre la necesidad de organizar, planear y pre-establecer ciertos criterios y lógicas del proceso educativo que todo marco institucional requiere? A partir de esta investigación, se concluye que el trabajo hermenéutico aporta al estudio de la constitución identitaria de los sujetos en formación, el reconocimiento de las implicaciones ético-políticas de los actores educativos. En las narraciones autobiográficas trabajadas desde esta perspectiva, se puede mirar cómo se implican las(os) estudiantes en el acto de decirse, puesto que ello les reclama una postura ética y política, lo cual no se enseña como temática o contenido desde un material didáctico, sino que se construye en el proceso educativo mismo.

El problema de toda propuesta educativa para atender la diversidad no se resuelve tipificando y clasificando a la población, sino comprendiendo el proceso desde los actores educativos. La diversidad de estudiantes que acuden al INEA hace que cada uno le dé un sentido propio al proyecto, que permite su constitución identitaria en función de la refiguración que el trayecto educativo le permita construir.

Mirar así lo educativo posibilita reconocer en la experiencia de las estudiantes que participaron en esta investigación, que los programas educativos como el MEVyT promueven la constitución identitaria de las PJA, lo que impacta en su desarrollo académico, laboral, social y personal. En esta investigación se decidió “reconocer uno de los rostros identitarios” de la población que atiende el INEA; sin embargo, dar rostro no significa caracterizarlas, sino permitir y construir el encuentro con el otro. Si ellas no se ven reflejadas en la propuesta formativa, no es porque no responde a necesidades de conocimiento cercanas a su realidad, sino que el programa mismo

no las está reconociendo como personas capaces de autodeterminarse, de autoeducarse.

El sentido que las estudiantes le adjudican a su trayecto por el MEVyT es el que ha sostenido a esta práctica educativa durante décadas, lo que ocasiona que aun en nuestros días continúe vigente en el entendido de estos actores educativos, pero no así en la práctica social y laboral de nuestro país, es decir, en la promesa de acceder a una visibilidad y movilidad social, laboral y económica.

El MEVyT afianza los valores hegemónicos y de jerarquización de las clases y grupos sociales, los reconoce en términos de lo que la estructura necesita, de lo que es deseable para todos; pero también identifica su especificidad y autodeterminación como una posibilidad alcanzable. De ahí que la re-figuración curricular en manos de los estudiantes a partir de la narración autobiográfica sea una vía factible para el diálogo entre los sujetos en formación, y para el reconocimiento de su condición social-personal, en términos del otro que los mira en condición de desventaja.

La narración autobiográfica logró que las estudiantes fijaran parte del proceso interpretativo sobre su experiencia en el MEVyT; por ello es importante retomarla como formación, pues permitiría al estudiante reconocerse como agente activo en el proceso educativo.

El trabajo hermenéutico en el estudio y práctica del campo curricular es una posibilidad y necesidad para comprender nuestro “ser” y “estar” en los tiempos inciertos de la educación mexicana. Actualmente, cuando las disciplinas educativas replantean sus saberes, la perspectiva hermenéutica nos acompaña en la construcción de caminos cada vez más humanísticos de la acción educativa.

REFERENCIAS

- Bonilla, E. (2012). *La escritura como autocomprensión*. México: UPN-Unidad 113/ Universidad Iberoamericana León.

- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. España: Siglo XXI.
- Freire, P. (1969a). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1975). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- Hirmas, C. (2008). *Educación y diversidad cultural. Lecciones de la práctica innovadora en América Latina*. Chile: ORELAC/UNESCO.
- McEwan H., y Egan K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Onetto, F. (2011). *La escuela tiene sentido. Convivir con extraños: la socialización en una cultura del disenso*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ricoeur, P. (1995a). *Teoría de la interpretación*. México: Siglo XXI/Universidad Iberoamericana.
- Ricoeur, P. (1995 b). *Tiempo y Narración*. Tomo I. México: Siglo XXI
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (2007). *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ricoeur, P. (2010). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Varea, M. (2006). *La educación sin zapatos. Una genealogía latinoamericana*. México: Pomares/UPN.

Documentos oficiales

- INEA (2005). Lineamientos específicos del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT). México: Autor.
- SEP (2005). Acuerdo número 363, *Diario Oficial de la Federación*, 25 de julio de 2005.

**UNA LECTURA HERMENÉUTICA DE LAS IMÁGENES
DE LOS LIBROS DE HISTORIA DE MÉXICO
PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Andrea Patricia Juárez Casas

Rosa María González Jiménez

RESUMEN

En este trabajo presentamos una lectura hermenéutica de las imágenes de libros escolares de Historia de México para secundaria, abarcando los 18 libros autorizados para los años 2009-2010. Después de una primera sistematización, encontramos tanto imágenes convencionales (bandera mexicana, Miguel Hidalgo) como no convencionales (pintor comunista encarcelado, Bolsa Mexicana de Valores, Roosevelt y su gran garrote y un grupo multiétnico bailando en círculo) que nos permitieron reflexionar acerca del papel cultural y político de los libros escolares, al mismo tiempo que nos ayudaron a resignificar nuestro ser y nuestra práctica profesional.

INTRODUCCIÓN

El acercamiento a los libros escolares partió de un interés personal y profesional.¹ Los años que tengo de experiencia docente implican necesariamente recurrir a libros. También como directora de una secundaria observé que el uso y funciones que mis compañeros dan a los libros era, como Lerner (1997) señala: “El papel fundamental que tienen los libros de texto en clase es significativo: algunos maestros de plano dependen de él, otros lo toman como la guía central del curso”.

Cómo profesora de Historia en secundaria, me interesé en estudiar los libros de la materia Historia de México, estando al tanto de las numerosas discusiones públicas y privadas, acerca de su uso, contenidos, existencia, etc. Debates que me hicieron centrarme en un primer momento en la dimensión historiográfica y pedagógica de los libros. Comencé por preguntarme: ¿qué es un libro escolar?, ¿qué corrientes historiográficas están presentes en los libros?, y ¿qué didáctica emplean para la enseñanza de la historia? Me centré en los 18 libros escolares de Historia II (de México), correspondientes a la Reforma Educativa 2006, autorizados para todo el país, para el ciclo escolar 2009-2010.²

Sin embargo, para poder contestar a mis interrogantes, requería una guía. Por lo que ingrese al Doctorado en Educación en la UPN, donde mi tutora, la doctora Rosa María González Jiménez se convirtió en mi guía y compañera de viaje. Por lo que esta investigación constituye un escrito a dos voces que narra el proceso formativo de ambas.

¹ Aunque la autoría es compartida, por tratarse de transmitir el proceso de investigación como una experiencia personal desde la hermenéutica, se utiliza la primera persona del singular.

² Consultar libros de texto autorizados por la Secretaría de Educación Pública para su uso en las escuelas secundarias del sistema educativo nacional ciclo escolar 2009-2010 en: <https://es.scribd.com/doc/19310427/lista-oficial-de-libros-de-texto-autorizados-por-la-sep-para-su-uso-en-las-escuelas-secundarias-del-pais>.

Al dejar de considerar los libros escolares una realidad a-histórica, fui reformulando las preguntas orientadas más a una dimensión histórico-simbólica. Comienzo por presentar el marco metodológico, la primera sistematización de las imágenes y la interpretación hermenéutica que hago de algunas imágenes que consideré atípicas, y cierro con algunas reflexiones acerca de cómo se transformó no solamente la concepción que tenía de los libros sino también del aprendizaje y de mí misma como mexicana.

MARCO METODOLÓGICO

De Paul Ricoeur (1995) retomé la teoría del *texto*,³ la relación entre explicar y comprender y cómo la lectura hermenéutica articula autor-texto, contexto y lector, en un encuentro de horizontes de la intención de decir del autor y el interés de comprender del lector (Ricoeur, 1995), la cual avanza por conjeturas y nuevas preguntas.

Fue importante para recorrer este camino seguir las huellas que se ofrecen a la interpretación, que de acuerdo con Ricoeur son: la teoría del texto (el cual se abre al mundo y al ser humano, lo que favorece alcanzar una nueva comprensión de sí mismo); la teoría del símbolo (como elemento del lenguaje dotado de una significación compleja); y la teoría de la metáfora (considerada la “impertinencia semántica”), que nos lleva a dar una nueva interpretación al enunciado, creadora de sentido.

Como orienté partí del círculo *hermenéutico*: el escritor escribe su obra dentro de una cultura, el medio social en el que ha vivido. Esto le ha dado una competencia de esos conocimientos previos (mímesis I, la *prefiguración*) que posee y que lleva con él en el momento de escribir su obra (mímesis II, la *configuración*: la disposición de los hechos o acciones en la obra narrativa) para un lector (mímesis III, la *refiguración*); el lector lee y aplica el sentido que la

³ Entendido como discurso fijado por la escritura.

obra tiene para él, convirtiéndose él mismo en un nuevo autor de la obra. El lector (como autor) no sólo descubre la lógica interna del texto, sino que participa en los sentidos que en ella se figura (Ricoeur, 1995).

Se trata de un proceder en espiral en el que se conjugan la explicación y la comprensión, como dos momentos del proceso investigativo:

1) Primera lectura, la comprensión será una ingenua captación del sentido del texto en su totalidad.

2) En la segunda lectura, será una reflexión de segundo nivel, un modo complejo de comprensión al estar apoyada por procedimientos explicativos.

La imagen, pensada como *texto*, ha sido abordada desde diferentes perspectivas: antropológica-cultural, semiótica, comunicación, entre otras. Los lingüistas no consideran que las imágenes puedan constituir un lenguaje porque no tienen una doble articulación (unidades digitales –fonemas– que se integran para crear signos). Otros opinan que las imágenes son demasiado ricas como para poder describirse como sistemas de signos (Barthes, 1971). Es amplio el debate acerca de qué entender por imagen y cómo interpretarla (Lizarazo, 2004); por mi parte, con Ricoeur, las consideré un texto a interpretar.

Entendiendo los libros de Historia de México como una producción histórico-cultural teniendo en cuenta dos dimensiones distintas: una que reconoce espacios culturales amplios, más allá del marco de los Estados nacionales y la otra acerca de cómo se transforma el proceso de formación del Estado-nación (Chartier, 1999) y como texto a interpretar (Ricoeur).

PRIMERA LECTURA

En la revisión de la literatura, identifique tres momentos en la historia de los libros escolares de historia: los profesores de la preparatoria,

la normal y la primaria escriben libros para sus estudiantes⁴ (1890-1920); un segundo tiempo en el que historiadores mexicanos escriben libros en casas editoriales de origen español o mexicano y empiezan a publicar libros, como Porrúa, Trillas,⁵ o Castillo, que va hasta la apertura comercial; y el momento actual, que parte del Tratado de Libre Comercio (1994), en el que grupos profesionales son autores de libros de empresas editoriales transnacionales.

Actualmente, la industria editorial es compleja, se encuentra inmersa en la amplia red de la industria cultural internacional. Diseñé la siguiente tabla que da cuenta de la industria editorial detrás de los 18 libros escolares que seleccioné, aquellos que fueron autorizados por la SEP en el ciclo 2009-2010, separando las editoriales del continente americano de las del europeo, así como la antigüedad en la edición de libros escolares (tabla 1).

Inicié con las imágenes de los libros, y no fui más allá. Las imágenes que presentan los libros de Historia de México, son tratadas por la SEP como “ilustraciones”⁶ de la narrativa escrita; sin embargo, con Ricoeur las consideré un texto a interpretar como discurso. En este sentido, considero la imagen como:

La representación delimitada de “la cosa”, al mismo tiempo que imagen simbólica o de sentido, con características propias y códigos específicos. La lectura de una imagen abre un mundo. Iconicidad, entonces, significa la revelación de una realidad más real que la realidad ordinaria. (Ricoeur, 1995, p. 55).

⁴ El más conocido es el de Justo Sierra, *Elementos de historia general para las escuelas primarias: libro del discípulo*, escrito en 1889.

⁵ Por ejemplo, el libro de Enrique Nieto, profesor de la Escuela Normal Superior, quien publica en Trillas.

⁶ La ilustración es la imagen/fotografía que se refiere al texto y lo acompaña pero siempre en una posición supeditada, lo aclara, lo ejemplifica, lo ilustra, pero no implica la constitución de la imagen como un texto en sí mismo, por lo que se no se aprecian las potencialidades de la imagen/fotografía como fuente para el trabajo histórico.

Tabla 1. Casas editoriales de libros de Historia de México para secundaria, por continente y antigüedad

Continente Americano			Continente Europeo		
Grupo	Editorial	Antigüedad (a)	Grupo	Editorial	Antigüedad (a)
Grupo Qumma (h) (1999)	Fernández Educación, S.A. de C.V. (f) (México) (1943)	67 años	Grupo Hachette (Francia) (1926) Hachette Livre. (b)	Ediciones Larousse, S.A. de C.V. (e) (Francia) (1852)	158 años*
				Grupo Editorial Patria, S.A. de C.V. (c) (Mexicana) (1933)	77 años
	Editorial Trillas, S.A. de C.V. (México) (1953)	57 años	Grupo Verlagsgruppe Georg Von Holtzbrinck (Alemania) (1948)	MacMillan Publisher, S.A. de C.V. (Inglaterra) (1843)	MacMillan 35 años en México
				Ediciones Castillo, S.A. de C.V. (México) (1977)	Castillo 33 años
	Editorial Esfinge, S.A. de C.V. (i) (México) (1957)	53 años	Grupo Prisa (de medios de comunicación) (España) (1984)	Santillana. Ediciones generales S.A. de C.V. (España) (1958)	Santillana 52 años*
				Editorial Nuevo México, S.A. de C.V. (México) (1998)	Nuevo México 12 años
McGraw-Hill (Estados Unidos) (1909)	McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V. (E. U.) (1909)	101 años*	Sociedad de María (España) (1937)	SM de Ediciones, S.A. de C.V. (d) (España) (1937)	73 años*
Carbajal. Educación. (Colombia) (1904)	Norma Ediciones, S.A. de C.V. (d) (g) (Colombia) (1960)	50 años*			

(a) Antigüedad, considerando 2010.

(b) A partir de 2004 Hachette (grupo de comunicaciones multinacional) pasó a formar parte del Grupo Lagardère Media y diversifica sus intereses en tres empresas, una de ellas es Hachette Livre.

(c) En el caso del Grupo Editorial Patria –con 78 años de presencia en el mercado mexicano– en 1995, se integraron dos grandes e importantes grupos editoriales: Grupo Cultural y Grupo Patria, lo que dio origen al Grupo Patria Cultural; y en 2007 Grupo Patria pasó a formar parte del Grupo Hachette Livre.

(d) Inicia como productor de libros de texto.

(e) Inicia como productor de libros para educación y diccionarios.

(f) Inicia como distribuidor y pasa a editor de libros de texto.

(g) En 1985 pasa a Carbajal Educación.

Comencé a sistematizar las imágenes que aparecen en las portadas de los libros, identificando 11 en forma de *collage* y 7 con imágenes individuales. Procedí a tipificar las imágenes (desagregando los *collages* más las individuales), y encontré que de un total de 78 imágenes las más numerosas corresponden por igual a grupo de personas y objetos (figura 1).

Figura 1. Libros de Historia de México (2009-2010) por tipo de imágenes



Opté por dividir las imágenes entre convencionales –definidas como aquellas que aparecen en los libros de Historia de México desde que yo era estudiante– y las no convencionales –las que por su novedad me sorprendieron, ya que anteriormente no me había percatado de ellas.

SEGUNDA LECTURA INTERPRETATIVA

Durante la búsqueda del sentido inicial encontré la persistencia de una historia político/militar reflejada en la continua presencia de los símbolos patrios, personajes/héroes y acontecimientos. Las imágenes como *símbolos*⁷ me brindaron elementos para la realización

⁷ Para Ricoeur en el símbolo, la imagen presente no indica por sí misma que tenga otro sentido, sólo más tarde o inconscientemente nos lleva a un trabajo de

de una segunda lectura, intenté dialogar con el texto a partir de las siguientes preguntas: ¿con qué imágenes de portada se representan actualmente la historia de México y a los mexicanos?, ¿qué enfoques de la historia privilegian las imágenes de los LTH?, y ¿qué imágenes son representativas de la identidad nacional?

a) Imágenes convencionales de la historia de México

Uno de los objetivos de la enseñanza de la historia de México es la formación de una identidad nacional desde donde reconocernos, la cual se cimentó con narraciones e imágenes que han venido conformando la identidad nacional, “ser mexicano”⁸ implica conocerlas y reconocerse en ellas. En las portadas identifique imágenes convencionales de nuestra historia: símbolos, acontecimientos y héroes.

1) *Símbolos patrios*. Constitucionalmente, hay tres símbolos patrios reconocidos en México: el escudo nacional, la bandera y el himno nacional. La simbología patria promueve la identidad nacional, entendida como el sentimiento de pertenencia a una colectividad histórico-cultural definida con características particulares como la(s) lengua(s), costumbres y visiones del mundo. Encontré la presencia de dos símbolos patrios, que tienen como función la

reinterpretación. El símbolo genera un trabajo de reflexión inagotable para significarlo. La significación simbólica está constituida de forma tal que “sólo podemos lograr la significación secundaria por medio de la significación primaria.” (Ricoeur, 1995a, 68). La metáfora en el caso de las imágenes se produce al nivel de una composición que toman “sentido” como resultado de la tensión entre dos interpretaciones contradictorias: la literal y la metafórica, por lo que el “absurdo” revelado por la interpretación literal me dice algo nuevo sobre la realidad, es decir, produce sentido, revelando “como que” son las cosas.

⁸ Fabián (2014, p. 158) señala que “Distinguirse mexicano en nuestros días parece tan natural como definido por connotaciones profundamente populares. Esta naturalidad apenas permite percibir las bases simbólicas del ser mexicano y mucho menos las formas en que éstas se crearon y que se encuentran más bien lejos de ser puro arraigo popular.”

creación de un sentimiento patriótico y la unificación del pueblo bajo un emblema que propicia la identidad nacional. El mito fundador fue impreso como emblema nacional asignándole capacidad para convocar y unir a grupos y clases diversos bajo la denominación de mexicanos.

2) *Acontecimientos*. La historia se presenta de forma lineal y unívoca, se dirige hacia una etapa de desarrollo (se genera la idea de certidumbre en un progreso imparable) y se centra en acontecimientos de tipo político-militar que justifican la instauración de un grupo en el poder.

3) *Personajes/héroes*. Además del suceso, algunas imágenes enfatizan al mismo tiempo a un personaje (como el caso de Hernán Cortés, Morelos o Hidalgo). El culto a los héroes fue uno de los rasgos constantes del nacionalismo de la segunda mitad del siglo XIX. La presencia de los personajes representativos de una época, idea y/o valores, constituye otro elemento primordial en la conformación de la identidad mexicana.

Las imágenes de símbolos patrios, acontecimientos y personajes/héroes sedimenta la idea de un origen común y antiguo, en el que a pesar de las notorias diferencias todos formamos partes de la “familia mexicana”, obviando las grandes desigualdades. El indígena actual se diluye y es representado por el pasado en cuanto a monumento o vestigio pero no como presente. Lo mestizo subsume al indígena, al mismo tiempo que la identidad nacional enmascara la desigualdad social. Por un lado, oculta las desigualdades sociales mediante la generalización “del mexicano” y por el otro, crea el mito de lo “mestizo” para subsumir lo indígena, asimilando como “folclore” a los grupos negados y/o periféricos, llamados aborígenes o subculturas.

Reconocí que la Historia de México, como materia educativa, sirve de vehículo unificador (generalmente acorde a consideraciones políticas) y propicia el desarrollo de una identidad como ciudadanos mexicanos, mediante una visión del pasado que fortalece los sentimientos patrióticos y valores nacionales, con énfasis en las

“glorias nacionales”, aspecto señalado anteriormente por Florescano (1987).

Como maestra de Historia de México, encontré también imágenes que rompen con este patrón discursivo acerca de la identidad mexicana que por años ha estado presente en los LEH.

b) Imágenes no convencionales de la historia de México

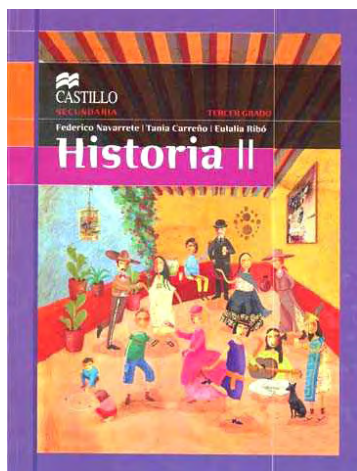
Apoyada en las aportaciones de Álvarez de Testa (1992), Florescano (1997) y Taylor (1993), reflexioné acerca de la identidad mexicana y el multiculturalismo. Halle que a pesar de que en el programa de Historia se indica la importancia del diálogo y de la tolerancia para la convivencia, la existencia de la diversidad social y cultural es omitida en dicho programa, al ser eliminadas las historias de origen de los diversos grupos, y su presencia en el proceso histórico de nuestro país en apego a la univocidad moderna (que plantea la hegemonía), por lo que la explicación histórica de su existencia, en el mejor de los casos es vista como mito, de tal forma que las culturas no hegemónicas como la población negra ha sido el grupo étnico borrado de la historia nacional oficial.

Las nociones equivocadas de la historia pueden conducir al rechazo (y hasta odio) por el conocimiento histórico (y por el “otro”), ya que no se vincula con quienes estudian. Una versión oficial de la historia avalada por el gobierno, implicaba asumir como “verdadera” una única interpretación antagónica, obstaculizando la formación de una identidad mexicana, que reconozca la multiculturalidad.

1. Interculturalidad y realidad social. Uno de los propósitos de la enseñanza de la Historia de México es “fortalecer la convivencia democrática y cultural”; al respecto, hay una imagen por demás atípica para un LEH, que habla de la introducción de nuevos discursos en el ámbito educativo, particularmente de la interculturalidad-multiculturalismo, que como bien señala Díaz (2001, p. 105), son conceptos desconocidos que incluso no aparece “en la

comprensión de los mismos docentes que atienden a grupos culturalmente diferenciados”.

Figura 3. Portada del libro Historia II



Portada de Federico Navarrete, Tania Carreño, Eulalia Ribó (2008). *Historia II*. México: Castillo.

Lo extraño de esta imagen es el grupo de personas conviviendo armónicamente. El interculturalismo es concebido como una tolerancia hacia las diferentes expresiones culturales, pero sin considerar las relaciones de poder que se establecen entre las diferentes culturas, por lo cual no puede haber un diálogo entre iguales, en especial, por el poder que la cultura occidental ha tenido para imponer formas de entender la verdad, los valores y la belleza.

Lo que ésta imagen refleja es precisamente todo lo contrario a lo que ocurre cotidianamente en México. Considero que este tipo de imágenes generan la reacción opuesta a la que pretenden por estar tan alejadas de la vida cotidiana. Este caso es un buen ejemplo de lo que Žižek (1998, p. 145) denuncia como políticas hipócritas que promueven la tolerancia multicultural, siempre y cuando no se hable de las grandes desigualdades sociales y económicas de los diferentes grupos representados: “el multiculturalismo deviene una especie de racismo ‘con distancia’ que establece la implícita

inferioridad del otro por medio del supuesto respeto por las diversas culturas”.

2. Las imágenes extrañas o la presencia del “otro”. Para Ricoeur la metáfora se presenta cuando en la lectura de un texto hay algo extraño, que implica dos sentidos contradictorios. Entre las imágenes que considero extrañas destacan cuatro: tres personajes no convencionales de la historiografía de México: David Alfaro Siqueiros, Francisco Javier Clavijero y Theodore Roosevelt (de la totalidad de imágenes, la única caricatura) y la imagen del centro financiero del Distrito Federal.⁹ Estas imágenes atípicas abren la puerta para presentar la pluralidad de interpretaciones de la historia de México y la mexicanidad, que favorece la reflexión más que la memorización de nombres y fechas.

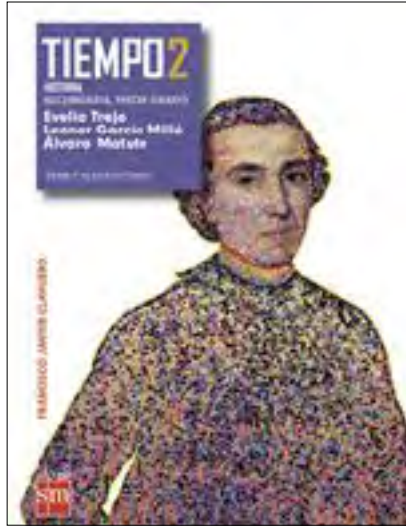
Figura 4. Contaportada del libro *Historia de México II, 3*



David Alfaro Siqueiros, 1960. En contraportada de: José Nieto López, María del Socorro Betancourt y Rigoberto F. Nieto López. (2008) *Historia de México II, 3*. (Secundaria Integral) México: Ed. Santillana

⁹ Aunque pertenece a libros anteriores a los propuestos para este estudio, constituye un claro ejemplo de los aspectos que no son fácilmente identificables como parte de nuestra historia.

Figura 5. Portada del libro Historia secundaria.Tercer grado



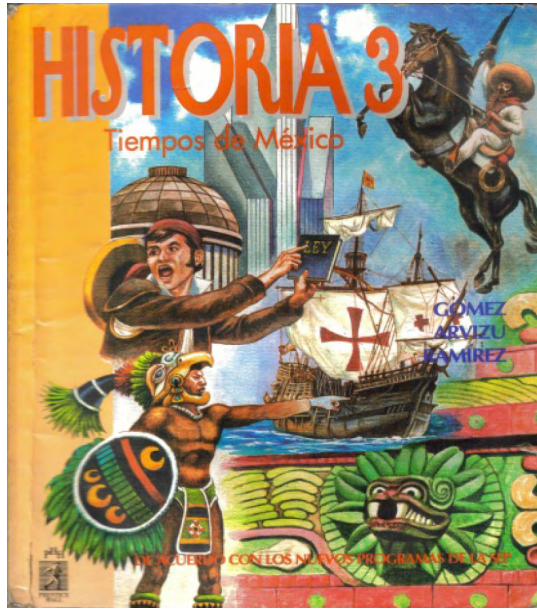
Francisco Javier Clavijero. Portada de: Evelia Trejo, Leonor García y Álvaro Matute (2008) Tiempo 2. Historia secundaria.Tercer grado. (Serie Caleidoscopio). México: SM Ediciones.

Figura 6. Contaportada del libro Historia de México II, 3



Theodore Roosevelt y su gran garrote en el Caribe, 1904, By W.A. Rogers. En contraportada de José Nieto López, María del Socorro Betancourt y Rigoberto F. Nieto López.(2008) Historia de México II, 3 (Secundaria Integral) México: Santillana.

Figura 7. Portada del libro Historia 3



Portada de Sergio Gómez Méndez, José Rodríguez Arvizu y Silvia Ramírez Campos (1996). *Historia 3. Tiempos de México*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

Figura 8. Bolsa Mexicana de Valores. D.F.



Imagen tomada de internet

c) Los enfoques histográficos

Los programas educativos continúan centrados en la historia política, dejando al margen la historia cultural que podría ser más cercana al alumnado para interrogarse acerca de sí mismos y de su historia local. Por lo anterior llama la atención que en la portada de SM Ediciones se presentan las letras “H” y “h” con las que Michel de Certeau (1978) se refiere a la Historia política (“H” mayúscula) y a la historia cultural (“h” minúscula), comparando el tamaño de ambas, entiendo la relevancia que le asignan a uno y otro campo.

Figura 9. Portada y contraportada del libro de Historia 2



Portada y contraportada de Estela Rosello, Fausta Gantus, Pablo Escalante y Thalía Iglesias (2008). *Historia 2* (Colección: Un mundo para todos). México: SM Ediciones.

d) La intención de las casas editoriales en las imágenes de los LEH

La industria editorial desempeña un importante papel en la difusión cultural y educativa en nuestro país, mediante uno de sus

principales medios: los libros. Las editoriales se autorreconocen como empresas comprometidas con la educación e intervienen directa e indirectamente en el sistema educativo mediante los libros escolares (aunque no es la única forma). También es conocido que las industrias culturales no sólo buscan las ganancias económicas, el centro de su interés es transmitir “cosmovisiones”.

Al respecto, Borre (1996, p. 89) señala:

Algunos autores han hablado de una nueva forma de colonialismo cultural para expresar el modo en que asesores y expertos españoles atraviesan las fronteras de países como Argentina, Chile, Brasil, Uruguay, México, entre otros, para llevar la buena nueva del modelo tecnocrático de la llamada ‘Reforma’ española; y otros autores vinculan esa práctica política a las recomendaciones del Banco Mundial.

En general, las editoriales mexicanas continúan con un discurso nacionalista presentando, principalmente, imágenes de la historia política de México que enfatiza una identidad nacional hegemónica. Las editoriales de origen español (Santillana, SM Ediciones y Trillas) son las que presentan imágenes no convencionales.

REFLEXIONES FINALES Y NUEVAS PREGUNTAS

Concluyo con una serie de reflexiones que dan cuenta de mi propio enriquecimiento personal, como mexicana y maestra de historia.

En esta época, de capitalismo global, la neutralidad multiculturalista es una forma de continuar marcando diferencias jerárquicas. El Estado-nación se está constituyendo como un marco formal para la coexistencia de múltiples comunidades (étnicas, sexuales, religiosas o de estilos de vida) donde las industrias transnacionales, como las editoriales, tratan a su país de origen y a los otros como territorios a colonizar culturalmente.

Considero que la educación debe propiciar lo que Gadamer (1993) denomina “la fusión de horizontes”, presentando imágenes del otro cultural para interpretar y criticar, ayudando a los estudiantes a establecer los contrastes existentes y entender lo que constituye un valor, para que logren formular juicios, a partir de la transformación de nuestras normas. Los alumnos se darán cuenta de que todos tenemos derechos iguales y disfrutarán de la suposición de que cada cultura tiene un valor; aprenderán a expresar nuestro gusto o disgusto, apoyo o rechazo como expresión auténtica de respeto.

Este trabajo me permitió entender lo mexicano más como un discurso político estanco, que como una realidad social procesual, plural y desigual e incluso problematizar mi propia concepción de lo mexicano. Considero que será interrogándome junto con los estudiantes qué sentido tiene “ser mexicanos”, como podremos acceder a discursos que trasciendan los libros escolares y la homogeneización cultural cristalizada.

El tema de fondo no es mejorar los libros escolares, sino el sentido que tiene para el docente un libro. Considero que un libro en realidad es un pre-texto para pensarnos en el mundo, en nuestro mundo cotidiano relacionado con otras realidades. Un libro escolar mejorará al alumnado si el docente estimula la reflexión sobre el texto, a partir del contexto de los estudiantes enfatizando su ser sujetos históricos.

Es importante señalar que la hermenéutica no consiste en interpretar por interpretar, al recomendar una postura hermenéutica ante los LE, por sus bondades, también debo subrayar que ésta conlleva un compromiso y rigor metodológico. El profesorado tiene que estar consciente de que se trata de un trabajo sistemático, metódico, que implica una intervención comprometida, en la que el círculo hermenéutico se constituye en una guía metodológica; se trata de realizar un proceso sistemático fundamentado. Una postura hermenéutica ante los LE conlleva un compromiso y un lector competente.

Por último, la aportación que hace este trabajo al campo de conocimiento es un diálogo con las imágenes de los libros de Historia de México, desde el texto como un paradigma de investigación, que puede contribuir a que el profesorado re-signifique su hacer educativo; también, el uso de la metáfora para la investigación de imágenes.

Lejos de marcar un cierre, este trabajo constituye un inicio para futuras preguntas, entre las que me quedaron pendientes: la historia cultural, ¿tiene un sentido más personal para el alumna-do?, ¿qué sentido le dan algunos docentes de zonas rurales y/o con población mayoritariamente indígena a los LHE?, y la dimensión ética de la enseñanza, esto es, para qué enseñar historia a mis estudiantes y ya no tanto el cómo enseñarlos.

REFERENCIAS

- Álvarez de Testa, L. (1992). *Mexicanidad y libro de texto gratuito*. México: UNAM-Coordinación de Humanidades.
- Arista, V.; Bonilla, F. y Lima, L. (2010) “Los libros de texto y la enseñanza de la Historia en México”, *Proyecto Clío* 36. ISSN 1139-6237. <http://clio.rediris.es>. Recuperado en enero de 2015.
- Barriga Villanueva, R. (2011). *Entre paradojas: 50 años de los libros de texto gratuito*. México: Colmex-Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios/SEP-Conaliteg.
- Barthes, R. (1971). *De la obra al texto*. Disponible en: <http://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/06/barthes-de-la-obra-al-texto.pdf> (Recuperado en septiembre de 2010).
- Borre, J. E. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. (Colección Educación y conocimiento.) Barcelona: Pomares-Corredor.
- Castañeda C.; Galván, L. E. y Martínez Moctezuma, L. (2010). *Las disciplinas escolares y sus libros. Historia, ediciones mínimas*. México: CIESAS/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/ Juan Pablos Editor.
- Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*. (Espacios para la lectura.) México: FCE.
- Chartier, R. (2008). *Escuchar con los ojos a los muertos*. Buenos Aires: Katz Editores.

- Choppin, A. (1998) Las políticas de libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica. En J. Pérez Siller, y V. Radkau (coords.) *Identidad en el Imaginario nacional, reescritura y enseñanza de la historia*. México: El Colegio de San Luis-UAP.
- De Certeau, M. (1993) *La escritura de la historia*. 2a. ed. (1ª ed., 1978). México: Universidad Iberoamericana.
- Díaz Tepepa, M. G. (2001). Multiculturalismo y educación en México. En S. Arriarán y E. Hernández (coords.), *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. México: UPN.
- Fabián, G. (2014). *Historia patria y educación en la formación de la nación mexicana. La ciudad de México como ensayo de reformas. Segunda mitad del siglo XIX*. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Febvre, L. y Marti, H. J. (2000). *La aparición del libro*. 2ª ed. (1ª ed., 1962). México: Ediciones del Castor/ Universidad de Guadalajara/ CIE DEI.
- Florescano, E. (2002) *Memoria Mexicana*. 3ª ed. (1ª ed., 1987). México: FCE.
- Florescano, E. (1997) *La historia y el historiador*. (Fondo 2000. Cultura para todos) México: FCE.
- Gadamer, H-G. (2007). El problema de la conciencia histórica. 3ª ed. (1ª ed., 1993). Madrid: Tecnos (Grupo Anaya).
- Lerner, V. (marzo de 1997) . Materiales didácticos y libros de texto para la enseñanza de la historia a nivel primaria. Disponible en: *Revista electrónica La Tarea*, 9. <http://www.latarea.com.mx/indices/indice9.htm>
- Lizarazo, D. (2004). *La hermenéutica de las imágenes. Iconos, figuraciones, sueños*. México, Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1990). *Historia y verdad*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Ricoeur, P (1995). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. 6ª ed. (1ª ed., 1995a). México: Siglo XXI/Universidad Iberoamericana.
- SEP (2009). Libros de texto autorizados por la Secretaría de Educación Pública para su uso en las escuelas secundarias del sistema educativo nacional ciclo escolar 2009-2010 Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/19310427/lista-oficial-de-libros-de-texto-autorizados-por-la-sep-para-su-uso-en-las-escuelas-secundarias-del-pais>
- Taylor, Charles (1993). *El multiculturalismo y La política del reconocimiento*. México: FCE.
- Vargas E., N. (2011) La historia de México en los libros de texto gratuito: Evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), abril-junio, 489-523, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., México.

- Zepeda, B. (2012). *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de nación en el México de la Reforma (1855-1876)*. México: Conaculta/Fondo de Cultura Económica.
- Žižek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires, Paidós.

**GÉNERO Y DISCURSOS SOBRE EL AMOR ROMÁNTICO.
REPORTE DE INVESTIGACIÓN DE UN ESTUDIO
DE CASO EN LA UACM, PLANTEL CUAUTEPEC**

Náyade Soledad Monter Arizmendi

Ana Laura Lara López

RESUMEN

Reporta el estudio descriptivo y diagnóstico de los discursos sobre el amor romántico investigado en un grupo focal mixto, integrado por estudiantes de la UACM Plantel Cuauhtémoc. Los resultados obtenidos en el análisis de este caso muestran significados múltiples y hasta contrapuestos sobre las relaciones de pareja que la mayoría de los entrevistados hayan tenido. Hay relaciones largas, estables, apasionadas. No hay un concepto único de amor, y se presentan ambivalencias (amor y desamor). Hay una mayor equidad respecto a los roles de género y un cierto cambio en los estereotipos en sus relaciones de pareja, aunque aún perviven a la par ciertos contenidos tradicionales. Las conclusiones llevan a plantear que en las relaciones de pareja reportadas por este grupo de jóvenes existe un claro proceso de transición hacia concepciones más abiertas de la vida en pareja, los comportamientos y el amor. Lo anterior permite afirmar que en la actualidad, las y los jóvenes renuevan, rearticulan

o reconfiguran prácticas y concepciones sobre el amor y sus implicaciones, recombinan los viejos elementos tradicionales y recrean nuevos elementos a la par de la plasticidad con que construyen sus identidades de género.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA¹

El discurso amoroso hegemónico (occidental) se comunica e instituye por medio de cualquier artefacto sociocultural y a través de la socialización (diferenciada entre hombres y mujeres) instrumentada por la familia, Iglesia, escuela, grupo de pares y el Estado. Así se construyen identidades y subjetividades, dicotómicas y jerarquizadas (femenino/masculino). Desde el imaginario social, las mujeres son miradas como seres incompletos (dependientes), con necesidades naturales de amar para completarse, mientras que los hombres son percibidos como autosuficientes, completos e independientes. Estas imágenes y representaciones arquetípicas, organizan las relaciones entre los sexos y promueven la subordinación de las mujeres, instrumentada por el discurso afectivo que es uno de los elementos fundantes en la construcción de sus identidades de género a través de la relación de pareja (Saiz, 2013).

El amor romántico es una idea casi inherente del imaginario occidental (hegemónicamente masculino), pero con frecuencia encubre la violencia de género, relaciones de poder jerárquicas (de subordinación y dominación) entre las personas y la reproducción de roles y estereotipos tradicionales (Silva, 2012).

¹ Este documento reporta la investigación titulada Género y discursos sobre el amor romántico. Estudio de caso en la UACM, plantel Cuauhtepac, desarrollada como trabajo recepcional (TR) para la obtención del Diploma en la Especialización de Estudios de Género en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Constituye además un producto académico derivado del Proyecto Colectivo Análisis Discursivo de Planes de Estudio de Posgrado Iberoamericanos en materia de Género en Educación, con Folio: IDCA 20999 UPN-CA-88, financiado por el Prodep/UPN-Ajusco.

Por ello, estudiar los discursos juveniles en torno a la concepción del amor romántico en las relaciones de pareja del estudiantado universitario es primordial, pues permite indagar la consolidación o transformación de los papeles que se les confieren a las mujeres y a los hombres dentro del vínculo sentimental. Además, permite visualizar las desigualdades, el imaginario y los saberes en torno a lo amoroso, ciertas prácticas y discursos con pretexto del amor.

Por lo anterior se consideró abordar el vínculo amoroso entre la juventud universitaria de la UACM-Cuauhtepac, dado que ésta es una de las etapas donde se vivencian y experimentan las relaciones amorosas con gran intensidad, ya sea a través del goce o del sufrimiento. Es así que su estudio permitirá conocer los distintos discursos y/o prácticas tradicionales o transformadoras que giran en torno al mismo, determinadas por mandatos sociales o modelos culturales idealizados.

Producto de las enseñanzas que los seres humanos han recibido por las distintas esferas de socialización. En este caso, el espacio universitario tiene un papel fundamental en la perpetuación, multiplicación o modificación de los patrones de género; dado que la educación permite que los individuos logren tener conciencia de sí mismos mediante la reflexión y/o la acción, puede también transformar su propia realidad. Entonces, describir los procesos amorosos entre la juventud a través de este estudio de caso pretende dar luces para comprender las distintas formas en que las personas se relacionan.

Esta descripción y diagnóstico fundamentará intervenciones futuras para modificar los papeles, pautas y arquetipos ideales en las relaciones de pareja y desmitificar al amor romántico. Dado que, en incontables casos, el poder, la violencia, la subordinación y la discriminación llegan a ser la única vía de relación afectiva y sexual entre las personas. Incluso, el amor puede ser suplantado por sentimientos negativos e imposición del poder; los celos son un ejemplo. Otro, las frases en la voz popular como: “me cela porque me ama”,

“mi vida eres tú”, “el amor lo perdona todo”, “el que bien te quiere te hará llorar” o “amar es sufrir”.

Aunado a lo anterior, el estímulo personal para llevar a cabo este trabajo surgió al cursar la Especialización de Género en Educación en el ciclo escolar 2015-2016, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad Ajusco. Tras cuestionar de manera personal la idea del amor romántico. Busca visibilizar otras formas de vivir el amor entre parejas, denotando que los roles y estereotipos (tradicionales) no tienen por qué ser iguales para todas y todos, ya que pueden invertirse, rescindir, transformarse y renovarse.

El objetivo principal de la investigación reportada aquí, fue conocer y analizar cuál es la concepción que tiene un grupo de ocho estudiantes de la materia de Inglés III, de la UACM, plantel Cuauhtepec, turno matutino (del ciclo escolar 2015-II) sobre el amor romántico y sus idealizaciones. Para describir cómo influyen estas idealizaciones y conceptos en la construcción de sus identidades de género. Un segundo objetivo fue identificar los roles y estereotipos tradicionales de género en sus relaciones de pareja románticas, implícitos en sus discursos.

Planteamos las siguientes preguntas: ¿cuál es la concepción sobre el amor romántico que tiene este grupo de universitarios?, y ¿cuáles son los roles y estereotipos de género que consideran se les confieren tradicionalmente en las relaciones de pareja a los hombres y a las mujeres?

Este estudio descriptivo y de diagnóstico se delimitó a un grupo de ocho estudiantes para que fuera viable en los términos del tipo de trabajo recepcional que se tuvo como requisito realizar y por el tiempo para desarrollarlo. La investigación demostró factibilidad, ya que se contó con los recursos materiales, de tiempo, humanos y financieros para llevarla a cabo. Se pidió la autorización del profesor de la materia de Inglés III para tener acceso al campo y llevar a cabo el grupo de discusión durante su horario de clase.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Existen diversos estudios nacionales e internacionales sobre el tema del amor, los roles y estereotipos de género en las relaciones de pareja. Entre los revisados, destacamos a Mendoza y Palma (2004) de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I), de la licenciatura en Sociología, en el año 2004 realizaron la investigación de tipo cualitativo *Comportamientos y actitudes en el noviazgo de jóvenes universitarios de la delegación Iztapalapa*, para conocer los comportamientos de hombres y mujeres en el noviazgo. Estudiaron a las/los jóvenes de 18 a 25 años de edad de la UAM-I así como de la Universidad Tecnológica (Unitec). Concluyeron que el noviazgo es una fase natural del proceso de maduración del amor entre varón y mujer. Asimismo, consideraron que cuando la pareja tiene los mismos intereses socioculturales, pueden conservar su noviazgo e incluso llegar al matrimonio. Encontraron que son las mujeres de mayor edad las que piensan más seriamente en el matrimonio como una opción de su relación de noviazgo (Mendoza y Palma, 2004).

Mendoza y Palma (2004) aciertan al delimitar su objeto de estudio y toman en cuenta la experiencia de hombres y mujeres adolescentes en relación de noviazgo. Pero, si bien hacen hincapié en la cuestión amorosa, poco explican sobre el papel que desempeñan los roles y estereotipos tradicionales en el noviazgo.

Por otra parte, en *El amor romántico en jóvenes mexicanos: un análisis por sexo (género)*, de Valdez Medina *et al.* (2005) de la Universidad Autónoma del Estado de México, se indagan las características que experimentan las/los jóvenes al estar enamoradas/os; estudiaron a 200 sujetos en su relación de pareja, utilizaron el instrumento “Estar enamorado” de Fisher (2004). Sus resultados arrojaron que los hombres dan mayor importancia al aspecto sexual y piensan que el sexo es lo mejor de la relación de pareja, mientras que las mujeres consideran que ésta es semejante a la amistad, dando mayor importancia al aspecto emocional. Sus conclusiones

indican que el amor romántico tiene efectos físicos, psicológicos y sociales en los individuos (aporte que resulta coincidente con esta pesquisa, pero el trabajo citado no logra ahondar y aportar más detalles) (Valdez *et al.*, 2005).

SUSTENTO TEÓRICO

El amor desde el discurso

Los discursos son esquemas de pensamiento o de clasificación (significante), estructurados en función de un orden simbólico (socio-culturalmente dado), que cambia según la época y el contexto social; permiten a las personas “hablar y obrar” (producir sentido) sobre aquello que es posible e imposible, pensable o impensable, prohibido o permitido (Balbier, 1990; Corona y Rodríguez, 2000; Dasuky, 2010).

Por su parte, Foucault (1977) manifiesta que los sujetos se construyen entre las prácticas y los discursos (uno produce al otro y viceversa). Es decir, el poder moldea y se inscribe en los cuerpos de los sujetos a través del lenguaje (de los discursos); impreso en sus hábitos, respuestas, acciones, su mirada hacia el “deber ser”, etcétera. De tal modo que, habitúa, adapta, hace cuerpos dóciles (obedientes, útiles y controlados). Le impone posturas precisas y formas de obrar bien “delineadas” (Foucault, 1977).

Desde esta perspectiva, conocer lo amoroso implica recurrir al discurso del sujeto enamorado, pero para que éste/a lo elaboré echará mano de la reserva cultural que posee, misma que le será útil de una u otra forma cuando se “enamora”; ya que le permitirá construir un(os) “discurso(s) de amor”, como si fuese una “enciclopedia de la cultura afectiva” (Barthes, 1982).

El discurso amoroso no sólo es muestra de un estado interno, más bien es acción social, que al ser compartida en el imaginario social por sujetos en cierta sociedad, les dota de significados (Corona y Rodríguez, 2000; Batista, 2002).

Las revoluciones sociales, económicas y políticas, han propiciado ciertos cambios en los roles y estereotipos de mujeres y hombres, trayendo consigo otras maneras de convivir en pareja. Aun así, en las mentalidades persisten modelos tradicionales, “que constituyen una constelación de características y conductas sancionadas como apropiadas para los hombres y para las mujeres, respectivamente” (Valdez y Gózales, 1999 cit. en Aguilar *et al.*, 2013, p. 46).

Una clave para comprender cómo las personas construyen e interiorizan la idea del amor romántico, es la socialización diferencial. Desde la infancia se da por sentado que por “naturaleza” niños y niñas son distintos, y tienen que desempeñar papeles diferentes en su vida amorosa adulta.

En tanto, los agentes socializadores como el sistema educativo, la familia, los medios de comunicación, la religión, entre otros, transmiten mensajes, modelos, patrones, roles y estereotipos, que al ser reiterados una y otra vez, comúnmente son interiorizados por las personas (Ferrer y Bosch, 2013); es decir, “los hacen suyos”, como “un depósito de saber almacenado” (Giménez, 2006, p. 331).

Para las mujeres, por lo general, el amor es el eje principal que orienta casi o por completo su vida; mientras que para los varones, lo prioritario es el reconocimiento social, y dejan en segundo plano el amor o la relación de pareja. Es decir, uno suele orientarse más hacia lo privado, y el otro hacia lo público (Ferrer y Bosch, 2013). Aunque, si bien es cierto las personas pueden ser sujetos capaces de reajustar prácticas y representaciones en torno al amor (Rodríguez, 2006).

Roles y estereotipos en las relaciones de pareja

Los roles son determinadas formas de actuar, rasgos, habilidades sociales que dicta una sociedad; son aquellas expectativas respecto de cómo han de comportarse los hombres y las mujeres en ella (Myers, 2006; Benlloch y Bonilla, 1999; Caro, 2008).

Generalmente, los roles suelen establecerse entre los dos y cuatro años de edad en los seres humanos. De modo que en la infancia las personas son influidas por la información que reciben de la familia o el grupo primario en el que se socializan. Del mismo modo, la socialización en la escuela y los medios de comunicación influyen complementariamente en la percepción y asignación de los roles de género (Martín, 2006).

El estereotipo se define como un conjunto de creencias, imágenes o ideas compartidas y aceptadas, acerca de los atributos personales que poseen los miembros de un grupo. Al igual que los roles de género, los estereotipos de género constituyen un modelo de comportamiento, es decir, patrones de formas de ser y comportarse que varían a lo largo del espacio y del tiempo (Kipen y Caterberg, 2006; Morales y Moya, 1996).

Metodología

Aplicamos el enfoque cualitativo para comprender y profundizar la cuestión del amor romántico en las relaciones de pareja y sus implicaciones (roles y estereotipos de género) desde la perspectiva de las/los participantes (Hernández *et al.*, 2006). Ello permitió identificar los significados subjetivos y sociales de las personas en diversidad (Flick, 2012). Se optó por emplear la técnica de grupo de enfoque o entrevista de grupo, para conocer las variadas perspectivas sobre este objeto a través de la interacción y la conversación de las/los participantes en él (Hernández *et al.*, 2006).

Se efectuó una sola entrevista en la que se reunió a un grupo mixto (se utilizó el criterio de conveniencia),² conformado por ocho estudiantes de la materia de Lengua extranjera III, del turno

² Es una técnica no probabilística, donde se seleccionan aquellos casos de fácil acceso y de proximidad para el investigador. Se utiliza cuando hay recursos limitados de tiempo y personas (Flick, 2012, p. 83).

matutino, de la UACM,³ plantel Cuauhtépec (del ciclo escolar 2015-II), cuatro mujeres y cuatro hombres; con un rango etario que va de los 25 a los 30 años, que cursan el ciclo básico o tronco común. Pertenecientes a las carreras de: Historia contemporánea, Ciencias sociales, Derecho, Ciencia política y administración urbana, Creación literaria, Comunicación y cultura, e Ingeniería en sistemas electrónicos y de telecomunicaciones (v. fichas individuales en Anexo B).

En la entrevista al alumnado se le mencionó el objetivo e importancia de su participación; también que sus datos serían anónimos y confidenciales.

Se diseñó y aplicó una guía dividida en seis secciones con las preguntas para el grupo focal, detallando las actividades principales en la sesión (Anexo A). Además, al estudiantado se le aplicó de manera individual (Anexo B) una “Ficha de datos”.

Después, se dio estructura a los datos obtenidos (véase Referencias empíricas). Presentamos los hallazgos con fragmentos de transcripciones sobre las declaraciones de informantes (recolectadas en una grabación de audio de las actividades llevadas a cabo); organizados cronológicamente y referidos en cada caso con la clasificación con la que se trabajaron.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A partir de los datos obtenidos y desde el abordaje teórico, resultó claro que conceptualizar el fenómeno amoroso es materia compleja. En este sentido, los aportes de las/los jóvenes entrevistados, efectivamente evidencian que disponer de una conceptualización que englobe todos los aspectos no es posible, pues tiene que ver con su biografía particular, pero también con el capital cultural del

³ La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) fue fundada en abril de 2001, en la Ciudad de México, por decreto del entonces jefe de gobierno, Andrés Manuel López Obrador. En el 2004 la Asamblea Legislativa del Distrito Federal le otorgó la autonomía (UACM, 2015).

que disponen, el cual les servirá como un “guion” para organizar y ordenar su realidad, y por ende, contribuirá en la carga significativa que le atribuyan al “amor romántico” (Giménez, 2002 y Bourdieu, 2000). En palabras de una informante: “Cada quien va a tener una definición diferente respecto a sus experiencias que han tenido... para mí el amor puede ser la felicidad o compartir algo con otra persona” (1.1INM, 05/11/2015).⁴ Otra parte del estudiantado distinguió otros componentes, como la idea de *compartir con el otro* o la noción de *apoyo y entrega hacia el otro/a*.

Aunque también lo relacionaron con la idea de *fugacidad*, pues una estudiante aseveró que es un “momento de efusividad... porque el amor dura mientras no se consuma la relación, consumándose la relación el amor se acaba porque se empiezan a conocer las personas. Consumar la relación sería tener sexo” (1.4INM, 05/11/2015).

El alumnado hizo mención al concepto de responsabilidad, definición que tiene que ver con el estilo característico de las relaciones formales como el noviazgo o el matrimonio, en las que hay un tipo de pacto de exclusividad y continuidad (Herrera *et al.*, 2010; Romo, 2008).

Ahora bien, es conveniente preguntarse si las definiciones de amor romántico del alumnado están relacionadas con el discurso hegemónico de lo amoroso. Podríamos afirmar que sí, que tiene que ver con la internalización cultural sobre los saberes compartidos en una sociedad; y que son transmitidos a hombres y mujeres a partir del proceso de socialización, por medio del lenguaje a través de narraciones, canciones, películas, ritos, costumbres, símbolos, etcétera, que según Rodríguez (2006) son recreados y reinventados por los individuos.

A partir de la entrevista realizada se encontraron algunos componentes que el alumnado consideró existen y se expresan en una relación de pareja romántica: “Confianza, valores, problemas, ... detalles, libertad, efímero, posesión, sometimiento, sentimientos,

⁴ Véanse las referencias empíricas.

celos, compartir, apoyo, respeto y desconfianza” (5.1RGEF/M, 05/11/2015).

De manera general, la mayoría de las palabras denotan que en las relaciones de pareja románticas hay aspectos positivos, como la “confianza” y el “apoyo”, pero también negativos, como la presencia de “problemas” y lo “efímero”. A partir de ello, puede entenderse que las personas no vislumbran el amor sólo de “color de rosa” (o perfecto), sino que también saben que conlleva dificultades, conflictos y fecha de caducidad.

En cuanto a la permanencia de valores tradicionales en sus discursos, tanto hombres como mujeres buscan que su pareja sea “cariñoso/a; [con] alta autoestima; respetuoso/a; con aspiraciones; con metas; sincero/a; comprensivo/a; fiel, recíproco/a” (5.1RGEF/M). Lo que tiene que ver con la mitificación del amor romántico y la pareja ideal. De igual forma, el estudiantado femenino manifestó que espera que su pareja sea “[si es hombre] buen proveedor de dinero; humilde; responsable, trabajador, con sentido del humor” (3.1GINM, 05/11/2015). Los hombres, en particular indicaron que tiene que ser “acomodada” y “amable” (4.1RGEM, 05/11/2015). Por lo que se deja entrever una visión un tanto tradicional del estereotipo de “hombre” y de “mujer”. También asumirse como el cobijo económico “manutención, [ser] proveedor, trabajador” (3.1GINM, 05/11/2015), sigue siendo un aspecto muy importante de la pareja masculina. A pesar de que cada vez es más frecuente el reparto de gastos en las actividades de las parejas (como veremos en los subsiguientes párrafos), suele persistir el hecho de que el varón sea quien pague, casi como parte de su esencia masculina. Como afirman Badinter (1993), Mejía (2008), Burin y Meler (2009), el ideal masculino se cimienta en las características consideradas socialmente como tales (ser fuerte y no débil, p. ej.), lo que coloca a los hombres en posiciones privilegiadas, propias del ámbito público.

Entre los roles que el estudiantado masculino asigna a las mujeres en las relaciones amorosas, se distingue “salir a pasear, estudiar,

platicar, proveedora de dinero, cuidado de los hijos, administradora, trabajar, cocinar, lavar, planchar, cuidado del hogar, ama de casa y líder” (4.1RGEM, 05/11/2015).

Si bien, hoy en día las mujeres se mueven entre la esfera pública y privada, el cuidado del hogar y los hijos siguen siendo papeles que difícilmente pueden delegar; lo que la lleva a realizar dobles o triples jornadas de trabajo en su día a día. Reparte su jornada, como ya se dijo, atendiendo a la familia, pero también siendo estudiante de la universidad y/o como empleada.

Al respecto, Rodríguez (2006) explica que el amor y sus idealizaciones corresponden a la cultura afectiva, entre lo transmitido (por la institución religiosa o legal), lo aprendido (en la familia, los discursos producidos históricamente) y lo recreado por los individuos (las prácticas cotidianas), como modelos de experiencia y acción que orientan la conducta de los individuos.

Respecto de innovación paulatina en los roles al interior de la pareja hay nuevas perspectivas que han traído consigo otras formas de repartición de las responsabilidades. Las jóvenes estudiantes refirieron que sus parejas han de llevar a cabo los siguientes papeles: “cuidado de los niños, educación, que realice actividades del hogar, cocinar, consejero” (3.1GINM, 05/11/2015).

En la actualidad ha habido ciertos cambios (o inversión) en los roles preestablecidos en numerosas relaciones de pareja, y en otros ámbitos (como el educativo, laboral, político, etcétera). Comúnmente, las personas jóvenes consideran que las mujeres ya no deben ajustarse a la tradición arquetípica (abnegación maternal). Se considera que tanto hombres como mujeres pueden compartir el trabajo, la economía, el afecto y la crianza de los hijos. Sin embargo, todavía hay un sinnúmero de hombres y mujeres que esperan que su pareja cumpla los papeles acostumbrados en la relación de pareja.

En este sentido un informante explica:

Ahora está más equilibrada la balanza... ambas partes comparten los gastos económicos a partes iguales, por lo menos yo lo veo con mi pareja, por

ejemplo yo pongo la salida al cine... y luego ella, cuando vamos a algún restaurante paga ella... vamos a partes iguales, no hay eso de que yo tenga que pagar todo (2.2INV, 05/11/2015).

Los estereotipos referidos a la pareja romántica tienen una gran influencia en los individuos, en muchos casos responden a aquello que ha sido aprendido y socializado desde la infancia. Como veremos en las respuestas del alumnado, los estereotipos de la pareja romántica de hombres y de mujeres revelan lo tradicionalmente prescrito para cada sexo. Por ejemplo, una alumna indica que su pareja debe ser “caballeroso, tierno, cariñoso y responsable [...]”. Una persona honesta, que me trate bien, con respeto, que sea trabajador, hogareño y sobre todo, sincero” (1.1INM, 05/11/2015).

Dos alumnos mencionaron que la mujer dentro de una relación amorosa debe ser

“No regañona, no celosa. Guapa, inteligente, sorprendente, atrevida y comprometida” (2.1INV, 05/11/2015). “Amable, respetuosa, empática, comprensiva, carismática, bella, recíproca, amorosa y con sentido del humor” (2.4INV, 05/11/2015).

De lo anterior, resulta evidente en los testimonios recabados que se han roto ciertos estereotipos de la pareja romántica, aunque más bien, podría decirse que los discursos de lo amoroso (tradicional y moderno) son conjugados y que como muestra el testimonio arriba, la exigencia moral sigue siendo mayor hacia las mujeres que hacia los varones.

CONCLUSIONES

El diagnóstico sobre el discurso amoroso en este grupo de universitarios ha permitido explorar y describir la complejidad del fenómeno amoroso. Entre las conclusiones más relevantes es importante

subrayar que el análisis de lo amoroso en las relaciones de pareja permite entender que no es sólo una experiencia íntima, sino que también está inmersa en lo sociocultural. La descripción e ilustración del fenómeno que nos ofrece este estudio de un caso, permite reconocer al fenómeno del amor como constructo social que impacta en la vida social, biográfica y psicológica de las personas, que se desplaza tanto en el espacio privado como en el público.

Asimismo, el abordaje de los discursos sobre el amor romántico muestra que las personas son contradictorias y fragmentarias. Pues en contextos sociales como el estudiado existe una brecha entre lo discursivo que es enunciado y las acciones o prácticas de las personas. Puede haber mayor o menor apertura entre lo que se expresa, en referencia con lo que se hace. No obstante, una mirada holística sobre el análisis discursivo nos induce a integrar el fenómeno en su complejidad, dinámica, tensión y continuidades o reconfiguraciones del mismo.

Si bien, el amor romántico en pareja es una parte esencial en la vida de muchos hombres y mujeres. Aunque puede ser o no, una de las experiencias más gratificantes de acuerdo con la vivencia misma de las personas; las/los estudiantes de este caso buscan una mayor equiparación entre los roles de género, la flexibilización de la experiencia amorosa y nuevas formas de vincularse y practicar la reciprocidad.

En la voz popular de algunos, la pareja romántica en sí misma resulta ser la representación de la felicidad. En otros, tiene que ver con el llenado de un vacío que, más allá de ser una cuestión de la elección de un acompañante, se relaciona con la necesidad y el deseo. Tal como afirma la teoría lacaniana, aquel que ama (y desea el amor) lo hace en torno a la “falta” (de otro/a), de modo que el sujeto actuará para obtener y cubrir su falta, la que al ser completada otorga la ilusión de unificación al sujeto que se siente dividido, en otras palabras, lo completa. Empero, “lo que busca el amante en tanto le hace falta y desea, no coincide con lo que supuestamente tiene escondido su amado” (Rangel, 2007, p. 65).

REFERENCIAS

- Aguilar, M. *et al.* (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. En *Enseñanza e investigación en Psicología*. Recuperado el 25 de septiembre de 2015 de: http://www.cneip.org/documentos/revista/CNEIP_18_2/207.pdf
- Badinter, B. (1993). *XY: La identidad masculina*. España: Alianza Editorial.
- Balbier, F. *et al.* (1990). *Michel Foucault*. España: Gedisa.
- Barthes, R. (1982). *Fragmentos de un discurso amoroso*. México: Siglo XXI.
- Batista, R. (2002). Campos semántico-discursivo del amor en la telenovela mexicana y brasileña. En *Cuicuilco*. Recuperado el 10 de octubre de 2015 de: <http://www.redalyc.org/pdf/351/35102414.pdf>
- Benlloch, I. y Bonilla A. (1999). *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. España: Universitat de València.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. España: Anagrama.
- Burin, M. y Meler, I. (2009). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Argentina: Librería de Mujeres.
- Caro, C. (2008). Un amor a tu medida. Estereotipos y violencia en las relaciones amorosas. En *Revista de Estudios de Juventud*. Recuperado el 03 de diciembre de 2015 de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ83-14.pdf>
- Corona, S. y Rodríguez, Z. (2000). El amor como vínculo social, discurso e historia: aproximaciones bibliográficas. En *Espiral*. Recuperado 17 de enero de 2016 de http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2011/08/El_amor_como_vinculo_social_discurso_e_historia_Rodriguez_Zeida.pdf
- Dasuky, S. (2010). El discurso del amor: de Hegel a Lacan. En *Escritos*. Recuperado el 25 de abril de 2016 de: <https://revistas.upb.edu.com>
- Ferrer, P. y Bosch (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Recuperado el 09 de noviembre de 2015 de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART7.pdf>
- Fisher, H. (2004). *Por qué amamos*. España: Taurus.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. México: Morata.
- Foucault, M. (1977). *Tomo 1. Historia de la sexualidad: La voluntad de saber*. España: Siglo XXI.
- Giménez, G. (2002). Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu. En *Colección Pedagógica Universitaria*. Recuperado el 07 de mayo de 2016 de http://www.uv.mx/cpue/colped/N_3738/B%20Gilberto%20Gimenez%20Introduccion%20202.pdf
- Giménez, G. (2006). *La teoría y el análisis de la cultura. Cultura y representaciones sociales*. México: Conaculta.

- Hernández, S. *et al.* (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mcgraw-Hill.
- Herrera, A. *et al.* (2010). Expectativas en jóvenes sobre las relaciones de amigovios, free y noviazgo. En *La psicología social de México*. México: UAEM.
- Kipen, A. y Caterberg, M. (2006). *Maltrato, un permiso milenario: la violencia contra la mujer*. España: OXFAM.
- Martín, A. (2006). *Antropología del género: culturas, mitos y estereotipos sexuales*. España: Universitat de València.
- Mejía, R. (2008). *Violencia de género en las relaciones de pareja en las (los) jóvenes estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional. Una Propuesta pedagógica: Taller: Noviazgo sin violencia. Novio...lencia*. Tesis de licenciatura. México: UPN-Unidad Ajusco.
- Mendoza, E. y Palma, T. (2004). *Comportamientos y actitudes en el noviazgo de jóvenes universitarios de la delegación Iztapalapa*. Tesis de licenciatura. México: UAM-Iztapalapa.
- Morales, J. y Moya, M. (1996). *Tratado de Psicología Social. (Vol. I). Procesos Básicos*. España: Síntesis.
- Myers, D. (2006). *Psicología*. España: Editorial Médica Panamericana.
- Rangel, L. (2007). El problema del eros en nuestras vidas. En *En-claves del pensamiento*. Recuperado 03 de mayo de 2016 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/enclav/v1n2/v1n2a4.pdf>
- Rodríguez, Z. (2006). *Paradojas del amor romántico: relaciones amorosas entre jóvenes*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Romo, J. (2008). Estudiantes universitarios y sus relaciones de pareja. De sus experiencias y proyectos de vida. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Recuperado el 27 de octubre de 2015 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n38/v13n38a6.pdf>
- Saiz, M. (2013). *Amor romántico, amor patriarcal y violencia machista. Una aproximación crítica al pensamiento amoroso hegemónico de occidente*. Tesis de maestría. España: Universidad Complutense de Madrid.
- UACM (2015). *Historia*. Recuperado el 09 de diciembre de 2015 de: <http://www.uacm.edu.mx/uacm/es-es/uacm/con%C3%B3cenos.aspx#77571071-historia>
- Valdez, M. *et al.* (2005). Capítulo 3. Los roles sexuales en el México contemporáneo. En *Los hombres y las mujeres en México: dos mundos distantes y complementarios*. México: UAEM.

Referencias empíricas citadas

- 1.1INM. Comunicación personal, 05/11/2015 [recuperado de archivo de audio de la entrevista].
- 1.4INM. Comunicación personal, 05/11/2015 [recuperado de archivo de audio de la entrevista].

- 2.1INV. Comunicación personal, 05/11/2015 [recuperado de archivo de audio de la entrevista].
- 2.2INV. Comunicación personal, 05/11/2015 [recuperado de archivo de audio de la entrevista].
- 2.4INV. Comunicación personal, 05/11/2015 [recuperado de archivo de audio de la entrevista].
- 3.1GINM. Comunicación personal, 05/11/2015 [recuperado de archivo de audio de la entrevista].
- 4.1GINH. Comunicación personal, 05/11/2015 [recuperado de archivo de audio de la entrevista].
- 5.1GIN.M/V. Comunicación personal, 05/11/2015 [recuperado de archivo de audio de la entrevista].

Anexo A. Guía de grupo focal

Hora	Actividades
1:30	0. Presentación ante grupo de enfoque y encender grabadora
1:35	<p>1. Lluvia de ideas sobre conceptos (amor y relación de pareja)</p> <p>Preguntas guía:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo defines el amor en una relación de pareja?, ¿qué significa para ti el amor en una relación de pareja? • ¿Qué tipo de relación amorosa se pueden establecer en pareja?, ¿cuáles serían algunas de sus características de la pareja "ideal"? • ¿Cómo consideras que debería ser una relación de pareja?, ¿cuáles serían algunas de sus características de la pareja "ideal"?
2:00	<p>2. Listado amor/desamor. Listado lo que me gusta/lo que me gusta/lo que no me gusta en una relación de pareja.</p> <p>Preguntas guía:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Según tu experiencia, cómo se vive el amor/desamor en una relación de pareja? • Enlista o describe qué te gusta y qué no te gusta experimentar en una relación amorosa con tu pareja.
2:30	<p>3. Roles en las relaciones de pareja (siluetas en el pizarrón)</p> <p>Definir de manera breve el concepto de rol de género. En el pizarrón se pegaron dos siluetas, una que representa a una mujer y otra a un hombre. Las y los participantes tendrían que describir los roles que cada uno (a) realiza o realizaría en su relación de pareja.</p> <p>Preguntas guía:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué roles crees que deben llevar a cabo los hombres en una relación de pareja? • ¿Qué roles crees que deben llevar a cabo las mujeres en una relación de pareja? • ¿Piensas que en una relación de pareja los hombres y las mujeres tienen los mismos roles?, Sí, No, ¿por qué crees eso?, ¿pueden invertirse o no?
2:45	<p>4. Estereotipos en las relaciones de pareja (escribir tarjetas)</p> <p>Definir de manera breve el estereotipo de género. A las y los participantes se les entregarán dos tarjetas de trabajo y un plumón. En las tarjetas escribirán palabras o frases referentes a los estereotipos de género en su relación de pareja. Después de cinco minutos (máximo 10), las y los participantes dirán en voz alta (compartirán en grupo) las palabras o frases que escribieron en las tarjetas.</p> <p>Preguntas guía:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo consideras que debe ser tu "pareja ideal"? • ¿Qué atributos o características debe cumplir?
3:00	5. Contestación de ficha (ver anexo dos)
3:15	6. Agradecimiento, entrega de botanas y obsequios a los participantes
Sesión uno:	<p>Fecha: 05/11/2015</p> <p>Facilitador: Náyade S. Monter Arizmendi</p>
Grupo de enfoque	

Anexo B. Ficha de información

4/11/2015 Ficha

Ficha

Te pido por favor que contestes estas sencillas preguntas. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas; éstas serán anónimas y confidenciales.

Género:

Hombre

Mujer

Edad

Materia:

Grupo:

Ciclo:

Carrera:

Soy estudiante de:

Tiempo completo

Medio tiempo

Actualmente te encuentras en una relación de pareja:

Sí

No

Si respondiste que sí, cuánto tiempo tiene esa relación:

¿Qué significa para ti el amor en u na relación de pareja?

Powered

<https://hayademontreer.wufbo.com/forms/z5x7yph019j7e/> 1/1

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Encargada de la Secretaria Administrativa*
Magdaleno Azotla Álvarez *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Arturo Ballesteros Leiner *Posgrado*
Elin Emilsson Ingvarsdóttir *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos

José Antonio Serrano Castañeda
Gabriela Victoria Czarny Krischautzky
Ángel Daniel López y Mota
María del Carmen Mónica García Pelayo
Juan Pablo Ortiz Dávila
Claudia Alaníz Hernández

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Formación *María Eugenia Hernández Arriola*
Diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*
Edición y corrección de estilo *Alma A. Velázquez López Tello*

Esta primera edición de *La investigación y la intervención en el Posgrado UPN*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 7 de noviembre de 2019.